

"Also wir haben hier auch letzten Sommer so 'nen Spendenlauf gehabt" - Postkoloniale Perspektiven auf Herstellungsprozesse gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse in der Schule

Ivanova-Chessex, Oxana; Steinbach, Anja

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ivanova-Chessex, O., & Steinbach, A. (2018). "Also wir haben hier auch letzten Sommer so 'nen Spendenlauf gehabt" - Postkoloniale Perspektiven auf Herstellungsprozesse gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse in der Schule.

Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 38(147), 87-99.

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-77398-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Oxana Ivanova-Chessex & Anja Steinbach

„Also wir haben hier auch letzten Sommer so ‘nen Spendenlauf gehabt“ – Postkoloniale Perspektiven auf Herstellungsprozesse gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse in der Schule

Einleitung

In den vergangenen Jahren hat die Rezeption postkolonialer Theorien (vgl. bspw. Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 1995; Castro Varela & Dhawan, 2015; Huggan, 2013) vermehrt Einzug in die Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum gefunden (vgl. Baquero Torres, 2009; Castro Varela, 2016b; Marmer & Sow, 2015; Messerschmidt, 2009). Als Analyseperspektive für das schulische Geschehen werden postkoloniale Ansätze jedoch bisher kaum verwendet, obwohl dieser theoretische Zugang einen Blick auf die Institution Schule in ihrer „Komplizenschaft [...] mit den (neo-)kolonialen Projekten“ (vgl. Castro Varela, 2016b: 51) ermöglicht und Mechanismen der Reproduktion von Dominanzverhältnissen am Ort Schule rekonstruieren kann.

Die in diesem Beitrag eingenommene Perspektive auf schulische Strukturen und Handlungsrountinen ist durch postkoloniale Zugänge insofern konturiert, als dass wir uns auf einige Grundgedanken postkolonialer Theorie stützen, die uns hinsichtlich einer kritisch-dekonstruktiven Befragung dieser Routinen besonders fruchtbar erscheinen. Bevor wir dies (in Kap. 2) an einem empirischen Beispiel verdeutlichen und an- und abschließend Überlegungen zu einer kritischen LehrerInnenbildung anstellen (Kap. 3), skizzieren wir im Folgenden zwei Ausgangsgedanken für die Analyse: Erstens schließen wir an Überlegungen zur Interdependenz von Wissen und Macht an, d.h. wir gehen davon aus, dass Wissen immer an bestimmte Macht- und Herrschaftsstrukturen gebunden ist (vgl. Castro Varela, 2016a: 155) und dass kolonialherrschaftliche Ordnungen und das für die Legitimierung dieser Ordnungen notwendige diskursive Wissen in die Gegenwart nachwirken (vgl. ebd.). Im Kontext dieses diskursiven

Wissens erscheinen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen und die kategoriale Einteilung von Menschen in ungleich positionierte Gruppen selbstverständlich und legitim. Bei der Aufrechterhaltung und Stabilisierung von (globalen) Macht- und Herrschaftsverhältnissen erfüllt diskursiv verfügbares Unterscheidungswissen eine zentrale Funktion. Im Fokus stehen demnach nicht nur machtvoll Prozesse der Hervorbringung, Aufrechterhaltung und Transformation von Differenzkategorien und damit verbundenen Subjektpositionen (bspw. 'mit und ohne Migrationshintergrund', 'integriert' und '(noch) nicht integriert', nicht thematisierte 'Dazugehörige' ohne Fluchterfahrung und 'Flüchtlinge'), sondern vor allem die Frage danach, „wie dieses Wissen zur Herrschaftssicherung zum Einsatz gebracht wurde“ (Castro Varela, 2015: 307) und immer noch wird (vgl. ebd.). Postkoloniale Zugänge bieten die Möglichkeit, sich diesen kategorial geformten Subjektpositionen auf eine Weise zu nähern, dass deren historische und gegenwärtige Wirkmächtigkeit im Kontext globaler hegemonialer Ordnungen sichtbar und analysierbar wird: „Diese Brille bewirkt im Wesentlichen eine hinterfragende, de-essentialisierende, dekonstruktive Sicht auf [...] oft implizite und darum umso wirkmächtigere Grundannahmen des Sozialen“ (Reuter & Villa, 2010: 11).

Zweitens erscheint ein durch postkoloniale Theorie inspirierter Blick auf Prozesse der Subjektivierung (Butler, 2001/2013) bedeutsam. Zentral wird hier die Frage danach, was kolonialherrschaftlich verwurzelte Kategorien, Diskurse und Wissen mit Individuen machen, d.h. welche Subjekte in diesen Ordnungen und Diskursen als 'legitime Subjekte' hervorgebracht werden, aber auch wie Institutionen (hier die Schule) an dieser Erzeugung postkolonialer Selbst- und Weltverhältnisse beteiligt sind. Diese Perspektivierung eröffnet einen Raum für kritische Befragungen schulischer Handlungspraktiken, Subjektivierungsprozesse und machtvoller Wissensordnungen sowie deren historischer Verankerung und Tradierung. So kann beispielsweise gefragt werden, welche Subjektpositionen durch pädagogisches Handeln nahegelegt werden, auf welches diskursiv verfügbare Wissen dabei zurückgegriffen wird und in welchem Verhältnis dieses Wissen und die daraus abgeleiteten Kategorien und Positionen zu (post-)kolonialen Ordnungen stehen. Mit einem solchen Blick auf Subjektivierungsprozesse als Mechanismen der Reproduktion von machtvollen sozialen Ordnungen kann gefragt werden, wem welcher Subjektstatus am Ort Schule ermöglicht oder verunmöglicht wird, wem welches Begehren – mit Spivak gesprochen – zugestanden oder vorenthalten wird, wer sich wie zu verfügbaren Subjektpositionen und Begehrensdispositionen verhält. Schließlich geht es dabei um die Frage, inwiefern (schulische) Bildung im Sinne von „uncoercive rearrangement of desire“ (Spivak, 2004: 526) – einer

„zwangsfreien Neuordnung von Begehren“ (Castro Varela, 2016a: 160) – ermöglicht und gesellschaftlichen Ungleichheiten entgegenwirkt.

Diese Überlegungen sollen die folgende Betrachtung schulischer Handlungsroutinen inspirieren, die als Reaktion auf Flucht- und Migrationsverhältnisse zum Vorschein kommen und vor dem Hintergrund vorherrschender gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken legitim, normal und selbstverständlich erscheinen. Wir möchten uns exemplarisch mit der Erzählung einer Lehrperson zu einem Spendenlauf an einer Grundschule beschäftigen und uns anhand dieses Beispiels den Widersprüchlichkeiten pädagogischen Handelns nähern, die unter Anwendung der angedeuteten Theorieperspektive sichtbar werden.

Spendenlauf als Integrationshilfe? Widersprüchlichkeiten schulpädagogischen Handelns im Kontext von Migration und globaler Ungleichheit

Die Fokussierung 'der Anderen' stellt für die Institution Schule nach wie vor eine zentrale Reaktion auf die migrationsgesellschaftliche Tatsache dar, obwohl diese eindimensionale Betrachtung seit Jahrzehnten problematisiert wird (vgl. bspw. Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka, & Melter, 2010; Leiprecht & Steinbach, 2015a, 2015b). Im Zuge der sogenannten 'Flüchtlingskrise' wurde und wird das Differenzwissen über 'die Anderen' ('mit Migrationshintergrund' oder 'Flüchtlinge'; die Bezeichnungen verschwimmen zuweilen) re-aktualisiert: Pädagogische Bemühungen zielen vordergründig darauf ab, 'den Anderen' zu helfen, sie besser kennen zu lernen, sie in ihrer 'Andersheit' zu verstehen und ihnen Kenntnisse der dominanten Sprache und Lebensweise zu vermitteln. Dabei richtet sich der pädagogische Blick nicht nur auf die Gestaltung des sogenannten Regelunterrichts, sondern es werden auch außerunterrichtliche Settings in Schulen geschaffen, die eine 'Integration' von 'Geflüchteten' ermöglichen sollen.

Ein solches Setting wollen wir im Folgenden näher betrachten und uns einer Sequenz zuwenden, die im Rahmen eines Interviews zu 'migrationsbedingter Heterogenität' entstanden ist. Die Erzählung der Grundschullehrerin soll vor dem Hintergrund postkolonialer Perspektiven analysiert und diskutiert werden:

„Also wir haben hier auch letzten Sommer so nen Spendenlauf gehabt, für die irakischen Kinder extra ähm das hat den Kindern glaube ich auch so von der Psyche her gutgetan. Das war letzten Sommer, da haben wir Spendengelder gesammelt und die Kinder sollten, eben für ihre Mitschüler laufen und ähm ja da ist eben ne Summe entstanden, womit wir auch wieder neues Material für diese Sprachlernklasse anschaffen können und auch psychisch war das schön für diese Kinder, für die irakischen

Kinder, zu sehen, meine Klassenkameraden, die setzen sich für mich ein, die laufen jetzt für mich. Also solche Sachen kommen auch mal gut an und helfen glaub ich diesen Kindern, sich hier zu integrieren.“ (245-253)¹

Der Spendenlauf steht nicht nur im Einklang mit einer kurzzeitig öffentlich gefeierten ‘Willkommenskultur’, sondern kann als eine Art ‘Willkommensgeste’ der Institution Schule und als (eine) pädagogische Reaktion auf Migrations- und Fluchtbewegungen gelesen werden. Wie sich in der geschilderten Interviewsequenz zeigt, ist das Projekt ‘Spendenlauf’ mit den besten Intentionen der pädagogischen AkteurInnen verbunden: Auf den ersten Blick, kann das Anliegen als Unterstützungsangebot für Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrungen verstanden werden, mit dem Ziel zu einem Mehr an psychischem Wohlbefinden der Kinder beizutragen („psychisch war das schön für diese Kinder zu sehen, meine Klassenkameraden, die setzen sich für mich ein“) und die Anschaffung von Lernmaterialien für den Deutschförderbereich zu unterstützen („da ist eben ne Summe entstanden, womit wir auch wieder neues Material für diese Sprachlernklasse anschaffen können“). Offensichtlich geht es dabei auch darum, zu so etwas wie einem Gemeinschaftsgefühl der Schulklasse oder der Schule beizutragen, indem sich Kinder für andere Kinder einsetzen („meine Klassenkameraden, die setzen sich für mich ein, die laufen jetzt für mich“). Das Projekt ‘Spendenlauf’ ist dabei durch ein größeres Anliegen gerahmt, das den gesellschaftlichen Umgang mit Migration dominiert – Integration, denn der Spendenlauf stellt für die Lehrerin ein Beispiel gelungener Hilfe zur Integration dar („Solche Sachen [...] helfen glaub ich diesen Kindern, sich hier zu integrieren“). Der ‘Spendenlauf’ erscheint in der Schilderung der Lehrerin als eine zu unterstützende Praxis, die vielen Beteiligten zugutekommt und der im Grunde nur mit Lob und Anerkennung begegnet werden kann. Gleichzeitig werden auch Widersprüchlichkeiten in den Schilderungen der Lehrerin sichtbar. Aus der eingangs skizzierten postkolonialen Perspektive möchten wir die Sequenz vor allem im Hinblick auf (a) die Hervorbringung binärer hierarchischer Subjektpositionen und (b) die Erzeugung (global-)gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse in der Schule diskutieren.

1 Die hier zitierte Sequenz folgt auf die Bitte der Interviewerin, über den Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule zu berichten, und wurde aus einem Datensatz von insgesamt 12 themenzentrierten Interviews ausgewählt, die 2010/2011 an niedersächsischen Grundschulen mit Lehrpersonen geführt wurden.

a) Hervorbringung binärer hierarchischer Subjektpositionen oder von Helfenden und Hilfsbedürftigen

Der Spendenlauf ‘funktioniert’ nur, weil zwei Subjektpositionen vorausgesetzt werden: ‘Hilfsbedürftige’ und ‘Helfende’, ‘(fraglos) Integrierte’ und ‘(noch) Nicht-Integrierte’. Die „irakischen Kinder“ werden natio-ethno-kulturell markiert und zu ‘exklusiven’ AdressatInnen des Spendenlaufs gemacht („für die irakischen Kinder extra“). Diese Positionierung für das und in dem ‘Event Spendenlauf’, ist auf die Grundannahme ‘hilfsbedürftiger’ Subjekte angewiesen; den „irakischen Kindern“ werden besondere Bedürfnisse attestiert, sowohl im Hinblick auf ihr psychisches Befinden als auch in Bezug auf die Lernmaterialien, die sie benötigen – und die der Schule ohne den Spendenlauf scheinbar nicht zur Verfügung stehen.

Der Beitrag zum psychischen Wohlbefinden soll dadurch erfolgen, dass die natio-ethno-kulturell als „Andere“ definierte SchülerInnen-Gruppe („die irakischen Kinder“) nicht nur in besonderer Weise in Erscheinung tritt, sondern darüber hinaus vom Handeln der ‘integrierten’ SchülerInnen, deren natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht näher definiert wird („die Kinder“ oder „Klassenkameraden“), profitiert. Es wird somit ein Setting präsentiert, dass ‘Integration’ (was immer das heißen mag) ermöglichen soll, welches jedoch gleichzeitig Zugehörigkeit verunmöglicht, indem die Kinder Positionen zugewiesen bekommen, die hierarchisch geordnet sind und die auf ein bestimmtes Abhängigkeitsverhältnis verweisen: Die „irakischen Kinder“ werden als abhängig von dem helfenden Handeln der LehrerInnen und der MitschülerInnen präsentiert. Dabei wird nicht nur die unterlegene und hilfsbedürftige Subjektposition der „irakischen Kinder“ entworfen, sondern zugleich – wenn auch nicht explizit – die Subjektposition der ‘Helfenden’: Sie sind verantwortungsvoll, hilfsbereit, emphatisch und ihre Zugehörigkeit (zur Schulklasse, zur Schule, zur Gesellschaft) steht außer Frage. Dieses Bild wird durch die Erzählung der Lehrkraft über die „irakischen Kinder“ deutlich, indem sie beschreibt, wie „schön“ es war „zu sehen“, dass „meine Klassenkameraden, die setzen sich für mich ein, die laufen jetzt für mich“. Den „irakischen Kindern“, die zu Hauptbenefiziarinnen des Spendenlaufs gemacht werden, wird damit ein erhabenes humanitäres ‘Wir’ gegenübergestellt, zu dem die Lehrerin auch sich selbst zählt: „Also wir haben hier auch so nen Spendenlauf gehabt“. Um dieses ‘Wir’ entwerfen zu können, sind ‘die Anderen’, ihr Erscheinen in ihrer Bedürftigkeit und Besonderheit, aber auch ihre Unterordnung erforderlich.

Die Verantwortung und Befugnis zu helfen wird bei denjenigen verortet, die keine Migrations- und Fluchterfahrungen haben, während die eigentliche Integrationsleistung den ‘anderen’ SchülerInnen zugeschrieben wird. Es wird ihnen geholfen, „sich hier zu integrieren“. Die schlussendliche Verantwortung für die

(eigene) Integration liegt demnach bei den „irakischen Kindern“ selbst. Integration geht den Erläuterungen der Lehrerin zufolge mit dem Deutscherwerb (in den Sprachlernklassen) und einer Art ‘Normalisierung’ des psychischen Wohlbefindens einher. Diese Integrations- oder Anpassungsleistung ist von Kindern selbst zu erbringen, um einen legitimen, unfragwürdigen, bedingungslosen Status eines oder einer Dazugehörigen in Aussicht gestellt zu bekommen und auf die hegemoniale Seite der ‘Aktiven’, ‘Mündigen’ und ‘Helfenden’ zu wechseln. Die ‘helfenden Subjekte’ erscheinen dabei als Träger und Hüter dieses Verhaltensparadigmas und jener Normalität, die gewissermaßen als Messlatte für schulische und gesellschaftliche Praktiken zur Anwendung kommt.

In der Erzählung der Lehrperson scheinen die natio-ethno-kulturell markierten „irakischen Kinder“ einen passiven Part innezuhaben. „Für“ sie wird „extra“ gelaufen und gespendet. Ob und wie sie an dem ‘Event’ aktiv beteiligt sind, bleibt unklar. Ihre Beteiligung würde allerdings die Logik des Spendenlaufs seltsam verändern – sie würden quasi für sich selbst laufen, da es mit dem Lauf nicht um eine Sache, sondern um Personen geht. In der Erzählung der Lehrerin werden sie als eher passive ‘HilfempfängerInnen’ positioniert: Sie konnten sehen, wie die anderen laufen und sich für sie einsetzen („psychisch war das schön für diese Kinder [...] zu sehen, meine Klassenkameraden, die setzen sich für mich ein, die laufen jetzt für mich“). Zumindest in dieser Erzählung unterscheidet sich der Subjektstatus der „irakischen Kinder“ im Vergleich zu dem der anderen, durch etwas, was die anderen geben können und die „irakischen Kinder“ empfangen. Dadurch erhält ihr Subjektstatus eine inferiore Komponente.

Die von der Logik des Spendenlaufs (und durch die Lehrperson) übermittelten Positionierungsangebote ‘sei verantwortungsvoll und hilfsbereit und laufe „für die irakischen Kinder“ an die helfenden Subjekte oder ‘sei dankbar, dass sich die anderen für dich einsetzen’ an die hilfsbedürftigen Subjekte geht mit einer hierarchischen Ordnung der beiden konstruierten Gruppen einher. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive ist davon auszugehen, dass diese Positionierungsaufforderungen „die Selbstwahrnehmung der zu integrierenden Subjekte [modellieren]“ (Castro Varela, 2013: 15), indem sie etwas über ihren ‘legitimen Platz’ erfahren. Und nicht nur sie: Alle Kinder lernen etwas über ‘legitime’ Subjektpositionen in einer schulischen, aber auch außerschulischen Ordnung. Diejenigen, deren Integration außer Frage steht helfen denjenigen, denen eine ‘Integrationsnotwendigkeit’ attestiert wird. Sie erlernen zugleich aber auch moralische Verantwortungsübernahme und gewissermaßen eine machtvoll konstituierte Befugnis, ‘andere’ Subjekte mit dieser Normalität vertraut zu machen.

b) Erzeugung (global-)gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse in der Schule oder zur Produktivität diskursiven Unterscheidungswissens

Das Projekt ‘Spendenlauf’ wird insgesamt von einer binären Unterscheidungslogik getragen, welche die Beteiligten in ihrem spezifischen Subjektstatus sichtbar werden lässt. Da den unterschiedenen Gruppen ungleiche Gestaltungsmöglichkeiten eingeräumt werden, erzeugt diese Unterscheidung ein Dominanzverhältnis, das über den Kontext einer konkreten Schule hinausgeht, denn die SchülerInnen werden in Subjektpositionen entlang einer globalen Machtordnung hineingerufen. Der Spendenlauf ist keine Erfindung der Lehrpersonen an dieser Schule, sondern ein Format, das als eine legitime Praktik der Unterstützung gesellschaftlich akzeptiert ist, von humanitären und caritativen Organisationen seit Längerem praktiziert wird – darauf stützen sich offensichtlich auch die Erfahrungen der Lehrkraft („solche Sachen kommen auch mal gut an“). Die Bezeichnung „irakische Kinder“ verweist auf die Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Nationalstaat, um den Spendenlauf als sinnvoll und naheliegend zu präsentieren. Würde sich der Spendenlauf auf ‘spanische Kinder’, ‘niederländische Kinder’ oder allgemeiner Kinder ‘mit Migrationshintergrund’ beziehen, würde die Logik verschwimmen. Das caritative Selbstverständnis, das in der Erzählung aufscheint, ist auf eine globale Ordnung und auf diskursives Wissen über ‘den Westen’ und ‘den Rest’ (Hall, 1994) oder ‘den Orient’ und ‘den Okzident’ (Said, 1978/2003) angewiesen und bestätigt und stärkt dieses Wissen zugleich. Diesen Unterscheidungen liegt eine simplifizierende wertende binäre Logik zugrunde. Das Konstrukt ‘der Westen’ oder ‘der Okzident’ repräsentiert dabei das Entwickelte, Zivilisierte, Moderne, Rationale, während ‘der Rest’ oder ‘der Orient’ entsprechend als zurückgeblieben, unzivilisiert, prämodern oder irrational konstruiert wird. Die binäre Unterscheidung wird aus der Perspektive der privilegierten Position vorgenommen, die sich durch die Produktion des ‘allgemein gültigen, objektiven’ Wissens über ‘das Andere’ (‘den Rest’, ‘den Orient’) als überlegen erfindet und die eigene Dominanz absichert. Darin eingelagert ist das Wissen der Lehrerin über „die irakischen Kinder“, ihre Bedürfnisse und Erfahrungen, über ‘Integration’ als scheinbar unverzichtbare Begleiterin von Migration sowie die Möglichkeit oder Notwendigkeit ‘den Anderen’ bei ‘ihrer Integration’ zu helfen.

Die Aufmerksamkeit für das psychische Wohlbefinden der „irakischen Kinder“ erscheint als ein weiterer Hinweis auf die globalgesellschaftliche Einbettung des Spendenlaufs. Das in den öffentlichen Diskursen präsente Thema von Traumata und psychischen Belastungen der Kinder mit Fluchterfahrungen wird in der Erzählung der Lehrerin deutlich und gleichzeitig als Grundlage der Legitimierung

und Befürwortung des Spendenlaufs genutzt: Schließlich hat das Projekt den „irakischen Kindern“ (und ausschließlich diesen) psychisch gutgetan („das hat den Kindern glaube ich auch so von der Psyche her gutgetan“, „auch psychisch war das schön für diese Kinder, für die irakischen Kinder“). Mit dem Projekt ‘Spendenlauf’ reagiert die Schule somit nicht nur auf globale Fluchtbewegungen und Ungleichheitsverhältnisse, sondern greift Diskurse auf, die sich im Kontext dieser Verhältnisse entwickelt haben und die diese Verhältnisse ermöglichen. Sichtbar wird dies vor allem in der Festlegung von Subjekten auf ihre globalgesellschaftliche Position – als hilfsbedürftige VertreterInnen ärmerer und instabilerer Regionen und helfende VertreterInnen der wohlhabenden privilegierten Gesellschaften. Dass der Spendenlauf diese Ungleichheitsverhältnisse über die zugewiesenen Subjektpositionen reproduziert und Individuen in diesen Subjektpositionen subjektiviert, bleibt von der Lehrerin ungesehen, weil es Teil gesellschaftlicher und diskursiver Selbstverständnisse ist.

Gleichzeitig ist jedoch eine gewisse Unsicherheit der Lehrerin zu erkennen, die in dem „glaub ich“ an zwei Stellen der Sequenz deutlich wird („das hat den Kindern glaube ich auch so von der Psyche her gutgetan“ und „solche Sachen [...] helfen glaub ich diesen Kindern“). Die Lehrerin ist sich scheinbar nicht ganz sicher, ob ihr Wissen, ihre Vorstellungen über das, was guttut und hilft tatsächlich auch bei den Kindern so ankommt. Allerdings ist diese Unsicherheit nicht stark genug, um das ganze Projekt in Frage zu stellen. Die machtvollen diskursiven Bezüge, wie die Hilfe zur Integration und Unterstützung bei psychischer Belastung, die ‘legitime’ Subjektpositionen und Positionierungsangebote enthalten, überlagern die Unsicherheiten der Lehrerin, die ein skeptisches Befragen oder ein anderes Sehen ermöglichen würden.

Aus postkolonialer Perspektive lässt sich danach fragen, um „wessen Wissen“ (Messerschmidt, 2011) es sich hinsichtlich der Selbstverständlichkeit, mit der die Sinnhaftigkeit dieses Spendenlaufs präsentiert wird, eigentlich handelt. Der Ablauf, die darin enthaltenen Positionierungsangebote an die SchülerInnen (und LehrerInnen), die Angewiesenheit der Hilfsbedürftigen auf die Helfenden wird aus der Perspektive des hegemonialen ‘Wir’ organisiert und geschildert. Das ‘integrierte, dazugehörige Wir’ entscheidet, wem eine ‘Integrationsnotwendigkeit’ attestiert wird, wer Integration zu leisten hat, welche Wirkungen die ‘Integrationsmaßnahmen’ entfalten (sollen), und begibt sich selbst dabei in die wissende und privilegierte Position. Den als ‘hilfsbedürftig’ und ‘(noch) nicht integriert’ imaginierten Subjekten wird in diesem Akt der Subjektstatus abgesprochen, denn sie verfügen nicht über Gestaltungs- oder Entscheidungsbefugnisse (vgl. dazu auch Mecheril, 2011: 51).

Es wird deutlich, dass das mit dem Spendenlauf zusammenhängende Anliegen der Schule und des Kollegiums, die „irakischen Kinder“ bei ihrer Integration zu unterstützen, keine situative Erfindung der Lehrpersonen ist, sondern mit historisch entstandenen, machtvollen gesellschaftlichen und politischen (Integrations-)Diskursen und Ordnungen verknüpft ist. Das gut gemeinte Handeln der Lehrperson wird somit auf eine Weise diskursiv gerahmt, die die Superiorität überlegener Subjekte absichert. Auf Integration wird dabei mit jener Selbstverständlichkeit verwiesen, die eine Infragestellung solcher Aktivitäten stark einschränkt, wenn nicht unmöglich macht. Auch wenn in der Sequenz offenbleibt, was die Lehrerin unter ‘Integration’ versteht, fungiert der Begriff als ein dominantes Bezugskonzept, als eine normative Orientierung für ihr Handeln in der Schule. Hinzu kommt der Aspekt der Hilfe, der das Wohltätige, Unterstützende, Fördernde in den pädagogischen Praktiken verkörpert und zugleich eine Trennlinie zwischen den ‘hilfsbedürftigen, in (global-)gesellschaftlichen Verhältnissen selbstverständlich unterlegenen’ Subjektpositionen und den ‘helfenden, selbstverständlich überlegenen’ Subjektpositionen nachzieht und zementiert. Die Naturalisierung der Inferiorität der ‘Anderen’ verdeckt dabei den Blick auf die Beteiligung der mit Macht und Privilegien ausgestatteten Subjekte an der Erzeugung dieser Ungleichheit.

Ausblick? Perspektivwechsel für eine kritische LehrerInnenbildung

Postkoloniale Perspektiven lassen schulische Normalitäten und pädagogische Handlungsroutinen in einem Licht erscheinen, in dem das ‘Zutunhaben’ mit migrationsgesellschaftlichen Ordnungen und deren koloniale Bezüge erkennbar werden. Das ‘Sehen’ dieser Involviertheit von Schule und den dort handelnden AkteurInnen in gesellschaftliche Differenz- und Machtverhältnisse wirft bedeutungsvolle Fragen auf, denen sich postkoloniale Zugänge widmen: „Wie ist die Ordnung entstanden, die wir jetzt für so selbstverständlich erachten? Wie sind Andere zu Anderen geworden?“ (Castro Varela, 2013: 69). Wie ist Schule und das hier (oft nicht intendiert) vermittelte Wissen in diese Ordnungen verstrickt?

Dabei sollen unsere Ausführungen nicht als Apell gegen helfendes und unterstützendes Handeln, gegen außerunterrichtliches Engagement von Lehrpersonen oder für Differenz- und Ungleichheitsblindheit gelesen werden. Vielmehr sollte an dieser Stelle ein Versuch unternommen werden, pädagogisches Handeln als verstrickt in historisch entstandene und machtvolle gesellschaftliche Ordnungen zu verstehen und nach Möglichkeiten der Verschiebung jener Ordnungen zu suchen, die – um bei unserem Beispiel zu bleiben – Integrationshilfe mittels

eines Spendenlaufs als eine plausible, ethisch vertretbare und eindeutig 'gute' Handlungsoption erscheinen lassen.

Eine Möglichkeit für die Analyse und auch Verschiebung (diese hängt entscheidend vom Engagement der AkteurInnen ab) der Ordnungen sehen wir in einer kritischen postkolonialen LehrerInnenbildung, die sowohl diskursive Wissenskontinuitäten zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht als auch die subtile (Re-)Produktion dieser Kontinuitäten durch die und in der Schule reflektiert. Es geht uns damit weniger um eine LehrerInnenbildung, die sich mit der Frage beschäftigt, wie das Leben und Lernen unter Bedingungen von Heterogenität und (kultureller) Vielfalt zu organisieren oder zu verbessern wäre, sondern eher darum, im Lehramtsstudium „[...] Machteffekte zu analysieren, die die Subjekte beim Zusammentreffen konturieren und hervorbringen“ (Castro Varela, 2016a: 161).

Koloniale Muster von Über- und Unterlegenheit, von Über- und Unterordnung wirken in der Gegenwart nach, auch in und durch Institutionen wie die Schule. Baquero Torres plädiert in diesem Zusammenhang für eine „Postkoloniale Pädagogik, die das pädagogische Denken und Handeln in ihrer Verstrickung in (neo-)koloniale Machtverhältnisse [...] betrachtet.“ (2012: 323). Castro Varela spricht von der Notwendigkeit, „den Geist [zu] dekolonisieren“ (2016b: 51ff.). Die Auseinandersetzung mit postkolonialer Theorie und die damit einhergehende analytische Perspektive auf die historische und gegenwärtige Entwicklung gesellschaftlicher Ordnungen sollte in die LehrerInnenbildung implementiert werden, um das Fortwirken kolonialen Wissens (auch in der Schule) erkennbar zu machen. Hierfür sind grundlegende Kenntnisse darüber bedeutsam, wie der europäische Kolonialismus globale Machtverhältnisse ökonomisch, politisch und kulturell strukturiert(e) und welches Wissen für diese Strukturierung fruchtbar gemacht wurde und immer noch wird. Ebendiese von Ungleichheit geprägten (historischen) Prozesse und Entwicklungen gilt es in den Blick zu nehmen, um hegemoniale Differenzordnungen und deren Wirkungen im (Schul-)Alltag der Gegenwart zu erkennen: Welches und wessen Wissen gilt als 'wahres Wissen'? Wie und mit welchen Interessen wurden und werden 'wahres Wissen' und 'nützliche Diskurse' erzeugt? Welche Ordnungen werden wie reproduziert? Wie und warum sind diese Ordnungen entstanden? Welche Imaginationen vom 'Anderen' werden in der Schule hervorgebracht und verfestigt? Welche Reaktionen auf und Umgangsweisen mit diesem 'Anderen' erscheinen selbstverständlich und nicht nur ethisch vertretbar, sondern sinnvoll und legitim? Welche Konsequenzen haben diese Umgangsweisen für die 'Nicht-Anderen' und welche für die 'Anderen'? Auf diese Weise kann eine postkoloniale Perspektive die Verschiebung der Aufmerksamkeit ermöglichen, weg „vom Wissen über die Identitäten anderer hin zu

einer Auseinandersetzung mit dem Kontext, in dem Andere zu Anderen werden.“ (Messerschmidt, 2007: 158).

Diese Kontextualisierung macht es erforderlich, Schule in ihrer Eingebundenheit in die (Re-)Produktion von Dominanzverhältnissen zum Gegenstand einer „interpretativen Wachsamkeit“ (Castro Varela, 2015; Said, 1978/2003) zu machen. Wachsam zu sein heißt Diskurse und Praktiken zu beobachten, die für gewöhnlich den Blick auf die Reproduktion von Differenzordnungen und Herrschaftsverhältnissen verdecken. Auch schulpädagogische Diskurse zum Umgang mit Heterogenität oder zum interkulturellen Lernen knüpfen allzu oft an hierarchische Differenzordnungen an und naturalisieren 'Unterschiedlichkeiten' von Kindern, ohne die Differenzproduktivität von Schule zu hinterfragen (vgl. hierzu kritisch Budde, 2013). Eine kritische und postkolonial informierte LehrerInnenbildung sollte deshalb nicht nur den Konstruktionscharakter der Kategorien und das damit verbundene soziale Wissen erkennbar machen, sondern darüber hinaus einen kritischen Blick auf Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Schulpädagogik sowie auf Schulbücher und Materialien ermöglichen.

Diese Wachsamkeit ist dabei auch im Sinne einer kontinuierlichen Reflexion der eigenen Involviertheit in Dominanzverhältnisse und deren Reproduktion zu verstehen, denn „nur eine kontinuierliche Selbstkritik ist in der Lage, die eigene Verstricktheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse offenzulegen.“ (Castro Varela, 2016b: 48). Hierzu gehört die kritische Beobachtung des eigenen Handelns und Sprechens bezüglich der 'Andersmacher' Kultur, Nation, Ethnizität, Sprache, Religion, aber auch Klasse, Bildungsstand, Geschlecht, 'Inklusionsstatus' und deren Subjektivierungsmacht sowie die kritische Befragung des damit verwobenen hegemonialen Wissens: „Eine Aufgabe der pädagogischen Arbeit ist demzufolge, stets auf die Kontextualisierung und auf die Positionierung des Wissens zu verweisen und damit das eigene Wissen als kontextualisiert zu behandeln.“ (Baquero Torres, 2012: 321).

Hier wird deutlich, dass es nicht lediglich um eine simple inhaltliche Veränderung oder Ergänzung des 'Stoffes' geht, mit dem sich (angehende) LehrerInnen auseinandersetzen (sollten), sondern vielmehr um einen grundlegenden (epistemischen) Wandel der LehrerInnenbildung: Einen Wandel, bei dem es nicht nur um eine Praxis des Lernens, sondern auch des Verlernens – von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten – geht, eine Art dekonstruktive Praxis. Denn „wenn Pädagogik ein Instrument der Hegemoniesicherung ist [...], dann kann sie auch Instrument von Gegenhegemonie sein.“ (Castro Varela, 2016b: 46).

Literatur

- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (Hrsg.) 1995: *The Postcolonial Studies Reader*. London, New York
- Baquero Torres, P. 2009: *Geschlecht und Kultur in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre*. Frankfurt am Main
- 2012: *Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz*. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315-327). Wiesbaden
- Budde, J. (Hrsg.) 2013: *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden
- Butler, J. 2001/2013: *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main
- Castro Varela, M. do Mar 2013: *Ist Integration nötig? Eine Streitschrift* Freiburg
- 2015: *Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids „interpretative Wachsamkeit“ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung*. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 307-321). Wiesbaden
- 2016a: *Postkolonialität*. In P. Mecheril, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152-168). Weinheim, Basel
- 2016b: *Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels: Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse*. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 43-59). Wiesbaden
- Castro Varela, M. do Mar & Dhawan, N. 2015: *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Bielefeld
- Hall, S. 1994: *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*. In U. Mehlem, D. Bohle, J. Gutsche, M. Oberg, & D. Schrage (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (S. 137-180). Hamburg
- Huggan, G. G. (Hrsg.). 2013: *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies* Oxford.
- Leiprecht, R., & Steinbach, A. (Hrsg.). 2015a: *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach/Ts
- Leiprecht, R., & Steinbach, A. (Hrsg.). 2015b: *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2 Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts
- Marmer, E., & Sow, P. (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, Basel
- Mecheril, P. 2011: *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv*. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61(43), 49-54
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do Mar, Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. 2010: *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel

- Messerschmidt, A. 2007: *Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen*. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach, & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 155-168). Bielefeld
- 2009: *Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte* Frankfurt am Main
- 2011: *LehrerIn sein in der Einwanderungsgesellschaft. Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration*. *Karlsruher pädagogische Beiträge. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, 76, 105-114
- Reuter, J., & Villa, P.-I. 2010: *Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung*. In J. Reuter & P.-I. Villa (Hrsg.), *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention* (S. 11-47). Bielefeld
- Said, E. W. 1978/2003: *Orientalism*. London
- Spivak, G. C. 2004: *Righting Wrongs*. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523-581

*Oxana Ivanova-Chessex, Pädagogische Hochschule Zug, IZB, Zugerbergstrasse 3, 6301 Zug, Schweiz
E-Mail: oxana.ivanova@phzg.ch*

*Anja Steinbach, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik, Ammerländer Heer Str. 114-118, 26129 Oldenburg
E-Mail: a.steinbach@uni-oldenburg.de*