

Die Migrationsandere und ihre Religion

Eine diskurssensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen

Die Autorin

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Brandstetter ist Hochschulprofessorin am Institut Forschung und Entwicklung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Brandstetter
Institut Forschung und Entwicklung
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Salesianumweg 3
A-4020 Linz
e-mail: be.brandstetter@ph-linz.at



Die Migrationsandere und ihre Religion

Eine diskurssensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen

Abstract

Bildungseinrichtungen sind gesellschaftliche Orte, an denen Kulturen, Religionen und Identitäten sowie damit verbundene soziale Positionen und Partizipationsmöglichkeiten ausgehandelt werden. Da sie von den Diskursen, Ordnungen und Normalitätsvorstellungen des öffentlichen Raumes strukturiert sind, wirken sie hoch selektiv. Die Legitimation machtvoller Unterscheidungen verbirgt sich oft in komplexen intersektionalen Begründungsfiguren, die den pädagogisch handelnden Personen nicht immer reflexiv zugänglich sind. Im vorliegenden Beitrag wird daher eine diskurssensible Heuristik entfaltet, die dazu befähigen soll, Differenzierungspraktiken zu rekonstruieren, binäre Codierungen als Trägerinnen von Machtverhältnissen zu dekonstruieren und Aushandlungsräume für deren Bearbeitung zu erschließen.

Schlagworte

Diskurssensibilität – Othering – postkoloniale Theorien – Intersektionalität – Migration – Religion – Lehrer*innenbildung

The migrant and her religion

A discourse-sensitive heuristic to develop colonial constructions of difference

Abstract

Educational institutions are social places where cultures, religions and identities as well as associated social positions and opportunities for participation are negotiated. Since they are structured by the discourses, orders and ideas about what is normal in public spaces, they have a highly selective effect. The legitimation of powerful distinctions is often hidden in complex intersectional figures of reasoning, which are not always reflexively accessible to the pedagogically acting persons. Thus, in this article, I develop a discourse-sensitive heuristic that should enable us to reconstruct practices of differentiation, to deconstruct binary codings maintaining power relations, and to open up spaces of negotiation to deal with them.

Keywords

discourse-sensitivity – othering – postcolonial theories – intersectionality – migration – religion – teacher education

1. Bildungseinrichtungen sind Kontaktzonen

Bildungseinrichtungen sind in modernen Gesellschaften zu „Contact Zones“¹ unterschiedlich geprägter Kinder und Jugendlicher geworden. Kontaktzonen sind nach Mary Louise Pratt „social spaces where cultures meet, clash and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they lived out in many parts of the world today“.² In Bildungseinrichtungen treffen sich nicht nur ‚Kulturen‘, sondern Kinder und Jugendliche mit verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Orientierungen, kulturellen Traditionen und Identitätsvorstellungen sowie unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Sprachkenntnissen, sozio-ökonomischen Verhältnissen, denen Pädagog*innen und Lehrkräfte nicht ausweichen können. Bildungseinrichtungen gelten als Garantinnen für die bestmöglichen Entwicklungs- und Bildungschancen aller Kinder, gleich welcher kulturellen oder sozialen Zugehörigkeit. Pädagog*innen und Lehrpersonen sollen die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen derselben berücksichtigen und zu einer – religionspädagogisch gesprochen – positiven Subjektbildung aller Kinder und Jugendlichen beitragen.

Paradoxerweise wirken Bildungseinrichtungen aber zugleich *subjektivierend*, das heißt, pädagogisch handelnde Personen nehmen Kinder und Jugendliche durch bestimmte Diskurse wahr und sprechen sie durch diese hindurch an, wobei diese Anrufungen wiederum eine Resonanz bei den Adressierten bewirken.³ Laut Pratt sind soziale Räume keine machtfreien Orte, sondern von gesellschaftlichen Diskursen, asymmetrischen Machtverhältnissen und kolonialen Strukturen durchzogen, die sich in die alltäglichen Praktiken der dort interagierenden Personen einschreiben. Lehrpersonen stehen unter Druck, mit den Kindern standardisierte Leistungs- und Kompetenzerwartungen zu erfüllen. Zugleich sollen sie entlang der Leistungsunterschiede der Kinder differenzieren und individualisieren. Dabei kommen die Lebensumstände oder kulturellen Prägungen derselben in den Fokus, was an sich gut ist, wenn sie nicht zugleich als leistungsrelevant gemessen würden. Analysen zu „institutionelle[r] Diskriminierung“⁴ haben im Bildungssystem differenzierende Praktiken und Strukturen entlang von Zuschreibungen

1 PRATT, Mary Louise: Arts of the Contact Zone, in: Profession (1991) 33–40.

2 EBD., 33.

3 Subjektbildung wird hier als ein machtvolleres Beziehungsgeschehen zwischen Adressierung und Agency verstanden, das in diskursiv geprägten Räumen stattfindet, ohne dass darin aber die Freiheit der Subjekte aufgehoben wäre. Vgl. BRANDSTETTER, Bettina / REIS, Oliver: Machtvolle Differenzierungen. Wie Inklusionsdiskurse (religions-)pädagogische Praxis prägen, in: PITHAN, Anabelle / MÖLLER, Rainer / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster: Waxmann 2020, 375–385.

4 GOMOLLA, Mechthild / RADTKE, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung von Differenz in der Schule, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften ³2009.

sichtbar gemacht, die exkludierend wirken und soziale Ungleichheit zusätzlich verstärken. Insbesondere die Empfehlungen im Rahmen von Schulwahlentscheidungen, „durch die Lernende beurteilt und in Schul- und Ausbildungslaufbahnen eingeordnet werden, erweisen sich als besonders machtvoll und folgenreich für die weiteren Bildungs- und Karrierewege“.⁵ Die Legitimation machtvoller Unterscheidungen verbirgt sich häufig in komplexen, intersektionalen Begründungsfiguren, die auf einer kolonialen Epistemologie gründen, welche den pädagogisch handelnden Personen oft nicht reflexiv zugänglich sind.

In diesem Beitrag wird daher eine *diskurssensible* Heuristik entfaltet, die ermöglichen soll, performativ hervorgebrachte Differenzierungen zu rekonstruieren, zugrunde liegende Diskurse zu identifizieren und Aushandlungsräume für deren Bearbeitung zu erschließen. Die Analyse wird an einem Fallbeispiel aus einem Wiener Gymnasium durchgeführt, wobei der Kategorie ‚Religion‘ besondere Aufmerksamkeit zukommt. Analog zur Heuristik werden abschließend Impulse für die Befähigung zu einer Diskurssensibilität in der Lehrer*innenbildung formuliert.

2. Fallbeispiel: (K)eine Stimme für Hülya?

Melisa Erkurt, Journalistin und ehemalige Gymnasiallehrerin, zeigt in ihrem Buch „Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben“⁶ die Komplexität der Identitätssuche jugendlicher Migrant*innen im Wiener Schulsystem auf. Sie erzählt darin eine ergreifende Erfahrung aus ihrem Deutschunterricht im Gymnasium, in dem sie Hülya, einem Kind mit Migrationshintergrund, erneut eine schlechte Schularbeit zurückgeben muss. Sie beschreibt den

Blick, der krampfhaft versucht, keine Tränen zuzulassen, nicht mehr weiterweiß, sich fragt, wie den Eltern erklären, dass es wieder ein Fünfer ist, den Eltern, die kein Geld für Nachhilfe haben, selbst nicht helfen können [...]

Lehrerkollegen, die Hülya schon länger unterrichten, raten mir, ihr andere schulische Optionen ans Herz zu legen, aber ich weiß aus Gesprächen mit dem Mädchen, dass sie unbedingt am Gymnasium bleiben will. [...]

Andere Kollegen wieder fürchten, dass Hülyas muslimische Eltern wollen, dass sie heiratet und daheimbleibt. Ich weiß nicht, wie sie darauf kommen, es

5 DIEHM, Isabell / MESSERSCHMIDT, Astrid (Hg.): Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen, Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich 2013, 10.

6 ERKURT, Melissa: Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben, Wien: Paul Zsolnay³2020.

gibt überhaupt keine Anzeichen in diese Richtung, aber plötzlich schwirrt auch mir vor dem Gespräch mit ihrer Familie dieser Gedanke durch den Kopf.⁷

Dieses Beispiel führt uns unbeschönigt vor Augen, wie benachteiligend sich die sozio-ökonomische Lage von Kindern auf deren Bildungsbiographie auswirken kann. Zugleich ist die Ohnmacht einer Lehrerin spürbar, die in der Anwaltschaft für die Schülerin an ihre Grenzen gerät. Religion scheint dabei eine besondere Rolle zu spielen, aber wie ist dies alles miteinander verwoben?

2.1 Eine diskurssensible Heuristik⁸

Ich schlage vor, hier *diskurssensibel* vorzugehen, um die komplexe Lage der Schülerin, aber auch der Lehrerin zu erschließen. Das bedeutet zunächst, die im Raum stehenden *Differenzierungspraktiken* und deren *intersektionale Verschränkung* wahrzunehmen. Welche Differenzkonstruktionen werden situativ, performativ oder diskursiv re-produziert und wie werden sie miteinander verknüpft? *Binäre Codierungen* zeigen an, worin die Machtverhältnisse und Bewertungen liegen. Welche Asymmetrien, hegemonialen oder kolonialen Verhältnisse bringen sie zum Ausdruck? Wer oder was gewinnt und verliert an Bedeutung? In einem weiteren Schritt geht es darum, zugrunde liegende gesellschaftliche *Ordnungen und Diskurse* zu identifizieren und offenzulegen. Welche Normalitätsvorstellungen sind leitend? Welche Selbstverständnisse bleiben unhinterfragt? Wird eine koloniale Epistemologie sichtbar? Differenzierungspraktiken sind immer auch kontextuell gerahmt, wobei die interagierenden Personen bestimmte *Diskurspositionen* einnehmen, die es zu erkennen gilt. Welche Auswirkungen haben sie auf die beteiligten Personen? Zuletzt werden *Aushandlungsräume* aufgespürt, in denen Bedeutungsverschiebungen vorgenommen, Widerstand gegen vorhandene Machtverhältnisse geleistet oder Grenzen zwischen Normalität und Abweichung als verhandelbar konstruiert werden. Können Orte entdeckt werden, in denen mit ermächtigenden Diskursen nach der *Agency* benachteiligter Menschen gesucht wird?

Im Folgenden wird diesen Fragen unter *postkolonialer* Perspektive nachgegangen. Der erste Abschnitt der Analyse gibt einen ersten Überblick (2.2.), bevor eine Fokussierung auf die Kategorie ‚Religion‘ vorgenommen wird (2.3.). Anschließend erfolgt eine Diskussion der offengelegten Differenzierungsprakti-

7 EBD., 16.

8 Ähnliche Analysemodelle finden sich bei RIEGEL, Christine: Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: Transcript 2016, 141; RABENSTEIN, Kerstin / LAUBNER, Marian / SCHÄFFER, Mark: Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie, in: LEONTIY, Halyna / SCHULZ, Miklas (Hg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion, Wiesbaden: Springer 2020, 9–10.

ken hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Bildungsgerechtigkeit (2.4.). Zuletzt werden die Grenzen und bleibenden Ambivalenzen postkolonialer Analysen am explizierten Beispiel ausgelotet (2.5.).

2.2 Machtvolle Differenzierungen

Achten wir zunächst auf die *Differenzen*, die hier ins Treffen geführt werden. In der Argumentationsstruktur führt die Autorin nach und nach verschiedene Differenzlinien ein: Sprache, sozioökonomischen Status bzw. Milieu, Bildungshintergrund, Professionsunterschiede, Generation, Geschlecht und schließlich Religion. Dabei handelt es sich nicht einfach um Unterschiede, die eine individuelle Besonderheit markieren, sondern um „Unterschiede, die einen Unterschied machen“.⁹ Alle diese Unterscheidungen repräsentieren sozial relevante Differenzkategorien, die mit dem Label ‚Migration‘ mitgedacht und als leistungsrelevant beurteilt werden.¹⁰ *Binäre Codierungen* sind insofern inkludiert, als hier jeweils das Abweichende von der Normalitätserwartung benannt wird: schlechte Deutschkenntnisse, mangelnde Ressourcen, ein Mädchen, über das in seinem kulturell-religiösen Kontext vermeintlich entschieden wird, eine Religion, die als fremd und fremdbestimmend konstruiert wird. Die Differenzlinien werden *intersektional* so miteinander verwoben, dass sich ein gängiger *Migrationsdiskurs* etabliert. Der Schülerin Hülya kommt in der Erzählung die *Diskursposition* eines durch Familie und Lehrpersonen fremdbestimmten Mädchens zu, dem im geschilderten Gesprächsverlauf mehr und mehr die Möglichkeit genommen wird, seine Stimme zu erheben und über seine Bildungsbiographie selbst zu entscheiden. Auch die Erzählerin hat eine schwierige Diskursposition: So steht sie als Migrantin in der Solidaritätsgemeinschaft mit der Schülerin (wie aus dem Kontext hervorgeht), darf aber zugleich ihre Position im Kollegium nicht riskieren. Erkuert versucht dem Mädchen Mut zu machen, sich den exkludierenden Empfehlungen ihrer Kolleg*innen zu widersetzen und eröffnet *Aushandlungsräume* auf der Suche nach alternativen Lösungen mit Hülya und deren Eltern. Doch dann bricht ihre sensible Anwaltschaft für das Mädchen ausgerechnet dort, wo Religion ins Spiel kommt: Ist die Zugehörigkeit zum Islam mit Bildungsaufstieg *unvereinbar*?

9 BATESON, Gregory: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit, Frankfurt am Main: Suhrkamp 3¹⁹⁸⁴, 123.

10 Vgl. EMMERICH, Marcus / HORMEL, Ulrike: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer 2013.

2.3 Die Migrationsandere und ihre Religion

„Religion“ fungiert hier als eine machtvolle Differenzkategorie.¹¹ Mit der Identifizierung als ‚muslimisch‘ gehen Vorstellungen einher, wie die Familie von Hülya ihrer religiösen Kultur nach *ist*. Dabei scheint es im Kollegium ein geteiltes Alltagswissen über ‚Muslim*innen‘ und deren Traditionen zu geben, dem sich auch Erkurt nicht entziehen kann. Hülya wird einem bestimmten religiös homogenisierten Kollektiv (‚dem Islam‘) zugeordnet, das sich in seinen Haltungen und Einstellungen scheinbar ganz anders als die eigene soziale Gruppe bzw. Gesellschaft erweist. Ulrike Lingen-Ali und Paul Mecheril bezeichnen eine solche Praxis der Fremdzuschreibung als „religiöses Othering“¹². ‚Der Islam‘ wird dabei essentialisiert und kulturalisiert, wobei die Verbindung von Kultur und Religion den Diskurs besonders wirkmächtig macht: „Erst eine Intersektion von beiden erzeugt jene spezifische Dynamik der Benachteiligung, der Verliererposition, die im realen Leben durchaus anzutreffen ist.“¹³ Der reifizierte Islamdiskurs wird zudem performativ und situativ mit der Geschlechterrolle der Schülerin verknüpft und zu einer Opferrolle überformt, womit die Definitions- und Entscheidungsmacht der Lehrpersonen Legitimation erhält. „Religion und Geschlecht können dann als Kategorien verstanden werden, die einerseits in Praktiken immer neu konstruiert und hergestellt werden, die mit ihrer diskursiven Herkunft und Pfadabhängigkeit aber auch entscheidend an der Zuteilung von Lebenschancen beteiligt sind.“¹⁴ Die Fusion von Kultur, Religion, Geschlecht und Migration¹⁵ erzeugt schließlich das Fremdbild des muslimischen Mädchens als Verkörperung von religiöser Unterdrückung und kultureller Rückständigkeit, das der Kontrastierung eines eurozentrischen Selbstbildes aufgeklärter Fortschrittlichkeit und Emanzipation dient.¹⁶ ‚Religion‘ als affektiv aufgeladene Kategorie nimmt in solchen Verstrickungen laut Isabella Diehm eine besondere Rolle ein: „In einer intersektionalen Theorieperspektive dient religiöse Differenz mithin dazu, Fremdheit noch zu verdichten.“¹⁷ Mit den religions- und geschlechtsbezogenen Positionierungen werden binäre Unterscheidungen zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Anderem‘

11 Vgl. LINGEN-ALI, Ulrike / MECHERIL, Paul: Religion als soziale Deutungspraxis, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24/2 (2016) 17–24, 17.

12 EBD., 19.

13 DIEHM, Isabell: Migration und Religion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, in: Theo-Web 16/2 (2017) 15–26, 18.

14 MÜLLER, Marion / SCHÜSSLER, Michael: Un/doing gender – Un/doing religion. Soziologische und theologische Beobachtung von Humandifferenzierungen, in: Theologische Quartalschrift 198 (2018) 106–113, 108.

15 Vgl. auch: KNAUTH, Thorsten / JOCHIMSEN, Maren A. (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster: Waxmann 2017.

16 Vgl. ROMMELSPACHER, Birgit: Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau, in: BERGHAHN, Sabine / ROSTOCK, Petra (Hg.): Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Bielfeld 2009, 395–411.

17 DIEHM 2017 [Anm. 13], 19.

vorgenommen. Die zugeschriebene und verallgemeinerte, kulturalisierte religiöse Zugehörigkeit markiert zugleich die Nicht-Zugehörigkeit zur sprachlichen, kulturellen, nationalen und religiösen ‚Wir-Gemeinschaft‘, welche die Lehrkräfte verkörpern. Religion wird zum Topos der „Religion der Anderen“¹⁸, wobei sich in dieser Praxis der gesellschaftliche Effekt der Gleichsetzung von Muslim*innen und Migrant*innen spiegelt. Mit der Kategorie ‚Religion‘ werden also eine ganze Reihe an Diskurssträngen verwoben, welche die gängigen Islam- und Migrationsdiskurse reproduzieren und schließlich zu einem machtvollen *Othering* fusionieren. Die Basis für diese Konstruktion bildet eine koloniale Dichotomie, die sich in der Kontrastierung der als homogen imaginierten ‚westlichen Kultur‘ versus der ‚islamischen Welt‘ ausformt.¹⁹ Die damit einhergehende Praxis der Unterscheidung erzeugt und untermauert das Selbstbild einer aufgeklärten, modernen und emanzipierten Gesellschaft in einer orientalisierenden Kontrastierung mit dem Gegenbild religiöser und familienkultureller Rückständigkeit.²⁰ Sie offenbart die Fortdauer einer eurozentrischen und kolonialen Epistemologie samt ihrer Überlegenheitsfantasien im kulturellen Gedächtnis der Lehrpersonen.

2.4 Vererbte Bildungschancen?

Hülya ist in mehrfacher Hinsicht von dieser kolonialen Zuschreibung und damit einhergehenden Entmächtigung betroffen. Sie wird im Lehrer*innengespräch als passives, bedürftiges, auf Anwaltschaft angewiesenes muslimisches Mädchen konstruiert, über das andere entscheiden. Das hat für sie weitreichende, bildungsrelevante Folgen, weil ihre Problemlage (wozu auch die schlechten Deutschnoten gehören, die real sind) individualisiert wird und die migrationsbedingten Zuschreibungen zugleich als bildungshemmend angesehen werden. Hier kommt die von Raymond Boudon geprägte Vererbungsthese²¹ zum Tragen, nach der die Bildungs- und Aufstiegschancen von Kindern und Jugendlichen wesentlich von den familiären Bedingungen abhängig sind. Problematisch ist an dieser These allerdings die bildungspolitisch forcierte Individualisierung und meritokratische Legitimierung von Bildungschancen. Die Verantwortung für ungleiche Chancen wird dabei an die benachteiligten Familien selbst delegiert, während strukturelle Hindernisse und institutionelle Hürden außer Acht bleiben. Marcus

18 MECHERIL, Paul / THOMAS-OLALDE, Oscar: Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer, in: GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas / RICKEN, Norbert (Hg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 109–123, 109.

19 Vgl. ATTIA, Iman: Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 58 7/8 (2010) 657–660.

20 Vgl. SAID, Edward W.: Orientalismus, Frankfurt: S. Fischer 2009.

21 Vgl. BOUDON, Raymond: Education, Opportunity and Social Inequality: Changing prospects in western society, New York: Wiley 1974.

Emmerich und Ulrike Hormel zeigen in ihren Studien zur „kategorialen Beobachtung von Bildungsungleichheit“²², wie die alltäglichen Differenzierungspraktiken entlang von Migration samt damit verbundenen Askriptionen zur subtilen Defizitorientierung, Viktimisierung, zu mangelndem Selbstbewusstsein und schließlich zu entmutigenden Schulwahlempfehlungen führen. Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ wird dabei mit der Annahme eines spezifisch gerahmten ‚Sozialisationshintergrundes‘ verbunden, der als bildungs- und leistungsrelevant gemessen wird.²³ Die institutionelle Diskriminierung läuft „entlang von Normalitätserwartungen, in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen“²⁴, wobei stets eine homogene österreichische bzw. westeuropäische Kultur imaginiert wird. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden als Pendant, als deren ‚Andere‘ konstruiert. „Diese kontrastierenden Repräsentationen tragen dazu bei, statt über sozialstrukturelle Ungleichheitsverhältnisse über kulturelle Unterschiede zu sprechen.“²⁵ Sie zementieren den hierarchisch strukturierten Migrationsdiskurs und seine Ignoranz gegenüber der Etablierung von Migrant*innen und ihrem sozialen Aufstieg, der häufig auch am Bildungsaufstieg hängt. Aladin El-Mafaalani beschreibt das diskriminierende und rassistische Moment des religionsbezogenen Migrationsdiskurses wie folgt: „Solange muslimische Frauen mit Kopftuch an deutschen Gymnasien geputzt haben, wurde das Kopftuch nicht problematisiert. Das Kopftuch war nicht mehr okay, als die ersten Musliminnen studierten und Lehrerinnen an Gymnasien wurden.“²⁶ Mit Joachim Willems fungiert Religion hier als „Sprachversteck‘ für ‚Rasse“²⁷, über das mit Bezug auf den Islam die Nicht-Zugehörigkeit zur hegemonialen Gesellschaft markiert und damit deren strukturelle Benachteiligung legitimiert werden.

2.5 Von Ohnmacht zu Ermächtigung

Erkurt erhebt in ihrem Buch den Anspruch, dass Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben.²⁸ Ihre Gespräche mit der Schülerin und auch mit deren Eltern

22 EMMERICH / HORMEL 2013 [Anm. 10], 246.

23 Vgl. EBD.

24 GOMOLLA, Mechthild: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrant*innen und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: AUERHEIMER, Georg (Hg.): Schiefen im Bildungssystem, Wiesbaden: Springer 2013, 87–102, 95.

25 DIEHM / MESSERSCHMIDT 2013 [Anm. 5], 13.

26 EL-MAFAALANI, Aladin: Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistischen Widerstand, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2021, 86.

27 WILLEMS, Joachim: ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht, in: FERIDOONI, Karim / SIMON, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassistischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer 2020 (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse), 473–494, 478.

28 Vgl. ERKURT [Anm. 6] ³2020.

zeugen von ihrer Mühe, diesem Anspruch gerecht zu werden. Obwohl sie vermutet, dass sich die Eltern keine Nachhilfe leisten können, lässt sie sich nicht davon abbringen, dem Mädchen Mut zu machen und an seine Entwicklung zu glauben:

Ich bringe es am Ende nicht über mich, der Familie zu raten, Hülya von der Schule zu nehmen, sie möchte doch so gerne bleiben, außerdem ist sie doch erst dreizehn, wer weiß, wie sie sich entwickelt. Ich lege der Familie stattdessen eine gute Nachhilfelehrerin und ganz viele Bücher ans Herz.²⁹

Die Autorin lässt sich hier weder von Migrationsdiskursen oder religionistischen Zuschreibungen beeindrucken noch von den ungerechten Strukturen des Bildungssystems entmutigen. Sie wählt eine ermächtigende Logik, nimmt die Schülerin in ihrem Wunsch ernst und spricht Empfehlungen für die Familie aus. Die Ohnmacht angesichts der Gesamtsituation lässt sich für die Lehrerin damit aber nicht auflösen, wie sie gleich darauf diagnostiziert:

In anderen Worten: Ich habe als ihre Lehrerin versagt. Eigentlich sollte es keine Nachhilfe brauchen, ich als ihre Lehrerin sollte das ausgleichen können. Ich habe in meinem Lehramtsstudium aber nicht gelernt, wie ich Schülerinnen wie Hülya unterrichte. Ich habe nur gelernt, wie ich Annas und Pauls unterrichte und mich dabei auf ihre zusätzliche Unterstützung von daheim verlasse. Im Prinzip habe ich also gelernt, wie ich Hülyas aussortiere, damit weiterhin hauptsächlich Kinder aus bildungsaffinen Familien das Gymnasium abschließen und alle anderen abgeschreckt werden.³⁰

Diese Passage zeugt von der strukturellen Macht oben geschilderter Diskurse und Epistemologien, die sich im Bildungskontext hochselektiv auswirken. Die Autorin artikuliert zunächst ein individuelles Scheitern, das sie aber zugleich institutionell und strukturell zu verorten weiß. Sie adressiert die Lehrer*innenausbildung, von der sie eine bessere Vorbereitung auf die Arbeit in heterogenen Klassen erwartet, und sie kritisiert die strukturellen Selektionsmechanismen des Bildungssystems, respektive der Gesellschaft. In der Ohnmacht muss sie nicht verharren, weil es ihr als Journalistin möglich ist, ihre Stimme zu erheben und ihre Wahrnehmungen an die Öffentlichkeit zu tragen. Bekommt auch Hülya damit eine Stimme? Vor diese kritische Anfrage ist auch die postkoloniale Analyse gestellt.

29 EBD., 16.

30 EBD., 17.

2.6 Chancen und Grenzen postkolonialer Wissen(schaft)produktion

Die vorliegende Analyse bleibt insofern in den Ambivalenzen postkolonialer Wissensproduktion verhaftet, als sie die prekären sozioökonomischen Verhältnisse, die massiv zur strukturellen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen beitragen, nicht verbessern und der Schülerin Hülya keine Stimme verleihen kann. Auch in der kritischen Bearbeitung wird über Hülya gesprochen, anstatt ihr eine Stimme zu geben, womit das Dilemma der Repräsentation³¹ eine Wiederholung erfährt. Zugleich kann nicht darauf verzichtet werden, die Situation dieser Schülerin (so wie sie in der Erzählung vorliegt) stellvertretend für die vielen Kinder und Jugendlichen, die von (oftmals wohlgemeinten) Differenzierungspraktiken und damit verbundenen strukturellen Benachteiligungen betroffen sind, zu thematisieren. Ulrich Kropač fordert von Religion, nicht

über die bestehenden Verhältnisse den Weihrauch der Beruhigung und Stabilisierung zu legen, sondern deren Schattenseiten schonungslos freizulegen und zu kritisieren. Religion [...] prangert die Diskriminierung von Menschen an und deckt Strukturen sozialer Benachteiligung auf. Auch auf den Bildungsbereich wirft sie ein kritisches Auge: Sie prüft, ob das, was in der Schule als Bildung ausgegeben wird, den Menschen tatsächlich zu sich selbst bringt oder zum Objekt fremder Interessen macht.³²

Die vorliegende Analyse verfolgt das Anliegen, machtvolle Diskurse und koloniale Epistemologien, insbesondere hinsichtlich der Differenzkategorie ‚Religion‘ freizulegen, um auf die subtile und weitreichende Wirkung religionsbezogener Differenzierungen aufmerksam zu machen. In der Kritik geht es nicht darum, die Lehrpersonen in ihrem situativen Ringen um die bestmögliche Bildungssituation für Hülya zu verurteilen oder eine Opfer-Konstruktion³³ zu entwerfen, sondern die migrations- und religionsbezogenen Wahrnehmungsmuster der pädagogisch Handelnden in den Blick zu nehmen und Kolonialisierungs-, Rassifizierungs- und damit verbundene Selektierungseffekte in Bildungsprozessen offenzulegen.³⁴ Damit wird geprüft, ob alltägliche Differenzierungen zur *Subjektbildung* oder zur *Subjektivierung* adressierter Menschen dienen und welche gesellschaftlichen

31 Vgl. SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulationen, Wien: Turia + Kant 2008 (= Es kommt darauf an 6).

32 KROPAČ, Ulrich: Begründungen religiöser Bildung an der Schule, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 37–43, 41–42.

33 Zur kritischen Auseinandersetzung mit Täter*in-Opfer-Dualismen vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Die Herausforderungen an den islamischen Religionsunterricht durch konstruierte Feindbilder entlang eines Täter*in-Opfer-Diskurses, in: KHORCHIDE, Mouhanad u. a. (Hg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen: V&R unipress 2022 (= Religiöse Bildung kooperativ Band 1), 189–205.

34 Vgl. DIEHM, Isabell / RADTKE, Frank-Olaf: Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer 1999.

Interessen damit verbunden sein könnten. Die spezifische Kompetenz dafür möchte ich als *Diskurssensibilität* bezeichnen. Dabei geht es nicht nur darum, sich sensibel gegenüber Differenzen zu erweisen, sondern deren konstruktiven und selektiven Charakter sowie zugrundeliegende hegemoniale Ordnungsstrukturen sensibel wahrzunehmen und dagegen einzustehen. Dies erscheint mir notwendig für gerechtere Verhältnisse im Bildungssystem und daher unerlässlich für die Lehrer*innenbildung in heterogener Gesellschaft zu sein. Dabei gilt: „Postkoloniale Gewaltverhältnisse sind komplex. Sie verweigern sich simplen Lösungen und nötigen uns dazu, Ambivalenzen auszuhalten.“³⁵

3. Impulse für eine Befähigung zur Diskurssensibilität in der Religionslehrer*innenbildung

Dem schulischen Anspruch, allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Bildungschancen zu gewähren, muss jeder Unterricht, auch der Religionsunterricht, gerecht werden.³⁶ In der deutschsprachigen Religionspädagogik wird dieser Anspruch von vielen eingefordert und bearbeitet, wobei zunehmend machtkritische und postkoloniale Perspektiven aufgenommen werden.³⁷ So fordern etwa Hannah Drath und Jan Woppowa: „Religion, Religionsdidaktik und Religionsunterricht müssen Machtzusammenhänge, Subjektivierungstendenzen und damit verbundene rassistische Phänomene kritisieren, um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden.“³⁸ Nach Bernhard Grümme setzen Lehrkräfte in ihren Praktiken „durch ihre milieubedingten Vorannahmen bis in didaktische und methodische Entscheidungen Unterschiede und konstruieren Ungleichheiten“³⁹, weshalb es notwendig ist, diese reflexiv zugänglich zu machen.⁴⁰ Der Anspruch, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu reflektieren und kritisch in die Entwicklung religionspädagogischer Theorie und Praxeologie einzubinden, soll im Folgenden um einige Impulse für die Befähigung zu einer Diskurssensibilität in der Religionslehrer*innenbildung ergänzt werden.

35 CASTRO VARELA, María do Mar / DHAWAN, Nikita: Die Migrantin retten!? Zum vertrackten Verhältnis von Geschlechtergewalt, Rassismus und Handlungsmacht, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 41/3 (2016) 13–28, 15.

36 Vgl. DRATH, Hannah / WOPPOWA, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/2 (2022) 129–148.

37 Vgl. exemplarisch: KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit, Ostfildern: Grünewald 2012; GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit: eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart: Kohlhammer 2014; MEYER, Karlo: Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019; PITHAN, Annebelle / MÖLLER, Rainer / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster: Waxmann 2020.

38 DRATH / WOPPOWA 2022 [Anm. 36], 140.

39 GRÜMME, Bernhard: Religiöse Bildung in der Schule und ausgewählte Themen des gesellschaftlich-politischen Diskurses, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 51–56, 54.

40 Vgl. insbesondere Bernhard Grümme's Konzept der ‚Aufgeklärten Heterogenität‘, dazu aktuell: GRÜMME, Bernhard: Praxeologie: eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2021.

3.1 Differenzierungspraktiken wahrnehmen

Mit der Aufmerksamkeit auf Differenzierungspraktiken erfahren Studierende, wie sie (und wir alle) die Komplexität der Wirklichkeit ständig mittels Kategorisierungen zu reduzieren suchen, die oftmals mit stereotypen Zuschreibungen und machtvollen Normalitätsvorstellungen einhergehen.⁴¹ Durch Beobachtungs- und Analyseaufgaben können sie erkennen, wie einseitig Bildungseinrichtungen, Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien arbeiten, und Möglichkeiten für die Repräsentation bisher wenig beachteter Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen entdecken.⁴² Besonders aufschlussreich kann die Dekonstruktion alltäglicher Begriffe sein, um deren essentialisierenden und kulturalisierenden Alltagsgebrauch zu erfassen. Auch wenn folgende Einsichten selbstverständlich zu sein scheinen, sollten sie m. E. in der Lehrer*innenbildung immer wieder bewusst gemacht werden: Kulturen sind keine statischen Größen, sondern formen sich bei Kindern und Jugendlichen familienkontextuell und höchst vielseitig aus. Religionen wiederum sind immer kulturell geprägt und weisen in sich eine hohe Pluralität auf. Sie können für Kinder und deren Familien einen wichtigen Identitätsfaktor darstellen, den es wertschätzend anzuerkennen gilt. Identitäten sind als pluriform und fluide⁴³ zu begreifen und formen sich in Aushandlungsräumen aus. Kulturen, Religionen und Identitäten stehen in Spannungen und Wechselwirkungen zueinander und sind mit zahlreichen diskursiven Strängen verwoben.

3.2 Intersektionale Verschränkungen rekonstruieren

Auf intersektionale Verschränkungen zu achten bewahrt einerseits vor reduktionistischen Sichtweisen und macht zugleich auf das Bedingungsgefüge einander beeinflussender Faktoren aufmerksam, die zu einer mehrfachen Benachteiligung führen können. Kinder und Jugendliche wachsen in pluriformen Kontexten auf. Es ist niemals nur ein Zugehörigkeitsmerkmal, das ihre Einstellungen und Verhaltensweisen determiniert. Für Studierende können Fallbesprechungen überraschend sein, in denen die Chancen und Grenzen der Beachtung vermeintlicher Zugehörigkeitsmerkmale ausgelotet werden. Auch hier gilt wieder, die eigene diskursive Vermessungsgrundlage kritisch zu überprüfen. Anstatt Komplexität zu reduzieren ist es notwendig, Kompetenzen für die Vielschichtigkeit und Kom-

41 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung, Münster: Waxmann 2020 (= Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter Band 9).

42 Zum Potenzial des Religionsunterrichts für die kritische Auseinandersetzung mit Bewertungen von Religionen bzw. gesellschaftlichen Gruppen vgl. WILLEMS, Joachim: Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht, in: ALTMEYER, Stefan u.a. (Hg.): Judentum und Islam unterrichten, Göttingen: V&R 2020 (= Jahrbuch Religionspädagogik 36).

43 Vgl. PIRKER, Viera: fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern: Grünewald 2013.

plexität moderner Lebensentwürfe zu erwerben und zugleich sensibel für gesellschaftliche Zuschreibungen zu sein. Für Namsoon Kang bedeutet dies, „das asymmetrische Macht-Differenzial zwischen unterschiedlichen Menschen zu sehen wie auch die eigene Hypersensibilität für die Marginalisierten und die Sensibilität für die Komplexität und Intersektionalität der multiplen Formen der Kolonisierung aufrechtzuerhalten“.⁴⁴

3.3 Binäre Codierungen dekonstruieren

Binäre Codierungen zeigen stets Machtverhältnisse an. Im pädagogischen Alltag ist diesbezüglich aufschlussreich, auf die Unterscheidungen zwischen ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ zu achten und für fremdmarkierende Äußerungen sensibel zu sein. Insbesondere beliebte Projekte wie eine virtuelle ‚Reise um die Welt‘, in der Kindern die Kulturen und Religionen anderer Länder vermittelt werden, sind noch wenig hinsichtlich damit verbundener *Othering* Praktiken reflektiert worden.⁴⁵ Mittels wohlgemeinter Praxis der Wertschätzung von Vielfalt werden in der Darstellung fremder Kulturen und Religionen häufig exotische Gegenbilder zur hiesigen Gesellschaft produziert. Dies lässt Religionen wie ‚den Islam‘ nicht nur als exotisch und fern erscheinen, sondern vermittelt zugleich die Botschaft, dass dieser nicht hierhergehört. Besonders prekär wirken sich solche Praktiken aus, wenn einzelne Kinder mit den präsentierten Kulturen oder Religionen identifiziert und entsprechend adressiert werden. Dies kann dazu führen, dass Kinder augenblicklich als ‚anders‘ oder ‚fremd‘ stigmatisiert und exponiert werden.⁴⁶ Religionsvergleichende Methoden und begegnungspädagogische Praktiken im Religionsunterricht sind insofern machtvoll, als sie die religiöse Differenzlinie in den Vordergrund rücken und essentialistische Vorstellungen von ‚Religiosität‘ befestigen. „Begegnungspädagogische Ansätze setzen immer jene Differenzen voraus, auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden.“⁴⁷ Auch binär angelegte Formen des Religionsunterrichts wie etwa ein christlich-muslimisches Teamteaching bedürfen einer kritischen, diskurssensiblen Reflexion. Kooperatives Teamteaching auf Augenhöhe ist ein hoher Anspruch, der angesichts gesellschaftlich und oftmals auch fachlich ungleicher Bewertungen schwer einholbar ist. Der dis-

44 KANG, Namsoon: Jenseits von Ethno-/ Geozentrismus, Androzentrismus, Heterozentrismus. Theologie aus einer Perspektive der Überschneidung von Postkolonialismus und Feminismus, in: Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie 49/2 (2013) 181–190, 188.

45 Exemplarisch vgl. BRANDSTETTER 2020 [Anm. 41]; zur Rezeption des *Othering*-Konzeptes vgl. FREUDING, Janosch: Fremdheits-erfahrungen und *Othering*. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung, Bielefeld: transcript 2022 (= Religionswissenschaft 29).

46 Vgl. BRANDSTETTER 2020 [Anm. 41].

47 LINGEN-ALI / MECHERIL 2016 [Anm. 11], 22.

kursive Kontext darf auch aus Forschungsprozessen nicht ausgeblendet bleiben, weil er mit Privilegien einerseits und Legitimationszwängen andererseits einhergeht. Feingliedrige diskurssensible Analysen können binäre Codierungen aufbrechen und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen als konstitutiv für gemeinsame Lernprozesse erschließen.⁴⁸

3.4 Diskurse und soziale Ordnungen offenlegen

Diskurse sind mit Michel Foucault als Praktiken zu verstehen, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“.⁴⁹ Sie bringen Wirklichkeiten hervor. Über Diskurse werden bestimmte gesellschaftliche Redeweisen etabliert, die normativ wirken und das Denken und Handeln von Menschen beeinflussen. Dabei handelt es sich zumeist um hochkomplexe, intersektionale Gewebe, deren Stränge einander verstärken oder auch aufheben. In der Analyse sozialer Ordnungen erfahren Studierende, wie Menschen bestimmten Gruppen zugeordnet werden, denen spezifische Charakteristika zukommen. Sie können erkennen, inwiefern Diskurse in den alltäglichen institutionellen Praktiken der Unterscheidung re-produziert und ihre hegemoniale Wirkung stets neu erzeugt und verfestigt werden. Da es sich um historisch gewachsene Wissensformationen handelt, kann es für Studierende aufschlussreich sein, deren Genealogie zu erschließen und darin eingelagerte (koloniale) Epistemologien freizulegen. So hat sich etwa der Diskurs über ‚Migrant*innen‘⁵⁰ in den letzten Jahren insofern verändert, als in den 70er Jahren von ‚Ausländern‘ gesprochen wurde, in den 90ern vorrangig von ‚Türken‘, während seit 9/11 die religiöse Identifizierung mit ‚dem Islam‘ überhandnahm. Nicht nur die Bezeichnungen und Wirkungen der Diskurse hat sich dabei verändert, sondern auch die Form des konstruierten *Otherings*, die in der religionistischen Zuschreibung ihre Spitze erfährt.⁵¹ Da Diskurse dynamisch, historisch und kontingent sind, können sie verändert und gestaltet werden. Auch Studierende gestalten soziale Räume, indem sie mit ihrem erworbenen Wissen Diskurse produzieren, verschränken und umformen. Hierin liegt eine große Chance,

48 Vgl. exemplarisch: BRANDSTETTER, Bettina u.a.: Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften, in: Pädagogische Horizonte [Themenheft »Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt«] 4/1 (2021) 23–37; BRANDSTETTER, Bettina u.a.: Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerygmik in der Religionsdidaktik, in: Pädagogische Horizonte [Themenheft »Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt«] 4/1 (2021) 39–54.

49 FOUCAULT, Michel: Archäologie des Wissens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981, 74.

50 Mit diesem Label und den damit einhergehenden Diskursen sind alltagsweltlich jeweils nur bestimmte natio-ethno-kulturelle Gruppen von immigrierten Menschen gemeint, während etwa Personen, die von Deutschland nach Österreich oder vice versa migrieren, nicht als solche bezeichnet werden.

51 Vgl. TEZCAN, Levent: Das Subjekt im Migrationsdiskurs, in: MECHEIL, Paul (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: Transcript Verlag 2014, 199–220; BRANDSTETTER, Bettina: Religious plurality in early childhood education. The kindergarten as a place for empowerment beyond binary coding, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): Routledge International Handbook on the Place of Religion in Early Childhood Education, London: Routledge 2022, 507–518.

weshalb es wichtig ist, eine Sensibilität für Diskurse und ihren Konstruktionscharakter zu entwickeln.

3.5 Diskurspositionen reflektieren

Subjekte sprechen und handeln immer von bestimmten Diskurspositionen aus, von sozialen Orten, die durch spezifische Wissensrepertoires, Normalitätsvorstellungen und Bewertungen charakterisiert sind. Studierende beziehen sich auf Positionen, die durch ihre Familien, Freund*innen und Bezugsgruppen geprägt sind. Ein Denken und Handeln außerhalb von diskursiven Kontexten ist nicht möglich, alle Menschen haben einen ‚ideologischen Ort‘, von dem aus sie sprechen. Mit Übungen zur Analyse der eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeit und deren Wert- und Normalitätsvorstellungen können sich Studierende ihrer Diskurspositionen bewusst werden und reflexiv dazu verhalten.⁵² Die Partikularität und Kontingenz der eigenen Position zu erkennen ist eine Voraussetzung, um sich der Vermessung der Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund eigener Normalitätsvorstellungen bewusst zu werden und diese zu überschreiten. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit hegemonialen Diskursen und Rassismus können Studierende eigene Privilegien erkennen, was die Alltagsgestaltung nicht vereinfacht. Das Gefühl, sich ungleicher, gesellschaftlicher Strukturen nicht entziehen zu können und sogar mitverantwortlich zu sein, kann zunächst die Erfahrung von Ohnmacht und Hilflosigkeit auslösen. Die damit einhergehende Irritation oder Unruhe birgt aber zugleich die Chance, einen selbstkritischen Blick auf die Verwobenheit in koloniale Verhältnisse und Denkmuster zu entwickeln und Widerstand gegen unfaire Strukturen zu leisten. Ein innovatives Moment in der Lehrer*innenbildung könnte sein, eine *Praxis des Verlernens* zu etablieren und Aushandlungsräume für die kreative Bearbeitung machtvoller Diskurse zu erschließen.

3.6 Aushandlungsräume lokalisieren

Foucault begreift Macht nicht als repressiv, sondern als kreativ und produktiv. Sie erweist sich als konstitutiv für die Subjektbildung, weshalb Individualität und Selbstbezug erst in und durch Machtverhältnisse möglich werden. Das Subjekt wird zu einem Individuum, wenn es sich zu den Unterwerfungen, denen es nicht ausweichen kann, ins Verhältnis setzt. Macht richtet sich also „auf handelnde

⁵² Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Schule in der Migrationsgesellschaft. Impulse aus der Interkulturellen Theologie für die Gestaltung von Aushandlungsräumen kultureller und religiöser Identitäten, in: OBERLECHNER, Manfred / GMÄINER-PRANZL, Franz / KOCH, Anne (Hg.): Religion. bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft, Baden-Baden: Nomos 2019, 179–192.

Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können“⁵³. Alle Akteur*innen einer Gesellschaft sind in das vorhandene Machtgefüge eingebunden, niemand kann sich diesem entziehen. Zugleich können alle dieses Gefüge mitgestalten, wobei die Gestaltungsmöglichkeiten je nach sozialer Zugehörigkeit unterschiedlich verteilt sind. Insbesondere marginalisierte Kinder und Jugendliche benötigen daher die Anwaltschaft durch pädagogisch handelnde Personen. Dabei ist stets hohe Sensibilität für die diskursiven Verstrickungen, aber auch für die Handlungspotenziale betroffener Menschen notwendig, um weder einer viktimisierenden noch einer paternalistischen Haltung zu verfallen.

Erkurt hält in ihrer Erzählung diese Balance, indem sie die Lernschwäche der Schülerin anerkennt, sie aber nicht darauf reduziert und ihr Entwicklungsmöglichkeiten einräumt. Damit widersetzt sie sich machtvollen Diskursen, die sich in die Strukturen der Institution und damit auch in die Gespräche zwischen den Kolleg*innen einschreiben. Die religionsbezogene Differenzierung ist ihr in der geschilderten Situation allerdings nicht reflexiv zugänglich. Sie hält den Diskurs für eine Realität, aber Diskurse verändern Realitäten. Die Auseinandersetzung mit Religion(en) kann hier weiterführen, weil sie Sensibilität sowohl für Macht als auch für Widerstand erweckt. Dort, wo Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden, entsteht ein produktiver Raum zur Aushandlung alternativer Ordnungen.

Für den Bildungskontext bedeutet dies, in den vorhandenen Kontaktzonen jene Orte aufzuspüren oder zu begünstigen, in denen Kinder und Jugendliche Ungleichheitsverhältnisse dekonstruieren, kritisieren, bearbeiten und mitgestalten können. Im Lehramtsstudium kann dies etwa mittels Bezugsgruppenanalysen⁵⁴ und Vignetten eingeübt werden. Dabei werden Studierende für die im Raum stehenden Diskurse und Machtverhältnisse sensibel und lernen diese aktiv und interaktiv mitzugestalten. Insbesondere an jenen Orten, an denen Irritationen auftreten, liegt ein Potenzial, ermächtigende Diskurse zu entfalten und die *Agency* der Kinder und Jugendlichen anzuerkennen sowie zu stärken. „Wenn man Machtausübung als ein auf Handeln gerichtetes Handeln definiert, wenn man sie als ‚Regierung‘ von Menschen durch andere Menschen im weitesten Sinne des Wortes beschreibt, dann schließt man darin ein wichtiges Element ein, nämlich das der Freiheit.“⁵⁵ Dabei darf nicht ausgeblendet werden, dass auch diese Aushandlungsräume stets diskursiv gerahmt sind und machtvolle Orte

53 Vgl. FOUCAULT, Michel: *Subjekt und der Macht* (1982), in: DEFERT, Daniel u.a. (Hg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: 1980–1988*, Bd. 4, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005, 269–294, 286.

54 Vgl. BRANDSTETTER 2019 [Anm. 52].

55 FOUCAULT 2005 [Anm. 53], 287.

darstellen. Die Ambivalenz zwischen diskursiven Zwängen und Freiheit, zwischen Unterwerfung und Autonomie, zwischen Subjektbildung und Subjektivierung bleibt daher stets aufrecht, zugleich stellt sich genau in diesen Spannungsverhältnissen ein kreativer *Zwischenraum* ein, der zur aktiven Mitgestaltung auffordert. Dies betrifft nicht nur strukturell benachteiligte Kinder, sondern alle Adressat*innen von Bildungseinrichtungen. Auf der Basis einer Diskurssensibilität sollen Studierende erlernen, allen Kindern und Jugendlichen eine Stimme zu geben, damit nicht nur ‚Hülyas‘ bessere Chancen erhalten, sondern auch ‚Annas‘ und ‚Pauls‘ lernen, sich in der gesellschaftlichen Heterogenität, der sie nicht ausweichen können, kompetent zu bewegen und ihr je individuelles Subjekt inmitten subjektivierender Kontaktzonen zu entfalten.