

ZeM

Zeitschrift für
erziehungswissenschaftliche
Migrationsforschung

SCHWERPUNKT Zum Verhältnis von Theorie, Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Rassismuskritik. Bestandsaufnahmen, Justierungen und Ausblicke.

SALLY TOMLINSON Agnotology and a Monstrous Ignorance: Race and Curriculum Policy in England
ALADIN EL-MAFAALANI Rassismuskritik in der Super-Diversen Klassengesellschaft. Dynamiken, Widersprüche, Perspektiven
MARIE FRÜHAUF, KATHRIN SCHULZE Identitäten, Affekte und Begehren. Psychoanalytische Potenziale für die erziehungswissenschaftliche Rassismustheorie und -forschung
OXANA IVANOVA-CHESEX, ANJA STEINBACH Institutionalisiertes Rassismus? Perspektiven für eine rassismuskritische und institutionentheoretische Schulforschung
ISIDORA RANDJELOVIĆ Wissen aus sicherer Quelle. Rassismus in der deutschsprachigen (vor-)wissenschaftlichen Wissensproduktion über Rom:nja und Sinti:zze zwischen dem 15.-18. Jahrhundert
YASEMIN KARAKAŞOĞLU, NICOLLE PFAFF UND DITA VOGEL Die staatliche Schule als Referenzpunkt im Ringen um Anerkennung als Bildungsinstanz – empirische Explorationen zu non-formalen Bildungsangeboten von Migrant:innenselbstorganisationen

Impressum

Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)

Jg. 2, Heft 1 (2023) | ISSN 2701-2476 | ISSN Online 2701-2484 | ISBN 978-3-8474-8003-7

Themenschwerpunkt: Zum Verhältnis von Theorie, Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung. Bestandsaufnahmen, Justierungen und Ausblicke.

Herausgeberinnen und Redaktion:

Prof. Dr. Donja Amirpur, Hochschule Niederrhein; Prof. Dr. Ulrike Hormel, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg; Prof. Dr. Claudia Machold, Goethe-Universität Frankfurt; Prof. Dr. Patricia Stošić, Universität Duisburg-Essen

Wissenschaftliche Mitarbeit in der Redaktion:

Dr. Carmen Yong-Ae Wienand (Goethe-Universität Frankfurt), Nina Westerholt (Hochschule Niederrhein)

Beiträge: Beiträge werden im double-blind Peer Review begutachtet. Richtlinien zur Manuskriptgestaltung bei der Redaktion oder unter <https://zem.budrich-journals.de>. Die Hefte der ZeM sind in der Regel Themenhefte. Weitere Informationen dazu ebenfalls auf vorher genannter Internetseite.

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Isabell Diehm (Goethe-Universität Frankfurt), Dr. Aysun Doğmuş (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg); Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani (Universität Osnabrück), Prof. Dr. Mechtild Gomolla (PH Karlsruhe), Prof. Dr. Sabine Hornberg (TU Dortmund), Prof. Dr. Kenneth Horvath (PH Zürich), Prof. Dr. Merle Hummrich (Goethe-Universität Frankfurt), Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen), Prof. Dr. Melanie Kuhn (PH Heidelberg), Prof. Dr. Paul Mecheril (Universität Bielefeld), Prof. Dr. Wolfgang Meseth (Goethe-Universität Frankfurt), Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg), Prof. Dr. Julie A. Panagiotopoulou (Universität zu Köln), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Dominique Rauch (PH Ludwigsburg), Prof. Dr. Karin Scherschel (KU Eichstätt-Ingolstadt), Dr. Linda Supik (HU Berlin), Prof. Dr. Marc Thielen (Leibniz Universität Hannover), Prof. Dr. Erol Yıldız (Universität Innsbruck)

Die ZeM erscheint in Kooperation mit der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Erscheinen und Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 220 Seiten (Print und Online). Einzelheft Print: 29,90 €

Jahresabonnement Print: Institutionen 80,00 €; Privat: 56,00 €

Jahresabonnement Online: Institutionen 120,00 €, Privat: 69,00 €

Jahresabonnement Print+Online: Institutionen 120,00 €; Privat 69,00 €

Mit einem Online- oder einem Print+Online-Abonnement haben Sie freien Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der ZeM, solange Ihr Abonnement besteht. Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende. Das digitale Angebot finden Sie auf: <https://zem.budrich-journals.de>.

Abonnements- und Anzeigenverwaltung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen

Tel. +49 (0)2171 79491 50 – zeitschriften@budrich.de

www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de

© 2023 Verlag Barbara Budrich, Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: ZEM23 vom 16.02.2023

Inhalt

Donja Amirpur, Ulrike Hormel, Claudia Machold, Patricia Stošić
Editorial: Zum Verhältnis von Theorie, Methodologie und Empirie in der
erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung. Bestandsaufnahmen, Justierungen
und Ausblicke 3

Internationaler Gastbeitrag

Sally Tomlinson
Agnotology and a Monstrous Ignorance: Race and Curriculum Policy in England..... 9

Themenschwerpunkt

Aladin El-Mafaalani
Rassismus(kritik) in der superdiversen Klassengesellschaft. Dynamiken,
Widersprüche, Perspektiven..... 23

Marie Frühauf, Kathrin Schulze
Identitäten, Affekte und Begehren. Psychoanalytische Potenziale für die
erziehungswissenschaftliche Rassismustheorie und -forschung..... 40

Oxana Ivanova-Chessex, Anja Steinbach
Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und
institutionentheoretische Schulforschung..... 56

Isidora Randjelović
Wissen aus sicherer Quelle. Rassismus in der deutschsprachigen (vor-)
wissenschaftlichen Wissensproduktion über Rom:nja und Sinti:zze zwischen dem 15.
-18. Jahrhundert 75

Themenungebundener Beitrag

Yasemin Karakaşoğlu, Nicolle Pfaff und Dita Vogel
Die staatliche Schule als Referenzpunkt im Ringen um Anerkennung als
Bildungsinstanz – empirische Explorationen zu non-formalen Bildungsangeboten von
Migrant:innenselbstorganisationen..... 91

Rezensionen*Yalız Akbaba*

Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.) (2021):
Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National
Constellations. Wiesbaden: Springer VS..... 106

Henrike Terhart

Struchholz, Caroline (2021): Geflüchtete im deutschen Hochschulsystem. Eine
Grounded-Theory-Studie zum Bildungserleben Studierender mit Fluchthintergrund.
Bielefeld: transcript Verlag..... 111

Editorial: Zum Verhältnis von Theorie, Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung. Bestandsaufnahmen, Justierungen und Ausblicke

Donja Amirpur, Ulrike Hormel, Claudia Machold, Patricia Stošić

Die Bezugnahme auf *Rassismus*, *Antirassismus* oder *Rassismuskritik* in der deutschsprachigen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung kann mittlerweile auf einen Zeitraum von über drei Jahrzehnten zurückblicken. Während zu Beginn der 1990er Jahre und in den Folgejahrzehnten die Diagnose einer politischen wie wissenschaftlichen Ausblendung des Phänomens ‚Rassismus‘ einen zentralen Problematisierungsanlass für die einschlägige Fachdiskussion geboten hat (vgl. u.a. Kalpaka/Räthzel 1992, Mecheril/Scherschel 2009), scheint es, als seien rassismustheoretische Analyseperspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung inzwischen etabliert (vgl. etwa den Überblick zu empirischen Studien im Beitrag von Ivanova-Chessex/Steinbach in diesem Heft).

In historischer Perspektive können die *politischen Reflexionsanlässe* zur Thematisierung von Rassismus als gesellschaftlichem Problem (Asylrechtsdebatte und pogromartige Übergriffe, ‚Sarrazin-Debatte‘, ‚NSU-Komplex‘, Dynamisierung des Rechtspopulismus/Rechtsextremismus im Horizont der sog. ‚Flüchtlingskrise‘, ‚Black lives matter‘ etc.) unmittelbar nachvollzogen werden. Die Frage, welche *wissenschaftlichen Reflexionsanlässe* sich mit dem als Rassismus bezeichneten Gegenstand verbinden, geht hingegen notwendigerweise mit grundlegendem theoretischen und methodologischen Klärungsbedarf einher – dies gilt insbesondere dann, wenn sich Rassismusforschung nicht darauf beschränken möchte, „ereignisgetrieben“ (Bojadžijev et al. 2017: 8) zu operieren.

Zum zentralen theoretischen Bezugspunkt der Auseinandersetzung mit Rassismus seit den 1990er Jahren avancierten insbesondere ideologie- und diskurstheoretisch fundierte Ansätze aus der einschlägigen britischen und französischen Fachdiskussion. Mit deren Übersetzung in den Referenzrahmen der bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft (vgl. Kalpaka/Räthzel 1992) wurde beansprucht, Rassismus – in dezidiert abgegrenzter Abgrenzung zur sozialpsychologischen Vorurteilsforschung – als strukturbildendes „gesellschaftliches Verhältnis“ (Balibar 1990: 54) in den Blick zu nehmen. Die dabei virulent werdende Frage nach dem Zusammenhang von rassistischen Ideologien und Diskursen einerseits, Praxen und gesellschaftlichen Strukturbildungsprozessen andererseits, ruft jedoch gesellschafts- wie erkenntnistheoretische Grundlagenprobleme auf, die bereits im Rahmen der viel zitierten Referenztheorien etwa von Robert Miles, Stuart Hall oder Etienne Balibar/Immanuel Wallerstein sehr unterschiedlich konturiert und bearbeitet wurden. Insbesondere Miles (1990) hat dabei in kritischer Auseinandersetzung mit der älteren marxistisch orientierten *race relations*-Forschung auf (a) die gesellschaftstheoretische Problematik der Annahme eines strukturanalog zum Klassenantagonismus gefassten, ‚die Gesellschaft‘ insgesamt strukturierenden Rassismus sowie (b) auf die erkenntnistheoretische Problematik der de facto Reifikation von ‚race‘ als Realkategorie hingewiesen – und zwar trotz der für die Rassismusforschung konstitutiven Annahme des Konstruktcharakters von ‚race‘.

Eine Gemeinsamkeit der ‚neueren‘ gesellschaftstheoretisch informierten Rassismusforschung kann indes im Bemühen gesehen werden, Differenzierungen einzuführen, um die systematischen Unterschiede in der Hervorbringung und Ausprägung von Rassismus in jeweiligen historischen Formationen, gesellschaftlichen, lokalen und institutionellen Kontexten analytisch erfassen zu können. Sei es der Vorschlag, von ‚Rassismen‘ zu sprechen (Hall 2000) oder zwischen Ideologien und konkreten (ökonomischen, politischen, interaktionellen, organisatorischen) Ausschließungspraxen zu unterscheiden (Miles 1991), letztlich werden mit diesen Theorieanstrengungen immer eine Reihe weiterer Fragen aufgerufen. Etwa: Wie kann auf Grundlage einer erkenntnisgenerierenden Differenzierung unterschiedlicher Rassismen noch bestimmt werden, „was die vielen verschiedenen Rassismen qua Rassismus gemeinsam haben“ (Miles 1991: 87)? Oder: Mit welchen Unterscheidungen operieren Rassismen („Rasse“/„Kultur“) und in welcher Hinsicht kann/sollte Rassismus analytisch von anderen Prozessen (ethnisierenden/kulturalisierenden) Unterscheidens unterschieden werden? Auch könnte sich die ‚Erfolgsgeschichte‘ der Thematisierung/Thematisierbarkeit von Rassismus als Theoriehindernis erweisen, und zwar dann, wenn sich die ‚Kategorie‘ Rassismus in einer Weise verselbstständigt, die sich von der Klärungsbedürftigkeit des damit adressierten Phänomens verabschiedet (vgl. Balibar 2008).

Träfe die Einschätzung zu, dass sich die sozialwissenschaftliche Theoriebildung zu Rassismus gegenwärtig in einem „vorparadigmatischen Zustand“ (Hund 2007: 34) befindet, ist damit nicht nur ein Desiderat für die Theoriebildung markiert. Vielmehr sind jeweilige Theorieentscheidungen auch für die empirische Forschung unmittelbar folgenreich. Im Fall von mehr oder weniger als *grand theories* angelegten Gesellschaftstheorien muss dabei eine methodologische Übersetzungsarbeit geleistet werden, um diese überhaupt an ein empirisches Forschungsprogramm anschlussfähig machen zu können. Auffällig ist, dass Rassismusforschung in der Bundesrepublik zunächst vor allem als Diskursanalyse methodologisiert wurde (Jäger 1992) und sich weitgehend unabhängig etwa von der soziologischen Migrationsforschung und den dort etablierten methodisch-methodologischen Zugängen entwickelt hat (vgl. Horvath 2019). Auch im Fall der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung scheinen Rassismusanalysen kaum spezifische Methodologien hervorgebracht zu haben, vielmehr schließen diese an ein weites Spektrum methodischer Zugänge und methodologischer Reflexionen vorrangig qualitativer Forschungsansätze an. Dabei sind sie bspw. mit der Herausforderung konfrontiert, methodologisch klären zu müssen, in welchem Verhältnis das Offenheitsprinzip qualitativer Forschung zu theoretischen Setzungen von Rassismus als übergreifendem gesellschaftlichen Phänomen steht. Beispielhaft zeigen sich die Herausforderungen und Potentiale einer auf den Gegenstand ‚Rassismus‘ respezifizierten methodologischen Diskussion im Kontext der Auseinandersetzung mit der anglo-amerikanischen Diskussion um Institutionellen Rassismus und der Problematik der „Überdehnung“ des Rassismusbegriffs (vgl. Miles 1991; Gomolla 2010) infolge von Kausalitätsunterstellungen zwischen (beabsichtigten und unbeabsichtigten) rassialisierenden Praktiken einerseits, diskriminierenden Effekten andererseits. Welche methodologischen Reflexionsprobleme vor diesem Hintergrund aufgerufen sind, wenn etwa in aktuellen Weiterentwicklungen der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung mit der Bezugnahme auf *Critical Race Theorie* beansprucht wird, *race* als Analysekategorie für die Forschung fruchtbar zu machen (etwa Wischmann 2018) oder in Abgrenzung zum Ansatz Institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke) ein ‚starker‘ institutioneller Rassismusbegriff vorgeschlagen und die

Schule als *racial school* (Steinbach/Shure/Mecheril 2020) konzeptualisiert wird, scheint bislang nur ansatzweise diskutiert worden zu sein.

Weithin offene Fragen betreffen den Status der in die Erziehungswissenschaft importierten Gesellschaftstheorien auf der Ebene ihrer methodisch-methodologischen Operationalisierung, handelt es sich doch im Rahmen der im Referenzhorizont ‚Bildung und Erziehung‘ entstandenen empirischen Arbeiten vorrangig um auf der Ebene des Subjektes, der Interaktion oder Institutionen ansetzende Forschungszugänge. Auch stellt sich die Frage, in welcher Hinsicht die für die sozial- und erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung konstitutive theoretische Abgrenzung gegenüber der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung (vgl. etwa Scherschel 2006) methodisch/methodologisch folgenreich ist, müsste sie dann doch empirisch mehr und anderes ‚entdecken‘ als Zuschreibungen/Typisierungen auf Interaktions- und Organisationsebene. Und damit zusammenhängend: Wie können rassistische Konstruktionen in Dokumenten, Diskursen, biographischen Erzählungen oder organisationalen Praktiken und Strukturen identifiziert/rekonstruiert und von nicht-rassistischen unterschieden werden und inwiefern kann bzw. sollte dabei zwischen rassistischen Diskursen/Anrufungen und rassialisierenden Ordnungsbildungen/Struktureffekten differenziert werden?

Die systematische Klärung dieser und weiterer – bereits im *call* zu diesem Schwerpunktheft der ZeM aufgeworfener – Fragen, die das Verhältnis von Theorie, Methodologie und Empirie betreffen, ist zukünftigen Untersuchungen vorbehalten, die sich mit der theoretischen und empirischen Wissensproduktion im Forschungsfeld reflexiv auseinandersetzen und rassismustheoretische Forschungszugänge zu Fragen von Bildung, Erziehung und Sozialisation zu einem eigenen Untersuchungsgegenstand machen.

Die Beiträge der vorliegenden Ausgabe widmen sich dem Thema Rassismus als Gegenstand und Bezugspunkt erziehungswissenschaftlicher Theorie und Empirie im Referenzhorizont von Migration in vielgestaltiger Weise:

Der den Themenschwerpunkt eröffnende internationale Gastbeitrag von *Sally Tomlinson* bietet einen historischen Einblick in die Entwicklung und Persistenz eines rassistischen und eurozentrischen Lehrplans in Großbritannien. Mit der Analyseperspektive der *Agnotology* wird die Ausblendung des britischen Kolonialismus und Imperialismus sowie das fehlende Wissen über die daran rückgebundenen Verhältnisse von Mehr- und Minderheiten im postkolonialen Großbritannien als Element einer systematischen und interessegeleiteten Produktion von Ignoranz und Unwissenheit im Wechselspiel zwischen Regierungspolitik, (politischer) Kultur und Bildungspolitik in den Blick genommen. Im Fall des Schulsystems wird gezeigt, dass sich die Zurückdrängung multikulturell und antirassistisch angelegter Reformbestrebungen durch die Einführung eines ‚nationalen Curriculums‘ Ende der 1980er Jahre ebenso als ein zentraler Faktor einer Ignoranz erzeugenden Wissensproduktion interpretieren lässt, wie die aktive Verleugnung institutionell diskriminierender Strukturen im Bildungssystem, wenn etwa im Zeitalter von ‚fake news‘ eugenische Begabungstheorien wiederbelebt werden, die der ‚Plausibilisierung‘ und Legitimation rassialisierter Benachteiligungsmuster dienen.

Aladin El-Mafaalani knüpft mit der Zielsetzung, rassismuskritische Analysen in den Referenzrahmen der Soziologie sozialer Ungleichheit zu stellen, an die für die Rassismusforschung zentrale Problemstellung der Klärung des Zusammenhangs von Klassenverhältnissen und rassistisch konstituierten gesellschaftlichen Verhältnissen an – allerdings mit einer spezifischen Akzentuierung: Im Zentrum des Beitrages stehen Formen und Bedingungen der Artikulationsfähigkeit von Rassismuskritik vor dem Hintergrund sich transformierender ge-

sellschaftlicher Dynamiken, die sich im Spannungsverhältnis von ‚offener Gesellschaft‘ und ‚superdiverser Klassengesellschaft‘ entfalten. Anknüpfend an die Herrschaftssoziologie Bourdieus wird eine rassismuskritische Analyseperspektive vorgeschlagen, die es erlaube, die in den koexistierenden Mustern der gewachsenen Teilhabe(-ansprüche) ehemals benachteiligter Gruppen, der zunehmenden Thematisierbarkeit von Rassismus und Diskriminierung, aber auch der Trägheit struktureller Rassismen und symbolischer Ungleichheiten deutlich werdenden Ambivalenzen gesellschaftlicher Öffnungs- wie Schließungsprozesse angemessen zu erfassen.

Marie Frühauf und *Kathrin Schulze* zeigen mit ihrem Beitrag, dass in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung zwar zentral auf einschlägige rassismustheoretische Referenzautoren (Hall, Balibar, Bhabha) Bezug genommen wird, die für diese Theorien konstitutiven psychoanalytischen Grundlagen indes kaum als Anknüpfungspunkt für gegenstandsbezogene Theoriebildung und empirische Forschung genutzt werden. Die Autorinnen bearbeiten das damit markierte Desiderat zunächst durch eine theorieimmanente Diskussion der vor allem durch die strukturelle Psychoanalyse Lacans beeinflussten Motive im Werk Homi Bhabhas, um anschließend dessen Theoretisierungspotential für die empirische Untersuchung von Rassismus exemplarisch auszuloten. Eröffnet wird damit eine Analyseperspektive, die die subjektive Dimension rassialisierender – hier antiziganistischer – Stereotypisierungen nicht individualisierend und psychologisierend, sondern in ihrer ‚strukturellen Ambivalenz‘ und mithin gesellschaftlichen Referenz zu interpretieren erlaubt.

Oxana Ivanova-Chessex und *Anja Steinbach* greifen das für Schulpädagogik, Schultheorie und Schulforschung seit den 1960er Jahren zentrale Thema der Verhältnisbestimmung von Schule und Gesellschaft auf und loten auf Grundlage von Ansätzen, die Rassismus als konstitutives Element gesellschaftlicher Verhältnisse verstehen, Perspektiven für eine rassismustheoretisch informierte Schulforschung aus. Ausgehend von einer Systematisierung vorliegender empirischer Studien zu Rassismus im Kontext Schule wird als analytische Perspektive ein Verständnis von Schule als ‚*racial school*‘ vorgeschlagen, deren Herausbildung und Entwicklung, d.h. Formen ihrer Institutionalisierung auf Grundlage neo-institutionalistischer Theorieangebote vertiefend untersucht werden könnten. Der Beitrag skizziert abschließend anknüpfend an Sara Ahmeds Ausführungen zum ‚*institutional life*‘ konzeptuelle Linien einer Schulforschung, die rassismus- und institutionentheoretische Zugänge stärker verbindet.

Isidora Randjelović bearbeitet mit ihrem historisierend angelegten Beitrag ein zentrales Desiderat innerhalb der deutschsprachigen Rassismusforschung, indem sie sich mit der langen und bis heute anhaltenden Geschichte des Rassismus gegenüber Rom:nja und Sinti:zze sowie dessen politischen wie wissenschaftlichen Dethematisierung beschäftigt. Im engeren Fokus steht dabei die (vor-)wissenschaftliche Wissensproduktion zu Rom:nja und Sinti:zze in Deutschland zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert und deren Transformation von einer vormodernen zu einer modernen rassistischen Epistemologie. Gezeigt wird, dass die sich entwickelnde und dann über Jahrhunderte währende Diskriminierung und Verfolgung als ~~Zigeuner~~ nur unzureichend vor dem Hintergrund staatlicher Kontroll- und Disziplinierungspolitik im Kontext gesellschaftlicher Umwälzungsprozesse und ihrer Hervorbringung als ‚soziale Problemgruppe‘ verstanden werden kann. Vielmehr müssten diese in ihrer engen Verflechtung mit der wissenschaftlichen Produktion rassifizierenden Wissens über Rom:nja

und Sinti:zze – bereits lange Zeit vor der NS-Verfolgungs- und Vernichtungspolitik – analysiert werden.

Der themenungebundene Beitrag von *Yasemin Karakaşoğlu, Nicolle Pfaff* und *Dita Vogel* reagiert auf das Desiderat der bislang in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung nur randständig untersuchten Bedeutung von Bildungsinitiativen, die von migrantischen Selbstorganisationen initiiert wurden. Im Fokus steht dabei die Frage nach der Relationierung der durch Migrant:innenorganisationen bereitgestellten non-formalen Bildungsangebote zum öffentlichen Schulsystem. Anhand der fallvergleichenden Rekonstruktion der Orientierungen von Akteuren eines spanischen Elternvereins und eines arabischen Moscheevereins wird gezeigt, dass die (historische) Etablierung eines non-formalen Bildungsangebots gleichermaßen auf schulische Exklusionsrisiken reagiert, sich die Bildungsinitiativen aber in ihrer legitimatorischen Orientierung an und strategischen Positionierung im öffentlichen Schulsystem systematisch unterscheiden, was auf unterschiedliche Anerkennungsverhältnisse und deren Bearbeitung verweise.

Die Ausgabe wird abgeschlossen durch zwei Rezensionen: *Yalız Akbaba* rezensiert einen von Lydia Heidrich, Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril und Saphira Shure herausgegebenen Band zu einer 2018 an der Universität Bremen durchgeführten Tagung, *Henrike Terhart* eine Studie von Caroline Struchholz (2021) zu *Geflüchteten im deutschen Hochschulsystem*.

Literatur

- Balibar, Etienne (1990): Rassismus und Nationalismus. In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument, S. 49-84.
- Balibar, Etienne (2008): Racism Revisited: Sources, Relevance, and Aporias of a Modern Concept. PMLA ,123 (5), Special Topic Comparative Racialization , S. 1630 –1639. URL: <https://www.jstor.org/stable/pdf/25501966.pdf> [letzter Zugriff: 10.01.23].
- Bojadžijev, Manuela/Braun, Katherina/Opratko, Benjamin/Liebig Manuel/Heiter, Alexandra (2017): Entsolidarisierung und Rassismus. In: Forschungsbericht „Solidarität im Wandel“. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), S. 31-51. URL: https://www.lk-vr.de/media/custom/2297_239_1.PDF?1496213118 [letzter Zugriff: 01.04.21].
- Gomolla, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61-93.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätznel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S. 7-16.
- Hund, Wulf. D. (2007): Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Horvath, Kenneth (2019): „Anti-Rassismus“. Die deutschsprachige Migrationsforschung und das schwierige Erbe des Nationalsozialismus. In: Kranebitter, Andreas/Reinprecht, Christoph (Hrsg.): Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich. Bielefeld: transcript, S. 479-494.
- Jäger, Siegfried (1992): BrandSätze. Rassismus im Alltag. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- u. Sozialforschung.
- Kalpaka, Annita/Rätznel, Nora (Hrsg.) (1992): Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses ‚Migration und Rassismus in Europa‘. Hamburg, 26.-30. Spetember 1990. Hamburg: Argument.

- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2009): Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 39-58.
- Miles, Robert (1990): Die marxistische Theorie und das Konzept „Rasse“. In Dittrich, Eckhard/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 155-178.
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 24-45.
- Wischmann, Anke (2018): The Absence of ‘Race’ in German Discourses on Bildung. Rethinking Bildung with Critical Race Theory. In: Race Ethnicity and Education, 21(4), S. 471-485.

Agnotology and a Monstrous Ignorance: Race and Curriculum Policy in England

Sally Tomlinson

Abstract: This article discusses, through the theory of agnotology, the persistent ignorance as to how Britain became multiracial, multicultural and multifaith in a post-imperial age, the origins of a racist imperial curriculum and the hostility to changes in the school curriculum which would provide a clearer understanding of the imperial past, and the efforts of teachers, schools, and many others to move towards the creation of a socially and racially just society.

Keywords: Race, Multiculturalism, Imperialism, Curriculum, Agnotology

Titel: Agnotologie und monströse Ignoranz: *Race* und Lehrplanpolitik in England

Zusammenfassung: Ausgehend von der Theorie der Agnotologie diskutiert der Beitrag die anhaltende Ignoranz demgegenüber, wie Großbritannien in einem postimperialen Zeitalter *multiracial*, *multicultural* und *multifaith* wurde. Es geht um die Ursprünge eines rassistischen imperialen Lehrplans und die Feindseligkeit gegenüber Änderungen dieses Lehrplans, die ein klareres Verständnis der imperialen Vergangenheit ermöglichen würden sowie um die Bemühungen von Lehrer:innen, Schulen, und vieler anderer eine sozial und *racially* gerechte Gesellschaft zu gestalten.

Schlüsselwörter: *Race*, Multikulturalismus, Imperialismus, Lehrplan, Agnotologie

1. Introduction

World-wide, many societies are now becoming the ‘risk societies’ suggested by Ulrich Beck in 1986. These are societies experiencing dramatic change and uncertainty and losing faith in government or social institutions to find solutions to problems in individual and collective lives (cf. Beck 1986/1992). This applies particularly to societies which describe themselves as social democracies or simply democratic as opposed to totalitarian and believed their institutions were underpinned by some notions of social justice. It seems that the economic, social and political institutions are losing the power to make attempts to regulate so that all members of the society feel they are fairly treated. Governments still struggle to address the claims of minorities from former colonial countries who are citizens or intended citizens of nation-states and want equitable treatment. Societies that benefited from imperial conquests, looting the land, labour and resources of other countries over hundreds of years, still find it hard to acknowledge their histories and the consequences.

In England by the end of 2022 the governing Conservative Party had chosen five Prime Ministers in twelve years, three over three months in the summer of 2022. Years of austerity (cutting social benefits and protections), leaving the European Union, and three years of a pandemic had reduced faith in government to the point where it was suggested that ‘The Tories have broken Britain’ (cf. Rawnsley 2022). One strategy of the government to deflect

attention from the serious economic and social problems facing the country was to attack the developing attempts to question Britain's imperial past and the current hostile treatment of Black and other minorities. In higher education some universities, notably the centres of the old British empire higher education, Oxford and Cambridge, had made some attempts to 'decolonise' the university curriculum and university students were at the forefront of calls for a reappraisal of university teaching and the removal of physical symbols of empire (see Chantiluke et al. 2018). But schools and the school curriculum had not really seen serious attempts to change the curriculum. The multicultural and anti-racist work in the 1970s and 1980s by some schools, teachers, teacher educators, community groups and local authorities gradually disappeared in the 1990s, and the new national curriculum from 1988 was subject to government scrutiny, omissions and ignorance (see Tomlinson 2019, Chapter 4). But by the second decade of the 2000s it was becoming impossible for schools to ignore what was happening both in the UK and globally. The 'Black Lives Matter' movement had expanded globally after the murder of black American George Floyd in 2020, and millions of people world-wide increased their protests against injustices suffered by minorities. In England however, despite public action to pull down statues of slave owners (cf. Modhin/Storer 2021), and famous footballer John Barnes writing on *The Uncomfortable Truth about Racism* (cf. Barnes 2022) there continues to be a monstrous ignorance, reflected in the school curriculum, about why and how the country became multiracial, multiethnic, multifaith and multicultural.

Older white people in England found it hard to understand that they were taught that an empire made Britain 'Great' but with the tacit understanding that those in colonies would stay there, and then found their neighbours were from former colonial countries. They may have remembered that in 1955 Prime Minister Winston Churchill had suggested that an election campaign should use the slogan 'keep Britain White'. They remembered that Member of Parliament Enoch Powell had in 1968 claimed, without evidence, that a white working class could not obtain houses or hospitals beds due to immigration and forecast 'rivers of blood' if immigration continued (cf. Powell 1968). At that time there were only some 800,000 colonial migrants working in the country among 58 million in the whole population. The Brexit campaign in 2016 used attacks and false claims about migrants, refugees and 'foreigners' to persuade people to vote to leave the European Union and there was an increase in race hate and racial attacks after the vote, including many on settled Black citizens (cf. Dorling/Tomlinson 2020). The rise in movements for 'white supremacy' and open antisemitism in Europe increased in the 21st century and lies and misinformation extend downwards from the top of governments. A survey of Donald Trump's Presidency in the USA from 2016–2019 concluded that "a defining feature of Trump is the bombardment of lies, 2,700 in one year alone" (Dale 2019). When Boris Johnson had been Prime Minister for eighteen months John Crace wrote that "previous Ministers have at least been on nodding terms with the truth, but Boris Johnson is completely without shame. A sociopath for whom no lie is off limits" (Crace 2021). Yet both Trump and Johnson in 2023 were contemplating returning to the top positions of power in their societies. Why governments that claim to be democratic actually tolerate or encourage the lies and misinformation that results in such hostile divisions in societies is a matter for both sociological explanation and political action.

This chapter uses agnotology – a theory of ignorance developed by Proctor and Schiebinger (2008; also cf. Tomlinson 2022) – to explain the origins of a racist, ethnocentric curriculum, and the persistence in the English school curriculum of myths and lies about the

reality of the British empire and its consequences.¹ The English school curriculum had been influenced in a 'traditional' ethnocentric direction by the Conservative government over the past thirteen years, the secondary school curriculum consisting of separate 'subjects', with the content approved by central government and its agencies, and directed towards examinations at sixteen and eighteen. There continued to be little in the subject content helping young people to learn the reality of the British Empire and its consequences, and how a multiracial 'Britain' is actually part of a racial reframing of the world (cf. Akala 2018).

2. Agnotology and schooling

Researching the kinds of ignorance perpetuated in schools and society needs empirical and theoretical evidence and exploration. In the twenty-first century widespread beliefs in conspiracy theories, in proven lies, in false presentations of history, in misinformation and distorted values have expanded nationally and globally. Lies and misinformation are historically not new attributes of government but are now amplified by politicians, demagogues, 'celebrities' and TV hosts, using both old and new forms of social media. Creating ignorance has become an industry.

While there are many theories and discussion of the nature of knowledge, theories of ignorance are limited. English philosopher John Locke, in his 1690 *Essay Concerning Human Understanding* (Locke 1947) was probably one of the first to discuss 'fake news', although he could not have foreseen the rise of new, global, privately owned kinds of media that would allow the spread of false information on a daily basis. From the later nineteenth century a sociology of knowledge developed, with discussion as to how the powerful in societies managed keep populations in ignorance, accepting what their rulers thought fit to inform them about. German theorist Jürgen Habermas questioned why and how people come to believe claims made by elites "who close themselves off from potential opponents by dogmatic claims of privileged access to true insights" (Habermas 1974: 16).

One theory attempting to explain the spread of ignorance is agnotology, which examines the deliberate production and creation of ignorance. It was described by Stanford Professor Robert N. Proctor in 1975 and elaborated with Professor Londa Schiebinger in *Agnotology: The making and unmaking of Ignorance* (cf. Proctor/Schiebinger 2008). They researched the ways in which there could be a deliberate cultivation of ignorance or doubt, especially in the scientific, technical and political worlds. The classic cultivation of ignorance was in the tobacco industry, which for years denied the link between smoking and cancer, and even on occasion suggested smoking was good for health. Constant repetition, by people with power and influence, often backed up by spurious 'scientific' claims of untruths goes beyond the notion of propaganda. Governments find it useful to maintain what has been called a strategic maintenance of ignorance among sections of the population (cf. Archer 1988). Restricting important knowledge and offering only lower levels of schooling to some sections of the population is one manifestation of agnotology. Repeating spurious claims that some children are not capable of learning to higher levels is another. In the public domain, lies and mis-

1 This chapter refers to policy in England. Scotland has had control of its education system since 1945, Wales and Northern Ireland since devolution.

information continually repeated by politicians, in the tabloid media, on TV channels and on all kinds of social media are taken to be ‘true’ by many people. In England there is a resurgence of eugenic theories about the genetic inheritance of ability and intelligence, claims still made that lower class, Black and other minorities have lower levels of ‘intelligence’ (see Tomlinson 2017). Eugenic beliefs provide justification for class, race and gender assumptions that still resonate in classrooms. Although contemporary work using genome-wide studies seldom claims that genetic make-up significantly determines the social or educational destiny of children, beliefs in the inherent different abilities in children is again being reinforced and underpins the selection and separation of young people in England. The lobby for grammar schools which it is claimed select out ‘bright’ working class children to be socially mobile into the middle classes is still strong. Prominent genetics researcher Robert Plomin who has advised the government in England, has suggested that all children be tested by ‘IQ’ tests, and then given an education suitable to their genetic profiles (cf. Asbury/Plomin 2014).

Despite the moves to include all children in mainstream classrooms during the 21st century, education systems even in democracies have developed strategies and policies that exclude many from a full education, and it is lower class, Black and minority children who are the main victims of agnotology. In my own research over the past forty years I have suggested that politicians, central and local administrators, educational professions and practitioners, through racist institutional structures, either deliberately or through ignorance have been victimising these children and young people.²

3. Opposition to reality

There were several decades of attempts by schools, teachers, local authorities and the inspectorate pre-1993 to educate children about their multiracial multicultural society. Government policies from the 1990s supported efforts to improve the examination results of all young people but were hostile to curriculum changes. Despite the efforts of many teachers, community groups, parents and others, the school curriculum in England remained still basically as it was designed in imperial times (cf. Tomlinson 2019). The ‘national’ curriculum was and is little different to the curriculum taught 120 years ago in grammar schools and still reflects the needs of a white middle class (cf. Reiss/White 2013). The persistence of an ethnocentric curriculum has ensured that many children still leave their schools ignorant and misinformed about their own society and Britain’s place in a post imperial, post-Brexit world. Children learned much in primary school about the Romans in Britain but little about European history and the European Union. In the 1980s the Conservative Hillgate group and other right wing groups accused teacher-training courses in universities of being biased and too concerned with race, gender, and anti-imperialist education, teaching a ‘spurious gospel of equality’ and subverting the traditional curriculum (cf. Furlong 2000: 11). There was particularly hostility to schools developing programmes teaching black history, world studies and peace studies, although a Black history month, suggested in London in 1987, has continued to be celebrated over the years. After much pressure there was a legal requirement that all

2 Examples of Tomlinson’s research can be found in Tomlinson (1981, re-printed 2022), Smith and Tomlinson (1989), Tomlinson (1994) Tomlinson (2008) Tomlinson (2013) Tomlinson (2019).

children aged 13–14 in state-maintained schools (but not private schools) be taught about the Holocaust and from 2001 there is a memorial Holocaust day. It is debatable how far young people going into higher education, vocational education or work have learnt much about antisemitism. A slimmed down national curriculum developed by the then Education Secretary Michael Gove in 2013, left little room for students to learn to think critically or creatively and avoided mention of multiculturalism or antisemitism.

By 2018 more right-wing politicians, ‘think-tanks’, some academics and others were using the label ‘woke’ (a term formally used by Black Americans in the 1960s in their fight for civil rights) to denigrate individuals or groups raising issues of social and racial justice. Hostility to curriculum change was not confined to white politicians. Opposition also came from some Conservative Black and minority politicians. In October 2020, Olukemi Badenoch, the Equalities Minister, herself of Nigerian parentage, announced that schools should be banned from teaching Critical Race Theory, which she claimed criticised all white people. In reality while CRT is taught in universities, alongside other social theories, it is only mentioned briefly in ‘A-Level’ (for 18 year olds) sociology courses in schools, together with functionalist, Marxist and feminist theories. Nadhim Zahawi, born in Baghdad, Education Minister for ten months 2021–2022, claimed at the Conservative Spring conference in March 2022 that some schools ‘were keen to shut down free speech’, there being no evidence for this claim. Zahawi also claimed when questioned by a Parliamentary select committee on education, that there could be a ‘balanced’ way of teaching about the British empire. When asked for an example he replied that when the British took over Iraq (and its oil reserves) they had an excellent civil service which was lost when the country became independent. There was no mention of the British habit of looting the countries they took over. Mr Zahawi was later removed from his government posts for telling ‘untruths’ to Parliament and the public (cf. Crerar 2023). The Parliamentary group also had difficulty suggesting anything positive about slavery (see Education Committee 2022). The idea that there should always be ‘balanced’ arguments between opposing views actually permits arguments against evidence. Climate change deniers do not have actual evidence for their claims, and those trying to argue that the British empire brought benefits to the colonised have to work hard to produce evidence against the disgusting ways in which an empire was acquired and its subjects treated (see Elkins 2022).

4. The origins of the ethnocentric curriculum

The present school curriculum cannot be understood without reference to the past. In the 19th century the expansion of schooling for working class children, initially up to age 11 in elementary schools in 1879 coincided with the high point of the British Empire, with Queen Victoria proclaimed Empress of India in 1877. As more countries were added to the empire, beliefs that “black and brown subjects were natural inferiors” (Lloyd 1984: 180) increased, together with views that even God was in favour of white supremacy, as Lord Roseberry in his inaugural address to the University of Glasgow as Rector proclaimed in 1900. The social and political values of the upper classes in England from the 19th century, came to influence mass education via their ‘public’ (private) schools. Their views and beliefs filtered down to the

middle class grammar schools and the elementary schools. Robert Verkaik has pointed out that “Public schools helped write British History. They have been cheerleaders for colonialism and controlled the narrative of empire” (Verkaik 2018: 45). These schools from the later 19th century produced the political, military, business and administrative leaders with traditions of military self-sacrifice and patriotic duty. They gave rise to many other youth organisations with these values among these the Empire Youth Movement, the Boy Scouts, school Cadet Corps, a Girls Patriotic League and a Lads Drill Association to prepare a healthy working class. This last was set up by the Eton-educated Earl Of Meath, who also suggested schools celebrate an Empire Day, which became Commonwealth Day in 1959. In 1912 an Imperial Union of teachers helped prepare text books and atlases of the British empire, and into the 1970s text books were still used which extolled the goods brought under ‘free trade’ from colonial countries and described ‘races’ as Caucasian, Mongoloid and Negro (cf. Stembridge 1956). Schools used maps with large areas coloured pink which ‘belonged to us’, as Robert Roberts noted in his description of his old elementary school. He noted that teachers copied their public school superiors in fostering an ethnocentric view of imperial greatness and racial superiority (cf. Roberts 1971).

The imperial values of the public schools were disseminated to all types of school and all social classes were encouraged to believe in their economic, political, and racial superiority over imperial conquests. The English public school ethos and values spread to other countries in Europe and also in elite schools in colonies. Napolas – elite schools in Nazi Germany – were based on admiration for the English public schools and between 1934 and 1937 there were many exchange visits between top English public schools and the Napola schools (cf. Roche 2022). In both countries the schools were considered to be ‘character forming’ and prepared young men for leadership.

Juvenile literature, comics, art, advertising, radio and film also continued to influence and reinforce English racial opinions and values. The perpetuation of these imperial values goes some way to explaining the xenophobia, racism and ignorance which is still part of the British heritage. The school magazines of Fettes, the Scottish public school attended by Anthony Charles Lynton Blair, Labour Prime Minister 1997–2007, excelled in the 19th century in ‘strident jingoism’ (cf. Mangan 1986: 123) defining its boys as warrior patriots. Other public schools made similar assumptions that the pupils would leave to run the empire in military, administrative and missionary role, notably Haileybury attended by Labour Prime Minister Attlee 1945–51 and Eton, attended by Conservative Alexander Boris de Fieffel Johnson, Prime Minister 2019–2022. Johnson was well-known for his xenophobic views before he became Prime Minister, joking about ‘picaninnies’ in Africa and describing Muslim women wearing the burqa and niqab as looking like ‘letter boxes’. In October 2022 state school students visiting Eton College (the well-known private school with fees currently around £40,000 a year) were subject to sexist and racist sneers from the Eton students. Although Eton teachers apologised and suspended some students it appeared that ignorance and arrogance was still widespread among the privileged young people currently schooled there.

5. Multicultural Anti-Racist education

Early attempts by some schools and teachers to overcome ignorance about the children from former or still existing colonial countries demonstrated how difficult it was to attack ignorance. The invited arrival after 1945 of migrants from the Caribbean and the Asian sub-continent to provide an essential workforce in industry, the health and transport services it rapidly became clear that schools were unprepared for the children who came with their parents or later. The lack of preparation and ignorance of teachers and the collusion of all political parties in regarding the children as problems, rather than the school system, has been well-documented over the years. There is now a large literature describing the way injustice and racism permeated all social institutions and the racist treatment of minorities over the years, increasingly from Black and minority people who suffered such treatment, as many still do (see for example Bhopal 2018; Sanghera 2021). Images of Britain as a tolerant country have been strained over the years as over 18 Immigration Control Acts were passed after 1962, the most recent in December 2022 removing safeguards from refugees and asylum seekers. Although three Race Relations Acts were passed outlawing discrimination in social institutions, (in education not until 1976) the political hostility and constant denigration of minorities continued to be intense. Agnotology was continually in evidence as the message was repeated overtly and covertly that ‘black and brown’ people were not welcome and could not be British citizens. This was demonstrated again in November 2022 when at a Buckingham Palace reception one of the late Queen Elizabeth’s lady in waiting persistently questioned a Black woman born in London and a British citizen about ‘where she really came from’ (cf. Davies/Summers 2022).

From the 1970s, when schools and local authorities began to take action and some academic research into preparing all children for life in a multicultural society was funded, political hostility became intense, and much good practice and research was denigrated or ignored. The Labour government in 1977 initiated a critique of the school curriculum, when a paper was produced by Education Secretary Shirley Williams, noting that “Ours is now a multiracial and multicultural country [...] the curriculum appropriate to our imperial past cannot meet the requirements of modern Britain” (DES 1977: 10). No national policies were suggested from any parties, although there were many advocates for a multicultural education, and an equally large literature critiquing suggested changes. A common response from schools in ‘white’ areas was that they had no problems as there were few minority pupils, and even a large scale study on *Education for All*, chaired by the liberal Lord Swann, (cf. DES 1985) which included a whole chapter on curriculum change, was attacked as ‘contemptuous of the rights of the native inhabitants of the UK’ (see Tomlinson 2008: 94). A well-known conservative academic, Roger Scruton, whose death in January 2020 prompted Boris Johnson to praise his work, was a vociferous critic of any changes labelled multicultural and anti-racist education. He edited a journal *The Salisbury Review*, which included articles claiming that British cities had been transformed into foreign enclaves by people with whom the white British could not share their lives.

In the 1980s Prime Minister Thatcher was resolutely opposed to any curriculum changes that might be described as multicultural, and asserted with other right wing politicians that it was left wing ‘Marxists’ who wanted to make changes. Thatcher told the Conservative Party conference in 1987 that “the chances of youngsters getting a decent education was often

snatched from them by hard-left authorities and extremist teachers children who needed to be able to count and multiply are learning anti-racist mathematics, whatever that might be.” (Thatcher reported in Hughill 1987). She was also ‘appalled’ at suggestions made by a history working group for the national curriculum, as she thought there was too little focus on British history (cf. Thatcher 1993, p. 596). Prime Minister John Major, taking over in 1990, also made it clear that any efforts to change the new national curriculum in a multicultural direction were not acceptable. He too, was contemptuous of any teaching described as multicultural or anti-racist, telling another Conservative Party conference in 1992 that teachers should teach children how to read and not waste their time on the politics of race, class or gender. He also asserted that education policies should be colour-blind and just focus on all disadvantaged children. At the same time a Commission for Racial Equality was pointing out that Black and other minorities were being further disadvantaged by being assigned to lower ability sets in schools.

6. Agnotology and curriculum in the 21st century

Any school curriculum comprises a selection of knowledge and facts imposed by those with the power to select. ‘Facts’ can be imposed by governments who have their own agendas and interests. Agnotology the creation of ignorance, depends on a repetition of contentious or untrue information and the absence of more accurate ‘truthful’ accounts. During the 1990s university and local authority education courses on multicultural education disappeared and despite the Maastricht Treaty creating a European Union in 1992, there was little enthusiasm for examining Britain’s post imperial place in the world, its relationships with new European partners, or acknowledging the contributions minorities made to the society and the ongoing hostility towards them. Tony Blair took over as Prime Minister in 1997, and was initially enthusiastic about creating a socially and racially just society. He set up and accepted a report by Sir William Macpherson, reporting on the murder of Black student Stephen Lawrence by white youths in 1999 which described the institutional racism built into the education system, as in other institutions (cf. Macpherson 1999). But by 2001 he had reverted to blaming minorities for racial antagonisms and failure to integrate. His government did little to correct public belief which confused the entry of European migrants through free movement of labour, and former colonial subjects who had been settled for years as British citizens.

Agnotology not only includes repetition of lies and misinformation by those in power, but also a denigration of past positive views and actions. The Blair government disregarded the efforts of teachers, local authorities, community groups, academics and others who had worked for years to help develop a school curriculum that was more appropriate for the 21st century. There were few ideas on how a traditional curriculum could become an education for a democratic multicultural society. In 2002 courses in citizenship education were introduced in schools which gave some scope for discussion of political and social issues although Bernard Crick, chair of the government advisory committee on citizenship, advised that ministers should not endorse the term anti-racism. Schools and teachers into the 21st century continued to be constrained in what could actually be taught, and the focus was on assessment and achievement in ever-narrowing subject areas of a national curriculum. Privately schooled

Michael Gove was made Education Secretary under a now Conservative /Liberal government in 2010. A White paper *The Importance of Teaching* (see DfE 2010) and an Education Act in 2011 set out his version of a traditional subject centred curriculum. The national curriculum is not mandatory in Academy schools or private schools. The White Paper described a curriculum intended to cover children's cultural and scientific inheritance, but should 'not become a vehicle for imposing passing political fads on our children' (ibid: 4). The 'fads' included discussion of race, racism, multiculturalism, immigration and even gender issues. The curriculum review in 2013, resulted in an even more tightly controlled curriculum.

7. Agnotology and supporters

Attacking the monstrous ignorance perpetuated in schooling faces powerful opposition. Academics, head teachers, government advisers, business people – from both white and minority backgrounds, may have strong vested interests in not only opposing honest teaching about the past and present, but may really believe in their versions of reality. Gove's adviser for the history curriculum was Niall Ferguson, who had written on the 'Greatness' of the British empire with his version of imperialism and how 'Britain made the modern world'(cf. Ferguson 2004). Gove himself had written a book in 2005, before he entered Parliament, which was essentially a diatribe against Islam (cf. Gove 2005). As Education Minister he did not take kindly to critique of his curriculum or other education policies. He described a hundred professors and teachers (the author was one) who had signed a letter in the *Independent* newspaper in March 2013 criticising his plans as "enemies of promise a set of politically motivated individuals who have been actively trying to prevent millions of our poorest children from getting the education they need." (Gove 2013) He wrote that "I refuse to surrender to these Marxist inspired teachers hell-bent on destroying our schools" (Gove 2013). Over the years teachers and academics who were critical of conservative education policies, especially those concerning race and racism, have been accused of being 'Marxist'. Instead of attacking those drawing attention to the racist consequences of a xenophobic curriculum, there could have been a collection of evidence of the views and behaviour of young people who have come through the 'traditional' school system. The results of a curriculum which still encouraged misinformation can be documented by noting the racism and ignorance demonstrated by those who had recently left school. One example could be the behaviour of a group of white students, at Nottingham-Trent University, who had studied the Gove curriculum at school, who were recorded chanting racist abuse outside a Black female student's room. Included in the chants were 'We hate the Blacks' and 'Sign the Brexit papers' (cf. Rawlinson 2018), echoing in the lies spread before the Brexit vote was that anyone from former colonial countries would 'go home'. There are many other recorded instances of the ignorance and hostility of white students who have been given little opportunity in their schooling of learning a more truthful account of the multiracial nature of their society and its past.

Agnotology took the form of an open lie in 2014, when a forged letter claiming a takeover of schools in Birmingham by Islamists led to government panic. One response was the production of a policy requiring all schools to 'actively promote fundamental British values.' Guidance issued by the Department for Education listed the values as democracy, the rule of

law, individual liberty, and mutual respect and tolerance of those with different faiths. There was minimal guidance on how schools were expected to teach these values but the inspectorate Ofsted were required to check this was happening. It was pointed out to ministers that these values are actually those mentioned in all democratic constitutions and ministers themselves did not always appear to conform to a rule of law. In June 2021 the High Court found Michael Gove, who after being Education Minister had served a term as Justice Minister, guilty of breaking the law by helping to give £560,000 for equipment used in the covid outbreak to a company run by one of his former education advisers. There were also contradictions in trying to explain to students why the British government regarded countries with no regard for democracy and punitive religious laws as friends and allies, even selling them arms.

8. Anti-Agnotology

If agnotology involves the efforts of the powerful to present their version of truth, then an anti-agnotology must develop. If the curriculum in English schools over the past has been committed to transmitting knowledge approved by the successive governments, who ignored or were opposed to any inclusion of honest information about the imperial past and the current consequences, there is now a growing opposition and determination to overcome this monstrous ignorance. Courses, resources, including newer text books are in development. Teacher training courses in universities, schools with enlightened Heads and teachers, some local authorities, minority parents and community groups aware of changing needs, have begun to influence what is taught and learned in schools. Much of the recent work concentrates on the positive presentation of the history, presence and attainments of minorities and there is an expanding literature produced by Black and minority academics, fiction and playwrights, journalists, social media contributors and others.

In an effort to subvert any suggested change, the government under Boris Johnson set up a Commission on Race and Ethnic Disparities, which was intended to consider “the extent to which children acquire a proper grounding in the national story, including its multi-ethnic character” and create a “sense of belonging” in all children (Commission on Race and Ethnic Disparities 2021: 184). Its work was to be based on that of the American right-wing academic E. D. Hirsch and his ideas on *How to Educate a Citizen* (Hirsch 2020). Hirsch was well known in the USA for suggesting a ‘knowledge-rich curriculum’ based on teaching unquestioned ‘facts’. The Commission was chaired by Tony Sewell, who was popular with the government but whose own work had been criticised by other academics and teachers for blaming Black youth for their problems (cf. Sewell 1997). The Commission consisted of eleven eminent minority people, including the astronomer and space scientist Maggie Aderin-Pocock. The report of this Commission was widely critiqued, especially for repudiating the view that there was institutional racism. Several academics and Black business and media groups were surprised to find they had contributed to the report when they had not been approached, and a sub-committee of the United Nations Human Rights Council considered that it repackaged racist tropes and stereotypes, twisting data and misrepresenting statistical data. Included in the report was a brief discussion on teaching an inclusive curriculum. Examples given were

teaching classical civilisations, the European Enlightenment, and ‘new arrivals’ after World War 2, (but with no mention of the disgraceful treatment over thirty years later of this ‘Windrush’ generation). A government-inspired and funded resource – the Oak curriculum – had been developed over the period of the covid pandemic, which suggested teaching about ‘inspiring Black people in history’ and local multiracial history and the DfE was to set up an independent panel of experts to offer plans, methods and reading for a ‘knowledge-rich curriculum’. It was unlikely that this curriculum would include teaching about the actual ways in which imperialism developed and countries killed, enslaved and indentured people and looted their lands. All of which did indeed make Britain ‘Great’.

It is also unlikely that governments in England will, in the near future, be much concerned with going beyond platitudes about equality and diversity, and support developments in the school curriculum which would really prepare young people for their multiracial society. There is as yet no whole collection or description of the many projects, initiatives and resources and publications which exist or are in development to overcome imperial ignorance in the school curriculum, and the practical efforts and results to date. Some examples are the ‘Black Curriculum’ a social enterprise organisation set up by Lavinia Stennett in Hackney, London, which has 700 schools signed up; a Runnymede Trust project, the race equality organisation set up in 1968, which with the University of Liverpool carried out a project for teachers on teaching migration, belonging and empire (McIntosh, Todd and Nandini Das 2019); and a further project at the University of Oxford funded by the European Research Council on teaching race, empire and migration.

Agnotology in England has created a monstrous ignorance over three hundred years about empire and its consequences. Into the 21st century research, evidence and new ideas may overcome the monster. The multicultural and anti-racist education initiatives from the later twentieth century may be usefully revisited, but while the now aging proponents argued and debated, the mainly white privately educated politicians and policy makers with the power to control the curriculum content and assessment continue to dominate. In the 21st century with a rise in far-right extremism, antagonism to Jews and Muslims, continued anti-Black racism and questioning of the power of whiteness, schools and teachers cannot remain neutral. Neither the English school curriculum nor any European school curriculum can remain ‘traditional’ or teach versions of ‘English (or German) culture’. Schools need to find ways of explaining that while there has been some democratisation and sharing of global and local power, extreme bigotry and gross inequalities remain. Power will not remain exclusively ‘white’. New curriculum theories and practice are needed in the coming racial reframing of the world. Agnotology – a theory of ignorance – is one way to understand the persistence of old discredited theories and malevolent practices.

References

- Akala (2018): *Natives. Race and Class in the Ruins of Empire*. London: Two Roads.
- Archer, Margaret (1988): *Culture and Agency. The Place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asbury, Kathryn/Plomin, Robert (2014): *G is for Genes. The Impact of Genetics on Education and Achievement*. Chichester: Wiley Blackwell.

- Barnes, John (2022): *The Uncomfortable Truth about Racism*. London: Headline Publishing.
- Beck, Ulrich (1986/1992): *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Commission on Racial and Ethnic Disparities (2021): *Commission on Race and Ethnic Disparities: The Report*. London: The Cabinet Office/Racial Disparities Unit. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/980517/20210407_-_CRE_D_report_-_Large_Print.pdf
- Chantiluke, Roseanne/Kwoba, Brian/Nkopo, Athinangamso (Eds.) (2018): *Rhodes Must Fall. The Struggle to Decolonise the Racist Heart of Empire*. London: Bloomsbury.
- Crerar, Pippa (2023, 30th January): 'A Serious Failure'. Zahawi forced out over tax claims. *The Guardian*.
- Bhopal, Kalwant (2018): *White Privilege. The Myth of a Post-racial Society*. Bristol: Policy Press.
- Crace, John (2021, 25th March): No lies too big for a PM who really believes reality is whatever he likes it to be. *The Guardian*.
- Dale, Daniel (2019, 31st December): A month by month look at Donald Trump's top lies of 2019. *CNN Politics*. <https://edition.cnn.com/2019/12/31/politics/fact-check-donald-trump-top-lies-of-2019-daniel-dale/index.html>
- Davies, Caroline/Summers, Hannah (2022, 1st December): 'Where are you from?' Royal aide resigns after questioning black guest at palace over origins. *The Guardian*.
- DEF – Department for Education (2010): *The Importance of Teaching*. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education by Command of Her Majesty, November 2010. London: HMSO.
- DES – Department of Education and Science (1977): *Education in School. A Consultative Document*. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales by Command of Her Majesty, July 1977. London: HMSO.
- DES – Department of Education and Science (1985): *The Swann Report: Education for All. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: HMSO.
- Dorling, Danny/Tomlinson, Sally (2020): *Rule Britannia: Brexit and the End of Empire*. London: Biteback.
- Education Committee (British Parliament) (2022, 20th April), *Parliamentlive.tv* [video]. <https://parliamentlive.tv/event/index/2ab4f353-814c-4bac-ab12-4c63a1430224>
- Elkins, Caroline (2022): *Legacy of Violence. A History of the British Empire*. New York: Knopf.
- Furlong, John/Barton, Len/Miles, Sheila/Whiting, Caroline/Whitty, Geoff (2000): *Teacher Education in Transition. Re-forming Professionalism*. Buckingham: Open University Press.
- Gove, Michael (2005): *Celcius 7/7. How the West's Policy of Appeasement has Provoked More Fundamental Terror. And What Has to Be Done Now*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Gove, Michael (2013, 23rd March): I refuse to surrender to the Marxist teachers who are hell-bent on destroying our schools. *Mail Online*. <https://www.dailymail.co.uk/debate/article-2298146/I-refuse-surrender-Marxist-teachers-hell-bent-destroying-schools-Education-Secretary-berates-new-emies-promise-opposing-plans.html>
- Habermas, Jürgen (1974): *Theory and Practice* (J. Viertel, transl.). London: Heinemann.
- Hirsch, Eric Donald (2020): *How to Educate a Citizen. The Power of Shared Knowledge to Unify a Nation*. New York: HarperCollins.
- Hughill, Barry (1987, 16th October): Dramatic steps that will carry Britain forward. *Times educational Supplement*.
- Lloyd, Trevor Owen (1984): *The British Empire 1558–1983. The Short Oxford History of the Modern World*. Oxford: Oxford University Press.
- Locke, John (1947): *An Essay Concerning Human Understanding*. (Abridged & ed. by R. Wilburn.) London: J. M. Dent and Sons Ltd.
- Macpherson, Sir William (1999): *The Stephen Lawrence Inquiry. Report of an Inquiry by Sir William Macpherson of Cluny*. Advised by Tom Cook, the Right Reverend Dr John Sentamu, Dr Richard

- Stone. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty. London. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf
- Mangan, J.A. (1986). 'The Grit of our Forefathers': Invented Traditions, Propaganda and Imperialism. In: MacKenzie, John M. (Ed.): *Imperialism and Popular Culture*. Manchester: Manchester University Press, p. 113–139.
- McIntosh, Kimberly/Todd, Jason/Nandini, Das (2019): *Teaching Migration, Belonging, and Empire in Secondary School*. TIDE-Runnymede report. London: Runnymede. URL: https://assets.website-files.com/61488f992b58e687f1108c7c/61bcc9eca927205637e401b8_TIDERunnymedeTeachingMigrationReport.pdf
- Modhin, Aamna/Storer, Rhi (2021, 29th January). Tributes to slave traders and colonialists removed across the UK. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2021/jan/29/tributes-to-slave-traders-and-colonialists-removed-across-uk>
- Powell, John Enoch (1968, 20th April): Speech to the AGM of the West Midlands Conservative Political Centre. Birmingham.
- Proctor, Robert N./Schiebinger, Londa (Eds.) (2008): *Agnotology. The Making and Unmaking of Ignorance*. Stanford: University Press.
- Rawlinson, Kevin (2018, 8th March): Nottingham student reports racist chants in hall of residence. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/mar/08/nottingham-student-reports-racist-chants-in-hall-of-residence>
- Rawnsley, Andrew (2022, 4th December): This winter of discontent will harden the feeling the Tories have broken Britain. *The Observer*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/dec/04/winter-of-discontent-harden-feeling-tories-have-broken-britain>
- Reiss, Michael J./White, John (2013): *An Aims-Based Curriculum. The Significance of Human Flourishing for Schools*. London: IOE Press.
- Roberts, Robert (1971): *The Classic Slum. Salford Life in the First Quarter of the Century*. Harmondsworth: Penguin.
- Roche, Helen (2022): *The Third Reich's Elite Schools: A History of the Napolas*. Oxford: Oxford University Press.
- Sanghera, Sathnam (2021): *Empireland. How Imperialism Has Shaped Modern Britain*. London: Viking.
- Sewell, Tony (1997): *Black Masculinities and Schooling: How Black Boys Survive Modern Schooling*. Staffordshire: Trentham Books Ltd.
- Smith, David J./Tomlinson, Sally (1989): *The School Effect: A Study of Multi Racial Comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Stembridge, Jasper H. (1956): *The New World Wide Geographies. Second Series, Book One: North and South America*. Oxford: Oxford University Press.
- Thatcher, Margaret (1993): *The Downing Street Years*. London: Harper Collins.
- Tomlinson, Sally (1981): *Educational Subnormality. A Study in Decision-Making*. London: Routledge.
- Tomlinson, Sally (Ed.) (1994): *Educational Reform and Its Consequences*. London: Rivers Oram Press.
- Tomlinson, Sally (2008): *Race and Education: Policy and Politics in Britain*. Berkshire: Open University Press.
- Tomlinson, Sally (2013): *Ignorant Yobs? Low Attainers in a Global Knowledge Economy*. London: Routledge.
- Tomlinson, Sally (2017): *A Sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the Manufacture of Inability*. London: Routledge.
- Tomlinson, Sally (2019): *Education and Race from Empire to Brexit*. Bristol: Policy Press.
- Tomlinson, Sally (2022): *Ignorance. The Five Giants. A New Beveridge Report*. Newcastle on Tyne: Agenda Press.
- Verkaik, Robert (2018): *Posh Boys. How the English Public Schools Ruin Britain*. London: One World.

Contact:

Prof. em. Ph.D. Sally Tomlinson
University of Oxford
s@stomlinson.net

Rassismus(kritik) in der superdiversen Klassengesellschaft

Dynamiken, Widersprüche, Perspektiven

Aladin El-Mafaalani

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag unternimmt den Versuch, Bedingungen und Formen der Artikulation von Rassismus und Rassismuskritik vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Dynamiken in einen theoretischen Rahmen der Soziologie sozialer Ungleichheit zu setzen. Hierfür werden zunächst anhand einer Heuristik die sich wandelnden Konstellationen in einer zunehmend superdiversen Klassengesellschaft abgebildet und analysiert, um vor diesem Hintergrund exemplarisch für die Mikro-, Meso- und Makroebene Wechselwirkungen und Widersprüche zu rekonstruieren. Abschließend wird eine rassistuskritische Analyseperspektive in Anschluss an Vertovec und Bourdieu vorgeschlagen.

Schlüsselwörter: Gesellschaftstheorie, soziale Ungleichheit, Pierre Bourdieu, Steven Vertovec, Rassismusforschung

Title: (Criticizing) Racism in the Super-Diverse Class Society

Summary: The following article attempts to establish conditions and forms of the articulation of racism and racism critique within the theoretical framework of sociology of social inequality against the backdrop of current societal dynamics. For this purpose, changing constellations in an increasingly super-diverse class society are first depicted and analyzed using a heuristic to reconstruct interactions and contradictions on the micro, meso, and macro levels. Finally, a racism-critical analytical perspective is proposed in connection with Vertovec and Bourdieu.

Keywords: Social Theory, Social Inequality, Pierre Bourdieu, Steven Vertovec, Racism Research.

1. Einleitung

Die Rassismusforschung in Deutschland ist ein vielfältiges, wachsendes, aber noch nicht (institutionell) etabliertes Forschungsfeld. Gleichzeitig ist Rassismus als Thema in relativ kurzer Zeit in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt und regelmäßig Gegenstand kontroverser Diskussionen. Dieser Relevanzzuwachs lässt sich auf eine Vielzahl von Ereignissen und Debatten, aber insbesondere auf sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse zurückführen. Die Rassismusforschung steht entsprechend vor der besonderen Herausforderung, sich in Zeiten gesellschaftlicher Transformationen zu etablieren und diese Transformationen zugleich zu berücksichtigen, während für Deutschland kaum auf wissen-

schaftliche Bestandsaufnahmen, etablierte Traditionen oder eine breite Basis empirischer Befunde zurückgegriffen werden kann.¹

Widersprüchliche Dynamiken bilden die zentralen Charakteristika der Gegenwart: Auf der einen Seite stehen enorme Öffnungsprozesse, eine zunehmende Sensibilisierung für Rassismus weiter Teile der Bevölkerung, eine größere Sichtbarkeit von Diversität und von rassismuskritischem Aktivismus, auf der anderen Seite stehen die Persistenz rassistischer Diskriminierung, die Verstärkung populistischer und rassistischer Widerstände sowie erregte öffentliche Diskussionen. Der folgende Beitrag versucht, diese dynamischen und widersprüchlichen Entwicklungen zu systematisieren, indem sie gesellschaftstheoretisch reflektiert werden, hier am Beispiel der Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus.² In einer solchen Analyse muss darüber hinaus Berücksichtigung finden, dass Rassismus in Deutschland eine besonders starke Verankerung im Kontext von Migration bzw. Migrantisierung hat (vgl. Nwabuzo/Schaeder 2017; El-Mafaalani 2021).

Zunächst wird eine Heuristik zur allgemeinen Einordnung gesellschaftlicher Verhältnisse und Diskurse skizziert, an der sich die vielschichtigen Wandlungs- und Transformationsprozesse darstellen lassen (2). Vor diesem Hintergrund erfolgt dann die Analyse neuerer Phänomene und Entwicklungen exemplarisch für die Mikro-, Meso- und Makroebene (3). Anschließend werden die besonderen Stärken der Bourdieuschen Gesellschaftstheorie für rassismuskritische Gegenwartsanalysen und gesellschaftliche Einordnungen herausgearbeitet (4). Aus diesen theoretischen Reflexionen lassen sich abschließend Herausforderungen für die erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis skizzieren.

2. Gesellschaftliche Öffnungs- und Schließungsdynamiken

Die gesellschaftlichen Dynamiken der vergangenen Jahrzehnte haben neue Konflikt- und Diskursfelder hervorgebracht, die für die erziehungswissenschaftliche und rassismuskritische Forschung von besonderer Relevanz sind. Dabei handelt es sich um vielschichtige Entwicklungen, die ohne Berücksichtigung von Gesellschaftstheorie und interdisziplinärer empirischer Forschung kaum adäquat, also in ihren Zusammenhängen und ihrer Widersprüchlichkeit, erfasst werden können. Eine in den Sozialwissenschaften mögliche Form der Darstellung hochkomplexer dynamischer Konstellationen sind Metaphern, die als Heuristik zum Verständnis der veränderten Konstellationen dienen.³ Hier folgt eine solche heuristische Metapher zur Beschreibung fortgeschrittener gesellschaftlicher Öffnungsprozesse (vgl. El-Mafaalani 2020b):

- 1 Parallelen zur Fluchtforschung in Deutschland sind hier deutlich zu erkennen (vgl. Kleist u.a. 2019; El-Mafaalani/Massumi 2019).
- 2 Zur Abkoppelung bzw. Parallelität zwischen sozialer Ungleichheitsforschung auf der einen und Diskriminierungsforschung auf der anderen Seite, vgl. Scherr 2014. Zudem hat Scherr (2017) weitere Skizzen der Kontextualisierung soziologischer Theoriebildung mit (rassismuskritischer) Diskriminierungsforschung entwickelt.
- 3 Solche Metaphern sind etwa der „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1986) oder die vielen Analogien zum Theater bei Goffman (1959, zu der Funktion der Metapher bei Goffman, vgl. Knoblauch 1994). In ähnlicher Form auch Bourdieu, wenn es um Felder, Spiel und Chips (Kapital) geht. Metaphern ermöglichen also mindestens eine Heuristik zur Beschreibung und Analyse von Akteurskonstellationen und Dynamiken, können aber darüber hinaus auch Grundlage für Theoriebildung sein.

Stellen wir uns die Weltgesellschaft vor als ein Gebäude und die nationale Gesellschaft als einen großen Raum innerhalb des Gebäudes. Menschen betreten den Raum (Einwanderung) oder verlassen ihn (Auswanderung). In der Mitte des Raums steht ein Tisch. Vor einigen Jahrzehnten saßen ausschließlich (ältere) Männer am Tisch, die meisten Menschen saßen in der zweiten und dritten Reihe, viele sogar auf dem Boden. Dann nahmen Frauen am Tisch Platz. Kurz darauf folgten Menschen mit internationaler Geschichte, meist der zweiten Generation, sowie LSBTIQ+, behinderte Menschen und Ostdeutsche. Am Tisch wird es dadurch immer enger, was nicht immer gemütlich ist. Immer mehr und unterschiedlichere Menschen wollen einen schönen Platz am Tisch und ein Stück vom Kuchen. Eine Weile geht es also um Verteilung, um Positionen und Ressourcen. Es entsteht eine gewisse Dynamik, deren positive Seiten für viele erkennbar sind. Tisch und Kuchen werden größer, es gibt mehr gute Plätze, die Bevölkerungsstagnation begünstigt die Teilhabezuwächse weiter. Zwar steigert sich auch die Konkurrenz am Tisch, aber es gibt enorm viele Gewinner und relativ wenige Verlierer.

Im Laufe der Zeit fangen immer mehr neu am Tisch Sitzende an, Fragen zu stellen. Ist das eigentlich der richtige Kuchen? Sind die Tischregeln noch zeitgemäß? Manche wollen die Rezeptur des Kuchens, die Tischordnung und die Esskultur grundlegend verändern. Andere wiederum fordern ein „Leitrezept“. Man fragt sich: Was ist bei all dieser Diversität denn noch die Identität der Tischgesellschaft? Einige schlagen vor, mehrere Tische in den Raum zu stellen, andere wollen die gesellschaftliche Einheit bewahren, dann fordern die Ersten, die Tischgesellschaft wieder zu schließen – und zwar, bevor Gleichstellung erreicht ist. Denn noch immer sitzen verhältnismäßig weniger Frauen, LSBTIQ+, behinderte Menschen, Menschen mit internationaler Geschichte, PoC und Ostdeutsche am Tisch, und sie haben seltener die guten Plätze. Es entsteht also eine neue Konfliktlinie, in der es um Kultur und Identität, um Zugehörigkeit, um Offenheit und Geschlossenheit geht, ohne dass die Verteilungskonflikte überwunden wären. Gleichzeitig gibt es aber nach wie vor Menschen, die noch immer auf dem Boden sitzen, also nicht von den Öffnungsprozessen profitiert haben. Für sie hat sich die Lage in mehrfacher Hinsicht verschlechtert. Die Gruppen, die am Tisch unterrepräsentiert sind, sind auf dem Boden überrepräsentiert.

In dieser Metapher kommen drei Ebenen zum Vorschein: Die Tür, also nationalstaatliche Grenzen, der Boden, also die Realität der Ausgrenzung, und der Tisch, also die Zone der sozialen Teilhabe. Diese drei Ebenen ermöglichen wiederum die Beschreibung von drei Konfliktlinien, die die Realität der Migrationsgesellschaft zeigen: Migration als Konfliktfeld, soziale Mobilität und damit zusammenhängende Konflikte um Ressourcen und Positionen, sowie symbolische Anerkennungs- und Zugehörigkeitskonflikte (Rezeptur des Kuchens/ Esskultur, Tischordnung).⁴ Die zentrale Analyseeinheit dieser Heuristik ist zwar der Nationalstaat, allerdings mit dem zentralen Ziel, innerstaatliche Globalität bzw. globalen Wandel innerhalb nationaler Gesellschaften abzubilden. Entsprechend erfüllt die hier vollzogene Analyse zumindest potenziell die Kriterien einer Gesellschaftsanalyse „jenseits des methodologischen Nationalismus“ (Beck/Grande 2010: 204f.).⁵

4 In ihrer empirischen Untersuchung zeigen Mau u.a. (2020), dass diese drei Konfliktfelder, die sie „Arenen der neuen Ungleichheitskonflikte“ nennen und die sie mit „Unten-Oben“, „Wir-Sie“ und „Innen-Außen“ bezeichnen, jeweils relativ eigenständige Dimensionen darstellen, ohne dass es zu sozialstrukturellen Lagerbildungen in den Einstellungsmustern kommt.

5 Diese Metapher weist dennoch Lücken auf, insbesondere an zwei Stellen: Erstens treten Menschen als lose erwachsene Individuen in Erscheinung, nicht als Familien, als Kinder usw., wodurch aus dem Blick gerät, dass etwa ein behindertes Mädchen in einer wohlhabenden Familie indirekt mit am Tisch sitzt und dennoch (wenn auch weniger als andere) benachteiligt und behindert wird; zweitens sind Institutionen, die de facto maßgeblich die Teilhabe in der Gesellschaft ermöglichen oder einschränken, aus dieser Perspektive nicht ohne Weiteres abgebildet. Allerdings lässt sich die Metapher durch einen verschobenen Fokus auf die Mikro- oder Mesoebene übertragen. So können etwa die Verhältnisse innerhalb einer Familie oder einer Organisation abgebildet werden, indem Familie oder Organisation als Raum gedacht werden und u.a. gefragt wird: Wer trifft Entscheidungen, wo sind Familien- oder Organisationsmitglieder ausgegrenzt, welche Effekte haben Veränderungen der Positionierungen? Hier wird nochmal deutlich, dass es sich um eine Heuristik zur Beschreibung und Analyse von Konstellationen und Dynamiken in sozialen Systemen bzw. Feldern handelt. Zugleich ist die Heuristik nur dann funktional, wenn der Fokus spezifiziert und das aus dem Fokus Geratene expliziert wird. Im Folgenden wird etwa die rechtliche Ungleichheit – etwa durch Duldungen oder durch die praktische Aussetzung der Schulpflicht bei bestimmten Neuzugewanderten im schulpflichtigen Alter – nicht berücksichtigt (hierzu etwa El-Mafaalani/Massumi 2019).

Abgebildet werden hier also Diskurskontexte im Kontext umfassender gesellschaftlicher Öffnungsprozesse: Offenheit nach außen, also Ein- und Auswanderung, und Offenheit nach innen, also Offenheit der „Tischgesellschaft“ im Hinblick auf multiple Teilhabe. Multiple Teilhabe bezieht sich zum einen auf alle Kapitalsorten im Sinne Bourdieus (1983), also auf ökonomische Teilhabe, auf kulturelle Teilhabe sowie auf soziale Zugehörigkeiten verstanden als soziale Netzwerke und solidarische Strukturen. Dadurch bezieht sich die Teilhabe hier vom Grundsatz her (also mindestens indirekt) bereits auf alle gesellschaftlichen Subsysteme bzw. Felder (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Kunst usw.). Zum anderen bezieht sich multiple Teilhabe auch auf die Mitgestaltung und Veränderung der Teilhabe-Ordnung selbst und zwar nicht nur indirekt über längere Zeithorizonte, sondern insbesondere auch durch direkte und intendierte Neuaushandlungsprozesse. Wenn Bourdieu (2001: 311) an einer Stelle symbolisches Kapital als Ergebnis von Kämpfen um die Wertigkeit der drei eigentlichen Kapitalsorten beschreibt, kann hier ergänzt werden, dass symbolische Neuaushandlungen heute nicht nur den Wert von und das Verhältnis zwischen Kapitalien, sondern auch ihr Wesen meinen. Hierbei handelt es sich nicht nur um die Verteilung von Ressourcen, sondern auch um die Ressourcen selbst, und um in der Metapher zu bleiben: nicht nur um die Verteilung des Kuchens, sondern um seine Rezeptur. Aber um genau darüber verhandeln zu können, werden auch Sprecherpositionen selbst verhandelt, also Tischordnung und -kultur. Die Sprache erscheint hier nicht mehr nur als Medium der Konfliktaustragung, sondern als Konfliktfeld selbst. Sichtbarkeit und Repräsentanz werden zum Thema gemacht und damit die vorherrschenden (impliziten) Prinzipien der Zugehörigkeit, Erinnerungskultur usw. irritiert.

Gleichzeitig ist die Teilhabe für viele prekär. Weiterhin sitzen Menschen auf dem Boden, sind also mehrfach ausgeschlossen von der Teilhabe an Ressourcen und Diskursen, sind bestenfalls Zuschauer. Die Fluktuation in unteren Milieus, die sowohl durch soziale Mobilität als auch durch Migration angetrieben wurde, lässt ehemals stabile solidarische Milieustrukturen erodieren. Und auch der viel beschworene „Trickle-Down-Effekt“, also das Versprechen, dass wenn der Kuchen wächst, mehr und größere Krümel auf den Boden fallen und die Benachteiligten von der Wohlstandsmehrung zumindest teilweise mitprofitieren, ist nicht (mehr) gegeben (vgl. u.a. Stiglitz 2012). Auch die Verbindung zwischen Tisch und Boden erweist sich als wenig stabil, soziale Mobilität im sozialen Raum stagniert bzw. nimmt langsam ab (vgl. u.a. Pollak 2021). Mehr noch, die offene Gesellschaft transformiert ihr Verständnis von Solidarität. Aus „wenn du fällst, helfen wir dir auf“ wird „sieh zu, dass du nicht hinfällst, damit wir dir nicht helfen müssen“. Es geht hier weniger darum, dass der Sozialstaat abgebaut wird, vielmehr wird er umgebaut, das Soziale der Sozialpolitik verändert seine Gestalt (vgl. insbesondere Lessenich 2008; Bude 2019). Die prekäre Lage, die im letzten Jahrhundert noch als kollektives Schicksal gedeutet werden konnte, wird eher als persönlich zurechenbares Scheitern umgedeutet (vgl. Beck 1986). Zusammen mit der Erfahrung, dass man von den allgemeinen Teilhabezuwächsen selbst nicht profitiert hat und dementsprechend den Anschluss verliert, begünstigt dies einerseits resignative Tendenzen, andererseits Abschottung und die Etablierung eigener solidarischer Strukturen. Letzteres wird im öffentlichen Diskurs als „Parallelgesellschaft“ gedeutet. Diese benachteiligten Milieus bewegen sich unterhalb der Grenze der Respektabilität und leben zunehmend sozialräumlich segregiert (vgl. El-Mafaalani/Strohmeier 2015; Vester 2009).

Ein Leitmedium für die Öffnungs- und Mobilisierungsprozesse war und ist Bildung. Die Bildungsexpansion, also die Ausweitung von höherer Bildung, die sich seit den 1960ern bis heute vollzieht, hat enorm vielen Menschen den Zugang zur Teilhabe ermöglicht. Die

Schließungstendenz innerhalb der offenen Gesellschaft lässt sich zum Teil auf Sättigungseffekte zurückführen, denn über die Jahrzehnte der Bildungsexpansion blieb die Reproduktion sozialer Ungleichheiten relativ stabil (überblicksartig El-Mafaalani 2020a). Einerseits wurde also die Bildungsteilhabe derart ausgeweitet, dass die pyramidenförmige Hierarchie umgedreht wurde: Heute weisen Gymnasium und Hochschulreife die quantitativ größten Anteile auf, Hauptschule und einfache Abschlüsse die geringsten. Andererseits bleiben die Bildungschancen tendenziell vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängig. Die Folge dieser Kombination: Wer jetzt „unten“ steht, erlebt objektiv eine gänzlich andere Situation, früher war der Durchschnitt „unten“, heute ist er oben.

Mit der Metapher lässt sich die Entwicklung der Gesellschaft einheitlich beschreiben. Die vielen Veränderungen lassen sich auf die zunehmende Offenheit zurückführen. Offenheit nach außen steht hier für die enorme Zuwanderung in den vergangenen Jahrzehnten. Der Anteil der Migrant:innen, also Menschen mit eigener Migrationserfahrung, liegt um mehr als das Fünffache über dem globalen Durchschnitt; Deutschland liegt bei den Ländern mit den meisten Migrant:innen (absolut) mittlerweile auf Platz 2 (IOM 2021).⁶ Die innere Offenheit steht für die enormen Teilhabezuwächse praktisch aller benachteiligten Gruppen, neben Arbeiterkinder:innen, Frauen und LSBTIQ+ auch Menschen mit internationaler Biografie (am geringsten trifft dies auf behinderte Menschen zu). Entsprechend lässt sich von einer superdiversen Gesellschaft auf vielfacher Ebene sprechen: im Hinblick auf Religionszugehörigkeit, ethnische Herkunft, Alter, *gender* und *race*, aber auch auf habituelle Diversität. Die offene Gesellschaft ist immer noch eine Klassengesellschaft, aber eine stark verwandelte. Nach der Transformation von der „Rassen-Kasten-Gesellschaft“ zur „Rassen-Klassen-Gesellschaft“ (Geiss 1988) ließe sich nach dieser Lesart (und wie im Folgenden noch dargestellt wird) heute die Transformation zur superdiversen Klassengesellschaft begründen.

In diesem Sinne lässt sich auch die Migrationsgesellschaft beschreiben. Sie ist nicht nur gekennzeichnet durch Einwanderung (und Auswanderung), sondern vielmehr als offene Gesellschaft im fortgeschrittenen Stadium und damit in umfassender Weise und auf allen Ebenen durch Migration geprägt. Nicht notwendigerweise, aber in heutiger Erscheinung ist sie zugleich eine Klassengesellschaft neuen Typs. Dieser neue Typus lässt sich derart charakterisieren, dass Rassismus, Sexismus, Ableismus und (in eingeschränktem Maße auch) Klassismus gerade dann verstärkt thematisierbar werden, wenn diese Diskriminierungs- und Ungleichheitsideologien bereits bekämpft wurden und werden. Entsprechend werden immer häufiger die selbstverständlichen und unhinterfragbaren Vorstellungen, Verständnisse und Verhältnisse, also gewisse Teile der Wissens-, Werte- und Sozialstrukturen, die die Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse stabilisierten, kritisiert – also das, was Bourdieu mit dem Begriff „Doxa“ bezeichnet hat (vgl. Bourdieu 1979; 2001).⁷

6 Der World Migration Report 2022 (IOM 2021) weist für das Jahr 2020 knapp 281 Millionen Menschen aus, die selbst migriert sind. Dies entspricht einem Anteil von 3,6% der Weltbevölkerung. In Deutschland (Stand 2020) ist der Anteil der Migrant:innen an der gesamten Bevölkerung 18,8% (insgesamt leben in Deutschland knapp 16 Millionen Migrant:innen). Zudem weist Deutschland auch relativ hohe Auswanderungszahlen auf.

7 Ausführlich zur Dekonstruktion des Doxischen im rassismuskritischen Diskurs, vgl. El-Mafaalani 2021. Außerdem in den Pionierarbeiten von Anja Weiß 2001 und Karin Scherschel 2006.

3. Wechselwirkungen und Widersprüche

Vor diesem Hintergrund lassen sich Wechselwirkungen und Widersprüche beschreiben, die für die erziehungswissenschaftliche Rassismus- und Migrationsforschung zunehmend relevant werden. Im Folgenden wird dies exemplarisch in Bezug auf die Wahrnehmung und Artikulation von Rassismus auf der Mikro-, Meso- und Makroebene dargestellt. Zunächst wird anhand empirischer Befunde (vorwiegend aus der Sozialpsychologie) Rassismus als Erfahrung, also aus der Perspektive von Betroffenen, systematisiert und auf den Begriff „Diskriminierungsparadox“ (in Anlehnung an das Tocqueville-Paradox) verdichtet. Daran schließt sich die Darstellung von Dynamiken antirassistischer sozialer Bewegungen und ihr trilemmatisches Verhältnis an, um abschließend gesamtgesellschaftliche Polarisierungstendenzen zu skizzieren.

Mikroebene: Rassismus als Erfahrung und das Diskriminierungsparadox

Verschiedene Menschen können dieselbe Situation ganz unterschiedlich deuten. Dieselbe Ungleichbehandlung kann als legitim oder als illegitim interpretiert werden. Diese Bewertung ist dabei keineswegs rein individuell, sondern hängt nachweislich auch mit sozialen Faktoren zusammen (vgl. u.a. Kaiser/Wilkins 2010). Dies erscheint aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive gerade deshalb von besonderer Relevanz, weil derzeit sowohl Wahrnehmung und Thematisierung von Rassismus und Diskriminierung aus der Perspektive von Betroffenen als auch die allgemeine (und wissenschaftliche) Aufmerksamkeit zunehmen.

Bei der Wahrnehmung von Rassismus spielen mehrere soziale Faktoren eine Rolle und greifen ineinander: So geht es um Handlungen bzw. Situationen, die im Zeitverlauf variieren, und insbesondere Interpretationen derselben, die auch je nach personalen und sozialen Kontexten unterschiedlich ausfallen können. Eine Handlung kann in ihrer Wirkung rassistisch diskriminieren und wird auch als solche gedeutet, oder sie wird als diskriminierend gedeutet, aber nicht als *rassistisch* diskriminierend, oder sie wird *nicht* als diskriminierend wahrgenommen bzw. gedeutet. Neben diesen idealtypischen Varianten spielt in der Realität eine vielschichtige Erklärungsunsicherheit eine Rolle und zwar insbesondere im Hinblick auf die Intentionen der Handlung (warum werde ich so behandelt?) und im Hinblick auf die Identifikation einer Ungleichbehandlung (werden alle so behandelt?) (vgl. u.a. Hansen 2009).

Bei der Analyse rassistischer Erfahrungen handelt es sich nicht um eine (oder mehrere) objektive Größe(n), sondern um das Verhältnis zwischen *persönlichen* Erwartungen bzw. Ansprüchen auf der einen und der *erlebten* Wirklichkeit auf der anderen Seite (vgl. u.a. Skrobanek 2007; Runciman 1972). Es geht also um die Relation zweier Größen, die wiederum jeweils subjektiven Deutungen unterliegen. Wahrgenommene Diskriminierung entsteht erst durch die Bewertung: Nur dann, wenn eine Ungleichbehandlung als illegitim bewertet wird, fühlen sich Menschen diskriminiert. Als illegitim bewerten sie Handlungen und Situationen insbesondere dann, wenn die erlebte Realität (zu) weit von den Erwartungen abweicht. Eine Zunahme von öffentlich oder in anonymisierten Studien berichteten rassistischen Erfahrungen muss keineswegs mit einer realen Zunahme diskriminierender Handlungen korrespondieren, sondern kann auch eine stärkere Sensibilisierung für Diskriminierung (auch für latente Formen derselben) sowie auf eine gestiegene Erwartungshaltung zurückgeführt werden (vgl. El-Mafaalani u.a. 2017).

Insbesondere die Erwartungen im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe sowie auf soziale Zugehörigkeit sind für Diskriminierungserfahrungen zentral. Teilhabeerwartungen beziehen sich auf den Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen und Positionen, und sie wachsen u.a. mit Erfolgen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt; Zugehörigkeitserwartungen können sich auf nationale Identifikationen oder die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu oder einer bestimmten Gruppe beziehen. Diese Zugehörigkeit entsteht durch gemachte Erfahrungen im Laufe der Sozialisation und betrifft insbesondere die eigene Identität, die immer auch ein Produkt von Fremdbeschreibungen und -zuschreibungen ist. In der Folge werden Rassismus und Diskriminierung am Tisch stärker wahrgenommen als auf dem Boden.

Das würde bedeuten, dass die am stärksten Benachteiligten sich deshalb seltener illegitim behandelt fühlen, weil sie (im gesamten Sozialisationsprozess) benachteiligt wurden – also weil sie durch biografische Prozesse geringe Ansprüche entwickeln konnten. In dieser relationalen Perspektive diffundieren Ursache und Wirkung. Vielmehr kann das skizzierte Agglomerat als strukturierte und strukturierende Struktur im Sinne Pierre Bourdieus (1987: 164) verstanden werden. Hierin liegt zugleich der erste Anknüpfungspunkt zur Integration von Diskriminierungs- und sozialer Ungleichheitsforschung, insbesondere im Hinblick auf die Habitus-theorie. Andersherum entwickelt sich durch die Erfahrung von Erfolg (in Bildungssystem und Arbeitsmarkt) ein Distinktionsbedürfnis, wodurch eine askriptive Kategorisierung (Othering) und Stigmatisierungen im Sinne Goffmans (1963) ganz besonders schmerzhaft sein können.

Für dieses *Diskriminierungsparadox* liegen vielfache empirische Belege vor, etwa in den USA (vgl. u.a. Lajevardi 2019), den Niederlanden (vgl. u.a. Verkuyten 2016), Südafrika (vgl. u.a. Dixon 2010) sowie Deutschland (Steinmann 2019; ZfTI 2018; Foroutan/Canan 2016).⁸ Hierbei handelt es sich um eine abgewandelte Form des Tocqueville-Paradoxes (Tocqueville 1976). Ähnliche kontraintuitive Relationen wurden auch im Hinblick auf Geschlechtergleichheit (vgl. etwa Gottschall 2000) oder soziale Sicherheit (vgl. van Dyk/Lessenich 2008) beschrieben. Es handelt sich also um ein allgemeines Prinzip, das derzeit – aufgrund veränderter sozialer Verhältnisse – im Hinblick auf Rassismus bzw. rassistische Diskriminierung besonders deutlich zu Vorschein tritt.

Diese dynamische Relation, nämlich die ungleiche Entwicklung von Realität und Erwartung, ist hier also von zentraler Bedeutung.⁹ Daneben gibt es weitere mögliche Gründe für die häufigere Thematisierung von Diskriminierung im Zuge gesellschaftlicher Öffnungsprozesse, etwa: Erst wenn Benachteiligte am Tisch sitzen, sind sie in der Position, das Thema Diskriminierung in den Diskurs zu bringen. Es geht also neben der Wahrnehmung und dem Reflektieren von latenten Formen der Diskriminierung auch um die Artikulationsfähigkeit und die Möglichkeit der Herstellung von Öffentlichkeit. Und darüber hinaus spielen die wachsenden rassismuskritischen Initiativen und sozialen Bewegungen, die analog und digital

8 Dieses Paradox auf der Mikroebene wird in der psychologischen Migrationsforschung als „Paradox of Integration“ bezeichnet. Da der Integrationsbegriff auf Mikro-, Meso- und Makroebene etabliert ist, erscheint die Bezeichnung Integrationsparadox ausschließlich für die Mikroebene irreführend – wenn auch für die Psychologie nachvollziehbar – und wird daher als übergreifendes Phänomen begriffen, also als ein Phänomen, das in vergleichbarer Weise die Mikro-, Meso- und Makroebene umfasst, wie bereits bei der Eingangsmetapher erkennbar wurde (vgl. hierzu auch El-Mafaalani 2020b, 2022). Daher wird hier der Begriff Diskriminierungsparadox bevorzugt.

9 Dazu gehört im Übrigen auch: Je stärker eine Ungleichbehandlung aus dem Rahmen des Gewöhnlichen oder Erwarteten fällt, desto eher kann sie als diskriminierend wahrgenommen werden. Selten(er) stattfindende Diskriminierung fällt deutlicher auf als häufige oder allgegenwärtige.

durch Bildungsangebote zu Aufklärung und Sensibilisierung beitragen, eine nicht zu unterschätzende Rolle.¹⁰

Mesebene: Rassismuskritische soziale Bewegungen und ihr trilemmatisches Verhältnis

Mit zunehmender Teilhabe wachsen der Gleichheitsanspruch und die Erwartung von Minderheiten und benachteiligten Gruppen, zur Gemeinschaft dazuzugehören.¹¹ Dies führt zur Neuaushandlung von Deutungsansprüchen und Privilegien. An dieser Stelle werden identitätspolitische soziale Bewegungen von verschiedenen Seiten wahrscheinlich: Minderheitenangehörige können sich – bildlich gesprochen – am Tisch zusammenschließen, um ihren jeweiligen Interessen Nachdruck zu verleihen. Dominante („alteingesessene“) Gruppen können hingegen versuchen, über Ausschlusskriterien ihre Privilegien zu sichern.

Rassismuskritische soziale Bewegungen können dabei ganz unterschiedliche Stoßrichtungen haben. Die drei in der Metapher beschriebenen Realitäten (Boden, Tisch, Rezeptur) bestehen gleichzeitig, in gewisser Weise bauen sie auch aufeinander auf und erfordern sehr unterschiedliche Maßnahmen und Strategien, die im Folgenden idealtypisch dargestellt werden:

- (1) Zunächst geht es um die öffentliche Wahrnehmung der Ausgrenzung und die Unterstützung der Ausgegrenzten zur Teilhabe. Im Mittelpunkt steht die Forderung, Benachteiligungen abzubauen (Zugänge zum Tisch). Kritik richtet sich hierbei auf soziale Barrieren und ineffektive integrationspolitische Maßnahmen.
- (2) Insbesondere Aufgestiegene streben nach Anerkennung als Teil des Ganzen und nach Teilhabe am Bestehenden (am Kuchen). Kritik wird zunehmend an latenteren Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung geübt.
- (3) Im Laufe der Zeit entwickeln sich Bestrebungen, das Bestehende zu verändern. Die Historizität des Status quo und die verborgenen Machtmechanismen desselben werden dekonstruiert und „feine“ Herrschaftskritik geübt. In diesem (vorläufig) letzten Schritt geht es nicht mehr nur um die Benachteiligung der Benachteiligten und um die fehlende reale Gleichwertigkeit, sondern auch um die Privilegien der Privilegierten und die Dominanzverhältnisse. Hier wird erstmals und umfassend die Doxa thematisiert (Rezept).

Die rassismuskritischen Bewegungen unterscheiden sich entsprechend auch im Hinblick darauf, inwieweit sie Rassismus als solchen thematisieren und benennen. Durch die Entwicklungen im Zeitverlauf erweitern sich Perspektiven und Analyseinstrumentarien – mit deutlichen Auswirkungen auf die Sprache: Begriffe werden kritisiert und maskiert, neue Terminologien entwickeln sich. Auch die Bildungsarbeit innerhalb der Bewegungen differenziert sich entsprechend aus. Der praxisbezogene Blick auf Intersektionalitäten entwickelt

10 Der Begriff der (kollektiven) Verletzungsverhältnisse ist hier anschlussfähig und erweiternd, da hiermit keineswegs nur persönlich erlebte Verletzungen gemeint sind, sondern durchaus kollektive und historische Verletzungen sowie Verletzungssensibilisierungen (vgl. Straub 2014).

11 Das Phänomen zunehmender Vergesellschaftung, aber gleichzeitig andauernd problematisierter Vergemeinschaftung im Sinne Ferdinand Tönnies kann hier nicht weiter erläutert werden. Für eine weitergehende Analyse erscheint eine Differenzierung zwischen Diskriminierung im Kontext von Vergesellschaftung (also z.B. Teilhabechancen) und Diskriminierung im Kontext von Vergemeinschaftung (z.B. Zugehörigkeit) erforderlich (vgl. El-Mafaalani 2022).

sich. Mit Bezeichnungen wie „woke“ (erwacht) und „unlearn“ (Verlernen) wird die Bedeutung von Erkenntnis- und Bildungsprozessen im engsten Sinne, also eine Transformation von Selbst- und Weltverständnissen, begrifflich dokumentiert. Wenig überraschend ist es entsprechend, dass diese umfassende Kritik von akademisch gebildeten Sprecher:innen geübt wird. Die hier dargestellten Positionen und Perspektiven korrespondieren mit unterschiedlichen Positionen innerhalb der zunehmend diverser werdenden Klassengesellschaft.

Mit einem anderen Fokus rekonstruiert es Mai-Anh Boger (2019), bei der es weniger um die Position im Raum (Klassenlage), sondern vielmehr um den Umgang mit der Differenz selbst geht: Hier unterscheidet sie zwischen (a) der gewünschten Irrelevanz der Differenz und der Erwartung an Gleichheit (Normalisierung), (b) der besonderen Betonung der Differenz, die sich etwa in Formulierungen wie „Ich liebe mein Schwarzsein“ oder „Ich bin stolz auf meine türkische Herkunft“ ausdrückt (Empowerment) und (c) der Kritik an der Differenzlinie selbst (Dekonstruktion). Sie stellt treffend dar, dass es sich bei diesen drei Strategien zum einen um jeweils berechnete und sinnvolle Emanzipationsmuster handelt, dass es sich zum anderen aber auch um ein Trilemma handelt, es also jeweils zu Zweier-Allianzen kommen kann, wobei immer eine Strategie ausgeschlossen bleibt, was die Konflikte innerhalb der rassismuskritischen Bewegungen erklärt. Diese Widersprüchlichkeit ist diskriminierungsinhärent, deutet also nicht auf ein „Defizit“ rassismuskritischer Initiativen und Bewegungen hin, sondern verweist auf die Widersprüchlichkeit der Diskriminierung selbst. Boger (2019) zeigt analoge Trilemma-Muster im Übrigen auch im Hinblick auf ableismuskritische und feministische Bewegungen.

Diese unterschiedliche sozialstrukturelle Positioniertheit (im Raum) auf der einen Seite und die diskriminierungsinhärente Widersprüchlichkeit im Umgang mit der (eigenen) Differenz auf der anderen Seite lassen die Adressierung in politischen, aber auch in pädagogischen Kontexten als herausfordernd erscheinen: Benennt man die Differenz, benennt man sie nicht oder dekonstruiert man sie?¹²

Die Komplexität der Migrationsgesellschaft drückt sich auch dadurch aus, dass diese Muster koexistieren (und sich darüber hinaus auch in anderen Bewegungen zeitgleich zeigen). Die veränderten Verhältnisse erschaffen also zusätzliche Perspektiven und Konfliktlinien, ohne die bestehenden abzulösen. Diese lassen sich nicht nur auf Diversität und dem Umgang mit Differenz, sondern auch auf die Positionen im Raum zurückführen. Mit dieser zum Teil widersprüchlichen Mehrstimmigkeit kann erklärt werden, dass Identitätspolitik derzeit problematisiert wird.

Makroebene: Schließungs- und Polarisierungstendenzen

Das zunehmende Aufkeimen von Identitätspolitik aus ganz unterschiedlichen Richtungen repräsentiert den paradoxen Effekt, dass eine spezifische ethnische Herkunft oder Identität eine abnehmende Bedeutung für Stellung und Chancen einer Person in der Gesellschaft hat, aber gleichzeitig im öffentlichen Diskurs einen immer größeren Raum einnimmt. Aufgeheizte öffentliche Diskussionen über Diskriminierung und Rassismus sind die Folge. Der Mord an George Floyd hat gerade deshalb nachhaltig (und nicht etwa kurzzeitig) gewirkt, weil durch

12 Was hier nicht berücksichtigt werden kann, ist die Differenzierung, inwieweit Gruppenbildungsprozesse innerhalb von antirassistischen Bewegungen durch spezifische Kategorisierungen, etwa durch ethnische Herkunft, Religionszugehörigkeit oder aber allgemeiner durch Kategorien wie „race“ (PoC vs. weiß) bzw. „postmigrantisches“, gerahmt werden.

die eingangs beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Veränderungen sowie durch die längere Geschichte antirassistischer Bewegungen bereits ein breiter und tiefer Resonanzboden vorlag. Rassismus und Rassismuskritik sind Mainstream-Themen geworden, was den öffentlichen Diskurs wiederum unübersichtlicher und hitziger erscheinen lässt. Denn der Bedeutungszuwachs des Themas korrespondiert mit einem Zuwachs an Diskursteilnehmenden und -medien. Dies führt zu asynchronen und asymmetrischen Diskursentwicklungen, die ganz unterschiedlich gedeutet werden können, etwa als Verschärfung des Rassismusproblems oder als Übertreibung des Problems oder als Überforderung usw. Ein (zwischenzeitlicher) Niveauabfall öffentlicher Diskussionen aufgrund des Mainstreamings erscheint darüber hinaus plausibel.

Die Unübersichtlichkeit des Diskurses drückt sich auch über den Bedeutungsverlust der bekannten Dethematisierungsmuster aus. Die Praktiken, die das Sprechen über Rassismus erschweren bzw. verunmöglichen können (vgl. insbesondere Messerschmidt 2010) lassen sich noch deutlich nachweisen, haben aber ihre Dominanz verloren. Dadurch steigert sich das Kontroversitätspotenzial und es verstärken sich restauratorische Gegenbewegungen.

Die Gegenbewegungen zur offenen Gesellschaft werden in der Regel als „Rechtsruck“, Rechtspopulismus oder *backlash* bezeichnet. Die gesellschaftlichen Öffnungsprozesse verstärken den Widerstand beziehungsweise Schließungstendenzen.¹³ Gesellschaftliche Spaltungs- bzw. Polarisierungstendenzen werden entsprechend zunehmend problematisiert, wobei bisher nicht von einer Bipolarität ausgegangen werden kann. Vielmehr handelt es sich um eine Radikalisierung der Ränder und zugleich um eine zunehmende Öffnung, Pluralisierung und Mehrstimmigkeit in den Haltungen gegenüber Diversität (Mau 2022; El-Mafaalani 2020b). Diese Multipolarität erscheint als diskursive Entsprechung der eingangs dargestellten These der superdiversen Klassengesellschaft.

Dass es sich hierbei um eine gesamtgesellschaftliche Tendenz handelt, zeigt die zunehmende Thematisierung von Rassismus und Rassismuskritik in verschiedenen sozialen Feldern, etwa in Kunst, Wissenschaft, Bildung, Politik, Polizei, öffentlicher Verwaltung etc. Die veränderten Verhältnisse drücken sich also sowohl in der vertikalen als auch in der horizontalen Differenzierung der Gesellschaft aus.

4. Theoretische Reflexionen sich verändernder Verhältnisse

Die widersprüchlichen Dynamiken auf Mikro-, Meso- und Makroebene verweisen auf weitreichende gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere auf die eingangs beschriebenen Teilhabezuwächse benachteiligter Gruppen. Es handelt sich hierbei also nicht nur um eine rein quantitative Veränderung, sondern auch um eine qualitative, nämlich die zunehmende Diversität auf allen gesellschaftlichen Ebenen.

Im Hinblick auf Migration lässt sich dies am immer dysfunktionaler erscheinenden Begriff „Migrationshintergrund“ darstellen, da in diese Kategorie Menschen aus weit über 100 Herkunftsländern fallen und jede ethnische oder nationale „Herkunftsgruppe“ *in sich* derart

¹³ Jenseits rechtspopulistischer Tendenzen verweisen etwa die „Initiative Wissenschaftsfreiheit“, die Tagung „Identitätspolitik als Bedrohung unserer Freiheit“ der konservativen Denkfabrik „Republik 21“ sowie die regelmäßigen Diskussionen über „cancel culture“ im Kulturbetrieb auf eine Polarisierung des öffentlichen Diskurses entlang der hier im Beitrag dargestellten gesellschaftlichen Veränderungen (El-Mafaalani 2020b).

divers ist, dass sie kaum mehr einheitlich zu beschreiben ist, etwa im Hinblick auf Generationenzugehörigkeit, Migrationsform, Rechtsstatus, Religion und Religiosität, Muttersprache und Mehrsprachigkeit und insbesondere auch auf Klassenzugehörigkeit und Bildungsniveau.¹⁴ Für diese neue Form der sozialen Komplexität (Diversifizierung von Diversität) steht der Begriff *Superdiversität* (Vertovec 2007). Darüber hinaus haben die gesellschaftlichen Öffnungsprozesse dazu geführt, dass durch die Teilhabezuwächse insbesondere von Frauen und LSBTIQ+ sowie (in eingeschränkterem Umfang) von behinderten Menschen weitere Diversitätsmerkmale sichtbar werden.¹⁵ Zugleich kennzeichnen strukturelle Benachteiligungen und prekäre Lebenslagen nach wie vor die gesellschaftliche Realität, von der die immer schon benachteiligten „Gruppen“ trotz allgemeiner Teilhabezuwächse überproportional betroffen sind. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversität in allen Zonen der Klassengesellschaft kann von einer Entwicklung hin zur superdiversen Klassengesellschaft gesprochen werden. In diesen Kreuzungen und Überlappungen von Klassenlage und Diversität manifestiert sich die Pluralisierung von kulturellen Praktiken, Lebensformen, Erfahrungshorizonten, Bedürfnissen und Interessen.

In der superdiversen Klassengesellschaft haben sich neben der klassischen Konfliktlinie um Ressourcen (Verteilungskonflikte) auch symbolische Anerkennungs- und Zugehörigkeitskonflikte (Kultur-/Wertekonflikte) etabliert.¹⁶ Letztere können als „Nebenfolgen“ (Beck 1996) sozialer Öffnungsprozesse verstanden werden. Die Bedeutung von sozialen Bindekräften und Liturgien für offene Gesellschaften bzw. liberale Demokratien wurde systematisch unterschätzt (Mouffe 2010; Dahrendorf 1994). Während etwa die ethnische Herkunft, ein religiöses Bekenntnis oder die nationalen/kulturellen Traditionen einst das Gemeinsame und die soziale Kohäsion bildeten, stellen sie heute eher die Triebfeder für soziale Konflikte dar (etwa wenn gefragt wird „was/wer ist deutsch?“, „gehört der Islam zu Deutschland?“ oder „was ist deutsche Leitkultur?“). In die Liturgien bzw. Bindekräfte waren die Herrschafts- und Dominanzverhältnisse substantiell eingeschrieben. Entsprechend erscheint als Nebenfolge des Aufbrechens dieser Herrschafts- und Dominanzverhältnisse der Verlust des sozialen Zusammenhalts.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die vielfach artikulierte Figur des verlorengegangenen gesellschaftlichen Zusammenhalts begreifen. Durch starke gesellschaftliche Öffnungsprozesse, die zuletzt auch als Singularisierung (vgl. Reckwitz 2017) verhandelt werden, erodieren etablierte solidarische Strukturen und zugleich werden alte Herrschaftsverhältnisse und Zwänge infrage gestellt. Teile der Doxa im Sinne Bourdieus (1997: 164) und damit auch der strukturelle Rassismus, der die Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse stabilisierte, werden offen kritisiert. Aus dieser Perspektive erscheint Rassismus nicht mehr nur als Herrschafts- und Ordnungsprinzip, das die Gesellschaft und die Diskurse strukturierte, sondern auch als substantieller Teil dessen, was als Kitt der Gesellschaft bzw. als gesellschaftlicher Zusam-

14 Am Rande sei erwähnt, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ (nach Definition des Statistischen Bundesamts) die Diversität, insbesondere in der jüngeren Bevölkerung, stark unterschätzt, da die dritte Generation kaum noch und die vierte Generation gar nicht mehr berücksichtigt werden.

15 Die zunehmende Kritik am Integrationsbegriff (Lingen-Ali/Mecheril 2020) sowie am Begriff „Migrationshintergrund“ (Will 2022; Kemper/Supik 2020) korrespondieren mit dieser Entwicklung hin zu Superdiversität (vgl. hierzu auch El-Mafaalani 2023).

16 Wie bereits dargestellt wurde, lassen sich die Konflikte um Ressourcen mit den drei Kapitalsorten nach Bourdieu beschreiben (ökonomisch, kulturell, sozial) und die Anerkennungs- und Zugehörigkeitskonflikte mit dem symbolischen Kapital erfassen.

menhalt verstanden werden kann. Die Bekämpfung von Rassismus würde dann zugleich zum Austrocknen des Kitts beitragen.¹⁷

Von zentraler Bedeutung für eine sozialwissenschaftliche Forschung, in der Rassismus und Rassismuskritik systematisch mitgedacht werden, erscheinen also die Begriffe Doxa und Habitus. Denn ein zentrales Kennzeichen moderner Gesellschaften ist, dass ehemals äußere Herrschaftsverhältnisse zunehmend unsichtbar werden und sich als symbolische Gewalt in die Individuen und die Institutionen verlagern. Dies geschieht doxa- und habitusvermittelt. Mit dem Begriff „Doxa“ markiert Bourdieu eine unsichtbare Struktur, die soziale Ungleichheiten legitimiert und den sozialen Raum zusammenhält. Für die sozialwissenschaftliche Forschung bietet die „Doxa“ eine konzeptionelle Perspektive auf strukturellen Rassismus. Die Doxa wirkt entsprechend habitusvermittelt im Menschen. Der Habitusbegriff verbindet dabei allgemeine und spezifische Geschichte, die sich in Herkunft und Biografizität gleichermaßen ausdrückt.

Aus theoretischer Perspektive werden Krisen- und Konflikterscheinungen sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene begreifbar: Werden Habitus bzw. Doxa vergegenständlicht, also reflexiv erfassbar und kommunizierbar, wird die Ordnung stark irritiert (El-Mafaalani 2012). Durch die Bourdieusche Verknüpfung herrschafts- und erkenntnissoziologischer Analysen erscheinen soziale Ungleichheiten gleichermaßen als Herrschafts- und Sinnverhältnisse. Die Ambivalenzen und Paradoxien gesellschaftlicher Öffnungsprozesse werden dadurch theoretisch greifbar (und erwartbar).

In der superdiversen Klassengesellschaft werden grundlegende (doxische) Themen neu ausgehandelt. Vor diesem Hintergrund ließe sich kritisch fragen, ob und inwieweit sich die Theorie Bourdieus noch zur Beschreibung der veränderten Verhältnisse eignet (vgl. hierzu auch Schmitz u.a. 2018a, 2018b). Das Forschungsprogramm Bourdieus erweist sich gerade dann weiterhin als effektiv, wenn man die Theoriearchitektur betrachtet und von der ggf. häufig noch an alten Verhältnissen orientierten Anwendung der Theorie unterscheidet.

Die Architektur vereint vertikale und horizontale Differenzierung: Die Gesellschaft wird als Klassengesellschaft verstanden, als sozialer Raum mit Hierarchien im Hinblick auf die Sozialstruktur (vertikal); zugleich ist die Gesellschaft funktional in soziale Felder differenziert (horizontal), wodurch feld- und institutionenspezifische Unterscheidungen und Vergleiche möglich werden. Mit seiner Kapitaltheorie werden soziale Ungleichheiten in Klassen und Feldern gleichermaßen adressiert. Mit den Begriffen Habitus und Doxa wird der Mikro-Makro-Dualismus in der Theoriebildung überwunden. Dadurch werden gesellschaftliche Persistenz und Transformation gleichermaßen theoretisch erfasst, ohne dabei Dominanzverhältnisse und soziale Konflikte außer Acht zu lassen.

Zugleich war Bourdieus Theoriebildung eher ein Nebenprodukt der empirischen Forschung, wodurch sich die Begriffsbestimmungen immer wieder änderten und Begriffe in Abhängigkeit zueinander, also rekursiv, nachjustiert wurden (vgl. Nassehi/Nollmann 2004).

17 Ein Mehr an Teilhabe steigert also auf vielen Ebenen das Konfliktpotenzial in der offenen Gesellschaft. Hieraus ergibt sich ein weitreichendes Forschungsfeld. In frühen Stadien der offenen Gesellschaft wurde in der Konfliktforschung die plausible Beobachtung „Integration durch Konflikt“ geprägt (Dubiel 1999; Dahrendorf 1957). In der offenen Gesellschaft im fortgeschrittenen Stadium muss dies erweitert werden durch die Perspektive „Konflikt durch Integration“ – eine Perspektive, für die bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen zunächst erforderlich waren (El-Mafaalani 2020b). Während „Integration durch Konflikt“ zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen sollte, erscheint „Konflikt durch Integration“ eher zu einem (zwischenzeitlichen) Abbau von (gefühltem) Zusammenhalt zu führen. Inwiefern aus dieser Perspektive etablierte Integrationstheorien kritisch reflektiert werden müssen, kann hier nicht erläutert werden (ausführlich hierzu vgl. El-Mafaalani 2022, 2023).

Wenn man also Begriffe durch neue empirische Forschung inhaltlich „auffüllt“ und sie relational zueinander nachjustiert, folgt man der Theorietradition selbst.

Bezogen auf Rassismus und Migration im deutschen Kontext haben dies etwa die Arbeiten von Weiß (2001) und Scherschel (2006) geleistet. Aufgrund weitgehend transformierter Verhältnisse müsste die Theorie auf die skizzierten gegenwärtigen Entwicklungen, die hier (provisorisch) als Entwicklungen hin zu einer superdiversen Klassengesellschaft bezeichnet wurden, übertragen werden. Dieser Beitrag bildet lediglich eine erste Skizze.

5. Fazit

Der Beitrag hat den Versuch unternommen, gegenwärtige Entwicklungen von Rassismus und Rassismuskritik in einen allgemeinen gesellschaftstheoretischen Rahmen der Soziologie sozialer Ungleichheit zu stellen. Die gesellschaftlichen Veränderungen wurden eingangs durch eine Heuristik rekonstruiert, um die sich wandelnden Konstellationen in einer superdiversen Klassengesellschaft greifbar zu machen.

Für die Rassismusforschung eröffnen die gesellschaftlichen Veränderungen neue Fragestellungen. Die gesamtgesellschaftliche Einordnung und die Berücksichtigung der vielschichtigen sozialen Veränderungen sind für die Rassismusforschung zukünftig von zentraler Relevanz, auch weil erst in der Berücksichtigung von Brüchen und Wandlungen die beharrlichen Kontinuitäten zum Vorschein treten. Etablierte Perspektiven in der Rassismusforschung, die sich in Begriffen wie Unsichtbarkeit, Dethematisierung, Mehrheits- bzw. Dominanzverhältnisse ausdrücken, bleiben relevant, bilden aber bei weitem nicht mehr die gesellschaftlichen Verhältnisse vollständig ab. Daher erscheint eine Verbindung mit Gesellschaftstheorie, Migrations- und sozialer Ungleichheitsforschung von besonderer Relevanz.

Auf die erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung kommt zudem die Herausforderung zu, dass neben den beschriebenen Entwicklungen und Ambivalenzen gesellschaftlicher Öffnungsprozesse eine enorme Steigerung der Diversität in Bildungssystem und Arbeitsmarkt stattfindet. Die demografischen Veränderungen bis Mitte der 2030er Jahre werden diesen Trend weiter verstärken. Die daraus resultierenden Herausforderungen und Problemstellungen für Bildungsinstitutionen und pädagogische Praxis zeichnen sich bereits heute ab. Entsprechend werden wissenschaftliche Analysen komplexer und zugleich bedeutsamer.

Literatur

- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1996): *Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne*. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott: *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 19-112.
- Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2010): *Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne*. In: *Soziale Welt* 61(3-4), S. 187-216.

- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co., S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais Beate(Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 153-217.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bude, Heinz (2019): Solidarität. Die Zukunft einer großen Idee. München: Carl Hanser Verlag.
- Dahrendorf, Ralf (1957): Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Dahrendorf, Ralf (1994): Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Dixon, John/Durrheim, Kevin/Tredoux, Colin/Tropp, Linda/Clack, Beverley/Eaton, Libby (2010): A paradox of integration? Interracial contact, prejudice reduction and perceptions of racial discrimination. *Journal of Social Issues*, 66(2), S. 401-416.
- Dubiel, Helmut (1999): Integration durch Konflikt? In: Friedrichs, Jürgen/Jagodzinski, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Integration. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 132-143.
- Dyk, Silke van/Lessenich, Stephan (2008): Unsichere Zeiten. Die paradoxe „Wiederkehr“ der Unsicherheit. In: *Mittelweg* 36, 17(5), S. 13–45.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladin (2020a): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, Aladin (2020b): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, Aladin (2022): Das Integrationsparadox: Wandlungsdynamiken, Konfliktlinien und Krisenerscheinungen in der superdiversen Klassengesellschaft. In: *Leviathan*, 50(39), S. 95-113.
- El-Mafaalani, Aladin (2023): Integration. In: Bartels, Inken/Löhr, Isabella/Reinecke, Christiane/Schäfer, Philipp/Stielike, Laura (Hrsg.): *Umkämpfte Begriffe der Migration. Ein Inventar*. Bielefeld (im Erscheinen).
- El-Mafaalani, Aladin/Massumi, Mona (2019): Flucht und Bildung. State-of-Research Papier 08a, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘. Osnabrück; Bonn. URL: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf> [letzter Zugriff: 01.03.2023].
- El-Mafaalani, Aladin/Strohmeier, Klaus Peter (2015): Segregation und Lebenswelt – Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In: El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (Hrsg.): *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18-42.
- El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S 173-189.
- Foroutan, Naika/Canan, Coskun (2016): The paradox of equal belonging of Muslims. *Islamophobia Studies Journal*, 3(2), S. 159–174.

- Geiss, Immanuel (1988): *Geschichte des Rassismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, Erving (1963/2012): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 21. Neuauflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gottschall, Karin (2000): *Soziale Ungleichheit und Geschlecht: Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, Nina (2009): *Die Verarbeitung von Diskriminierung*. In: Beelmann, Andreas/Jonas Kai J. (Hrsg.). *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS., S. 155-173.
- IOM – International Organization for Migration (2021): *World Migration Report 2022*. Chapter 2 – Migration and Migrants: A Global Overview. Genf, S. 21-58
- Kaiser, Cheryl R./Wilkins, Clara (2010): *Group identification and prejudice: Theoretical and empirical advances and implications*. *Journal of Social Issues*, 66(3), S. 461–476.
- Kemper, Thomas/Supik, Linda (2020): *Klassifikationen von Migration und Sprache – Eine Analyse von Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und der amtlichen Statistik*. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): *Unterscheiden und Trennen – Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 46-67.
- Kleist, J. Olaf/Engler, Marcus/Etzold, Benjamin/Mielke, Katja/Oltmer, Jochen/Pott, Andreas/Schetter, Conrad/Wirkus, Lars (2019): *Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland - Eine Bestandsaufnahme. Abschlussbericht, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘*. Osnabrück; Bonn. URL: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2015/06/FFT-Abschlussbericht-WEB.pdf> [letzter Zugriff: 01.03.2023].
- Knoblauch, Hubert (1994). *Erving Goffmans Reich der Interaktion*. In: Goffman, Erving: *Interaktion und Geschlecht*. Hrsg. u. eingel. v. Hubert A. Knoblauch. Frankfurt, New York: Campus, S. 7-49.
- Lajevardi, Nazita/Oskooii, Kassra A. R./Walker, Hannah L./Westfall, Aubrey L. (2019): *The Paradox Between Integration and Perceived Discrimination Among American Muslims*. In: *Political Psychology*, 41(3), S. 587–606.
- Lessenich, Stephan (2008): *Die Neuerfindung des Sozialen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (2020): *Integration – Kritik einer Disziplinierungspraxis*. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Kailitz, Steffen/Röder, Antje/Schulze Wessel, Julia et al. (Hrsg.): *Handbuch Integration*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-14.
- Mau, Steffen (2022): *Kamel oder Dromedar? Zur Diagnose der gesellschaftlichen Polarisierung*. In: *Merkur*, 76(874), S. 5-18.
- Mau, Steffen/Lux, Thomas/Gülzau, Fabian (2020): *Die drei Arenen der neuen Ungleichheitskonflikte. Eine sozialstrukturelle Positionsbestimmung der Einstellungen zu Umverteilung, Migration und sexueller Diversität*. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 30(3-4), S. 317-346.
- Messerschmidt, Astrid (2010): *Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus*. In: Mecheril, Paul/Broden, Anne (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41-57.
- Mouffe, Chantal (2010): *Das demokratische Paradox*. Durchgesehene Neuauflage. Wien: Turia + Kant.
- Nassehi, Armin/Nollmann, Gerd (2004): *Bourdieu und Luhmann. Ein Theorievergleich*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nwabuzo, Ojeaku/Schaeder, Lisa (2017): *Racism and discrimination in the context of migration in Europe*. ENAR Shadow Report 2015–2016. Brüssel.
- Pollak, Reinhard (2021): *Soziale Mobilität*. In: Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung/Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.): *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 305-310.

- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Runciman, Walter G. (1972): Relative deprivation and social justice. A study of attitudes to social inequality in Twentieth-Century England. Harmondsworth, Middlesex: Pelican: Books.
- Scherr, Albert (2014): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, Albert (2017): Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS: S. 39-58.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schmitz, Andreas/Schneickert, Christian/Witte, Daniel (2018a): Im Westen nichts Neues. Zum Verhältnis von postmigrantischer Gesellschaft und Sozialraumtheorie. In: Tewes, Oliver/Gül, Garabet (Hrsg.): Der soziale Raum der postmigrantischen Gesellschaft. Postmigrantische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16-31.
- Schmitz, Andreas/Witte, Daniel/Schneickert, Christian (2018b): Zur Kritik der postmigrantischen Vernunft. In: Tewes, Oliver/Gül, Garabet (Hrsg.): Der soziale Raum der postmigrantischen Gesellschaft. Postmigrantische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 45-58.
- Skrobanek, Jan (2007): Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27(3), S. 265–284.
- Steinmann, Jan Philip (2019): The paradox of integration: why do higher educated new immigrants perceive more discrimination in Germany? Journal of Ethnic and Migration Studies, 45 (9), S. 1377-1400.
- Stiglitz, Joseph (2012): Der Preis der Ungleichheit. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 2012(8), S. 31-32.
- Straub, Jürgen (2014): Verletzungsverhältnisse. Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen und Gewalt in der sozialen Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60(3), S. 74-95.
- Tocqueville, Alexis de (1976; zuerst 1835/1840): Über die Demokratie in Amerika. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Vester, Michael (2009): Milieuspezifische Lebensführung und Gesundheit. In: Jahrbuch für Kritische Medizin und Gesundheitswissenschaften 45, S. 36-56.
- Verkuyten, Maykel (2016): The Integration Paradox: Empiric Evidence From the Netherlands. American Behavioral Scientist 60(5–6), S. 583–596.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, 30(6), S. 1024–1054.
- Weiß, Anja (2001): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Will, Anne-Kathrin (2022): Anstelle des Migrationshintergrundes – Eingewanderte erfassen. In: Rat für Migration e.V.: RfM-Debatte 2022. URL: <https://rat-fuer-migration.de/2022/06/07/rfm-debatte-2022/> [letzter Zugriff: 01.03.2023]
- ZfTI – Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (2018): Identifikation und politische Partizipation türkeistämmiger Zugewanderter in Nordrhein-Westfalen und in Deutschland. Ergebnisse der erweiterten Mehrthemenbefragung 2017. Eine Analyse in Kooperation mit dem Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (von Martina Sauer). Essen.

Kontakt:

Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani

Universität Osnabrück

aladin.el-mafaalani@uni-osnabrueck.de

Identitäten, Affekte und Begehren

Psychoanalytische Potenziale für die erziehungswissenschaftliche Rassismustheorie und -forschung

Marie Frühauf, Kathrin Schulze

Zusammenfassung: Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass Rassismustheorien aus den britischen und französischen Theoriekontexten innerhalb der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung v. a. hinsichtlich ihrer diskurs- und ideologiekritischen Stränge aufgegriffen werden, während ihre psychoanalytischen Bezugspunkte weitgehend unterbelichtet bleiben. Im Beitrag wird die These vertreten, dass es eine verstärkte Berücksichtigung der psychischen Dimension von Rassismen bedarf, um zu verstehen, inwiefern Begehren und Affekte in rassistischen Ordnungen gebunden werden und welche Attraktivität und Funktionalität Rassismus für die Einzelnen sowie für Gruppen erhält. Dieser psychischen Dimension des Rassismus wird entlang von Homi K. Bhabhas psychoanalytischer Lektüre des Stereotyps als strukturell ambivalent nachgegangen. In Form der theoretischen Kontextualisierung einer ethnographisch rekonstruierten Beobachtungssequenz wird dargestellt, welche Theoretisierungspotenziale in dieser psychoanalytischen Perspektivierung des rassistischen Stereotyps liegen und wie diese theoretischen Erkenntnisse für eine erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung fruchtbar gemacht werden können.

Schlüsselwörter: Rassismustheorie, Psychoanalyse, Identität, Affekte, Begehren, Bhabha

Title: Identities, Affects and Desire – Psychoanalytical Potentials for Educational Racism Theory and Research

Summary: The article is based on the assumption that racism theories from the British and French theoretical contexts are taken up within German-speaking Migration Pedagogy, especially with regard to their discourse and ideology-critical strands, while their psychoanalytic reference points remain largely underexposed. The article advances the thesis that a greater consideration of the psychological dimensions of racisms is necessary to understand how desire and affects are linked with racial regimes and how to map the attractiveness and function of racisms. Following this intention, the article focuses on Homi K. Bhabhas psychoanalytical perspective on racial stereotypes as structurally ambivalent and asks for the potential of these theoretical insights for further research of Migration Pedagogy. This potential will be shown on the basis of a theoretical contextualization of an ethnographically reconstructed sequence.

Keywords: Theory of Racism, Psychoanalysis, Identity, Affects, Desire, Bhabha

Einleitung

Rassismustheoretische Perspektiven konnten sich, insbesondere nach der Kritik am interkulturellen Paradigma, innerhalb der Migrationspädagogik relativ gut etablieren (vgl. u. a. Leiprecht 2016; Broden/Mecheril 2010; Mecheril et al. 2010; Kalpaka/Räthzel 1990). Als zentrale theoretische Bezugspunkte können dabei die reichhaltigen britischen und französischen Analyse- und Theoriekontexte zu Rassismus ausgemacht werden. Diese bieten verschiedene gesellschafts- und kulturtheoretische Zugänge, um die Mechanismen und Funktionsweisen gegenwärtiger Rassismen zu verstehen. Wegweisend sind sie für ihre Analysen des Rassismus im Zusammenhang mit Migration, vornehmlich in Bezug auf die postkoloniale Einwanderung in die Staaten der ehemaligen europäischen Kolonialmächte. In diesen Kontexten, so eine ihrer zentralen Thesen, operiert der gegenwärtige Rassismus nicht länger primär über die biologische Einteilung der Menschen in vermeintliche ‚Rassen‘. Als „kultureller Rassismus“ (Hall 2000: 11) oder auch „Neorassismus“ (Balibar 1992a) wird vielmehr jener Rassismus beschrieben, der sich vor allem auf die Behauptung kultureller Unterschiede stützt, die als unüberwindbare und unveränderliche Differenzen naturalisiert werden und insofern rassistische Ausgrenzungspraktiken und -politiken legitimieren.

Diese Annahme veränderter Artikulationsformen hat auch die hiesige migrationspädagogische Debatte um Rassismus stark geprägt. Sie erlaubt nicht nur systematische Analysen rassistischer Ordnungen in gegenwärtigen rechtspopulistischen und neokonservativen Argumentationen, in denen der „Signifikant [...] der Rasse durch den der Kultur ersetzt“ (Balibar 1992b: 73) wurde. Darüber hinaus wurde der Begriff des Kulturrassismus aufgegriffen, um ihn auch auf die eigenen, oftmals impliziten und nicht intendierten, rassistischen Subtexte innerhalb pädagogischer Kulturverständnisse anzuwenden. Die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung hat im Anschluss daran alltägliche pädagogische Kulturalisierungen kritisch in den Blick genommen.

Wichtige Referenzautor:innen der Debatte stehen jedoch nicht nur in einer diskurstheoretischen, sondern auch in einer psychoanalytischen Tradition, die bis zu Frantz Fanon zurückgeht. Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Analyse verschiedener Rassismen liegt etwa für Stuart Hall in ihrer Aufklärung über die identitätsstiftende Funktion, die rassistische Ideologien für Einzelne und Gruppen annehmen können (vgl. Hall 2000: 14). Identität bilde sich laut Hall genau dort, wo sich das Psychische und das (rassistisch gesellschaftlich) Diskursive oder die rassistische Ideologie „vernähen“ (Hall 2004: 173). Auch für Étienne Balibar, dessen Arbeiten zum Neorassismus eine starke Rezeption erfahren haben, ist Rassismus als institutionelle Struktur nicht ohne die psychische Anbindung, nicht ohne das Begehren zu verstehen, durch das staatliche rassistische Politiken mit den Phantasmen der Einzelnen vermittelt werden (Balibar 1992a, 2006).

Im deutschsprachigen Kontext scheint die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung jedoch auf den ersten Blick wenig mit dieser psychischen Dimension des Rassismus anfangen zu können. Dies mag nicht zuletzt daran liegen, dass Perspektiven auf die Psyche häufig als tendenziell psychologisierende und individualisierende Perspektiven von gesellschaftstheoretischen Perspektiven abgegrenzt werden (vgl. kritisch dazu Tißberger 2017; Gomolla 2010; Osterkamp 1996). U.E. liegt in dieser psychoanalytischen Spur der rassismustheoretischen Bezugspunkte jedoch gerade ein Potenzial, das bislang noch unterbelichtet scheint: Eine Betrachtung der „Tiefendimension“ (Bhabha 2000: 71) von Stereotypen oder

mit Hall gesprochen, die Möglichkeit für eine Analyse der Beziehung des gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Lebens zu den „Strukturen des unbewußten Lebens“ (Hall 1999: 85).

Dieser psychoanalytischen Spur in Rassismustheorien möchten wir im Folgenden nachgehen. Dafür greifen wir auf eine Rassismustheorie zurück, welche in ihrer psychoanalytischen Fundierung einerseits besonders systematisch ausgearbeitet ist, und für die andererseits beobachtet werden kann, dass gerade diese Dimension in der deutschsprachigen Rezeption bisher häufig noch unberücksichtigt bleibt (siehe z. B. Castro Varela/Dhawan 2015, anders jedoch: Kossek 2012): Es geht um Homi K. Bhabhas psychoanalytische Interpretationsfolie von rassistischen Stereotypen als strukturell ambivalent und in diesem Sinne als eine Form des Fetischismus (vgl. v. a. Bhabha 2000: 97–124).

Im Folgenden wird diese Perspektive zunächst dargestellt, um sie in einem nächsten Schritt mit empirischem Material aus einer ethnographischen Studie aus dem sozialpädagogischen Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu konfrontieren. In Form einer theoretischen Kontextualisierung einer ethnographisch erhobenen Beobachtungssequenz aus dem Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden wir eruieren, welche Theoretisierungspotenziale diese psychoanalytische Perspektive für die Analyse von im pädagogischen Alltag hervorgebrachten kulturellen Stereotypisierungen bietet.

1. Die strukturelle Ambivalenz des rassistischen Stereotyps bei Homi K. Bhabha

Mit Bhabhas Arbeiten zu Rassismus liegt eine dezidiert psychoanalytisch argumentierende Rassismustheorie vor, die sich insbesondere auf die strukturelle Psychoanalyse Jacques Lacans stützt (siehe dazu Struve 2013; Kossek 2012). Die zentrale Figur, mit der er rassistische Stereotypisierungsprozesse zu fassen versucht, bildet die Macht der Ambivalenz, der er insbesondere in seinem Aufsatz ‚Die Frage des Anderen‘ (Bhabha 2000: 97–124) nachgeht. Für Bhabha ist die Ambivalenz „eine der wichtigsten diskursiven und psychischen Strategien diskriminatorischer Macht“ (ebd.: 98); an ihr möchte er zeigen, wie die Ökonomie des Begehrens mit einer Ökonomie von Diskurs, Macht und Herrschaft einhergeht. Auch wenn er hierbei nach der psychischen Funktion rassistischer Stereotypisierungen fragt, so distanziert er sich doch deutlich von funktionalistischen Positionen (vgl. ebd.). Entgegen moralisierender und normalisierender Beurteilungen des kolonialen Diskurses gehe es ihm mit der Analyse der Ambivalenz vielmehr um die Effektivität von Prozessen, die er als „Subjektivierung“ (sowohl der Kolonialisierenden als auch der Kolonisierten) bezeichnet (ebd.).

In seiner Kritik an Edward Saids Auffassung, dass sich der latente und unbewusste Sinn kolonialer Diskurse v. a. durch Geschlossenheit und Kohärenz auszeichne (vgl. ebd.: 107), betont Bhabha, dass das Stereotyp gerade dadurch seine Macht entfaltet, dass es zugleich als „erregende *und* versagende Instanz“ (ebd.) funktioniert. Für Bhabha *hat* das Stereotyp nicht nur die Funktion einer (unbewussten) Versicherung und Identitätsstabilisierung, die die koloniale Herrschaft absichert; vielmehr erkennt Bhabha in der Fixierung des ‚Anderen‘ eine zwanghafte Wiederholung, die darauf verweist, dass diese Fixierung keineswegs so gesichert

ist, wie sie vorgibt: Das Stereotyp als Hauptstrategie des rassistischen Diskurses oszilliert Bhabha zufolge kontinuierlich

„zwischen dem, was immer ‚gültig‘ und bereits bekannt ist, und etwas, was ängstlich immer von neuem wiederholt werden muß [...] ... als ob die wesensmäßige Doppelzüngigkeit des Asiaten oder die tierische sexuelle Freizügigkeit des Afrikaners, die an sich keines Beweises bedürfen, innerhalb des Diskurses doch nie wirklich bewiesen werden können“ (ebd.: 97 f).

Damit ist das Stereotyp weniger als sicherer und befriedigender Identifikationspunkt zu verstehen. Vielmehr verweist das Stereotyp Bhabha zufolge auf einen ambivalenten psychischen Prozess, auf ein Begehren, das als eine verstörende und konflikthafte Kraft verstanden werden muss, die das Stereotyp als eine widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Angst und Beruhigung (vgl. ebd.: 103), als ein Wechselspiel zwischen „Entzücken und Angst“ (ebd.: 108) hervorbringt.

Diese ambivalente Struktur des rassistischen Stereotyps als „ängstlich und assertorisch zugleich“ (ebd.: 103) liest Bhabha als einen Ausdruck des Verharrens der Subjekte in der affektiven imaginären Dynamik zwischen Narzissmus und Aggression, wie sie von Lacan für das Spiegelstadium beschrieben wurde (vgl. ebd.: 114, siehe dazu auch Lacan 1986/1949). Einerseits wird im rassistischen Stereotyp das narzisstische Spiegelbild einer ‚weißen‘, vollständigen und überlegenden Identität befriedigt und libidinös besetzt, andererseits vermag diese Identität, die das Stereotyp stiften soll, zugleich nicht zu verdecken, dass sie im Wesentlichen vom ‚Anderen‘ (im Spiegelstadium: vom Blick der Mutter) herkommt (ebd.: 114):

„[I]n der Identifikation der imaginären Beziehung gibt es immer auch den entfremdeten Anderen (oder Spiegel), der unvermeidlich sein Bild auf das Subjekt zurückwirft; und in jener Form der Substitution und Fixierung, die den Fetischismus ausmacht, findet sich immer die Spur des Fehlenden, der Absenz. Um es auf einen Nenner zu bringen: Erkenntnis wie Verleugnung der ‚Differenz‘ werden immer durch die Frage der Re-Präsentation oder Konstruktion verunsichert“ (ebd.: 120).

Im Spiegelstadium erscheint damit eine „Spur des Fehlenden“ (ebd.), allgemein gesprochen: eine Alterität inmitten des eigenen Bildes, die als etwas Bedrohliches wahrgenommen wird. Imaginäre narzisstische Überlegenheitsphantasien sind auf diese Weise mit Entfremdung, Angst, Verunsicherung und Aggression verbunden. Im Stereotyp erkennt Bhabha genau diese Struktur: Es ist um dieses Fehlende organisiert, und in seiner zwanghaften Wiederholung liegt sowohl etwas Befriedigendes als auch Erschreckendes (vgl. ebd.: 114). In Anschluss an Lacan formuliert Bhabha diesen Gedanken auch sprachtheoretisch: In den metaphorischen substituierenden Fixierungen von Identität, die narzisstisch besetzt sind, findet sich immer eine metonymische ‚Spur des Fehlenden‘, die im rassistischen Diskurs nicht verdrängt, sondern stets von Neuem ins Bewusstsein geholt wird (ebd.: 117).

Wie im obigen Zitat bereits zu finden, erkennt Bhabha in diesem ambivalenten Verharren im Spiegelstadium und der ambivalenten Besetzung des ‚Anderen‘ über seine Fixierung im rassistischen Stereotyp die Struktur des Fetischs. In seiner Fetischkonzeption grenzt sich Bhabha zunächst von derjenigen Sigmund Freuds ab: Denn beim rassifizierten ‚Anderen‘ handelt es sich im Gegensatz zum sexuellen Fetisch nicht um ein „Geheimnis“ (ebd.: 116). Das rassistische Stereotyp ist Bhabha zufolge vielmehr als der „sichtbarste aller Fetische“ (ebd.) zu verstehen, bildet doch die ‚Hautfarbe‘ bzw. das „epidermale Schema“ (ebd.), wie Bhabha unter Rückgriff auf Fanon formuliert, den entscheidenden Signifikanten kultureller und ethnischer Differenz. Das Stereotyp als Fetisch dreht sich zudem nicht primär um das ‚gute‘, Befriedigung verschaffende Objekt. Die Bandbreite des Stereotyps ist wesentlich

größer, reicht sie doch „vom loyalen Diener bis zum Teufel, vom Geliebten bis zum Gehaßten“ (ebd.).

Was dennoch für die Deutung des Stereotyps als Fetischobjekt spricht, ist, dass sich das rassistische Stereotyp als ein „unmögliche[s] Objekt“ (ebd.: 120) formiert. In ihm artikuliert sich ein „unmögliche[s] Verlangen nach einem reinen, undifferenzierten Ursprung“ (ebd.), wie es sich im Fetisch klassischer Weise zeigt, und wie es Bhabha in den typischen kolonialen Ursprungsmythen und ethnischen Reinheitsphantasien erkennt. Im Fetischobjekt wird die Spur des Fehlenden, der Alterität, bzw.: die eigentliche (sexuelle) Differenz als am eigenen Ursprung stehend, verleugnet. Das Fetischobjekt reaktiviert das Material einer ursprünglichen Einheitsphantasie, es dient dazu, die Differenz zu kaschieren. Charakteristisch für den Fetisch ist jedoch, dass diese Leugnung der ursprünglichen Differenz gewissermaßen strukturell nicht gelingt, lässt sich doch das Fehlen eines solchen reinen Ursprungs durch den Prozess der Stereotypisierung nicht erfolgreich verdrängen. Im Stereotyp wird daher die Kastrationsangst sowie die Angst vor der sexuellen Differenz wieder und wieder belebt und auf diese Weise entwickelt das Stereotyp vielmehr selbst eine destabilisierende Kraft, da dieses Fehlen, trotz der Suggestion von Geschlossenheit und Kohärenz, auf traumatische Art und Weise in ihm wiederkehrt (vgl. ebd.: 107).

Charakteristisch für das fetischisierte Begehren ist somit ein psychisches Oszillieren zwischen der „Fixierung auf ein Objekt, das jene Differenz kaschiert und eine ursprüngliche Präsenz wiederherstellt“ (ebd.: 110) und dessen eigentlichem Fehlen (vgl. ebd.: 109f). In ähnlicher Weise funktioniert Bhabha folgend das rassistische Stereotyp: In der unentwegten Leugnung der Differenz inszeniert es die Wiederholung der Primärphantasie, das „Verlangen nach einer Ursprünglichkeit“ (ebd.: 111), die allerdings „hier wiederum durch die Unterschiede von Rasse, Hautfarbe und Kultur bedroht“ (ebd.) erscheint. Bhabha bringt die rassistischen Ursprungsphantasien damit in eine Analogie zu der Universalisierungsposition männlicher Allmachtsphantasien angesichts der sexuellen Differenz als der ersten Differenzenerfahrung: Das Hin- und Herschwanken zwischen der Annahme von Ganzheit und Ähnlichkeit („alle Menschen haben einen Penis“) und dessen angstausslösendem Fehlen („für einige gilt dies nicht“) wird im rassistischen Stereotyp zu: „Alle Menschen haben dieselbe Hautfarbe/Rasse/Kultur“ (ebd.: 110), bzw. für einige gilt dies nicht.

Damit lässt sich im Anschluss an Bhabha ein differenzierter Blick auf die psychische Produktion von Stereotypisierungen einnehmen. Das Begehren, das sich in rassistischen Stereotypen und Diskursen artikuliert, ist deutlich widersprüchlicher und ambivalenter, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Ihre gesellschaftliche Wirkmächtigkeit scheint gerade in dieser Macht der Ambivalenz zu stecken: Durch die Ambivalenz erhalten Stereotype ihre Dauerhaftigkeit und Stabilität, sie sichert ihre „Verbreitung und Akzeptanz“ sowie ihre „Wiederholbarkeit in sich wandelnden historischen und diskursiven Zusammenhängen“ (ebd.: 98).

Auf welche spezifische Weise die Macht der Ambivalenz im pädagogischen Alltag eine Bedeutung erfährt, wollen wir nun zeigen, indem wir uns der Produktion von Stereotypen empirisch über eine Beobachtungssequenz aus einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit annähern.

2. Zwischen Beruhigung und Verstörung – Affektive Ambivalenzen innerhalb von antiziganistischen¹ Stereotypisierungen

Im Folgenden wird auf eine Beobachtungssequenz Bezug genommen, die im Rahmen einer ethnographischen Studie zu antiziganistischen Stereotypisierungen innerhalb des sozialpädagogischen Handlungsfeldes der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entstanden ist (vgl. Schulze 2023). Das ethnographische Vorgehen der Studie war in seinen Grundzügen an Stefan Hirschauers und Klaus Amanns Überlegungen zur „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann/Hirschauer 1997) orientiert und wurde durch ethnographisch-methodologische Reflexionen u. a. in Anschluss an die Cultural Studies (vgl. v. a. Gottuck/Mecheril 2014) und die erziehungswissenschaftliche Migrations- und Rassismusforschung (vgl. v. a. Diehm/Kuhn/Machold 2013) weiter ausbuchstabiert.

In der Studie wurde der pädagogische Alltag innerhalb von zwei Jugendzentren in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen ethnographisch begleitet und untersucht. Dabei erstreckten sich die Feldaufenthalte über einen Zeitraum von jeweils 15 Wochen, in denen an drei bis vier Tagen für je drei bis sieben Stunden v. a. teilnehmend beobachtet² wurde. Die folgende Szene wurde während des Forschungsaufenthaltes im ersten Jugendzentrum erarbeitet. Dieses Jugendzentrum wurde für die Studie als interessantes Untersuchungsfeld bewertet, da es sich v. a. in seiner Außendarstellung explizit als differenz- und ungleichheitssensibel positionierte und die Berücksichtigung von u. a. Armut, Rassismen und Geschlechterungleichheiten als zentral für die pädagogische Arbeit setzte.

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden die erhobenen und rekonstruierten Praktiken als je differente Artikulationsweisen von antiziganistischen Stereotypen theoretisiert. Die nun folgende Beobachtungssequenz steht in diesem Zusammenhang für eine Artikulationsweise antiziganistischer Stereotype, in der die ‚Anderen‘ weniger als Möglichkeit für die Herstellung eines fixen, eines sicheren Identitätsankers fungieren, wie es innerhalb der Rassismusforschung etwa im Konzept des Otherings häufig theoretisiert und empirisch rekonstruiert wird. Die ‚Anderen‘ werden hier vielmehr als bedrohlich für die eigene Identität phantasiert und zwar v. a. dadurch, dass sie als identitär uneindeutig postuliert werden.³

In der Studie wurde die Beobachtungssequenz unter Rückgriff auf antiziganismustheoretische und -kritische Perspektiven theoretisiert. Im Folgenden möchten wir zeigen, wie eine solche antiziganismustheoretische Perspektive auf die Imagination und Produktion destabi-

1 Antiziganismus stellt eine Bezeichnung für den Rassismus gegen Rom:nja, Sinti:zze, Jenische, Fahrende und andere als *Zigeuner* markierte Personen dar. Als analytischer Begriff wird er verwendet, um auf die lange Tradition von *Zigeuner*-Bildern zu verweisen, ein „Zusammendenken von Zigeunerbildern mit diskriminierenden Praxen“ (End 2011) zu fokussieren und den projektiven Charakter dieser Erscheinungsform des Rassismus zu akzentuieren (vgl. ebd.). Gleichwohl ist dieser Begriff innerhalb politisch-aktivistischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzungen stark umstritten (für einen Überblick vgl. u. a. End 2013; Randjelović 2014; Selling et al. 2015), transportiert er doch, durch die Verwendung des Lexems *zigan*, die stigmatisierende und verletzende Fremdbezeichnung weiter.

2 Neben erarbeiteten Beobachtungsprotokollen beinhaltet der Materialkorporus auch transkribierte Teamsitzungen und Interviews.

3 Uneindeutigkeitspostulate bilden, ähnlich wie im Antisemitismus, zentrale Mechanismen innerhalb von antiziganistischen Stereotypisierungen. Die *Zigeuner* werden dabei u. a. als ‚Figuren des Dritten‘ konzipiert, die identifizierenden Ordnungen entgleiten, durch diese nicht greifbar werden (vgl. Breger 1998; End 2016; Freckmann 2022). In Anlehnung an End symbolisieren solche antiziganistischen Differenzkonstruktionen das „gesellschaftliche Tabu der Nicht-Identität“ (End 2016: 75), das als Motivationsquelle für unzählige weitere antiziganistische Projektionen fungiert, „deren Kern darin besteht, vermeintlichen ‚Zigeunern‘ vorzuwerfen, feste stabile Identitäten aufzulösen“ (ebd.).

lisierender Identitäten weiterführend mit Bhabha in ihrer affektiven Ambivalenz interpretiert und verstanden werden kann.

Die Beobachtungssequenz beginnt mit einem Verweis auf eine zeitlich vorgelagerte Situation, die im Folgenden zum Zwecke der besseren Einordnung zusammenfassend dargestellt wird. Diese Situation ereignete sich zwischen Elek, einem circa 17-jährigen Jugendlichen, Maria, einer hauptamtlichen Sozialpädagogin des Jugendzentrums und der Ethnographin (Kathrin Schulze) im Tanzraum des Jugendzentrums:

Elek bittet Maria darum, ihn beim Breakdance zu filmen. Er möchte die Videos bei YouTube veröffentlichen. Ich begleite die beiden. Im Tanzraum dehnt sich Elek vorerst und versucht einige Drehungen. Er gibt sie aber schnell auf – „Das geht noch nicht.“ – und dehnt sich erneut. Irgendwann fragt er zuerst Maria und dann mich, ob wir ihn bei einigen Dehnübungen unterstützen können. Nun sitzt Elek im Grätsch-Sitz jeweils einer von uns gegenüber und bittet darum, dass wir mit unseren Füßen gegen die Innenseite seiner Schenkel drücken. Dabei halten wir uns an den Händen. In diesen Momenten dehnt sich Elek vorerst, wirkt fokussiert, beobachtet seine Haltung im Spiegel, ‚erschlafft‘ dann aber recht schnell – macht sich krumm, scheint seine Muskeln, seinen Oberkörper zu entspannen, hält unsere Hände aber weiterhin fest. Dabei beginnt er zu flirten. Er sagt zu Maria: „Eine Frau wie du, ist schwer zu finden“. Mich fragt er, ob ich einen Freund habe. Als ich verneine, schlägt er mir vor, mal einen gemeinsamen Kaffee trinken zu gehen. Ich signalisiere mein Desinteresse an seinem Vorschlag und frage ihn, ob er das Tanzen nochmal versuchen möchte. Elek schüttelt den Kopf und sagt, dass das heute nichts mehr wird. Er verlässt den Tanzraum ohne sich umzudrehen.

Als er den Raum verlassen hat, schaut Maria mich an und fragt lachend: „Was war das denn?“ Ich lache auch. Schüttel mich und sage: „Puh, keine Ahnung. Unangenehm.“ [Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll 145, Jugendzentrum I].

Die nun folgende zu analysierende Beobachtungssequenz stellt einen Auszug eines protokollierten Gesprächs über diese Situation im Tanzraum dar, das sich einen Tag später zwischen Maria, Mathias, auch ein hauptamtlicher Sozialpädagoge des Jugendzentrums, und der Ethnographin entwickelte:

Maria, Mathias und ich stehen draußen vor dem Eingang des Jugendzentrums und unterhalten uns. Irgendwann bringt Maria die Situation mit Elek im Tanzraum zur Sprache. Nach ihrer Darstellung sagt Mathias, dass ihre Beschreibung so klingt, als hätte Elek sich nicht nur dehnen wollen. Ihre Schilderung höre sich eher danach an, als hätte er das Dehnen als einen „Vorwand genommen, um...“. Mathias beendet den Satz nicht. Währenddessen schwankt Maria den Kopf von rechts nach links, unterbricht ihn und sagt, dass Dehnen bei solchen Tänzen wichtig sei. Ich stimme ihr zu und beschreibe die Drehung, die Elek gemacht hat, um zu verstärken, dass Dehnen wichtig ist für diese Art von Tanz. Gleichzeitig bin ich aber der Meinung, dass er das Dehnen als Vorwand genommen hat, um körperlich mit uns in Berührung zu kommen. Sage dazu aber nichts.

Die Beobachtungssequenz beginnt mit einer Aushandlung darüber, ob das gemeinsame Dehnen für Elek mit anderen Motiven als der Vorbereitung zum Tanz verbunden war. Während Mathias davon ausgeht, dass Elek das Dehnen als einen „Vorwand“ für ein dahinterliegendes Motiv nutzte, scheint Maria unentschlossen – sie schwankt „den Kopf von rechts nach links“ – und offeriert eine Deutung, in der das Dehnen nicht als eine ‚getarnte‘ Vorsätzlichkeit, sondern als eine Notwendigkeit für diese Art von Tanz verstanden wird. Marias Deutung wird von der Ethnographin bekräftigt, in dem sie die Tanzdrehung beschreibt und Dehnen als ihre notwendige Voraussetzung schildert. Gleichzeitig geht sie mit Mathias‘ Interpretation mit: Denn sie ist der Meinung, dass Elek das gemeinsame Dehnen auch als einen „Vorwand“ nahm, „um körperlich mit uns in Berührung zu kommen“. Dies scheint für sie allerdings nicht sagbar zu sein, denn sie verschweigt ihre entsprechende Zustimmung.

Elek wird hier als eine Person gezeichnet, dessen Motive in der besprochenen Situation als uneindeutig markiert werden. Denn er wird verdächtigt, mit dem gemeinsamen Dehnen Motive verfolgt zu haben, die er mittels eines „Vorwand[s]“ verschleierte. Diese unterstellten

Motive Eleks bleiben innerhalb der Auseinandersetzung zwischen Mathias, Maria und der Ethnographin jedoch unausgesprochen, werden gar mittels unterschiedlicher Praktiken des Schweigens und Verschweigens unsagbar gemacht (Mathias, der die Richtung der vermeintlichen Motive Eleks nicht ausspricht; Maria, die Mathias unterbricht; das Verschweigen der Ethnographin, das im Beobachtungsprotokoll als ein solches expliziert wird). Durch diese Praktiken des Schweigens und Verschweigens erhält die Auseinandersetzung der drei Akteur:innen über die Geschehnisse im Tanzraum eine spezifische Färbung: Eleks Flirtversuch wird hier nicht etwa als ein jugendliches Spiel mit Grenzen inszeniert, sondern als etwas in Szene gesetzt, das nicht aus- und vor allem nicht besprechbar zu sein scheint – als eine Art Tabu.

Mathias wendet sich mir zu und sagt: „Ihr hättet die Annäherung stoppen sollen“. Ich sage recht bestimmend, dass wir das getan haben. Maria nickt mir wortlos zu.

Mathias unterbricht nun das Schweigen und benennt seinen Gegenstand als „Annäherung“, die er zugleich mit einem Verbot belegt. Er formuliert einen imperativen Vorwurf gegenüber Maria und der Ethnographin und sagt, dass beide Frauen „die Annäherung [hätten] stoppen sollen“. In seiner Formulierung im Konjunktiv offenbart sich das Tabu, das zuvor verschwiegene Verbot, nämlich die für Mathias potenziell denkbare Möglichkeit, dass Maria und die Forscherin Eleks Annäherung nicht gestoppt, sondern zugelassen haben könnten. Diesen durch Mathias artikulierten Vorwurf bzw. Verdacht verneint die Ethnographin „recht bestimmend“: Sie versichert, dass Maria und sie die ‚Annäherung‘ unterbunden, folglich das Verbot beachtet haben. Maria pflichtet ihr bei.

Eleks Flirtversuch wird hier als ein durchaus bedrohliches Unterfangen für die Aufrechterhaltung der pädagogischen Generationen- und Geschlechterordnung inszeniert. Denn innerhalb dieser Inszenierung wird das Inzestverbot, das kulturell übergreifende Tabu der sexuellen Vereinigung in der Eltern-Kind- bzw. Pädagog:innen-Kind-Beziehung, als fundamentales Prinzip der pädagogischen Generationen- und Geschlechterordnung aufgerufen und dabei zugleich als potenziell angreifbar und angegriffen artikuliert.

Liest man diese Inszenierung aus einer pädagogisch-psychoanalytischen Perspektive, drängt sich der Eindruck auf, dass Eleks Flirtversuch hier zunächst als eine ‚normale‘ ödipale Situation in Szene gesetzt wird. Die drei Akteur:innen positionieren sich hier als die ‚elterliche Generation‘, als Pädagog:innen, die durch Elek herausgefordert wurden, das Inzestverbot als Konstitutiv jeder pädagogischen Beziehung zu wahren. Elek wird dabei der ödipalen Logik folgend zunächst als ‚Kind‘ positioniert, das Verbotenes – nämlich eine pädagogische Fachkraft – begehrt und dieses Begehren mittels eines ‚Vorwand[s]‘ zu realisieren versuchte. Elek wird als ‚Kind‘ gezeichnet, das versucht, „sich zu dem zu machen, was die Mutter begehrt“ (Rendtorff 2009: 79), und damit, „seine Position im kulturellen Generationengefälle des pädagogischen Verhältnisses“ (Winterhager-Schmid 2010: 121) zu überschreiten sucht.

Doch etwas scheint in dieser ödipalen Re-Inszenierung bedrohlich zu bleiben, die Uneindeutigkeit von Eleks Verhalten nicht richtig gebannt werden zu können. Diese Bedrohlichkeit kommt ins Spiel, als Mathias den Vorwurf artikuliert, dass die beiden Frauen in der Position der Pädagoginnen/Mütter das Verbot selbst potenziell nicht beachtet hätten bzw. ein anderes, ein eigenes Begehren verfolgt hätten, was zu einer ‚Mutter-Kind-Verschmelzung‘ im Tanzraum des Jugendzentrums, zu einer ‚beiderseitig verführende[n], erotisch-sexuelle[n] Unklarheit der generationalen Ordnungsstruktur‘ (Dörr 2012: 178) hätte führen können. Mathias inszeniert sich dabei in der klassischen Rolle des ödipalen Vaters, der das Verbot

auspricht, sich damit zum Hüter des Gesetzes stilisiert und dabei die Phantasie produziert, ohne sein Verbot würde hier eine geschlechtlich-generationale Grenzüberschreitung passieren. Zwar verneinen die beiden Frauen diesen Vorwurf und versichern, dass sie das väterliche Gesetz/Verbot akzeptiert und gehütet hätten. Doch das Bedrohliche, das aus Mathias Perspektive vermutlich auch von ihrem Begehren auszugehen scheint, wird damit nicht gebannt. Denn

dann erzählt Mathias, dass er letztens ein Gespräch mit dem gleichen Besucher hatte. [...] Er fährt fort: „Da war Elek auch schwer einschätzbar“.

Mathias erwähnt nun ein Gespräch, das er mit Elek geführt hat. Er beschreibt den Besucher in dieser Situation, für ihn selbst, als „auch schwer einschätzbar“. Die zuvor verhandelte Bedrohung der pädagogischen Generationen- und Geschlechterschranke wird nun in einen neuen Sinnzusammenhang gerückt: Elek wird als eine Person gezeichnet, die nicht nur situativ, sondern allgemein ‚schwer einschätzbar‘ sei.

Mathias wendet sich mir zu, berührt mich am linken Oberarm und erklärt, dass die „Leute aus dem ehemaligen Jugoslawien generell schwer einschätzbar“ seien. Sie würden öfter „vorspielen, dass sie die deutsche Sprache nicht beherrschen, um bestimmte Dinge zu erreichen“. [Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll 145, Jugendzentrum I]

Mathias stellt eine körperliche Nähe zu einer der beiden Frauen her, er berührt ihren Körper, ihren Arm. Die Erwachsenen scheinen wieder verbunden, denn die Bedrohung ist in einem Objekt fixiert. Die zuvor verhandelte Uneindeutigkeit der pädagogischen Generationen- und Geschlechterordnung wird nun als allein von Elek ausgehend verortet, der hier jedoch nicht mehr als ‚Kind‘, sondern als ein uneindeutiger, nicht zu greifender ‚Anderer‘ positioniert wird. Die pädagogische Generationen- und Geschlechterordnung scheint folglich nicht aus sich selbst heraus fragil zu sein, sondern wird hier als von einem ‚Anderen‘, einem ‚Außen‘ bedroht inszeniert, nämlich von Elek, der ‚Verbotenes‘ begehrt und sich dabei nicht durch das ödipale Verbot einfangen lässt.

Der ethnisch Fremde, der die ödipale Generationen- und Geschlechterschranke bedroht, erhält nun ein Gesicht: Er ist einer der „Leute aus dem ehemaligen Jugoslawien“, die als solche ohnehin „schwer einschätzbar“ seien. Die vorher identifizierte Uneindeutigkeit Eleks wird somit von Mathias vereindeutigt, sie wird ethnisiert: ‚schwer-einschätzbar-Sein‘ wird zum Merkmal einer anderen ‚Kultur‘. Denn die von Mathias markierte Personengruppe nutzte Vorwände, spielte vor, täte so als ob – täuschte also Personen –, um ihr unterstelltes verbotenes Begehren zu realisieren. Dafür nähme sie auch die deutsche Sprache in Anspruch, indem sie verbergen würde, dass sie diese beherrscht. Sie inszeniere sich fremder als sie ist; ja sie mache sich mutwillig uneindeutig in Bezug auf ethnisierte Grenzziehungen.

Diese essenzialistische Figuration von Elek als uneindeutiger Fremder, dessen Begehren als nicht einhegbar und als bedrohlich für die Gültigkeit und Stabilität identifizierender Ordnungen, hier für die pädagogische Generationen- und Geschlechterordnung aber auch für natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril 2010: 14), wahrgenommen wird, lässt sich als eine performative Wiederholung der antiziganistischen Figur des ‚Tricksters‘ interpretieren (vgl. Schulze 2023). Wir werden uns im Folgenden dieser Figur antiziganismustheoretisch nähern, um sie im Anschluss daran als eine symptomatische Figur für Homi K. Bhabhas Lektüre des Stereotyps als „ängstlich und assertorisch zugleich“ (Bhabha 2000: 103) herauszuarbeiten.

3. Kontextualisierung: Affektive Ambivalenz in der Figur der ‚Zigeuner‘⁴-Trickster‘

Die Figur des ‚Tricksters‘ lässt sich als eine global weit verbreitete literarische Figur beschreiben, der eine spezifische und transkulturell relativ einheitliche Bedeutung zugeschrieben wird. ‚Trickster‘ lassen sich, trotz ihrer mannigfaltigen Darstellungen und Erscheinungsformen, auf einer abstrakten Bedeutungsebene als Figuren verstehen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie mit Hilfe von immer wiederkehrenden Tricks und Streichen die jeweils kontextspezifischen politischen, moralischen und soziokulturellen Ordnungen einer Gemeinschaft durcheinanderbringen und sie in ‚Un-Ordnung‘ bzw. ‚Nicht-Ordnung‘ versetzen. Die ‚Trickster‘-Figur symbolisiert in Anlehnung an Silvana Miceli „Widerspruch und Unordnung“ (Miceli zit. n. Piasere 2011: 59) und steht dabei in den Worten Leonardo Piaseres für die potenzielle Denkbarekeit eines „Umsturz[es] der Ordnung“ (Piasere 2011: 64).

In Anlehnung an Eberhard Schüttpelz lassen sich ‚Trickster‘ als „Figur[en] der Liminalität“ (Schüttpelz 2010: 222) und „Übergängigkeit“ (ebd.: 221) beschreiben, denen die Macht und das Potenzial zugeschrieben wird, „Grenze[n] in [...] Schwelle[n] zu verwandeln“ (ebd.: 223). Konzipiert als Grenzgänger:innen symbolisieren ‚Trickster‘-Figuren ein „liminales ‚Spiel auf der Schwelle‘“ (Koschorke 2010: 18), innerhalb dessen die je kontextspezifischen „Geltungsgrenzen kultureller Normierungen“ (ebd.: 29) und symbolischer Grenzziehungen diskursiv in Frage gestellt werden. ‚Trickster‘-Figuren repräsentieren eine „Entweih[ung] der politischen und moralischen Ordnung, [...] [eine] Entweih[ung] der soziokulturellen Ordnung“ (Piasere 2011: 65). Mit ihnen werden, so hebt Piasere hervor, kulturelle, politische und taxonomische Hegemonien hinterfragbar und „nicht nur eine Art von Ordnung als möglich definiert, sondern mehrere auch alternative, denn was für den ‚Trickster‘ wirklich von Bedeutung ist“ (ebd.), so fährt Piasere fort, „ist die Möglichkeit zur Wahl, sich außerhalb der Grenzen einer zwanghaften und unausweichlichen Notwendigkeit zu platzieren“ (ebd.: 59 f).

In Anlehnung an Leonardo Piasere lassen sich die ‚Trickster‘ als zentrale Figuren innerhalb des antiziganistischen Diskurses verstehen. Denn ~~Zigeuner~~-Konstruktionen gründen Piasere folgend zentral auf ‚Trickster‘-Narrativen. Er bezeichnet die antiziganistische Figur gar als einen Prototyp europäischer ‚Trickster‘ bzw. als „Europas [zentrale] Trickster“ (ebd.: 57; Anm. M.F./K.S.) und zeichnet in seiner literaturwissenschaftlichen Arbeit über einen Zeitraum von mehreren Jahrhunderten nach, wie Rom:nja, Sinti:zze und andere antiziganistisch markierte Personen in verschiedenen europäischen Traditionen „zu Trickstern gemacht wurden, indem man sie als ‚Zigeuner‘ bezeichnete“ (ebd.: 58).⁵

4 Mit der Streichung des Begriffs ~~Zigeuner~~ wird eine sprachliche Umgangsweise mit der diskriminierenden Fremdbezeichnung versucht, durch die die Relevanz dieser spezifischen Figur für den Antiziganismus zwar betont, ihre ‚Wahrhaftigkeit‘ jedoch verneint wird. Theoretisch basiert die Geste der Durchstreichung auf Jacques Derridas Überlegungen zur sichtbaren Dekonstruktion des Signifikanten (vgl. Derrida 1974). Das Durchstreichen eines Begriffs wurde von Derrida vorgeschlagen, um eine gleichzeitige Verwendung und Ablehnung des Begriffs zu ermöglichen, in der die geschichtlichen und semantischen Bedeutungszusammenhänge zwar sichtbar und in Erinnerung bleiben, aber in Bezug auf ihre Geltung verneint werden. Im Kontext der Problematisierung des und der Kritik am Antiziganismus wurde diese Schreibweise von Hajdi Barz (2016: 99) eingeführt. Die Durchstreichung wird in diesem Beitrag nicht in direkten Zitaten und bibliographischen Angaben verfolgt. Hier wird die originale Schreibweise wiedergegeben.

5 Piasere bleibt in seiner Analyse nicht bei dieser konstruktivistischen Sichtweise, sondern argumentiert im Verlauf seiner Arbeit zunehmend naturalisierend, indem er – ganz der ~~Tsigamologe~~ – nach Gemeinsamkeiten zwischen den literarischen „Zigeuner-Trickstern“ (ebd., S. 80) und den ‚realen‘ ~~Zigunern~~ fragt und zuletzt die antiziganistische Antwort liefert, dass es sich bei der ‚Zigeuneridentität“ (ebd., S. 62) um eine „Materialisierung des Tricksters“ (ebd., S. 81) selbst handelt.

Blickt man mit dieser Perspektive nun erneut auf die Beobachtungssequenz, lässt sich interpretieren, dass auch Elek hier in spezifischer Art und Weise als ‚Trickster‘ figuriert wird: Er wird von Mathias als ein nicht durch das Inzestverbot einzufangendes ‚Kind‘ gezeichnet, dessen Begehren die ödipale Konstellation sprengen könnte. Doch Elek wird nicht allein als verboten Begehrender in Bezug auf das Inzestverbot konzipiert, sondern zugleich auch als eine Gestalt entworfen, die sich einer auf Erkennbarkeit (etwa durch Sprache) beruhenden natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung zu entziehen versucht. Elek wird hier folglich als eine Person imaginiert, die sich identifizierenden Ordnungen nicht fügt, sondern mittels Täuschungsmanövern versucht, identifizierende Grenzziehungen infrage zu stellen, anzugreifen und ungültig werden zu lassen. Dieser vorgeworfene Versuch, identitäre Grenzen zu verstören, wird innerhalb der Beobachtungssequenz als ein Angriff auf das Inzestverbot sowie als ein Angriff auf das Gebot, sich identifizierbar in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitspositionen zu machen (Sprache), artikuliert und damit zugleich als ein Angriff auf diejenigen Prinzipien, auf denen generational-geschlechtliche sowie natio-ethno-kulturelle Ordnungen der Identität fundamental beruhen.

Die Figur des ‚Tricksters‘ lässt sich zudem produktiv mit Bhabhas Lesart des Stereotyps zusammenbringen. Elek, der in der Beobachtungssequenz von Mathias in der Figur des ‚Trickster‘ imaginiert wird, scheint genau für eine Position zu stehen, die das begehrt, was man selbst nicht zu tun bzw. zu begehren wagt. Elek erscheint in der Perspektive von Mathias als Verkörperung eines Genießens jenseits des ödipal strukturierten Begehrens. Indem die ‚Trickster‘-Phantasie auf diese Weise die Phantasie eines begehrten und zugleich bedrohlichen Genießens jenseits des Verbots bewahrt, erinnert sie an Bhabhas Beschreibung der Reaktivierung der ursprünglichen Einheitsphantasie, wie sie im Fetischobjekt fixiert wird. Der ‚Trickster‘ steht in diesem Sinne für die Imagination eines ‚unkastrierten‘ Genießens jenseits der Ordnung, dessen angstbesetztes sowie erregendes Moment hier im antiziganistisch markierten ‚Anderen‘ wiederholt wird.

Auch Bhabhas Lektüre des Stereotyps als strukturell ambivalent scheint für diese Beobachtungssequenz aufschlussreich: Dass die ‚Trickster‘ nicht nur identitätsversichernd wirken, deutet sich darin an, dass das Postulat des ‚Tarnens‘ ihres eigentlichen, ihres verbotenen Begehrens zugleich mit dem Vorwurf einhergeht, „feste stabile Identitäten aufzulösen“ (End 2016: 75). Mathias Rückgriff auf das antiziganistische Stereotyp dient daher nicht nur als Versicherung der eigenen Identität innerhalb einer klaren Geschlechter- und Generationenordnung, die hier im pädagogischen Kontext insbesondere als Versicherung einer professionellen Identität auftaucht. Etwas scheint bedrohlich an diesem Begehren zu bleiben, dass Mathias über die antiziganistische ‚Trickster‘-Stereotypisierung zu bannen versucht. Ein Bedrohungsszenario scheint gerade durch die Verortung der Ungewissheit im antiziganistisch markierten ‚Anderen‘ erst richtig in Fahrt zu kommen. So findet man sich am Ende der Sequenz in der affektiven Situation wieder, im pädagogischen Alltag stets ‚auf der Hut sein‘ zu müssen vor den getarnten und damit schwer zu durchschauenden Täuschungsmanövern der ‚Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien‘, die andernfalls unbemerkt darauf zielten, ein verbotenes Begehren zu realisieren.

In der Ethnisierung Eleks durch Mathias lässt sich in diesem Sinne einerseits die assertorische Seite des Stereotyps erkennen. Diese zeigt sich in der Selbstvergewisserung der Fachkräfte untereinander über ihr pädagogisches Tun, die über ein gemeinschaftsstiftendes Moment, ein ‚Wir‘ der Pädagog:innen erzeugt werden soll. Qua ‚fiktiver Ethnizität‘ (vgl. Balibar 2006: 241) vergewissern sich die Pädagog:innen ihrer Funktion als Bewahrer:innen

einer gesellschaftlichen Ordnung gegenüber den vermeintlich unregulierten Trieben der ‚Anderen‘: *Wir sprechen in einer Sprache, wir richten unser Tun gemeinsam an einer (Generationen- und Geschlechter-)Ordnung aus und setzen diese auch durch.* Andererseits ist mit Bhabha zu vermuten, dass sich solche Vergewisserungen qua Stereotypisierungen als äußerst fragil erweisen und die ängstliche Seite der Ambivalenz nicht zu beruhigen vermögen. Die ‚Identitäten‘, die sie vermeintlich stiften, sind in den Worten Bhabhas im „Bannkreis von Erschütterung und Bedrohung“ (Bhabha 2000: 114) zu situieren, sie werden beständig angegriffen durch Spuren des Fehlenden, die die ‚Trickster‘-Figur nicht zu bannen vermag.

Aus feministisch-psychoanalytischer Perspektive erscheint daneben der Zeitpunkt des Einsatzes dieses antiziganistischen Stereotyps bedeutsam: Mathias greift erst in dem Moment auf das Stereotyp zurück, als er auch den Frauen unterstellt, sie würden nicht für die Einhaltung des ödipalen Verbots sorgen. Überlegen ließe sich hier daher, ob der Rückgriff auf das Stereotyp des ‚Tricksters‘ nicht vornehmlich dazu dient, eine ödipal-patriarchale Geschlechterordnung im pädagogischen Alltag des Jugendzentrums abzusichern, die insbesondere durch ein den Frauen unterstelltes Genießen bedroht erscheint. Insgesamt erscheint eine auf diese Weise hergestellte ‚fiktive Ethnizität‘ konstitutiv an die Frage nach dem Geschlechterverhältnis und der ihm inhärenten Begehrensordnung geknüpft. Die antiziganistisch markierten ‚Anderen‘ werden hier dazu genutzt, eine ödipal-patriarchale Begehrensordnung im ‚Innern‘ des Alltags des Jugendzentrums abzusichern. Elek wird als derjenige gezeichnet, der diese ödipale Generationen- und Geschlechterordnung angreift, indem er das Verbot zu übertreten versucht. Damit wird jedoch nicht einfach ein ‚Inzest‘ verhindert, sondern zugleich die Geschlechterordnung als eine patriarchale zu reaktualisieren versucht, wengleich dies auch nur bedingt gelingt: Als eine klare Begehrensordnung, in welcher die Frauen in den Status begehrter Objekte geraten, deren Berührung den Söhnen nicht gestattet ist, wohl aber den ‚Vätern‘ (Mathias darf ihren Körper nicht nur berühren, sondern sein Gesetz hütet über ihn).

4. Fazit

Zentrale rassismustheoretische Referenzautor:innen der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, u. a. Stuart Hall, Etienne Balibar oder Homi K. Bhabha, greifen auf psychoanalytische Erkenntnisse zurück, um die psychisch-affektive „Tiefendimension“ (Bhabha 2000: 71) von Rassismen greifbar und damit die fundamentale Bedeutung der „Strukturen des unbewußten Lebens“ (Hall 1999: 85) für die Konstitution, Wirkmächtigkeit und Dauerhaftigkeit von Rassismen analysierbar zu machen. Diese psychoanalytischen Stränge, so die Ausgangsthese dieses Beitrags, werden im Kontext der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bislang noch wenig rezipiert.

In diesem Artikel haben wir uns diesem Analyse- und Forschungsdesiderat angenähert. Dabei griffen wir auf Homi K. Bhabhas psychoanalytische Lektüre des Stereotyps als strukturell ambivalent und als eine Form des Fetischismus zurück, die mit einer ethnographischen Beobachtungssequenz sowie mit Erkenntnissen aus der Antiziganismusforschung zusammengebracht wurde. Mit Hilfe von Bhabhas psychoanalytischer Perspektive wird es u.E. möglich, das ‚subjektive‘ Moment im Rückgriff auf antiziganistische Ideologien zu

untersuchen, ohne dabei eine Psychologisierung oder Individualisierung rassistischer Verhältnisse zu betreiben. Denn, wie Bhabha schreibt, sind die Ökonomie des Begehrens und die Ökonomie von Diskurs, Macht und Herrschaft eng miteinander verbunden (vgl. Bhabha 2000: 99). Das Begehren ist hierbei mit Bhabha jedoch weniger im Sinne einer einheitlichen und kohärenten Dynamik zu verstehen, erst der Umgang mit der Ambivalenz ist es, die in Bhabhas Augen die Stabilität rassistischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse absichert.

In der Analyse des empirischen Materials wurde die pädagogische Situation als eine affektgeladene Situation interpretierbar, in der der Rückgriff auf antiziganistische Stereotype im Kontext von Aushandlungsprozessen der ödipalen Geschlechter- und Generationenordnung relevant wurde. Derartige Aushandlungen sind für pädagogische Situationen vermutlich im Allgemeinen geradezu charakteristisch: Gründen doch pädagogische Beziehungen aus einer pädagogisch-psychoanalytischen Perspektive konstitutiv auf der Wahrung des Inzestverbots und zeichnen sich zugleich durch Ungewissheit aus. Im rekonstruierten Rückgriff auf das antiziganistische Stereotyp wurde eine spezifische Bearbeitungsweise der ödipalen Generationenordnung erkennbar, die sich als intersektional verschränkt mit der Geschlechterordnung zeigte und die es in diesem Sinne weitergehend zu analysieren gilt. Die Vergewisserungsbedürftigkeit über diese Ordnung unter den Pädagog:innen ließe sich als Hinweis darauf deuten, dass die patriarchale Form der ödipal strukturierten Begehrens- und Geschlechterordnung längst nicht mehr als unumstößlich gilt (vgl. Rendtorff 2017: 315 f). In diesem Sinne ließe sich weiterführend fragen, welche Bedeutung antiziganistischen Stereotypen gerade in einer Zeit zukommt, in der die ödipale Geschlechterordnung in Auflösung begriffen ist, d. h. in der sowohl die väterlichen Verbote als auch die vermeintlich begehrenslose mütterliche Position fraglich geworden sind (siehe zu postödipalen Gesellschaftsdiagnosen Soiland/Frühauf/Hartmann 2022).

Neben den aufgezeigten Möglichkeiten einer theoretischen Kontextualisierung ließe sich zudem ausblickend nach den methodischen und methodologischen Konsequenzen fragen, die sich aus psychoanalytischen Perspektiven ergeben. Fruchtbare Anknüpfungspunkte sehen wir etwa in tiefenhermeneutischen Analysen zu Rassismus in pädagogischen Kontexten (siehe z. B. König 1998; Rauh 2021), oder auch in lacanianisch orientierten Forschungsarbeiten (z. B. Frühauf 2021). Der jüngst erschienene Band zu psychoanalytischer Pädagogik und Migrationspädagogik (Boger/Rauh 2021) lässt hoffen, dass die Diskussionen um Psychoanalyse und die Erforschung von Rassismen in pädagogischen Kontexten in Zukunft weiter belebt werden.

Literatur

- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Wiesbaden: Suhrkamp, S. 7–52.
- Balibar, Étienne (1992a): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument, S. 23–39.
- Balibar, Étienne (1992b): Rassismus und Nationalismus. In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument, S. 49–84.

- Balibar, Étienne (2006): *Der Schauplatz des Anderen. Formen der Gewalt und Grenzen der Zivilität*. Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsgesellschaft GmbH.
- Barz, Hajdi (2016): *Mimams Geschichte*. https://www.romnja-power.de/wp-content/uploads/2019/07/Mimams_Geschichte_Handreichung_Download-1.6-2.pdf. [letztes Zugriffsdatum: 22.02.2022].
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg.
- Boger, Mai-Anh/Rauh, Bernhard (Hrsg.) (2021): *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Breger, Claudia (1998): *Zwei, Vier, Drei? Die Figur der Zigeunerin und die Durchkreuzung nicht nur der Zahlenverhältnisse in Bonaventuras Nachtwachen*. In: Breger, Claudia/Döring, Tobias (Hrsg.): *Figuren der/des Dritten. Erkundungen kultureller Zwischenräume*. Leiden: Brill, S. 241–265.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. 2., vollst. überarbeitete und erweiterte Aufl.*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Derrida, Jacques (1974): *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013): *Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung*. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Neue Perspektiven auf Heterogenität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–51.
- Dörr, Margret (2012): *Intime Kommunikation in professionellen pädagogischen Beziehungen*. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 174–185.
- End, Markus (2011): *Bilder und Sinnstruktur des Antiziganismus*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 22–23/2011. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33277/bilder-und-sinnstruktur-des-antiziganismus/> [letztes Zugriffsdatum: 22.02.2022].
- End, Markus (2013): *Antiziganismus. Zur Verteidigung eines wissenschaftlichen Begriffs in kritischer Absicht*. In: Bartels, Alexandra/Borcke, Tobias von/End, Markus/Friedrich, Anna (Hrsg.): *Antiziganistische Zustände 2. Kritische Positionen gegen gewaltvolle Verhältnisse*. Münster: Unrast, S. 39–72.
- End, Markus (2016): *Die Dialektik der Aufklärung als Antiziganismuskritik. Thesen zu einer Kritischen Theorie des Antiziganismus*. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–94.
- Frühauf, Marie (2021): *Das Begehren der Vielfalt. Diversity-Sensibilität in sozialpädagogischen Beziehungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Freckmann, Magdalena (2022): *Das Element der Nicht-Identität im Antiziganismus*. In: *ZREx – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung*, Jg. 2, Heft 1/2022, 41–52.
- Gomolla, Mechthild (2010): *Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem*. In: Hornel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): *Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–93.
- Gottuck, Susanne/Mecheril, Paul (2014): *Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. In: Rosenberg, Florian v./Geimer, Alexander (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–108.
- Hall, Stuart (1994): *Die Frage der kulturellen Identität*. In: Mehlem, Ulrich (Hrsg.): *Stuart Hall. Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument, S. 180–222.
- Hall, Stuart (1999): *Ethnizität: Identität und Differenz*. In: Engelman, Jan (Hrsg.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*. Frankfurt/New York: Campus, S. 83–98.

- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S. 7–16.
- Hall, Stuart (2004): Wer braucht ‚Identität‘? In: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hrsg.): Stuart Hall – Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument, S. 167–187.
- Kalpaka, Annita/Rätzkel, Nora (Hrsg.) (1990): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein., 2., völlig überarb. Aufl., Leer: Mundo Verlag.
- König, Hans-Dieter (1998): Sozialpsychologie des Rechtsextremismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koschorke, Albrecht (2010): Ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften. In: Eßlinger, Eva/Schlechtriemen, Tobias/Schweitzer, Doris/Zons, Alexander (Hrsg.): Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Berlin: Suhrkamp, S. 9–31.
- Kossek, Brigitte (2012): Begehren, Fantasie, Fetisch: Postkoloniale Theorie und die Psychoanalyse (Sigmund Freud und Jacques Lacan). In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–67.
- Lacan, Jacques (1986/1949): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Ders.: Schriften I. Weinheim, Berlin: Quadriga Verlag, S. 61–70.
- Leiprecht, Rudolf (2016): Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 226–242.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Osterkamp, Ute (1996): Institutioneller Rassismus. Problematik und Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Hamburg: Rowohlt Tb., S. 95–110.
- Piasere, Leonardo (2011): Horror Infinite. Die Zigeuner als Europas Trickster. In: Behemoth – A Journal of Civilisation 2011, Heft 4, S. 57–85.
- Randjelović, Isidora (2014): Ein Blick über die Ränder der Begriffsverhandlungen um ‚Anti-ziganismus‘. In: Heinrich Böll Stiftung. Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal. <https://heimatkunde.boell.de/de/2014/12/03/ein-blick-ueber-die-raender-der-begriffsverhandlungen-um-antiziganismus> [letztes Zugriffsdatum: 22.02.2022].
- Rauh, Bernhard (2021): Die Reartikulation ethnosexistischer Stereotype in Projektionen von Aggression durch weibliche Lehrkräfte. In: Boger, Mai-Anh & Rauh, Bernhard (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik trifft postkoloniale Studien und Migrationspädagogik. Opladen/Berlin/Toronto, S. 195–209.
- Rendtorff, Barbara (2009): Unbehagliche Differenzen. Frauen, Männer und Kultur. In: Dörr, Margret/Aigner, Josef Christian (Hrsg.): Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 73–89.
- Rendtorff, Barbara (2017): Sexualisierungen als Elemente der Fremdenabwehr. In: Feministische Studien, Heft 2/17, S. 302–317.
- Schulze, Kathrin (2023): Antiziganismus in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ethnographische Erkundungen des ‚Eigenen‘ im ‚Anderen‘. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schüttpelz, Erhard (2010): Der Trickster. In: Eßlinger, Eva et al. (Hrsg.): Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Berlin: Suhrkamp, S. 208–224.
- Selling, Jan/End, Markus/Kyuchukov, Hristo/Laskar, Pia/Templer, Bill (Hrsg.) (2013): Antiziganism. What’s in a Word? Proceedings from Uppsala International Conference on the Discrimination, Marginalization and Persecution of Roma, 23–25 October 2013. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- Soiland, Tove; Frühauf, Marie & Hartmann, Anna (2022): Sexuelle Differenz in der post-ödpalen Gesellschaft [Band 2]. Wien/Berlin: Turia + Kant.

- Struve, Karen (2013): Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Wiesbaden: Springer VS.
- Tißberger, Martina (2017): Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Wiesbaden: Springer VS.
- Winter, Sebastian (2016): Gegen das Gesetz und die Gesetzlosigkeit. Zur Sozialpsychologie des Antiziganismus. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–128.
- Winterhager-Schmid, Luise (2010): Von Generation zu Generation: Die ‚ödipale Konstellation.‘ – Wo hat sie ihren Ort in der Allgemeinen Pädagogik? In: Bitter, Günther et.al (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 109–124.

Kontakt:

Dr. Marie Frühauf
Bergische Universität Wuppertal
marie.fruehauf@uni-wuppertal.de

Dr. Kathrin Schulze
Technische Universität Dortmund
kathrin.schulze@tu-dortmund.de

Institutionalisierter Rassismus?

Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung

Oxana Ivanova-Chessex, Anja Steinbach

Zusammenfassung: Im Beitrag werden Aufmerksamkeitsrichtungen für die Schulforschung aus rassismus- und institutionentheoretischer Perspektive konturiert. Gefragt wird, wie die Institutionalisierung von Rassismus und Prozesse seiner Institutionalisierung im Schulkontext analysiert werden (können) und welche Phänomene hierdurch in das Blickfeld der Forschung geraten. Diese Suchbewegung bezieht sich auf das Zusammenwirken von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, der Schule als Institution und den darin handelnden Akteuren und nimmt ihren Ausgang in einem Rückblick auf bisherige Forschungen zu Rassismus im Kontext von Schule. Inspiriert von Zugängen aus der Rassismustheorie und neoinstitutionalistischen Forschungsperspektiven werden in einem weiteren Schritt Blickwinkel einer rassismus- und institutionentheoretischen, erziehungswissenschaftlichen Schulforschung markiert. In dieser Perspektivierung erscheint Schule als gesellschaftlich verankert, umkämpft und veränderbar, als ein Terrain des Ringens um Hegemonie, in dem Reproduktionslogiken von Rassismus und der Widerstand dagegen gleichzeitig enthalten sind.

Schlüsselwörter: Rassismus, Schule, Neo-Institutionalismus, Rassismuskritik, qualitativ-empirische Schulforschung

Title: Institutionalised Racism? Perspectives for Research on School informed by New Institutionalism and Critical Race Theory

Summary: This article explores the possibilities of research on school informed by critical race theory and new institutionalism. The contribution focusses on the question of how the institutional life of racism and processes of its institutionalisation in the school context can be made analytically tangible and which phenomena thereby can be explored. This exploration takes place in the nexus of social power relations, the school as societal institution and the subjects acting in it and takes its starting point in a review of previous research on the interrelation of school and racism. Inspired by critical race theory and new institutionalism the directions of attention of school research on racism and institutional theory were marked. In this perspective, school appears as socially anchored, contested and changeable, as a terrain of the struggle for hegemony, in which the logics of reproduction of racism and resistance against it are simultaneously contained.

Keywords: Racism, school, new institutionalism, critical race studies, qualitative research on school

1. Einleitung

Den im Einführungsband „Schulpädagogik und Schultheorie“ (Bohl et al. 2014) vorgestellten theoretischen Zugängen ist gemeinsam, dass sie Schule – wenn auch mit je unterschiedlichen Akzentuierungen – als mit gesellschaftlichen Verhältnissen verwoben verstehen. Diese Verwobenheit kommt in den letzten Jahren immer wieder in den Blick der empirischen Schulforschung und ist in Schultheorien vielfach aufgegriffen worden. So halten Idel und Stelmazyk (2021) mit Blick auf einen übergeordneten Anspruch schultheoretischer Zugänge fest: „Schultheorie soll die Ordnung der Schule klären, indem sie systematisch die Rolle von Schule in der Gesellschaft und die Rolle der Gesellschaft in der Schule in das Zentrum ihres Fragehorizonts rückt“ (ebd.: 51). An die Markierung dieser doppelseitigen Verbindung von Schule und Gesellschaft, durch welche die Schule als gesellschaftlich hergestellte und zugleich Gesellschaft herstellende Institution ins Blickfeld gerückt wird (Shure/Mecheril 2018; Steinbach/Shure/Mecheril 2020), schließt sich unmittelbar die Frage an, aus welcher Blickrichtung auf Gesellschaft und Schule Bezug genommen wird. Philosophische und soziologische Theorieperspektiven, die sich mit der gesellschaftlichen Verfasstheit der Schule aus einer machtkritischen und dekonstruktiven Perspektive beschäftigen und die Bedeutung gesellschaftlicher Machtverhältnisse für Individuen, aber auch für die Funktionsweisen von Institutionen analysieren, werden in der Schulpädagogik zwar rezipiert (Bohl et al. 2014), gehören jedoch bislang nicht oder nur partiell zu ihrem grundlegenden analytischen Repertoire.

Dem Nexus von gesellschaftlichen Machtverhältnissen mit einem Fokus auf Rassismus und der Institution Schule mit ihren Logiken, Materialitäten und epistemischen Ordnungen sowie den darin handelnden Subjekten, mit ihren je spezifischen Positionierungen und relationierten Handlungsspielräumen wollen wir uns im vorliegenden Beitrag widmen. Wir diskutieren, wie diese Verwobenheiten in der Perspektivierung einer rassismuskritischen Schultheorie und -forschung analysiert werden können. Dafür möchten wir Forschungszugänge aufgreifen, die *Institutionalisierungsprozesse* am Ort Schule und das *Institutionalisierte* der Schule in den analytischen Fokus rücken und nach den Spezifika institutionalisierter Formen von Rassismus in der und durch die Schule, ihrer Relationierung zu gesellschaftlich Ordnungen sowie den Verwicklungen der (pädagogischen) Akteur:innen fragen. Wir steigen in diese Suchbewegung ein, indem wir Studien heranziehen, die ihre Aufmerksamkeit auf Rassismus im schulischen Kontext richten (1). Hieran anknüpfend skizzieren wir rassismustheoretische und institutionentheoretische – vor allem neoinstitutionalistische – Forschungszugänge für die Auseinandersetzung mit der Schule (2). Anschließend formulieren wir Aufmerksamkeitsrichtungen für weitere schulbezogene Analysen von institutionalisierten Rassismen (3), bevor wir mit einem kurzen Ausblick schließen (4).

2. Rassismus im Schulkontext – empirische Annäherungen

Der Wechselwirkung von Schule und Rassismus als einem gesellschaftlichen Verhältnis nähern wir uns zunächst anhand empirischer Studien, die in der rassismuskritischen Schulforschung (oder schulbezogenen Rassismusforschung) verortet werden können. Ohne An-

spruch auf Vollständigkeit werfen wir einzelne Schlaglichter auf (vor allem qualitative) Untersuchungen, die in den letzten 20 Jahren im „amtlich deutschsprachigen“ Kontext (Dirim 2015: 26) durchgeführt wurden und richten unsere Aufmerksamkeit auf theoretische Perspektivierungen und methodisch-methodologische Zugänge, Fragen und Gegenstandsbereiche der Analysen.

Insbesondere subjektivierungs- und praxistheoretisch ausgerichtete Arbeiten zu Rassismus und Schule thematisieren die Wechselwirkungen zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Ordnungen und fokussieren die Frage, wie Diskurse das Erzählen, Sprechen und Handeln strukturieren, Subjektivitäten konstituieren, wie Subjekte ihre Praxis gestalten und hierdurch einen Beitrag zu Verfestigungen und/oder Verschiebungen von Ordnungen leisten. Solche Studien nehmen die normalisierten rassismusrelevanten (Weiß 2013: 77) Unterscheidungen, Adressierungen, das Verschleierte und die Mechanismen der Verschleierung in den Blick und zeigen auf, wie gesellschaftliche Diskurse und Ordnungen über ein komplexes Subjektivierungsgeschehen am Ort Schule reproduziert werden (vgl. Akbaba 2017; Chamakalayil et al. 2022; Fereidooni 2016; Geier 2015; Ivanova-Chessex/Steinbach 2017; Karabulut 2020; Karabulut/Pfaff 2020; Kollender 2020, 2022; Machold/Wienand 2021; Rose 2012, 2014, 2016; Scharathow 2014, 2015; Steinbach 2022; Steinbach/Spies 2021). Die Schule wird in diesen Studien als Kontext verstanden, in dem ein spezifisches Unterscheidungskwissen entlang nation-ethno-kultureller Ordnungen (Mecheril 2003) seine pädagogische ‚Legitimität‘ und Selbstverständlichkeit entfaltet und Subjektivierungsprozesse der Akteur:innen strukturiert.

Erfahrungen mit rassifizierenden versprachlichten und non-verbalen Anrufungen stellen einen der zentralen Gegenstandsbereiche der rassismuskritischen Forschung zur Schule dar. So zeigt Karabulut (2020) auf der Grundlage der Rekonstruktion von Gruppendiskussionen mit Schüler:innen, inwiefern „rassistische Diskriminierungspraktiken, die sich durch die Relevanz des physiognomischen Codes insbesondere entlang eines biologistischen Rassismus aufspannen“ (ebd.: 133), in der Schule über machtvoll Adressierungen durch Lehrer:innen wirksam werden. Diese Praktiken stellen für die befragten Schüler:innen einen „relevanten Bestandteil des Erfahrungsraums und der Anrufung als ‚Andere‘ im schulischen Raum dar“ (ebd.). Mit einem breiteren Blick auf qualitative (Interview-)Studien wird deutlich, dass Rassismus sowohl in verbalen Äußerungen, etwa in Form von Fragepraktiken im Unterricht (Ivanova-Chessex/Steinbach 2017; Scharathow 2015), als auch in non-verbalen Äußerungen, etwa über die Blicke von Lehrer:innen oder Mitschüler:innen, wenn es um spezifische Unterrichtsthemen geht (Steinbach/Spies 2021), zum Vorschein kommt. Scharathow (2014) analysiert die Bedeutung von Rassismuserfahrungen für Jugendliche und theoretisiert Rassismus als eine „unsichtbare Erfahrung“ (ebd.: 407), deren Thematisierung am Ort Schule mit Risiken von (erneuten) Rassifizierungen einhergeht, denn Schule bleibt durch „(Un-)Sichtbarkeiten“ (Scharathow 2015: 163) von Rassismus strukturiert. Wojciechowicz (2022) arbeitet Rassismuserfahrungen in Bildungsbiographien von Studierenden als wiederkehrende „Blockierungserfahrungen“ (ebd.: 97) heraus, die mit einer Problematisierung und Infragestellung von bildungsbezogener Leistungsfähigkeit einhergehen (ebd.: 99) und als Rassismuserfahrungen unthematziert, jedoch nicht unverarbeitet bleiben (ebd.: 106). Ausgehend von ihren biographie- und subjektivierungstheoretischen Arbeiten, die sich unter anderem mit rassistischen Subjektivierungspraxen und Formen der Resignifizierung in Migrationsbiographien beschäftigen (Rose 2012), stellt Rose die vorsichtig formulierte These auf, „dass der institutionelle Kontext Schule [...] selbst eine Differenzierungslogik (in ‚eigene‘ und ‚andere‘, in ‚wir‘ und ‚ihr‘) zu institutionalisieren scheint“ (Rose 2016: 111). Ungleichheits-

wirksame gesellschaftliche Diskurse und rassismusrelevantes Wissen wirken in die Schule hinein, werden dort von Akteur:innen aufgegriffen, angewandt und kontinuierlich performativ (re-)produziert. Rassismus ist Teil der biographischen Erfahrungen aller Schüler:innen, wiewohl die konkreten Erfahrungen Einzelner sehr unterschiedlich sind.

Nicht nur Rassismuserfahrungen von Schüler:innen und Studierenden, sondern auch von Referendar:innen und Lehrpersonen sind Gegenstand der Forschung. So beschäftigt sich Fereidooni (2016) in seiner diskriminierungs- und rassismustheoretisch verorteten Studie, die eine standardisierte Befragung von Lehrpersonen mit leitfadengestützten Interviews kombiniert, mit Rassismuserfahrungen von (angehenden) Lehrpersonen. Insbesondere die Analyse qualitativer Daten bietet dabei Aufschluss über vielfältige Bewältigungsstrategien, die Lehrpersonen als Reaktion auf rassismusrelevante Positionierungen in Interviews formulieren, beispielweise Anpassung, Distanzierung, Resignation, Verharmlosung oder Verleugnung. Akbaba (2017) zeigt in ihrer ethnographisch angelegten Studie, wie das Dispositiv des ‚Migrationshintergrunds‘ das pädagogische Handeln von Lehrpersonen und die Räume ihrer Handlungsfähigkeit rahmt. Mit einem empirisch fundierten Konzept von ‚double-binding ethnicity‘ (ebd.: 272 ff.) zeigt sie Paradoxien auf, in denen sich migrationsandere Lehrer:innen bewegen: Ihre Positionierungen in Migrationsverhältnissen im Sinne einer Ressource zu nutzen und sie zugleich zu verbergen, um Risiken der Rassifizierung und Ausgrenzung zu minimieren. In einer rassismuskritischen Auseinandersetzung mit dem im Ausbildungsfeld zirkulierenden rassismusrelevanten Wissen und Unwissen zeigt Doğmuş (2022), wie ‚Rassismus in seiner sanften Gewalt als symbolisches Gewaltverhältnis‘ (ebd.: 402) im Referendariat wirksam wird. Ausgehend von der Rekonstruktion der Orientierungen von Referendar:innen und Fachleiter:innen sowie der sich darin manifestierenden Diskursformationen und Repräsentationen dezentriert sie den Begriff ‚Rassismuserfahrung‘, indem Rassismus in seiner ‚involvierende[n] Funktion‘ (ebd.: 419; Herv. i. O.) im Professionalisierungsprozess herausgestellt wird. Damit wird die ‚Wechselseitigkeit der Rassismusrelevanz, der Moderation des Rassismus und der Subversion im Widerstand gegen Rassismus‘ (ebd.) deutlich.

Rassismusrelevantes Wissen wird auch in Interaktionen mit Eltern und Erziehungsberechtigten wirksam. Chamakalayil et al. (2021, 2022) zeigen in ihrer intersektional angelegten Studie, in der Elternbiographien als Grundlage der Analyse fungieren, wie gesellschaftliche Differenz- und Machtverhältnisse, auch Rassismus, das Verhältnis von Eltern und Schule strukturieren. Sie rekonstruieren Handlungswege, die Eltern vor dem Hintergrund ihrer Biographien und Positioniertheiten in institutionell wirksamen Machtverhältnissen für sich erschließen, um sich für die schulische Bildung ihrer Kinder einzusetzen. Während sich Kollender (2020) ebenfalls mit dem Verhältnis von Eltern und Schule befasst, geht sie in einer dispositivanalytischen Perspektivierung dezidiert über Erfahrungen von Akteur:innen hinaus und fokussiert auf komplexe Macht-Wissens-Zusammenhänge an der Schnittstelle von Diskursen, institutionellen Wissensbeständen und subjektiven Erfahrungsräumen, wo sich ‚rassistische Logiken und die neoliberale Rationalität zu einem neoliberalen Rassismus‘ (ebd.: 304; Herv. i. O.) verdichten. Die interview- und diskursanalytisch basierte Studie zeigt auf, dass natio-ethno-religiös-kulturelle Unterscheidungen bei politischen und schulischen Beurteilungen elterlicher Leistungen mit neoliberalen Rationalitäten verschränkt wirksam werden (ebd.: 303), dass rassistische Diskriminierung zur Privatangelegenheit erklärt wird und sich insbesondere Formationen des neoliberalen Rassismus der elterlichen Kritik und dem Widerstand entziehen (ebd.: 304 f.).

Einige Studien rücken Unterrichtsinteraktionen in den Mittelpunkt von Analysen zu Rassismus am Ort Schule. So wird in einer ethnografischen Studie zum ‚interkulturellen Unterricht‘ (Geier 2015) deutlich, dass im Unterrichtsgeschehen auf „bereits bestehende vorgängige semantische Bedeutungsstrukturen“ (ebd.: 134) sowie auf „handlungsstrukturierendes, im Sinne sozialer Rollen institutionalisiertes [...] Handlungswissen“ (ebd.) zurückgegriffen wird. Demnach fungieren gesellschaftliche Diskurse im Kontext der Schule als „symbolisches Inventar“ (ebd.), das auch „Normalitätskonstruktionen, die als Diskriminierung rekonstruiert werden konnten, [...] durch den spezifischen Geltungsraum der Schule als legitim“ (ebd.) erscheinen lässt. Ebenso verweist die Studie von Machold und Wienand (2021) auf das rassismusrelevante Wissen, das in der Schule von den Akteur:innen hervorgebracht, performiert und verfestigt wird. Sie rekonstruieren in ihrer Langzeit-Ethnografie die Differenzordnung der Grundschule, die in ethnisch codierten, leistungsbezogenen und backgroundbezogenen Unterscheidungspraktiken von den beteiligten Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern gemeinsam hergestellt wird. Diesen Unterscheidungspraktiken liegt dabei eine Legitimationsfolie zugrunde, nämlich „die individualisierende Erzeugung von Leistung und die Bearbeitung ihrer ‚Herkunfts(un)abhängigkeit““, was von den Autorinnen – angelehnt an Breidenstein (2020) – als eine „gemeinsame Arbeit an der meritokratischen Fiktion der Grundschule“ gelesen wird (Machold/Wienand 2021: 203).

Einen Versuch an die epistemische Ebene der Reproduktion von Rassismus am Ort Schule heranzukommen, stellt die rassismustheoretisch informierte Schulbuchforschung dar (Grünheid/Mecheril 2017; Marmer/Sow 2015; Niehaus et al. 2015). Hier wird dem Mechanismus der Tradierung rassifizierter und kolonialer Wissensbestände in schulisch bedeutsamen Materialitäten nachgegangen. Im Ergebnis von häufig postkolonial und diskursanalytisch inspirierten Auswertungen liefern Studien Hinweise darauf, dass rassismusrelevantes Wissen auch über Materialien und Schulbücher transportiert wird und sich in Lehrmitteln auf der textlichen, bildlichen, narrations- und repräsentationsbezogenen Ebene manifestiert.

Während der schulstrukturelle und -institutionelle Kontext bisher eher als „rahmende Kontextbedingung behandelt [wird], ohne selbst Gegenstand der Analyse zu sein“ (Emmerich/Feldhoff 2021: 14), verschiebt die breit rezipierte Studie zu institutioneller Diskriminierung von Gomolla und Radtke (2002/2009) die Aufmerksamkeit hin zu den institutionellen Strukturen und Rahmenbedingungen, den Eigenlogiken des Feldes Schule. Im Anschluss an institutionentheoretische Zugänge wird verdeutlicht, dass rassismusrelevante Unterscheidungen in Bildungsinstitutionen nicht aus individuellen Entscheidungen resultieren, sondern diese Entscheidungen innerhalb der institutionellen Strukturen ‚legitimiert‘ werden. „[P]olitische Vorgaben, lokale organisatorische Strukturen, organisatorische Handlungszwänge und etablierte Praktiken in einzelnen Schulen sowie ein pädagogischer Common Sense, der stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist“ (Gomolla 2010: 82), werden als wirksame Faktoren des diskriminierenden Geschehens im schulinstitutionellen Kontext herausgearbeitet. Dabei werden vor allem die Übergangsschwellen im Bildungssystem als für institutionelle Diskriminierung bedeutsame Kontexte in den Blick genommen. Die Studie verdeutlicht, „wie Schulen in allfälligen Prozessen der Differenzierung und Auslese unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes eines Kindes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch machen“ (Gomolla 2012: 44). Hier wird auch auf die Verkettung von Einzelentscheidungen verwiesen, die sich sowohl innerhalb einer einzelnen Schule zeigen als auch im Zusam-

menwirken unterschiedlicher Institutionen (ebd.: 46). Mit Blick auf den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zeigt auch Dean (2020) in ihrer ethnographischen Studie, dass hier ebenfalls rassistische und (neo-)linguizistische Wissensbestände und Praktiken greifen, die im institutionellen Kontext ‚legitimiert‘ sind. Sie verweist auf „individuelle, diskursive, juristische und institutionelle Praktiken“ (ebd.: 341), die im Zusammenspiel mehrfachdiskriminierende Dynamiken entwickeln (können). Wellgraf (2021) verdeutlicht in seiner ethnografischen und unter Rückgriff auf neo-institutionalistische Zugänge durchgeführten Studie unter dem Titel „Ausgrenzungsapparat Schule“, dass die „institutionellen Logiken – wie die schulischen Notensysteme und Disziplinarmechanismen – [...] weder besonders funktional noch pädagogisch überzeugend sein [müssen], sie dienen vielmehr in erster Linie der Selbsterhaltung der Institution Schule“ (ebd.: 14).

Die hier schlaglichtartig skizzierten Studien scheinen zwar häufig gesellschaftliche Verhältnisse, Institution und Subjekt als drei relevante Ebenen mitzudenken, es werden allerdings – je nach Ausrichtung der Studien – Akzentuierungen vorgenommen: Mal gewinnt das Subjekt eine stärkere Zentrierung und Rassismus wird über *Rassismuserfahrungen* greifbar oder es rücken *rassifizierende Anrufungen, Diskurse und Praktiken* in den Fokus der Aufmerksamkeit, mal werden die *schulstrukturellen Rahmenbedingungen und Regulierungen* zentriert. Was bisher seltener gewagt wird, sind Studien, die eine Verschränkung der verschiedenen Ebenen zum Ausgang ihrer Überlegungen machen und die Schule als eine Scharnierstelle zwischen gesellschaftlichen Ordnungen und den Subjekten analysieren. Hierzu können rassismus- und institutionentheoretische Zugänge einen wichtigen Beitrag leisten, wie wir im Folgenden darstellen möchten.

3. Rassismus- und institutionentheoretische Perspektiven auf Schule

Wenn wir Rassismus als „ein *gesellschaftliches Verhältnis*“ (Rommelspacher 2011: 29, Herv. i. O.) verstehen und zugleich von der grundlegenden Gesellschaftlichkeit von Schule ausgehen, so kommt die Schule als eine nicht außerhalb des Rassismus ‚funktionierende‘ Institution zum Vorschein, da sie „von gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen konstitutiv vermittelt ist, diese aufgreift, bestätigt, verfestigt aber auch kontinuierlich verschiebt“ (Steinbach/Shure/Mecheril 2020: 24). Im Folgenden verbinden wir postkolonial ausgerichtete rassismustheoretische Zugänge mit institutionentheoretischen Überlegungen, um die Schule als Institution in Relation zu migrationsgesellschaftlichen Ordnungen und den handelnden Akteur:innen stärker in den Blick zu nehmen.

3.1 *Racial school* – eine rassismustheoretische Verortung

Da wir uns auf die Institution Schule und die hier wirksam werdenden Normen beziehen und sich das, was für ‚das Normale‘ gehalten wird, „sehr oft von der *nationalen* Norm ab[leitet]“ (Butler 2014: 185, Herv. d. Verf.), möchten wir zu Beginn dieses Abschnitts einige schulrelevante Überlegungen zur Verschränkung von Nation/Nationalstaat und Rassismus skizzieren. Wir schließen hier an rassismustheoretische Vorarbeiten zur nationalstaatlich verfassten Schule als „*racial school*“ an (Shure/Steinbach 2022; Steinbach/Shure/Mecheril 2020)

und beziehen uns dabei auf das Konzept „racial state“ von Goldberg (2002). Wenngleich sich Goldberg in seinen Werken lediglich am Rande auf die Institution Schule bezieht, so ermöglicht sein rassismustheoretisches Konzept zur Ko-Artikulation von *race* und *state* doch eine analytische Auseinandersetzung mit der wechselseitigen Bedingtheit von *race*-Kategorien und der Imagination einer nationalen Gemeinschaft. Goldberg argumentiert, dass sich moderne Nationalstaatlichkeit über die Bezugnahme auf *race* in Anknüpfung an koloniale Verhältnisse entwickelte (ebd.: 109). Dabei wird *whiteness* als eine hegemoniale Normalität von *racial states* hervorgebracht, bei der Normen und Ordnungen von *whiteness* das Gesellschaftliche superior regulieren (ebd.: 195). Goldbergs Zugang ermöglicht es, das Narrativ ‚progressiver‘ Nationalstaatlichkeit als vermeintlich „raceless“ (ebd.: 200) in seiner Einbettung in historisch entwickelte Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu verstehen, in denen die Idee des ‚überwundenen‘ Rassismus quasi institutionalisiert worden ist und dabei die Verstrickungen in (post-)koloniale rassistische Ordnungen dethematisiert wurden. Bezogen auf das westliche Kontinentaleuropa werden vor diesem Hintergrund Begriffe, wie „raceless racism“ (Goldberg 2009: 25; vgl. auch Balibar 1990; El-Tayeb 2011; Hall 1989), „raceless Euroracism“ (Michel 2015: 410) und „white supremacy“ (Gillborn 2006) bemüht, um jene Verschleierungen und unthematisierten Gewaltverhältnisse offen zu legen, die eng mit der Entstehung moderner Nationalstaatlichkeit verwoben sind.

Den *race*-Begriff verstehen wir in Anlehnung an Hall als ein „diskursives Konstrukt“ (Hall 1989: 56) und als „Herzstück eines hierarchischen Systems, das Differenzen produziert“ (ebd.: 57). Rassismus als ein „überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes ‚Wissen‘“ (Hormel 2018: 84) ist historisch eng verbunden mit dem Kolonialismus und dem Nationalsozialismus, unterliegt jedoch seither einem „Gestaltwandel“ (ebd.: 86). „Rassismen“ – so formuliert Hall (2018) es im Plural – „sind immer historisch spezifisch und in ihren Auswirkungen, die sie unter den verschiedenen geschichtlichen Umständen zeitigen, in denen sie auftreten, immer unterschiedlich“ (ebd.: 166). Als Neo- bzw. Kulturrassismus gefasst (Balibar 1990), werden Kategorien, wie ‚Kultur‘, ‚Ethnizität‘, ‚Sprache/Akzent‘, ‚Religion‘ etc., die mit der Imagination nationaler Gemeinschaften und Zugehörigkeiten eng verwoben sind, diskursiv mit spezifischer Bedeutung aufgeladen. Trotz seines Gestaltwandels stellt Rassismus somit auch heute „eine Art und Weise [dar], die Welt zu strukturieren und bedeutungsvoll zu klassifizieren“ (Hall 1989: 57) und kann als eine nach wie vor wirkmächtige „soziale Ordnung verstanden werden, als über die iterative Performanz von Bildern, Worten und Normen hergestellte und gesicherte Rahmungen, die (sprachliche) Handlungen und Selbstverständnisse zur Folge haben“ (Çiçek/Heinemann/Mecheril 2014: 322).

Die Ko-Artikulation von Nation/Nationalstaat und *race* erscheint für eine Auseinandersetzung mit der nationalstaatlich verfassten Schule zentral (Castro Varela 2022; Shure/Steinbach 2022). Die Schule prozessiert in ihrer historischen Entwicklung und in ihrer gegenwärtigen Funktion, wie Emmerich und Feldhoff (2021) verdeutlichen, „Möglichkeiten einer nationalkulturellen und nationalsprachlichen Homogenisierung breiter Bevölkerungsschichten im Kontext des *nation building* [sic]“ (ebd.: 2, Herv. i. O.; siehe auch Wenning 1996; Gogolin 2008). Wenngleich sich zahlreiche Arbeiten mit der Schule als „nationale Schule“ (Wenning 1996) befasst haben, bleibt die konkrete Verbindung von solchen Prozessen des ‚nation building‘ mit an *race*-Kategorien anknüpfenden Unterscheidungen oftmals unbeachtet oder implizit. Dabei sind solche Unterscheidungen und die Verbindungen von *nation* und *race* für Schulen mit ihrer Selektionsfunktion als „sorting machines“ (Domina/Penner/Penner 2017) hoch relevant. Sie werden dort aufgegriffen und bringen – teils in

legitimierte Unterscheidungskategorien umgedeutet – versprachlichte und materialisierte Klassifizierungen und Subjektivitäten hervor. In der globalen Migrationsgesellschaft erhalten die Idee des Nationalstaates und die Imagination einer nationalen Gemeinschaft für die nationalstaatlich verfasste Schule als Institution eine spezifische Brisanz (Mecheril/Shure 2018: 67). Rassismus kann in dieser Perspektivierung als eine der Ordnungen verstanden werden, die an nationalstaatlich verfassten Schulen in *racial states – an racial schools* (Steinbach/Shure/Mecheril 2020) – wirksam wird, diese Wirksamkeit über ein Narrativ vermeintlicher *racelessness* zugleich verschleiert und *whiteness* als Normalität hervorbringt (vgl. bspw. Sieber Egger/Unterweger 2022). Die Zurückweisung der schulischen Involviertheit in Rassismus, die etwa in dem Label „Schule ohne Rassismus“ zum Ausdruck kommt, das Narrativ und die Selbstimagination als *raceless* erschweren die Thematisierung von Rassismus und Rassismuskritik im Schulkontext. Wie Ladson-Billings (1998) es im Titel des Artikels „what’s it [Critical Race Theory] doing in a *nice* field like education?“ (Herv. i. O.) provokativ zuspitzt, wird Schule häufig diskursiv als „a *nice* field“ hervorgebracht, ein Feld, das sich der Idee der Gleichheit, Gerechtigkeit und dem Gemeinwohl verpflichtet hat und dessen normativer Auftrag und Selbstbild nicht mit Rassismus und rassismusrelevanten Unterscheidungen vereinbar ist. Rassismus steht im Widerspruch zu den grundlegenden normativen Maximen der Schule, wie etwa Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Inklusion, die jedoch eher selten als Reflexionsfolien zur Befragung der Strukturen und etablierten Praktiken, sondern vielmehr als Tokens und Dethematisierungsstrategien genutzt werden (Karabulut 2020; Messerschmidt 2013). Wie Ahmed (2012) dies im Hinblick auf Hochschulen herausarbeitet, werden diese normativen Maximen oftmals durch ein „narrative of repair“ (ebd.: 17) gerahmt, vor dessen Hintergrund Diversität, Inklusion und Gerechtigkeit als ‚konstruktive Lösungen‘ für gesellschaftliche Missverhältnisse verhandelt werden und eine Thematisierung von Rassismus als eine potentielle Verletzung der Institution bzw. ihrer Reputation als gerecht, inklusiv und diversitätsorientiert riskant wird (ebd.). Institutionelle Strukturen, Selbstverständnisse und etablierte Routinen wirken damit in einer Weise, dass Rassismus nicht oder oftmals nur schwer benennbar wird.

3.2 Das Werden und (Geworden)Sein der Schule – eine institutionentheoretische Verortung

Wenngleich nicht von *dem* Neo-Institutionalismus als einem konsistenten Zugang gesprochen werden kann, bieten verschiedene theoretische und empirische Arbeiten, die unter diesem Begriff firmieren, spannende Aufmerksamkeitsrichtungen für eine rassismuskritische Schulforschung. Aus institutionentheoretischer Perspektive wird der analytische Blick auf das, was in Organisationen *institutionalisiert ist* und auf die *Prozesse der Institutionalisierung* gerichtet. Eine begriffliche Unterscheidung zwischen Organisationen und Institutionen in pädagogischen Zusammenhängen wird wiederholt als unscharf moniert (Engel 2020; Göhlich 2014), wobei Organisationen grundlegend als „konkrete durch die Geschichtlichkeit menschlicher Praxis materialisierte und sich materialisierende, zweckbezogene menschliche Sozialgebilde“ (Engel 2020: 557 f.) verstanden werden, in denen Institutionen als „Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung“ (Göhlich 2014: 72) angeeignet werden und die zugleich Muster hervorbringen, die „wiederum in die Gesellschaft eingespeist und dort ggf. zu Institutionen werden“ (ebd.). Neoinstitutionalistischen Ansätzen ist das Interesse an „über-

greifende[n] Erwartungsstrukturen [gemeinsam], die darüber bestimmen, was angemessenes Handeln und Entscheiden ist“ (Hasse/Krücken 2005: 15; zit. nach Sandhu 2012: 98). Vor allem frühe neoinstitutionalistische Ansätze dezentrieren das Subjekt bewusst, um die Macht des institutionellen Kontextes zu betonen (ebd.: 88).

Scott (2008) unterscheidet die regulative, die normative und kulturell-kognitive Dimension von Institutionen (ebd.: 52 ff.): Mit der regulativen Dimension werden Vorgaben, Regeln, Gesetze, Verordnungen einer Institution aufgerufen – die historisch entwickelten und gegenwärtig wirksamen, festgeschriebenen Vorgaben einer Institution. Diese fungieren als Rahmung, durch die das Handeln der Akteur:innen einerseits ermöglicht, aber zugleich begrenzt und eingeschränkt wird (ebd.: 52). Die normative Dimension umfasst die zwar weniger festgeschriebene, aber dennoch vorschreibende und bewertende Ebene (ebd.: 54), die bestimmte Konzeptionen des Wünschenswerten abbildet und über Normen und Normalitätsvorstellungen spezifiziert und definiert, wie Dinge innerhalb der Institution getan werden und welche Ziele mit welchen Mitteln erreicht werden sollen. Die kulturell-kognitive Dimension bezieht sich auf den gemeinsamen Bedeutungsrahmen, die Selbstverständlichkeiten, das Wissen und die Denkmuster der Mitglieder einer Institution. Die drei Dimensionen sind eng miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig auf vielfältige Weise. Regeln und Normen von Institutionen sind keine naturwüchsig entstandenen Gebilde, sie existieren nicht losgelöst von der symbolischen Sinnwelt, sondern sind ein Produkt eben dieser. Zugleich wirken sie auf die Interpretationen der Akteur:innen und strukturieren somit *sinnhaftes* Deuten und Handeln.

Schaefers (2002) beschreibt Legitimationen und „Rationalitätsmythen“ (ebd.: 838) als einen zentralen Fokus makroinstitutionalistischer Perspektiven, welche stärker auf die Wechselwirkungen zwischen Organisationen und Gesellschaft fokussieren. Demzufolge übernehmen Organisationen Praktiken und Verfahren, „defined by prevailing rationalized concepts of organizational work and institutionalized in society“ (Meyer/Rowan 1977: 340). Organisationen adoptieren „Rationalitätsmythen“ (Schaefers 2002: 838), die als Regeln und Annahmen beschrieben werden können, die Handlungsziele und legitime Vorgehensweisen in Organisationen bestimmen und in deren gesellschaftlichen Umwelten verortet werden. Rationalitätsmythen werden zum Bestandteil der Formalstruktur: sie werden auch zeremoniell zur Geltung gebracht und dienen der inneren Stabilisierung und der gesellschaftlichen Legitimitätssicherung von Organisationen (ebd.). Mit einer makroanalytischen Perspektivierung wäre damit die Möglichkeit verbunden, (Dis-)Kontinuitäten und Manifestationen von gesellschaftlichen Legitimationsbegründungen und Rationalitätsmythen in gesellschaftlichen Institutionen, wie bspw. Bildungsorganisationen, nachzugehen.

Im Kontext der sich vervielfältigenden gesellschaftlichen Orientierungen eröffnen sich in institutionellen Zusammenhängen die Freiräume, Rationalitätsmythen „lediglich symbolisch zu befolgen“ (Schaefers 2002: 839). Mit Bezug zur Studie von Brunsson und Olsen (1993) erläutert Schaefers (2002: 839) eine von ihnen empirisch herausgearbeitete Unterscheidung von ‚talk‘ und ‚action‘: „Auf der ‚talk‘-Ebene beherrscht man das gängige ‚Reformvokabular‘, man präsentiert sich Reformen gegenüber aufgeschlossen und signalisiert, dass man den aktuellen Vorstellungen einer rationalen und modernen Organisation entspricht. Die ‚action‘-Ebene bleibt davon unbeeinflusst, hier dominieren die hergebrachten Verhaltens- und Deutungsmuster in unveränderter Form“ (ebd.). Ahmed (2012: 29) theoretisiert dieses Phänomen als „Nonperformatives“ – institutionelle Versprechen, Verfahren und Politiken, die keine Effekte erzeugen, von denen sie sprechen – die also nicht performativ werden.

Auf der Mikroebene neoinstitutionalistischer Perspektivierung geraten „taken-for-granted“-Annahmen (Zucker 1977) in den Blick, die als organisationsinterne Selbstverständlichkeiten, Routinen, Orientierungen und Habitualisierungen beschrieben werden können. Diese Annahmen können einer bruchlosen Übersetzung institutioneller Vorgaben in die ‚Aktivitätsstruktur‘ – einer Übersetzung auf die Handlungsebene – entgegenstehen. Schaefers (2002) argumentiert, dass „taken-for-granted“-Annahmen und Routinisierungen in Institutionen in einer Weise normalisiert sind, dass sie „als nicht-bewusste und damit nicht-hinterfragbare Vorgaben Akteure in Organisationen beeinflussen“ (ebd.: 851). Das Wechselspiel des Regulativen, Normativen und Kognitiv-kulturellen (Scott 2008) ergibt das, was implizit und teilweise unbewusst wirkt und führt dazu, dass Routinen und Abläufe nicht oder nur schwer infrage gestellt werden (Sandhu 2012: 99 f.) und nicht mehr als temporäre und selbst gesetzte Rahmungen erfahren werden. Wie Sandhu (2012: 99 f.) im Anschluss an Berger und Luckmann (2004) formuliert: „Sie haben sich ‚sedimentiert‘ [...] und in organisationale und gesellschaftliche Wissensbestände abgelagert“ – sie fungieren als ‚legitime‘ Handlungsmodelle oder Vorgehensweisen.

Phänomenologisch und neoinstitutionalistisch gerahmten Analysen zu „Racism and Diversity in Institutional Life“ von Ahmed (2012) folgend, ist nicht von der Institution als einem stabilen Gebilde auszugehen. Vielmehr ist die Frage leitend, „how we can understand institutions as processes or even as effects of processes“ (ebd.: 20). Damit wird die Aufmerksamkeit auf die Hervorbringung des kollektiv Geteilten, Institutionalisierten – die Institutionalisierung als eine iterative Hervorbringung des Institutionellen und der in Institutionen naturalisierten Handlungen gerichtet (ebd.: 25). Analysen auf der institutionellen Ebene würden somit bei den automatisierten, routinierten, gewöhnlichen Handlungen auf einem kollektiven Niveau ansetzen, der Frage nachgehen, „how something becomes given by not being the object of perception“ (ebd.: 21), und Hervorbringungsbewegungen eines (wie auch immer gelagerten) „sense of ease and familiarity“ (ebd.: 25) erkunden. Im Fokus von Analysen stehen dann „institutional mechanics“ (Ahmed 2021: 27) – die Frage danach, was diese Mechaniken der Institution ausmacht und „how institutions work“ (ebd.: 6).

Gomolla und Radtke (2002/2009) richten in ihrer oben bereits aufgeführten ebenfalls neoinstitutionalistisch orientierten Studie den analytischen Blick auf die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem, indem sie sich mit der „Beziehung zwischen den Individuen, die Teil der Institution sind, und den Strukturen, innerhalb derer sie arbeiten“ beschäftigen (ebd.: 54). Sie theoretisieren die Organisation Schule nicht als passiv durchzogen von „äußeren Ordnungsmustern oder von den einverlebten Haltungen und Gewißheiten ihres Personals“ (ebd.: 268). Vielmehr geht es um eine aktive Aneignung spezifischer Ordnungsmuster und deren Aufnahme „in die eigenen Operationen“ (ebd.) und organisationalen Handlungsrouninen: „Die Umwelt kommt also in der Organisation vor, aber die jeweilige Organisation transformiert von außen kommende Irritation in für die Organisation relevante Information und sie tut dies nach eigenen Motiven und nur in ihrer eigenen Logik“ (ebd.: 77). Das heißt, dass gesellschaftliche Ordnungen und Wissensbestände in der Organisation Schule dann aufgegriffen und angeeignet werden, „wenn sie gebraucht werden – aber auch nur dann“ (ebd.: 267). Die Sedimentierung gesellschaftlicher Wissensbestände folgt demnach internen funktionalen Logiken, Rationalitäten bzw. Rationalitätsmythen.

Für neoinstitutionalistische Forschungsperspektiven auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung heiße dies, das „Kräfteverhältnis“ (Gomolla/Radtke 2009: 76) zwischen gesellschaftlichen Ordnungen (wie der Ordnung des Rassismus) und der Logik von Orga-

nisationen (wie der Schule) empirisch zu bestimmen (ebd.) und dabei „latente Formen der Benachteiligung und des Ausschlusses“ (Gomolla 2017: 141 f.) und „anonyme Operationen in Organisationen“ (Gomolla/Radtke 2002: 38, Herv. i. O.) zu analysieren und hierüber aufzuzeigen, „dass und wie“ dauerhafte, systematische, über den Einzelfall hinausgehende Benachteiligungen bestimmter sozialer Gruppen „durch Institutionen hervorgebracht werden“ (Hasse/Schmidt 2012: 886). Dabei wird vor allem die „Ebene von *Organisationen* und der in *Organisationen* tätigen *Professionen*“ (Gomolla 2017: 143, Herv. i. O.) fokussiert.

Mit dieser Fokussierung sind einige zentrale Kritikpunkte an einer institutionentheoretischen Perspektivierung verbunden: Diskutiert wird etwa die Gefahr einer „atomistische[n] Betrachtung einzelner Organisationen“ (Gomolla 2017: 140) – eine mögliche Ausblendung der Komplexität von politisch-institutionellen und sozialen Kontexten bei einer Begrenzung der Analyse auf eine Organisation oder „einzelne institutionelle Sektoren“ (ebd.). Zudem wird kritisiert, dass „die [...] Unterscheidungen zwischen organisationalem Kontext und individuellen Akteuren, Überzeugungen und Handlungen, Intentionalität und Nicht-Intentionalität verwischt werden“ (ebd.: 141). Dies kann, insbesondere bei der Analyse von in Institutionen wirkenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen, zu einer problematischen ‚Entlastung‘ der Subjekte führen und als „Einladung an die Akteure missverstanden werden, sich von jeglicher (Mit-)Verantwortung für Diskriminierung frei zu sprechen“ (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Kritik wird beobachtet, dass sich der analytische Fokus auf institutionelle Diskriminierung und Rassismus in den letzten Jahrzehnten stärker in Richtung der poststrukturalistischen und (neo-)marxistischen Theorieperspektiven entwickelt hat (ebd.: 142), vermutlich, um den Fragen nach dem Subjektstatus im Verhältnis zu Diskurs und hegemonialen Verhältnissen nachzugehen. Diese Entwicklung geht allerdings damit einher, dass „teilweise eine dezidiert institutionen- und organisationstheoretische Fundierung von Diskriminierung [...] aus den Augen verloren“ wurde (ebd.). Hier möchten wir ansetzen, indem wir rassismustheoretische Forschungszugänge mit neoinstitutionalistischen Zugängen stärker verschränken.

4. Aufmerksamkeitsrichtungen einer rassismus- und institutionentheoretischen erziehungswissenschaftlichen Schulforschung

Wenn wir Rassismus als ein gesellschaftliches Ordnungsprinzip begreifen (Mecheril/Melter 2010), stellt sich für die erziehungswissenschaftliche Schulforschung die Frage, in welcher Weise, in welchen institutionellen Strukturen, Prozessen, Routinen und Mechanismen Rassismus am Ort Schule relevant und institutionell funktionalisiert wird. Hierfür braucht es Perspektiven, durch die gesellschaftliche Verhältnisse, Institutionalisierungsprozesse und Subjekte in einem Wechselspiel verstanden und analysiert werden können. Mit der Verbindung von rassismus- und institutionentheoretischen Zugängen können Forschungsansätze und Heuristiken entwickelt werden, die es ermöglichen, den institutionellen Kontext, seine Gewordenheit und sein kontinuierliches Werden sowie Prozesse der Materialisierung, Stabilisierung und der Reproduktion rassismusrelevanten Wissens im institutionellen Kontext der Schule – die Institutionalisierung und Institutionalisiertheit von Rassismus – analytisch

greifbarer zu machen. Im Folgenden möchten wir drei Aufmerksamkeitsrichtungen der dargestellten Zugänge für die rassismustheoretische erziehungswissenschaftliche Schulforschung skizzieren, die – wie Ahmed (2012) im Anschluss an Geertz und Ryle formuliert – unsere Beschreibung von Institutionen verdichten (ebd.: 9). Wir verstehen diese Überlegungen als Anregungen, die es zu diskutieren und weiterzuentwickeln gilt.

a) Institutionalisierte Verschleierungsmechanismen, Rationalitätsmythen und *institutional whiteness*

Mit der Verbindung von rassismus- und institutionentheoretischen Perspektiven auf Schule können Formen *institutionalisierter Macht* und/oder Prozesse der *Institutionalisierung von Macht* zum Gegenstand der Forschung werden. Mit Ahmed (2012: 13, Herv. i. O.) kann gefragt werden: „how power can be *redone* at the moment it is imagined as *undone*“. Spezifiziert für Rassismus und Schule kann etwa danach gefragt werden, in welchem Verhältnis die Wirksamkeit von Rassismus zur Imagination und zum Narrativ der *racelessness* stehen. Wie wird Rassismus im Schulkontext bei gleichzeitiger diskursiver Hervorbringung von *racelessness* wirksam und welche diskursiv vermittelten institutionalisierten Verschleierungsmechanismen – etwa *institutional whiteness* und *white supremacy* – ermöglichen bzw. legitimieren die Fortführung rassismusrelevanter Einteilungen und Unterscheidungen? Inwiefern verhindert das Ziel der Institution Schule, die eigene Legitimität zu sichern, die Auseinandersetzung mit den systemimmanenten Diskriminierungsmechanismen und stärkt sie auf diese Weise? Der Fokus wird darauf gerichtet, wie das Machtvolle, das verschleiert Wirksame, das Dethematisierte der nationalstaatlichen Verfasstheit der Schule als eine selbstverständliche, routinierte Referenz des Schulgeschehens wiederholt hervorgebracht wird. Allgemeiner gefragt: Wie wurde und wird Rassismus als eine gesellschaftliche Ordnung institutionell prozessiert und etwa durch kollektiv geteilte Rationalitätsmythen legitimiert – wie wird Rassismus institutionalisiert? Dabei wäre zentral, nicht nur das Handeln von Akteur:innen, ihre Erfahrungen, Adressierungen und Positionierungen in Institutionen in den Blick zu nehmen, sondern zu rekonstruieren, wie dieses Handeln und diese Aktivitäten „the sense of an institution or even institutional sense“ formen (Ahmed 2012: 21). So werden beispielsweise *white fragility* (DiAngelo 2019) und *white innocence* (Wekker 2016) als individuelle Abwehr und zugleich als durch die Institution Schule normalisierte Rationalitäten analysierbar. Für die erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung gilt es u.E., diese Fragen zur Produktion von *whiteness* im schulischen Kontext als „invisible and unmarked, as the absent center against which others appear as points of deviation“ (Ahmed 2012: 35) stärker aufzugreifen und für die Konzeption von Forschungsansätzen in der Schule fruchtbar zu machen. Zugleich bietet die Verbindung von institutionen- und rassismustheoretischen Perspektiven einen Zugang zu Mechanismen der Reproduktion von *institutionalisiertem Rassismus*, der über eine Identifikation von Rassismus mit Individuen und eine Entlastung bzw. Immunisierung von Institutionen hinausgeht (ebd.: 44).

b) Institutionalisierungsprozesse und Sedimentierungen von Rassismus

Mit einer rassismus- und institutionentheoretischen Perspektivierung wird Rassismus im Schulkontext als ein das Handeln von Akteur:innen in Institutionen ordnendes gesellschaftliches Verhältnis verstehbar. Das Prozesshafte an der Schnittstelle zwischen der gesell-

schaftlichen Ordnung des Rassismus und der iterativen Hervorbringungen rassifizierender Logiken in verschiedenen Dimensionen der Institution – der regulativen, normativen und kulturell-kognitiven (Scott 2008) – gilt es in den Blick zu nehmen. Rassismuskritische Schulforschung als Institutionenforschung rekonstruiert dann die Wirksamkeit von Rassismus im Zusammenspiel dieser Dimensionen von Institutionen und analysiert, inwiefern sich diese gegenseitig stabilisieren und wie sich Rassismus in organisationalen Wissensbeständen und Routinen sedimentiert.

Um sich solchen Fragen anzunähern, wie: „how institutions become instituted over time“ oder „how institutions acquire the regularity and stability that allows them to be recognizable as institutions in the first place“ (Ahmed 2012: 21), kann eine analytische Trennung zwischen der ‚talk‘- und der ‚action‘-Ebene sinnvoll sein. Es geht dann nicht nur darum, die *sayings* und *doings* als zwei relevante Bereiche von Praktiken in Institutionen zu analysieren, sondern auch darum, rassismusrelevante Handlungen (‚action‘) und ihre Legitimierungen auf der bzw. über die ‚talk‘-Ebene zu analysieren. An dieser Stelle scheinen mehrperspektivische Forschungsansätze sinnvoll, bspw. der methodologische Zugang der *institutional ethnography* (Smith 2005), welche die Analyse solcher Widersprüche und Gleichzeitigkeiten ermöglichen, etwa im Hinblick auf das Narrativ der *raceless institution* (Schule ohne Rassismus, Schule der Vielfalt) bei gleichzeitiger Kontinuität rassistischer Strukturen und Praktiken. Wie wird etwa in bildungspolitischen Verordnungen, Maßnahmen, schulischen Leitbildern, dem institutionellen und institutionalisierten ‚talk‘ Begriffen wie Inklusion, Gerechtigkeit, Antidiskriminierung Sinn verliehen und welche ‚actions‘ und Institutionalisierungen werden dadurch ermöglicht? Inwiefern stabilisiert die ‚talk‘-Ebene die ‚action‘-Ebene, wenn sich die Institution als unbeteiligt oder auf der ‚richtigen Seite‘ versteht? Welche institutionellen und institutionalisierten Mechanismen unterstützen die Sedimentierungen verschiedener Formen von Rassismus im Schulkontext?

c) Reproduktion rassistischer Ordnungen im Nexus von Subjekt, Institution und Gesellschaft

Für die Schulforschung erscheint es sinnvoll, institutionalisierte Formen von Rassismus und Prozesse seiner Institutionalisierung im Nexus von Subjekt, Institution und Gesellschaft weiter zu bearbeiten und dabei weniger die Relevanz der jeweiligen Ebenen gegeneinander auszuspielen (Institution versus Gesellschaft, Subjekt versus Struktur, dezentriertes versus souveränes Subjekt), sondern das Zusammenwirken im organisationalen und institutionellen Rahmen weiter zu analysieren. Wenn wir die Schule auf der Ebene der Einzelschule, in der sich durchaus unterschiedliche Routinen und Schulkulturen entwickeln können, als eine „Scharnierstelle“ (Engel 2020: 558) zwischen den individuellen Akteur:innen und den übergeordneten gesellschaftlichen und institutionellen Rahmungen verstehen, gerät der schulische Kontext in seiner Einbettung in gesellschaftliche Verhältnisse bei gleichzeitiger Relevanz der Handlungsfähigkeit und des performativen Tuns der Subjekte (Butler 2001, 2006) in den Blick. Mit dem Fokus auf Rassismus im institutionellen Kontext der Schule geht es uns darum, das migrationsgesellschaftlich akzentuierte Zusammenspiel von Gesellschaft, Institution und Subjekt zu analysieren, nicht zuletzt, um Möglichkeiten von Handlungsfähigkeit der Subjekte im institutionellen Kontext auszuloten. Dies schließt auch Erkundungen zu „plurale[n]Form[en] der Performativität“ (Butler 2016: 16) und einer hier eingelagerten kollektiven Handlungsfähigkeit (Alkemeyer/Bröckling/Peter 2017; Butler 2016) mit ein. Die

Relationalität der Handlungsfähigkeit kollektiver oder individueller Subjekte ließe sich dabei als ein Moment verstehen, welcher erlaubt, das resignifizierend handelnde Subjekt im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu denken. Um die Institution nicht nur als rahmende Kontextbedingung zu verstehen, sondern diesen Nexus zum Forschungsgegenstand zu machen, erscheint es zielführend, die bisher bemühten rassismus-, subjektivierungs- und praxistheoretischen Ansätze mit institutionentheoretischen Zugängen zur Schule stärker zu verbinden.

5. Ausblick

Dem von Idel und Stelmaszyk (2021) geforderten Anspruch an schultheoretische Zugänge, die Wechselwirkung von Schule und Gesellschaft zu konzeptualisieren, kann sich – wie wir versucht haben zu zeigen – durch eine Verschränkung von poststrukturalistisch informierten rassismustheoretischen Zugängen und neoinstitutionalistischen Perspektivierungen weiter angenähert werden. Mit den skizzierten Forschungsperspektiven erscheint ‚das institutionelle Leben‘ (Ahmed 2012) von Schule als gesellschaftlich verankert, umkämpft und veränderbar und kann als ein Terrain des Ringens um Hegemonie (Khakpour 2021) gedacht und analysiert werden, in dem Reproduktionslogiken von Rassismus sowie der potentielle Widerstand gegen solche Einteilungen und Unterscheidungen in ihrer Gleichzeitigkeit enthalten sind. Dies bedeutet, Schule „einerseits [als] Teil der je gegenwärtigen (welt-)gesellschaftlichen Verhältnisse, andererseits [als] eine zentrale Instanz des Entwurfs zukünftiger gesellschaftlicher Verhältnisse und der Einflussnahme auf sie“ (Shure/Mecheril 2018: 65) zu denken und erziehungswissenschaftliche Forschung zu Rassismus und Schule als sich in einem Spannungsfeld von Rekonstruktion und Transformation bewegend zu verstehen, d. h. im Spannungsfeld von Analysen institutionalisierter Mechanismen, Formen, Ausdrucksgestalten von Rassismus und der Einflussnahme auf institutionelle und gesellschaftliche Transformationsprozesse.

Literatur

- Ahmed, Sara (2012): *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham NC: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2021): *Complaint!* Durham NC: Duke University Press.
- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Alkemeyer, Thomas / Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.) (2018). *Jenseits der Person: Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Balibar, Étienne (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument, S. 23–38.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2004): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Bohl, Thorsten/Harant, Martin/Wacker, Albrecht (2014): *Schulpädagogik und Schultheorie*. Stuttgart: utb.
- Breidenstein, Georg (2020): *Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), S. 295–307.
- Brunsson, Nils/Olsen, Johan P. (1993): *The Reforming Organization*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): *Hass spricht: Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): *Epilog*. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 181–187.
- Butler, Judith (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp.
- Castro Varela, Mariá do Mar (2022): *Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen. postkoloniale Betrachtungen*. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 36–50.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2022): *Auf unwegsamem Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othring und Schule*. In: Chamakalayil Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 163–180.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2021): *Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen*. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* (Hrsg.): *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 184–198.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014): *Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann*. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechtild M./Adamou, Jamila (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol, S. 309–326.
- Dean, Isabel (2020): *Bildung – Heterogenität – Sprache: Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- DiAngelo, Robin (2019): *White fragility: why it's so hard for white people to talk about racism*. London: Penguin Books.
- Dirim, İnci (2015): *Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung*. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität*. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Doğmuş, Aysun (2022): *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassistuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Domina, Thurston/Penner, Andrew/Emily (2017): *Categorical Inequality: Schools As Sorting Machines*. In: *Annual Review of Sociology*, 43(1), S. 311–330.
- El-Tayeb, Fatima (2011): *European others: queering ethnicity in postnational Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Emmerich, Marcus/Feldhoff, Tobias (2021): *Schule als Organisation*. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–21.
- Engel, Nicolas (2020): *Institution*. In: Weiß, Gabrielle/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.

- Geier, Thomas (2015): Doing Ethnicity durch „Interkulturellen Unterricht“ – Thematisierung ethnischer Differenz. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa, S. 123–138.
- Gillborn, David (2006): Rethinking White Supremacy. In: Ethnicities, 6(3), S. 318–340.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Goldberg, David Theo (2001): Racial Knowledge. In: Back, Les/Solomons, John (Hrsg.): Theories of Race and Racism. A Reader. London: Routledge, S. 154–180.
- Goldberg, David Theo (2002): The Racial State. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Goldberg, David Theo (2009): The Threat of race. Reflections on Racial Neoliberalism. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Göhlich, M. (2014). Institution und Organisation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–76.
- Gomolla, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–94.
- Gomolla, Mechtild (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 25–50.
- Gomolla, Mechtild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–157.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002/2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 1. Aufl. 2002; 3. Aufl. 2009 Wiesbaden: Springer VS.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und 'die Anderen'. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 287–305.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 31(178), S. 913–921.
- Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation. Postum veröffentlicht und herausgegeben von Mercer, Kobena. Berlin: Suhrkamp.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2009): Neo-institutionalistische Theorie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch. Soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–252.
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2012): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingsmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 883–899.
- Hormel, Ulrike (2018): Rassismus und Diskriminierung. In Gogolin, Ingrid/ Georgi, Viola B./ Krüger-Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorit/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–86.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): Cultural Turn in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 51–69.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 37(1), S. 55–70.
- Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

- Karabulut, Aylin/Pfaff, Nicole (2020): Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Verlag, S. 86–106.
- Khakpour, Natascha (2021): Schools as the Terrain for Struggles Over Hegemony. In: Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.): Regimes of Belonging – Schools – Migrations: Teaching in (Trans)National Constellations. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–143.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Ladson-Billings, Gloria (1998): Just what is critical race theory and what's it doing in a *nice* field like education? In: International Journal of Qualitative Studies in Education, 11(1), S. 7–24.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule: Eine Langzeitethnographie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiss-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik Bachelor | Master. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 150–178.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Bildungspolitische Normalisierungen. Pädagogische Mittäterschaften und Bewegungen in Widersprüchlichkeiten. In: Fuchs, Thorsten/May, Jehle/Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 157–175.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: The American Journal of Sociology, 83(2), S. 340–363.
- Michel, Noemi Vanessa (2015): Sheepology: The postcolonial politics of raceless racism in switzerland. In: Postcolonial Studies, 18(4), S. 410–426.
- Niehaus, Inga/Hoppe, Rosa/Otto, Marcus/Georgi, Viola B. (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Braunschweig: Leibnitz-Institut für Bildungsmedien.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25–38.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2014): „Für 'nen Ausländer gar nicht mal schlecht“. Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 57–78.
- Rose, Nadine (2016): Differenz(en) aufrufen – oder: wie 'Migrationsandere' in der Schule erscheinen. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–114.
- Sandhu, Swaran (2012): Public Relations und Legitimität. Der Beitrag des organisationalen Neo-Institutionalismus für die PR-Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaefers, Christine (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48(67), S. 835–855.

- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2015): Ich sehe was, was du nicht siehst... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band II: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 161–179.
- Scott, Richard W. (2008): Institutions and organizations. Ideas and interests. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Stuttgart: utb, S. 63–89.
- Shure, Saphira/Steinbach, Anja (2022): „Die haben schon alle Nationen der Welt hier in der Schule“ – Eine kritische Auseinandersetzung mit den Selbstverständlichkeiten von Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Hornberg, Sabine/Buddenberg, Magdalena (Hrsg.): Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus. Münster/New York: Waxmann, S. 75–92.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2022): ‘Russischer Drill’, ‘orientalische Verwöhnung’ und ‘Schweizer Perfektion’: White privilege und Wissensbestände von Lehrpersonen zu Familien im Schweizer Kindergarten. In: Chamakalayil Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 37–53.
- Steinbach, Anja (2022): „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 91–108.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayalı, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Steinbach, Anja/Spies, Anke (2021): Bildungsbiografische Rekonstruktionen. Erfahrungen von Schüler/innen mit verbalen und nonverbalen Anrufungen und Diskriminierungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11(1), S. 155–168.
- Smith, Dorothy E. (2005): Institutional ethnography: A sociology for people. Toronto: Altamira Press.
- Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Wekker, Gloria (2016): White Innocence. Paradoxes of Colonialism and Race. Durham NC: Duke University Press.
- Wellgraf, Stefan (2021): Ausgrenzungsapparat Schule: Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld: transcript.
- Wenning, Norbert (1996): Die nationale Schule: öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster: Waxmann
- Wojciechowicz, Anna A. (2022): „das fand ich ziemlich hart, dass ich das von meinem Lehrer zu hören bekomme“ – Schulische Rassismuserfahrungen in Bildungsbiografien von Studentinnen. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 91–111.
- Zucker, Lynne G. (1977): The role of institutionalization in cultural persistence. In: American Sociological Review, 42(5), S. 726–743.

Kontakt:

Dr. Oxana Ivanova-Chessex
Pädagogische Hochschule Zürich
oxana.ivanova@phzh.ch

Jun.-Prof.in Dr. Anja Steinbach
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
a.steinbach@uni-oldenburg.de

Wissen aus sicherer Quelle

Rassismus in der deutschsprachigen (vor-)wissenschaftlichen Wissensproduktion über Rom:nja und Sinti:zze zwischen dem 15.-18. Jahrhundert

Isidora Randjelović

Zusammenfassung: Der Beitrag fokussiert die (vor-)wissenschaftliche Wissensakkumulation über Rom:nja und Sinti:zze zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert. In dieser Zeit wurden die erkenntnistheoretischen Grundlagen für den gegen Sinti:zze und Rom:nja gerichteten Rassismus gelegt. Anhand repräsentativer Publikationen bzw. Chroniken zum Thema und deren Einordnung ins zeithistorische Geschehen wird die Verflechtung zwischen (vor-)wissenschaftlichen Epistemologien und (ordnungs-)politischen Praxen der Unterdrückung und Verfolgung von Rom:nja und Sinti:zze herausgestellt. Die Wechselwirkung zwischen Wissensproduktion und Verfolgung bedingt zugleich eine soziale und eine epistemische Ungerechtigkeit, die aus wissenschaftsethischer Perspektive kritisch reflektiert wird mit der Schlussfolgerung, dass auch in der Gegenwart die Herstellung epistemischer Gerechtigkeit nicht ohne die Herstellung sozialer Gerechtigkeit gedacht werden kann. Eine plurale wissenschaftliche und zivilgesellschaftliche Wissensproduktion, die auf kritischen, kollektiven sozialen und politischen Praxen von Rom:nja und Sinti:zze beruht, ist für die Arbeit an „nachholender Gerechtigkeit“ (UKA 2021) und für die fortlaufende Hinterfragung und Revision hegemonialer Wissensarchive unerlässlich.

Schlüsselwörter: Rassismus, Rom:nja, Sinti:zze, Epistemische Gerechtigkeit, Wissenschaftsethik.

Title: Knowledge based on reliable Resources? Racism in German (pre-)scientific Knowledge-Production about Rom:nja and Sinti:zze between 15th and 18th Century.

Summary: The article centers the (pre-)scientific accumulation of knowledge about Rom:nja and Sinti:zze between the 15th and 18th centuries. In this period, the epistemological foundations of the racism against Sinti:zze and Rom:nja were laid. On the basis of representative publications or chronicles on this topic and their placement in related historical events the interconnections between (pre-)scientific epistemologies and (regulatory) political practices of oppression and persecution of Rom:nja and Sinti:zze will be highlighted. The interplay of official knowledge production and persecution simultaneously enables social and epistemic injustice. From a perspective of the ethics of science will be critically reflected and concluded that even in the present, the epistemic justice cannot be achieved without social justice. Plural scientific as well as civil society knowledge production that is grounded in critical, collective social and political practices of Rom:nja and Sinti:zze is indispensable in work toward restorative justice and in the ongoing scrutinization and revision of hegemonic knowledge archives.

Keywords: Racism, Roma, Sinti, Epistemic Justice, Ethics of Science.

„Ich plädiere für nicht mehr oder weniger als für eine generelle Kehrtwende: Wir brauchen neue Paradigmen in Theorie und Forschung, einen neuen Zugang zu den Beforschten, neue Formen der Präsentation, Diskussion und Rückmeldung an die Betroffenen, eben die Etablierung von Standards, die uns allen neue Perspektiven auf geradezu stillgestellte Bilder ermöglichen“ (Weiß 2018: 7).

1. Einleitung

Die (vor-)wissenschaftliche Wissensproduktion zu Rom:nja und Sinti:zze in Deutschland – insbesondere zu angenommener Herkunft, Migrationsbewegungen, Lebensweisen und Lebenssituationen, Sprachen sowie zur Verfolgungsgeschichte – ist seit dem 15. Jahrhundert nahezu vollständig durch dominanzgesellschaftliche Autor:innen und deren Terminologie sowie Methodologien der Wissensgenerierung erfolgt (vgl. auch Weiß 2022). Zugang, Theoretisierungen, Analysen und Publikationen dieser Wissenschaftler:innen sind in ihre zeitgenössischen Kontexte eingebettet und unterliegen einerseits und prägen andererseits Konjunkturen und Modi rassistischer Wissensproduktion über die „Anderen“. Interdisziplinäre Arbeiten, die mit der Erforschung von Rom:nja und Sinti:zze befasst waren, wurden „Zigeunerkunde“¹, später „Zigeunerforschung“ bzw. „Tsiganologie“ genannt, konnten sich auf Dauer aber nicht als eigene Disziplinen institutionalisieren (vgl. Opfermann 2015; Ruch 1986). Andere Arbeiten, die sich zwar nicht einer dieser Forschungsrichtungen zuordnen lassen, aber den Fokus auf Rom:nja und Sinti:zze richten, ergänzen durch Ethnisierung das „~~tsigan~~ologische Wissensreservoir“ (Spitta 2000: 61). Diese interdisziplinären Wissensbestände wirken bis heute in pädagogische, ordnungs- und sozialpolitische Maßnahmen hinein – und letztlich auch auf die betreffenden Menschen zurück (vgl. auch UKA 2021; Randjelović 2019; Stender 2016). Die enge Verflechtung von wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, politischer Verfolgung und sozialer Ausgrenzung blickt auf eine lange Tradition zurück. Darauf verweist auch der bislang bundesweit umfangreichste Bericht zum Rassismus gegen Rom:nja und Sinti:zze mit der Schlussfolgerung, dass ein „*Perspektiv- und Paradigmenwechsel*“ (UKA 2021: 352) notwendig sei, um „*nachholende Gerechtigkeit*“ (ebd.: 1) zu erreichen.

Trotz bereits vorhandener historischer Auseinandersetzungen mit einzelnen Epochen bzw. Wissensbeständen steht nach wie vor eine ausführliche und umfassende rassistuskritische Rekonstruktion der Wirkungsgeschichte (vor-)wissenschaftlicher Wissensproduktion und Forschung zu und an Rom:nja und Sinti:zze in Deutschland aus. Dieser Beitrag visiert anhand exemplarisch gewählter Standardwerke die Wurzeln (vor-)wissenschaftlicher Wissensbestände aus dem 15.–18. Jahrhundert an. Dabei liegt der theoretische Fokus auf deren Schnittpunkten zu (vor-)rassistischen Unterdrückungsverhältnissen. Jahrhundertalte Zitier- und Deutungsgemeinschaften aus Wissensquellen, die heute zum Teil versiegt sind, sich transformiert haben bzw. aus denen bis heute mächtige Linien des Othering kraftvoll herausströmen, bilden ein kulturelles Gefüge, aus dem heraus akademische Epistemologien, Fragestellungen, thematische Zugänge und hermeneutische Sinngebungen wachsen. Sie stehen somit als Wissensformationen vor und während ihrer jeweiligen Ausbildung den Wissenschaften zu Verfügung. Die Erziehungswissenschaft hat sich erst im 20. Jahrhundert

1 Hajdi Barz schlägt die Ausschreibung und Durchstreichung des diskriminierenden Begriffes vor, um rassistische Reproduktionen zu vermeiden (siehe Barz 2016: 99). Lediglich im Literaturverzeichnis wird darauf verzichtet.

an deutschen Universitäten institutionalisiert, wenn auch mit Vorläufern, die ins ausgehende 18. Jahrhundert zurückreichen. Damit gab es zwischen dem 15.–18. Jahrhundert keine genuin erziehungswissenschaftliche Diskussion, aber gleichwohl theologische und philosophische Wissensbestände, die von Anbeginn an die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin geknüpft waren (vgl. Horn 2011). Bildung und Erziehung waren damals Teil der kirchlichen sowie der philosophischen Lehren, und insbesondere in Verbindung mit Rom:nja und Sinti:zze spielten auch juristische Abhandlungen, staatliche Erlasse sowie die ordnungspolitische Praxis eine zentrale Rolle in der Wahrnehmung und Behandlung von Sinti:zze und Rom:nja.

Dieser Beitrag fokussiert die historisch gewachsene Relation zwischen Wissensproduktion und Verfolgung als Frage der epistemischen (Un-)Gerechtigkeit: Zunächst durch die Darlegung der von Anbeginn an in der (vor-)wissenschaftlichen Wissensproduktion angelegten Überschneidungen und Wechselwirkungen mit sozial-politischen Verhältnissen. Weiterhin versuche ich im Folgenden, die in diesem Zusammenhang gängige Analyseperspektive auf die Verfolgung von Sinti:zze und Rom:nja als Folge nationalstaatlicher und frühkapitalistischer Umbrüche exemplarisch um die Perspektive ihrer globalen Relation der Entstehung und Festigung des beginnenden Rassismus zu erweitern (vgl. auch Attia 2019).

Aus diesem Vorgehen ergibt sich ein Deutungsrahmen, der nicht die Konstruktion einer sozialen Gruppe unter dem gewachsenen rassistischen Sammelbegriff (Fremdbezeichnung), sondern Prozesse der Rassifizierung von Rom:nja und Sinti:zze in den Vordergrund rückt. U. a. ordne ich aufgrund dieser Fokusverschiebung den vorliegenden Beitrag einer rassistuskritischen und nicht einer antiziganismustheoretischen Wissensproduktion zu, obwohl sich letztere auch kritisch mit rassistischen Wissensbeständen auseinandersetzt (vgl. auch UKA 2021: 27–47).

2. Anfänge der Wissensproduktion und Verfolgung

2.1 Epistemologien des vormodernen Rassismus (15.–18. Jahrhundert)

Mit der jahrhundertealten Generierung der Wissensbestände über Rom:nja und Sinti:zze wurden Epistemologien über Zitiertgemeinschaften, Fragestellungen, Begrifflichkeiten, Formen und Methoden der Beforschung, Kategorien der Analyse sowie Interpretationsrahmen herausgebildet. Ihren Anlauf nahmen diese bereits im ausgehenden Mittelalter, im Rahmen der Entstehung des vormodernen Rassismus (vgl. Attia 2019), dessen Grundbausteine mit den Beschreibungen und Interpretationen in kirchlichen wie weltlichen Chroniken gesetzt und durch Gesetzgebung und ordnungspolitische Verfolgung zementiert wurden (vgl. auch Randjelović 2019; Gronemeyer 1987; Wippermann 1997; Ruch 1986). Sinti:zze, und später auch Rom:nja, wurden mit verschiedenen Begriffen fremdbezeichnet, von denen sich im deutschen Sprachraum die Bezeichnung „Zigeuner“ über Jahrhunderte hinweg durchgesetzt hat (vgl. UKA 2021; Wippermann 1997). Die ersten Quellen aus dem 15. Jahrhundert zur Ankunft von Sinti:zze im deutschsprachigen Raum rekurrieren auf die Herkunft, das Erscheinungsbild – hier insbesondere die Hautfarbe und die Kleidung – und die Interpretationen des Verhaltens der Zugewanderten, denen im Lauf der Zeit zunehmend kollektive Fremdheit, Gefahr (Kundschaftertätigkeit für das Osmanische Heer, Zauberei), Diebstahl, Gott- und

Ruchlosigkeit unterstellt wurde (ebd.; vgl. auch Gronemeyer 1987; Wippermann 1997). Im 15. Jahrhundert radikalisierte und personalisierte sich der kirchliche Teufelsglaube und entlud sich in wahnhaftige Verfolgung der von ihnen identifizierten *Ketzer* und *Hexen*. Diese Gewalt richtete sich nicht nur gegen angezeigte Individuen, vielmehr wurden insbesondere Frauen, Juden:Jüdinnen sowie Sinti:zze und Rom:nja mit den Vorwürfen der Hexerei, Zauberei, sexuellen Beziehungen bzw. dem Paktieren mit dem Teufel bezichtigt (vgl. Wippermann 2005). Sinti:zze in Deutschland wurden wegen ihrer Hautfarbe sowohl in theologischen Werken als *Schwarze* als auch in der Landbevölkerung als „*Schwarze mit dem Pferdefuß*“ benannt und unter anderem wegen der Praxis des Handlesens und Wahrsagens in diabolische Zusammenhänge gestellt (ebd.: 89). Die weltliche Verfolgung arbeitete ebenso mit phänotypischen wie mit politischen und sozialen Fremdzuschreibungen. Parallel zum kirchlichen Terror eskalierte im deutschsprachigen Raum durch das späte Mittelalter und die frühe Neuzeit die grausame Verfolgung durch verschiedene Herrschaftsapparate. Zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert wurden über 150 Edikte gegen Rom:nja und Sinti:zze erlassen, die von Vogelfreiheit, Brandmarkung, Einweisung in Zucht- und Arbeitshäuser, Folter, systematischer Kindesentnahme und Ermordung reichen (vgl. auch Wippermann 1997; Reemtsma 1996).

Quellenanalysen zeigen, dass bis ins 17. Jahrhundert zwar auch gegenteilige Ansichten zu finden sind, aber der Großteil der Quellen „*die abgeschriebenen und um neue Erfindungen angereicherten Berichte [...] keinen informativen Gehalt mehr*“ (vgl. Reemtsma 1996: 33) über die Neuankömmlinge beinhalten, sondern den frühkapitalistischen gesellschaftlichen Strukturwandel spiegeln (ebd.; vgl. auch Ruch 1986).

Diese Quellen sind interpretierbar als Zeugnisse von Othring-Prozessen und Disziplinierungsnormen in der Zeit des Umbruchs vom Spätmittelalter in die frühe Neuzeit. In dieser Zeit sich ausbildender Territorial- und Nationalstaaten und damit einhergehender administrativer Kontrolle sollte die Bevölkerung zum Arbeitseinsatz, Militärdienst und zu Abgaben verpflichtet werden (vgl. UKA 2021: 53). Dabei diente die Konstruktion einer inneren Gefahr zur Rechtfertigung der Herrschaftsinteressen und zur Disziplinierung der Gesamtbevölkerung. Mit der Neuzeit und der Frühform des modernen Kapitalismus und der damit verbundenen Transformation der Produktions- und Distributionsweisen wuchs der Wohlstand der Besitzenden an, während die durch die sozioökonomischen Umwälzungen hervorgerufene Krise des Feudalismus Aufstände und Unsicherheiten in der breiteren Bevölkerung hervorrief.

Die unteren Schichten konnten dem ökonomischen Druck nicht mehr standhalten und mussten auf der Suche nach Arbeit – sowie ab Mitte des 17. Jahrhunderts nach dem Ende des Dreißigjährigen Krieges auch als Söldner – durch die Länder reisen. Der Vorwurf des Müßiggangs und der Kriminalität und die restriktiven Gesetzgebungen wurden daher auch auf solche Gruppen übertragen. Trotz dieser historischen Verschiebungen des begrifflichen Bedeutungsrahmens des Konzepts „*Zigeuner*“ werden von Anbeginn Sinti:zze und später auch Rom:nja nicht nur als soziales Problem dargestellt, sondern stehen bereits in der Frühmoderne im Zentrum der beginnenden ethnisierenden Rassifizierung, auch ohne, dass das biologistische Rassekonzept der Moderne zur Anwendung kommt. Insbesondere die zugeschriebene Gottlosigkeit/Teufelsnähe und Kriminalität stellt das gesamte Kollektiv unter Verdacht und unter Strafe, da die Verfolgungsmaßnahmen nicht mit individuellen kriminellen Taten, sondern mit essentialisierenden und ethnisierenden, auf phänotypischen und sprachbezogenen Markierungen beruhenden Kollektivzuschreibungen begründet wurden.

Damit löst weder die rassistische eine soziale Verfolgung noch der kulturalistische Rassismus einen biologischen ab – die essenzialisierenden Differenzkonstruktionen fließen ineinander und überlappen sich (vgl. Attia 2019). Sie formieren zu bestimmten historischen Zeitpunkten Differenzmerkmale in Abgrenzung zum *Eigenen*, die einen komplexen und stabilen rassistischen Diskurs anreichern.

2.2 Epistemologien im Übergang zum modernen Rassismus des 18. Jahrhunderts

Eine umfangreiche Zusammenfassung der bis ins 18. Jahrhundert gewachsenen Episteme und einen Übergang zum modernen Rassismus bietet Grellmanns Dissertation: *Die Zigeuner. Ein historischer Versuch über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volkes in Europa, nebst seinem Ursprunge* (1783 und 1787). Er führt die fragmentarischen Wissensbestände aus Chroniken, Kosmographien, Gesetzestexten, Zeitungsberichten sowie Alltagswissen und neuere Forschungserkenntnisse zur Sprache Romanes in einen wissenschaftlichen Korpus zusammen und begründet damit eine epistemische Tradition, die Sinti:zze und Rom:nja ins Zentrum ihres Erkenntnisinteresses stellt, sie beforscht, bewertet und als Außenseiter ins Verhältnis zum Rest der Gesellschaft setzt. Diese Schrift charakterisiert den Übergang zwischen den frühneuzeitlichen und modernen rassistischen Konzepten und wird als Standardwerk bis weit ins 20. Jahrhundert rezipiert (vgl. auch Weiß 2022; UKA 2021). Neu ist bei Grellmann vor allem der Ursprungshinweis auf Indien anhand des linguistischen Sprachvergleichs, den ihm gänzlich Christian Wilhelm Büttner, der tatsächlich linguistische Forschung betrieben hat und dazu vermutlich mit Sinti:zze kommunizierte, zur Verfügung stellte². Seine These, wonach Sinti:zze und Rom:nja der untersten Kaste Indiens angehörten, untermauert Grellmann nicht nur durch den Sprachnachweis, sondern auch durch die Zuteilung von phänologischen Attributen wie Gestalt und Hautfarbe, von Eigenschaften wie „*furchtsam und feig*“ (ebd.:319), von Beschäftigungen wie Schmiedegewerbe, von Religion, von der Vorliebe für die Farbe Rot, dem Verheimlichen der Sprache und dem Leben außerhalb der Dörfer bzw. an Stadträndern. Spezifisch zu Frauen äußert Grellmann an dieser Stelle, „*daß alles an ihnen Wölust athme*“ (ebd.: 324). Grellmann bezieht sich in dem Werk regelmäßig negativ auf Frauen (ebd.: 77; 92–99; 114; 122 ff.) und produziert mithilfe von Sexualisierung ein geschlechterübergreifendes rassifizierendes Narrativ (vgl. auch Randjelović 2019: 18; Breger 2003: 58 f.). Für den zweiten Teil seines Werkes übernimmt Grellmann ungeprüft Aussagen aus der Berichterstattung der „Kayserslich-Königlich privilegierten Anzeigen sämtlichen K.K. Erbländern“ und schreibt teilweise gesamte Textstellen ab, die er generalisierend anwendet (vgl. Ruch 1986). Während sie zuvor noch in der Ambivalenz des vor-modernen Rassismus als „*Völk oder Menschengeschlecht*“ (Aventius 1522 zit. nach Grone-meyer 1987: 28) und zugleich als „*Gemisch und Auswurf verschiedener Völker*“ (ebd.: 28) konzipiert wurden, kann Grellmanns Arbeit als ein (weiterer) Schritt zur Festschreibung einer über Herkunft und Sprache homogen konstruierten Gruppe gewertet werden. Seine Dissertation weist unter aufklärerischen Postulaten deutlich in die Richtung aufkommender Theo-

2 Grellmann selbst hat keine empirische Sprachforschung betrieben. Er lebte in dem Haus von Dr. Büttner seit 1781 und erhielt von ihm sein unveröffentlichtes linguistisches Forschungsmaterial (vgl. Breger 2003: 62; Ruch 1986: 97 ff). Büttner hatte eine Sammlung romanessprachiger Begriffe erstellt sowie anhand des Materials die Theorie der indischen Herkunft entworfen. Grellmann bedankt sich bereits in der Vorrede seiner Dissertation neben anderen auch bei Büttner (ebd.: 5).

rien des modernen Rassismus, die auch naturwissenschaftlich begründet Menschen als Kollektive enthumanisieren und auf ein unveränderliches und ahistorisches Wesen reduzieren:

„Das Sonderbarste aber bei diesen irrenden Fremdlingen ist, dass weder Zeit, noch Klima, noch Beispiele bisher auf sie, überhaupt genommen, merklichen Einfluß gehabt haben. Seit vierthalb hundert Jahren wandeln sie auf ausländischem Boden umher, sind zu finden im Süden und Norden, im Morgen- und Abendlande, unter rohen und gebildeten, faulen und fleißigen Menschen; und bleiben noch immer und überall, was ihre Väter waren- **Zigeuner**. Afrika macht sie nicht schwärzer, Europa nicht weißer; In Spanien lernen sie nicht faul, in Deutschland nicht fleißig sein; Unter Türken nicht Mohammed, unter Christen nicht Christum verehren“ (ebd.: 1).

Zugleich plädiert Grellmann für staatliche Assimilationsmaßnahmen und geht somit von einer *Erziehbarkeit* bzw. Veränderungsfähigkeit der Betroffenen aus. Er bewegt sich dabei im Antagonismus seiner Zeit: zwischen der Festschreibung eines unveränderlichen Wesens, das die Vertreibungen und Verfolgungen legitimiert und der aufklärerischen Idee von zwar naturgemäß primitiven, aber doch lernfähigen Menschen, die imperialistische Expansion nach außen und kapitalistische Politik nach innen rechtfertigt. Der Text besteht aus einer umfassenden anthropologischen Beschreibung aller erdenklichen Bereiche des Lebens, die in der genannten Ambivalenz verbleiben. Insbesondere in den letzten Kapiteln zum Verhältnis zwischen den von ihm beschriebenen Menschen und dem Staat überlappen, widersprechen und ergänzen sich seine vorher aufgestellten Thesen, um die Ideen kapitalistischer Nutzbarmachung der Bevölkerung zur Kapitalakkumulation zu legitimieren:

„Und nun denke man sich den [...], wenn er aufgehört hat, [...] zu sein; denke sich ihn mit seiner Fruchtbarkeit und seinen zahlreichen Nachkommen, die alle zu brauchbaren Bürgern umgeschaffen sind; und man wird fühlen, wie wenig wirtschaftlich es war, ihn als Schlacke wegzuerwerfen“ (ebd.: 183).

Eine Zivilisierung der Erwachsenen sei nicht mehr möglich, aber die Kinder könnten vermutlich über mehrere Generationen zu nützlichen Bürger:innen erzogen werden (ebd.: 186). Dazu empfiehlt Grellmann eine Assimilationspolitik und bezieht sich positiv u. a. auf die gewaltvollen Verordnungen Maria Theresias, die die Umbenennung von Sinti:zze und Rom:nja in „Neubauern“ anordnete und ihnen verbot, Romanes zu sprechen, untereinander zu heiraten, das reisende Gewerbe sowie den Pferdehandel auszuüben. Die Gesetze wurden verschärft: Eltern wurden ihre Kinder mit Gewalt weggenommen, ihnen der Umgang mit den Familien und anderen Sinti:zze und Rom:nja verboten und sie in andere Familien zur „*Erziehung*“ gegeben (ebd.: 187–194).

Die in den Arbeiten von Grellmann deutlich werdende Tradition einer genuin rassistischen Wissensproduktion über Sinti:zze und Rom:nja ist vor dem Hintergrund seiner institutionellen Anbindung an die Universität Göttingen als akademischem Zentrum der entstehenden 'modernen' Rasetheorien zu betrachten (vgl. Breger 2003: 54). Hier entwickelte auch Meiners seinen rassistischen *Grundriß der Geschichte der Menschheit* (1785) und Blumenbach seine monogenistischen Auffassungen über menschliche Varietäten und später „Rassen“ der Menschen (1795), die miteinander in einem Disput zur Legitimität der Versklavung standen (vgl. auch Engbring-Romang 2003). Die entstehende Anthropologie jener Zeit war eine unscharfe empirische Wissenschaft, die im Einklang mit den entstehenden naturwissenschaftlichen, vor allem medizinischen, biologischen und zoologischen Wissensformationen argumentierte, aber auch Verbindungen mit der Philosophie einging (vgl. auch Mosse 1996: 28–60). Die Untersuchung und Klassifizierung von Schädel- und Gesichtsformen, Hautfarbe, körperlicher Gestalt und deren deterministische Verknüpfung mit psychischen, seelischen, historischen, kulturellen und sozialen Eigenschaften von Kollektiven befeuerte

einen wissenschaftlichen Diskurs, der dem Staatsapparat epistemologische Grundlagen und Rechtfertigungen für die Versklavung, Unterdrückung und für die genozidale Vernichtung von geothernten Menschen lieferte, unter ihnen auch Rom:nja und Sinti:zze, und dies bis ins 20. Jahrhundert hinein. Grellmann begründet den Assimilationszwang zwar mit dem Nutzen für den Staat, aber seine Ideen reichen weiter, indem er etwa zwei Umgangsweisen mit den Betroffenen abwägt: sie „*aussterben zu lassen*“ (ebd. 183) oder aber sie für immer in Haft zu belassen. Sein Argument gegen die „*Reinigung*“ (ebd. 182) der Länder von ihnen ist zualterererst die historisch bewiesene Unmöglichkeit, die Verfolgung so anzugleichen, dass sie effektiv ist, da die Betroffenen immer wieder Schlupflöcher finden durch Flucht zu entkommen (ebd.: 181 f.). Sein Umerziehungsargument basiert also nicht nur auf einem aufklärerischen Erziehungsgedanken, sondern auch auf der Unmöglichkeit ihrer Vernichtung. Daraus schlussfolgert er, dass zumindest das Wohlergehen des Staates bedacht werden und nützliche Untertanen durch Assimilierung erzwungen werden sollen (ebd. 182 f.). Grellmann stellt auch Rückbezüge auf andere Gruppen her, indem er Vergleiche zu Juden:Jüdinnen und – insbesondere in Bezug auf die „Leibeseigenschaften“ – zu den in Südafrika und Namibia lebenden Afrikaner:innen anstellt. Vor dem Hintergrund dieser Bezüge insistiert er weiterhin auf die Dringlichkeit, der staatlichen Beschäftigung bzw. mit der Notwendigkeit der „*Erleuchtung*“, derjenigen, „*die zu uns gekommen sind*“ (ebd.: 185).

In Grellmanns wissenschaftlichem Standardwerk des 18. Jahrhunderts sind sowohl die epistemischen Grundlagen einer stetig wachsenden theoretischen und empirischen Beschäftigung mit Rom:nja und Sinti:zze sowie die Verbindungslinien zu Ordnungs-, Fürsorge- und Bevölkerungspolitiken gelegt. Die Chroniken jener Zeit, die Gesetzgebung sowie die konkrete Verfolgungspraxis manifestieren einen Diskurs, der ein Außen und ein Innen im deutschsprachigen Raum definiert, Fremdsein signifiziert und interne Zugehörigkeit homogenisiert. Die Dichotomie zwischen den ‚braven Inneren‘ und den ‚unbändigen Äußeren‘, den Gläubigen und Gottlosen, wächst zu wissenschaftlichen und ordnungsrechtlichen Wissensbeständen an. Sie verstärken sich gegenseitig und erschaffen ein spezialisiertes Wissen über Rom:nja und Sinti:zze, das zunehmend auch in das Alltagswissen Eingang findet. In den folgenden Jahrhunderten entsteht daraus ein stabiles Netzwerk verschiedener Diskursanordnungen, spezialisierter staatlicher, vornehmlich ordnungspolitischer Institutionen und Maßnahmen. Sie bringen rassifizierte Subjekte hervor, beobachten und beschreiben, disziplinieren und verfolgen sie. Die Konsequenzen für die Betroffenen, die mit diesem gesellschaftlichen Ausschluss einhergehen, sind existenziell.

2.3 Ordnungspolitische Epistemologie und Verfolgungspraxis

Die ordnungspolitische Verfolgung entwickelte sich ab dem 15. Jahrhundert parallel und in Relation zu den (vor-)wissenschaftlichen Wissensbeständen. Unter der rassistischen Fremdbezeichnung „*Zigeuner*“ wurden Rom:nja und Sinti:zze und andere den Regierungen sozial suspekta Gruppen mit wachsender Technisierung erfasst, kontrolliert, verfolgt und ermordet. Der Beginn dieser Verfolgung wird bereits mit dem Reichstag zu Lindau von 1497 gesetzt und entlädt sich bis ins 21. Jahrhundert in verschiedenen Eskalationsperioden der Gewalt. Ab dem 18. Jahrhundert bildet sich in aller Ambivalenz der gegeneinander kämpfenden herrschenden Akteur:innen ein Polizeiapparat heraus, der die Verfolgung zunehmend zentralisiert, Mobilität zu verhindern und mithilfe von Passgesetzen die Bevölkerung zu kontrollieren sucht (vgl.

Lucassen 1996: 20). Die zuvor geschilderten Assimilationsprogramme und -maßnahmen und ihr theoretischer Überbau sollten zum Nutzen für den Staat führen, die Methoden waren durch direkte und grausame Gewalt gegen das Kollektiv gekennzeichnet. Der Nutzen des Staates ist nicht nur in der Disziplinierung der Bevölkerung (soziale Gruppen) angelegt, sondern auch im Rassismus (rassifizierte Gruppen) verankert, denn „bestimmte Körper konnten nicht normalisiert werden“ (James 2022: 165), so auch die von Rom:nja und Sinti:zze. Postkolonial/feministische kritische Auseinandersetzungen mit der Polizei gehen über die Analyse der Polizei im Rahmen westlicher Nationenbildung und des aufkommenden (Früh-)Kapitalismus hinaus und betonen die Auswirkungen kolonialer Unterdrückung auf die Entstehung und Entwicklung des Polizeiapparats, weil in den Kolonien die Überwachungs- und Kontrolltechniken entwickelt und erprobt wurden (vgl. Thompson 2017; vgl. auch James 2022; Fanon 1981). Es ist sinnvoll, die Verfolgung von Sinti:zze und Rom:nja in deutschen Gebieten einerseits im Rahmen der nationalstaatlichen Entwicklungen und andererseits in einer globalen Relation zu perspektivieren. Schließlich ging sie stets einher mit Zuschreibungen einer diffusen „Fremdheit“ und tatsächlichen Differenz (z. B. sprachlich), für die im 18. Jahrhundert der Herkunftsort Indien identifiziert wurde. Die abfälligen Beschreibungen von Inder:innen und anderen kolonisierten Subjekten durch Grellmann und durch seine westlichen Zeitgenossen, der nachfolgende moderne Rassismus mitsamt der rassistischen Hierarchisierung von Menschen, wirkten sich auch nach innen aus. Die Theorien homogenisierten Weißsein und hoben es empor. In wechselseitiger Wirkung identifizierten sie auch die inneren „Fremden“ und wandten gegen sie enthumanisierende Episteme und Verfolgungsmethoden an, die ebenso die Unterdrückung der externen „Fremden“ begründete. Nicht in der territorialen Ausbeutung, wohl aber in der rassistischen Enthumanisierung und in der Gewalt der Verfolgung liegen die Überschneidungen zwischen den Erfahrungen von romani und von kolonisierten Subjekten. Auf globaler Ebene existieren auch verschiedene überlappende Erfahrungen von Versklavung: Rom:nja wurden in Rumänien (Walachei und Moldau) ab dem 15. bis ins 19. Jahrhundert hinein versklavt (vgl. Hancock 1987) und als Sklav:innen von England, Spanien und Portugal zum Arbeitseinsatz auf Zuckerrohrplantagen in die Kolonien verschickt (ebd.). Im Zeitalter der Verfolgung von Rom:nja und Sinti:zze in deutschen Gebieten und noch vor Beginn des deutschen Kolonialismus im 19. Jahrhundert wurde die Welt territorial und symbolisch aufgeteilt und durch einen narzisstischen Monolog (vgl. Fanon 1981) weißer europäischer Wissenschaftler eine universalistische Epistemologie zu Gunsten des Eigenen und zum Nachteil aller anderen etabliert (vgl. auch Mosse 1996; Said 1978). Diese Lehren beeinflussten alle Bereiche des Lebens, so zeigten sie auch Wirkung auf die Definition des Polizeigegenstandes. Ende des 19. Jahrhunderts spitzte sich diese Form der Erkenntnisproduktion zu. In seinen europaweit, so auch in Deutschland breit rezipierten Arbeiten behauptete der italienische Arzt, Professor für Psychiatrie und einer der Gründer der positivistischen Kriminalanthropologie, Lombroso, mit Bezug auf den Evolutionsbiologen Darwin und den Begründer der Schädelkunde, Gall, dass Kriminalität eine vererbte Minderwertigkeit sei und so auch Sinti:zze und Rom:nja eine *Rasse von Verbrecher:innen* seien (Wippermann 1997: 113). In der konkreten Arbeit des Ordnungsapparats, der von verschiedenen politischen und kriminal-wissenschaftlichen Wissensformationen beeinflusst war, vor allem aber auch in der Logik und Praxis eigener institutioneller Prozeduren wurden Rom:nja und Sinti:zze unter der rassistischen Fremdbezeichnung seit dem 19. Jahrhundert kollektiv erfasst, und zwar unabhängig davon, ob sie sich einer kriminellen Tat schuldig gemacht hatten

oder nicht. Zu ihrer Erfassung und Verfolgung entstanden spezialisierte und zentralisierte Polizeistellen (ebd.).

Weit vor 1933 waren also die Weichen für die nachfolgende Verfolgung und Ermordung während des nationalsozialistischen Regimes gelegt: Auf erkenntnistheoretischer Ebene wurden genetische Kategorien eingeführt und auf institutioneller Ebene wurde eine Praxis der Erfassung und Verfolgung erprobt und damit eine „mörderische Tradition“ (Jonuz/Weiß 2020) in der Wissenschaft und Forschung begründet.

3. Epistemische Ungerechtigkeit

Die Geschichte der Wissenschaft über Rom:nja und Sinti:zze mitsamt ihrer vorwissenschaftlichen Grundlagen kann als eine Geschichte der epistemischen Ungerechtigkeit gelesen werden. Vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung mit hegemonialer akademischer Wissensproduktion betont Patricia Hill Collins drei Dimensionen epistemischer Ungerechtigkeit:

„First, when it comes to social inequality, epistemologies are not epiphenomena but rather constitute core structuring dimensions of social institutions and practices. Second, hegemonic epistemologies are not situated outside of politics, but rather are embedded within and help construct the political. Third, accomplishing social inequality relies upon strategies of epistemic injustice that collectively reproduce epistemic oppression“ (Hill Collins 2017: 118).

Wissenschaftliche Epistemologie, soziale Gerechtigkeit und das Politische sind demnach keine getrennten Entitäten, sondern bedingen im Rahmen sozialer Praxen und in ihrer Verflechtung die Produktion von Ungerechtigkeit und Unterdrückung. Unter diesen Prämissen haben im globalen Kontext Wissenschaftler:innen feministischer, intersektionaler, post- und dekolonialer Strömungen – insbesondere auf Grundlage der Arbeit feministischer und rassistuskritischer Bewegungen, von Erfahrungswissen und akademischen Interventionen von Indigenen, Schwarzen und Frauen of Colour – die Formen ihrer Wissensproduktion, die Sprecher:innen, die Methodologie und Methoden rassistuskritisch hinterfragt, um Formen einer gerechteren Wissensproduktion zu erproben (vgl. auch Denzin/Lincoln/Smith 2008; Brown/Strega 2005; Hill Collins 2000). Auch haben feministische Standpunkttheorien und Konzepte vom situierten Wissen sowie kritische feministische Methodologieentwicklung Eingang in die Akademie gefunden und die Reflexionsansätze philosophischer und sensussoziologischer Erkenntnistheorien hinterfragt und ergänzt (vgl. auch Althoff/Apel/Bereswill/Gruhlich/Riegraf 2017; Harding 2003; Haraway 1995).

Obwohl über die Zeiten hinweg sowohl schädigende theoretische Wissensproduktion *über* sie als auch Forschung *an* Rom:nja und Sinti:zze praktiziert wurde, stellen akademische Ethikdiskussionen bzw. ethikbezogene Forschungsbeiträge so gut wie keine dezidiert rassistuskritischen Bezüge dazu her. In jüngster Zeit arbeiten in Deutschland nur wenige Wissenschaftler:innen communitybasiert an der theoretischen Reflexion, Entwicklung und Anwendung von forschungsethischen Standards mit und aus der Perspektive von Rom:nja und Sinti:zze (vgl. Randjelović et al. 2022; Weiß 2022; Lipphard/Surdu 2021; Jonuz/Weiß 2020; evz 2016). Deren Analysen, Erkenntnisse und Ergebnisse sind neben den wissenschaftlichen Diskursen vornehmlich in forschungskritische Epistemologien jahrelanger rassistuskritischer Arbeit und politische Interventionen von Selbstorganisationen und einzelnen

Aktivist:innen eingebettet (ebd.). Diese bewegungspolitischen und akademischen Ansätze stehen jedoch sowohl in ihrer Quantität als auch in der wissenschaftlichen Wirkmächtigkeit einer überwältigenden Tradition einseitiger sowie rassistischer Wissensproduktion gegenüber, die bis heute noch eine epistemische Ungerechtigkeit bedingt, die mit gegenwärtigem materialisiertem Rassismus gegen Rom:nja und Sinti:zze und sozialen Ausschlusspraktiken zusammenhängt. In der Wechselwirkung von epistemischer und sozialer Ungerechtigkeit wird die antagonistische Positionierung von Rom:nja und Sinti:zze als Erkenntnisobjekte und der mit ihnen befassten Gadge -Wissenschaftler:innen als Subjekte der Wissensproduktion auch heute im Wesentlichen beibehalten (vgl. Weiß 2022). Sie wird sowohl durch die Herstellung von vermehrtem Wissen über Sinti:zze und Rom:nja als auch durch die Erzeugung von Leerstellen aufrechterhalten. Neben der marginalen Rolle von Sinti:zze und Rom:nja als Akteur:innen der akademischen Wissensproduktion fehlen auch in öffentlichen Diskursen weitgehend ihre diversen Weltwahrnehmungen und -deutungen, Einsprüche und Widerstandsgeschichten, Erinnerungen und Gedächtnisse im Sinn eines gesellschaftlichen Dialogs, in dem *pluriversale* Bedeutungen (Grosfoguel 2013: 88) in einer von allen Menschen geteilten Welt hergestellt werden. Während die historisch dargestellten Strategien der Wissensproduktion in ihrer Verflechtung mit sozialen und politischen Praxen die eigene Deutungshoheit festigten, wurden gleichzeitig die epistemische Agency und die kritischen Wissensbestände von Rom:nja und Sinti:zze angegriffen. Seit dem 15. Jahrhundert wurde die Glaubwürdigkeit von Rom:nja und Sinti:zze durch Strategien der Ignoranz und der nachteiligen Umdeutung ihrer Selbstaussagen angezweifelt. In den Quellen des 16. bis 17. Jahrhunderts bezichtigten zahlreiche Autor:innen in Geschichtswerken, in Chroniken und Kosmographien, in theologischen, philosophischen und juristischen Werken sowie anderen Abhandlungen regelmäßig die wenigen erwähnten Selbstaussagen der beschriebenen Gruppe als Lügen, Märchen bzw. Fabeln (vgl. Gronemeyer 1987). Grellmann, der diese gewaltige Zitiergemeinschaft im 18. Jahrhundert in seinem Werk zusammenbrachte, geht nun wissenschaftlich gesichert von der Unglaubwürdigkeit der beschriebenen Menschen aus. Dieses Anzweifeln ist nach wie vor persistent und reproduziert sich auch in den späteren Epochen in der „Zigeunerforschung“ und der *Tsiganologie*, auch nach 1945 (vgl. auch UKA 2021; Kelch 2017; Opfermann 2015). In jüngster Geschichte hat das Anzweifeln durch die staatliche Verleugnung des Genozids bis 1982 und die Verweigerung bzw. Verzögerung von Entschädigungsverfahren irreparablen symbolischen und materiellen Schaden an den Überlebenden und ihren Familien hinterlassen (vgl. auch Awosusi/Awosusi-Onutor 2022; Stojka 2013). Hier ist vor allem der internationalen und deutschen Bürger:innenrechtsbewegung sowie den wenigen mit ihnen solidarischen Menschen, zu denen auch Wissenschaftler:innen zählten, eine öffentliche Wahrnehmung und letztlich Anerkennung des Völkermords gelungen (vgl. auch Zentralrat deutscher Sinti und Roma Heidelberg 2017; Puxon 2000; Rose 1987; Acton 1974).

Die Angriffe auf die Glaubwürdigkeit der Selbstaussagen, der beschriebenen Menschen in alten Chroniken, bei Grellmann und im historischen Verlauf bis zur Gegenwart gehen gleichzeitig einher mit eigenen Interpretationsangeboten dieser Selbstaussagen, die Grellmann als „*unsinniges Geschwätz*“ (1787: 206) zum eigenen Vorteil zusammenfasste. Die so entwerteten Menschen und ihre Selbstaussagen treten nicht in einen reflexiven gesellschaftlichen Dialog, sondern werden im Rahmen der Gadge-Monologe negativ uminterpretiert (zum antimuslimischen Monolog vgl. auch Attia 2017). Das geht so weit, dass nach 1945 die Berichte der Überlebenden über ihre Erfahrungen des Genozids mit der Behauptung delegitimiert wurden, sie würden sich dadurch einen persönlichen Nutzen verschaffen wollen (vgl.

auch UKA 2021; Kelch 2018; Opfermann 2015). Gegenwärtig wird geflüchteten Rom:nja, die rechtlich mögliche Anerkennung kumulativer Verfolgung mit dem Argument des Ausnutzens des deutschen Asylrechts strukturell verweigert (vgl. Bislimi 2014). Eine der Kernaussagen in der Studie zu Rassismuserfahrungen von Sinti:zze und Rom:nja bezieht sich auf die geteilten Erfahrungen grundloser Verdächtigungen (vgl. Randjelović et al. 2022). Trotz der massiven Verfolgung haben Rom:nja und Sinti:zze überlebt und das Überleben selbst wurde zur epistemischen Ressource (Randjelović 2023). Trotz Verboten haben Menschen die Sprache beibehalten, konnten erfolgreich ihre gestohlenen Kinder zurückholen, Strategien des Überlebens entwickeln, sich in den gegründeten Nationalstaaten niederlassen, eigene Zugehörigkeitskonzepte sowohl als Sinti:zze und Rom:nja als auch zu den jeweiligen Regionen bzw. Nationalstaaten entwickeln und Widerstand gegen die Verfolgung organisieren (vgl. auch UKA 2021; Barz/Kaya/Reinhardt/Abed-Ali 2020; Schäfer 2005). Die institutionalisierte wissenschaftliche Wissensproduktion erfolgte in wechselseitiger Ergänzung bzw. auch durch Zusammenarbeit mit staatlichen Organen und fand durch Medien und Literatur weite Verbreitung. Dagegen hatten Rom:nja und Sinti:zze nur einen geringen Zugang zu den offiziellen Strukturen der Wissensproduktion und Wissenszirkulation, sodass die Familien, die Communitys und die politischen Bewegungen zu zentralen Orten der Wissensgenerierung wurden (vgl. Randjelović 2023). Die Ressourcen und die soziale Praxis innerhalb dieser Räume bestimmten somit auch die Art und Weise der Weitergabe von Wissen. Öffentlich sichtbar wurden neben den im Vergleich wenigen akademischen Publikationen vor allem literarische Selbstzeugnisse, politische Stellungnahmen in grauer Literatur und die epistemischen und politischen Interventionen der Selbstorganisationen und politischen Bewegungen in Deutschland, aber auch international (vgl. auch Puxon 2000; Djurić 1996; Rose 1987). Auf nationaler und auf transnationaler Ebene organisieren sich zudem gegenwärtig intellektuelle Rom:nja in ihrem Bestreben nach epistemischer und sozialpolitischer Gerechtigkeit und bringen dabei diverse romani Epistemologien hervor und voran (vgl. errc 2015). Um die eigenen Epistemologien gegen jene von Rom:nja abzusichern, gingen Tsiganolog:innen erbittert gegen die politischen Bewegungen und auch gegen mit ihnen solidarische zivilgesellschaftliche und wissenschaftliche Akteur:innen vor (vgl. Jonuz/Weiß 2020; Stender 2018; Opfermann 2015). So beanspruchten sie etwa für sich die Benennungsmacht sowie Deutungshoheit, die sich in Deutschland neben den Kämpfen, um die Anerkennung des Genozids auch an der Selbstbezeichnung entzündete. Um die Aktivist:innen zu diskreditieren, die sich in Deutschland als Sinti und Roma und auf europäischer Ebene als Roma bezeichnet wissen wollten, wurde ein Argumentationsarsenal abgefeuert, deren *ethnische Echtheit* und Identität in Frage gestellt, ihre Positionen als uninformiert, assimiliert, elitär, eigennützig und fern der Realität denunziert (vgl. Kelch 2017; Opfermann 2015). Es ist davon auszugehen, dass sich im Rahmen der geschilderten Machtdynamiken und den vermehrten epistemischen Interventionen von Rom:nja und Sinti:zze neue Strategien der Abwehr entwickeln werden.

4. Fazit

Die exemplarisch geschilderte Wissensproduktion zwischen dem 15.–18. Jahrhundert gehört zum Kanon dieser Zeit. Aus deren Wechselwirkung mit sozialpolitischen Verhältnissen und

daraus resultierender epistemischer und sozialer Ungerechtigkeit ergibt sich die Relevanz für wissenschaftsethische Überlegungen. Während in den früheren Schriften Rom:nja und Sinti:zze weder als Autor:innen der Werke sichtbar sind, noch eine nennenswerte Intervention ihrerseits in den Publikationen verzeichnet ist, tradierte sich diese Ignoranz als *Zeugnissungerechtigkeit* (vgl. Fricker 2007) in der Gegenwart zu einer aktiven Abwehr der Stimmen, Bezeugungen und Weltdeutungen von Rom:nja und Sinti:zze-Zivilgesellschaft. Hinzu kommt, dass die jahrhundertelange Verfolgung nicht nur auf die Menschen, sondern insbesondere durch Assimilationsgewalt auch auf die Vernichtung ihrer Sprache, kollektiven Strukturen sowie Weltdeutungen zielte und somit dem Genozid ein Epistemizid (vgl. de Sousa Santos 2018) voranging. Zur Abwendung epistemischer Ungerechtigkeit finden, wie eingangs erwähnt, in jüngster Zeit neben den jahrelangen Kämpfen der Zivilgesellschaft auch in Deutschland dezidierte communitybasierte Auseinandersetzungen mit Forschungsethik statt, die innerhalb wissenschaftlicher Rahmungen zur Herstellung epistemischer Gerechtigkeit beitragen. Außerdem sind in dem letzten Jahrhundert zunehmend literarische, politische und auch wissenschaftliche internationale Stimmen von Rom:nja und Sinti:zze publiziert, die sich der Geschichte, den Sprachvarietäten und diversen Weltdeutungen von Rom:nja und Sinti:zze widmen. Schließlich beschäftigen sich kritische romani Wissenschaftler:innen mit Erkenntnistheorien und damit zusammenhängenden sozialen und politischen Praxen in der Rom:nja als *konstitutives Außen* (Hall 2018 im Anschluss an Derrida) hergestellt wurden und entwerfen relationale Epistemologien, gleichermaßen jenseits und im Zentrum der dominanten Produktion von Wahrheit, Nation und Geschichte:

„Just as postcolonial critique has allowed for a reconfiguration of the archive of Europe, Romani critique – the work of ‘feminists and halfies’ in Romani Studies – can allow for a reconfiguration of postcolonial epistemology that goes beyond the nation-state and the empire and takes seriously the limits of the archive“ (Ethel Brooks 2015: 61).

In einzelnen Selbstorganisationen von Rom:nja und Sinti:zze in denen (transnationale) Organisation für soziale Gerechtigkeit stattfindet, entwickeln Aktivist:innen von ihren gesellschaftlichen Platzierungen und aus den (historisch) gelebten Erfahrungen heraus Umgangsstrategien mit dominanten Ausschließungspraktiken. Sie fordern dabei ungerechte Epistemologien heraus und bringen epistemische Visionen und Ressourcen hervor. Durch die Praktiken der Bewegung können sich soziale und epistemische Gewalterfahrungen in einen erkenntnistheoretischen Vorteil umwandeln. Im Changieren zwischen spezifischen Romani und globalen Erfahrungen von Unterdrückung und Befreiung formulieren sie z. T. radikale Kritiken interner epistemologischer Logiken der *Dominanzmatrix* (Hill Collins 2000). Innerhalb widersprüchlicher Weltverhältnisse kreieren Selbstorganisationen, wie etwa – E-Romnja, Romano Svato, Roma Center Göttingen, safe space, RomaniPhen, – in ihren Bewegungen unterschiedliche Deutungen von Ungerechtigkeit und erproben Strategien der Arbeit für Gerechtigkeit. Nicht aus den Chroniken, aber wohl aus der sozialen Praxis dieser Akteur:innen entspringen ethische Quellen einer gerechteren Wissensproduktion. Eine dezidierte Analyse erziehungswissenschaftlicher Epistemologien, die sich erst im 20. Jahrhundert als Wissenschaft etablieren konnte, steht noch aus. Den Rahmen einer solchen Auseinandersetzung können nicht nur explizit erziehungswissenschaftliche Texte bilden – die dominanten theologischen und (vor-)wissenschaftlichen epistemologischen Grundlagen ab dem 15. Jahrhundert, die sozialpolitischen und theoretischen Einsprüche von Rom:nja und Sinti:zze sowie die Präzisierung und Anwendung einer rassismuskritischen Wissenschaftsethik sind dabei unentbehrlich.

Literatur

- Acton, Thomas (1974): *Gypsy politics and Social Change*. London: Routledge/Kegan Paul.
- Althoff, Martina/Apel, Magdalena/Bereswill, Mechthild/Grulich, Julia/Riegraf, Birgit (Hrsg.) (2017): *Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte, Erörterungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Attia, Iman (2017): Diskursive Interventionen in westliche Kopftuchmonologe. In: Ceylan, Rauf/Us-lucan, Hacı-Halil (Hrsg.): *Transformation religiöser Symbole und religiöser Kommunikation in der Diaspora*. Wiesbaden Springer VS, S. 141–155.
- Attia, Iman (2019): Unzumutbare Koexistenz. Rassialisierungsprozesse von Muslimen und Musliminnen in historischer Perspektive. In: Uçar, Bülent/Kassis, Wassilis (Hrsg.): *Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit*. Göttingen: V&R unipress, S.125–140.
- Awosusi, Anita/Awosusi-Onutor, Tayo (2022): Fallbeispiel Erika Meyer. In: Randjelović, Isidora/Gerstenberger, Olga/Fernandez Ortega, José/Kostić, Svetlana/Attia, Iman (2022): *Unter Verdacht – Rassismuserfahrungen von Rom:nja und Sinti:zze in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–201.
- Barz, Hajdi (2016): *MIMANS GESCHICHTE*. Handreichung zum Thema Gadjé-Rassismus. Pädagogisches Begleitmaterial zu vier Video-Modulen aus dem Dokumentarfilm „With Wings and Roots“. Berlin: Initiative with Wings and Roots.
- Bislimi, Nizaqete (2014): Rom_nja in Deutschland – Visumsfreiheit oder frei von Rechten? In: Heinrich-Böll-Stiftung/Randjelović, Isidora/Schuch, Jane (Hrsg.): *Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland*. Berlin. Online: <https://heimatkunde.boell.de/de/2014/12/03/tromnja-deutschland-visumsfreiheit-oder-frei-von-rechten> [2022–08–22].
- Breger, Claudia (2003): Grellmann-der „Zigeunerforscher“ der Aufklärung. In: Gesellschaft für Antiziganismusforschung (Hrsg.): *Aufklärung und Antiziganismus*. Marburg: Druckhaus Marburg, S. 50–65.
- Brooks, Ethel (2015): The Importance of Feminists and „Halfies“ in Romani Studies: New Epistemological Possibilities. In: *Roma Rights Journal of the European Roma Rights Centre* (Hrsg.): *Nothing About Us Without Us? Roma Participation in Policy Making and Knowledge Production*. Budapest: European Roma Rights Centre, S. 57–61.
- Brown, Leslie/Strega, Susan (Hrsg.) (2005): *Research as Resistance. Critical, Indigenous and Anti-Opressive Approaches*. Toronto: Canadian Scholars' Press/Women's Press.
- Denzin, Norman Kent/Lincoln, Yvonna Sessions/Smith, Tuhwai Linda (Hrsg.) (2008): *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. London/New Delhi/Singapore: SAGE Publications.
- Djurić, Rajko (1996): „Ziganologie“ – Ein Beispiel für die Verhöhnung von Geist und Wahrheit“. In: Hohmann, Joachim Stephan (Hrsg.): *Handbuch zur Tsiganologie*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 85–87.
- Engbring-Romang, Udo (2003): Vorurteil – naturwissenschaftlich begründet. Beiträge aufgeklärter Wissenschaftler zur Begründung des rassistischen Antiziganismus. In: Gesellschaft für Antiziganismusforschung (Hrsg.): *Aufklärung und Antiziganismus*. Marburg: Druckhaus Marburg, S. 34–49.
- errc – european roma rights centre (2015): *Roma Rights Journal of the European Roma Rights Centre: Nothing about us without us? Roma Participation in Policy Making and Knowledge Production*. Budapest: European Roma Rights Centre. URL: http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/roma-rights-2-2015-nothing-about-us-without-us.pdf [letzter Zugriff: 03.03.2023].
- Fanon, Frantz (1981): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fricker, Miranda (2007): *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: University Press.
- Grellmann, Heinrich Moritz Gottlieb (1787): *Die Zigeuner. Ein historischer Versuch über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volkes in Europa, nebst seinem Ursprunge*. Göttingen.
- Gronemeyer, Reimer (1987): *Zigeuner im Spiegel früher Chroniken und Abhandlungen*. Gießen: Fokus.

- Grosfoguel Ramón (2013): The Structure of Knowledge in Westernized Universities Epistemic Racism/ Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, XI(1), S. 73–90.
- Hancock, Ian Francis (1987): The Pariah Syndrome: An Account of Gypsy Slavery and Persecution. Ann Arbor: Karoma.
- Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp.
- Haraway, Donna: Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: dies. (Hrsg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus, S. 73–97.
- Harding, Sandra (2003): The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies. New York City: Routledge.
- Hill Collins, Patricia (2000): Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. London: Routledge.
- Hill Collins, Patricia (2017): Intersectionality and epistemic injustice. In: Kidd, Ian James/ Medina, José/ Pohlhaus, Gaile Jr. (Hrsg.): The Routledge Handbook of Epistemic Injustice. London and New York: Routledge, S. 115–124.
- Horn, Klaus P. (2011): Disziplingeschichte. In: Mertens, Gerhard et al. (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 11–38.
- James, Joy (2022): Foucaults Schweigen vom Spektakel rassistischer staatlicher Gewalt. In: Loick, Daniel/Thompson, Vanessa E.(Hrsg.): Abolitionismus. Ein Reader. Berlin: Suhrkamp, S. 160–188.
- Jonuz, Elizabeta/Weiß, Jane (2020): (Un-)Sichtbare Erfolge: Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Kelch, Christian Gerhard (2017): Dr. Hermann Arnold und *seine* „Zigeuner“. Zur Geschichte der „Grundlagenforschung“ gegen Sinti und Roma in Deutschland unter Berücksichtigung der Genese des Antiziganismusbegriffs. Erlangen-Nürnberg: Diss., Friedrich-Alexander-Universität. Online: <https://d-nb.info/1218300906/34> [2022–08–22].
- Lipphard, Veronika/Surdu, Mihai (2021): Rom*nja als Proband*innen in genetischen Studien. Expertise für die Unabhängige Kommission Antiziganismus. URL: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/antiziganismus/lipphardt-surdu-gutachten.pdf?jsessionid=E0A0AEE8D4B1C36E3A4B5E8CB0916EB.1_cid287?__blob=publicationFile&v=3 [letzter Zugriff: 22. 08. 2022].
- Lucassen, Leo (1996): „Zigeuner. Die Geschichte eines polizeilichen Ordnungsbegriffs in Deutschland 1700–1945“. Böhlau Verlag: Köln/Weimar/Wien.
- Mosse, Georg L. (2006): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt am Main: Fischer.
- Neuburger, Tobias/Hinrichs, Christian (2021): Mechanismen des institutionellen Antiziganismus: Kommunale Praktiken und EU-Binnenmigration am Beispiel einer westdeutschen Großstadt. Hannover: Institut Bildung-Forschung-Qualifizierung e.V. in Kooperation mit Institut für Didaktik der Demokratie und Forschungszentrum Center for Inclusive Citizenship, Leibniz. URL: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/antiziganismus/neuburger-hinrichs.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [letzter Zugriff: 22. 08. 2022].
- Opfermann, Ulrich F. (2015): Von Ameisen und Grillen. Zu Kontinuitäten in der jüngeren und jüngsten deutschen Zigeunerforschung. In: Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.): Antiziganismus. Soziale und historische Dimensionen von „Zigeuner“- Stereotypen. Heidelberg: Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, S. 200–222.
- Puxon, Grattan (2000): The Romani Movement: Rebirth and the First World Romani Congress in Retrospect. In: Acton, Thomas Alan (Hrsg.): Scholarship and the Gypsy Struggle. Hatfield: University of Hertfordshire Press, S. 94–113.
- Randjelović, Isidora (2019): Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) (Hrsg.): Vielfalt Mediathek. Düsseldorf.

- URL: https://www.vielfalt-mediathek.de/material/rassismus-gegen-romnja-und-sintizze/rassismus-gegen-rom_nja-und-sinti_zze [letzter Zugriff: 29.01.2023].
- Randjelović, Isidora/Gerstenberger, Olga/Fernández Ortega, José/Kostić, Svetlana/Attia, Iman (2022): *Unter Verdacht – Rassismuserfahrungen von Rom:nja und Sinti:zze in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Randjelović, Isidora (2023 i. V.): *Transgenerationale Erinnerung als rassismuskritische Bildungspraxis*. In: Yasmine, Chehata/Andreas Eis/Bettina, Lösch/Stefan Schäfer/Sophie, Schmitt/Andreas, Thimmel/Jana Trumann/Alexander Wohnig (Hrsg.): *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Reemtsma, Katrin (1996): *Sinti und Roma. Geschichte, Kultur und Gegenwart*. München: C.H. Beck.
- Rose, Romani (1987): *Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland*, Heidelberg: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.
- Ruch, Martin (1986): *Zur Wissenschaftsgeschichte der deutschsprachigen ‚Zigeunerforschung‘ von den Anfängen bis 1900*. Dissertationsschrift. Albert-Ludwigs-Universität zu Freiburg im Breisgau.
- Said, Edward (1981): *Orientalismus*. Berlin: Ullstein.
- Schäfer, Wolfram (2005): *Wider den Vorwurf des Kindesraubes*. In: Engbring-Romang, U./Solms, W. (Hrsg.): *„Diebstahl im Blick“? Zur Kriminalisierung der ‚Zigeuner‘*. Seeheim: I-Verb, S. 141–179.
- Sousa Santos, Boaventura de (2018): *Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens*. Münster: Unrast.
- Spitta, Melanie (2000): *Generalangriff auf unser Leben*. In: Wurr, Zazie et al. (Hrsg.): *Newo Ziro-Neue Zeit? Wider die Tsiganomane*. Ein Sinti- und Roma-Kulturlesebuch. Kiel: Agimos, S.61.
- Stender, Wolfram (2016): *Über die Schwierigkeit Sozialer Arbeit, nicht antiziganistisch zu sein*. In: Stender, Wolfram (Hrsg.): *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–348.
- Stender, Wolfram (2018): *Der Konflikt zwischen der Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma und der Sozialen Arbeit oder: Warum rassismuskritische Bildung für die Soziale Arbeit unverzichtbar ist*. In: Rohloff, Sigurður et al. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Bürgerbewusstsein*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–187.
- Stojka, Ceija (2013): *Wir leben im Verborgenen. Aufzeichnungen einer Romni zwischen den Welten*. Wien: Picus.
- Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (Hrsg.) (2016): *Gemeinsam für eine bessere Bildung. Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland*. Berlin: Stiftung EVZ.
- Thompson, Vanessa Eileen (2018): *There is no justice, there is just us! Ansätze zu einer postkolonial-feministischen Kritik der Polizei am Beispiel von Racial Profiling*. In: Loick, Daniel (Hrsg.): *Kritik der Polizei*. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 197–219.
- UKA (2021): *Perspektivwechsel – Nachholende Gerechtigkeit – Partizipation. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus*. Berlin: URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fi/leadmin/Redaktion/PDF/UKA/Bericht_UKA_Perspektivwechsel_Nachholende_Gerechtigkeit_Partizipation.pdf [letzter Zugriff: 22.08.2022].
- Weiß, Jane (2018): *Von Empfehlungen zu Standards in der Forschung zu und mit Sinti und Roma*. Inputvortrag auf der Fachveranstaltung „Datenerhebung von Antiziganismus, Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten.“ Berlin: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.
- Weiß, Jane (2022): *Bildungsteilhabe von Sinti und Roma im Spannungsfeld von Geschichte, Wissensproduktion und Biographie*. Eingereichte Habilitationsschrift, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Wippermann, Wolfgang (1997): *Wie die Zigeuner. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich*. Berlin: Elefanten Press.
- Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (2017): *Katalog zur Ausstellung 45 Jahre Bürgerrechtsarbeit deutscher Sinti und Roma*. Heidelberg.

Kontakt:

Isidora Randjelović

RomaniPhen e.V.

isidora.randjelovic@romaniphen.de

Die staatliche Schule als Referenzpunkt im Ringen um Anerkennung als Bildungsinstanz – empirische Explorationen zu non-formalen Bildungsangeboten von Migrant:innenselbstorganisationen

Yasemin Karakaşoğlu, Nicolle Pfaff und Dita Vogel

Zusammenfassung: Non-formale Bildungsangebote von Migrant:innenselbstorganisationen werden im vorliegenden Beitrag in ihrem Verhältnis zur Institution Schule zum Gegenstand explorativer Analysen. Ausgehend von Einblicken in den disparaten Forschungsstand zum Thema non-formale Bildung im Kontext der Migrationsgesellschaft und der Beobachtung einer Leerstelle in der deutschsprachigen Forschung zeigt der Beitrag, dass non-formale Bildungsangebote in ihrer gesellschaftlichen Positionierung und Organisation eng an der Institution Schule orientiert sind.

Schlüsselwörter: Migrant:innenorganisationen, non-formale Bildungsangebote, Schule, Positionierung

Title: The State School as a Point of Reference in the Struggle for Recognition as an Educational Institution – Empirical Explorations of Non-formal Education Organized by Migrant Self-organizations

Summary: Non-formal education offered by migrant self-organizations are focused based on explorative analyses. Existing research on non-formal education in the context of the German migration society remains fragmentary and widely fades out their relation to formal education. The paper presents selected findings on how non-formal education in migrant organizations relates to the school institution. It shows that non-formal education offers are closely oriented to the institution school in their social positioning and organization.

Keywords: Migrant Organizations, Non-formal Education, School, Positioning

Einleitung

Non-formale, von Migrant:innenselbstorganisationen realisierte Bildungsangebote greifen solche Bildungsinhalte auf, die im Bildungskanon der staatlichen Schule nicht oder nur eingeschränkt abgebildet sind. Dazu gehören etwa Sprachen, historisches Wissen über regionale Bezugskontexte von Communities, handwerkliche und künstlerische Fertigkeiten, religionsbezogene Bildung oder auch Sportarten, die in der staatlichen Schule in der Migrationsgesellschaft nicht zum Thema werden, obwohl sie für junge Menschen biographisch oder als Element weltgesellschaftlicher Orientierung bedeutsam sein können. Regelmäßig strukturierte non-formale Bildungsangebote migrantischer Selbstorganisationen am Nachmittag oder am Wochenende ergänzen deshalb für viele junge Menschen den Besuch formalisierter Bildungsangebote.

Analog zu formalen Bildungsangeboten, wie sie etwa im Kontext der öffentlichen Schule bestehen, sind auch non-formale Angebote in organisationale Strukturen eingebunden und laufen gesteuert ab, d.h. sie sind zeiträumlich strukturiert, folgen festen Zielen und unterliegen Prinzipien der Arbeitsteilung (Maschke/Stecker 2018: 152). Als Träger non-formaler Angebote für junge Menschen gelten häufig Kultur- und Sportvereine, Musikschulen oder Aktivitäten im Feld der offenen und verbandsbezogenen Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Mack 2013). Non-formale Angebote werden auch als zielgerichtet, aber weniger stark inhaltlich standardisiert und in geringerem Maße professionalisiert verstanden (vgl. Mack 2013), vor allem aber sind sie weniger stark rechtlich institutionalisiert und in Zertifizierungsprozesse eingebunden. Damit unterliegen sie auch einer geringeren sozialen Anerkennung (Maschke/Stecker 2018), obgleich non-formale Angebote im Gegensatz zum starken Verpflichtungscharakter formaler Bildung eher eigeninitiativ und freiwillig aufgesucht werden.

Die anhaltend starke Orientierung der öffentlichen Schule an nationalkulturellen Wissensordnungen, die geringe Pluralisierung von Bildungsinhalten und die fehlende Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen werden in migrationspädagogischen Diskursen seit längerem kritisiert (vgl. Schelle 2005; Huxel/Fürstenau 2017; Geier/Mecheril 2020). Neuere Studien fragen auch nach Perspektiven der Transnationalisierung der formalen Bildung (vgl. Hummrich 2019; Karakaşoğlu/Vogel 2019; Pfaff 2019). Kooperationen mit nicht-staatlichen, sich als migrantisch verstehenden Organisationen und Initiativen werden dabei im Hinblick auf ihr Potential für die migrationsgesellschaftliche Öffnung von Schule diskutiert (z.B. Fischer 2009; SVR 2014), obgleich große Beharrungskräfte gegen die Öffnung auf Seiten der Institution Schule bekannt sind (z.B. Schiffauer 2015; Huxel/Fürstenau 2017). Der vorliegende Beitrag kehrt den Blickwinkel um und fragt nach der Perspektive non-formaler Bildungsinitiativen, die von migrantischen Communities und transnationalen Netzwerken getragen werden, auf die Institution Schule. Inspiriert durch Einsichten in Interviewmaterial aus einem explorativen Lehrforschungsprojekt werden ausgewählte non-formale Bildungsangebote in ihrem Verhältnis zur Institution Schule untersucht. Damit ist auch das Interesse verbunden, einen in der bundesdeutschen erziehungswissenschaftlichen Forschung bislang wenig beachteten Gegenstand zu konturieren und eine Auseinandersetzung über Potentiale und Herausforderungen der Erforschung non-formaler Bildungsangebote, die transnationale kulturelle Bezüge aufgreifen, anzuregen.

Der Beitrag geht von Einblicken in den disparaten Forschungsstand zum Thema non-formale Bildung im Kontext der Migrationsgesellschaft aus (1). Auf der Grundlage exemplarischer Rekonstruktionen von Interviews mit Akteur:innen aus Migrant:innenselbstorganisationen, die im Ruhrgebiet non-formale Bildungsangebote bereitstellen (2), zeichnen wir kontrastierende Bezugnahmen auf die Institution Schule nach (3 und 4). Abschließend werden Potentiale und Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Forschung zu diesem Gegenstandsbereich diskutiert (5).

1. Non-formale migrantische Bildungsangebote im Verhältnis zur Institution Schule – Zugänge, Befunde und Forschungslücken

Bildungsbezogene Aktivitäten von Migrant:innenselbstorganisationen sind in vielen europäischen Gesellschaften breit belegt, ihre zivilgesellschaftliche Bedeutung in non-formaler Bildung und Sozialer Arbeit wird zunehmend betont (Ersoy/Latorre/Zitzelsberger 2018: 461). Einer aktuellen Studie zufolge engagieren sich laut Selbstauskunft von über 600 befragten Selbstorganisationen in Deutschland rund 40% auch im Bildungsbereich (SVR 2020: 23), für über 50% sind Kinder und Jugendliche eine zentrale Zielgruppe (ebd.: 27). Als Migrant:innenselbstorganisationen werden dabei „in der Folge bestimmter Migrationen entstandene Zusammenschlüsse von Menschen [verstanden, d.V.] die ein Selbstverständnis als Eingewanderte teilen“ (Halm/Sauer 2020: 4). Bezogen wird das Konzept etwa auch auf ein Aktivitätsspektrum, das migrationsrelevante Inhalte einschließt (Pries 2010: 16f.), auf ethnische Selbstbeschreibungen oder die Einbindung in transnationale Zusammenhänge verweist (Schimany/Schock 2010: 329). Als non-formale Bildungsangebote im Kontext von (Post-)Migration werden hier – im Unterschied etwa zu Ersatz- oder Ergänzungsschulen – Bildungssettings verstanden, die durch Migrant:innenselbstorganisationen in Form von Vereinen oder Religionsgemeinschaften getragen werden, die zeiträumlichen Regelmäßigkeiten unterliegen und auf freiwilliger Teilnahme beruhen. Diese sind zugleich von solchen Angeboten zu unterscheiden, die als dominanzgesellschaftlich verankerte Bildungsträger Bildungsangebote für spezifische soziale Gruppen, z.B. Geflüchtete, entwickeln (David-Erb 2022). Im Unterschied zu letzteren bleiben non-formale Bildungsangebote, die von migrantischen Selbstorganisationen getragen werden, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch weitgehend unsichtbar (Pfaff/Karakaşoğlu/Vogel 2019).

Erste Arbeiten in diesem Forschungsfeld beziehen sich auf Prozesse, Organisationsformen und Praktiken in spezifischen Organisationen und Gruppen (Thränhardt 2006; Somalingam 2017). Unter der Perspektive der Transnationalisierung zeigen Thränhardt (2006) für den Kontext der Zuwanderung von ‚Gastarbeiter:innen‘ aus Spanien in den 1960er Jahren und Somalingam (2017) sowie auch Kothe (2020) für die Fluchtmigration von Menschen aus Sri Lanka in den 1980er Jahren, wie sich non-formale Bildungsangebote vor dem Hintergrund transnationaler Netzwerke lokal herausbilden. Studien zum Bildungsnetzwerk der Gülen-Bewegung verdeutlichen, dass sich spezifische non-formale Bildungspraktiken im Spannungsfeld von transnationaler Institutionalisierung und lokaler Vergemeinschaftung etablieren (z.B. Agai 2004; Bukow 2011; Geier/Frank 2018). Jenseits dieser als Fallstudien zu einzelnen Organisationsformen angelegten Untersuchungen bestehen jedoch in einer systematisch-vergleichenden Perspektive kaum Studien zu bildungsbezogenen non-formalen Angeboten im Kontext von (Post-)Migration. Eine Ausnahme stellt eine regionale Evaluationsstudie zu Organisationen ‚zugewanderter Eltern‘ in Nordrhein-Westfalen dar, die u.a. die Bedeutung von Vernetzung für die politische Interessenbildung und Anerkennung von bildungsbezogener Elternarbeit im Kontext von Migration hervorhebt (Fischer u.a. 2007: 201; Fischer 2009).

Im internationalen Zusammenhang hingegen existiert eine breite und vielfältige Forschung zu (post-)migrantischen Bildungsinitiativen im non-formalen Sektor (vgl. zusammenfassend Pfaff/Karakaşoğlu/Vogel 2019). Das Verhältnis non-formaler migrantischer bzw. von Minderheiten als herkunftsbezogen definierter Bildungsangebote zur Institution der

staatlichen Schule wird in deren Befunden ambivalent diskutiert: Einerseits erscheint die Gründung non-formaler Bildungsangebote als Kritik an diskriminierenden Strukturen und nationalkulturell geprägten Lerninhalten staatlicher Schulen. So werden die in den 1960er Jahren in Großbritannien im Kontext Schwarzer Bürgerrechtsbewegungen entstandenen non-formalen Bildungsangebote etwa als „representation of African resistance to racism“ (Dove 1993: 430) beschrieben. Sie beziehen sich kritisch auf diskriminierende Strukturen (Gerrard 2013), auf die anhaltende Marginalisierung der Community im Bildungssystem und die identitätsschädigende Wirkung eurozentristischer Bildungsinhalte und rassistischer Adressierungen in der öffentlichen Schule (Reay/Mirza 2005; Vincent et al. 2013).

Andererseits bleiben strukturelle Charakteristika der Institution Schule in ihrer nationalstaatlichen Prägung ein wichtiger Referenzrahmen für die Bewertung der Qualität und Akzeptanz von non-formalen Bildungsangeboten migrantischer Selbstorganisationen. Lernende in ergänzenden Bildungsangeboten der Chinesischen Community in Großbritannien entwickeln etwa im Kontext einer starken Formalisierung von Unterricht und klaren Leistungs- und Verhaltenserwartungen Lernstrategien, von denen sie an der Pflichtschule profitieren (Mau/Francis/Archer 2009). Für Bildungsangebote chinesischer (z.B. Hancock 2014) und bulgarischer Selbstorganisationen (Tereshchenko/Archer 2015) in Großbritannien zeigen Fallstudien enge strukturelle Ähnlichkeiten zu staatlichen Schulsystemen der Herkunftsländer dieser Migrant:innengruppen auf. Sie orientieren sich etwa an Curricula und Zertifikaten der Herkunftsländer und damit verbundenen Fächerstrukturen – auch jenseits der Sprachvermittlung. Die tamilische Diaspora hat, so die ethnographischen Studien von Somalingam (2014) und Kothe (2020), über ein transnationales Netzwerk Strukturen eines Schulsystems aufgebaut, das neben Lehrplänen und Prüfungsformen auch für Zertifizierungen und deren Anerkennung eintritt.

Insgesamt zeigt sich in diesen gegenstandsbezogenen Studien, dass die staatliche Pflichtschule einen wichtigen Bezugspunkt für non-formale Bildungsangebote in migrantischen Selbstorganisationen darstellt. Zugleich geht aber auch die meist auf Sprachvermittlung und Identitätsbildung fokussierte Forschung analytisch von der staatlichen Schule aus und betrachtet non-formale Bildungsangebote in der Migrationsgesellschaft in Abgrenzung zu dieser (kritisch dazu Schiffauer 2015). Vor diesem Hintergrund gehen wir im Folgenden anhand exemplarischer, fallbezogener Rekonstruktionen der Frage nach, welche Bezüge auf die Institution Schule in Bildungsinitiativen (post-)migrantischer Selbstorganisationen bestehen und welche Rolle diese im Hinblick auf die ungleichen Differenz- und Dominanzverhältnisse zwischen diesen beiden Bildungsakteur:innen spielen.

2. Empirische Erkundungen zum Verhältnis von non-formalen Bildungsangeboten in der Migrationsgesellschaft zur Institution Schule

Studien zu non-formalen Bildungsangeboten von Migrant:innenselbstorganisationen unterliegen dem Risiko kulturalisierender Deutungen. Mit Referenzen auf ‚kulturelle Herkunft‘ läuft Forschung Gefahr „Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher sta-

tisch“ zu denken und damit „der Rede und dem Gebrauch von ‚Kultur‘ ein Verständnis zugrunde [zu legen], das äquivalent zu Rassekonstruktionen ist“ (Kalpaka/Mecheril 2010: 87; vgl. auch Mecheril et al. 2010). Glick-Schiller, Çaglar und Guldbrandsen (2006: 613) beschreiben diese Perspektive als ‚ethnic lense‘ sozialwissenschaftlicher Forschung und kritisieren die dieser innewohnende Homogenisierung und Essentialisierung sozialer Gruppen. Zugleich sind die hier untersuchten non-formalen Bildungsangebote auch das Ergebnis von Solidarisierungen und Vergemeinschaftungen im Migrationskontext. Wie die referierten Forschungsergebnisse zeigen, unterstützen Migrant:innenselbstorganisationen mit ihren Angeboten auch intergenerationale Transmissionsprozesse, leisten Beiträge zur (kulturellen) Identitätsbildung und -stärkung und schaffen Arenen des Widerstands gegenüber Assimilationszumutungen.

Dieses Spannungsfeld gilt es in der Auseinandersetzung mit dem hier betrachteten Forschungsgegenstand angemessen zu berücksichtigen. Dabei muss die Fokussierung migrantischer Selbstorganisation als migrantisch als Praxis der ‚Migrantisierung‘ reflektiert werden. Dies gilt auch für das mehrjährige Lehrforschungsprojekt an der Universität Duisburg-Essen, auf dessen empirisches Material dieser Artikel zurückgreift. Insgesamt 18 non-formale Bildungsangebote migrantischer Selbstorganisationen im Ruhrgebiet wurden in empirischen Studien durch Lehramtsstudierende beforscht. Das übergreifende Forschungsinteresse bezog sich auf Zusammenhänge der non-formalen Bildung von Migrant:innenselbstorganisationen. Leitend für die Lehrforschungsprojekte war die pädagogische Perspektive, die Angebote in einem forschend-analytischen Zugriff für Studierende sichtbar zu machen und angehende Lehrkräfte anzuregen, Kooperationsperspektiven mit den Bildungsakteur:innen zu entwickeln. Der hierdurch entstehende selektive Zugriff auf Bildungsangebote im Kontext von (post-)migrantischen Selbstorganisationen führt Risiken der Essentialisierung und Kulturalisierung mit sich. Der offen regional definierte Zugriff, der die Verschiedenheit und Vielfalt der Angebotsstrukturen und Perspektiven stark macht, wurde gewählt, um diese Risiken abzumindern. Auch Reflexionen im Interpretationsprozess und begrifflich-semantische Auseinandersetzungen zielten auf die Kritik kulturalisierender Deutungen.

Die Lehrforschungen Studierender bezogen sich auf unterschiedliche selbst gewählte Fragestellungen, so etwa nach Strukturen, Inhalten und Praktiken des Lehrens und Lernens in den Bildungsangeboten, nach Erwartungen und Erfahrungen von Akteur:innen in diesen Feldern, aber etwa auch nach lokalen und transnationalen Netzwerken. Je nach Gegenstandskonstruktion kamen teilnehmende Beobachtungen, leitfadengestützte und narrative Interviews sowie Gruppendiskussionen mit Leitungspersonen der Einrichtungen, Lehrenden, (ehemaligen) Teilnehmer:innen und Eltern zum Einsatz. Die Ansprache der Organisationen erfolgte in der Regel über verantwortliche Vorstandsmitglieder, in Einzelfällen über bestehende Kontakte Studierender zu Organisationen. Das Erhebungssetting und die zu befragenden Personen wurden durch die Organisationen bestimmt. Die Bereitschaft vieler Organisationen zur Teilnahme an den studentischen Forschungsprojekten war hoch. In den Interviews zeigt sich, dass die Teilnahme an der Studie von einigen Vereinen als Kontext der Darstellung ihrer Leistungen in der Stadtgesellschaft genutzt wurde. Die erhobenen Daten kontrastieren hinsichtlich der Trägerstrukturen, in Zusammenhängen von (Post-)Migration sowie entlang der Rolle der Interviewten in der Organisation.

Aus dem breiten Datenkorpus der Lehrforschung wurden für die vorliegende Analyse zwei Interviewtranskripte ausgewählt, in denen langjährige Mitglieder von Vereinsvorständen befragt wurden und in denen sich kontrastierende Bezugnahmen auf Schule dokumentieren.

Innerhalb des breiteren Samples des Lehrforschungsprojekts repräsentieren diese zwei bereits etablierte Organisationen, die als religiöse Gruppe und als Eltern- und Kulturverein in unterschiedlichen Zusammenhängen aktiv sind. Im vorliegenden Beitrag werden Interviews aus einer Elterninitiative von ehemaligen Arbeitsmigrant:innen aus Spanien und einem sich als „arabisch“ positionierenden Moscheeverein einbezogen¹. Thematisch einschlägige Sequenzen des Datenmaterials wurden für den explorativen Beitrag angelehnt an das rekonstruktive Verfahren der Dokumentarischen Textinterpretation (Przyborski 2004; Bohnsack 2007; Nohl 2012) ausgewertet, um Orientierungsgehalte der Befragten als Repräsentant:innen der untersuchten Bildungsangebote analytisch zu erfassen. Die Analyse zeigt hierbei unterschiedliche Bezugnahmen der untersuchten Organisationen auf die Institution Schule auf, die vor dem Hintergrund von Unterschieden in der Historie der Bildungsangebote sowie in migrationsgesellschaftlichen Positionszuweisungen an einzelne Migrant:innengruppen als Ausdruck von Differenz- und Dominanzverhältnissen betrachtet werden können.

3. Von kompensatorischen Angeboten zur Kooperation und Lobbyarbeit im Regelsystem

„der Verein ist gegründet worden um den Unterricht der Kinder zu fördern (.) so quasi als ähm Förder- eh Verein (Bw: okay) für die Schule weil damals war das ja so dass die Kinder noch gar kein Unterricht hatten und dann hat man sich darum bemüht dass die spanische Regierung dann eben für die Kinder [...] sollten die Kinder keinen Nachteil haben wenn die wieder zurückkommen (.) dass die dann keine Ausbildung oder keine Bildung genossen haben in Deutschland (.) da haben sie sich dafür eingesetzt“ [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 8-26, gekürzt]

Die interviewte Person aus dem Vereinsvorstand berichtet von einem spanischen Elternverein, dessen Gründung in die Zeit des deutsch-spanischen Anwerbeabkommens und der staatlich geförderten Arbeitsmigration zurückreicht (Santos Diaz 2010). Als Ziel der Gründung beschreibt das Vorstandsmitglied des untersuchten Elternvereins das Bemühen um die Bildungsteilhabe der Kinder spanischer Migrant:innen, da die Schulpflicht für diese zu diesem Zeitpunkt in Deutschland nicht umgesetzt wurde (Karakasoğlu et al. 2019). Wirksam ist dabei einerseits eine starke Orientierung an formaler Bildung und durch diese vergebenen Abschlüsse. Andererseits folgt die damit verbundene Zielstellung der rechtlichen Regulation von Arbeitsmigration in Form der Rotation in dieser Zeit. Nicht nur eine gleichberechtigte Einbeziehung der Kinder in das Schulsystem, sondern auch die Vermittlung der deutschen Sprache an Erwachsene wird von der Interviewten als eine staatliche Aufgabe charakterisiert, die von dieser Seite nicht erfüllt wird: *„dann gabs dann auch eben dieser Deutschunterricht wurde ein bisschen gefördert (Bw: hm) weil dann gabs damals auch da hat sich die Landesregierung ja nie so darum gekümmert dass es dann jetzt Integrationskurse gab“* [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 89-91]

Im Interview wird die Vereinsgründung als kompensatorisch gegenüber einer exkludierenden Bildungspolitik im Einwanderungsland entworfen. Dies betrifft auch den Wunsch nach einer formalisierten Vermittlung der spanischen Bildungssprache an die Folgegenera-

1 Die hier genutzten Daten wurden von studentischen Arbeitsgruppen nach dem Transkriptionssystem TIQ (Bohnsack 2007) verschriftlicht [wörtliche Verschriftlichung ohne Satzzeichen, XX- Wortabbruch, °XX° - leise gesprochen, XX – laut gesprochen (.) Pausenzeichen, [...] Kürzungszeichen]. Alle institutionen- und personenbezogenen Daten wurden anonymisiert. Namen, Rahmendaten, Historie und räumliche Bezüge wurden durch Codes ersetzt, die keinen Rückschluss auf die untersuchten Organisationen und Akteur:innen erlauben.

tion. Auch für dieses Anliegen übernimmt der Verein kompensatorische Funktionen, zunächst in Zusammenarbeit mit dem Herkunftsland, später und bis in die Gegenwart mit kommunalen Verwaltungsstellen:

„und äh der Verein war eben ich seh das jetzt im nachhinein als Förderverein für den Spanischunterricht (Bw: hm okey) der damals eben über Spanien lief und dann brauchte man ja eine Verbindungs- eine Verbindungsorganisation (.) um das eben zu koordinieren (.) weil jetzt ist der Herkunftssprachenunterricht wird ja von der Bezirksregierung B-Stadt bezahlt [...] [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 64-70, gekürzt]

Der Verein kompensiert also fehlendes staatliches Engagement, indem er Unterricht anbietet. Die Nutzung des Begriffs ‚Unterricht‘ verweist hier darauf, dass es sich um ein regelmäßiges und strukturiertes Bildungsangebot handelt. Zentral für beide Bildungsaktivitäten ist die Praxis der Selbstorganisation zur Kompensation von Exklusionserfahrungen in staatlichen Bildungssystemen. Die Vereinsgründung erscheint damit zunächst als Selbsthilfemaßnahme in der Zeit eines Vakuums staatlicher Verantwortungsübernahme. Dies ändert sich, auch wenn die grundlegende Funktion des Vereins gegenüber seinen Mitgliedern stabil bleibt:

„wir kommunizieren immer noch mit diesen Organisationen [die Herkunftssprachenunterricht anbieten, d.A.] und machen teilweise auch manchmal Druck wenn uns wieder mal ein Lehrer äh weggenommen wird (Bw: hm) oder ein Lehrer gekündigt hat oder oder oder dann sind wir auch [...] Mittelsorganisation um eben äh zwischen den Eltern und dem Schulam - Schulverwaltung und Bezirksregierung zu fungieren (.)“ [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 71-75, gekürzt]

Der Verein organisiert den Unterricht für Kinder spanischer Einwanderer:innen seit Anfang der 1970er Jahre zunächst mit Lehrkräften aus Spanien, die von spanischen Konsulaten finanziert waren. Seitdem das Angebot des schulergänzenden Herkunftssprachenunterricht (HSU) in NRW gesetzlich festgeschrieben und durch das Land finanziert wird, ist der Verein nicht mehr unmittelbar in die Organisation eingebunden, das Vorstandsmitglied versteht ihn aber weiterhin als „Mittelsorganisation“ zwischen Eltern und Schulbehörden. Aus Sicht der Akteur:in bedarf es also weiterhin einer Interessenvertretung für die Gruppe spanischer Migrant:innen und ihrer Nachkommen gegenüber staatlichen Stellen im Einwanderungsland und der Verein sieht sich hier in kompetenter Akteur in zentraler Rolle. Die öffentliche Schule und der Zugang zu deren Bildungsangebot bildet dabei den zentralen Bezugspunkt.

In der im Zeitverlauf zunehmenden institutionalisierten Kooperation mit Schulbehörden ergeben sich für den Verein außerdem Perspektiven der direkten strukturellen Verankerung in formalen Bildungsinstitutionen:

„diese KiTa A [...] das ist eine städtische (.) und da ist die Stadt an uns herangetreten und gesagt und haben gefragt würdet ihr uns unterstützen würdet ihr mithelfen das aufzubauen (.) (Bw: mh) und da haben wir gesagt °ja° klar [...] (.) wir waren stolz wie Oskar (Bw: ☺ (3) ☺) dass die Stadt auf uns zugekommen ist und dass wir sagen konnten °wir haben die erste KiTa A°“ [Elternverein S, Interview Vereinsvorsitz, Z. 238-246, gekürzt]

Vor dem Hintergrund des sozialräumlichen Bezugs der Stadtgesellschaft begründet die Sprecherin den Aufbau einer bilingualen spanisch-deutschen Kindertagesstätte. Betont wird dabei die als Auszeichnung („stolz wie Oskar“) erlebte Initiative durch die Kommune, die pro-aktiv auf den Verein als Repräsentant der spanischen Sprache und (kollektiv als „spanisch“ verstandenen) Kultur² zugeht. Die sprachliche Bildung von Kita-Kindern steht

2 Neben der Etablierung von Bildungsangeboten für Vereinsmitglieder, wie etwa Deutsch-Kursen, „Flamenco-unterricht [...] Folkloreunterricht und Gitarren- (.) Bandurriaunterricht“ [Elternverein S, Interview Vereins-

in der Darstellung der Sprecherin sinnbildlich für einen Neuanfang. Dass die Stellung des Vereins in der Migrationsgesellschaft von A-Stadt dennoch immer noch prekär ist, wird am „Stolz“ des Vereins über die Ansprache durch die Stadt und an der leise gesprochenen Konstruktion des Erfolgs „wir haben die erste KiTa“ erkennbar.

Im Anschluss an den Erfolg des bilingualen Kindergartens setze sich der Verein für die Entwicklung eines bilingualen Zweigs in einer bestehenden städtischen Grundschule ein. Die interviewte Person betont, dass der Verein hierbei mit der Unterstützung von Eltern rechnen könne, die – und das wird als positives Kennzeichen gesellschaftlicher Anerkennung in besonderer Weise betont – prestigereiche Positionen in der städtischen Gesellschaft bekleiden:

„und genau das gleiche ist dann eben in der Schule C daneben (.) das ist ja dann auch eine integrative Schule und das ist auch ne städtische Schule [...] wo eben [...] die Anzahl der Migrantenkinder doch tatsächlich sehr hoch ist (Dm: mhm) aber [...] dass sehr viele auch Eltern die im Klinikum (.) bei der Staatsanwaltschaft (.) bei der Polizei dass die alle so interessiert sind daran interessiert sind dass ihre Kinder Spanisch lernen [...] (.) wir wollten auch dass die Schule C bilingual wird (.) wir kämpfen noch dafür“ [Elternverein S, Z. 376-385, gekürzt]

Die interviewte Person entwickelt hier das besonders hervorzuhebende Profil einer städtischen „integrative[n]“ Schule, die zwar von „sehr viele[n] Migrantenkinder[n]“ besucht wird, jedoch von städtischen Leistungsträger:innen, die gehobene berufliche Positionen in staatlichen Ämtern bekleiden, Unterstützung erfährt. Während erziehungswissenschaftliche Studien kritisch reflektieren, dass gerade Angehörige der Mittel- und Oberschicht die Segregation von Schulen durch ausweichendes Schulwahlverhalten verstärken (z.B. Sundsbø 2015), verweist die Sprecherin hier auf die kohäsive Wirkung eines gemeinsamen Interesses an mehrsprachiger Schulbildung, das sich auf Spanisch als „starke Sprache“ bezieht. Spanisch ist dominantgesellschaftlich „als Schulfach kontinuierlich im Aufwind“ (Bade et al. 2020: 14). In der Darstellung wird zugleich deutlich, dass die Realisierung der Idee einer bilingualen spanisch-deutschen Grundschule eine Herausforderung darstellt, für die man „kämpfen“ muss.

Insgesamt zeigt sich am Beispiel des spanischen Elternvereins eine *strukturelle Etablierung und Ausweitung des in zwei geographische Richtungen hin orientierten und orientierenden Bildungsangebots*. Waren es in den 1970er und 80er Jahren eher kompensierende Angebote des ergänzenden Spanischunterrichts für Kinder und des integrationsorientierten Deutschunterrichts für Erwachsene, hat sich das Angebot des Vereins in den letzten Jahrzehnten neu ausgerichtet. Die Arbeit des Vereins zielt in erster Linie darauf, die Vermittlung der spanischen Sprache in den Regelinstitutionen des Bildungssystems zu stärken, es geht also perspektivisch um strukturelle Teilhabe an formaler Bildung. Von der Kompensation exkludierender Strukturen rückt der Fokus hin zur Implementation von soziokulturell verstandenen spezifischen Inhalten (hier: die spanische Sprache) in die staatliche Schule, für deren Vermittlung der Verein staatlich anerkannte Expertise besitzt.

vorsitz, Z. 96f., gekürzt] oder einem Spieletreff für Kinder, realisiert der Verein zunehmend auch Spanischkurse und Kulturangebote für Interessierte aus der Stadt. Nach dem befragten Vorstandsmitglied verfolgt der Verein damit zwei zentrale Ziele. Ihm geht es einerseits darum, dass „*unsere Kultur (.) unsere Sitten und Gebräuche [...] gepflegt*“ [ebd.: 95, gek.] werden und andererseits „*die spanische Kultur [...] publik*“ [ebd.: 871f.] zu machen. Hierin weist sich der Verein aktuell als Ort kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft aus. An anderer Stelle im Interview spricht die befragte Person über die Organisation des spanischen Elternvereins als „*soziokultureller Verein*“ [ebd.: 825]. Darin drückt sich die eingangs erwähnte Funktion von migrantischen Vereinen als identitätsstiftend und stärkend sowie soziokulturelle Brücken bauend aus.

4. Orientierung an schulischen Normen und Strukturen von Anfang an

Auf den Zusammenhang zwischen sprachlicher und kulturbezogener Bildungspraxis verweisen auch die Mitglieder des Vorstands eines sich arabisch positionierenden Moscheevereins einer Ruhrgebietsgroßstadt in einer Gruppendiskussion:

„zum einen ist es natürlich so, dass wir uns nicht [...] nur als Moschee sehen, sondern vielmehr als ein Gemeindezentrum, als einen generationsübergreifenden Treff wo die Kinder hierher kommen und auch Kontakte knüpfen Freundschaften schließen und ihre Peergroup haben [...] dass dann die Kinder letztlich gerne hierher kommen und genügend Spaß haben und Freude entwickeln [...] das kommt dann auch von den Schülern selbst, möchten die in den Heimatländern ihrer Eltern entsprechend sich auch verständigen und dazu gehören eben die Befähigung Arabisch zu sprechen und das ist auch eine starke Eigenmotivation und intrinsische Motivation seitens der Schüler“ [Moscheeverein A, Gruppendiskussion Vorstand, Z. 120-132, gekürzt]

Der intergenerationale Spracherhalt im Kontext von Migration wird hier als zentrales Bildungsziel verhandelt. Die Begründung des Vorstandsmitglieds verweist auf veränderte Realitäten in der Migrationsgesellschaft. Nicht die Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern oder Großeltern, sondern die „generationsübergreifende“ und generationsbezogene Vergemeinschaftung („Peergroup“) sowie der Erhalt transnationaler Beziehungen und Netzwerke werden als zentrale Motive für den Besuch der Bildungsangebote beschrieben.

Der befragte Verein geht auf eine Initiative von Arbeitsmigrant:innen aus Marokko zurück, die im Rahmen von Anwerbeabkommen im Ruhrgebiets-Bergbau arbeiteten (Bouras-Ostmann 2014). Die befragten Vereinsvorstände gehen in der Gruppendiskussion nicht auf Migrationsverläufe oder Herkunftszusammenhänge der Gemeindemitglieder ein. Dennoch wird in der Formulierung „möchten die [Schüler, d.V.] in den Heimatländern ihrer Eltern entsprechend sich auch verständigen“ deutlich, dass es sich bei den Teilnehmenden der Bildungsangebote eher um Angehörige der zweiten Generation handelt, die selbst in Deutschland geboren sind und für die die Herkunftsländer ihrer Eltern nicht uneingeschränkt als „Heimat“ entworfen werden, es sind die „Heimatländer ihrer Eltern“.

Die lernpsychologisch gerahmte Zielbestimmung des Vorstandsmitglieds („intrinsische Motivation“) schließt an eine Konzeption des Bildungsangebots als Freizeitpädagogik an. Hierin wird die Gemeinde als peerkultureller Raum entworfen, der für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen mit „Spaß“ und Freude verbunden sein soll. Sowohl diese Begründung als auch die Beschreibung des konkreten Sprachunterrichts basiert dabei auf fachsprachlichen pädagogischen Semantiken, die durch den ergänzenden Verweis auf die Ähnlichkeit mit „grundsätzlichen Schulen“, gemeint sind damit Regelpflichtschulen, besonders hervorgehoben werden:

„Also zunächst einmal achten wir auf Altersgruppen. Das bedeutet, dass wir ähnlich wie an den grundsätzlichen Schulen hier in Deutschland auch altersangepasst die Klassen gebildet werden, sprich vom fünften Lebensalter an bilden wir sogenannte Vorschulklassen [...] entsprechend sehen dann die Klassen so aus dass möglichst Gleichaltrige zusammen in einer Gruppe sind (.) ähm ansonsten führen wir zur Einschätzung des Leistungsniveaus (.) wir wollen natürlich auch ein homogenes Leistungsniveau bestenfalls erreichen (.) führen wir Eingangsgespräche und die jeweiligen Fachkräfte schätzen das dann ein und setzen entsprechend die Klasse zusammen“ [Moscheeverein A, Gruppendiskussion Vorstand, Z. 51-60, gekürzt]

Mit dem Verweis auf die „Schulen hier in Deutschland“ entwirft ein ehrenamtlich Lehrender ein Bild vom Arabisch-Unterricht als alters- und leistungshomogenem Bildungsraum. Das Sprechen von „Vorschulklassen“, „Einschätzungen des Leistungsniveaus“, „Fachkräfte[n]“ und „Klassen“ weist den Akteur als Experten formaler Schulbildung im Vereinskontext aus.

Dies setzt sich bezogen auf Lerninhalte und Materialien nahtlos fort, wenn die Vorstandsmitglieder berichten, einen „*Lehrplan [...] selbständig erarbeitet*“ zu haben, der von „*allen Kollegen*“ angewandt und „*in Erfahrung der einzelnen Kollegen auch angepasst*“ [ebd., 66-70, gekürzt] wird. Mit der Beschreibung der Lehrenden als „*Kollegen*“ verbindet sich im Moscheevereinein ein hoher Professionalisierungsanspruch, der auch dadurch getragen wird, dass ein Teil der Diskutant:innen hauptberuflich Regelschullehrkräfte sind.

Die Darstellung verweist insgesamt auf eine hohe Orientierung der Akteur:innen und des Vereins an Normen und Strukturen des öffentlichen Schulsystems. Dies dokumentiert sich in der beschriebenen Gestaltung des Bildungsangebots ebenso wie in der Semantik der Akteur:innen.

Zugleich verweist die Beschreibung der Bildungspraxis des Vereins in der Gruppendiskussion auch auf die Problematik prekärer Anerkennung des Vereins und seiner Arbeit: Im Anschluss an die Darstellung des selbst entwickelten Lehrplans fragt eine der Studierenden nach, ob der Lehrplan nur innerhalb des Vereins gilt, oder auch darüber hinaus. Einer der Sprecher verweist daraufhin auf „*zukünftige Pläne*“ auf „*kommunaler Ebene*“ mit „*anderen Instituten und anderen Moscheen, die im Bereich arbeiten nochmal einen Plan [zu, d.V.] erstellen*“ [ebd., 75-79, gekürzt]. Ein anderer Sprecher beschreibt das „*staatlich anerkannt [e]*“ Lernmaterial, das für den Arabischunterricht, „*in Österreich an öffentlichen Schulen genutzt wird*“ – der Verweis auf staatliche Anerkennung kann als legitimatorisches Argument verstanden werden. Die Gruppendiskussion mit dem Vorstand des Moscheevereins stellt also zugleich einen Raum der Verhandlung von Anerkennung in der Migrationsgesellschaft dar. Akzeptanz und Anerkennung der Bildungsangebote erweisen sich darin als prekär und begründungsbedürftig. Das geschieht vor allem unter Verweis auf pädagogische Praktiken und Normen der Regelschule.

Hierzu gehören auch Verweise darauf, dass dieser in der zeiträumlichen Gewichtung Vorrang eingeräumt wird („*wir schauen natürlich, dass die Schüler nicht zu viel Druck erfahren*“ [ebd., 158]) und dass im „*Religionsunterricht [...] nur auf Deutsch gelehrt [wird, d.V.] weil wir da ganz extrem darauf achten dass wir das auch alles richtig verstanden wird und das die dann die Religion so erlernen wie es eigentlich so ist.*“ [ebd., 171-173, gek.]. Der Sprecher grenzt die Arbeit im Verein damit von der Vermittlung eines „*falschen*“ Religionsverständnisses ab, das muslimischen Moscheevereinen nicht selten pauschal unterstellt wird (vgl. Schiffauer 2015). Die Darstellung ist anschlussfähig an die öffentliche und politische Auseinandersetzung um die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ucar und Sarıkaya (2009: 93) zeigen, dass Koranschulen in diesem Diskurs als negatives Gegenmodell zur öffentlichen Schule in Form einer nicht strukturierten und kontrollierten, pädagogisch fragwürdigen und potentiell verfassungsfeindlichen religiösen Bildungspraxis entworfen wurden. Die Gruppendiskussion mit den Studierenden wird damit zu einem Forum, in dem sich das Ringen um Akzeptanz und Anerkennung der vom Moscheevereinein getragenen Bildungsangebote abbildet. Die hier bestehende enge Orientierung an der staatlichen Schule kann vor diesem Hintergrund auch als Einsatz für die Glaubwürdigkeit und damit Satisfaktionsfähigkeit der Institution gegenüber staatlichen Institutionen in Deutschland verstanden werden.

5. Fallvergleich und Ausblick

Auf der Grundlage exemplarischer Rekonstruktionen zu zwei ausgewählten Vereinen im Ruhrgebiet zeichnet der Beitrag nach, dass sich die Orientierungsnorm der staatlichen Schule für die (Weiter-)Entwicklung von non-formalen Bildungsangeboten unterschiedlicher (post-)migrantischer Selbstorganisationen als prägend erweist. Sowohl der Elternverein von Migrant:innen aus Spanien als auch die arabische Moscheegemeinde zielen mit ihren sprachbezogenen Bildungsangeboten auf Lücken der staatlichen Schule, welche die Diversität von Bildungsinteressen in der Migrationsgesellschaft curricular nicht berücksichtigt. Form und Ausgestaltung der Angebote unterliegen dabei sowohl spezifischen, historischen als auch sozialen und diskursiven Bedingungen.

In den 1970er Jahren setzte sich der untersuchte Elternverein sowohl für den Einbezug der Kinder spanischer Migrant:innen in das Regelschulsystem wie auch für ergänzenden Unterricht in spanischer Sprache ein. Damit setzte er zunächst kompensierend Bildungsteilhabe durch, die die staatlichen Institutionen nicht gewährten. Als inzwischen etablierte Institution einer gesellschaftlich anerkannten Migrant:innengruppe zielt der Verein nun auf die Implementation bilingualer Angebote in Regelinstitutionen und damit auf eine strukturelle Öffnung des Bildungssystems. Möglich wird dies vor allem vor dem Hintergrund der Anerkennung der spanischen Sprache als schulische Fremdsprache in öffentlichen Bildungsinstitutionen sowie angesichts der fortschreitenden europäischen Integration.

Für den arabischen Moscheeverein, der auf eine ähnlich lange Geschichte seiner Existenz zurückblickt, ist eine starke Orientierung an der Institution Schule vor allem darin sichtbar, dass dieser Strukturprinzipien, Organisationsformen und Praktiken der Schule für die eigenen Bildungsangebote adaptiert. Vor dem Hintergrund des Ringens um Anerkennung in der Migrationsgesellschaft wirkt diese jedoch nicht auf das staatliche Bildungssystem zurück, sondern dient vor allem dem Ausweis von Normkonformität und der Abwehr von diskursiv im Kontext von antimuslimischem Rassismus bestehenden Zuschreibungen an Moscheevereine (Tsianos 2015). Im direkten Vergleich der Bezugnahmen auf die Institution Schule in beiden Organisationen dokumentieren sich also unterschiedliche Anerkennungsverhältnisse für diejenigen Migrant:innengruppen in der deutschen Dominanzgesellschaft, mit welchen diese Organisationen assoziiert werden.

Beide Initiativen erweisen sich damit als Arenen der Bearbeitung von Anerkennungskonflikten im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen, die für die untersuchten Migrant:innengruppen unterschiedlich gelagert sind. Unterschiedliche Formen der Bezugnahme auf die Institution Schule können dabei als Ausdruck differenter dominanzgesellschaftlich strukturierter Anerkennungsverhältnisse der Gruppen gelesen werden. Die *Bezugnahme auf staatliche Strukturen und die Einbindung der eigenen Angebote in diese* ermöglicht dem untersuchten Elternverein einerseits die Etablierung und Vernetzung in der Stadtgesellschaft wie auch die *Verankerung von Vereinsinteressen im öffentlichen Bildungssystem*. Für den Moscheeverein wird hingegen ein umgekehrter Wirkungszusammenhang beobachtbar, bei dem sich eine *Orientierung an Strukturen der öffentlichen Schule im Einwanderungsland* zeigt. Diese werden für die Bildungsangebote des Vereins orientierend wirksam gemacht, um deren Anerkennung abzusichern.

Die Analyse non-formaler Bildungsangebote von Migrant:innenorganisationen im Verhältnis zur Regelschule birgt bildungstheoretische Potentiale, weil sie zeigt, welche Struk-

turprinzipien der Grammatik von Schule (Karakasoğlu/Vogel 2019) über diese hinaus wirksam werden und welche Funktionen diese für die gesellschaftliche Anerkennung von Migrant:innengruppen erfüllen. Für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung lassen sich mit Bezug auf den hier skizzierten Gegenstandsbereich etwa Fragen nach Gelegenheitsstrukturen und Bedingungen der Entwicklung von non-formalen Bildungsangeboten im Migrationskontext, der Relevanzsetzung von Wissensbeständen oder der Relationierung zu verpflichtenden Bildungsangeboten der Dominanzgesellschaft anschließen. Für künftige Forschungen wären dabei neben den Perspektiven der Organisator:innen auch die Sichtweisen und Erfahrungen von Lernenden und ihren Eltern sowie von Akteur:innen in staatlichen Schulen und Schulbehörden zu berücksichtigen. Die Forschung zu non-formalen Bildungsangeboten im Kontext von Migration und Postmigration verspricht also weiterführende Erkenntnisse über die von migrationsgesellschaftlichen Differenz- und Dominanzverhältnissen geprägte Relationierung zwischen migrantischer non-/informaler und staatlicher formaler Bildung, sowie über die Rolle insbesondere non-formaler Angebote bei der intergenerationalen Weitergabe von Bildungsinhalten und -verständnissen in der Migrationsgesellschaft und in transnationalen Zusammenhängen. Zugleich steht Forschung vor der Herausforderung, Kulturalisierungen und Essentialisierungen von sozialen Praktiken und Bildungsprozessen in der Analyse und Ergebnisdarstellung zu widerstehen. Dem Vorschlag von Glick-Schiller, Çaglar und Guldbrandsen (2006: 627) folgend, wären non-formale Bildungsangebote im Kontext von Migration und Postmigration hierzu in einem breiteren Zugriff auf Organisationen zu untersuchen, die als solche unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten in der Migrationsgesellschaft vorfinden und entsprechend positioniert sind. So angelegt birgt das Forschungsfeld auch ein Potential für die Erziehungswissenschaft differenzsensible und diskriminierungskritische Forschungsperspektiven zu entwickeln, die dazu beitragen, den methodologischen Nationalismus in der Analyse von Schule, Unterricht und Bildung zu überwinden.

Literatur

- Agai, Bekim (2004): Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938): die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts. Schenefeld: EB-Verlag.
- Bade, Peter/Grünewald, Andreas/Hinger, Barbara/Küster, Lutz/Kräling, Katharina/Plikat, Jochen (2020): Fachdidaktik Spanisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis. Stuttgart: Klett.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 8., durchges. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Bouras-Ostmann, Khatima (2014): Marokkaner in Deutschland - ein Überblick. In: Pott, Andreas/Bouras-Ostmann, Khatima/Hajji, Rahim/Moket, Soraya (Hrsg.): Jenseits von Rif und Ruhr. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-61.
- Bukow, Wolf-Dietrich (2011): Die Bedeutung der Gülen-Bewegung als soziokulturelle Initiative der Zivilgesellschaft. In: Boos-Nünning, Ursula/Bultmann, Christoph/Ucar, Bülent (Hrsg.): Die Gülen-Bewegung. Zwischen Predigt und Praxis. Münster: Aschendorff, S. 175-190.
- David-Erb, Melanie (2022): Bildungsk Kooperationen zwischen formalem und non-formalem Bildungsektor im migrationsgesellschaftlichen Kontext–Grenzbeziehungen und Durchlässigkeiten. In: Bildung und Erziehung, 75(1), S. 59-73.

- Dove, Nah D. E. (1993): The emergence of Black supplementary schools: Resistance to racism in the United Kingdom. In: *Urban Education*, 27(4), S. 430-447.
- Ersoy, Bülent/Latorre, Patricia/Zitzelsberger, Olga (2018): Migrant_innenselbstorganisationen im Wandel der Zeit. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 457-468.
- Fischer, Veronika (2009): Elternnetzwerk. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-148.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid/Patocs, Csilla (2007): Stärkung der Selbsthilfefertigkeiten und Vernetzung zugewanderter Eltern. Eine Untersuchung des Elternnetzwerks NRW unter besonderer Berücksichtigung des Fortbildungsbedarfs. Düsseldorf. URL: https://archiv.sozkult.fh-duesseldorf.de/groups/material.fb6/forschung/ForschungsprojektElternnetzwerk/bericht_elternnetzwerk.pdf [letzter Zugriff: 19.3.2023].
- Geier, Thomas/ Frank, Magnus (2018): Die Bildungsinitiativen der Gülen-Bewegung in Deutschland – Sozialwissenschaftliche Perspektiven. In: Barz, Heiner/Spenlen, Klaus (Hrsg.): *Islam und Bildung – Auf dem Weg zur Selbstverständlichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 53-77.
- Geier, Thomas/Mecheril, Paul (2020): Migrationspädagogik als Einsatz einer Allgemeinen Didaktik. In: Kampshoff, Marita/Wiepke, Claudia (Hrsg.): *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 53-63.
- Gerrard, Jessica (2013): Self help and protest: The emergence of black supplementary schooling in England. In: *Race Ethnicity and Education*, 16(1), S. 32-58.
- Glick-Schiller, Nina/Çaglar, Ayse/Guldbrandsen, Thaddeus (2006): Beyond the ethnic lens: Locality, globality, and born-again incorporation. In: *American Ethnologist*, 33(4), S. 612-633.
- Halm, Dirk/Sauer, Martina (2020): Migrantenorganisationen. In: Röder, Antje/Zifonun, Darius (Hrsg.): *Handbuch Migrationssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.
- Hancock, Andy (2014): Chinese complementary schools in Scotland and the Continuum of Biliteracy. In: Hancock, Andy/Curd-Christiansen, Xiao L. (Hrsg.): *Learning Chinese in diasporic communities: Many pathways to being Chinese*. Amsterdam: John Benjamins, S. 59-80.
- Hummrich, Merle (2019): Transnationalisierung, Transnationalität und der Vergleich von Schulkulturen. In: *Tertium Comparationis*, 24(2), S. 171-189.
- Huxel, Katrin/Fürstenau, Sara (2017): Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. In: Geisen, Thomas/Riegel, Christine/Yildiz, Erol (Hrsg.): *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-277.
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 77-98.
- Karakaşoğlu, Y., & Vogel, D. (2019). Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen - ein professionskritischer Beitrag aus der intertextuellen Bildung. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 89-106.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Matthias/Vogel, Dita (2019): Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen (TraMiS-Arbeitspapier, 2). URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21540/pdf/Karakaşoğlu_Linnemann_Vogel_2019_Schulischer_Umgang_mit.pdf [letzter Zugriff 03.04.2023]
- Kothe, Christian E. (2020): *Soziale Welten sri-lankisch-tamilischer Migranten in Deutschland*. Inaugural-Dissertation im Fach Ethnologie zur Erlangung des Doktorgrades. Angenommen von der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. URL: <https://kups.ub.uni-koeln.de/12253/1/Ko>

- the2020SozialeWeltenSriLankischTamilischerMigranteninDeutschland.pdf [letzter Zugriff: 20.12.2022].
- Mack, Wolfgang (2013): Jugendhilfe und non-formale Bildung – Konzepte und Perspektiven. In: *Jugendhilfe*, 51(1), S. 3-9.
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2018): Non-formale und informelle Bildung. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-163.
- Mau, Ada/Francis, Becky/Archer, Louise (2009): Mapping politics and pedagogy: Understanding the population and practices of Chinese complementary schools in England. In: *Ethnography and Education*, 4(1), S. 17-36.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci /Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfaff, Nicole. (2018): Erziehungswissenschaftliche Transnationalismusforschung im Gegenstandsbe-
reich der Schule–zwischen Struktur und Lebenswelt. *Tertium Comparationis*, 24(2), 150-170.
- Pfaff, Nicole/Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2019): *Herkunftsbezogene Bildungsangebote im Spiegel der Forschung*. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspa-
pier 1/2016. URL: [https://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Arbeitspa-
piere/Pfaff_ua_2019_Herkunftsbezogene_Bildungsangebote_Abib-Arbeitspapier_1_2019.pdf](https://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Arbeitspa-
piere/Pfaff_ua_2019_Herkunftsbezogene_Bildungsangebote_Abib-Arbeitspapier_1_2019.pdf)
[letzter Zugriff: 27.9.2019].
- Pries, Ludger (2010): (Grenzüberschreitende) Migrantenorganisationen als Gegenstand der sozialwis-
senschaftlichen Forschung: Klassische Problemstellungen und neuere Forschungsbefunde. In:
Pries, Ludger/Sezgin, Zeynep (Hrsg.): *Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen über-
spannende Migrantenorganisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-
60.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung
von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozi-
alwissenschaften.
- Reay, Diane, & Mirza, Heidi Safya (2005): Black supplementary schools: Spaces of radical blackness.
In: Majors, Richard (Ed.): *Educating Our Black Children*. London: Routledge, pp. 104-116.
- Sanz Diaz, Carlos (2010): „Illegale“, „Halblegale“, „Gastarbeiter“. Die irreguläre Migration aus Spanien
in die Bundesrepublik Deutschland im Kontext der deutsch-spanischen Beziehungen 1960-1973.
Berlin: edition tranvi´a, Walter Frey.
- Schelle, Carla (2005): Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht. In: Ham-
burger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Ver-
hältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag
für Sozialwissenschaften, S. 41-53.
- Schiffauer, Werner (2015): *Schule. Moschee. Elternhaus. Eine ethnologische Intervention*. Berlin:
Suhrkamp.
- Schimany, Peter/Schock, Hermann (2010): Migrantenorganisationen im Spiegel von Datenbanken. In:
Pries, Ludger/Sezgin, Zeynep (Hrsg.): *Jenseits von ‚Identität oder Integration‘. Grenzen über-
spannende Migrantenorganisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-361.
- Somalingam, T. (2017). *Doing Diaspora: Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bil-
dungsraum der Tamil Diaspora*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Sundsbo, Astrid (2015): Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In: Fölker,
Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicole (Hrsg.): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule,
Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 49-66.

- SVR 2014: Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit. Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten. Berlin. URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/02/SVR-FB_Elternarbeit.pdf [letzter Zugriff: 20.1.2022].
- SVR (2020): Vielfältig engagiert – breit vernetzt – partiell eingebunden? Migrantenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft. Berlin. URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/11/SVR-FB_Studie_Migrantenorganisationen-in-Deutschland.pdf [letzter Zugriff: 19.3.2022].
- Tereshchenko, Antonina/Archer, Louise (2015): Identity projects in complementary and mainstream schools: the views of Albanian and Bulgarian students in England. In: Research Papers in Education, 30(3), S. 347-365.
- Thränhardt, Dietrich (2006): Spanische Einwanderer schaffen Bildungskapital. Selbsthilfe-Netzwerke und Integrationserfolg in Europa. In: Weiss, Karin/Thränhardt, Dietrich (Hrsg.): SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg: Lambertus, S. 93-111.
- Tsianos, Vassilis S. (2015): Antimuslimischer Urbanismus. Zur Stadtsoziologie des antimuslimischen Rassismus. In: Jahrbuch Islamophobie, 2015/5, S. 55-82.
- Uçar, Bülent/Sarikaya, Yaşar (2009): Der islamische Religionsunterricht in Deutschland: Aktuelle Debatten, Projekte und Reaktionen. In: Aslan, Ednan (Hrsg.): Islamische Erziehung in Europa. Wien/Köln: Böhlau Verlag, S. 87-108.
- Vincent, Carol/Ball, Stephen/Rollock, Nicola/Gillborn, David (2013): Three generations of racism: Black middle-class children and schooling. In: British Journal of Sociology of Education, 34(5-6), S. 929-946.
- Vogel, Dita/Karakaşoğlu, Yasemin (2021): Transnationally Mobile Students and the ‘Grammar’ of Schooling. In: Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.): Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-220.

Kontakt:

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu
Universität Bremen
karakasoglu@uni-bremen.de

Prof. Dr. Nicolle Pfaff
Universität Duisburg-Essen
nicolle.pfaff@uni-due.de

Dr. Dita Vogel
Universität Bremen
dvogel@uni-bremen.de

Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.) (2021): Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations. Wiesbaden: Springer VS.

Yalız Akbaba

Der Band „Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations“ ist 2021 in Folge der Tagung „Failing Identities, Schools and Migrations. Teaching in Trans(National) Constellations“, die 2018 an der Universität Bremen stattfand, auf Englisch im Springer Verlag erschienen. Die darin versammelten Beiträge enthalten theoretische und konzeptionelle Überlegungen über Bildung und Lehrer:innenbildung in transnationalen Konstellationen.

Internationale Impulse aus der Lehrer:innenbildungsforschung und der schulpädagogischen Praxis, so heißt es einleitend, sollen Denkanstöße und Ideen für bildungswissenschaftliche und pädagogische Diskussionen darüber bieten, wie migrationsbedingte und transnationale Anforderungen an die Schule pädagogisch berücksichtigt werden können. Die Herausgeber:innen beschreiben in ihrer Einleitung, wie globale Vernetzung auf verschiedensten Ebenen die unhinterfragte Dominanz nationalstaatlich gerahmter Schulerziehung herausfordere. Die Überschreitung von Grenzen als Antwort und Reaktion auf globale Ungleichheiten wird auf der einen Seite zunehmend als Möglichkeit zur selbstbestimmten Veränderung von Lebensumständen wahrgenommen. Auf der anderen Seite scheint sich Schule, historisch injiziert, weiterhin als ein Ort zur Festigung der nationalen Ordnung und Identität zu verstehen. Der Faden der Nation (hier mit Verweis auf Duval 2016) sei weiterhin in die schulischen Strukturen und Praktiken eingewoben. Adressieren will der Band diese als pädagogische Herausforderung identifizierte Unstimmigkeit in verschiedenen Regionen der Erde – mit Blick auf Schulbildung, Lehrer:innenbildung und darin virulent werdenden Diskursen aus unterschiedlichen nationalen und sozialen Kontexten. Die Herausgeber:innen reflektieren dabei sich und ihr Wissen als positionsgebunden und selbst ihre epistemische Reflexion als in Dispositiven des Wissens verstrickt.

Die Einleitung macht die Herausforderung deutlich, der sich die Herausgeber:innen und die Beteiligten annehmen wollen und so verspricht der Band Spannung: Nationalstaatliche Logiken von Schule und Lehrer:innenbildung befeuern ein zentrales Paradox, das der Band theoretisch perspektivieren, empirisch untersuchen, und mit Transformationsideen begleiten will.

Der Band ist in vier Abschnitte unterteilt. Der erste, **„Migration, Transnationalitäten und Zugehörigkeitsordnungen“** („Migration, Transnationalities and Regimes of Belonging“), zielt darauf ab, aktuelle globale Bedingungen insbesondere im Hinblick auf ihre Machtdimensionen als Verhältnis von Transnationalisierung und Renationalisierung zu analysieren. Die Autor:innen der vier Beiträge setzen dies unterschiedlich um: Während drei Beiträge Gewaltverhältnisse aus epistemologiekritischer, ethischer und subjektivierungstheoretischer Sicht in den Blick nehmen und machththeoretisch argumentieren, nimmt der

vierte Beitrag eine Perspektive der Integrationsforschung ein und fällt damit eher aus der Reihe:

Castro Varela argumentiert mit postkolonialen Analyseinstrumenten gegen die Trivialisierung von gewaltvollen Beziehungen, in die eine bürgerliche Pädagogik seit Anbeginn einer elitär angelegten humanistischen Bildung verstrickt sei. Um epistemische Gewalt, die koloniale Herrschaft ermöglicht und gerechtfertigt habe, zu unterbrechen, schlägt sie epistemische Sabotage zum Zweck der De-Zentrierung hegemonialer akademischer Wissensproduktion vor.

Gewalt wird auch in der Idee und dem Gebilde des Nationalstaates lokalisiert, dessen Funktionalität und moralischen Legitimitätsanspruch **Mecheril** als im Krisenzustand befindlich identifiziert. Mit drei Argumenten zeigt er auf, dass eine Verhinderung eines transnationalen Selbstbestimmungsrechts ethisch nicht vertretbar ist: Die globale Realität führe dazu, dass Menschen zunehmend Grenzen überqueren, die moralischen Kosten, die Überquerung von Grenzen zu verhindern, seien immens; Bewegungsfreiheit als Menschenrecht müsse für den gesamten Globus gelten; und, das Recht auf ein Territorium basiere auf Rassismus und stärke rassistische Praktiken und Schemata.

Gewaltförmigen Anrufungen durch koloniale Deutungsmuster geht **Phoenix** nach: Über Subjektivierungsanalysen im Klassenzimmer in Finnland legt sie Anerkennung als Verkenning offen und zeigt, wie aus Somalia stammende Schüler:innen mit angepassten beruflichen Entscheidungen bezahlen.

Aus der Milieuforschung stammt der Beitrag von **Pries** und **Bekassow**, die Migrant:innen und ihre Nachfahren (in Deutschland) auf einer im Artikel unklar bleibenden Datengrundlage in einer Matrix von vier Idealtypen kartografieren und diesen Typen „starke“ und „schwache“ Zugehörigkeiten zum sozialen Raum zuweisen.

Der zweite Abschnitt, „**Bildung in transnationalen Konstellationen**“ („Education in Transnational Constellations“), bündelt acht Beiträge, die (zum Teil empirisch) aus rassistischer und machtkritischer sowie differenztheoretischer Perspektive auf Schule und Lehrer:innenbildung blicken. Dabei präsentiert sich in allen Beiträgen – aus den USA, Israel, Österreich und Deutschland –, Schule als ein Ort, an dem entlang von Ideologien eine Ordnung hergestellt wird, die den transnationalen Gegebenheiten nicht gerecht wird. Dazu gehören Sprache, die Figur der Säkularität und das Konzept der ‚Lesefähigkeit‘.

Gillborns Beitrag bildet den Aufschlag und expliziert die Merkmale der Critical Race Theory als Werkzeug, um alltägliche strukturelle Formen von Rassismus, hier mit Bezug zu den USA, zu analysieren. Schule wird so als *weiße* Institution sichtbar mit rassistischen Strukturen als ihre Normalität. Argumentationsfiguren wie die der (ableistisch formulierten) „Farbenblindheit“ demaskiert Gillborn als ideologische Ausrede für ein Nichthandeln und Leugnen von Rassismus.

Ähnlich funktioniert die Rede von Säkularität. So dekonstruiert **Hotam** am Beispiel des israelischen Bildungssystems die Vorstellung von Säkularität als eben nicht universalem, weil neutralem Standpunkt, sondern als stets von unbenannten dominanzgesellschaftlichen Normen durchzogen, die (Nicht-)Zugehörigkeit mitherstellen. Über Zugehörigkeit wird auch entlang von Sprache entschieden, wie **Khakpour** anhand von Interviews mit Schüler:innen in Österreich rekonstruiert. Mit einer theoretischen Perspektive im Anschluss an Antonio Gramscis Konzept des „integralen Staates“ betrachtet Khakpour Schule als ein Terrain, auf dem Kämpfe um Hegemonie ausgetragen werden.

Krenz-Drewe und **Ranger** lokalisieren im Begriffswandel von ‚Bildung‘ zu ‚Lesefähigkeit‘ eine Individualisierung und Ökonomisierung von Bildung. Wie Sprache und Säkularität werde auch Lesefähigkeit als universal und neutral dargestellt. Diese sei jedoch partikular, delegitimiere und entwerte andere Formen von Literalität und berücksichtige nicht die ungleichen sozialen Bedingungen beim Zugang zu den vorgegebenen Formen von Literalität.

Als Antwort auf den Transformationsbedarf von Schule biete „Global Citizenship Education“ konkrete Ansätze für Bildung in transnationalen Konstellationen. Im Angesicht globaler Krisen wie dem Klimawandel und notwendiger Alternativen für stetiges Wirtschaftswachstum stellt **Lang-Wojtasik** die Frage nach dem Übergang in die Welt, in der wir leben möchten. Global Citizenship Education biete in seinem historisch-systematischen Ansatz und als dekolonisierendes und demokratisches Konzept gangbare Wege, um mit der impliziten Spannung von normativer Hoffnung und kognitivem Pragmatismus für Zukunftsperspektiven umzugehen. Dieser und der folgende Beitrag gehören zu den wenigen, die nicht machtheoretisch argumentieren, wenn sie sich mit Bildung in transnationalen Konstellationen befassen. So formuliert **Nohl** „Interkulturelle Erziehung“ als Antwort auf Heterogenität in der Schule. Multidimensionale Milieus sollten als Konzept für Lehrer:innen dienen, um gegen eigene Stereotype anzukommen und mit „interkultureller Bildung“ antidiskriminierendes Lernen zu ermöglichen.

Als Kommentar auf Gillborns Beitrag gedacht (wenn auch im Band an eine spätere Stelle gesetzt), reflektiert **Terhart** die marginale Präsenz von Rassismuskritik in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern wie Großbritannien. Er plädiert vor dem Hintergrund der Persistenz von Diskriminierung für einen Kampf gegen sie, der aber nicht allein auf Pädagogik delegiert werden könne und dürfe.

Dass die Realität von Schüler:innen bereits von transnationaler Mobilität bestimmt ist, zeigen **Vogel** und **Karakaşoğlu**. Anhand unterschiedlicher Schüler:innen-Biografien wird deutlich, dass diese sowohl von bereits vollzogenen Übergängen in ein anderes Land geprägt sind und erneute Übergänge in andere nationale Kontexte für sie eine realistische Option darstellen. Die „Grammatik“ von Schule, mit der sie adressiert und lehrt, erweise sich als an die Realitäten und Bedarfe von Schüler:innen noch anzupassende.

Im dritten Abschnitt „**Migration, Transnationalitäten und Schulen in nationalen Kontexten**“ („Migration, Transnationalities and Schools in National Contexts“) sind sieben Beiträge versammelt, die sich mit Begrenzungen durch nationalstaatliche Orientierungen vor dem Hintergrund transnationaler und von Migrationsrealitäten befassen. Aufgegriffen werden Begrenzungen in Form von wirtschaftlichen Krisen, neoliberalen Strukturen, nationalstaatlichen Identitätskonstruktionen, Kulturalisierungen und anderen rassistischen Kontinuitäten.

Wie sehr der nationalstaatliche Rahmen auf Schule und ihre Akteur:innen einwirkt, macht **Chrysochous** Analyse darüber deutlich, welche Auswirkungen die Wirtschaftskrise in Griechenland auf das berufliche, persönliche und soziale Leben von Grundschullehrer:innen hatte. **Ito** untersucht, wie im nationalen Curriculum Japans eine nationale Identität beschrieben wird, die dem Bildungssystem trotz einer sich diversifizierenden Gesellschaft eine nationalstaatliche Identität und Sprache zu oktroyieren versuche. Ito formuliert Perspektiven für die Transformation zu einem diversen Wir.

Ebenfalls real und steigend sind die Zahlen von Immigrierenden in den USA. **Lukes** zeigt, wie Schule kulturalisierende und defizitorientierte Erklärungsmuster über Schulmisserfolg und Abbrecherquoten bereithält, die sie selbst produziert. Konsequenterweise wird Forschung zu innovativen Alternativen etwa für didaktisch und pädagogisch wegweisende

Umsetzungen für mehrsprachige Unterrichtung aufgezeigt. Monolinguale Dominanzvorstellungen als diskriminierend begrenzende Realität für Lernende der Mehrheitssprache herrschten auch in den Sekundarstufen der USA. Dort, so zeigt **Mahiri** historisch informiert auf, sei Rassismus vom geschichtlichen Anbeginn an in das soziale Leben eingeschrieben. Auch ehemals kolonisierte Regionen sind von kolonialen Kontinuitäten gepeinigt, wie **Riedemann** und **Armijo-Cabrera** in Bezug auf Chile zeigen, das von Armut, Ungerechtigkeit und neoliberalen Strukturen geprägt ist. Indigene Personen aus Nachbarländern trafen auf eine nationalistische Schule, die ihre Aufnahme verweigern könne.

Die letzten beiden Beiträge nehmen es mit methodologischen Begrenzungen auf und versuchen, Grenzen forschend zu überwinden. **Schwendowius** und **Terstegen** untersuchen, wie Lehrer:innen die transnationalen Bildungswege und Biografien ihrer Schüler:innen konstruieren, die aus anderen Teilen der Welt nach Deutschland bzw. in die USA geflohen sind. Auch **Szakács-Behling** versteht die eigene Methodologie als transnational, wenn sie supranational und national organisierte (nicht)privilegierte Schulen vergleichend danach untersucht, wie in ihnen Solidarität, Mobilität und Bildung verhandelt wird.

Wie sieht nun vor dem Hintergrund der empirisch dargelegten Problemanalyse eine angemessene Lehrer:innenbildung aus? Diesem Ausblick widmen sich die sieben Beiträge im vierten Abschnitt „**Lehrer:innenbildung: knowing how, knowing that**“ („Teacher Training: Knowing How, Knowing That“) aus meist rassismuskritischer Perspektive. Zum Ausgangspunkt der meisten Beiträge wird die Notwendigkeit von pädagogischer Reflexivität im Sinne des Erkennens der eigenen Verstrickung in rassistische Strukturen und Praktiken. Die präsentierte (Praxis-)Forschung von in der Lehrer:innenbildung Tätigen – aus der Türkei, Deutschland, Großbritannien und Kanada – teilen grenzüberschreitend den empirischen Befund über die defizitorientierten und assimilativen Perspektiven auf migrierte Schüler:innen von Lehramtsanwärter:innen, Lehrer:innen und Fortbildner:innen.

Bağcı analysiert die Selbstevaluation von Lehrer:innen nach einem bildungsministeriell angeordneten Crashkurs zum Umgang mit geflüchteten Schüler:innen in der Türkei und zeichnet viel homogenisierendes und reduktionistisches Wissen über Schüler:innen mit Fluchtgeschichte und anderen Migrationsmotiven nach. **Bukus** rekonstruiert aus Interviews mit geflüchteten Schüler:innen in Deutschland deren Erfahrungen mit multilingualen und transnationalen Realitäten. Erlebt werde eine Diskrepanz zwischen Translanguaging-Praktiken im Alltag und der Sprachpraxis in der Schule. Zumindest, so könnte man sagen, nehmen bei Bağcı wie auch bei Bukus die Lehrer:innen ihr fehlendes Wissen zur Migrationsgesellschaft wahr und formulieren ihren Professionalisierungsbedarf. **Doğmuş** rekonstruiert das implizite Wissen von Referendariatsausbilder:innen in Deutschland, das Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster enthält, die in Bezug auf Sprache und Verhalten entlang von ‚Deutsch‘ vs. ‚mit Migrationshintergrund‘ rassialisierend verlaufen. Auf die Frage, wie *Weißsein* in der Lehrer:innenbildung unterbrochen werden kann, setzt **Lander** Hoffnung in engagierte Lehrer:innenbildner:innen, die ihr Wissen über Critical Race Theory an angehende Lehrer:innen weitergeben, die wiederum als Multiplikator:innen und change agents wirken könnten. Auch aus den von ihr in Großbritannien untersuchten Aussagen von Lehrer:innenbildner:innen spricht die *weiße* Institution heraus, die sich qua Dethematisierung und Empörung zu erhalten versucht.

Neben diesen empirischen Beiträgen gibt es theoretische Überlegungen dazu, wie fehlende Perspektiven in die Lehrer:innenbildung überführt werden können. **Gottuck**, **Pfaff** und **Tervooren** befassen sich mit inklusiver Lehrer:innenbildung. Sie zeigen die historischen

Gewordenheiten pädagogischer Ordnung von Disability und Migration in Deutschland auf – ein notwendiges Wissen, um zu verstehen, aus welchen Kontinuitäten pädagogische Praktiken zu entweben sind. Pädagogische Reflexivität verstehen sie, wie auch **Ivanova-Chessex**, **Steinbach** und **Wolter**, als Wechsel vom Fokus vom Wissen über die anderen zu einem Wissen über die hegemonialen Zusammenhänge von Veränderung. Dazu brauche es ein Verständnis vom Lehrer:innenhandeln, das sich nicht als technologisches Handeln in Gewissheiten verstehe, sondern die Strukturierung von Schulpraktiken und akademischen Debatten kritisch untersuche. Der Band schließt mit einem praktischen Einblick in Lehrmethoden von **Schmidt**, die mit kritischer Diskursanalyse den rassistischen Stereotypen von Lehramtskandidat:innen in Kanada alternative und erweiterte Wissensbestände didaktisch entgegensetzt.

Die sehr weitreichende Frage nach einem veränderten Verständnis von Schule und (Lehrer:innen-)Bildung in einer globalen Migrationsgesellschaft wird von dem Band auf analytisch scharfe Weise hergeleitet und thematisch sowie geografisch breit gefächert bearbeitet. Dem Band gelingt es gut, sehr unterschiedlichen Wirkebenen von Transnationalisierungsprozessen in Bezug zu Schule auf die Spur zu kommen, ihre Begrenzungen empirisch zu lokalisieren, Einblicke in theoretische und methodische Ansätze zu ihrer Erforschung zu bieten und praktische Impulse für ihre pädagogische Verhandlung zu setzen. Die Mischung aus theoretisch dichten, empirisch vergleichenden, praktische und erprobte Lehrkonzepte vorstellenden, Visionen und Hoffnungen teilenden Beiträgen macht den Band lesenswert für Studierende, Lehrende und andere für die Professionalisierung in transnationalen Gesellschaften Verantwortliche.

Es bleibt bisweilen Aufgabe der Leserin, sich bei den einzelnen Beiträgen jeweils einen deutlichen Bezug zum thematischen Fokus des Abschnitts zu erschließen, was durch redaktionell verbindende Arbeit oder präziser benannte Abschnittüberschriften einfacher hätte fallen können. Dass die Beiträge mit variierendem Tiefgang und mitunter aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Traditionen geschrieben sind, kann als Abbildung der heterogenen Auseinandersetzungen im Feld der Migrationstheorien verstanden werden, setzt aber Vorwissen bei den Leser:innen voraus, insofern der Band nicht als einführende Auseinandersetzung in transnationale Perspektiven dient.

In jedem Fall macht der Band deutlich, dass der Widerspruch zwischen transnationalen Realitäten und nationalstaatlich orientierten hegemonialen Ansprüchen wissenschaftlich schon vielseitig bearbeitet wird, und leistet durch die Zusammenführung dieser Perspektiven einen konzeptionellen Beitrag für Transnationalisierungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer:innenbildung. Die thematische Bearbeitung auf globaler Ebene enthält gleichermaßen einen Hinweis auf das Ausmaß des Ausgangsproblems wie auch auf die Potenziale für Verbündungen.

Kontakt:

Dr. Yalız Akbaba

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

akbaba@uni-mainz.de

Struchholz, Caroline (2021): Geflüchtete im deutschen Hochschulsystem. Eine Grounded-Theory-Studie zum Bildungserleben Studierender mit Fluchthintergrund. Bielefeld: transcript Verlag.

Henrike Terhart

Der Zugang für geflüchtete Menschen zu Hochschulen in Deutschland ist insbesondere seit 2015 in den Fokus der öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt. An vielen Hochschulen in Deutschland sind Angebote für geflüchtete Menschen geschaffen worden, die durch Förderprogramme der öffentlichen Hand oder Stiftungen unterstützt werden. Neben Veröffentlichungen, die sich mit den Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen auf operativer Ebene befassen und bildungspolitische Strategien vorstellen, liegen mittlerweile einige empirische Forschungsarbeiten zur Situation von nach Deutschland geflüchteten Menschen an Hochschulen vor.

Die Untersuchung von Caroline Struchholz zu Studierenden und Studieninteressierten mit Fluchterfahrungen ergänzt die bestehende Forschung zu diesem Thema in ihrer qualitativen Anlage in gelungener Weise. In der Grounded-Theory-Studie fragt Caroline Struchholz danach, wie nach Deutschland geflüchtete Menschen den Zugang zu einer Hochschule in Deutschland erleben, welche Einflussfaktoren für ihr Erleben von Bedeutung sind und welche Unterstützungsmöglichkeiten für geflüchtete Menschen von Seiten der Hochschule sich daraus ableiten lassen (8). Grundlage der empirischen Studie bilden Interviews mit 17 geflüchteten Personen, die an einer deutschen Universität studieren (möchten). Das Verdienst der Arbeit ist es, die Perspektiven der Interviewpartner:innen auf die Bildungssituation nach der Flucht sichtbar zu machen und Erfahrungen und Umgangsweisen mit bestehenden Hürden für den Hochschulzugang theoretisch verdichtet vorzustellen.

Nach einer Darstellung des Forschungsinteresses, der Relevanz und Anlage der Studie (Kap. 1) werden in dem Kapitel „Migration, Bildung und Biographie“ (Kap. 2) die der empirischen Forschungsarbeit zugrunde liegenden „sensibilisierenden Konzepte“ vorgestellt, und zwar entlang der Verbindung von jeweils zwei der drei genannten Begriffe:

- Unter „Migration und Bildung“ legt Caroline Struchholz zunächst empirische Befunde zu Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland dar, um im Anschluss auf die spezifische Situation von Studierenden und Studieninteressierten mit asylrechtlichem Aufenthaltsstatus einzugehen. Die Angewiesenheit geflüchteter Studierender bzw. Studieninteressierter auf Unterstützung und die durchaus ambivalente Bedeutung von machtvollen Gatekeepern an der Hochschule wird unter Rückgriff auf die Perspektive der Cultural Studies eingeordnet.
- Im Anschluss wird unter „Bildung und Biographie“ die Perspektive einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung vorgestellt, wobei ein besonderer Fokus auf institutionellen Ablaufmustern und der Bewältigung von Übergangssituationen in lebensgeschichtlichen Darstellungen liegt.

- Unter „Biographie und Migration“ befasst sich Caroline Struchholz sodann mit biographieanalytischen Arbeiten in der Migrationsforschung und wählt eine transnationale Perspektive auf die lebensgeschichtlichen Verläufe geflüchteter Menschen. Die Bedeutung von Selbst- und Fremdzuschreibungen im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen wird aufgegriffen.

Der theoretische Rahmen umfasst eine Vielzahl thematischer Bezüge, welche im weiteren Verlauf der Arbeit bedeutsam für die Entwicklung der in der Empirie begründeten Theorie sind. Bei der Trias ‚Migration, Bildung und Biographie‘ wäre allerdings zu erwarten gewesen, dass eine machttheoretische (Kap. 2.1.3) und eine differenztheoretische Perspektive (Kap. 2.3.2) zusammengeführt werden, gerade um mögliche Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen geflüchteter Menschen in der empirischen Untersuchung theoretisch einordnen zu können.

Das im Anschluss vorgestellte Forschungsdesign der Grounded-Theory-Studie unter Einbezug narrationsanalytischer Elemente der Biographieforschung (Kap. 3) wird umfassend dargelegt. Besonders positiv fällt bei der Lektüre die Transparenz hinsichtlich des methodischen Vorgehens auf. So werden sowohl das sequenzanalytische Vorgehen als auch die anschließende Kodierung anhand von Beispielen veranschaulicht. Gegenstandsbezogene Modifikationen und Limitationen des eigenen Vorgehens werden, etwa bezogen auf die durch die Forscherin gesetzten Interviewsprachen Deutsch und Englisch, diskutiert. In Ergänzung zu ihren methodologischen Überlegungen der Verknüpfung von Grounded Theory und Biographieforschung hätte die Autorin jedoch empirische Studien heranziehen können, die eine solche Methodentriangulation bereits erprobt haben (zur Übersicht Müller/Skeide 2018).

Bei der Entwicklung und Darstellung der Ergebnisse orientiert sich Caroline Struchholz konsequent an dem handlungstheoretisch fundierten Kodierparadigma der Grounded Theory, welches sie im Analyseprozess für eine zunehmende Abstrahierung der Ergebnisse nutzt. In der Darstellung der Kernkategorie „Bildungserleben“ zeigt sich, dass die aus dem empirischen Material entwickelten vier Phänomene entlang der eingangs gewählten Trias von Migration, Bildung und Biographie entweder der Verbindung von „Bildung und Migration“ oder von „Biographie und Migration“ zugeordnet, und damit migrationsbezogen eingeordnet werden (Struchholz 2021: 119 ff.): Neben der großen Hürde für neu zugewanderte Menschen ohne vorherige Deutschkenntnisse, die für das Hochschulsystem nachzuweisenden sprachlichen Anforderungen zu erfüllen (Phänomen „Sprache als Schwelle“), ist die Auseinandersetzung mit Hemmnissen und Unsicherheiten in der Gestaltung des weiteren Bildungsweges von zentraler Bedeutung. Der Wunsch nach einer erfolgreichen Fortführung des akademischen Werdegangs wird sowohl als Grund als auch als Folge der Entscheidung für die Flucht nach Deutschland deutlich (Phänomene „Einstieg ohne Ausstieg“, „Bedürfnis nach Sicherheit“ und „Umgang mit dem Gefühl des Ausgeliefertseins“).

Im Einklang mit bestehender Forschung werden in der Studie von Caroline Struchholz die Schwierigkeiten deutlich, durch welche die Bildungsziele nach der Migration nicht wie erhofft (direkt) weiterverfolgt werden können. Durchaus als Reaktion darauf zu verstehen ist das Interesse der Interviewteilnehmenden, sich in dem Interview mit einer Hochschulangehörigen der Mehrheitsgesellschaft aktiv und motiviert zu zeigen (Struchholz 2021: 79). Wie auch in anderen Studien zur Bildungssituation von Menschen nach einer Flucht (z. B. Seukwa 2006; Terhart 2022) wird deutlich: Der Nichtanerkennung von Bildungsqualifikationen und der Schwierigkeit, als hinreichend angesehene sprachliche Fähigkeiten im Deutschen nach-

zuweisen, werden in Form einer „Präsentation der Selbstwirksamkeit“ (Struchholz 2021: 116 ff.) die bisherigen guten Bildungsleistungen, die fachliche Expertise und eine hohe Bildungsaspiration entgegengestellt. In einer Zusammenschau vorliegender Studien ist zu vermuten, dass eine solche durch erfahrene Abwertung hervorgerufene Form der Selbstpräsentation dazu beiträgt, dass gerade die zugrunde liegenden Exklusionserfahrungen vergleichsweise wenig thematisiert werden, auch wenn in den Daten der Studie von Caroline Struchholz einige der Befragten Kritik an einer erfahrenen abwertenden Homogenisierung (z.B. gegen Muslime) äußern.

Insgesamt stellt die Studie von Caroline Struchholz eine sehr gut zu lesende Forschungsarbeit zur Situation geflüchteter Studierender und Studieninteressierter ab 2015 dar. Die Befunde sind für Personen in der Hochschularbeit mit Geflüchteten ebenso interessant wie für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung.

Literatur

- Müller, Tanja/Skeide, Annetrin (2018): Grounded Theory und Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina /Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–61.
- Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann Verlag.
- Terhart, Henrike (2022): Teachers in transition. A biographical perspective in transnational professionalization of internationally educated teachers in Germany. In: European Educational Research Journal, 21(2), S. 293–311.

Kontakt:

Prof.'in Dr. Henrike Terhart
Ruhr-Universität Bochum
henrike.terhart@ruhr-uni-bochum.de



Hans-Peter Burth,
Volker Reinhardt (Hrsg.)

Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen

Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule

Spätestens seit den aktuellen politischen Erfolgen rechtspopulistischer und anti-pluralistischer Parteien und Bewegungen wird Demokratie-Lernen als zentrales und notwendiges Element politischer Bildung betrachtet. Damit verbinden sich große Hoffnungen hinsichtlich der Förderung politisch-demokratischer Beteiligung im späteren Erwachsenenalter. Dennoch fehlt es bislang an empirischen Analysen zur Überprüfung der Wirksamkeit von Demokratie-Lernen. An diese Forschungslücke knüpft der Band in interdisziplinärer Perspektive an.

Freiburger Studien zur Politikdidaktik, Band 3
2020 • 334 S. • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-96665-005-2 • eISBN 978-3-96665-980-2



Leonie Liggesmeyer

Demokratie-Lernen in der Grundschule

Demokratiethoretische Grundlagen
didaktischer Konzepte

Wie findet Demokratie-Lernen in der Grundschule statt? Leonie Liggesmeyer gibt einen Überblick über den aktuellen Stand didaktischer Konzepte. Die untersuchten Konzepte weisen ein lückenhaftes, wenig systematisches Demokratieverständnis auf. Oft fehlen grundlegende Kriterien einer Demokratie oder sie werden nicht ausreichend erläutert. Ist die demokratische Bildung in der Grundschule mangelhaft?

Freiburger Studien zur Politikdidaktik, Band 2
2019 • 98 S. • kart. • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)
ISBN 978-3-86388-806-0 • eISBN 978-3-86388-451-2

Kinder- und Jugendhilfe stärken!

Die Lebenssituation junger Menschen verbessern wir nachhaltig, wenn wir das Hilfesystem mit ihnen zusammen gestalten.

Was es dafür braucht?

Mut, sich einzumischen – und engagierten Austausch über neue Konzepte, Ideen und Forschungsimpulse.

Die

FORUM

sozial

4/2022 zeigt, wie wir:

- durch neue Beschwerdeverfahren Konflikte lösen
- die Jugendhilfe inklusiv gestalten
- uns früher einmischen, wenn es ums Kindeswohl geht
- Kita-Sozialarbeit als neues Handlungsfeld positionieren
- Familien helfen, an Anorexie erkrankten Kindern zu helfen
- von Straßenjugendlichen beauftragt sind, ihre Stimmen laut werden zu lassen

Selbst mal reinschauen oder Einzelausgabe verschenken? Die gibt's für 12,50 Euro unter dbsh.de/shop – und für DBSH-Mitglieder kostenlos.



4/2022

KINDER- UND JUGENDHILFE

Beteiligung, Beschwerde, Schutz

Und wenn Sie ausgelesen haben, reden wir gern persönlich weiter – über Arbeitsbedingungen, fachliche Tiefe, Berufsethik und alles, was Sie in der Praxis bewegt.

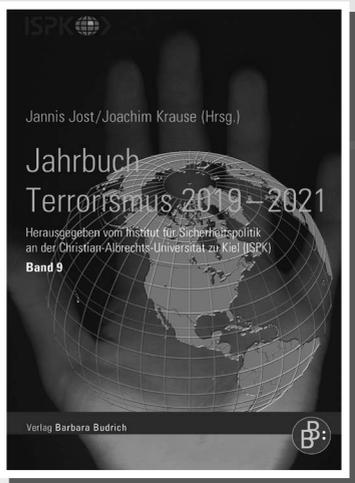
Kommen Sie in den Austausch!

**[dbsh.de/
mitglied-werden](https://dbsh.de/mitglied-werden)**



Deutscher Berufsverband
für Soziale Arbeit e.V.

DBSH



Jannis Jost
Joachim Krause (Hrsg.)

Jahrbuch Terrorismus 2019–2021

Herausgegeben vom Institut für Sicherheitspolitik an der
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (ISPK)

Jahrbuch Terrorismus, Band 9

2023 • 423 Seiten • Kart. • 44,90 € (D) • 46,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2401-7 • eISBN 978-3-8474-1767-5

Das Jahrbuch Terrorismus enthält Fachbeiträge von Expert*innen zu aktuellen Entwicklungen der terroristischen Bedrohung, zu Regionalanalysen, Politikfragen und methodisch-theoretischen Themen. Es richtet sich an Analyst*innen, Studierende und Leser*innen mit Interesse an wissenschaftlichen Analysen zum Thema Terrorismus. Der Schwerpunkt der aktuellen Ausgabe liegt auf rechtsextremem Terrorismus sowie bestimmten Aspekten des „Islamischen Staates“.

www.shop.budrich.de



Michael Brodowski,
Heinz Stapf-Finé (Hrsg.)

Sozialen Zusammenhalt stärken

Entstehung von demokratiefernern Einstellungen und Möglichkeiten sozialräumlicher Demokratieentwicklung

Wie entstehen demokratieferne Einstellungen in einer Kommune? Diese Studie stellt heraus, dass Menschen sich von der Demokratie abwenden, wenn diese ihr Versprechen auf soziale Gleichheit nicht erfüllt. Der Bereitschaft, sich zu engagieren, steht die schwere Erreichbarkeit der etablierten Politik gegenüber. Von diesen Beobachtungen ausgehend entwickeln die Autor*innen Ansätze, wie auf kommunaler Ebene die repräsentative Demokratie durch direktere Formen der Mitwirkung gestärkt werden könnte.

2022 • 393 S. • kart. • 48,00 € (D) • 49,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2531-1 • eISBN 978-3-8474-1679-1



Ursula Birsl, Julian Junk,
Martin Kahl, Robert Pelzer (Hrsg.)

Inszenieren und Mobilisieren: Rechte und islamistische Akteure digital und analog

Soziale Medien bilden im zunehmenden Maß einen Ort der Austragung und diskursiven Verarbeitung gesellschaftlicher und politischer Konflikte. Extrem rechte und salafistisch-dschihadistische Akteur*innen nehmen an diesen Auseinandersetzungen teil und nutzen sie als Plattform zur Propaganda. Der Band widmet sich der Frage, wie sich Mobilisierungs- und Radikalisierungsprozesse in sozialen Medien entfalten und unter welchen Bedingungen sie zu Gewalthandlungen in der realen Welt führen können.

eBook im Open Access verfügbar
2021 • 347 S. • kart. • 60,00 € (D) • 61,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2488-8 • eISBN 978-3-8474-1632-6



Manfred Liebel

Kritische Kinderrechtsforschung

Politische Subjektivität und
die Gegenrechte der Kinder

2023 • 284 Seiten • kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2708-7 • eISBN 978-3-8474-1876-4

Das Buch beleuchtet die Debatte und Forschung zu Kinderrechten. Es macht auf Themen aufmerksam, die bisher vernachlässigt wurden, und skizziert neue Konturen und ethische ebenso wie politische Herausforderungen einer kritischen Kinderrechtsforschung, die sich den Kindern als sozialen Subjekten verpflichtet sieht.

Es greift hierzu Diskussionen auf, die im Globalen Süden, insbesondere in Lateinamerika geführt werden.

www.shop.budrich.de