

Alisha M. B. Heinemann
Natascha Khakpour *Hg.*

Pädagogik sprechen

Die sprachliche Reproduktion
gewaltvoller Ordnungen in
der Migrationsgesellschaft



J.B. METZLER

Pädagogik sprechen

Alisha M.B. Heinemann ·
Natascha Khakpour
(Hrsg.)

Pädagogik sprechen

Die sprachliche Reproduktion
gewaltvoller Ordnungen in
der Migrationsgesellschaft



J.B. METZLER

Hrsg.

Alisha M.B. Heinemann
Universität Bremen
Bremen, Deutschland

Natascha Khakpour
PH Freiburg
Freiburg, Deutschland

ISBN 978-3-476-04962-9 ISBN 978-3-476-04963-6 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-04963-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

J.B. Metzler

© Springer-Verlag GmbH Deutschland, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Inhaltsverzeichnis

Heinemann, Alisha M.B./Khakpour, Natascha

Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller
Ordnungen in der Migrationsgesellschaft – Eine Einleitung 1

Gerald Posselt

Sprache und Gewalt im Kontext von Flucht, Migration und Geschlecht.
Eine sprachphilosophische Annäherung 11

Nora Sternfeld

entsprechen, versprechen, widersprechen. Was haben wir uns beim
Lernen zu sagen? 35

Astrid Messerschmidt

Selbstbilder und Gegenbilder bei der Thematisierung von
Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft 47

Natascha Khakpour und Fanny Müller-Uri

Ambige Sexisierungspraktiken und die Dimension der Sprache im Kontext
von antimuslimischem Rassismus 63

Dudu Küçükgöl

Spricht sie noch oder schweigt sie schon? Silencing-Strategien gegen
muslimische Frauen in der feministischen Praxis 83

Judith Goetz

„Unsere Waffen sind ausschließlich gute Argumente und deren
Verbreitung“ Die österreichischen „Identitären“ beim Wort genommen 99

Rosemarie Ortner

„Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen
mache.“ – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer
Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht 115

Michael_a Koch

Inter*esse: Die Repräsentation von Intergeschlechtlichkeit in
Thea Hillmans „Intersex (For Lack of a Better Word)“ 139

Kristina Peuschel und İnci Dirim

Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in
Lehrwerken für die Deutschvermittlung 153

Bettina Amrhein und Alisha M.B. Heinemann

Borderlands – Zwischen Inklusions- und Migrationspädagogik oder
warum Rassismus nicht ent-nannt werden darf 169

Gergana Mineva und Rubia Salgado

Und nun, Kolleg_innen, was tun? 189



Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft – Eine Einleitung

Heinemann, Alisha M.B./Khakpour, Natascha

„Sprache und Gewalt unter besonderer Berücksichtigung von gendertheoretischen Aspekten“ lautete der Titel der Ringvorlesung¹ an der Universität Wien, die den Ausgangspunkt für die Herausgabe dieses Bandes darstellt. Sie wurde von einer auffallend hohen Zahl von Studierenden und Kolleg.innen besucht, so dass die Idee entstand, anschließend die offensichtlich gefragten Inhalte einem breiteren Leser.innenkreis zugänglich zu machen und zur Diskussion zu stellen. Die Vorlesung fand im Sommer 2016 statt, einer Zeit, in der die immer stärker wahrnehmbare Verschiebung des gesellschaftlichen Mainstreams hin zu rechts-populistischen Einstellungen und Praxen, eine große Unruhe erzeugte. Zumindest bei jenen, die mit dieser Bewegung nicht einverstanden waren. Heute ist die Verschiebung nach ‚rechts‘, mit einem bayrischen Ministerpräsidenten, der sich öffentlich über 69 abgeschobene Geflüchtete an seinem 69. Geburtstag freut und den wochenlangen Irrfahrten von Rettungsschiffen im Mittelmeer, die mitsamt der an Bord versammelten menschlichen Not an keinem Hafen des ‚aufgeklärt-humanistischen‘ europäischen Abendlandes anlegen dürfen, im Zentrum des Mainstreams angekommen.

Aus der Unruhe ist ein Notstand geworden und viele suchen nach ‚alternativen‘ Theorien und Auseinandersetzungen, die sie bei ihrer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der eigenen (pädagogischen) Praxis unterstützen können. Nun gibt es im Feld der kritischen Pädagogik verschiedene Schriften, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Erziehungswissenschaftler.innen und/oder Pädagog.innen, sich positionieren und verhalten könnten, um einen Beitrag dazu zu leisten, Diskriminierungen und soziale Ungleichheit zu reduzieren. Die hier versammelten Texte bündeln diese Überlegungen unter einem ganz bestimmten Fokus – nämlich dem, der die Sprache als zentrales Medium der Vermittlung und Herstellung von normativen Ordnungen in den Vordergrund stellt. Während es in der Vorlesung noch stark um jene Formen der

1 Ringvorlesung an der Universität Wien: „Sprache und Gewalt unter besonderer Berücksichtigung von gendertheoretischen Aspekten, SoSe2016, Leitung: Dr. Alisha M.B. Heinemann

sprachlichen Gewalt ging, in denen vor allem die Diskriminierungslinien Sexismus und Rassismus wirksam werden, sind hier im Band auch Heterosexismus und Ableism mitgedacht. Im Laufe der recht langen und intensiven Bearbeitungszeit des Bandes sind einige inhaltliche Schwerpunkte hinzugekommen, deren Relevanz uns vorab noch nicht klar war. Andere Inhalte und Überlegungen haben es aus unterschiedlichen Gründen nicht als fertige Texte in den Band geschafft. Gewünscht hätten wir uns beispielsweise zusätzliche Beiträge, die Klassenfragen explizit verhandeln, oder ihren Schwerpunkt auf theoretische Auslotungen von Trans*-Perspektiven legen. Beides ist relevant, aber nicht in diesem Band vertreten, den wir nicht als erschöpfendes Kompendium verstehen, sondern als Anstoß der Diskussion, in der pädagogisch Handelnde ihr eigenes Sprechen und ihre Praxis reflexiv weiterentwickeln können, so dass sie zu einer Reduktion der Gewaltförmigkeit sozialer Praktiken und der Infragestellung sozialer Ordnungen beitragen können.

Die verschiedenen Artikel richten sich vor allem an solche Personen, die *pädagogisch* in unterschiedlichen Feldern der Migrationsgesellschaften Deutschland oder Österreich tätig sind. Es sind jedoch Autor:innen aus unterschiedlichsten Disziplinen beteiligt, um ein möglichst breites Spektrum abzudecken und viele unterschiedliche Perspektiven mit einzuholen. Neben jenen aus der Erziehungswissenschaft finden sich Kolleg:innen aus der Philosophie, der Literatur-, Politik-, Kulturwissenschaft, der Germanistik und aus der politischen Bildungsarbeit. Sie alle haben sich auf die Herausforderung eingelassen, ihre Überlegungen explizit mit der Frage nach der Rolle der sprachlichen Reproduktion von Differenzlinien zu verbinden. Die einzelnen Beiträge beziehen sich, disziplinen- und gegenstandsbedingt auf unterschiedliche Weisen auf Sprache, was in unserer Perspektive die Besonderheit des vorliegenden Bandes ausmacht.

Insbesondere seit dem linguistic turn ist deutlich geworden, welchen machtvollen Beitrag Sprache bei der Konstruktion von Wirklichkeit hat. Slavoj Žižek bemerkt in Bezug auf die einflussreichen Ausführungen des Psychoanalytikers Jacques Lacan: „Sprache ist für Lacan ein Geschenk, das für die Menschheit so gefährlich ist wie das Pferd für die Trojaner: Es bietet sich uns zur freien Verfügung an, aber haben wir es einmal angenommen, dann kolonisiert es uns (Žižek 2016:22).“ Und für den französischen Begründer des Dekonstruktivismus, Jacques Derrida, gibt es nichts außerhalb des ‚Textes‘ (Derrida 1997:201), wobei er damit das komplette textuelle Gewebe unserer Gesellschaft meint.

Die Perspektive dieses Bandes, Gesellschaft als Migrationsgesellschaft (vgl. etwa Mecheril 2016:12ff) zu verstehen, die von Differenzordnungen strukturiert wird, wird für die Auffassung pädagogischen Handelns bedeutsam. In diesem Zusammenhang den Blick nicht etwa auf ‚Zuwanderung‘ einengen zu wollen, halten wir im Anschluss an migrationspädagogische Perspektiven für essenziell,

da es nur mit einem Verständnis von Migration als allgemeingültige Tatsache gelingt, gesellschaftliche Verhältnisse in den Blick zu nehmen. Dieser Blick richtet sich also nicht nur auf jene, die sich selbst vermeintlich oder tatsächlich grenzüberschreitend bewegen oder bewegt haben, sondern darauf, wie Subjekte hervorgebracht werden. Wir sehen, dass es unterschiedliche Positionierungen innerhalb der Migrationsgesellschaften gibt und dass diese mit unterschiedlichen Rechten, Ressourcen und Möglichkeiten verbunden sind. Diese Positionierungen sind nicht beliebig, sondern hierarchisch angeordnet, während manche von bestehenden Verhältnissen profitieren, erschweren oder verunmöglichen sie das Sein für andere. Um dies zu fassen, sprechen wir von Differenzordnungen:

„Sie führen Unterscheidungen ein, die das gesellschaftliche Geschehen symbolisch und materiell, diskursiv und außer-diskursiv für Mitglieder von Gesellschaften begreifbar machen. Erfahren, begriffen und verstanden wird mit Hilfe von Differenzordnungen gesellschaftliche Realität und die eigene Position in ihr.“ (Mecheril 2008:o.S.)

Entlang verschiedener Unterscheidungskategorien werden dabei einander diametral gegenüberstehende Positionen konstruiert, wie beispielsweise Mann und Frau entlang der Achse der gender-Differenz. Dabei handelt es sich aber nicht um natürliche und unveränderliche Merkmale, die Personen als Geschlecht anhaften, sondern um „Resultate sozialer Konstruktionen“ (Lutz/Wenning 2001:21), die in ihrer Bedeutungszusammensetzung historisch geworden und veränderlich sind. Damit sind jene Ordnungsschemata auch immer in ihrer Verschränkung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verstehen, zum einen weil durch sie der Grad an Privilegierung oder Diskriminierung bestimmt wird und zum anderen, weil so gesellschaftlich verhandelt wird, welche Subjektivitäten überhaupt aner kennbar sind. Uns geht es in dem vorliegenden Band um die Weiterentwicklung einer herrschaftskritischen Haltung und somit darum, Unterscheidungspraktiken als solche zu erkennen und sich nach den Konsequenzen zu fragen.

Wenn wir von der gewaltförmigen Strukturierung gesellschaftlicher Ordnungen sprechen, beziehen wir uns auf einen Gewaltbegriff, der sich nicht auf ein Alltagsverständnis von Gewalt als physische Gewalt beschränkt.

Die zentralen Gewaltformen, um die es in jeweils unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichen Schwerpunkten in diesem Band gehen wird, lassen sich nach der im Folgenden beschriebenen Systematik grob auseinanderhalten. Für jede der hier genannten sprachlichen Gewaltformen gibt es ein breit diskutiertes, uneinheitliches Feld von Bedeutungszuschreibungen. Wir haben für diese Einleitung eine stark gekürzte und bestimmt auch inhaltlich zu erweiternde oder differenzierende Übersicht erstellt, die vor allem einer ersten Orientierung und als Einstieg in den Band dienen soll.

a. Epistemische Gewalt²

Mit dem Konzept epistemischer Gewalt kann nicht nur nachgezeichnet werden, wie sich eurozentrisches Wissen als universales Wissen durchsetzt(e), sondern darüber hinaus auch, wie Subjekte hergestellt werden, die ihrer eigenen Unterwerfung zustimmen. Gayatri Chakravorty Spivak beschreibt in ihren Schriften, wie die (u.a. wissenschaftliche) Objektivierung der kolonialisierten Territorien und Subjekte Europa eine bessere Kontrolle der kolonialisierten Territorien sicherte (Spivak 1990; s. auch Said 2009 [1978]). Durch das Verschriftlichen und Verbreiten scheinbar objektiver Untersuchungsergebnisse wurden imperialistische Vorstellungen geschaffen, also eine bestimmte „Wahrheit“ konstruiert, die die soziale Praxis auch außerhalb der Wissenschaft beeinflusst hat und noch immer beeinflusst. Die Definitionsmacht darüber, was Realität und Wahrheit sei und was nicht, habe dabei in den Händen europäischer Wissenschaftler gelegen. Diese legten das ihnen Bekannte als Maßstab an, um von dieser Perspektive aus die Differenz zu anderen zu beschreiben (vgl. auch Sousa Santos 2016). In rassistuskritischen Ansätzen wird die Idee einer der Fortführung epistemischer Gewalt herangezogen, um bspw. die historischen Linien der Entstehung von rassistischen Unterscheidungsordnungen nachzuvollziehen. So werden auch heute noch Ausschlüsse z.B. über das Prinzip ‚Körperfarbe‘ vollzogen. Menschen bilden ihre Selbst- und Weltverhältnisse in Wissensordnungen aus, die von diesen Machtverhältnissen geprägt sind. Für die pädagogische Praxis stellt sich hier die Frage nach einer Dekolonisierung der Wissensbestände, die – in expliziten oder ‚heimlichen‘ Curricula, in Interaktionen und in Unterrichtsmaterialien – Gegenstand von Vermittlung sind. Dekolonisierung der Wissensbestände meint dabei insbesondere die Entwicklung eines Bewusstseins dafür, welche Rolle die koloniale und neokoloniale Geschichte für das Vorhandensein der eigenen Privilegien spielt und welche Erbschaft durch diese angetreten wird (vgl. Spivak 1999:163).

b. Diskursive Gewalt

Im Rahmen diskursiver Gewalt werden im herrschenden Diskurs superiore und inferiore Subjekte hergestellt. Subjektpositionen wie jene der Person mit ‚Migrationshintergrund‘, der Person mit ‚Behinderung‘, ‚Frauen‘, ‚Männer‘ etc. werden in sich beständig wiederholenden Sprechbewegungen (re-)produziert und erhalten dadurch Materialität (vgl. etwa Foucault 2011; Butler 1997). Diskursive Gewalt liegt im Bedeutungshorizont von Zeichen (Worte, Bilder, Gegenstände,

2 Diese Ausführungen zur epistemischen Gewalt sind in Teilen Auszüge aus Heinemann/Ortner 2018

Institutionen) , wobei die Bedeutungshorizonte nicht zwingend in allen Kontexten die gleichen sein müssen, sondern von spezifischen Diskursen abhängen. So sind beispielsweise aufgrund einer spezifischen gewaltvollen Geschichte bestimmte Zeichen mit eben jener Gewalt aufgeladen, die durch in der Folge der Reproduktion des Zeichens automatisch mit reproduziert wird. Ein Beispiel dafür ist das Hakenkreuz, welches in der hinduistischen Religion als heiliges Zeichen (Swastika) ganz selbstverständlich seit Jahrhunderten im Alltag genutzt wird, während es im deutschsprachigen Raum aufgrund der speziellen Geschichte fest mit dem Nationalsozialismus und dessen Gewaltgeschichte verbunden ist. Andere Beispiele wären an koloniale und rassistische Gewalt anschließende Praxen wie jene, wenn eine Schwarze Figur als ‚Diener‘ im Eingang eines Restaurants aufgestellt wird, oder ein Schokoladenschaukuss als N...kuss bezeichnet wird (vgl. etwa Kilomba 2008:94f.). Gewaltförmig zeigt sich beispielsweise auch die diskursive Abwertung bestimmter Sprachen und Sprachregister, wobei diese Praxis auch als Linguizismus bezeichnet wird. Mit Dirim definiert ist Linguizismus „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt (Dirim 2010:91).“ Dies führt dann beispielsweise zu Abwertungen von Kindern, die Migrationssprachen sprechen oder umgekehrt zur Aufwertung jener Kinder, die bilingual Deutsch-Französisch oder Deutsch-Englisch aufwachsen.

c. Symbolische Gewalt

Der Soziologe Pierre Bourdieu charakterisiert den gesellschaftskonstitutiven Mechanismus der symbolischen Gewalt vor allem dahingehend, dass die Beherrschten ihrer Beherrschung dadurch zustimmen, dass sie die herrschenden Bewertungskategorien übernehmen.

„Von symbolischer Herrschaft oder Gewalt sprechen heißt davon, dass der Beherrschte, von einem subversiven Aufruhr abgesehen, der zur Umkehrung der Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien führt, dazu tendiert, sich selbst gegenüber den herrschenden Standpunkt einzunehmen.“ (Bourdieu 2005:202)

Sie kann ökonomischer, politischer, kultureller oder auch einer anderen Form von Macht entsprechen und setzt voraus, dass die Machtverhältnisse, auf denen sie beruht, *verkannt* werden und die Logik der Herrschaft, die im Namen eines symbolischen Prinzips ausgeübt wird, zugleich anerkannt wird (vgl. Bourdieu/Bolder 2006:8, Herv. A.H./N.K.). Bei diesen Prinzipien kann es sich, so Bourdieu,

„[...] um Sprache (oder Aussprache), einen Lebensstil (oder eine Denk-, Sprech-, oder Handlungsweise) und, allgemeiner, eine distinktive Eigenschaft, ein Emblem oder ein Stigma handeln, unter denen die symbolisch wirksamste die Hautfarbe ist, diese völlig willkürliche körperliche Eigenschaft ohne jede Voraussagekraft“ (ebd.).

Daher geht es bei der Ausübung der Gewalt gleichzeitig um eine Art „Amnesie der Entstehungsgeschichte der symbolischen Gewalt“ (Mauger 2005:218), also um die Verschleierung, Kaschierung und Naturalisierung der Machtverhältnisse, wodurch Herrschaft dann legitimiert wird. Zu den Grundeigenschaften symbolischer Gewalt gehört also, dass ihr Repressionsgehalt weder unmittelbar bewusst wird noch offen zutage tritt. Sie ist eine Herrschaft über die „Köpfe und Herzen“ (Krais 2004:186), die nicht lediglich durch ein einzelnes Individuum wirkt, das für diese Art von Herrschaft zur Verantwortung gezogen werden könnte. Vielmehr sind es zusammenhängende größere Systeme, in denen symbolische Herrschaft praktiziert wird und dies

„insbesondere in kulturproduzierenden Institutionen wie dem öffentlichen Bildungswesen, Kirchen, Parlamenten, Medien, in Literatur- und Kunstbetrieben sowie in den Wissenschaften [...], also in Institutionen, die für gewöhnlich den Ruf zweck- oder besonders herrschaftsfreier Gebiete genießen“ (Moebius 2006:53).

Pädagogische Fachkräfte, als Teil der anscheinend zweck- und herrschaftsfreien öffentlichen Bildungswesen, kommt die Aufgabe zu, sich in bewusster Auseinandersetzung mit den jeweiligen Machtverhältnissen, von den Logiken symbolischer Gewalt zu distanzieren und alternative Wege und Ansprachen zu finden, um ihrer Verantwortung für eine weniger gewaltvolle Gesellschaft und einem diskriminierungssensiblen Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nachzukommen.

Eine differenzierte, theoretisch rückgebundene Auseinandersetzung dazu, wie Sprache und Gewalt zusammenzudenken sind, findet sich im ersten Beitrag von Gerald Posselt. Im Rahmen einer sprachphilosophischen Annäherung verknüpft er Sprache und Gewalt im Kontext von Flucht, Migration und Geschlecht.

Der folgende Artikel von Nora Sternfeld setzt sich dann konkret mit pädagogischen Fragen auseinander. Was haben wir uns beim Lernen eigentlich zu sagen? Sie nimmt uns mit in die Erfahrung mit der Umsetzung eines machtreflexiven Projekts in der politischen Berufsschulbildung und zeigt auf anschauliche Weise Möglichkeiten und Spannungsfelder darin auf.

Astrid Messerschmidt führt folgend die Debatten um antimuslimischen Rassismus und Sexismus anhand der Ereignisse um ‚Köln‘ zusammen und analysiert die Selbstbilder und Gegenbilder, die bei der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft entstehen. Sie kann zeigen, wie euro-

päische Muslime zu bedrohlichen Anderen im Inneren werden und wie das dominierende Sprechen von ‚Kultur‘ eine politische Auseinandersetzung mit den Hintergründen blockiert, die zum Aufstieg des Islamismus als machtpolitischer Bewegung geführt haben. Sie plädiert, im Sinne einer globalisierungsbewussten Bildungsarbeit, dringend für eine Intensivierung und Vertiefung der Wissensvermittlung zu diesem Themenfeld.

Natascha Khakpour und Fanny Müller-Uri spitzen anschließend insbesondere das Element des antimuslimischen Rassismus in ihrem Text zu ambigen Sexisierungspraktiken und der Dimension der Sprache im Kontext von antimuslimischem Rassismus nochmal zu.

Bei Dudu Küçügül geht es dann weniger um das Sprechen, sondern um das gewaltvolle ‚zum Schweigen gebracht werden‘. Sie fokussiert auf die Prozesse, in denen (sichtbare) Musliminnen zum Schweigen gebracht werden, wenn sie sich sicht- und hörbar (medial) gegen rassistische Strukturen und Praxen äußern und dabei hegemoniale Verhältnisse durch ihren Widerspruch gefährden könnten.

Im nächsten Kapitel nimmt Judith Götz die österreichischen ‚Identitären‘, exemplarisch für die Neue Rechte ‚beim Wort‘ und analysiert deren Argumente im Hinblick auf den Kampf um Deutungs- und Bedeutungshoheiten. Sie konstatiert, dass gerade die Rechtsextremismus begünstigenden Faktoren wie steigende undemokratische und antiegalitaristische Einstellungsmuster in der Gesellschaft die Chancen auf einen veränderten, differenzierten, respektvollen und solidarischen Diskurs aktuell eher in die Ferne rücken lassen. Gleichzeitig betont sie, die dadurch entstehende dringende Notwendigkeit zu intervenieren und (diskursiv) gegenzusteuern, wozu es wichtig ist, rechtsextreme Artikulationsformen erkennen und dechiffrieren zu können, um sie als solche zu benennen.

Rosemarie Ortner denkt in ihrem Artikel über Gender und Zugehörigkeit am Beispiel einer Weiterbildung nach, in der Personen ausgebildet werden, die später als Kursleitende in Deutsch-als-Zweitsprache-Kursen unterrichten werden. Sie kann zeigen, welche Herausforderungen sich mehrheitsangehörige Pädagog:innen gegenübersehen, wenn diese sich mit ihrer eigenen Involviertheit in Herrschaftsverhältnisse auseinandersetzen (wollen).

Anhang einer Analyse des Begriffs ‚Intersex‘ in der Literatur, macht Michael_a Koch am Beispiel der US-amerikanischen Spoken-Word Künstlerin Thea Hillman deutlich, wie umkämpft die Zuschreibungen und Selbstpositionierungen in dem Themenfeld sind und welche Auswirkungen unterschiedliche begriffliche Zuschreibungen jeweils haben.

İnci Dirim und Kristina Peuschel gehen den Sprachfokus von der didaktischen Seite her an. Sie stellen fest, dass in vielen Lehrwerken für die Deutschvermittlung Sexismen reproduziert werden und zeigen, wie anhand von migrationspädagogischen Zugängen ein pädagogisch sinnvoller Umgang mit diesen Zumutungen möglich wird.

Bettina Amrhein und Alisha M.B. Heinemann betreten die Borderlands zwischen den Inklusions- und migrationspädagogischen Debatten. Sie machen die Notwendigkeit deutlich, die verschiedenen Debatten viel stärker zusammenzudenken als bisher und vor allem die Differenzlinie Rassismus in den inklusiven Debatten nicht zu ent-nennen.

Der Band schließt mit dem engagierten Beitrag von Rubia Salgado und Gergana Mineva. Sie fragen: Und nun Kolleg_innen, was tun? Und sind damit mitten in den Auseinandersetzungen zu verbleibenden Handlungsmöglichkeiten in politisch und strukturell immer enger werdenden Räumen.

Wir danken allen Autor_innen für ihre Geduld mit uns, die unkomplizierte Zusammenarbeit und natürlich für die spannenden Beiträge. Ein weiterer sehr herzlicher Dank geht an unsere Peerreviewer_innen, die die verschiedenen Texte jeweils mit ihren wertvollen Hinweisen bereichert und geschärft haben. Das sind in alphabetischer Reihenfolge: Edma Ajanovic, Yalız Akbaba, Fatoş Atali-Timmer, Arya Amir, Vildan Ayketin, Susanne Bücken, Arzu Çiçek, Katharina Debus, Jannik Franzen, Jonah Garde, Nissar Gardi, Susanne Gottuck, Bettina Kleiner, Magdalena Knappik, Benjamin Opratko, Jan Niggemann, Verena Plutzar, Sabine Mohammed, Matthias Rangger, Nadine Rose, Ela Schaub, Bettina Schmidt, Anna Schnitzer, Cristina Torres Mendes, Hannes Schweiger, Nina Simon und Olaf Stuve.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Bolder, Jürgen (2006): Die männliche Herrschaft. 4. [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1737 = n.F., Bd. 737).
- Derrida, Jacques; Spivak, Gayatri Chakravorty (1997[1967]): Of Grammatology. Fortieth-Anniversary edition. Baltimore: Johns Hopkins University Press. URL: <https://is.muni.cz/el/1421/jaro2016/DU2794/um/Grammatology.pdf> [22.08.2018].
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, München [u.a.]: Waxmann, S. 91–111.
- Foucault, Michel (2011/1982): Subjekt und Macht. In: Michel Foucault und Daniel Defert (Hg.): Analytik der Macht. Orig.-Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1759), S. 269–294.

- Heinemann, Alisha M. B.; Ortner, Rosemarie (2018): Hegemonie- und Rassismuskritische Perspektiven in der Erwachsenenbildung. In: Daniela Holzer, Bettina Dausien, Peter Schlögl und Kurt Schmid (Hg.): *Forschungsineln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung*. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 3), S. 55–70.
- Kilomba, Grada (2008): *Plantation memories. Episodes of everyday racism*. Münster: Unrast.
- Krais, Beate (2004): Soziologie als teilnehmende Objektivierung der sozialen Welt: Pierre Bourdieu. In: Stephan Moebius und Lothar Peter (Hg.): *Französische Soziologie der Gegenwart*. Konstanz: UVK Verl.-Ges. (UTB, 2571), S. 171–210.
- Mauger, Gérard (2005): Über symbolische Gewalt. In: Catherine Colliot-Thélène (Hg.): *Pierre Bourdieu: deutsch-französische Perspektiven*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1752).
- Mecheril, Paul (2008): ‚Diversity‘. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung, URL: <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung>, Stand: 02.10.2018.
- Mecheril, Paul (2016): *Migrationspädagogik: ein Projekt*. In: Paul Mecheril (Hg.): *Handbuch: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 8–31.
- Moebius, Stephan (2006): Pierre Bourdieu: Zur Kritik der symbolischen Gewalt. In: Stephan Moebius und Dirk Quadflieg (Hg.): *Kultur Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11776 /Dig. Serial]), S. 51–66.
- Santos, Boaventura de Sousa (2016): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London, New York: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty; Harasym, Sarah (1990): *The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*. New York, NY: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): Criticism, Feminism, and the Institution. In: Bruce Robbins (Hg.): *Intellectuals. Aesthetics, politics, academics*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press (Cultural politics, 2), S. 153–172.
- Žižek, Slavoj (2016): *Lacan. Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Karen Genschow und Alexander Roesler. Deutsche Erstausgabe, 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.



Sprache und Gewalt im Kontext von Flucht, Migration und Geschlecht. Eine sprachphilosophische Annäherung

Gerald Posselt

Prolog

Im Juni 2016 kam es am Grazer Straflandesgericht zu zwei Verhandlungen wegen Verhetzung nach dem Paragraphen 218 StGB. Im ersten Fall wurde eine ehemalige BZÖ-Politikerin zu drei Monaten bedingter Haft verurteilt (vgl. steiermark.orf.at 2016, [derStandard.at](https://derstandard.at) 2016a). Sie hatte auf ihrer öffentlich zugänglichen Facebook-Seite gepostet: „Wie weit macht man die Türe auf, wenn ein Flüchtling anklopft? Na maximal neun Millimeter und nur eine Armlänge.“ Dasselbe Strafmaß erhielt am gleichen Tag ein Mann, der sich auf seiner Facebook-Seite abfällig über „Untermenschen in Burka“ geäußert hatte. Zwei Monate später, im August 2016, wurden vor demselben Gericht zwei ähnlich gelagerte Fälle verhandelt, die beide zu Freisprüchen führten (vgl. [derStandard.at](https://derstandard.at) 2016b). Im ersten Fall ging es um einen auf Facebook verlinkten Zeitungsartikel zu den sexuellen Übergriffen durch Gruppen junger Männer in der Silvesternacht 2015/16 am Kölner Hauptbahnhof. Eine Frau hatte den Bericht mit den Worten kommentiert: „Alle in ein Flugzeug und in 8.000 Meter Höhe aussteigen lassen.“ Der Angeklagte hatte dies ergänzt: „Aber ohne Fallschirm!“ Das Posting eines weiteren Users, der schrieb, dass diesen Menschen eine „Kugel in den Arsch“ zu verpassen sei, hatte der Angeklagte mit den Worten kommentiert: „In den Arsch? Das tut zu wenig weh!“ In dem zweiten, vor demselben Gericht verhandelten Fall, der ebenfalls zu einem Freispruch führte, waren die Postings noch konkreter. Ein FPÖ-Politiker hatte auf seiner öffentlich zugänglichen Facebook-Seite über einen Asylwerber, der sich vor Gericht geweigert hatte, mit der Staatsanwältin zu sprechen, weil es sich um eine Frau handelte, geschrieben: „Diese Sachen kann man nur verhindern, indem man die Grenzen dicht macht“, und hinzugefügt: „Tötet die Asylanten, die sich noch im Land befinden.“

Was diese Beispiele auf drastische Weise deutlich machen – neben den juristischen Fragen, die sie aufwerfen –, ist nicht nur die systematische Verschränkung der Problemfelder von Flucht, Migration und Geschlecht, sondern auch die explizite Gewaltförmigkeit, die sexistische, islamfeindliche, rassistische und homophobe

Sprechweisen in den letzten Jahren in den sozialen Medien angenommen haben.¹ Diese Extremfälle dürfen dabei nicht darüber hinwegtäuschen, dass Sprache ihre verletzende Kraft zumeist auf implizite und subtile Weise entfaltet, ohne deshalb weniger wirksam zu sein. Wenn im Kontext der „Flüchtlingskrise“ von 2015 wiederholt von einer „Flüchtlingswelle“, einem „Flüchtlingsstrom“ oder einer „Asylantenflut“ die Rede ist oder wenn der ehemalige britische Ministerpräsident David Cameron von einem „Schwarm von Menschen“ spricht (vgl. World News 2015), die über das Mittelmeer kommen, dann sind solche Redeweisen zwar nicht unmittelbar verletzend (insofern ihre Adressat*innen unbestimmt bleiben), sie haben aber weitreichende Auswirkung auf die Art und Weise, wie wir bestimmte Ereignisse wahrnehmen, affektiv besetzen und normativ bewerten.

Metaphern wie „Flüchtlingswelle“, „Flüchtlingsstrom“ oder „Asylantenflut“ evozieren je nach Kontext ein bedrohliches Katastrophenszenario. Das kann dazu führen, dass man sich der Dramatik der Situation und Notwendigkeit zum Handeln bewusst wird, aber auch dazu, dass flüchtende und hilfsbedürftige Menschen als eine ungehemmte und unkontrollierbare Naturgewalt wahrgenommen werden, die die ‚einheimische‘ Bevölkerung gefährdet und bedroht. Ausgeblendet wird damit nicht nur, dass wir es hier mit Menschen und nicht mit einem Naturereignis zu tun haben, sondern auch, dass Flucht und Migration Konsequenzen von Ereignissen und Entwicklungen sind, die wesentlich menschengemacht sind: (Bürger-)Kriege im Mittleren Osten und Afrika, Armut, Ungleichverteilung von wirtschaftlichen Ressourcen, Bildungsmöglichkeiten, Lebenschancen etc. Damit einher geht, auch wenn dies von den Sprecher*innen nicht notwendig intendiert sein muss, ein Moment der Dehumanisierung. Statt mit Menschen, die Ansprüche und Rechte haben, haben wir es scheinbar mit einem unkontrollierbaren Naturphänomen zu tun, das eingedämmt, gebändigt, kontrolliert und beherrscht werden muss. Dies impliziert zugleich eine Täter-Opfer-Umkehr. Die ‚eigentlich‘ Gefährdeten und Bedrohten sind nicht länger die vor Krieg, Terrorismus oder Armut flüchtenden Menschen, sondern diese selbst sind die Gefahr, die ‚Europa‘ bedroht.

Diese Verschiebung hat unter anderem dazu geführt, dass die ursprünglich nationalsozialistische Diktion von der ‚Festung Europa‘, die es zu verteidigen

1 Dabei zeigt sich häufig eine systematische Überblendung rassistischer und sexistischer Stereotypen. Während junge asylsuchende Männer medial als potentielle Vergewaltiger repräsentiert werden, die „unsere Frauen“ bedrohen, zielt umgekehrt sprachliche Gewalt gegen Frauen in den sozialen Medien fast ausnahmslos auf den weiblichen Körper und geht häufig mit der Androhung von sexualisierter Gewalt oder dem explizit geäußerten Wunsch einher, die Adressierte möge ein Opfer sexualisierter Gewalt werden. Vgl. exemplarisch das Internet-Video des FPÖ-Politikers Armin Sippl (Spiegel Online 2016). Zu diesen wiederkehrenden Stereotypen vgl. auch Hall 1992:148f. Zur kritischen Analyse des für den Kolonialismus wirkmächtigen Topos „Weiße Männer retten braune Frauen vor braunen Männern“ vgl. Spivak 1985:78ff.

gelte, im politischen Diskurs wieder salonfähig geworden ist.² Ein weiteres Beispiel ist die metaphorische Rede von Europa als einem ‚vollen Boot‘, um auf perfide Weise und ganz unmetaphorisch das Untergehenlassen der übervollen Flüchtlingsboote zu rechtfertigen.³ Ausgeblendet werden mit derartigen Redeweisen nicht nur die konkreten Gefährdungslagen, sondern auch die ungleiche Verteilung von Prekarität und Verletzbarkeit verbunden mit der Verwehrung grundlegender Rechte. Sind solche semantischen Rahmen oder Raster erst einmal aktiv (vgl. Wehling 2016), so kann dies dazu führen, dass bestimmte Formen von Gewalt und Verletzung, die andere erfahren, überhaupt nicht mehr als solche (an)erkannt und wahrgenommen werden, oder dass bestimmte Leben, wie es Judith Butler formuliert, aus den Rastern der Anerkennbarkeit und Betrauerbarkeit herausfallen (vgl. Butler 2009).

Für das Verhältnis von Sprache und Gewalt heißt dies, paradox formuliert, dass sprachliche Gewalt – noch bevor das erste Wort gesprochen ist – mit der Definition von Gewalt beginnt. Weit davon entfernt, der Sprache und dem Sprechen äußerlich zu sein, stellt bereits die Bestimmung dessen, was als Gewalt zählt und was nicht, wie ich im Folgenden argumentieren werde, einen ersten, ‚ursprünglichen‘ Gewaltakt dar. Das heißt keineswegs, einer omnipräsenten Gewalt das Wort zu reden, sondern vielmehr nach den subtilen und komplexen Verschränkungen zu fragen, durch die Sprache und Gewalt sowohl historisch als auch systematisch miteinander verwoben sind. Dazu werde ich in einem ersten Schritt die Opposition von Sprache und Gewalt, wie sie traditioneller Weise in der Philosophie gefasst wird, skizzieren, um diese Entgegensetzung dann unter Rückgriff auf aktuelle sprachphilosophische und gewalttheoretische Ansätze einer kritischen Revision zu unterziehen. Dabei zeigt sich nicht nur, dass Sprache und Gewalt auf komplexe Weise miteinander verwoben sind, sondern auch, dass das Verhältnis von Sprache und Gewalt grundlegend aporetisch verfasst ist. Die konsequente Anerkennung dieser Aporie ist erforderlich, so die These, wenn wir diskriminierende Sprechakte angemessen analysieren und wirksame Gegenstrategien entwickeln wollen.

2 So fordert die damalige österreichische Innenministerin Johanna Mikl-Leitner: „Wir müssen an einer Festung Europa bauen.“ (News.orf.at 2015) Zur nationalsozialistischen Vorgeschichte des Ausdrucks „Festung Europa“ vgl. Schmitz-Berning 2007:232f.

3 Vgl. hierzu die Analysen der Repräsentations- und Bildpolitik im Kontext der „Flüchtlingskrise“ von Seitz 2018 und Oberprantacher 2018.

Sprache und Gewalt im Kontext der Philosophie

Verfolgt man die Entwicklung der letzten Jahre in so unterschiedlichen Bereichen wie der Philosophie, der Sprachwissenschaft, der Gendertheorie oder der Rechtswissenschaft, so zeigt sich jeweils ein stark gestiegenes Interesse an Fragen sprachlicher Gewalt und Verletzbarkeit. Von verbaler Aggression, Beschimpfung, Beleidigung und Drohung über systematische Formen von Mobbing, Diskriminierung und Verhetzung bis hin zu Hasskommentaren in den sozialen Medien (vgl. Brodnig 2016; Emcke 2016), sind wir mit einer Vielzahl unterschiedlicher Formen sprachlicher und symbolischer Gewalt konfrontiert, mit denen wir umgehen müssen und auf die es wirksame Antworten zu finden gilt. Dabei ist keineswegs ausgemacht, wie der gewaltsame und verletzende Charakter sprachlich-symbolischer Ausdrucksformen zu bewerten ist, wem die Autorität darüber zukommt, zu entscheiden, welches Sprechen verletzend ist bzw. welche Ansprüche auf Anerkennung und Wiedergutmachung damit einhergehen. Ebenso offen ist die Frage, wo die Grenzen zwischen sprachlicher und körperlicher Gewalt und Verletzbarkeit verlaufen und welcher Gewaltbegriff jeweils zugrunde zu legen ist. Daran schließt sich die Frage an, wie diskriminierende und hasserfüllte Äußerungen politisch und juristisch zu ahnden sind, wie nicht zuletzt die jüngsten Debatten in Deutschland über das *Gesetz zur Verbesserung der Rechtsdurchsetzung in sozialen Netzwerken* (NetzDG) oder in Österreich über die Verschärfung des Verhetzungsparagraphen⁴ und die Neuschaffung eines Straftatbestandes des Cybermobbings zeigen.⁵

Der Aktualität und Dringlichkeit dieser Problematik gegenüber steht der Befund, dass die Philosophie das Denken der Sprache im Allgemeinen und das Problem sprachlicher Gewalt im Besonderen in ihrer langen Geschichte systematisch vernachlässigt und ausgeklammert hat (vgl. u.a. Herrmann/Kuch 2007; Liebsch 2007). Obgleich im Zuge des *linguistic turn* die Sprache zum zentralen Gegenstand der Philosophie des 20. Jahrhunderts avancierte und das Problem der Gewalt spätestens seit den 1960er Jahren im Zentrum der interdisziplinären Gewaltforschung stand, blieb bemerkenswerterweise die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Gewalt sowie das Problem sprachlicher Gewalt und Verletzbarkeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts weitgehend ausgespart.

Dabei handelt es sich nicht, wie ich argumentieren werde, um ein zufälliges Versäumnis. Vielmehr scheint es strukturelle Gründe für diese Vernachlässigung zu geben, die mit den begrifflichen Grundunterscheidungen und normativen

4 Der österreichische Verhetzungsparagraph 283 StGB wurde 2012 und dann nochmals 2016 umfassend erweitert und verschärft.

5 Vgl. § 107c StGB: Fortgesetzte Belästigung im Wege einer Telekommunikation oder eines Computersystems, sowie Mayr/Weissensteiner 2014.

Setzungen zusammenzuhängt, die die westliche Philosophie traditionellerweise durchziehen. Wirft man vor diesem Hintergrund einen genaueren Blick auf die Geschichte der Philosophie und der philosophischen Aufklärung, so zeigt sich, dass das Begriffspaar Sprache/Gewalt in einer Reihe mit Oppositionspaaren steht, die für das westliche Denken charakteristisch sind: Kultur/Natur, Geist/Körper, Zivilisation/Barbarei, Okzident/Orient, Vernunft/Sinnlichkeit, Mann/Frau, Heterosexualität/Homosexualität, ideell/materiell, rational/irrational, sublim/roh, sinnvoll/sinnlos, beredt/stumm etc. (vgl. Posselt 2011:90ff). Folgt man diesem begrifflichen System binär hierarchisierter Oppositionen, dann steht der gewalt- und zwanglosen Sprache die zerstörerische Kraft einer sprach- und sinnlosen Gewalt gegenüber. In dieser Konzeption ist Gewalt der Sprache nicht nur äußerlich, sie ist ihr sogar gewissermaßen entgegengesetzt, insofern sie jede vernünftige, maßvolle Rede bedroht. Gewalt beendet entsprechend dieser Auffassung nicht nur jeden Dialog, jede verständigungsorientierte Kommunikation, jede rationale Argumentation und Diskussion, sondern zerstört zugleich die Möglichkeit von Sinn und Bedeutung, während umgekehrt die menschliche Rede für das Versprechen steht, dass gewaltfreie Kommunikation, Verständigung und Gemeinschaft möglich sind.

Diese Auffassung kommt paradigmatisch in Hannah Arendts Diktum zum Ausdruck, dass „Gewalt beginnt, wo das Sprechen verstummt“ (Arendt 2002:340, Herv. i.O.), während wahrhaft menschliches Handeln sich allein in Worten vollzieht – eine Auffassung, die sich bis auf Aristoteles' Bestimmung des Menschen als eines zugleich sprachlichen und politischen Wesens zurückverfolgen lässt (Pol. 1253a). Das hat zur Folge, dass allein Sprechen und Handeln die politische Existenz des Menschen ausmachen, während die „Stummheit der Gewalt [...] das ‚Tierische‘ [ist], was den Menschen bestialisiert“ (Arendt 2002:340).⁶ Denkt man diese Dichotomisierung im Kontext dekonstruktiver, postkolonialer und gender-theoretischer Fragestellungen weiter, so lässt sich zudem argumentieren, dass die Gegenüberstellung von Sprache und Gewalt nicht nur ein Moment unter anderen in dem System der Philosophie darstellt. Vielmehr ist sie gleichsam dessen strukturierendes Prinzip, insofern sie gerade jene ‚ursprüngliche‘ Gewalt verschleiert und reproduziert, die darin besteht, einen Bereich sprachlicher Rationalität zu etablieren, demgegenüber die ‚Frau‘, der ‚Orient‘, das ‚koloniale Subjekt‘ etc. als das jeweils Andere fungieren (vgl. u.a. Beauvoir 1949; Said 1978; Spivak 1985; Hall 1992).

Die systematische Verschränkung von Sprache und Gewalt bleibt selbst dann ausgeblendet, wenn eingeräumt wird, dass Sprache bisweilen gewaltsam sein kann. Sprachliche Gewalt wird im Rahmen solcher Ansätze nicht in der

6 Vgl. auch Arendt 1958:36. Zum dem Versuch, Arendt produktiv gegen sich selbst zu lesen, vgl. Posselt 2017a.

Sprache oder im Sprechen selbst verortet, sondern dadurch erklärt, dass die Sprache entweder an vorgängigen Macht- und Gewaltverhältnissen partizipiert oder dass die Grundlagen verständigungsorientierten Sprechens und Handelns durch strategische Überlegungen unterminiert werden. So argumentiert Senta Trömel-Plötz, dass „[n]ichtverbale und verbale männliche Machtausübung“ gegen Frauen deshalb möglich ist, „weil potentiell physische Gewalttätigkeit herangezogen werden kann, sollten wir uns der verbalen Machtausübung erwehren“ (Trömel-Plötz 1984:15). Sprachliche Gewalt erscheint hier als Verlängerung und „Fortsetzung der nichtverbalen Gewaltausübung“ (Trömel-Plötz 1984:15) und damit als abgeleitete, sekundäre Form einer als eigentlich gedachten physischen Gewalt, aus der sie ihre verletzende Kraft bezieht.⁷ Jürgen Habermas wiederum geht davon aus, dass der Sprache selbst „das Telos der Verständigung innewohnt“ (Habermas 1988:75), und versteht kommunikatives Handeln als verständigungsorientiertes Handeln und dieses wiederum als den „*Originalmodus*“, zu dem sich alle strategischen Formen der Kommunikation „parasitär verhalten“ (Habermas 1981:I.388, Herv. i.O.). Das hat zur Konsequenz, dass die strategischen, agonalen und gewaltsamen Dimensionen der Sprache und des Sprechens weitgehend von der Analyse ausgeschlossen werden oder nur als pathologische Phänomene einer gestörten Kommunikation in den Blick geraten.⁸

Dagegen haben poststrukturalistische Autoren wie Jacques Derrida und Michel Foucault – ausgehend von den Arbeiten Friedrich Nietzsches – bereits in den 1960er und 1970er Jahren den gewaltsamen Charakter der Sprache und des Sprechens hervorgehoben (vgl. Herrmann/Kuch 2007:16). Während Derrida in seinen frühen Arbeiten eine ‚ursprüngliche‘ oder ‚quasi-transzendente‘ Gewalt im Blick hat, die jedem identifizierenden Akt der Benennung inhärent ist (vgl. Derrida 1964:225; 1967:186), verweist er in seinen jüngeren Texten – u.a. mit Bezug auf seine Erfahrungen als Jude im Algerien der 1930er und 40er Jahre während der französischen Kolonialherrschaft – auf die grundsätzliche Gewalt, die darin besteht, dass der Zugang zur Sprache selbst beschnitten oder gar verboten wird: „Wenn man den Zugang zu einer Sprache verbietet, verbietet man keine Sache, keine Geste, keine Handlung. Man verbietet den Zugang zum Sagen“ (Derrida 1996:57). In ganz ähnlicher Weise interessiert sich Foucault (1970) für die Prozeduren der Ausschließung, der Regulierung und der Verknappung, durch die legitime und illegitime Subjektpositionen erst hervorgebracht

7 Der Ansatz von Trömel-Plötz lässt sich allerdings nicht auf die hier überspitzt dargestellte Position reduzieren.

8 In seinen jüngeren Texten anerkennt Habermas zumindest implizit eine der Sprache inhärente Gewalt, wenn er schreibt, dass „[d]ie Spirale der Gewalt [...] mit einer Spirale der gestörten Kommunikation [beginnt], die über die Spirale des unbeherrschten reziproken Mißtrauens zum Abbruch der Kommunikation führt“ (Habermas 2004:61).

werden und die noch vor jedem konkreten Sprechen das Feld dessen bestimmen, was überhaupt zur Sprache kommen kann und was nicht.

In den 1970er und 1980er Jahren waren es vor allem die Soziologie und die feministische Linguistik, die – im Anschluss an Austins Sprechakttheorie und Foucaults Diskursanalyse – versuchten, den offenen und versteckten Formen der Gewalt in unseren Gesprächen und sozialen Interaktionen nachzugehen. Durch den Nachweis, dass bereits in solchen auf den ersten Blick harmlosen konversationellen Verfahren wie Sprecher*innenwechsel, Unterbrechungen, Begrenzung der Redezeit oder Themenwahl systematisch Macht und Gewalt in Gesprächen ausgeübt wird, wurde deutlich, dass Formen sprachlicher Gewalt vom politisch-öffentlichen Raum bis hinein in die Sphären des privaten Gesprächs wirksam sind (vgl. u.a. Lakoff 1973; Trömel-Plötz 1984; Frank 1992; Kotthoff/Wodak 1997; Günthner 2006).

Im Kontext der Cultural Studies und der Postcolonial Studies hat Stuart Hall gezeigt, dass bereits die Art und Weise, in der jemand oder etwas repräsentiert wird, eine Form der symbolischen Macht- und Gewaltausübung darstellt. Dabei hat er vor allem jene machtgesättigten Praktiken der Repräsentation, der Klassifizierung und der Stereotypisierung vor Augen, durch die einzelne Personen oder soziale Gruppen auf einige wenige, vermeintlich typische und natürliche Eigenschaften reduziert werden (vgl. Hall 1997:143). Gayatri C. Spivak hat darüber hinaus – in kritischer Auseinandersetzung mit Foucault und Deleuze – „die epistemische Gewalt des imperialistischen Rechts und der imperialistischen Erziehung“ unterstrichen (Spivak 1985:47), die den kolonialisierten Subjekten oder Subalternen den Zugang zur Sprache und zum hegemonialen Diskurs systematisch verwehrt.

Auch der jüngste und vielleicht wichtigste Impuls für eine theoretische Auseinandersetzung mit der Frage sprachlicher Gewalt und Verletzbarkeit kommt aus dem Umfeld feministischer Kritik und poststrukturalistischer Theoriebildung. Judith Butlers *Haß spricht. Zur Politik des Performativen* (1997) markiert nicht nur den zentralen Ausgangspunkt für alle weiteren Debatten, sondern gibt der Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Gewalt eine dezidiert ethisch-politische Wendung. Ausgehend von John L. Austins Sprechakttheorie, Louis Althussters Konzeption der Subjektivierung als ideologischer Anrufung und Jacques Derridas Begriff der Iterabilität analysiert Butler die in den 1990er Jahren in den USA geführten Debatten um Redefreiheit, Hate Speech und Pornographie und zeigt auf, dass wir gerade deshalb durch sprachliche Äußerungen verletzt werden können, weil wir sprachlich konstituierte Wesen sind, die für ihre soziale Existenz wesentlich auf sprachliche Akte der Adressierung und der Anerkennung angewiesen sind.⁹

9 Zu den sprachphilosophischen Implikationen von Butlers Arbeiten vgl. Posselt/Flatscher 2016:239–256.

Kritik der traditionellen Entgegensetzung von Sprache und Gewalt

Tatsächlich gibt es gute Gründe für die Annahme, dass sich Sprache und Gewalt nicht einfach voneinander trennen lassen, sondern auf vielfältige Weise miteinander verwoben sind. Dies gilt selbst für jene Fälle, in denen Sprache oder andere Repräsentationsformen auf den ersten Blick lediglich dazu dienen, Gewaltakte darzustellen oder zu repräsentieren. So werden beispielsweise immer öfter Smartphones von den Täter*innen dazu verwendet, um die den Opfern zugefügte Gewalt durch die Verbreitung von Videos über die sozialen Netzwerke noch zu steigern. Ein aktuelles Beispiel, das in Österreich für Aufsehen gesorgt und zugleich eine breite Debatte über die Rolle von Facebook bei der Verbreitung von Postings ausgelöst hat, stellt der Fall eines 15-jähriges Mädchen dar, das von einer Gruppe von Jugendlichen vor laufender Handykamera geschlagen und misshandelt wurde. Das Video wurde auf Facebook gestellt, dort tausendfach geteilt und erst auf Druck der Staatsanwaltschaft von Facebook entfernt (vgl. Kroisleitner/Riegler 2016). Was dieses Beispiel deutlich macht, ist, dass die Repräsentation von Gewalt keineswegs nur ein sekundäres oder abgeleitetes Phänomen darstellt. Vielmehr erweist sich hier die körperliche Gewalt zugleich als Mittel zum Zweck einer gesteigerten, potenzierten symbolischen Gewalt, die das Opfer, sein näheres Umfeld sowie weitere potentielle Opfer durch die ungehinderte Reproduktion der Bilder erfährt (vgl. Posselt 2011:104f).¹⁰

Zugleich hat die Art und Weise, wie wir bestimmte Ereignisse oder Handlungen beschreiben und repräsentieren, einen entscheidenden Einfluss darauf, wie wir deren gewaltsamen Charakter wahrnehmen, affektiv besetzen und moralisch bewerten. So hat es nicht nur weitreichende soziale, politische und juristische Konsequenzen, sondern auch reale Auswirkungen, wenn ein bestimmtes Ereignis z.B. als ‚Vertreibung‘, ‚ethnische Säuberung‘ oder ‚Genozid‘ eingestuft wird,¹¹ oder wenn Menschen, die einen bewaffneten Kampf führen, entweder als ‚Freiheitskämpfer‘ oder als ‚Terroristen‘ beschrieben werden. Dabei handelt es sich niemals nur um einen bloßen Streit um Worte, wie Stuart Hall deutlich macht. Vielmehr haben solche Beschreibungen, wenn sie die Deutungs- und Interpretationshoheit erlangen, zugleich weitreichende praktische Konsequenzen, insofern sie gleichsam ‚Fakten‘ schaffen.¹² In diesem Sinne ist nicht nur die (nachträgliche) Rechtferti-

10 Vgl. hierzu auch die gezielte Verbreitung von „Hinrichtungsvideos“ durch den sogenannten „Islamischen Staat“. Was hier in den Blick kommt – neben den vielfältigen Fragen, die die Repräsentation von Gewalt und Leiden aufwirft –, ist die symbolische Gewalt, die auch noch der Repräsentation von Gewalt inhärent ist (vgl. Sontag 2003; Butler 2009; Posselt 2012).

11 Vgl. z.B. die internationalen Reaktionen auf die Armenien-Resolution des Deutschen Bundestages vom 2. Juni 2016.

12 Hall nennt als Beispiel den bewaffneten Kampf der Palästinenser*innen gegen die israelische Besatzung: „It is a fact that they are fighting; but what does the fighting mean? The facts alone cannot decide. And the very language we use – ‘freedom fighters/terrorists’ – is part of the dif-

gung von Gewalt, sondern auch die Wahrnehmung, Erfahrung und Bewertung von Gewalt bereits diskursiv strukturiert und vermittelt. Für die Analyse sprachlicher Gewalt heißt dies, dass sie – neben dem jeweiligen Äußerungskontext – auch die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse, hegemonialen Wissensordnungen, privilegierten und diskreditierten Subjektpositionen sowie die Ungleichverteilung von Prekarität und Verletzbarkeit kritisch in den Blick nehmen muss, in denen bestimmte Sprechweisen und Diskurse ihre gewaltsamen und verletzenden Wirkungen entfalten.

Auch in jenen Fällen, in denen Sprache der Gewalt zeitlich vorauszugehen scheint, wie zum Beispiel im Fall der Drohung, erweist sich das Verhältnis von Sprache und Gewalt als komplexer als es auf den ersten Blick erscheint. Denn um glaubhaft zu sein, muss die Drohung die angedrohte Handlung gewissermaßen antizipieren. In diesem Sinne kündigt die Drohung „nicht nur eine körperliche Handlung an oder verspricht sie“, wie Butler deutlich macht; vielmehr ist sie „selbst bereits ein körperlicher Akt, der in seiner Gestik die Umrisse der kommenden Handlung entwirft. Auch wenn sich selbstverständlich die Handlung der Drohung und die angedrohte Handlung unterscheiden, sind sie in der Form eines Chiasmus miteinander verknüpft“ (Butler 1997:24f).

Die vorausgehenden Überlegungen machen darüber hinaus deutlich, dass bereits die Definition von Gewalt eine zentrale Herausforderung für jede Theorie und Kritik der Gewalt darstellt. Wilhelm Heitmeyer und John Hagan unterstreichen diesen Punkt in ihrem *Internationalen Handbuch der Gewaltforschung*, wenn sie schreiben, dass die „Probleme der Gewaltforschung [...] bereits mit der genauen Festlegung [beginnen], was als Gewalt gelten soll“ (Heitmeyer/Hagan 2002:16). Diese Probleme zeigen sich nicht nur in der hochgradigen Ambivalenz des Gewaltbegriffs, insofern Gewalt sowohl die Destruktion einer Ordnung (wie etwa im Krieg) als auch die Etablierung einer Ordnung (wie etwa im Falle der Staatsgründung) implizieren kann,¹³ sondern auch in den „vielfältige[n] Auseinandersetzungen um die mögliche Definitionshoheit dessen, was Gewalt jeweils ist oder sein soll“ (Heitmeyer/Hagan 2002:15). Folglich ist es „in mehr als einer Hinsicht ein riskantes“ – und, man könnte ergänzen, immer auch ‚gewaltsames‘ – „Unterfangen, wenn ein für alle Mal festgelegt werden soll, was Gewalt ist“ (Heitmeyer/Hagan 2002:16) – einschließlich all der weitreichenden sozialen,

ficulty.“ (Hall 1992:293) In ähnlicher Weise verwenden Laclau und Mouffe den Diskursbegriff, um zu unterstreichen, „that every social configuration is meaningful. If I kick a spherical object in the street or if I kick a ball in a football match, the physical fact is the same, but its meaning is different. The object is a football only to the extent that it establishes a system of relations with other objects, and these relations are not given by the mere referential materiality of the objects, but are, rather, socially constructed“ (Laclau/Mouffe 1987:82).

13 Zu den Aporien von Recht und Gewalt vgl. Menke 2011.

moralischen, politischen und juristischen Konsequenzen, die solche Festlegungen mit sich bringen.

Tatsächlich geht mit dem Sprechen von und über Gewalt unweigerlich ein spezifisches Risiko einher. Die Rede von Gewalt emotionalisiert, sie ist moralisch aufgeladen und politisch instrumentalisierbar (vgl. Heitmeyer/Hagan 2002:21). In diesem Sinne ist die Benennung einer bestimmten Handlung, eines Ereignisses oder eines Zustandes als Gewalt niemals ein neutraler Vorgang. Insbesondere in gesellschaftlichen und staatlichen Kontexten heißt einen „Vorgang Gewalt zu nennen, [...] eine Anklage formulieren und die Schuldfrage moralisieren. Die Etikettierung erzwingt staatliche Reaktionen und begründet Gegengewalt“ (Neidhardt 1986:140). Wird der Gewaltbegriff übermäßig ausgeweitet oder inflationär eingesetzt, so kann dies dazu führen, dass klassische politische Handlungsspielräume ‚gewaltlosen Widerstands‘ oder ‚gewaltfreier Aktionen‘, wie Streiks, Boykotts, Sitzblockaden etc. eingeschränkt, als gewaltsame Aktionen kriminalisiert oder gar als Terrorismus tituliert werden. Man denke hier etwa an den Vorschlag des Washingtoner Senatsmitglieds Doug Ericksen – angesichts der landesweiten Demonstrationen gegen die Wahl von Donald Trump zum US-Präsidenten –, klassische Protestformen wie Blockaden von Straßen oder Bahnlinien als ‚ökonomischen Terrorismus‘ unter Strafe zu stellen (Whitley 2016). Ebenso kann die vorschnelle Engführung oder gar Gleichsetzung von Sprache und Gewalt sowie von Sprechen und Handeln dazu missbraucht werden, die Rede- und Meinungsfreiheit einzuschränken sowie Formen der Zensur zu implementieren, wie Butler in ihren Analysen der juristischen und politischen Debatten um Meinungsfreiheit, Hate Speech und Pornographie deutlich macht (vgl. Butler 1997).

Aus politischer und juristischer Perspektive zeigt sich hier eine grundlegende und niemals ganz aufzulösende Spannung zwischen zwei zentralen Rechtsansprüchen, die es gegeneinander abzuwägen gilt: dem Recht auf freie Meinungsäußerung und Informationsfreiheit einerseits sowie dem Recht auf Gleichbehandlung und Nicht-Diskriminierung andererseits (vgl. u.a. die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* und die *EU-Grundrechtecharta*). Während die Befürworter*innen einer Einschränkung bestimmter Formen verletzenden und verhetzenden Sprechens argumentieren, dass eine Rede, die den Gleichbehandlungsgrundsatz verletzt, nicht durch die Redefreiheit geschützt werden sollte, wie z.B. MacKinnon (1993) mit Blick auf Pornographie argumentiert, warnen die Befürworter*innen des Rechts auf Meinungsfreiheit, dass eine Beschneidung dieses Rechts letztlich gerade jenen schadet, zu deren Schutz es ursprünglich dienen sollte.¹⁴

14 So argumentiert z.B. Glasser (1994:7), dass im US-amerikanischen Kontext Gesetze, die ursprünglich dazu gedacht waren, Minderheiten zu schützen und rechtlich abzusichern, von dominanten Gesellschaftsgruppen dazu verwendet wurden, ihre hegemoniale Position abzusichern.

Theorien sprachlicher Gewalt und Verletzbarkeit

Denkt man diese Überlegungen konsequent weiter, so zeigt sich, dass sich Fragen von Sprache und Gewalt keineswegs ausschließen, sondern vielmehr gegenseitig voraussetzen und bedingen. Dabei lässt sich das Verhältnis von Sprache und Gewalt, schematisch ausgedrückt, zum einen aus der Perspektive der Sprache und zum anderen aus der der Gewalt näher analysieren.

Nimmt man Sprache als Ausgangspunkt und nähert sich dem Problem sprachlicher Gewalt aus einer sprachtheoretischen Perspektive an, so erhält man in der Regel eine doppelte Antwort: Einerseits wird geltend gemacht, dass wir mit sprachlichen Äußerungen nicht nur Gewalt beschreiben, ausdrücken oder artikulieren, sondern auch Gewalt ausüben, anderen Schmerzen zufügen, sie erniedrigen oder demütigen können (vgl. Herrmann/Kuch 2007:7). Andererseits lässt sich argumentieren, dass der Sprache und dem Sprechen selbst ein gewaltsames Moment eigen ist, insofern die Strukturen, Normen und Regeln unserer Sprache festlegen, was sich wie sagen lässt und was vom Sag-, Hör- und Sichtbaren ausgeschlossen bleibt.

Daraus ergeben sich, grob gesagt, zwei Ansatzpunkte für eine weitere Ausarbeitung der Frage sprachlicher Gewalt und Verletzbarkeit. Im ersten Fall wird die Verletzungskraft sprachlicher Äußerungen auf den Akt- und Handlungscharakter der Sprache und des Sprechens zurückgeführt (vgl. Austin 1955). Denn wenn wir mit sprachlichen Äußerungen nicht nur die Welt beschreiben und Tatsachen behaupten, sondern auch Handlungen vollziehen und Tatsachen schaffen können, dann kann auch ein Sprechakt, wie jede andere Handlung, gewaltsam und verletzend sein. Klassische Beispiele sind hier die Beleidigung oder die Drohung. Im zweiten Fall wird sprachliche Gewalt entweder auf die in die Sprache und das Sprechen eingelassenen Strukturen, Normen, Konventionen oder auf die in einer Gesellschaft hegemonialen diskursiven Praktiken und Wissensordnungen zurückgeführt. Dazu lässt sich die systematische Unsichtbarmachung von Frauen durch das generische Maskulinum ebenso zählen wie implizite Formen der Zensur und des Sprachlos-Machens durch die Zuweisung oder Verweigerung bestimmter Sprecher*innenpositionen, was im Extremfall dazu führen kann, dass soziale Gruppen oder Individuen ganz vom Raum der Kommunikation ausgeschlossen werden (vgl. u.a. Trömel-Plötz 1984:12). So macht Pierre Bourdieu geltend, dass jene Zensurmethode am „wirkungsvollsten und am besten kaschiert sind [...], bei denen bestimmte Akteure von sozialen Gruppen oder Orten, wo mit Autorität gesprochen wird, ferngehalten und damit von der Kommunikation überhaupt ausgeschlossen werden“ (Bourdieu 1982:144).

Während der erste Ansatz vor allem personale und konkrete Formen sprachlicher Gewalt thematisiert, impliziert die zweite Position einen abstrakten oder

strukturellen Gewaltbegriff, da es kein Subjekt gibt, dem wir die Gewalt zuschreiben können, und auch die Adressat*innen der Gewalt unbestimmt bleiben. Folglich lassen sich vorläufig zwei Formen sprachlicher Gewalt unterscheiden: 1. Gewalt *durch* die Sprache, die durch bestimmte Formen der Adressierung und Stereotypisierung anderer ausgeübt wird (vgl. u.a. Althusser 1970; Butler 1997; Hall 1997), und 2. eine Gewalt *in* der Sprache, die in der Sprache und im Sprechen selbst wirksam ist und die die Form einer identifizierenden und gleichsetzenden Gewalt bei Nietzsche (1873) oder Adorno (1966), einer transzendentalen Gewalt bei Derrida (1964), einer diskursiven Gewalt bei Foucault (1970), einer symbolischen Gewalt bei Bourdieu (1982) oder einer epistemischen Gewalt bei Spivak (1985) annehmen kann.

Dabei zeigt eine genauere Analyse, dass sich die genannten Ansätze weder auf die *strukturelle* noch auf die *ereignishafte* Dimension des Sprechens reduzieren lassen. Denn weder ist es möglich, sprachliche Gewalt einfach als ein singuläres Ereignis zu beschreiben, als einen individuellen Sprechakt mit klar zurechenbaren Sprecher*innen, unabhängig von den Strukturen, Normen und Konventionen, die diesen möglich machen, noch als eine Gewalt, die in die symbolische Ordnung der Sprache selbst eingelassen ist, unabhängig von der Realisierung und Aktualisierung der sprachlichen Regeln und Konventionen durch die einzelnen Sprecher*innen. Eine angemessene Theorie sprachlicher Gewalt muss folglich beiden Aspekten konsequent Rechnung tragen, ohne den einen auf den anderen zu reduzieren.

Nähert man sich dem Verhältnis von Sprache und Gewalt ausgehend von der Gewalt, so ergibt sich eine ähnliche Situation. Denn der Terminus ‚Gewalt‘ umfasst im Deutschen mindestens zwei Bedeutungen, die sich auf die lateinischen Termini *vis/violentia* und *potentia/potestas* zurückführen lassen. Im ersten Fall verweist Gewalt auf die negativ konnotierte, unmoralische und illegitime Gewalt gegen Personen (*violentia*); im zweiten Fall bezeichnet Gewalt das positiv oder neutral konnotierte „Durchsetzungsvermögen in Macht- und Herrschaftsbeziehungen“, wenn wir z.B. von „Staatsgewalt“ oder „Gewaltenteilung“ sprechen (Brockhaus 2015:o.S.). Kurz, während *violentia* als ein Handlungs-begriff auf die zerstörerische, illegitime, strafbare Gewalt verweist, die jemand einem anderen antut, bezeichnet *potestas* als ein „Kompetenzbegriff“ die rechtmäßige, legitime, ordnende Verfügungsgewalt, die jemand über sich oder andere hat (vgl. Neidhardt 1986:114; Corbineau-Hoffmann/Nicklas 2000:4f; Krämer 2010:22f). Die Pointe dabei ist, dass die Ambivalenz des deutschen Gewaltbegriffs keineswegs ein Manko ist, das es durch eindeutige Definitionen zu beheben gelte. Vielmehr verweist, das Oszillieren des deutschen Gewaltbegriffs zwischen einer legitimen und illegitimen, ordnungsstiftenden und zerstörerischen, produktiven und destruktiven Gewalt auf die strukturelle Instabilität dieser Un-

terscheidungen, die man gewöhnlich als strenge Gegensatzpaare auslegt (vgl. Derrida 1990; Borradori 2004:212f; Krämer 2010:27f).

Davon ausgehend lassen sich wiederum zwei Formen sprachlicher Gewalt unterscheiden: 1. sprachliche Gewalt als verletzende Gewalt, die sich gegen Personen richtet; 2. sprachliche Gewalt als ordnende, regelnde, abstrahierende Gewalt, als gewaltsamer Akt der Benennung und der Prädikation, als ein ‚Gleichsetzen des Nicht-Gleichen‘, wie es bei Nietzsche heißt, dem sich die Entstehung der Begriffe verdankt (Nietzsche 1873:880). Darüber hinaus unterstreicht Nietzsche in seinen späteren Arbeiten die symbolische Dimension von Gewalt sowie die enge Verschränkung von sprachlicher und körperlicher Verletzbarkeit, wenn er argumentiert, dass bereits „die *Verletzungen* des Anderen [...] die *Zeichensprache* des *Stärkeren*“ sind (Nietzsche 1988a:10.298, Herv. i.O.; vgl. Posselt 2010).¹⁵ Ebenso wie körperliche Gewalt eine symbolische Dimension aufweist, wie sich am demütigenden Moment körperlicher Strafen, an Misshandlung oder Vergewaltigung deutlich machen lässt (vgl. Herrmann 2013:9f.; Honneth 1992:214), so besitzt auch sprachliche Gewalt eine körperliche Dimension. Diese zeigt sich nicht nur daran, dass ein Wort uns wie ein Schlag zu treffen und körperliche Reaktionen hervorzurufen vermag (vgl. Gehring 2007), sondern auch daran, dass wiederholte Anrufungen – als verkörperte und vergessene Geschichte – einverleibt und zu unserem Habitus werden (vgl. Bourdieu 1980:105).¹⁶

„Man braucht nur daran zu denken, wie sich die Geschichte der verletzenden Namen und Betitelungen verkörpert hat, wie Worte in Glieder eingehen, Gesten gestalten und das Rückgrat beugen. Man braucht nur daran zu denken, wie die Rassen- oder Geschlechterdiskriminierung im und als das Fleisch des Adressaten lebt und gedeiht, wie die einzelnen Verleumdungen mit der Zeit akkumulieren, ihre Geschichte unsichtbar machen, den Anschein des Natürlichen annehmen und die Doxa gestalten und eingrenzen, die als ‚Wirklichkeit‘ gilt.“ (Butler 1997:248)

Die Aporie von Sprache und Gewalt

Die vorausgehenden Überlegungen haben deutlich gemacht, dass Sprache und Gewalt keineswegs zwei völlig getrennten Registern angehören; vielmehr stehen sie zueinander in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis. Folglich müssen wir die Vorstellung einer reinen gewaltlosen Sprache ebenso in Frage stellen wie die einer gänzlich sinnlosen, rohen Gewalt. Gewalt ist nicht etwas ‚Natürliches‘,

15 Zu dem Verhältnis von sprachlich-symbolischer und körperlicher Gewalt vgl. auch Scarry 1985; Felman 1980; Herrmann/Kuch 2010:11f.

16 Zu der unterschiedlichen Materialität und Zeitlichkeit sprachlicher und körperlicher Gewalt vgl. Çiçek et al. 2014.

das sich anhand objektiver Merkmale aufweisen ließe, sondern eine soziale, normative Kategorie. In diesem Sinne gibt es keine Gewalt ‚an sich‘; vielmehr ist Gewalt immer schon verbunden mit Prozessen der Aneignung und Interpretation durch ‚Opfer‘, ‚Täter‘ und ‚Dritte‘, die eine bestimmte Handlung oder Erfahrung als Gewalt definieren, repräsentieren oder rechtfertigen, während diese Repräsentationen selbst wiederum Teil umfassender Macht-Wissen-Regime sind. Entsprechend wäre jeder Versuch, abschließend zu bestimmen, was als Gewalt zählt und was nicht, selbst bereits ein gewaltsamer Setzungsakt, insofern er sowohl die Artikulation und Thematisierung der Erfahrung von Gewalt als auch die Analyse der hegemonialen Machtverhältnisse, Wissensformen, Geschlechterordnungen etc., die diese Erfahrungen allererst ermöglichen oder als nicht-intelligibel verwerfen, von vornherein beschränkt oder verstellt. Diese Diagnose wird noch durch den Umstand verkompliziert, dass es keinen neutralen, von jeder Gewalt freien Punkt außerhalb der Sprache und der Rede gibt, den wir einnehmen könnten, wenn wir versuchen, der verletzenden Kraft der Sprache entgegenzutreten. Vielmehr macht jeder Versuch, die Verletzungskraft der Sprache zu durchkreuzen und zu mindern, wie Butler geltend macht, selbst noch „von der Kraft der Sprache Gebrauch“ (Butler 1997:9).

Damit aber erweist sich das Verhältnis von Sprache und Gewalt als grundlegend aporetisch – und zwar in doppelter Hinsicht. Erstens lässt sich argumentieren, dass Gewalt sowohl die Bedingung der Möglichkeit als auch die Bedingung der Unmöglichkeit menschlicher Rede darstellt: Sie ist die Bedingung der Möglichkeit von Rede, insofern ohne einen gewaltsamen Setzungsakt, „der etwas *als* etwas erkennbar, identifizierbar oder ansprechbar werden läßt“ (Dreisholtkamp 1999:147, Herv. i.O.), weder Sinn noch Bedeutung möglich wäre (vgl. Derrida 1964:225); sie ist die Bedingung der Unmöglichkeit von Rede, insofern Gewalt darauf abzielt, sprachlos zu machen und der Rede selbst ein Ende zu setzen. Damit ist nicht gemeint, dass uns Gewalt gänzlich die Fähigkeit zur Rede nehmen würde – in vielen Fällen, wie z.B. im Verhör oder unter der extremen Situation Folter, zielt sie gerade darauf ab, uns zum Sprechen zu bringen (vgl. Liebsch 2007:32).¹⁷ Aber es kann bedeuten, dass sie die Begriffe und Regeln diktiert, derer wir uns bedienen müssen, dass sie uns zwingt, auf eine bestimmte Art zu sprechen, dass sie uns bestimmte Positionen zuweist, von denen aus wir sprechen müssen (vgl. Lyotard 1983), oder dass sie uns ganz aus dem Raum des Sag- und Hörbar verweist, so dass unsere Äußerungen mehr bedeutungslosen

17 In diesem Sinne bestimmt auch der Soziologe Heinrich Popitz (1986:26) die „Methode instrumenteller Machtausübung“ als Formulierung eines Entweder-Oder: „Was immer der Betroffene tun wird – es wird zwingend zur Antwort auf eine Frage, die er sich selbst nicht gestellt hat. Er kann nicht nicht antworten. Die Definition seiner Situation ist oktroziert.“

Geräuschen als sinnvollen Aussagen und legitimen Forderungen gleichen (vgl. Rancière 1995).

Zweitens lässt sich umgekehrt zeigen, dass Rede sowohl die Bedingung der Möglichkeit als auch die Bedingung der Unmöglichkeit von Gewalt darstellt: Sie ist die Bedingung der Möglichkeit von Gewalt, insofern Gewalt als ein normatives und kulturelles Phänomen, mit Derrida gesprochen, „nicht vor der Möglichkeit der Rede [existiert]“; sie ist die Bedingung der Unmöglichkeit von Gewalt, insofern die Rede als „die erste Niederlage der Gewalt“ allein den Zirkel von Gewalt und Gegen-Gewalt zu durchbrechen vermag (Derrida 1964:178f). Wird Sprache dergestalt als Bedingung der Möglichkeit und der Unmöglichkeit von Gewalt aufgefasst, so zeigt sich, dass Sprache – trotz ihrer niemals ganz aufzuhebenden gewaltsamen Dimension – zugleich die entscheidende Ressource ist, um der Gewalt entgegenzutreten.

Diese doppelte Aporie bildet, so meine These, den Kern sprachlicher Gewalt und Verletzbarkeit. Weit davon entfernt, uns zur Untätigkeit oder gar Indifferenz gegenüber den mannigfachen Formen sprachlicher Gewalt und Verletzbarkeit zu verurteilen, besitzt sie ein zugleich kritisches und konstruktives Moment (vgl. Brendel 1999:79). Denn sie vermag allererst das Problembewusstsein und die Sensibilität zu erzeugen, die notwendig ist, um sowohl der niemals ganz zu vermeidenden Gewalt in unserem eigenen Sprechen nachzuspüren als auch für die Verletzbarkeit anderer empfänglich zu sein, deren Erfahrung von Gewalt *als* Gewalt es Gehör zu verschaffen gilt. In diesem Sinne kann es nicht darum gehen, die Aporie von Sprache und Gewalt durch eindeutige Definitionen aufzulösen, eine Seite gegenüber der anderen zu privilegieren oder eine scheinbar neutrale Position einzunehmen. Eine solche Vorgehensweise verfehlt nicht nur das spezifische Moment sprachlicher Gewalt und Verletzbarkeit, sondern schreibt diese gewissermaßen fest. Vielmehr gilt es, diese Aporie konsequent zu durchdenken und produktiv zu machen, wenn wir gewaltfreiere Formen des Sprechens entwickeln und zukünftige Handlungsspielräume des Antwortens, der Wortergreifung und des Gegensprechens eröffnen wollen.

Vor diesem Hintergrund können Judith Butlers Analysen und Überlegungen in *Haß spricht* als Versuch gelesen werden, die Aporie von Sprache und Gewalt produktiv offen zu halten und zum Einsatzpunkt sozialer und politischer Aushandlungsprozesse zu machen. Dieser Fokus erklärt auch Butlers Skepsis gegenüber Tendenzen, die letzte Entscheidung darüber, welches Sprechen verletzend ist, an staatliche und gerichtliche Autoritäten zu delegieren. Denn wenn den staatlichen Autoritäten und den Gerichten das letzte Wort darüber zukommt, was sagbar ist und was nicht, welches Sprechen legitim ist und was aus dem Bereich des Sagbaren ausgeschlossen bleibt, dann wird die verletzende Kraft der Sprache durch die Rechtsprechung nicht nur bestätigt und juristisch festgeschrieben, sondern auch die Möglichkeit einer produktiven Aneignung und Umwertung, die

geeignet wäre, diesen Redeweisen ihre verletzende Kraft zu nehmen, von vornherein verstellt.¹⁸ Dagegen versucht Butler, Handlungsmacht außerhalb des juristischen Modells souveräner Akteure zu denken, und fragt nach einer „Theorie der Handlungsmacht, die eine Alternative zu der endlosen Suche nach rechtlichen Gegenmitteln darstellt“ (Butler 1997:31). Damit ist nicht gesagt, dass die strafrechtliche Definition und Verfolgung von diskriminierenden Sprechakten weder möglich noch notwendig ist (auch wenn Butler gegenüber derartigen Versuchen skeptisch bleibt). Vielmehr will Butler darauf verweisen, dass jede Bestimmung von Hate speech

„immer nur vorläufig und der Geschichte unterworfen sein [kann], da die Verletzung nicht von den Wörtern selbst vermittelt wird, sondern von der gesamten Szene der Anrede, die versucht, auf bedenkliche Weise denjenigen zu entwerten, an den die *hate speech* gerichtet ist“ (Butler 1997:260, Herv. i.O.).

Entsprechend greifen nach Butler Versuche zu kurz, die verletzende Kraft einer Äußerung allein in der Intention, der Autorität und der Machtposition der Sprecher*innen zu verorten, auch wenn die Asymmetrie der Macht- und Autoritätsverhältnisse zweifellos einen wesentlichen Faktor für die verletzende Kraft sprachlicher Äußerungen darstellt (vgl. König/Stathi 2010). Besonders deutlich wird dies am Beispiel sexistischer, homophober, islamfeindlicher oder rassistischer Sprechakte. Denn damit eine solche Rede ihre verletzende Gewalt entfalten kann, ist es nicht unbedingt erforderlich, dass die Sprecher*in über eine entsprechende Machtposition verfügt. Wenn eine solche Rede verletzt, so nicht zuletzt deshalb, weil sie die in der Sprache, in den Körpern und den sozialen Institutionen historisch sedimentierten Normen, Ausschlüsse, Verletzungen und Traumata wiederaufruft, zitiert und aktualisiert. Folglich sind die Sprecher*innen verhetzender Sprechakte niemals nur isoliert zu betrachten, sondern immer auch als Repräsentant*innen der gesellschaftlichen Strukturen, Anerkennungsverhältnisse, Machtrelationen und Wissensordnungen, die diesen Äußerungen allererst ihre verletzende Kraft verleihen (vgl. FRA 2012:23; Posselt 2017b).

Epilog

Dies führt mich zurück zu meiner Eingangsfrage nach der Rolle der Gerichte in der Beurteilung diskriminierender und verhetzender Sprechakte. Wir können nun die Schwierigkeiten genauer bestimmen, die die juristische Beurteilung und strafrechtliche Verfolgung verletzender Sprechweisen aufwerfen. Denn für die

18 Zu Butlers performativer Politik subversiver Praktiken vgl. Posselt 2018.

Gerichte steht die individuelle Verantwortung eines zurechnungsfähigen Subjekts im Vordergrund – beruhend auf den Kriterien des Vorsatzes, der Absicht und der Ernsthaftigkeit –, nicht jedoch die gesellschaftlichen Strukturen, Machtverhältnisse und Normen, die bestimmte Sprechweisen befördern und ihnen ihre verletzende Kraft verleihen.¹⁹ Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Gerichte selbst bereits Teil jener historisch gewachsenen Strukturen, Machtverhältnisse und Wissensordnungen sind, die sowohl ihr eigene Rechtsprechung als auch das Sprechen, das sie beurteilen sollen, ermöglichen und anleiten.

So befand der Richter im Falle des Facebook-Postings „Tötet die Asylanten, die sich noch im Land befinden“, dass es sich hier zwar um eine „geschmacklose Äußerungen“ handle, nicht jedoch um eine konkrete Aufforderung zu einer Straftat nach § 282 StGB, wozu ein klarer Vorsatz erkennbar sein müsse, d.h., dass der Beschuldigte „die Verwirklichung [der Handlung] ernstlich für möglich hält und sich mit ihr abfindet“ (§ 5 StGB Vorsatz). Des Weiteren begründete der Richter seinen Freispruch damit, dass es nicht eindeutig nachweisbar sei, dass sich die Äußerung pauschal auf alle Asylbewerber und damit auf eine durch den § 218 StGB geschützten Gruppe bezogen habe, oder lediglich auf die in dem besagten Zeitungsartikel genannten „kriminellen Asylbewerber“.

Während der Richter hier den Äußerungskontext so (re-)konstruiert, dass das Kriterium des Vorsatzes nicht eindeutig nachweisbar ist, sah das Gericht in dem anderen Fall den möglichen Interpretationsspielraum bereits durch die Wendung „Untermenschen in Burka“ eingeschränkt. Denn der Ausdruck „Untermensch“, der auf die nationalsozialistische Rassenideologie zurückgeht (vgl. Schmitz-Berning 2007:618), zielt nach der geltenden Rechtsauslegung darauf ab, einer Gruppe von Menschen „das Recht auf Menschsein schlechthin ab[zusprechen] [...], indem ihnen etwa das Lebensrecht als gleichwertige Bürger bestritten wird oder sie als minderwertige oder wertlose Teile der Gesamtbevölkerung dargestellt werden“ (Höpfel/Ratz 2013, StGB § 283, Abs. 18). Damit ist der Ausdruck „Untermensch“ geeignet, die Menschenwürde einer nach den „vorhandenen oder fehlenden“²⁰ Kriterien der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion oder Weltanschauung,

19 Allerdings können die Gerichte auch die gesellschaftliche Relevanz einer (Sprech)Handlung in ihrer Urteilsbegründung berücksichtigen. So verwies der Staatsanwalt in einem seiner Schlussplädoyers zu den im Juni 2016 verhandelten Fällen darauf, „dass derartige Hasspostings ein gesellschaftliches Problem seien, das immer größer werde. [...] Außerdem bestehe die Gefahr, dass derartige hasserfüllte Aussagen andere Menschen in gefährlichen Gedanken bestärken könnten und das möglicherweise zu Straftaten führt.“ (Steiermark.orf.at 2016)

20 Der Passus „vorhandene oder fehlende Kriterien“ wurde in die Neufassung des Verhetzungsparagraphen eingeführt, um ausdrücklich festzulegen, „dass geschützte Gruppe sowohl positiv als auch negativ definiert werden kann. In diesem Sinne soll nunmehr auch die Hetze gegen ‚Ausländer‘ oder ‚Ungläubige‘ dem Anwendungsbereich des § 283 StGB unterliegen.“ (Parlament der Republik Österreich: Strafrechtsänderungsgesetz 2015 (689 d.B.), Erläuterungen, S. 41).

der Staatsangehörigkeit, der Abstammung oder nationalen oder ethnischen Herkunft, des Geschlechts, einer körperlichen oder geistigen Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung definierte[n] Gruppe von Personen“ (StGB § 283) zu verletzen. Darüber hinaus legt der genannte Fall nahe, dass es bestimmte Ausdrücke gibt, die sich nur sehr schwer von ihrer traumatischen Geschichte ablösen lassen, während dies für andere Ausdrücke scheinbar leichter gelingt. Historisch stark belasteten Ausdrücke gänzlich zu verbieten oder zu tabuisieren, würde aber umgekehrt bedeuten, so Butler, den unbestreitbaren Nimbus ihrer verletzenden Kraft und Unmöglichkeit ihrer Resignifizierbarkeit selbst noch einmal zu bestätigen und festzuschreiben.

„Wenn Wörter einfach verboten bleiben, dann wird ihre Bedeutung als fest und unabänderlich verstanden, und eine bestimmte geschichtliche Szene wird auf diese Weise zeitlich eingefroren und bleibt nur als das Unausgesprochene und Unausprechliche in Erinnerung.“ (Butler 1997:261)

Hier zeigen sich erneut die Grenzen einer rein rechtlichen Regulierung diskriminierender Sprechakte. Denn wenn unser Zugang zur Welt, zu anderen und zu uns selbst wesentlich sprachlich vermittelt ist, dann läuft der Versuch, bestimmte Sprechformen von vornherein zu verbieten oder zu regulieren, immer auch Gefahr, die Sprache selbst als eine wesentliche Ressource der Artikulation, des Gegensprechens und der Wortergreifung zu beschneiden.²¹ Wenn andererseits Gewalt darauf abzielt, den Anderen sprachlos zu machen und selbst noch die Artikulation und Thematisierung von Gewalt *als* Gewalt unmöglich zu machen, dann besteht eine entscheidende Aufgabe gerade darin, die erforderlichen Bedingungen und Idiome zu schaffen (vgl. Lyotard 1983:33), um die Erfahrungen jener, die von diskriminierender und verletzender Rede betroffen sind, artikulierbar und hörbar zu machen. Dahinter steht die Überlegung, dass jede sprachliche Gewalt zugleich eine Gewalt gegen die Sprache ist, gegen die Möglichkeit der Sprache, Sinn und Bedeutung zu produzieren, Welt zu erschließen, soziale Bindungen zu stiften und bedeutsame Handlungen zu vollziehen. In diesem Sinne bedeutet, die Aporie von Sprache und Gewalt produktiv offenzuhalten, die zugleich unmögliche und notwendige Aufgabe, sowohl der niemals ganz zu vermeidenden Gewalt im (eigenen oder juristischen) Sprechen konsequent Rechnung zu tragen, als auch jene Ansprüche allererst hörbar und sichtbar zu machen,

21 In einem bemerkenswerten Grundsatzurteil spricht das deutsche Bundesverfassungsgericht von der „Kraft der freien Auseinandersetzung als wirksamste Waffe auch gegen die Verbreitung totalitärer und menschenverachtender Ideologien. [...] Den hierin begründeten Gefahren entgegenzutreten, weist die freiheitliche Ordnung des Grundgesetzes primär bürgerschaftlichem Engagement im freien politischen Diskurs [...] zu.“ (BVerfG 2009, Rn. 50)

die aus den Rahmen und Rastern der Wahrnehmung und der Anerkennbarkeit herausfallen.²²

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1990) [1966]: *Negative Dialektik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Althusser, Louis (2010) [1970]: *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 1. Halbband. Hg. von Frieder Otto Wolf. Hamburg: VSA.
- Arendt, Hannah (2002) [1958]: *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München/Zürich: Piper.
- Arendt, Hannah (2002): *Denktagebuch. 1950 bis 1973*. München u.a.: Piper.
- Aristoteles (1994) [Pol.]: *Politik*. Reinbek: Rowohlt.
- Austin, John L. (1979) [1955]: *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Beauvoir, Simone de (1951) [1949]: *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek: Rowohlt.
- Borradori, Giovanna (2004): *Einleitung und Kommentar*. In: Jürgen Habermas und Jacques Derrida: *Philosophie in Zeiten des Terrors*. Hg. v. Giovanna Borradori. Darmstadt: WBG.
- Bourdieu, Pierre (1993) [1980]: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005) [1982]: *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien: Braumüller.
- Brendel, Elke (1999): *Aporie*. In: Hans Jörg Sandkühler (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburg: Meiner, Bd. 1, S. 79–80.
- Brockhaus Enzyklopädie online (o.J.), Stichwort: Gewalt, <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/gewalt> [19.04.2018]
- Brodnig, Ingrid (2016): *Hass im Netz. Was wir gegen Hetze, Mobbing und Lügen tun können*. Wien: Brandstätter
- Butler, Judith (2006) [1997]: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2010) [2009]: *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt/M.: Campus.
- BVerfG (2009): *Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 04. November 2009 – 1 BvR 2150/08 – Rn. (1-110)“*. URL: http://www.bverfg.de/e/rs20091104_1bvr215008.html [Stand 19.04.2018].
- Çiçek, Arzu; Heinemann, Alisha; Mecheril, Paul (2014): *Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann*. In: Gudrun Hentges u.a. (Hg.): *Sprache – Macht – Rassismus*, Berlin: Metropolis, S. 309–326.

22 Dieser Artikel wurde gefördert vom Austrian Science Fund (FWF): P 26579-G22 „Language and Violence“. Für Hinweise und Erläuterungen zum juristischen Hintergrund der genannten Gerichtsverfahren danke ich Ulrich Wagröndl.

- Corbineau-Hoffmann, Angelika; Nicklas, Pascal (Hg.) (2000): *Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt. Beispiele aus philologischer Sicht*. Hildesheim/Zürich: Olms.
- Council of the EU (2008): Council Framework Decision 2008/913/JHA of 28 November 2008 on combating certain forms and expressions of racism and xenophobia by means of criminal law. URL: http://data.europa.eu/eli/dec_framw/2008/913/oj [Stand 19.04.2018].
- Derrida, Jacques (1976) [1964]: *Gewalt und Metaphysik. Essay über das Denken Emmanuel Levinas*. In: *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 121–235.
- Derrida, Jacques (1983) [1967]: *Grammatologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1991) [1990]: *Gesetzeskraft. Der „mystische Grund der Autorität“*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2003) [1996]: *Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs*. München: Fink.
- derStandard.at (2016a): Ex-BZÖ-Politikerin wegen Verhetzung auf Facebook verurteilt. In: derStandard.at, 10.06.2016. STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H., <https://derstandard.at/2000038661365/Ex-BZOe-Politikerin-wegen-Verhetzung-auf-Facebook-verurteilt> [Stand 17.06.2018].
- derStandard.at (2016b): Freispruch nach „Tötet Asylanten“-Posting. In: derStandard.at, 12.08.2016. STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H. URL: <http://derstandard.at/2000042773407/Freispruch-fuer-Toetet-Asylanten-Posting-in-Graz> [Stand 17.06.2018].
- Dreisholtkamp, Uwe (1999): Jacques Derrida. München: Beck.
- Emcke, Carolin (2016): *Gegen den Hass*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Felman, Shoshana (2003) [1980]: *The Scandal of the Speaking Body*. Don Juan with J. L. Austin, or Seduction in Two Languages. With a new Foreword by Stanley Cavell and Afterword by Judith Butler. Stanford: Stanford
- Foucault, Michel (1977) [1970]: *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M. u.a.: Ullstein.
- FRA, European Agency for Fundamental Rights (Hg.) (2012): *Making hate crime visible in the European Union: acknowledging victims' rights*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. URL: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2012_hate-crime.pdf [Stand: 17.06.2018].
- Frank, Karsta (1992): *Sprachgewalt. Die sprachliche Reproduktion der Geschlechterhierarchie. Elemente einer feministischen Linguistik im Kontext sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*. Tübingen: Niemeyer.
- Gehring, Petra (2007): *Über die Körperkraft von Sprache*. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript, S. 211–228.
- Glasser, Ira (1994): Introduction. In: Henry Louis Jr. Gates u.a.: *Speaking of Race, Speaking of Sex: Hate Speech, Civil Rights, and Civil Liberties*. New York/London: New York UP, S. 1–16.
- Günthner, Susanne (2006): *Doing vs. Undoing Gender? Zur Konstruktion von Gender in der kommunikativen Praxis*. In: Doerte Bischoff und Martina Wagner-Egelhaaf (Hg.): *Mitsprache, Rederecht, Stimmgewalt. Genderkritische Strategien und Transformationen der Rhetorik*. Heidelberg: Winter, S. 35–58.

- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1988): Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktionen und Lebenswelt. In: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 63–104.
- Habermas, Jürgen (2004): Fundamentalismus und Terror. Ein Gespräch mit Jürgen Habermas. In: Jürgen Habermas und Jacques Derrida: Philosophie in Zeiten des Terrors. Hg. v. Giovanna Borradori. Darmstadt: WBG, S. 49–69.
- Hall, Stuart (1992): The West and the Rest: Discourse and Power. In: Stuart Hall (Hg.): Formations of Modernity. Cambridge: Polity Press 1992, S. 275–332.
- Hall, Stuart (1997): Das Spektakel des „Anderen“. In: Ideologie, Identität, Repräsentation. Hamburg: Argument 2004, S. 108–166.
- Heitmeyer, Wilhelm; Hagan, John (Hg.) (2002): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Herrmann, Steffen (2013): Symbolische Verletzbarkeit die doppelte Asymmetrie des Sozialen nach Hegel und Levinas. Bielefeld: Transcript.
- Herrmann, Steffen K.; Krämer, Sybille; Kuch, Hannes (Hg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: Transcript.
- Herrmann, Steffen K.; Kuch, Hannes (2007): Verletzende Worte. Eine Einleitung. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld: Transcript, S. 7–30.
- Herrmann, Steffen K.; Kuch, Hannes (2010): Philosophien sprachlicher Gewalt – Eine Einleitung. In: Hannes Kuch und Steffen K. Herrmann (Hg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler, Weilerswist: Velbrück, S. 7–31.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- König, Ekkehard/Stathi, Katarina (2010): Gewalt durch Sprache: Grundlagen und Manifestationen. In: Sybille Krämer und Elke Koch (Hg.): Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: Fink 2010, S. 45–60.
- Kotthoff, Helga; Wodak, Ruth (Hg.) (1997): Communicating Gender in Context. Pragmatics and Beyond. Amsterdam u.a.: Benjamins.
- Krämer, Sybille (2010): „Humane Dimensionen“ sprachlicher Gewalt oder: Warum symbolische und körperliche Gewalt wohl zu unterscheiden sind. In: Sybille Krämer und Elke Koch (Hg.): Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens, München: Fink, S. 21–42.
- Kroisleitner, Oona; Riegler, Birgit (2016): Gewaltvideo von Jugendlichen: Facebook löscht nur bei Gewaltverherrlichung. In: derStandard.at, 15.11.2016. STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H. URL: <https://derstandard.at/2000047611344/Gewalt-video-von-Jugendlichen-Facebook-loescht-nur-bei-Gewaltverherrlichung> [Stand 17.06.2018].
- Kuch, Hannes; Herrmann, Steffen K. (Hg.) (2010): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Velbrück.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (1987): Post-Marxism without Apologies. In: New Left Review Heft 166, S. 79–106.

- Lakoff, Robin (1973): Language and Women's Place. In: Language in Society Heft 2, S. 45–80.
- Liesch, Burkhard (2007): Subtile Gewalt. Spielräume sprachlicher Verletzbarkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Lyotard, Jean-François (1989) [1983]: Der Widerstreit. München: Fink.
- MacKinnon, Catharine (1993): Only Words. Cambridge: Harvard UP.
- Matsuda, Mari J. u.a. (1993): Words that Wound. Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment. Boulder: Westview Press.
- Mayr, Peter; Weißensteiner, Nina (2014): Justizminister: Cybermobbing wird Mitte 2015 Straftat. In: derStandard.at, 10.10.2014. STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H. URL: <http://derstandard.at/2000006701173/Justizminister-Cybermobbing-wird-Mitte-2015-Straftat> [Stand 17.06.2018].
- Menke, Christoph (2011): Recht und Gewalt. Berlin: August.
- Neidhardt, Friedhelm (1986): Gewalt. Soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen eines Begriffs. In: Bundeskriminalamt (Hg.): Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff. Bd. 1. Wiesbaden: BKA, S. 109–147.
- News.orf.at (2015): Drastische Worte. In: News.orf.at, 22.10.2015. ORF Online und Teletext GmbH & Co KG. URL: <http://orf.at/stories/2305649> [Stand 17.06.2018].
- Nietzsche, Friedrich (1988a) [KSA]: Kritische Studienausgabe. München u.a.: dtv/de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1988b) [1873]: Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne. In: Kritische Studienausgabe. Bd. 1. München u.a.: dtv/de Gruyter, S. 873–890.
- Oberprantacher, Andreas (2018): Wi(e)derständiges Gedenken. Trauer und Klage nach Judith Butler. In: Gerald Posselt, Tatjana Schönwälder-Kuntze und Sergej Seitz (Hg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen: Kritische Lektüren. Bielefeld: transcript, S. 209–232.
- Popitz, Heinrich (1986): Phänomene der Macht. 2., stark erw. Aufl. 1992. Tübingen: Mohr 1992.
- Parlament der Republik Österreich: Nationalrat, XXV. Gesetzgebungsperiode, Regierungsvorlagen (Gesetze) 689 d.B., Strafrechtsänderungsgesetz 2015 (689 d.B.), Erläuterungen. URL: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/I/I_00689/fname_423854.pdf [Stand 17.06.2018].
- Posselt, Gerald (2010): Nietzsche – Sprache, Rhetorik, Gewalt. In: Hannes Kuch und Steffen K. Herrmann (Hg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Velbrück, S. 95–119.
- Posselt, Gerald (2011): Sprachliche Gewalt und Verletzbarkeit. Überlegungen zum aporetischen Verhältnis von Sprache und Gewalt. In: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.): Gewalt. Paderborn: Schöningh, S. 89–127.
- Posselt, Gerald (2012): Die Gewalt der Repräsentation. Zum Verhältnis von Sprache und Fotografie. In: Alfred Dunshirn, Elisabeth Nemeth und Gerhard Unterthurner (Hg.): Crossing Borders – Grenzen (über)denken – Thinking (across) Boundaries. Wien, S. 977–988.

- Posselt, Gerald (2017a): „Gewalt beginnt, wo das Sprechen verstummt“. Zum Verhältnis von Sprache und Gewalt bei Hannah Arendt. In: Andreas Oberprantacher und Anne Siegetsleitner (Hg.): *Mensch sein – Fundament, Imperativ oder Floskel?* Innsbruck: Innsbruck UP.
- Posselt, Gerald (2017b): Can Hatred Speak? On the Linguistic Dimensions of Hate Crime, in: *Linguistik online* 82 (3), URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/3712>. [Stand 08.01.2018].
- Posselt, Gerald (2018): Politiken des Performativen. Judith Butlers Theorie politischer Performativität. In: Gerald Posselt, Tatjana Schönwälder-Kuntze und Sergej Seitz (Hg.): *Judith Butlers Philosophie des Politischen: Kritische Lektüren*. Bielefeld: transcript, S. 45–70.
- Posselt, Gerald; Flatscher, Matthias (2016): *Sprachphilosophie: Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Sergej Seitz. Wien: facultas/UTB.
- Rancière, Jacques (1995): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002.
- Said, Edward W. (1994) [1978]: *Orientalism*. With a new afterword. New York: Vintage Books.
- Scarry, Elaine (1992) [1985]: *Der Körper im Schmerz. Die Chiffren der Verletzlichkeit und die Erfindung der Kultur*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Schmitz-Berning, Cornelia (2007): *Vokabular des Nationalsozialismus*. Berlin: De Gruyter.
- Seitz, Sergej (2018): Die ethisch-politische Kraft der Bilder. Zum politischen Denken des Bildes nach Jacques Rancière und Judith Butler. In: Sergej Seitz, Anke Graneß und Georg Stenger (Hg.): *Facetten gegenwärtigen Bilddenkens. Interkulturelle und interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 363–382.
- Spiegel Online (2016): „Sehr geehrte Herren Asylanten“. In: Spiegel Online, 01.06.2016. Spiegel Online GmbH. URL: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/fpoe-video-fuer-fluechtlinge-sorgt-fuer-spott-a-1095360.html> [Stand 24.04.18].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008) [1985]: *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Sontag, Susan (2005) [2003]: *Das Leiden anderer betrachten*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Steiermark.orf.at (2016): Zwei Verurteilungen wegen Verhetzung in Graz. In: *Steiermark.orf.at*, 10.06.2016. ORF Online und Teletext GmbH & Co KG. URL: <http://steiermark.orf.at/news/stories/2779586> [Stand 16.06.2018].
- Trömel-Plötz, Senta (Hg.) (1984): *Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Waldmann, Peter (2011): *Terrorismus: Provokation der Macht*. Hamburg: Murmann.
- Wehling, Elisabeth (2016): *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Köln: Halem.
- Wodak, Ruth (Hg.) (1997): *Gender and Discourse*. London u.a.: Sage.
- Whitley, Thomas J. (2016): “Economic Terrorism” and the Rise of the Trump Regime. In: *Marginalia. Los Angeles Review of Books*, 21.11.2016. URL: <http://marginalia.lareviewofbooks.org/mrblog-economic-terrorism-rise-trump-regime> [Stand: 20.08.2017].

World News (2015): David Cameron: 'Swarm' of migrants crossing Mediterranean. In: ITV News, 30.07.2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=bx_f_oE6oFk [Stand 08.01.2018].

Autor_innen-Angabe

Dr. Gerald Posselt ist Senior Lecturer am Institut für Philosophie der Universität Wien und Leiter des FWF-Forschungsprojekts *Language and Violence*. Forschungsschwerpunkte: Sprachphilosophie, Rhetorik, Politische Philosophie, Sozialphilosophie, Gendertheorie. Wichtigste Veröffentlichungen: *Katachrese. Rhetorik des Performativen* (München 2005); *Gender und Dekonstruktion* (Wien 2016; mit Anna Babka); *Sprachphilosophie: Eine Einführung* (Wien 2016, 2. Aufl. 2018; mit Matthias Flatscher); *Handbuch Rhetorik und Philosophie* (Berlin 2017, Hg. mit Andreas Hetzel); *Judith Butlers Philosophie des Politischen: Kritische Lektüren* (Bielefeld 2018, Hg. mit Sergej Seitz und Tatjana Schönwälder-Kuntze).



entsprechen, versprechen, widersprechen. Was haben wir uns beim Lernen zu sagen?*

Nora Sternfeld

„Tatsächlich wäre die Behauptung nicht übertrieben, in meiner Entwicklung sei das Coming-out aus dem sexuellen ‚Schränk‘ – das Verlangen, meine Homosexualität anzunehmen und zu bejahen – mit dem Eintritt in etwas zusammengefallen, das man den ‚sozialen Schränk‘ nennen könnte: in Zwänge, die von einer anderen Form des Verbergens, der Persönlichkeitsspaltung und des doppelten Bewusstseins geprägt sind (wobei die Mechanismen den wohlbekannten der sexuellen Ein-Schränkung gleichen: Ausflüchte und das Verwischen von Spuren; sehr wenige Freunde, die Bescheid wissen und schweigen; je nach Situation und Gesprächspartner variierende Sprachregister; permanente Kontrolle der Gesten, Vokabeln und der Intonation, um ja nichts durchscheinen zu lassen, sich ja nicht zu ‚verraten‘ usw.).“ Didier Eribon, *Rückkehr nach Reims* (2016: 20).

„Hearst bist behindert, schwul sagt ma nicht.“ Dieser Satz ist eine von vielen widersprüchlichen Aussagen, die unseren Vermittlungsalltag begleiten. Konkret fiel er in einem Workshop des Büro trafo.K im Jahr 2007, als wir gemeinsam mit fünf Jugendgruppen – Lehrlinge aus unterschiedlichen Berufsschulen – und fünf Künstler*innen ein Jahr lang an einem Pilotprojekt zur Entwicklung des feministischen Unterrichtsmaterials Flic Flac*¹ arbeiteten.

„trafo.K ist ein Wiener Büro für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion. In unseren Projekten stellen wir Selbstverständlichkeiten in Frage und intervenieren – manchmal mit unerwarteten Strategien – in bestehende Verhältnisse. Es geht uns darum, mediale und institutionelle Strukturen offen zu legen sowie Öffentlichkeiten für alternative Geschichten und Bilder herzustellen. Dabei interessiert uns, was geschehen kann, wenn unterschiedliche Wissensformen, künstlerische Strategien und gesellschaftsrelevante Themen zusammenkommen. In unseren Projekten lassen wir uns auf kollektive, emanzipatorische Prozesse ein, bei denen unterschiedliche Perspektiven zusammen kommen und neue Handlungsräume entstehen (trafo.K online).“

* Wiederabdruck des gleichnamigen Beitrags zuerst erschienen in: *Das radikaldemokratische Museum*. Edition Angewandte, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 227-242. Für die freundliche Genehmigung danken wir dem Verlag.

1 Flic Flac* ist ein Projekt des Wiener Büros trafo.K, geleitet von Elke Smodics. Es hat viele weitere Autor*innen, die der Website zu entnehmen sind (unter anderem bin ich eine davon): <http://trafo-k.at/projekte/flicflac-glossar/>

Mit diesem Text möchte ich den eingangs zitierten Satz zum Anlass nehmen, um darüber nachzudenken, wie auch in emanzipativen Projekten, Vorannahmen aufeinandertreffen, sprachliche Normierungen vorgenommen und soziale Verhältnisse reproduziert werden, aber zugleich Prozesse entstehen, in denen Widerstände sich formulieren, Positionen verrückt und soziale Bücken geschlagen werden – mit anderen Worten: alle Freuden und Komplexitäten der Kommunikation stattfinden.

Was war also mit dem Satz gesagt? Die Aussage, die in einem Workshop fiel, erzählt von der Form, wie wir uns gegenseitig etwas beibringen und uns vor Fehlern warnen, sie erzählt von Aggression und Normierung, vom Wunsch zu entsprechen, vom Wunsch zu verletzen, sie erzählt von den Freiheiten und Unfreiheiten des Sprechens in einem emanzipatorischen Projekt, davon, wie wir Machtverhältnisse weitergeben, uns Formen zu sprechen aneignen. Ich sage hier ‚wir‘, weil ich in diesem Text nicht über das Sprechen von Jugendlichen und das Sprechen von Vermittler*innen als einander binär gegenüberstehend sprechen möchte. Ich möchte vielmehr versuchen, Sprechen als eine Form der Kommunikation ‚zwischen uns‘ zu verstehen, die soziale Verhältnisse und Zuschreibungen spiegelt und einzementiert, aber auch transzendiert und vermischt. Was mit dem Satz sicherlich geschieht, ist eine Kollektivierung über Normierungen. Wer sich der Normierung anzupassen imstande ist, scheint er zu versprechen, sei nicht ‚behindert‘ und eben ganz ‚normal‘. Die Identifikation über ein Schimpfwort, das das Andere des damit als ‚normal‘ gesetzten als Negativfolie benennt, ist eine Form der Kommunikation, die wir alle kennen. Dank intersektionaler Perspektivierungen, die uns dabei helfen zu verstehen, wie sich unterschiedliche Diskriminierungsformen überschneiden bzw. verstärken, scheinbar ersetzen etc., lässt sich sagen, dass bei der Selbstvergewisserung in diesem Fall eine Form der Diskriminierung (nämlich die Homophobie, die kommunikative Wege sucht, um sich als Junge stets neu als nicht-schwul zu beweisen) mit einer anderen (dem Ableismus, der Normalität von der Zuschreibung von Einschränkung als Dummheit absetzt) ersetzt wird (vgl. etwa Hess/Langreiter/Timm 2011).

Doch der Satz erzählt vielleicht noch mehr über den Kontext, in dem er formuliert wurde, als über die Person, die ihn formuliert hat. Der Kontext war offensichtlich ein Rahmen, in dem nicht alles gesagt werden kann – in dem „man“ sich warnen musste, bestimmte Worte zu verwenden, ein Kontext der Normierung und des Verlernens – ein feministischer Workshop. Er wurde von einem jungen Mann formuliert, zu einem Zeitpunkt in einem Workshop, in dem bereits viele Sympathien gewonnen waren (in dem „man“ also „schwul“ nicht mehr sagte). Dies sei hier erst einmal unabhängig vom Inhalt festgestellt. Denn eigentlich ist gegen den Begriff ‚schwul‘ nichts zu sagen. Er ist ganz genauso ‚normal‘ wie ‚hetero‘. Darüber hinaus ist, wie wir wissen, die Aneignung und nicht das Verbot pejorativer Begriffe wesentlicher Teil queerer Bewegungen – die die bewusste Reappropriation des homophoben Schimpfworts ‚queer‘ bereits

in ihrem Namen tragen. ‚Man‘ kann ‚schwul‘ also heute getrost sagen, sofern wir es nicht im Kontext einer Beleidigung oder Abwertung verwenden. Ein Teil dessen, was die Ironie des Satzes ausmacht, ist, dass es sich mit dem Begriff »behindert« anders verhält – auch wenn die Behindertenbewegung kraftvoll an der Aneignung der Diskriminierung arbeitet.² Er ist tatsächlich pejorativ und diskriminierend, definiert Menschen negativ über die Norm und verschweigt bzw. legitimiert die strukturellen Behinderungen, die die Gesellschaft allen Menschen, die nicht ihrer Norm entsprechen, in den Weg stellt.

Ist der Satz voller widersprüchlicher Stereotype eine Errungenschaft? Ist er ein Problem? Sollen wir ihn bearbeiten oder überhören? Könnte er jemanden verletzen, wenn wir ihn überhören (was heißt hier behindert?) und wenn wir ihn bearbeiten? In meinem Beitrag möchte ich über Lehr- und Lernprozesse nachdenken, die einen emanzipatorischen Anspruch haben. Ich möchte mir vor Augen führen, was beim Sprachhandeln in Lernprozessen geschehen kann, welche Prozesse des Lernens und Verlernens dabei im Spiel sind, welche emanzipativen und welche normierenden Mechanismen am Werk sind und wie wir innerhalb all dessen im Sinne Paulo Freires gemeinsame Wege finden können, „die Welt zu benennen“³. Ich möchte davon ausgehen, dass Sprache ein Mittel der Erhaltung von Machtverhältnissen und ein Mittel ihrer Infragestellung ist, davon, dass wir alle von unterschiedlichen Diskursen durchzogen sind und vor allem davon, dass wir nicht nur richtig oder falsch sprechen, sondern dass wir sprechen, um etwas zu verstehen und uns etwas zu sagen.

Widersprüchliche Aussagen⁴

Zunächst sei hier das Projekt, in dem der Satz fiel, kurz vorgestellt und kontextualisiert: Flic Flac* ist ein feministisches Vermittlungsprojekt für die Berufsschule. Es umfasst Workshops für Schüler*innen, Arbeitsmaterialien wie auch ein Train-the-Trainer-Programm für Lehrende.

Mit dem Projekt haben wir es uns im Rahmen von trafo.K zum Ziel gesetzt, Aspekte zu verbinden, die davor in Unterrichtsmaterialien leider nur sehr selten zusammen gedacht wurden: feministische Geschichten und Kämpfe, queere Theorien und den Alltag in der Berufsschule. Dabei haben wir jugendliche Berufsschüler*innen von Beginn an in den Prozess der Entwicklung einbezogen.

2 Vgl. etwa: Eva Egermann (Hg.), Crip Magazine, <http://crip-magazine.evaegermann.com/>

3 „Menschlich existieren heißt die Welt benennen, sie verändern. Einmal beim Namen benannt erscheint die Welt wiederum den Benennern als Problem und verlangt von ihnen neue Benennung“ (Freire 1973: 64).

4 Teile dieses Abschnitts wurden bereits in einem Artikel veröffentlicht (vgl. Büro trafo.K 2014).

Seit 2007 haben wir in diesem Projekt vieles erfahren: Wir haben über Geschlechterrollen, Gleichheit und Ungleichheit, Homo- und Transphobie, Sexismus, Rassismus und Politik gesprochen und können heute sagen, dass dabei zahlreiche Überschreitungen gängiger Zuschreibungen an Feminismus ebenso wie an Berufsschüler*innen gelungen sind. Wir haben viele lustvolle und emanzipatorische Momente erlebt, ebenso wie schmerzhaft und schwierige Diskussionen geführt. Uns ist bewusst geworden, dass die Möglichkeit, feministische Workshops in der Berufsschule durchzuführen, ebenso sehr ein Ergebnis feministischer Kämpfe ist, wie sie Teil einer mittlerweile entpolitisierten Strategie des ‚Gender Mainstreamings‘ ist, bei dem wir uns als bürgerliche Vermittler*innen in prekären Projektstrukturen einer Gruppe junger angehender Arbeitnehmer*innen gegenübersehen, denen unterstellt wird, dass Feminismus nicht gerade ihr Steckpferd ist.

Und tatsächlich begegnen uns die Jugendlichen am Beginn unserer Workshops oft mit Skepsis. Sie sind nicht sicher, was auf sie zukommt und ob sie uns vertrauen sollen. Nun könnte dies als Ausdruck eines allgemein verbreiteten Ressentiments gegen Feminismus gedeutet werden – und das wäre wohl gewiss auch nicht ganz falsch. Zugleich gibt es eine Perspektive, vor deren Hintergrund die Skepsis durchaus verständlich ist: Bereits bei der Buchung der queerfeministischen Workshops für die Berufsschule spielen Zuschreibungen nicht selten eine wichtige Rolle. So betonen Lehrende oft die Wichtigkeit dieses Bildungsangebots mit Bemerkungen in Richtung Präventionsstrategie: „Das ist ganz dringend notwendig für die Burschen in unserer Klasse – was die für rassistische und sexistische Äußerungen von sich geben.“ Und wenn wir dann schließlich vor diesen Klassen stehen, sind wir mit jungen Menschen konfrontiert, die damit kämpfen, dass sie vom österreichischen Bildungssystem ausgeschlossen und dadurch markiert sind. Sie werden in ihrer sozialen Position als Lehrlinge mit einem Konvolut von Hierarchien und Machtverhältnissen konfrontiert und sind herausgefordert, allein – insofern sie auf dem Arbeitsmarkt individualisiert werden – und selbstständig – insofern sie dabei oft mehr Handlungsmacht gewinnen und in ihrem Alltag zu existentielleren Entscheidungen gezwungen sind, als Gleichaltrige im Gymnasium – mit dem gesellschaftlichen Bewertungssystem zu verhandeln. Wir stehen also vor einer Klasse, in der den Jugendlichen mehrheitlich verwehrt wird, ihren Ausbildungswünschen nachzugehen, während ihnen zugleich vermittelt wird, dass sie froh sein müssten, überhaupt eine Lehrstelle bekommen zu haben. Wenn wir nun all diese Ausgangsbedingungen in Betracht ziehen, stellen sich der Widerstand und die Skepsis der Schüler*innen vielschichtiger dar, als anfangs von uns angenommen. So haben wir deutlich den Eindruck gewonnen, dass diese, was Ungleichheiten betrifft, jedenfalls weniger belehrt, als vielmehr gehört werden möchten.

Da die Migrationsgesellschaft von der Ethnisierung der sozialen Verhältnisse durchzogen ist, sind viele Berufsschüler*innen⁵ – gerade in Berufen wie Tischler*in und Maurer*in – vorwiegend nicht aus dominantkulturellen Familien. Insgesamt bevorzugt der Arbeitsmarkt Österreicher*innen bei der Berufswahl – teilweise informell, teilweise offiziell (vgl. Herzog-Punzenberger 2005:191-211; Biffel/Bock-Schappelwein 2003:127). Wir haben es also, wenn wir mit Lehrlingen zusammenarbeiten, nicht mit zufällig zusammengewürfelten Gruppen zu tun, sondern mit Lerngemeinschaften, die unter konkreten sozialen Bedingungen und vor dem Hintergrund von Ein- und Ausschlüssen entstehen (Wallace et al. 2007:2). Zugleich wählen Lehrlinge in hohem Ausmaß die rassistische und rechtspopulistische Partei FPÖ, was wiederum insgesamt in zahlreichen alltäglichen Konflikten im Klassenzimmer, in der Rauchpause usw. spürbar wird.⁶

Dies alles hat uns dazu geführt, die queer-feministischen Workshops zunehmend im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheiten anzulegen. Die Fragestellung hat sich also verschoben: Es geht nicht mehr bloß darum, dass Jugendliche ihren vermeintlichen und tatsächlichen Sexismus durch die Auseinandersetzung mit uns bürgerlichen Frauen verlernen, sondern auch darum, was im Hinblick auf die Formulierung und Überwindung von gesellschaftlichen Ungleichheiten – in die wir alle unterschiedlich und jeweils spezifisch verstrickt sind, und mit denen wir alle jeweils konkret umzugehen haben – von queer-feministischen Strategien und Kämpfen gelernt werden kann.

Nicht selten begegnen uns dabei ganz unmittelbare Verknüpfungen zu möglichen Strategien gegen Rassismus im Alltag. Einmal formulierte zum Beispiel ein Junge, nachdem er eine Karte mit dem Thema „Sprache“ vorgestellt hatte: „Kann ich denn dann sagen, du sollst Roma zu mir sagen?“ – um sich in Zukunft dezidiert von dem rassistischen Z-Wort abzugrenzen.

In der Einführungsphase der Workshops eröffnen wir also den thematischen Input über eine Bildersammlung, aus der alle Teilnehmenden ein Bild auswählen, um sich anhand dessen vorzustellen. Die Bildersammlung umfasst historisches Quellenmaterial (wie Flugzettel und Forderungskataloge), populärkulturelle queere Motive und künstlerische Arbeiten, die normative Darstellungsformen und Stereotypen unterlaufen. Diese Bilder dienen als Anknüpfungspunkte für die jeweils eigenen Fragen der Jugendlichen, die in einem gemeinsamen Prozess ausverhandelt werden. Im Anschluss daran arbeiten wir mit einem Glossar, das

5 Rund 40% der österreichischen Jugendlichen sind Lehrlinge. In Österreich machen also viel mehr Jugendliche eine Lehre, als das Gymnasium besuchen. Das österreichische Bildungssystem spiegelt eine soziale Differenzierung, denn Bildungschancen hängen hier mit sozialer Herkunft zusammen.

6 Bei der letzten Nationalratswahl lag die FPÖ bei Lehrlingen mit 36% an erster Stelle (vgl. flog 2013).

wir gemeinsam mit dem Linguisten Persson Perry Baumgartinger, sowie den queeren Theoretiker*innen Vlatka Frketić, CLUB Havera (Sheri Avraham, Iris Borovčnik), Jannik Franzen, der Sozialwissenschaftlerin Ines Garnitschnig und der Gestalterin Evi Scheller erstellt haben. Es enthält Zeichnungen, Begriffe und Definitionen von zahlreichen relevanten Begriffen von „Antirassismus“ bis „Stereotyp“. Die Jugendlichen stellen Verbindungen zwischen den Bildern, den Begriffen und ihren persönlichen Fragen und Erfahrungen her. Auch hier erleben wir widersprüchliche Momente. Ein Beispiel veranschaulicht die Diskrepanz von pädagogischer Zuschreibung und Erfahrungszusammenhang besonders gut: Bei einem Workshop wählte eine junge Frau eine Karte, die sich kritisch mit der Feminisierung von Hausarbeit auseinandersetzt. Sie sprach sich trotzig gegen die dargestellte künstlerische Strategie aus und bestand darauf, dass es Frauen gut anstehen würde, Ordnung zu halten und den Haushalt zu bestreiten. Bei diesem eindeutigen Plädoyer konnten wir, die beiden Vermittler*innen, die den Workshop leiteten, nicht anders als uns gleichermaßen kompliz*innenhaft wie hilflos anzusehen, als würden wir uns sagen wollen: „Na das kann ja heute wieder mal was werden. Da ist wohl noch einiges an Bewusstseinsbildung zu leisten für die Selbstermächtigung...“ Wir beschlossen allerdings beide, das Handeln – über den verständigenden Blick hinaus – erst einmal aufzuschieben.

So kamen wir zur zweiten Runde, bei der es um die Begriffe geht, die mit den Bildern in Verbindung gebracht werden können. Hier wählte die Schülerin nun die Karte mit der Definition von ‚lesbisch/schwul‘. Nachdem sie die Definition der Begriffe eloquent vorgestellt hatte, stellte sich im Gespräch heraus, dass sie neben einer klaren Positionierung gegen Homophobie auch ein sehr persönliches Anliegen formulieren wollte – nämlich, dass ihre Partnerin mehr Aufgaben im Haushalt übernehmen solle. Denn sie fände es störend und respektlos, dass diese „Bierdosen und Pizzakartons überall herumliegen“ lasse. Der Blick, den meine Kollegin und ich uns zuwarfen, war von deutlich weniger Komplexität ausgegangen. Wenn als Blick auch nicht explizit, so gerade dadurch voller Distinktionen, hatten wir mit einer ‚heterosexuellen Selbstunterwerfung‘ gerechnet und waren von einer Form der Emanzipation in einer lesbischen Beziehung überrascht worden, die sich heteronormativer Stereotype zu ihrer Untermauerung bediente. Wir mussten also sowohl die Widersprüche, die das Leben bringt, zu verstehen lernen, als auch unsere Vorurteile als Pädagog*innen verlernen. Das Beispiel zeigt deutlich, dass nicht alles, was sich so anhört wie ein Stereotyp, nur auf diese Dimension reduzierbar ist. Sehr oft lohnt es sich, in der konkreten Arbeit genau zuzuhören, um die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit von Aussagen überhaupt fassen zu können.

Entsprechen als Emanzipation

In seiner soziologisch-biografischen Analyse *Rückkehr nach Reims* prägt der französische Philosoph Didier Eribon den Begriff der „sozialen Scham“ (vgl. Eribon 2016:19). Er wendet das Wissen, über die distinktive Funktion des Habitus, das Bourdieu herausarbeitete, auf sich selbst an und beschreibt die Momente sehr anschaulich, in denen er, das Arbeiter*innenkind aus Reims, sich schämte, nicht das Richtige zu wissen, nicht das Richtige zu sagen zu haben. Er rekonstruiert und analysiert die Mechanismen, innerhalb derer er sich andere Haltungen und eine andere Sprache angewöhnt. Auf dem Weg zum Intellektuellen, den er um den Preis des Verbergens seiner sozialen Herkunft beschritt, schreibt er: „Auch das Sprechen musste ich von Grund auf neu lernen“ (Eribon 2016:98). Denn allzu schnell erkennen wir allzu viel, wenn wir miteinander zu sprechen beginnen. Das hat einerseits mit einem klassenspezifischen Vokabular zu tun und andererseits mit Dialekt. Denken wir etwa daran, wie differenziert etwa in Österreich Aussprache klassenspezifisch wahrgenommen wird und sich in Wien etwa daran zeigt, wie der Konsonant L ausgesprochen wird: (das kann durchaus selbstbewusst geschehen wie in diesem Blogbeitrag: „geiL [mit Betonung am (meidlinga/simmeringer)L]“) (Kaiserebersdorf o.J.). Es hat aber wie oben beschrieben auch damit zu tun, wie explizit oder implizit die Kompliz*innenschaft mit der gesellschaftlichen Diskriminierung in der Sprache ist. Auch wenn wir nun mit unseren Workshops ein emanzipatorisches Sprachhandeln im Sinn haben und mit Gayatri Spivak „Verlernen“ als Auseinandersetzung mit Privilegien und Herrschaftswissen verstehen (vgl. Spivak 1990:42), müssen wir uns doch vor Augen führen, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der das ‚richtige Sprechen‘ vom ‚falschen Sprechen‘ durchaus auch mit Mitteln einer sogenannten ‚Antidiskriminierungspädagogik‘ unterschieden wird. Stellen wir uns unsere Workshops also als Beitrag zu einer möglichen Verschiebung von Normierungen vor, haben wir es dennoch mit Momenten der Reproduktion derselben zu tun. Wir müssen uns als Lehrende in diesem Sinne auch fragen, was wir tun können, um nicht dermaßen reproduzierend zu agieren. Dies gilt sowohl für eine Analyse der Ressentiments, denen wir im pädagogischen Alltag begegnen, als auch für die Erfahrung mit Strategien von Anpassung an die Norm. María do Mar Castro Varela und Alisha M.B. Heinemann bringen es auf den Punkt, wenn sie schreiben:

„Anti-intellektuelle Haltungen sind Symptom einer kapitalistischen Biopolitik, die der arbeitenden Massen bedarf, um deren Arbeitskraft optimal ausnutzen zu können. Das Re-Arrangieren von Begehren, wie es Spivak formuliert, ist deswegen als ein bewusster Umgang mit der Gewalt zu verstehen, die von Erziehungsprozessen ausgeht. Pädagog*innen müssen sich bei dem Versuch, eine Neuordnung der Begehren zu initiieren, dabei als Teil des Gesamtproblems begreifen“ (Castro Varela/Heinemann 2016).

Ein weiterer Aspekt der ‚sozialen Scham‘ scheint das Bedürfnis zu sein, zu entsprechen. Der eingangs reflektierte Satz, der sicherlich Stereotype und Normierungen reproduziert, erzählt ja auch vom Wunsch zum „man“ zu gehören. Dabei ist er irgendwo zwischen Anpassung an die Lerninhalte, ihrer Aneignung als Polizierung und der Strategie, sich gegenseitig davor zu warnen, beim Überschreiten einer Sprachgrenze erwischt zu werden, angesiedelt. Ich möchte ein bisschen mehr über diesen Wunsch zu entsprechen nachdenken und stelle mir die Frage inwieweit wir die ‚soziale Scham‘ anerkennen können. Wie können wir sie zulassen? Und wie können wir Räume schaffen, in denen sich Scham und Stolz so begegnen können, dass alle sich auf ihre Weise verändern können? Und wie können wir eine Atmosphäre schaffen, in der alle sein und werden können, wer sie sind?

Wenn ‚Verlernen‘ wesentlich eine Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen verlangt, bedeutet es im pädagogischen Alltag dennoch, dass Formate und Methoden meist darauf ausgerichtet sind, normative Konformität aufzubrechen. Was dabei oft unhörbar bleibt, sind Diskurse und Handlungsformen, die vom Emanzipatorischen im Dazugehörenwollen erzählen. Um die Bandbreite des Entsprechenswollens zu verstehen, können wir an viele Beispiele denken: etwa an den Wunsch von vielen Kindern und Jugendlichen, die Sprache des Landes, in dem sie leben, perfekt zu sprechen; oder an den Wunsch, sich einen Beruf zu erträumen, den man auch tatsächlich erreichen kann; oder an den Wunsch, unauffällig gekleidet zu sein; oder an den Kampf, sich den ‚richtigen‘ Lifestyle anzutrainieren, mit allen seinen Widersprüchen, denn „richtig“ im Fußballclub ist meistens nicht dasselbe wie ‚richtig‘ in der Schule. Wenn wir uns diesen Formen des Bedürfnisses zu entsprechen allerdings konkret und spezifisch zuwenden, erleben wir in den verschiedenen Strategien zur Anpassung an die machtvollen gesellschaftlichen Normen viele Widersprüche. Diese können spielerisch ausgelebt oder als erdrückend empfunden werden. Denn so sehr die Jugendlichen selbst gerade dort, wo sie sich marginalisiert sehen, in Ordnungssysteme verstrickt sind und diese reproduzieren, begegnen wir zugleich dem starken Begehren, dem Wollen, den Anstrengungen, die ihnen aufgezwängten Kategorien aufzubrechen und sich diesen zu widersetzen.

Wenn wir daran denken, dass Pierre Bourdieu die Abwertung des Dazugehörenwollens und der Ernsthaftigkeit zum Streber*innentum als eine „Umkehrung der Wertetafel“ bezeichnet (Bourdieu 2001:40), die unausgesprochen jene benachteiligt, die hart daran arbeiten, das zu können, was anderen selbstverständlich ist, stellt sich die Frage, was wir tun können, um diese unsichtbaren Grenzen nicht als unumstößlich zu akzeptieren. Gibt es möglicherweise auch in dem Wunsch nach Anpassung eine subversive Dimension? Um die hier beschriebenen Erfahrungen produktiv zu machen, schlage ich vor, sie in ein queeres und postkoloniales Vokabular zu übersetzen und von Spießer*innendrag und Stre-

ber*innendrag als Mimikry zu sprechen. „Unter dem Schutz der Tarnung ist die Mimikry [...] ein Teil-Objekt, das die normativen Systeme des Wissens über die Priorität von Rasse, Schreiben, Geschichte radikal umwertet.“, schreibt Homi Bhabha (2000:134). Ähnlich wie in der Analyse von Homi Bhabha schlage ich vor, den Wunsch nach Anerkennung und den Umgang mit den dahingehenden Verunmöglichkeiten selbst als eine Form des Eigensinns zu verstehen und anzuerkennen. In diesem Sinne wäre es interessant, die verschiedenen Dimensionen der Kreativität und des Trotzes, die sich in Strategien scheinbarer Anpassung finden lassen, zu bemerken, nicht mehr dermaßen abzuwerten und zugleich Räume zu schaffen, in denen diese genauso wie die Wünsche nach Veränderung Platz haben. Denn der harte Kampf in einer rassistischen und klassistischen Gesellschaft trotz all ihrer sichtbaren und unsichtbaren Hürden, Diskriminierungen und strukturellen Ausschlüssen zu überleben, zu bestehen und vielleicht sogar Erfolg zu haben, ist ja sicherlich anzuerkennen. Zugleich kann eine lustvolle Perspektivierung auf die Freiheiten, die bei der jeweiligen Anpassung genommen werden, vielleicht auch Lust auf mehr Freiheiten machen.

Mit dem Versuch, widerständige Strategien queerer und postkolonialer Kämpfe auch für ein Verständnis anderer taktischer Umgangsformen mit Machtverhältnissen produktiv zu machen, geht es mir darum, an einer Sprache zu arbeiten, die neue Solidaritäten denkbar macht. Damit meine ich eine Sprache, die nicht bereits immer schon vorher weiß, was gesagt wird, wenn gesprochen wird, sondern versuchen will zu verstehen, was alles gemeint ist – und zwar auf allen Seiten der Sprechenden, also sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf jener der Lehrenden. Dies könnte einen Beginn für ein Sprechen bilden, in dem Ungleichheiten neu ausgedrückt werden können – und nicht immer Rekurs auf akademische Begrifflichkeiten nehmen müssen, die doch leider sehr oft von aktuellen Allianzen zwischen ‚Gender‘, ‚Diversity‘ und Neoliberalismus zeugen. Ich möchte versuchen, neue Formen des Verlernens zu erarbeiten, die strukturellem Klassismus und Rassismus gemeinsam begegnen können – auch jenen Formen, die in geförderten ‚Diversity‘ und ‚Gender Mainstreaming‘ Projekten angelegt sind. Denn es scheint fast so, als gingen die ‚Errungenschaften‘ in der Förderungspolitik in diesen Bereichen mit der Entleerung des Feminismus und der antirassistischen Kämpfe von ihrer sozialen und kämpferischen Dimension einher. Was machen wir, wenn wir feststellen müssen, dass sie möglicherweise Teil einer Pädagogisierung der Gesellschaft sind, die die bestehenden neoliberalen Verhältnisse mehr stützt, als herausfordert? Und was, wenn sie einen Diskurs schaffen, der bestehende soziale Differenzen eher bestärkt als unterwandert oder durchkreuzt?

Eine Repolitisierung der Pädagogik müsste neue Formen des Zusammen Denkens und neue Solidaritäten entwickeln, die wieder davon ausgehen, dass es einen Unterschied zwischen bewussten und unbewussten Verletzungen gibt, die

strukturelle Dimensionen der Ungleichheit herausarbeiten, sie aber nicht moralisch auf die Lernenden externalisieren, die vielmehr ein Bewusstsein über die Weise entwickeln, wie soziale Positionen gegen einander ausgespielt werden. Kurzum ginge es um eine politische Pädagogik, die neu dazu einladen würde, sich trotz und gegen die neoliberale, antifeministische und rassistische Mobilisierung in dieser Welt zuzuhören – auch wenn das, was wir uns sagen, nicht genau auf die (bürgerliche) Weise rebellisch und reflektiert ist, wie es im Antrag zum oben beschriebenen Projekt versprochen war. Hier hilft uns vielleicht der Streber*innendrag. Denn schafft die streberische Anpassung nicht immer auch eine Differenz zwischen dem, was erwartet wird und dem was von der Erwartung erwartet wird? Und läge nicht gerade in dieser Differenz ein Möglichkeitsraum für Verhandlungen?

Literatur

- Bhabha, Homi K (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Biffl, Gudrun; Bock-Schappelwein, Julia (2003): Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In: Fassmann, Heinz; Stacher, Irene (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/Celovec, S. 127.
- Büro trafo.K (2014): Die komplizierte Tätigkeit der Selbstveränderung. Praxen und Fragen bei Vermittlungsprojekten in der Migrationsgesellschaft. URL: https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_iae/ejournal/no_8/ejournal8_trafo.k_20140624.pdf [Stand 29.11.2016].
- Castro Varela, Maria do Mar; Alisha M.B. Heinemann (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! in: Strategien für Zwischenräume nr.5/2016 Büro trafo.K (Hg.). URL: <http://trafo-k.at/schriftenreihe/>.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin.
- Flog, der Standard/Infografik ORF/SORA/ISA (29.9.2013): FPÖ bei Arbeitern, SPÖ bei Pensionisten vorne, URL: <http://derstandard.at/1379292466524/Wahltagsbefragung-FPOe-bei-Arbeitern-SPOe-bei-Pensionisten-vorne> [22.11.2016].
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2005): Schule und Arbeitsmarkt ethnisch segmentiert? Einige Bemerkungen zur „Zweiten Generation“ im österreichischen Bildungssystem. In: Binder, Susanne (Hg.): Heraus-Forderung Migration. Wien, S. 191-211.
- Hess, Sabine, Nikola Langreiter, Elisabeth Timm (Hg.) (2011): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld.
- Kaiserebersdorf (o.J.). URL: kaiserebersdorf.forums-free.com/lieblingsworte-t72.html
- Spivak, Gayatri Chakravorty; Harasym, Sahra (Hg.) (1990): The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues. New York: NY, Routledge.

trafo.K: über trafo.K, URL: <http://trafo-k.at/about/> [Stand 25.04.2018].

Wallace, Claire, Natalia Wächter, Johanna Blum, Paul Scheibelhofer (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.

Autor_innen-Angabe

Univ.-Prof. Dr. phil. Nora Sternfeld, Kunsthochschule Kassel; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Kunst- und Kulturvermittlung, Ausstellungstheorie und -praxis, zeitgenössische Kunst, Geschichtspolitik und Antirassismus.



Selbstbilder und Gegenbilder bei der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft

Astrid Messerschmidt

Geschlechterverhältnisse sind zum Schauplatz für migrationsfeindliche Artikulationen geworden. Auf geschlechterbezogenen Feldern entfalten sich aktuell in Europa insbesondere antimuslimische und islamfeindliche Ressentiments, die sich zu einem antimuslimischen Rassismus verdichtet haben. Sie richten sich sowohl gegen die europäischen Muslime wie gegen deren Religion und verwenden die Religion wie ein „identitäres Schicksal“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011:37). Alles als islamisch Identifizierte wird dabei zu einem Gegenbild gemacht und soll das ganz Andere, das Fremde im Verhältnis zu einer imaginierten national-kulturellen Gemeinschaft darstellen. Im Gegensatz dazu regen eine kritische Geschlechter- und Migrationsforschung dazu an, die Uneindeutigkeit von Geschlecht anzunehmen und sich auf die realen „natio-ethno-kulturellen (Mehrfach)zugehörigkeiten“ in der Gegenwart einzulassen (Mecheril 2003). Der vorliegende Text reflektiert auf der Grundlage eines differenzreflexiven Feminismus aktuelle kulturrassistische Praktiken, die sich insbesondere gegen die als fremd markierte Frau richten. Dabei kennzeichne ich als Gegenbilder jene Vorstellungen, die dazu dienen, ein unproblematisches Selbstbild zu festigen. Tragende Komponenten dieses Selbstbildes sind demokratische Rechtmäßigkeit, Modernität und Liberalität.

Sex, Gender und der Wunsch nach Eindeutigkeit

Geschlechteridentitäten sind Austragungsorte für Identitätskämpfe. Schon mit der Beanspruchung der Gleichheit im Sinne der Egalité ist das vor mehr als 200 Jahren in aller Schärfe öffentlich geworden. Für die dominanten Protagonisten der bürgerlichen Französischen Revolution war es nicht hinnehmbar, dass auch Frauen den Status als Mensch und Bürgerin beansprucht haben. Der Eintritt der Frauen in das Territorium der bürgerlichen Gleichheit war in diesem Kontext ein Kampf von unten, ein ganz und gar emanzipatorisches Anliegen (vgl. Opitz 2002). Ganz anders stellen sich heute die geschlechterbezogenen Proklamationen dar, die sich gegen die sogenannte ‚Gender Ideologie‘ bzw. „Regenbogenideolo-

gie“ wenden – wie bspw. in der Petition gegen die Erweiterung des Bildungsplanes in Baden Württemberg¹, die sich gegen die ‚Akzeptanz sexueller Vielfalt‘ wendete. Geschlecht wird dabei zu einer biologistisch beanspruchten Kategorie, die Sicherheit garantiert in einer Welt schwankender sozialer Ordnungen.

Das mit ‚gender‘ bezeichnete soziale und kulturelle Geschlecht taucht als Ausdruck eines Unbehagens gegenüber fixierenden Zuschreibungen auf. Judith Butlers (1991) Botschaft, dass auch ‚sex‘ ‚gender‘ sei und umgekehrt – also dass das Körperliche auch kulturell und das Kulturelle auch körperlich (weil verkörpert) sei – ist heftig umkämpft (gewesen) innerhalb feministischer Theoriebildungsbewegungen. Scheint doch dadurch das Subjekt feministischer Intervention verloren zu gehen, wenn niemand mehr weiß, wer eigentlich wer ist und wenn an keiner biologischen Materialität mehr festgehalten werden soll. Zwischen Verwerfung und Begeisterung hat diese Sorge um die Entmaterialisierung von ‚sex‘ nach meinem Eindruck die deutschsprachige Debatte mehr bestimmt als der Angriff auf die produktive Macht der Zweigeschlechtlichkeit. Das Andere hat natürlich anders zu sein, genetisch nachweisbar und eindeutig. In der Tendenz zur Vereindeutigung geschlechtlicher Identität kommt aus meiner Sicht eine Sehnsucht nach Natur zum Ausdruck, ein Wunsch, sich einer biologisch gegebenen Identität zu vergewissern, das Soziale nach wie vor biologistisch zu strukturieren und jede Uneindeutigkeit auszuschließen. Die Naturalisierung von Differenz bildet ein Merkmal mehrerer gruppenkonstituierender Diskriminierungspraktiken. Daran eine breite Kritik zu entfalten und einen kategorisierungskritischen Umgang mit Geschlechteridentitäten zu entwickeln, betrachte ich als Aufgaben von erziehungswissenschaftlicher Forschung und Bildungsarbeit. Sie kann dafür auf mehrere Ressourcen zurückgreifen: die dekonstruktive feministische Kritik der Geschlechteridentitäten und ebenso auf andere Analysen der Identifizierung von Ungleichwertigkeit anhand naturalisierter Kategorien, insbesondere auf Rassismusanalysen (vgl. Hall 1989; Hund 2006; Melter/Mecheril 2009).

Dominanz und Differenz

Gegen die geschlechtslose Erzählung der Allgemeinen Pädagogik haben feministisch argumentierende Erziehungswissenschaftlerinnen eine Differenzdimension eingeführt (vgl. Jacobi 1991; Rendtorff 2007) und sind dabei von Anfang an mit der Ambivalenz dieses Vorhabens konfrontiert. Um aus dem Denken der Differenz kein neues/altes Denken der Identität werden zu lassen, werden selbstkriti-

1 „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ Die Petition wurde am 27.1.2014 mit 192.000 Unterschriften übergeben (davon die meisten online). Die Gegenpetition „Vielfalt gewinnt“ erreichte in drei Wochen 80.000 Unterzeichner.

sche Wendungen eingefordert. Die ungebrochene Kategorie Frau wird als „Meisterinnenerzählung“ (Angerer 1995:25) differenztheoretisch auseinandergenommen und als ‚ahistorisch‘ verworfen (Gutiérrez-Rodríguez 1996:169). Gerade diejenigen, die an Differenz erinnern, stoßen auf das „Dilemma der Differenz“ (Kiesel 1996; Kalpaka 2006), weil in jedem Sprechen über Unterschiede die Macht der Unterscheidung verdrängt werden kann. Wie Differenz „eine offene Kategorie bleiben“ (Diehm 1999:195) kann, wird zu einer wesentlichen Frage für eine differenzbewusste Forschung und Bildungsarbeit. Ohne diese Frage neigt „Differenzfreundlichkeit“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011:471) dazu, ausgesprochen unfreundlich zu werden. In ihrem Essay *Welt teilen* (2008 [2010]) formuliert die feministische Philosophin Luce Irigaray ein leidenschaftliches Plädoyer für die Differenz, die in diesem Moment, wo sie als Differenz wirklich wird, eine universale Verbundenheit ermöglicht. Das „andere Subjekt“, von dem Irigaray spricht, steht bei ihr für das weibliche Subjekt, das die Differenz zu dem Einen, das sich in der Geschichte der Moderne als einziges denkbare und denkfähiges Subjekt gesetzt hat, repräsentiert. Erst wenn wir akzeptieren, „nicht das Ganze zu sein“, bietet sich die Möglichkeit, „eine weitere Welt zu erahnen, eine größere Fülle [...], die sich nicht darauf reduziert, im Selben dasselbe zu teilen“ (ebd.:37). Aus meiner Sicht bietet sich damit eine zeitgemäße Perspektive für die Migrationsgesellschaft, in der nicht dasselbe geteilt werden muss – nicht dieselbe Auffassung von Anständigkeit und Eigenständigkeit, nicht dieselben Schamgrenzen, nicht dieselben Körperkonzepte.

Differenzen können erst dann gelebt werden, wenn Dominanzverhältnisse benannt werden. Birgit Rommelspacher (1995) arbeitet heraus, dass Dominanz auf Zustimmung basiert – darauf, dass die Verhältnisse der Diskriminierung, Ausgrenzung und Ungleichheit hingenommen werden. Die Dominanzkultur stabilisiert sich durch den Mangel an Kritik, und das Fehlen von Kritik bedeutet effektiv Zustimmung. Mit der Bezeichnung „Dominanzkultur“ wird das Funktionieren von Praktiken sozialer Spaltung durch Konsensstrukturen akzentuiert. Im Unterschied dazu ist Herrschaft nach Birgit Rommelspacher (1995) ein Prozess aktiver Unterdrückung. Dominanz sichert Privilegien und damit Vorteile in der Aneignung von sozialem, kulturellem und materiellem Kapital (vgl. Bourdieu 2010). Insbesondere das materielle Kapital und seine gravierende Bedeutung für den Alltag sind im Zuge des dominierenden Sprechens über Kulturen und Religionen verdrängt worden. Eine differenzreflexive Pädagogik kann dem entgegenwirken, wenn sie bspw. an Social-Justice-Konzepten anknüpft, die sich auf vielschichtige Ungleichheitsverhältnisse beziehen (vgl. Czollek/Weinbach 2007) und nicht zu einer Neuauflage des hierarchischen Konzepts von Haupt- und Nebenwiderspruch führen. Die Politikwissenschaftlerin Iris Marion Young hat auf fünf Ebenen von „oppression“ aufmerksam gemacht: soziale Marginalisierung, ökonomische Ausbeutung, kulturelle Abwertung, gesellschaftliche Macht-

losigkeit und sexuelle Gewalt positionieren in ihrem kritischen und differenzreflexiven Konzept sozialer Gerechtigkeit gesellschaftliche Gruppen (vgl. Young 1996). Die Wechselwirkungen dieser ausgrenzenden Zuordnungen wahrzunehmen, kann zu einer „(Re-)politisierung von Pädagogik“ (Castro Varela 2002:47) beitragen. Die von Mechthild Gomolla (2011) breit entfalteten Analysen zu institutioneller Diskriminierung in Bildungsinstitutionen sind zugleich Ausdruck institutioneller Privilegierung. Das Institutionelle bildet darin ein Anzeichen für unthematisierte Dominanz. Institutionell ist die Diskriminierung deshalb, weil sie in den alltäglichen Abläufen und Funktionen der jeweiligen Institution verankert ist. Sie hängt nicht von den Intentionen der Akteur_innen ab, ist aber auch ohne deren Mitwirkung nicht denkbar. Institutionelle Diskriminierung ist Ausdruck normalisierter Praktiken der Ausgrenzung und Abwertung, die unthematisiert bleiben, weil die davon Betroffenen sich in einer relativ machtlosen Position befinden. Youngs (1996) differenzsensibler Gerechtigkeitsansatz bietet eine konzeptionelle Grundlage an, um dem entgegenzuarbeiten. Er reflektiert Gerechtigkeit stets im Zusammenhang mit Differenz und zielt darauf ab, die Voraussetzungen für befriedigende Tätigkeiten für alle Gesellschaftsgruppen zu schaffen, um an Entscheidungen beteiligt zu sein, um eigene Sichtweisen zu artikulieren und um gehört zu werden. Er regt dazu an, sich damit auseinanderzusetzen, wie verschiedene Individuen und soziale Gruppen sich in einem Geflecht von Ausgrenzungen und Privilegierungen bewegen und welche Handlungsmöglichkeiten die einzelnen darin haben.

Sprechen und Schweigen

Das Ausmaß des Sprechens Etablierter über fremdgemachte Andere wächst. Es steigert sich zu einer Leidenschaft des Fremdmachens gegen Muslime in Europa, und es gewinnt an medialer Präsenz und Beachtung, wenn es um muslimische Frauen und Männer geht, das heißt wenn die Geschlechterkategorie in diesem Sprechen explizit gemacht wird, um auf die Rückständigkeit und Gefährlichkeit derer hinzuweisen, die in einem nationalen Innenraum nicht als Zugehörige akzeptiert werden. Es handelt sich um ein ganz und gar einseitiges Sprechen, das mit keiner Erwiderung rechnet. Das fremd gemachte und zu einem Gegenbild aufgebaute Gegenüber wird nicht angesprochen. Das Sprechen bleibt somit ganz und gar undialogisch. Es richtet sich an eine dominante Öffentlichkeit, mit deren Zustimmung gerechnet werden kann. Das Sprechen über die Religion derer, die als anders und fremd konstruiert werden, bietet eine Plattform für Verachtung und Ausgrenzung. Alternativen zu diesem Sprechen können möglicherweise erst nach einer Phase des Schweigens umgesetzt werden. Würden diese alternativen Sprechformen von mir in diesem Text bereits benannt, dann müsste ich die Be-

dingungen ignorieren, die alltagsrassistische Bezeichnungen sagbar machen und sozusagen das „richtige Sprechen im falschen“ postulieren. Adornos berühmtes Diktum aus den *Minima Moralia*, es gäbe „kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 1951:42), kann vorläufig auch noch für das Sprechen gelten und vor zu viel Selbstgewissheit im Umgang mit den eigenen Ausdrucksformen schützen. „Das erste Sprechen, das wir aneinander zu richten haben, drückt also unsere Fähigkeit und Akzeptanz aus zu schweigen“ (Irigaray 2010:37). Im Schweigen kommt eine Zurückhaltung zum Ausdruck, die zugibt, nicht die passenden Worte zu haben, die erst mal abwartet, was die Andere sagt, auch wenn sie vielleicht nichts sagt, weil sie sich nicht vorstellen kann, gehört zu werden.

„Der Verzicht darauf, gemäß eines Diskurses zu sprechen, den wir schon kennen, ist ein Willkommensgruß an den, der uns jenseits des durch unsere Sprache geöffneten und wieder verschlossenen Horizonts entgegenkommt“ (Irigaray 2010:38).

Wenn in einer globalisierten und in ökonomischer Hinsicht polarisierten Welt alle nur in den ihnen bekannten Diskursen sprechen, wird niemand etwas lernen, also den eigenen Horizont nicht erweitern und zu keiner Selbstreflexion finden. Der von Irigaray kritisch adressierte „ein Diskurs“ steht für einen dominanten und zugleich zum ausschließlich legitim erklärten Diskurs einer sich selbst für aufgeklärt haltenden Gemeinschaft, die doch gerade in dem Moment, wo sie sich national-kulturell definiert, ihren eigenen Mangel an Aufklärung dokumentiert.

Die Zumutung des Umdenkens wird auf allen Seiten abgewehrt. Die Abwehr dieser Zumutung schließt jede Irritation aus, die aber erst die Voraussetzung für Lernprozesse ausmacht. Sie kennzeichnet jedes fundamentalistische Denkgebäude, das sich keinen Gegensätzen stellt, um identisch zu bleiben. Auf widersprüchliche Weise sind in dieser Abwehr die Verteidiger eines kulturell eindeutigen Westens mit den Apologeten einer fundamentalistischen Islaminterpretation verbunden. Beide hängen einem antimodernen Reinheitsideal an, das Diversität bekämpft und Komplexität fürchtet. Die herrschaftspolitische Instrumentalisierung des Islams hat im Verlauf der Globalisierung zugenommen. Die Verbreitung der Kopftücher und Gesichtsschleier in vielen Teilen der Welt zeugt von einer Identitätspolitik, die immer auch politische Herrschaftsinteressen verfolgt (hat). Doch um über diese Entwicklungen sprechen zu können, ist es erforderlich, nicht mehr im Namen der kulturellen Homogenität und einer einheitlichen Modernität zu sprechen, sondern im Namen einer politischen Emanzipation von jeglicher Unterdrückung. Dazu bedarf es kritischer politischer Bildung, die über Herrschaftsverhältnisse und Herrschaftskrisen aufklärt und damit Gegenstände auf die Agenda der Bildungsarbeit bringt, die im Zuge der Dominanz des Sprechens über Kulturen und Religionen vernachlässigt worden sind.

Verhüllung und Enthüllung

Sowohl Verhüllung wie Enthüllung haben sexuelle Komponenten. Wenn die Verhüllung der Frau angeordnet wird, dann geht es auch um die Kontrolle erotischer Anziehung. Wenn Enthüllung durchgesetzt wird, dann ist der weibliche Körper der Vermessung gemäß geltender Schönheitsnormen ausgesetzt und setzt sich dem auch häufig selbst bereitwillig aus.

Die weibliche Sexualität ist in der Geschichte des neuerdings ohne jede Selbstironie wieder beanspruchten, sogenannten Abendlandes immer wieder als bedrohlich unkontrollierbar aufgefasst worden. Das stärkste Mittel gegen diese Angst vor dem Sexus der Frau ist die Vorstellung, diese habe gar keine eigene Sexualität und sei auf den Phallus angewiesen, der die Potentialität des männlichen Geschlechts symbolisiert (vgl. Beauvoir 1949 [1968]). Doch im Zusammenhang der Abwehr von Einwanderung findet die Kontrolle ein anderes Objekt und wird durch den Einsatz des Kulturrassismus ausgeübt. Die Undurchsichtigkeit der verschleierte Frau muss durchbrochen werden, und diese gewaltsamen Akte der Entschleierung erfolgen im Namen einer Freiheit, die ausschließlich westlich bestimmt wird.

Die Ausblendung von Sexismen in der Mehrheitsgesellschaft kann als Ausdruck unhinterfragter Dominanz verstanden werden. Es kommt zu einer Sexualisierung im Diskurs um den Islam und die als Muslime identifizierten, insbesondere männlichen Migranten, wobei die Geschlechterverhältnisse der ‚Anderen‘ abgewertet und die eigene Situation idealisiert werden (vgl. Rommelspacher 2009:401). Sexualität und Geschlechterverhältnisse bieten Thematisierungsanlässe, um diejenigen, die als fremd gelten sollen, noch fremder erscheinen zu lassen und die dominante Gruppe der national fraglos Zugehörigen als aufgeklärt, fortschrittlich und moralisch überlegen zu repräsentieren. Emanzipation wird in diesem Zusammenhang nicht mehr an der Ungleichverteilung von Erwerbsarbeit, Einkommen und Status bemessen, sondern „am *Abstand* zwischen der *westlichen* und der *muslimischen* Frau“ (ebd., Herv. i.O.). Dabei kommt es zu einer Frontstellung in sich homogener kultureller Einheiten, die zudem bevorzugt mit genetischen Charaktereigenschaften in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Karakaşoğlu 2009:297). Antimuslimische Sichtweisen berühren sowohl das Bildungsverständnis wie auch das Verständnis von Geschlechterverhältnissen. Bleibt eine integrationskritische Auseinandersetzung aus, dann wird die gesellschaftliche Zugehörigkeit von in Deutschland lebenden Muslimen daran gemessen, „inwiefern sie in ihrem Lebensstil den Commonsense der Mehrheit (als einer Art ‚Nationalkultur‘) übernommen haben“ (ebd.: 294).

Kritische Geschlechterforschung und die daraus hervorgegangenen Gender Studies zielen auf eine „Entgrenzung von Geschlecht, Begehren und Sexualität“ (Herrmann 2015:79). Dies ist bisher kaum auf den Kontext der Migrationsgesell-

schaft mit ihren diversen geschlechtlichen und sexuellen Lebensformen bezogen worden. Es ergeben sich neue Herausforderungen für die Kritik der Geschlechterordnungen, wenn „das nicht anerkennbare Andere“ (ebd.:80) nicht nur bei der Diffamierung von LGBTIQ²-Lebensformen zum Ausdruck kommt, sondern auch bei migrationsbezogener Ausgrenzung, die sich vorwiegend gegen Muslim_innen richtet. Wenn die Gender Studies, die gegenwärtig von Seiten des Rechtspopulismus angegriffen werden, ein „postfundamentalistisches Projekt“ sein sollen, „das um seine eigenen kontingenten Grundlagen weiß“ (ebd.:82), dann hat sich das auch gegenüber nicht-westlichen geschlechtlichen Lebensformen zu realisieren, auch wenn das dem emanzipatorischen Anliegen zu widersprechen scheint. Es widerspricht ihm nur solange die fremd gemachte muslimische Andere nicht als Subjekt mit eigenen Vorstellungen anerkannt wird.

Demütigung, Kränkung und Diffamierung bilden Instrumente sprachlicher Gewalt, die sich gegen den „sozialen Körper“, der davon Betroffenen richtet. Stefan K. Herrmann betrachtet sprachliche Gewalt als „Form der dislozierenden Gewalt“ (ebd.:88), die den sozialen Körper der adressierten Person im sozialen Raum verschiebt und ihn in eine unterlegene, untergeordnete und unterworfen Position versetzt. „Ihre ganze Dramatik entfalten Kränkung und Demütigung erst in ihrem Zusammenspiel“ (ebd.). Wenn die Kränkung so weit geht, „dass sie ihrem Gegenüber gar keinen Wert mehr zuspricht“ (ebd.). Wenn das Gegenüber als wertloses Leben betrachtet wird, gerät es in Gefahr, „überhaupt nicht mehr als Leben zu zählen“ (ebd.). Das führt zur Enthemmung sprachlicher und auch physischer Gewalt. Die Andere kann sozial und körperlich zum Verschwinden gebracht werden, indem sie nicht ernst genommen und die Kommunikation mit ihr vermieden wird und indem sie ausgewiesen, abgeschoben und für illegal erklärt wird.

Migrationsfeindliche Thematisierungen von sexueller Gewalt und Gegenstimmen

Selten wurde eine Silvesternacht von einer globalen Öffentlichkeit so stark beachtet wie jene von Köln im Januar 2016. Es hatte sich so etwas wie der „Einbruch des Realen“ abgespielt, wie Slavoj Žižek das mit Lacan bezeichnen könnte. Vielleicht handelt es sich hier tatsächlich um eine „stumme Verkörperung eines unmöglichen Genießens“ (Žižek 1991:57) – etwas, das verboten und begehrt ist, verdrängt und präsent zugleich. Es geht um das „Reale“ der normalisierten sexualisierten Gewalt gegen Frauen und Mädchen. Das mediale Sprechen über diese Wirklichkeit ist allerdings weniger auf die konkreten Probleme bezogen, sondern konzentriert sich – zumindest in den massenwirksamen Medien –

2 Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual, Intersexual, Queer

auf die kulturelle und nationale Zuordnung eines (vermutlich großen) Teils derjenigen, die die Übergriffe in Köln verübt haben (sollen). Es wäre kompliziert, über die Anlässe und Ursachen dafür genauer zu sprechen, weil dann die Kontexte der Männer, die hier zu Tätern geworden sind, angeschaut werden müssten: illegalisierte Einwanderung, soziale Marginalisierung bereits im Herkunftsland, Lebensbedingungen auf der Straße, Kriminalität als Einkommensperspektive, Männlichkeitsphantasien, die Selbstwert vermitteln sollen, Dynamiken in Männerbünden etc.

Die real vorhandene und von den verschiedensten Gruppierungen ausgeübte sexualisierte Gewalt bietet Gelegenheit, das zu dethematisieren, womit Geflüchtete die Etablierten und relativ Privilegierten konfrontieren: das *Elend der Welt* (Bourdieu 1997). Paradoxerweise wird das Ereignis frauenverachtender Belästigungen in der medialen Verarbeitung der Silvesterereignisse dazu genutzt, um nicht über die Ausübung dieser Handlungen selbst zu sprechen, sondern über etwas Anderes – nämlich über die Defizite der Kultur, der Religion und der Erziehung der Anderen – also derer, die fremd bleiben sollen. Die konkreten Handlungen bieten einen Konfliktstoff, der nicht neu, sondern jahrelang banalisiert worden ist: Auswirkungen alltäglicher sexueller Belästigungen, wie sie bspw. in dem Aufruf „Aufschrei“³ von 2013 thematisiert worden sind. Insbesondere die Exekutive und die Judikative in der Bundesrepublik haben Nachholbedarf im Ernstnehmen derartiger Erfahrungen – also gerade die Institutionen, die jetzt als Retter angerufen werden. Das Sexualstrafrecht ist in der Bundesrepublik reformbedürftig, weil es bei sexueller Gewalt zu einer Opfer-Täter-Umkehr neigt. Die meisten Opfer sexueller Gewalt erstatten deshalb keine Anzeige.

Doch die Ereignisse von Köln, das inzwischen zu einem Topos für imaginierte Misere der Migration geworden ist, bieten eine Gelegenheit, die Aufmerksamkeit zu verschieben, um nicht das allgemeine gesamtgesellschaftliche Problem des Sexismus zu bearbeiten und stattdessen den nationalen Innenraum als unschuldig zu repräsentieren. Unschuld ist eine Obsession in der Bundesrepublik Deutschland, Ausdruck einer postnationalsozialistischen Resonanz in den Nachwirkungen der Aufarbeitungsgeschichte der NS-Verbrechen (vgl. Messerschmidt 2016). Es verknüpfen sich darin zwei Stränge eines nicht überwundenen Reinheitsideals: zum einen das Ideal einer abstammungsbezogenen Reinheit, die Spuren einer völkischen und rassistischen Gemeinschaftsprogrammatik beinhaltet; zum anderen das Ideal moralischer Reinheit, der paradoxe Effekt einer Aufarbeitungsgeschichte, die das Erforschen und Reflektieren der NS-Verbrechen und ihrer Folgen zur Entlastung des Selbstbildes nutzt. Die Deutungen der Ereignisse in Köln, Hamburg und Stuttgart bieten einen Resonanzboden, auf dem Reinheit und Unschuld proklamiert und beansprucht werden können. Diese Pro-

3 #aufschrei (2013)

klamationen beziehen sich auf das Phantasma eines reinen Innenraums, der durch Migration verunreinigt worden ist.

Dennoch hat sich in den letzten Jahren in Europa auch eine kritische Öffentlichkeit herausgebildet, die die Tatsache der Migrationsgesellschaft in ihr Selbstbild integriert. Ablesbar ist das an zahlreichen Projekten und Initiativen, die sich seit vielen Jahren gegen Ausgrenzung und Rassismus engagieren und die auch dazu beigetragen haben, dass in Teilen der Öffentlichkeit nationalistische und national-kulturelle Selbstbilder keinen Anklang mehr finden. Bspw. zeugt der Aufruf „ausnahmslos“⁴, den Feministinnen über soziale Netzwerke verbreitet haben, davon, dass die rassistische Instrumentalisierung feministischer Anliegen von Teilen eines kritischen Feminismus nicht hingenommen wird. Die Initiatorinnen um Kübra Gümüşay und Anne Wizorek wenden sich „gegen sexualisierte Gewalt und Rassismus. Immer. Überall“. Sie argumentieren auf dem Niveau eines Feminismus, der seit den 1990er Jahren die Kategorie „Frauen“ nicht mehr als ein entkontextualisiertes Wir beansprucht und der sich selbstkritisch mit den eigenen Ausblendungen auseinandersetzt.⁵ Sie fordern: „Sexualisierte Gewalt darf nicht nur dann thematisiert werden, wenn die Täter die vermeintlich Anderen sind“.⁶ Zugleich sollten reflexive Formen für die Auseinandersetzung mit sexistischen Gewaltphänomenen gefunden werden, die nicht kulturrassistisch argumentieren, sondern Faktoren, die Gewalt legitim erscheinen lassen, in soziale Situationen einordnen. Soziale Bedingungen, die Kleinkriminalität und sexualisierte Übergriffe begünstigen, lassen sich analysieren und verändern. Wer dagegen mit Identität argumentiert, hat schon aufgegeben und geht von der Unveränderbarkeit derer aus, die als abweichend markiert werden.

Das öffentliche Sprechen über sexualisierte Gewalt ist eingebunden in eine Geschichte des Sprechens über Sexualität. Michel Foucault warnte bereits in seiner *Histoire de la sexualité* in den 1970er Jahren vor der Sichtbarkeit, die eine Falle sei und vor dem Glauben an die befreiende Kraft der sexuellen Revolution (Foucault 1977 [1983]). Seine Machtanalyse rekonstruiert, wie seit dem Viktorianischen Zeitalter in Europa aus dem Sex ein Diskurs gemacht worden ist, eingebunden in Technologien von Geständnis, Gewissen, Beichte und Therapie. Mit diesem analytischen Wissen im Gepäck wäre zu erwarten, dass eine Skepsis entsteht gegenüber jeder Annahme einer erreichten, wirklich „emanzipatorischen Emanzipation“. Doch diese Annahme wird andauernd zu einer Sicherheit erho-

4 #ausnahmslos. Gegen sexualisierte Gewalt und Rassismus. Immer. Überall.: <http://ausnahmslos.org/> (16.06.2018)

5 Von männerpolitischer Seite kommt die Kampagne »Nicht mit mir – Männer gegen sexualisierte Gewalt und Rassismus« www.nichtmitmir.eu (16.06.2018)

6 #ausnahmslos. Gegen sexualisierte Gewalt und Rassismus. Immer. Überall.: <http://ausnahmslos.org/> (16.06.2018)

ben, wenn das Selbstbild einer geschlechtergerechten und sexuell emanzipierten Gesellschaft gezeichnet wird. Ein Selbstbild, das dazu dient, in Stellung gebracht zu werden gegenüber einem kulturalisierten und rassifizierten Gegenbild frauenverachtender und patriarchal erzogener Fremder. Die Reaktionen auf die Ereignisse in Köln und Hamburg zeigen, wie aus dem Glauben an die Befreiung unserer selbst ein reaktionärer Gewinn gezogen werden kann. Offensichtlich eignet sich das Dispositiv der Sexualität für mehrere Kontrollbedürfnisse. Neben der Kontrolle der Perversionen bietet es ein Machtfeld, auf dem unerwünschte Einwanderung begrenzt und rückgängig gemacht werden kann.

Was langfristig benötigt wird, ist eine nicht identifizierende Thematisierung von Frauenverachtung und sexualisierter Gewalt bzw. sexueller Belästigung. Diese nimmt nicht die Identitäten der Akteure in den Blick, sondern die Verhältnisse, die diese Gewalt begünstigen und ermöglichen. Umzusetzen ist dies durch eine „rassismuskritische Männerpolitik“ (Tunç 2016:18), die Rassismuserfahrungen von Männern sowie rassistische Einstellungen und Praktiken von Männern gleichermaßen aufgreift. Dabei soll eine hegemoniekritische Perspektive eingenommen werden, um den Raum zu erweitern, in dem Männlichkeiten im Plural gelebt werden können. Die auf heterosexuelle Beziehungen und weiße Dominanz reduzierte hegemoniale Männlichkeit gilt es zu reflektieren, um sie zu überwinden (vgl. Connell 2003; Connell 2006). Darin liegt ein wesentlicher Schritt für eine gewaltärmere soziale Praxis der Geschlechterbeziehungen in den migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen.

Arbeit und Wohlstand als Ressourcen für Selbstbilder und Gegenbilder

Die migrationsfeindlichen Artikulationen der Gegenwart enthalten immer auch ein ökonomisches Motiv, ohne darauf reduzierbar zu sein. Doch neben den kulturalistisch-nationalistischen Abgrenzungen geht es darin auch um Verteilungskämpfe und die auf hohem wirtschaftlichem Niveau zum Ausdruck gebrachte Sorge um das Eigentum derer, die global relativ privilegiert sind.

Heute erleben viele Länder der EU, insbesondere die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und die Benelux-Staaten wirtschaftliche Stabilität trotz Krisen in der europäischen Nachbarschaft. Die bürgerliche Mitte hat hier immer noch viel zu verlieren, und das zeigt sich an neueren populistisch-rassistischen Artikulationen in der Abwehr verarmter Einwanderergruppen, deren Armut zu einem kulturellen Zeichen gemacht wird. Zunehmend prägen ein „Wohlstandschauvinismus“ (vgl. Held 1991) sowie die öffentliche Diffamierung derer, die einwandern, um ihre Lebensbedingungen zu verbessern, die gesellschaftlichen Thematisierungen von Migration. Der erreichte Wohlstand wird dabei nationalistisch beansprucht und als legitimes nationales Gut aufgefasst, an dem national

Nichtzugehörige nicht zu partizipieren haben. In einer globalisierten Ökonomie ist diese Auffassung unzeitgemäß und spiegelt das Bedürfnis nach gemeinschaftlicher Besitzstandswahrung wider. Ein Unbehagen an globalisierter Produktion und Vermarktung kommt darin zum Ausdruck, das sich sozusagen die falschen Gegner aussucht. Anstatt die ungerechten und Ungleichheit verschärfenden Wirtschaftsstrukturen und Vermögensverhältnisse in Frage zu stellen, richtet sich die Aggression gegen diejenigen, die selbst Opfer dieser Verhältnisse sind.

Eingewanderte und Geflüchtete werden sowohl ökonomisch wie kulturell als Bedrohung dargestellt. In der Kombination von ökonomischer Sorge und kultureller Abgrenzung werden abwertende Stereotype artikuliert. In populistischen Bürgerbewegungen gegen Flüchtlingswohnheime, gegen Moscheebauten und gegen die Einreise von Roma aus Bulgarien, Rumänien und den postjugoslawischen Staaten sind die Muster der Armutsdiffamierung und des spezifisch gegen Sinti und Roma gerichteten antiziganistischen Fremdmachens immer wieder erkennbar (vgl. End 2014). Beobachtbar ist dabei, wie eine populistische Arbeits- und Anständigkeitsideologie gegenüber verarmten Geflüchteten in Stellung gebracht wird. Eine Leerstelle in der Auseinandersetzung mit der NS-Arbeitsideologie und die unzureichend betriebene Aufarbeitung der Zwangsarbeit begünstigen aus meiner Sicht diese Auffassungen und Äußerungen (vgl. Wildt 2014). Das Arbeitsideal, als ein elementarer Bestandteil in der Ideologie der Volksgemeinschaft, ist kaum als Gegenstand historisch-politischer Bildung aufgegriffen worden. Es lässt sich leicht reaktivieren, wenn es mit Vorbehalten gegenüber Gruppen, die als kulturell fremd betrachtet werden, verknüpft wird. Empirische Studien über den realen Beitrag von Eingewanderten zu den Sozialversicherungskassen irritieren diese Haltungen kaum, da Überzeugungen, aus denen Selbstbilder erwachsen sind, den Tatsachen überlegen bleiben. So hat das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung den erheblichen Beitrag Eingewanderner zu den deutschen Sozialkassen in Höhe von 22 Milliarden Euro (2012) berechnet. Dies allein sollte jedoch nicht als Gegenargument gegen die Abwehr von Eingewanderten angeführt werden, um nicht in der eigenen Argumentation dem Nützlichkeitsdenken zu folgen. Dennoch gilt es, sich mit den Tatsachen zu konfrontieren und die einseitigen Vorstellungen einer Belastung der Sozialsysteme zurechtzurücken.

Das Selbstbild, rechtmäßig zum eigenen Wohlstand gekommen zu sein, stellt alle unter Verdacht, die einwandern, um mit eigener Arbeit und entsprechenden Sozialabgaben an diesem Wohlstand zu partizipieren. Begünstigt werden gruppenbezogene Diffamierungen und zu Fremdbildern erklärte Gegenbilder, wenn ein „ethnischer Volksbegriff“ beansprucht wird (Holz/Weyand 2014: 216), der in einer zeitgeschichtlichen Beziehung zum nationalsozialistischen Konzept der „Volksgemeinschaft“ steht, das offensichtlich unzureichend aufgearbeitet worden ist. Rassismus und Nationalismus sind dabei verbunden worden

und haben ein völkisches Selbstbild und eine „politische Ethik der Arbeit“ vermittelt (ebd.:203). Von beidem finden sich Spuren in der Gegenwart. Doch ist diese spezifische politische Kombination unzureichend reflektiert worden, und es lohnt sich, das nachzuholen, um geschichtsbewusst mit den Phänomenen der gegenwärtigen Abwehr von globalen Wirklichkeiten umzugehen. Die Angst vor der Dominanz derer, die bisher eine sozial deklassierte Minderheit in den meisten europäischen Ländern gewesen sind, motiviert auch den sexistischen anti-muslimischen Rassismus. Europäische Muslime werden dabei zu bedrohlichen Anderen im Inneren (vgl. Shooman 2012), und das dominierende Sprechen von ‚Kultur‘ blockiert eine politische Auseinandersetzung mit den Hintergründen, die zum Aufstieg des Islamismus als machtpolitischer Bewegung geführt haben. Die Wissensvermittlung dazu, im Sinne einer globalisierungsbewussten Bildungsarbeit, bedarf dringend einer Intensivierung und Vertiefung. Das Projekt einer Gegenhegemonie steht weiterhin aus, und dabei handelt es sich um ein Projekt, das alle verbindet, die gegen Sexismus und Rassismus und gegen die rassistische Instrumentalisierung der Geschlechtergleichheit eintreten.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Angerer, Marie Luise (1995): *The Body of Gender: Körper. Geschlechter. Identitäten*, In: dies. (Hg.): *The Body of Gender: Körper/Geschlechter/Identitäten*. Wien: Passagen, S. 17-34.
- Beauvoir, Simone de [1949] (1968): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg: Rowohlt.
- Bourdieu, Pierre u.a. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Bourdieu, Pierre (2010): *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: Dorothee Kimmich; Schamma Schahadat und Thomas Hauschild (Hg.): *Kulturtheorie. Basis-Scripte. Reader Kulturwissenschaften Band 1*. Bielefeld: Transcript, S. 271-287.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar (2002): *Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise*. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske & Budrich, S. 35-48.
- Connell, Robert W.; Christian Stahl (Übers.) (2006): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: VS.
- Connell, Raewyn (2003): *Gender*. Wiesbaden: VS.
- Czollek, Leah; Weinbach, Heike (2007): *Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice Trainings in: Lernen in der Begegnung, Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit, IDA-NRW, Düsseldorf, S. 6-19.*

- Diehm, Isabell (1999): Pädagogische Ent-Fremdung. Die Verdichtung von Differenz in der Figur ‚fremder‘ Frauen und Mädchen. In: Barbara Rendtorff und Vera Moser (Hg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 181-199.
- End, Markus (2014): *Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit. Strategien und Mechanismen medialer Kommunikation (im Auftrag des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma)* Heidelberg.
- Foucault, Michel (1983) [1977]: *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Bd. 1*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechtild (2011): Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 181-195.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1996): Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau... Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung. In: Ute Fischer u.a. (Hg.): *Kategorie Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske & Budrich, S. 163-190.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs in: *Das Argument*, Heft 6/1989 ; S. 913-921.
- Held, Josef u.a. (1991): „Du mußt so handeln, daß Du Gewinn machst...“ Empirische Untersuchungen zu politisch rechten Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer. Düsseldorf, DISS (DISS-Texte, 18).
- Herrmann, Steffen K. (2015): Politischer Antagonismus und sprachliche Gewalt. In: Sabine Hark und Paula-Irene Villa (Hg.): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: Transcript, S. 79-92.
- Holz, Klaus; Weyand, Jan (2014): Arbeit und Nation. Die Ethik nationaler Arbeit und ihre Feinde am Beispiel Hitlers. In: Sebastian Voigt und Heinz Sünker (Hg.): *Arbeiterbewegung – Nation – Globalisierung. Bestandsaufnahme einer alten Debatte*. Weilerswist: Velbrück, S. 202-228.
- Hund, Wulf D. (2006): *Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Irigaray, Luce (2010) [2008]: *Welt teilen*. Freiburg: Karl Alber Verlag.
- Jacobi, Juliane (1991): Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? – Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Walter Herzog und Enrico Violi (Hg.): *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik*. Zürich: Rüegger, S. 193-206.
- Kalpaka, Annita (2006): „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Gabi Elverich; Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Frankfurt/M., London: IKO Verlag, S. 263-297.
- Karakasoğlu, Yasemin (2009): Islam als Störfaktor in der Schule. Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In: Thorsten G. Schneiders (Hg.): *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-304.

- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. Frankfurt/M.: IKO Verlag.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach) zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Birgit Allenbach u.a.(Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden Baden: Nomos-Verlag. S.35-68.
- Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Rassismuskritik, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Rassismusthematisierungen in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus und seiner Aufarbeitung. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: VS., S. 855-867.
- Opitz, Claudia (2002): Aufklärung der Geschlechter, Revolution der Geschlechterordnung: Studien zur Politik- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts. Münster: Waxmann.
- Rendtorff, Barbara (2007): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hg.): Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bielefeld: Transcript, S. 395-411.
- Shooman, Yasemin (2012): Vom äußeren Feind zum Anderen im Inneren – Antimuslimischer Rassismus im Kontext europäischer Migrationsgesellschaften. In: Kien Nghi Ha (Hg.): Asiatische Deutsche. Vietnamesische Diaspora and Beyond. Berlin, Hamburg: Assoziation A, S. 305-320.
- Tunç, Michael (2016): Männlichkeiten und (Flucht-)Migrationserfahrungen. Kritik und Emanzipation in: Überblick Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen, Zur Ethnisierung der Genderdebatte, IDA-NRW, Heft 1/2016; S. 15-19.
- Wildt, Michael (2014): „Arbeit“ im Nationalsozialismus. Zur Bedeutung des Begriffs in Ideologie und Praxis des NS-Staats in: Einsicht 12 Bulletin des Fritz-Bauer-Instituts, Arbeiten für das Reich: Ehre, Ausbeutung, Vernichtung, Fritz Bauer Institut, 6. Jg., Oktober, S. 14-19.
- Young, Iris Marion (1996): Fünf Formen der Unterdrückung. In: Herta Nagl-Docekal und Herlinde Pauer-Studer (Hg.): Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität. Frankfurt/M.: suhrkamp, S. 99-139.
- Žižek, Slavoj (1991): Liebe Dein Symptom wie Dich selbst! Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien. Berlin: Merve.

Autor_innen-Angabe

Astrid Messerschmidt, Prof. Dr. phil. (Univ. Prof. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität) Bergische Universität Wuppertal. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Geschlechterreflektierende und migrationsgesellschaftliche Bildung; Diversität und Diskriminierung; Rassismus und Antisemitismus; Nachwirkungen des Nationalsozialismus in der Gegenwart.



Ambige Sexisierungspraktiken und die Dimension der Sprache im Kontext von antimuslimischem Rassismus

Natascha Khakpour und Fanny Müller-Uri

Einleitung¹

„Burkas? Wir steh’n auf Bikinis“ (AfD 2017) lautete der Slogan eines Wahlkampfplakates der *Alternative für Deutschland* (AfD) 2017, der den Ausgang unserer Diskussion darstellt. Neben vielem anderen ist er Teil einer Konjunktur von Rassismus und im speziellen von Antimuslimischem Rassismus (im Weiteren mit AMR abgekürzt). Unser Fokus ist auf den Slogan gerichtet, nicht so sehr auf dessen Verfasser_innen, denn: mit Blick auf europäische Gesellschaften hat nicht nur die kritische Rassismusforschung bereits mehrfach herausgestellt, dass Rassismus, in dem Verständnis, dem wir hier folgen, nicht bloßes Phänomen der extremen Rechten oder ‚ungebildeter‘ Menschen sei. Den Slogan und nicht die Verfasser_innen fokussieren zu wollen, geht auch damit einher, Rassismus eben nicht als ‚Problem‘ einzelner Personen(gruppen) zu verstehen, sondern damit ein gesellschaftliches Verhältnis in den Blick zu nehmen, das von Macht und Ungleichheit strukturiert ist. Mit dem Einnehmen dieser Perspektive gehen wir davon aus, dass wir alle unterschiedlich in rassistische Verhältnisse involviert sind². Die einen werden bspw. aufgrund von Rassekonstruktionen benachteiligt, ausgeschlossen oder sicherer Lebensbedingungen beraubt, während andere von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen wie diesen profitieren. Dieser Zusammenhang wird auch in pädagogischen Settings wirksam. Ein Beitrag, der sich in diesem Kontext mit Schnittstellen von Sprache, Gender und (antimuslimischem) Rassismus beschäftigt, kann sich demnach nicht auf die Analyse rechter oder rechtsextremer Bewegungen beschränken, wenngleich diese Beispiele liefern, die sich aufgrund ihrer Explizitheit besonders zur beispielhaften Illustration einiger verallgemeinerbarer Tendenzen eignen³.

1 Jan Niggemann danken wir für seine Anregungen.

2 Die je unterschiedliche Involviertheit in rassistische Verhältnisse verstehen zu wollen, verhält sich bewusst gegenläufig zu weitverbreiteten Praktiken der Distanzierung der sogenannten gesellschaftlichen Mitte zu rassistischen Phänomenen (Messerschmidt 2010).

3 Explizit sagen wir deshalb, weil die Logiken der hierarchischen Unterscheidung durch Rassismus, Sexismus, Klassenverachtung etc. fundamentaler Bestandteil ungerechter sozialer Ver-

Im Kontext von (antimuslimischem) Rassismus sehen wir in der politischen, medialen und wissenschaftlichen Diskussion vor allem die Topoi von Gender und von Sprache bedeutsam werden. Während sich einige Arbeiten mit der Verquickung von rassistischen Vereinseitigungen und Gender unter den Perspektiven Sexismus, Feminismus und der Konstruktion des dämonischen (männlichen) Anderen beschäftigen (Hark/Villa 2017; Friese 2017; Castro Varela/Mecheril 2016), wollen wir an dieser Stelle den Blick auf Sprache stark machen. Dies erscheint uns angemessen, da das Thema Sprache in medialen und politischen Diskursen stets an Präsenz gewinnt, wenn es um migrationsgesellschaftliche Themen geht. Es wird unter anderem dann relevant, wenn bestimmte Sprachkenntnisse das Verwehren von symbolischer und formaler Teilhabe legitimieren. Als ein Beispiel, neben der Verknüpfung von Aufenthaltsrecht und Sprachkenntnissen im Deutschen in Österreich, soll hier der Vorschlag der österreichischen Bundesregierung genannt werden, Deutsch als „Schlüssel‘ zur vollen Mindestsicherung“ zu installieren, wie der österreichische Bundeskanzler Sebastian Kurz verlautbarte (WZ Online 2018). Konkret bedeutet der Vorstoß, dass nur Personen, die Sprachkenntnisse auf dem Level von B1 im Deutschen oder C1 im Englischen nachweisen können, die Mindestsicherung in Höhe von 863 Euro erhalten sollen, allen anderen werde der sogenannte „Arbeitsqualifizierungsbonus“ von 300 Euro abgezogen. Mit 563 Euro im Monat läge der Betrag weit jenseits davon, was das legale Bestreiten des Alltages möglich machen würde (zum Vergleich dazu: in Österreich liegt das Existenzminimum 2018, also jener Betrag, der selbst bei Lohnpfändung nicht unterschritten werden darf, bei 909 Euro⁴). Mit dem lapidaren Zusatz „Der ‚Arbeitsqualifizierungsbonus‘ in Höhe von 300 Euro zielt auf Flüchtlinge ab.“ (WZ online 2018) wird auf eine besonders perfide Art gerechtfertigt, wie über die Nationalsprache erreicht werden soll, großen Personengruppen praktisch die Existenz in Österreich zu verunmöglichen⁵.

Kennzeichnend für den Rekurs auf ‚Sprache‘ kann in gegenwärtigen politischen Diskursen vor allem ein *disziplinierender* Charakter festgestellt werden, eine Begrenzung und Bestärkung des Konzepts der *Nationalsprache*, sowie die *Inszenierung von Sprache als ‚ideologiefreiem‘ Gegenstand*. Zu letzterem sei aus der (bildungs-)politischen Diskussion an die Presseaussendung der österreichischen Regierungspartei FPÖ erinnert, in der der Freiheitliche Politiker Wendelin Mölzer mit folgenden Worten zitiert wird: „Abseits der ‚ideologischen Brille‘ wurde im heutigen Expertenhearing der Sinn dieser Deutschförderklassen bes-

hältnisse sind und direkt aus „der Mitte“ kommen, aber als explizite Politik „der Rechten“ vertreten wird (Butterwege 2002).

4 Vgl. <http://www.schuldnerberatung-wien.at/aktuelles/existenzminimum2018.html>, Abruf 16.08.2018.

5 Zur größeren Sagbarkeit von Sprache als Ausschlusskategorie Khakpour 2016.

tätigt“ (OTS Presseaussendung der FPÖ 2018). Abgesehen davon, dass sich per Stellungnahme Professor_innen und Hochschullehrende aller großen österreichischen Universitäten, also jene, denen man durchaus Expert_innenstatus zugestehen könnte, skeptisch gegenüber der geplanten bildungspolitischen Maßnahme äußerten, kann vor allem das Reklamieren von Ideologiefreiheit als Verschleiерung ideologischer Prämissen betrachtet werden, die gleichzeitig einen Ideologievorwurf gegenüber allen, die einen anderen Standpunkt vertreten, impliziert⁶. Unser Anliegen ist es, mit diesem Beitrag den Aspekt von Sprache in ideologiekritischer Perspektive zur Diskussion zu stellen und zu hinterfragen, in welcher Form Sprache stabilisierend auf bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse in rassistisch strukturierten Gesellschaften wirkt und wem dies nützt.

Zunächst skizzieren wir, wie sich AMR spezifisch vergeschlechtlicht realisiert, wozu wir eine historische Kontextualisierung gegenwärtiger Diskurse vornehmen. Hierbei sind es kolonial-rassistische Dämonisierungsdiskurse, die ein männliches Anderes als sexualisierte Bedrohung hervorbringen, die in neueren Entwicklungen um die Figuration der Bedrohung für ‚sexuelle Freiheit‘ ergänzt werden, bzw. diese ablösen. Dabei steht der weibliche Körper*, um dessen Freiheit und/oder Schutz es geht, als ‚Objekt‘ im Zentrum und nicht als Subjekt. Nach einigen Schlaglichtern auf aktuelle Diskurspositionen gehen wir auf die Dimension der Sprache ein und arbeiten heraus, wie nicht nur *hate speech*, sondern auch *liberale Sprache* in der Stabilisierung von rassistischen Verhältnissen wirken kann. In unserer Diskussion beziehen wir uns auf Beispiele sowohl aus dem österreichischen als auch dem deutschen Kontext. Dies geschieht nicht, weil wir die nationalstaatlichen Spezifika für vernachlässigbar halten, gerade was die geschichtlichen Bedingungen und Ausformungen eines autoritären Populismus betrifft (dazu Demirović 2018). Vielmehr erachten wir die genannten Beispiele aus Deutschland als diskursformend auch für den österreichischen Kontext, auf den wir uns hauptsächlich beziehen, gleichwohl wir Elemente daraus als verallgemeinerbar und damit auch für den deutschen Kontext gültig betrachten.

Bikinis gegen Burkas? Antimuslimischer Rassismus als Kontext

An dem eingangs zitierten Slogan wird ein allgemeines Verhältnis sichtbar, das an dieser Stelle zum Thema werden soll: Die Konstruktion einer Gegensätzlichkeit von „Burkas“ und „Bikinis“ und alles, wofür sie in diesem Beispiel stehen – in verbaler ebenso wie in der Bildsprache des betreffenden Plakates. Aufgerufen

6 Der Ideologievorwurf gegenüber kritischen Perspektiven in der Wissenschaft in seiner Funktion und Wirkungsweise wird im Bereich Gender bspw. von Scheele 2014 behandelt, für Deutsch als Zweitsprache von Dirim et al. 2016.

werden damit Diskurse von den einander ausschließenden Achsen des Westens und des Rests (Hall 1994), nämlich die ‚Unterdrückung‘ von Frauen durch fast vollständige Bekleidung des Körpers – welche der so genannten islamischen Welt zugeordnet wird – und die ‚Freiheit‘ von Frauen durch fast vollständige Nacktheit. Dieser Gegenüberstellung entspricht die Bildebene des Wahlkampfplakates: drei als Weiß, als ‚schlank‘, als geschlechtlich eindeutig zugeordnet lesbare Frauen in Bikinis, von hinten fotografiert. Durch diese Inszenierung werden Frauenkörper zum Schauplatz des Showdowns zwischen Rückständigkeit und Aufgeklärtheit. Die Bildkomposition funktioniert dabei klassisch im Kontext patriarchaler Ordnungen und rassistischer Zuschreibungen. Der (aktive) männliche Blick einer heterosexuellen Matrix bestimmt den Blickwinkel auf das Objekt des (passiven) Angesehenwerdens: die weibliche Form, die nach seinem Geschmack gestaltet ist (Mulvey 1999 [1975]:837). Frauen werden quasi exhibitionistisch dargestellt und so gleichzeitig angesehen und zur Schau gestellt, mit einer Erscheinung „coded for strong visual and erotic impact so that they can be said to connote *to-be-looked-at-ness*.“ (ebd.: 837, Herv. i.O.) Es ist also das durch den männlichen Blick bestimmte und inszenierte Angesehen-werden-wollen der Frau, das die Bildkomposition mitprägt. Was die Filmtheoretikerin Laura Mulvey aus feministischer Perspektive über die Bildpolitiken des narrativen Kinos in den 1970er Jahren feststellt, ist hier auch für die Bildkomposition gültig. Hinzu kommt die Dimension von rassistischer Codierung, die neben der Bild- auch in der Textebene tragend wird. „Wir steh’n auf“ ist zu lesen als Chiffre für ein heterosexuelles, männliches, Weißes Begehren, in das sich jene Frauen als Gast eingeschlossen fühlen dürfen, so lange sie sich jener dominanten Männlichkeit unterordnen. Ebenso ist das Gegensatzpaar der Rückständigkeit und Aufgeklärtheit ein historisch beliebtes zur Legitimierung rassistischer Diskriminierung (Hund 2014), aber auch der Bikini als zynische Chiffre für die als positiv gераhmte Aufklärung. Ein Bekleidungsstück benannt nach einem Inselatoll, das in den 1950er Jahren für imperiale Atomtests erhalten musste und für Zwangsarbeit, Vertreibung und Vernichtung der dortigen autochthonen Bevölkerung steht.

„Zur Dialektik der Aufklärung gehört, dass es dort, wo es vermeintliches Glück imaginiert, latente Aggressionen entwickelt. Unverhüllt offenbart das der Name Bikini, den westliche Einbildungskraft und Erfindergeist zur perversen sprachlichen Verbindung paradiesischen Insellebens, verführerischer Weiblichkeit, imperialer Willkür und atomarer Verseuchung gemacht haben.“ (Hund 2006:870)

Die Frage, wie viel Nacktheit in Ordnung wäre, wie kurz die Beinbekleidungen von Sportlerinnen sein müssen, wer wann wie zum Baden bekleidet sein darf oder muss, um nur einige Beispiele zu nennen, ist umkämpft. Auch das Wahlkampfplakat sorgte für Empörung und für Forderungen, diese wieder zu entfer-

nen⁷. Das Plakat rief gerade bei sich selbst als (pro)feministisch oder zumindest auf eine Art frauenrechtlerisch verstehende bürgerliche und liberale Mitte der Gesellschaft Empörung hervor. Dennoch bietet die konstruierte Gegenüberstellung einen glatten Anschluss an Diskurse zur vermeintlichen Unvereinbarkeit von Westlichem/Aufgeklärtem und Nicht-Westlichem/Nicht-Säkularem, im Kontext einer „Freiheitsrhetorik als rassisierte Sexualpolitik im Neoliberalismus“ (Dietze 2018:232). Verstehbar wird der Kontext des Plakates durch die Konjunktur des antimuslimischen Rassismus, wie wir sie gegenwärtig beobachten und die im Folgenden kurz verortet werden soll.

Wir begreifen Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis, in dem Rassismus als ein Mittel verstanden wird, „das Differenz in der Weise repräsentiert, dass kontingente Eigenschaften wie die Hautfarbe in wesensmäßige Grundlagen von Identitäten transformiert“ (Solomos 2002:160), also durch Differenz Subjektivitäten und Bedeutungen produziert, die willkürlich, historisch variabel und kontingent an sichtbaren wie auch unsichtbaren Merkmalen festgemacht werden. Robert Miles spricht in diesem Zusammenhang von Rassekonstruktion (Miles 2000: 20). „Hautfarben“ gelten hierbei als eine mögliche historische und gegenwärtige Eigenschaft. Entsprechend lassen sich Religion, Volksgemeinschaft, fehlende Vernunft usw. in einer langen Liste an vermeintlichen Gründen für die Rückständigkeit einer Gruppe fortführen, denn Rassismus funktioniert als flexibles Mittel und passt sich den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse in seiner Artikulation an. Deshalb haben sowohl Etienne Balibar also auch Stuart Hall schon vor mehr als dreißig Jahren vorgeschlagen, von *Rassismen* zu sprechen, beide gehen auch von einem „Rassismus ohne Rassen“ aus (Hall 1989; Balibar 1990). Unterschiedliche rassistische Artikulationsformen sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Rassismus Struktur hat und als „herrschaftlich geprägtes soziales Verhältnis“ eben nicht nur die Ebene der diskriminierenden Identitätentransformationen, „Verfolgung und Ermordung seiner Opfer“ miteinschließt,

„sondern auch deren Kampf um Identität und Integrität und deren Widerstand. Zu diesem gehört auch die Perspektive einer Solidarität all jener, die sich mit rassistischer Entmenslichung und durch sie begründeter negativer Vergesellschaftung nicht abfinden.“ (Hund 2014:8)

An dieser Stelle können nur einige historisierende Schlaglichter auf die Besonderheiten antimuslimischer Diskurse geworfen werden, die auf ihren geschichtlichen Werdungsprozess hinweisen⁸.

7 Medienberichte dazu finden sich bspw. unter dem Titel „Zu viel nackte Haut für Rostock“ (wie Pätzold-Glaß 2017).

8 An anderer Stelle (Müller-Uri 2014:24ff) werden diese in der Verknüpfung von Diskursen und realpolitischen Ereignissen ausführlicher dargestellt.

Mit den frühen 1980er Jahre beginnt in Europa eine verstärkte Tendenz der Kulturalisierung sozialer Verhältnisse. Kulturalisierung meint die Überbetonung bei gleichzeitiger Unterbestimmtheit des Faktors ‚Kultur‘ als determinierend für die Interpretation menschlichen und sozialen Seins. So ersetzt die Vorstellung der ‚kulturellen Differenz‘ jene eines biologisch begründeten Rassismus und steht in der Argumentation für die Behauptung der Unvereinbarkeit von Lebensweisen bereit (Balibar 1990:28). Vor diesem Hintergrund ist auch die Verschiebung von der Figur des „Ausländers“ hin zum „Muslim“ (Spielhaus 2006:30) zu verstehen, der als neue Abgrenzungsfolie dient. Waren es zuvor noch eher die migrantischen Arbeitskräfte, ersetzt das Bild der Muslim_innen jenes Feindbild, was auch im Zusammenhang mit der verstärkten Suche nach einer ‚europäischen Identität‘ in Abgrenzung dazu zu sehen ist. Zudem kommt es zu einer größeren Sichtbarkeit muslimischen Lebens in der Öffentlichkeit. Neue Selbstverständnisse und durchaus selbstbewusste Identitätskonstruktionen von *muslimness* (Tiesler 2006) entstehen, auch als Reaktion auf die Ausschlusserfahrungen, die jene machen, die nun nicht mehr nur als Gastarbeiter_innen, sondern als jene, die bleiben, gesehen werden wollen. In diesem Zeitraum ist insbesondere die Iranische Revolution und schließlich *Nine Eleven*, geframed als Angriff auf den Westen und alles, wofür er vermeintlich steht (Hafez 2010), als den Diskurs bzw. die Berichterstattung verändernde Ereignisse zu nennen. Eine weitere Entwicklung, die stark weiterwirkt und mit der genannten zunehmenden Kulturalisierung sozialer Probleme zusammenhängt, ist die Entstehung des sogenannten „Kampf der Kulturen“, einer Vorstellung, die die Konfliktachsen des Kalten Krieges ablöst. Von Samuel P. Huntington (1993) ausbuchstabiert, wird mit Bezug auf Bernard Lewis’ *clash of civilizations* eine neue Formel zur Erklärung sozialer Probleme populär⁹. Die These sei kurz skizziert: Eine neue Weltordnung würde erkämpft werden, deren Konfliktlinien entlang von Kulturen (Plural!) laufen würde, die Fronten des Kalten Krieges werden dabei übersetzt in die Vorstellung von einander abgrenzbaren homogenen Kulturen, die einen unterschiedlichen Grad an Zivilisation erreicht hätten. Am bedeutendsten würde sich damit das Element der Religion als Unterscheidungslinie herausstellen. Diese starren und in ihren Konsequenzen problematischen Vorstellungen der Kategorie Kultur werden immer noch populär rezipiert und weiterentwickelt, auch in sich selbst als kritisch verstehenden Debatten wird die Vorstellung von sich unterscheidenden, hierarchisch angeordneten ‚Kulturkreisen‘ bedient. Für die Diskurse zu AMR wirkt diese Homogenisierung und Festschreibung besonders, da Religion zur Chiffre von Gut und Böse, Fortschritt und Rückständigkeit,

9 Der Vorstoß wurde seit seiner Veröffentlichung von vielen Seiten scharf kritisiert, eine dieser Repliken findet sich bei Çağlar (2002).

aufgeklärte, säkulare Moderne und rückständiges Mittelalter wird. Die Vorstellung der Unvereinbarkeit von Kulturen oder etwa Religionen ermöglicht die flexible und willkürliche Unterscheidung in „integrierbar“ und „nicht-integrierbar“ (vgl. zivilisierbar in postkolonialen Diskursen) und damit den faktischen Ausschluss von Personen und Gruppen.

Eine andere Position in der Frage, inwiefern die Rolle der Religion zu beurteilen ist, vertritt Schirin Amir-Moazami. Sie distanziert sich von Tendenzen der AMR Forschung im Anschluss an Orientalismus-Diskurse, Religion unter Kultur zu subsumieren (Amir-Moazami 2016:31) und weist auf die Notwendigkeit hin,

„grundlegender nach den strukturellen, normativen *und* epistemologischen Bedingungen [zu] fragen, innerhalb derer die Diskursanreizung und -verknappung, Dämonisierung und Einverleibung des (muslimischen) Anderen stattfindet.“ (Amir-Moazami 2016:22, Herv. i.O.).

Dies gelinge nur, sofern das Verhältnis von Säkularität und Religiosität selbst zum Gegenstand werde. Das Beispiel der Unangemessenheit der Frage, ob „der Islam“ zu Deutschland gehörte, fasst die Problematik wie folgt zusammen.

„Gerade weil die liberal-säkulare Matrix, die diesen Fragerahmen bestimmt, selten als Teil des Problems betrachtet wird, sollten wir auch das in hohem Maße an Affekte und Verkörperungen gebundene Verhältnis moderner liberaler Nationalstaaten und dem Säkularen als religionsproduzierend ernsthafter in den Blick nehmen.“ (Amir-Moazami 2016:32).

Ambige Sexisierungspraktiken als Herrschaftssystem

Die Verknüpfung von Sexualität, Gender und rassistischen Diskursen nimmt ihren Ausgang in der Zeit kolonialer Unterwerfung und Ausbeutung, wie entlang des „Bikini“-Beispiels bereits angedeutet wurde. Die kolonial-rassistische Argumentation hierzu kann wie folgt zusammengefasst werden:

„Die Anderen sind [...] aufgrund ihrer Unzivilisiertheit nicht in der Lage, das polymorph perverse Stadium zu überwinden, während das europäische Subjekt sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass es sein Begehren mit Bezug auf Quantität (immer in Maßen) und auch Qualität (dem Reproduktionsgebot und nicht der Lust folgend) unter nicht nur heteronormativer, sondern auch Klassen- und ‚Rasse‘-Grenzen bewahrender Kontrolle haben.“ (Castro Varela/Mecheril 2016:11)

Was bereits in orientalistischen Diskursen durch dichotomische Verknüpfungen angelegt ist, setzt sich fort: so wird durch die Konstruktion eines dämonisierten

rassistisch konstruierten männlichen Anderen einerseits ein zu schützendes Weibliches und ein nicht-dämonisches überlegenes und normierendes europäisches bzw. Westliches Männliches¹⁰ geschaffen.

Die zunächst betrachtete Verknüpfungsstelle von Sexisierungsdiskursen und antimuslimischem Rassismus wird in den Diskursen rund um die Silvesternacht in Köln Anfang des Jahres 2016 manifest: Ambivalente Bilder und Denkfiguren, ein ganzes Archiv von Bildern, die ihren Ursprung in Orientalismus-Diskursen haben, werden aufgerufen und aktualisiert. Bilder eines bedrohlichen männlichen Anderen tauchen auf, der ‚hordenbildend‘ eine Gefahr für die als zugehörig verstandene Frau darstellt. Was damit noch geschieht ist, dass die eindimensionalen Debatten um „arabische Männlichkeit“ die Realität männlicher Gewalt verschleiern, die nicht durch regionale Herkunft oder Religion definiert werden kann (Scheiblhofer 2016). Diese Verknüpfung ist nicht neu, nicht erst mit Köln in die Welt gekommen, sondern schließt an Bilder an, die bereits vorhanden sind (Müller-Uri 2014). Eine zentrale aktuelle Vorstellung ist es, dass mit ein- oder durchreisenden Personen ‚der Islam‘ nach Deutschland/Österreich/... käme und damit eine Gefährdung der hiesigen Kultur/Frauen/Werte/Säkularisierung/... stattfinden würde. In ihrer Analyse des Begriffes ‚Flüchtling‘ und seiner diskursiven Funktionsweisen, nennen Heike Niedrig und Lous Henri Seukwa bereits 2010 das Beziehungsdreieck Täter-Opfer-Retter, dessen Elemente strukturell aufeinander verweisen (Niedrig/Seukwa 2010:185). In ihrer Betrachtung unterscheiden sie zwischen der diskursiven Konstruktion von guten/echten (Opfer-) und schlechten/unaufrichtigen (Täter-) ‚Flüchtlingsen‘. In ihrer Betrachtung bereits angelegt, aber implizit, ist die männliche Konnotation der Position des Täters. In ähnlicher, diskursanalytischer Perspektive unterscheidet Heidrun Frieze (2017) die Imagination des Fremden in Hinsicht auf geflüchtete oder flüchtende Menschen in Feind, Opfer oder Heros und bezieht sich damit auch auf mediale Bilder der Naturgewalten, Tragödien oder aber gar „Invasion“ (Frieze 2017:34), durch die das bedrohliche, feindliche Fremde gerade mit den Geschehnissen um Migration und Flucht im Jahr 2015 und danach verbildlicht wird. Die genannten Diskurfigurationen in der Aufladung des „gefährlichen Fremden“ sind als flexibel jeweiligen Herrschaftssystemen zugeordnet, gleichwohl sind sie kontingent. Als eine solche Verschiebung, die für Deutschland und Österreich bedeutsam ist, haben wir mit Spielhaus jene vom ‚Ausländer‘ zum ‚Muslim‘ vorangestellt. Die Konstruktion eines bedrohlichen männlichen Anderen in unterschiedlichen Figurationen ist natürlich nicht auf diesen Kontext beschränkt,

10 Dass wir uns hier auf männlich/weiblich beschränken, heißt nicht, dass uns nicht bewusst wäre, dass diese Binarität nicht haltbar ist, sondern ist analytisch begründet: wir diskutieren dominante Diskurse dazu. Das Argument der Trans*/Homofeindlichkeit in Stellung gebracht im Kontext von AMR ist auch interessant, wird aber hier nur angedeutet und nicht ausgeführt (dazu bspw. Bracke 2012).

wie Gargi Bhattacharyyas Analysen verdeutlichen, um nur ein Beispiel zu nennen. Sie beschreiben den Shift von der rassistischen Figur des „Black rapist“, die eine lange Tradition in den USA haben, hin zu der nicht weniger rassistischen Figur des „Dangerous Brown Man“ in den Nachwirkungen von *Nine Eleven* in UK und den USA. Dabei sind es ebenso die implizierten Gefahren, die vermeintlich von Nicht-Westlichen Kulturen ausgehen, die diesen Shift strukturieren und die die Figur des „Dangerous Brown Men“ als misogyn, antifeministisch und sexuell frustriert attribuieren (Bhattacharyya 2008:19).

Gleichzeitig, wie auch in der Darstellung auf dem Plakat der AfD deutlich wird, findet die Inszenierung einer *Westlichen* bzw. *nicht-muslimischen* Identität statt, die im Feld des Sexuellen durch Zurschaustellung von sexueller Lust und genießerischer Freizügigkeit gekennzeichnet ist. Joseph Massad fasst diesen historischen Wandel der Westlichen Repräsentationen ‚arabischer Sexualität‘ zusammen: „While the premodern West attacked the Muslim world’s alleged sexual licentiousness, the modern West attacks its alleged *repression* of sexual freedoms.“ (2002:375, Herv. i.O.)

Die Figuration des ent/sexualisierten bzw. ent/sexualisierenden Patriarchens steht so der Konstruktion eines aufgeklärten und säkularen Subjekts gegenüber, das ‚sexuelle Freiheit‘ und dessen Deutung für sich beansprucht. Dass dieses Verständnis sexueller Freiheit, gerade im Zusammenhang mit unserem Bikini-Beispiel mit der Fortschreibung der Dominanz eines Weißen männlichen Begehrens einhergeht, verdeutlicht auch Wulf D. Hund: „Die drastische Reduktion des Stoffes [des Bikinis, Anm. d. V.] setzte nur vorgeblich auf Befreiung und enthielt ebenso wie seine Zerteilung ein Element voyeuristischer Lüsterheit.“ (2006:877)

Gabriele Dietze weist mit Bezug auf Foucault darauf hin, dass Sexualitätsdiskurse stets im Zusammenhang mit Gouvernementalität verstanden werden müssen.

„Die semantische Aufladung des ‚Arabischen Mannes‘ mit verbotener Sexualität hat eine lange Geschichte. Garantierte sie im Zeitalter des Kolonialismus das europäische Tugendregime europäischer Zivilisationsüberlegenheit, sind es jetzt die angeblich etablierten westlichen sexuellen Freiheiten und Selbstverwirklichungen, die den Anspruch auf ‚kulturelle‘ Vormacht markieren. Es wurden lediglich die Vorzeichen gewechselt, wie man an der Veränderung des Sexualitätsdispositivs beobachten kann.“ (Dietze 2018:237)

Die Aufladung der diskursiven Figuren des „muslimisch-arabischen Mannes“ ist also flexibel, gleichwohl wie Effekt und Nutzen in der Ausübung von Macht konstant bleiben. „Nach wie vor werden mit Fixierung auf Sexualitätsdiskurse ‚Wahrheit‘ gesucht und Ein- und Ausgrenzungen vorgenommen.“ (ebd.)

Im Gegensatz zur Konstruktion von Männlichkeit, lässt sich die Herstellung von Weiblichkeit eher über die Perspektive der *Schützenswürdigkeit* verstehen.

Dies muss betrachtet werden vor dem Hintergrund der Frage nach der Zuweisung der Frau auf ihre gesellschaftlichen Plätze, die über eine lange und ideologisch verfestigte Geschichte in unterschiedlichen Ausprägungen verfügt¹¹. Wenn das *nicht zum Anderen gemachte* Männliche, also das zunächst fraglos Zugehörige, in Bezug auf mögliche Bedrohlichkeiten völlig aus dem Blick gerät, verhält es sich mit der Frage nach der Herstellung des Weißen Weiblichen im Kontext von AMR komplexer.

Die Weiße Frau bzw. der Körper der Weißen Frau wird zum schützenswerten Objekt und ihr Abbild, wir möchten das Eingangsbeispiel in Erinnerung rufen, zum Element eines Verweisungssystems von Nation und „aufgeklärter Moderne“, die ihre heteronormative Hegemonie (Ludwig 2011) gegen die Anderen als fortschrittlich in Stellung bringt. Die Kunsthistorikerin Silke Wenk schreibt über die weibliche Allegorie in der künstlerischen Moderne: „Die Bilder weiblicher Körper sind nicht nur Signifikanten für den Sieg, die Nation, die Wahrheit oder die Elektrizität, sie sind auch Signifikanten für das Signifikat Weiblichkeit.“ (Wenk 1996:6). Wenk weist darauf hin, dass über die Allegorie des Weiblichen nicht nur Bedeutung über – in diesem Fall – so etwas wie die Konstruktion einer nationalen Identität verhandelt wird, sondern dass darüber auch die Bedeutung von Weiblichkeit bestimmt wird. Es handelt sich also um eine doppelte Botschaft: nicht nur bildet in vielen Darstellungen der weiblichen Körper nach dem Diskursereignis Köln eine rassistische Abgrenzung zu dem nicht-Weißen, nicht-entblößten Weiblichen ab. Er bietet auch eine Aktualisierung dessen, was Weiblichkeit ‚hier‘ und ‚jetzt‘ bedeutet und wie diese auszusehen hat, also auch eine Botschaft an zugehörige Frauen und alle, die das eine oder das andere oder gar beides wären.

Welche Freiheit und Unversehrtheit es zu schützen gilt und welche nicht, wird dabei mittransportiert. Das was als „muslimische Weiblichkeit“ phantasiert wird, spricht durch Abwesenheit und Abgrenzung. Die Bedeckung entsteht als Gegensatz zu Freizügigkeit. Gerettet werden müssen also nicht nur die Weiße Frau vor dem männlichen Anderen, sondern auch jene Anderen Frauen müssten gerettet werden: „white men are saving brown women from brown men“¹² fasst Gayatri Chakravorty Spivak (1994:93) die Bemühungen um die Abschaffung des *satí*, also des Witwenopfers, 1829 durch die britische Kolonialmacht in Indien zusammen. Spivak tritt damit nicht für die Befürwortung der Praxis der (Selbst-

11 Ein Beispiel dafür ist die mitteleuropäische Hexenverfolgung der Frühen Neuzeit, bei der Frauen, die der Rollenverweigerung (vor allem für Reproduktionsagenden) verdächtigt in Schauprozessen ermordet wurden (Federici 2012).

12 Während für uns sonst auf die deutsche Übersetzung von *Can the Subaltern Speak?* beziehen, scheint uns an dieser Stelle das englischsprachige Original geeigneter, aufgrund der Verankerung des Zitats aber auch von White und Brown als Konstruktionskategorien im deutschsprachigen Diskurs.

)Verbrennung von Witwen ein, sondern bezieht sich auf den Prozess, der das Eingreifen der Kolonialmacht legitimieren soll. „Das Image des Imperialismus als Begründer der guten Gesellschaft trägt die Markierung des Eintretens [*espousal*] für die Frau als *Objekt* des Schutzes vor ihrer eigenen Art.“ (Spivak 2008:84, Herv. i.O.). Der Schutz der „Dritten-Welt-Frau“ wird zum Element kolonialer Unterwerfung, deren Legitimationsdiskurs der einer Zivilisierungsmission, bzw. das Versprechen ist (Castro Varela/Dhawan 2015:34). „Die Frau“, die es als Universalie nicht gibt, wird dabei jedoch nicht gehört¹³, ein Punkt den es gerade in unserem Kontext zu betonen gilt. Es scheint angemessen, sich dessen mit Blick auf die Debatten um das Tragen oder Nichttragen von religiös markierter Kleidung durch Frauen zu vergegenwärtigen, wie es auch in Debatten zum muslimischen Feminismus geschieht (Cooke 2002). Hieran anschließend lassen sich auch Argumentationsfiguren verstehen, die als aufklärerischer Feminismus daherkommen und dabei gewollt oder ungewollt in Dämonisierungsdiskurse des muslimischen Anderen einstimmen, unter dem Stern der Freiheit einen Beitrag zur Zivilisierungsmission zu leisten (z.B. Schwarzer, Kelek usw.). Genauso schwierig sind in diesem Zusammenhang jedoch auch jene als „authentische Stimmen“ in Stellung gebrachten Positionen, die dominante Repräsentationspolitiken und kulturalisierende Deutungen stützen (Castro Varela/Dhawan 2007:31; sowie Yasemin Shoomans Begriff der „Kronzeugenschaft“ 2015).

Gleichzeitig zu der Diskussion um all die Schützenswürdigkeit sehen wir, dass von AMR-Übergriffen hauptsächlich Frauen betroffen sind, wie die Dokumentationsstelle zu Islamfeindlichkeit und Antimuslimischen Rassismus (2018) festhält. Von den 2017 dokumentierten Fällen waren mit 98% fast ausschließlich Frauen von antimuslimisch-rassistischen Angriffen auf Personen im öffentlichen Raum betroffen. Als Muslime wurden diese von den Täter_innen aufgrund ihres Kleidungsstils erkannt, dokumentiert wurden aber auch Fälle, in „denen nicht-muslimische Frauen mit einer Kopfbedeckung Ziele des Angriffs wurden.“ (ebd.:37). Rassistische Übergriffe verstehen wir an dieser Stelle als „Materialisierung von Diskursen“ (Müller-Ur/Opratko 2017:127), also als ein Element einer ganzen Verkettung von Bedeutungen im skizzierten Kontext, die durch ihre Markierung zum Ziel von Gewalt gemacht werden.

13 Als ein Detail beschreibt Spivak die grotesk falsch geschriebenen Namen in den Büchern der Kolonialherren, man hatte sich nicht einmal um die richtigen Schreibungen bemüht. Liest man Namensgebung und das Nennen des Namens als identitätskonstituierender Akt, wird an diesem Beispiel die Missachtung der Perspektiven der Frauen besonders deutlich.

Sprachliche Dimensionen des Ein- und Ausschlusses

Im Bisherigen haben wir uns vor allem auf AMR als Kontext und sexisierende Verknüpfungen darin bezogen. Quer dazu liegen die sprachlichen Dimensionen von Ein- und Ausschluss, wie wir sie im Folgenden anhand des Beispiels und dessen sprachliche Realisierung „Burkas? Wir steh’n auf Bikinis“ und dessen Kontext entfalten. Damit betonen wir die Dimension der Sprache innerhalb der bestehenden Debatten um genderspezifische Rassismen (zum Verhältnis von Rassismus und Sprache Castro Varela/Khakpour i.E.; Dirim 2010). Diese lässt sich skizzieren zwischen den Polen von sprachlicher Gewalt, stereotypisierender Repräsentationen und liberaler Sprache als Versteck rassistischer Stereotypisierung.

Der Ausdruck *Sprachliche Gewalt*¹⁴ ermöglicht es, Verletzungen und Gewalt in den Blick zu nehmen, die außerhalb physischer Gewalt liegen, aber ebenso (durchaus auch physisches) Leiden bei den so betroffenen hervorruft. Aber durch Angesprochen-Werden auf eine bestimmte Art, wird nicht nur Leiden produziert, sondern werden auch Identitäten und *Repräsentationen* verhandelt. Mit poststrukturalistischen Ansätzen, allen voran mit dem von Judith Butler, kann Sprache als Realisierung einer gesellschaftlichen Ordnung und der darin verhandelbaren Positionen betrachtet werden. Es steht also die Betrachtung von Sprache als Diskurs, als „kultur- und bedeutungsstiftendes Regelsystem“ (Meißner 2012:16), im Fokus. Mit diesem Argument kann theoretisch rückgebunden auch erklärt werden, wie Rassismus auf Subjektivierungsprozesse einwirkt (Brodén/Mecheril 2010; Rose 2012). Eine in dem Zusammenhang von Rassismus mit Bezug auf Butler vieldiskutierte Praxis ist die des *Hate Speech*, gemeint als verletzende, diskriminierende Rede. Es bezeichnet die abwertende, affektiv aufgeladene Benennung als etwas, das vermeintlich minderwertig ist und wendet sich gegen eine bestimmte Gruppe, die so erst konstruiert oder reproduziert wird (Butler 1998).

Wenn wir noch einmal das eingangs zitierte Beispiel heranziehen, stellen wir fest, dass auf der sprachlichen Ebene weder *Hate Speech* noch verletzende Begriffe zu finden sind. Auf Fragen nach rassismusrelevanten Aspekten des Diskurses, für den jenes Beispiel steht, haben wir vor allem Homogenisierung und die inszenierte hierarchisch angelegte Gegenüberstellung zweier als ‚Kulturen‘ geframter Bekleidungs- und damit Lebensweisen diskutiert. Sprachlich gilt der Slogan „Burkas? Wir steh’n auf Bikinis“ als einfach, was auch für viele andere dieser Art populistischer Präsenz charakteristisch ist. Das konstruierte ‚Wir‘ wird nicht nur sprachlich moduliert und knüpft die Bedingung des sich Dazuzählens an das unhinterfragte Akzeptieren des Ausschlusses. Dieses ‚Wir‘ spricht auch *eine ganz bestimmte Sprache*, wie durch den Modus der direkten Rede deutlich wird. Es ist eine Rede-

14 Hierzu gibt es bereits längere Diskussionen in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen (Herrmann et al. 2007 und Posselt in diesem Band)

weise, die einfache Antworten gibt und mit sehr wenigen Worten auskommt, die in der Vereinfachung versucht, Bedeutungen festzuschreiben. Sie ist besonders eingängig durch ihre Alliteration, sie soll provozieren und damit Aufmerksamkeit erregen, sie soll leicht wiedererzählbar sein und sie ist affektiv aufgeladen. Es ist eine offensive sprachliche Form, die auf Begehren verweist, das sich sprachlich auf das Objekt der Badebekleidung (auf etwas stehen) bezieht, womit aber stellvertretend auf so be/entkleidete Frauenkörper Bezug genommen wird. Die verkürzende Form der Apostrophierung „steh’n“ verweist dabei auf die konzeptionelle Mündlichkeit der Äußerung – geschrieben wird, wie es gesprochen wird. Damit wird eine Nähe zur Alltagssprachlichen Kommunikation im Deutschen hergestellt. Dem „einfachen Mann“ wird vermeintlich eine Stimme verliehen. So wie es „alle“ verstehen können, die mit dem Wir gemeint sein sollen. Das bietet einerseits Identifikationspotenzial, andererseits auch das Bedürfnis nach Abgrenzung, ja vielleicht sogar Empörung. Dieser Affekt bezieht sich in diesem Falls auch nicht so sehr auf die perfide Gegenüberstellung, sondern auf die Art der Inszenierung, der Bilder, der Sprache. Eine solche Empörung, so Amir-Moazami, entfalte auch eine „heil-same Wirkung“, denn so blieben „weitläufig geteilte Aversionen, die sich auch in einer liberalen Sprache äußern, weiterhin verborgen.“ (Amir-Moazami 2016:28) Das Wählen einer liberalen Sprache ermögliche es politischen Autoritäten, schlichtend und wohlwollend „dem Islam“ gegenüber aufzutreten und gleichzeitig „unser freiheitlich demokratische Grundordnung“ in eine lineare Erzählung von der Reformation über die Aufklärung hin zum säkularisierten Christentum und dadurch ermöglichte Freiheitsnormen einreihen.“ (ebd.) Während sich Teile jener politischen Autoritäten, auf die sich Amir-Moazami bezieht, noch bemühten, „den Islam“ als zu Deutschland zugehörig zu kommunizieren¹⁵, ist ein zunehmendes Verschwinden solcher Positionen im Diskurs zu beobachten¹⁶.

Im Kontext von AMR sind es vor allem jene Bewegungen, die die Dimension der Sprache unter einer ideologiekritischen Perspektive kennzeichnen: Gewaltvolles Abwerten wird tonangebend, da es sich als ausgeschlossene Meinung darstellt, als Wahr-sprechen unbequemer Fakten, die zu sagen Mut erfordere. Es wird die Figur desjenigen erfunden, der sich heldenhaft den Mund von *political correctness* nicht verbieten lassen, die Erleichterung darüber, dass es nun (wieder) gesagt werden kann, wie es ist. Damit wird die Grenze des Sagbaren hin zu einer größeren Sagbarkeit von abwertender, ausschließender, diffamierender Rede verschoben. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass nicht nur extrem rechte Positionen ihre Spra-

15 Angela Merkel November 2015.

16 Ein bekanntes Beispiel hierfür stellt der medial diskutierte Ausspruch von Steve Bannon vor den Mitgliedern der französischen Front National dar: „Let them call you racists. Let them call you xenophobes. Let them call you nativists. Wear it as a badge of honor.“ (<https://edition.cnn.com/2018/03/10/politics/steve-bannon-national-front/index.html>; Abruf 08.05.2018).

che um mainstreamfähigeren Jargon ergänzen (ein Beispiel hierfür stellt der „Ethnopluralismus“ der Identitären als Chiffre für nationalistische Anliegen dar, siehe auch der Beitrag von Judith Götz in diesem Band), sondern auch jene sich als liberal verstehende Positionen, die dann so etwas sagen wie ‚Werte der Aufklärung‘ und damit Ausschluss und Disziplinierung legitimiert sehen.

Zusammenführung und pädagogische Fragestellungen

Mit unserem Beitrag haben wir die Dimensionen von Gender und Sprache im Kontext von antimuslimischem Rassismus beispielhaft an der Analyse und Kontextualisierung eines Wahlkampfplakates beleuchtet. Dabei wurde deutlich, dass das Feld von Gender von ambigen Sexisierungspraktiken gekennzeichnet ist. Was in der Achse von race-verfasster Männlichkeit diskursiv über *Ent/* und *Über/sexualisierung* gespielt wird, lässt sich in der Konstruktion von Weiblichkeit über die Frage der paternalistischen *Schützenswürdigkeit* lesen, die patriarchale Weiße Dominanz reproduziert. Dabei werden aber race-Grenzen durchkreuzt¹⁷ – die Weiße Frau wird schützenswert gegenüber dem Nicht-Weißen Männlichen und ohne Notwendigkeit zu Schutz freizügig dem Weißen Männlichen präsentiert. Wie wir mit dem Rekurs auf Spivaks „brown women“, die von „white men“ vor „brown men“ gerettet werden müssten als Teil der Legitimierung für koloniale Ausbeutung zeigen konnten, ist der Diskurs um die Schützenswürdigkeit nicht allein auf die Weiße Frau beschränkt. Dass auch dieses Narrativ in der Migrationsgesellschaft nicht aufrechterhalten werden kann, zeigen Studien, aus denen hervorgeht, dass es hauptsächlich als muslimisch gelesene Frauen sind, die Opfer von rechter Gewalt werden. Wer wen vermeintlich schützt/rettet, wer von dieser Rolle profitiert, bleibt unsichtbar. Quer dazu liegt die Dimension der Sprache, die wir mit Bezug auf unsere Ausgangsfragestellung, inwiefern durch und mit Sprache Macht- und Herrschaftsverhältnisse stabilisiert werden, wie folgt skizzieren können. Wenn race hier nicht ohne gender verstehbar wird, kommt über die Frage der Sprache noch einmal stärker die Dimension von class in den Blick. Denn Sprache ist nicht nur da relevant, wo sie für die Verfasstheit von sprachlicher Gewalt zuständig wird, sondern auch da, wo über Sprache bzw. sprachliche codes, Personengruppen konstruiert und bewertbar werden. Es entsteht dabei ein Spannungsfeld zwischen der Reproduktion sprachlicher Gewalt und dem bloßen Ersetzen von Begriffen bzw. der Verwendung einer liberalen Sprache als ‚Versteck‘ für abwertende Homogenisierungen im Kontext von antimuslimischen Rassismus.

17 Wir weisen an dieser Stelle deutlich darauf hin, dass race und Religion nicht gleichzusetzen ist. Bei Religion handelt es sich aber um eine in dominanten Diskursen race-codierte Kategorie.

Um die Verknüpfungen von (antimuslimischem) Rassismus, Gender und Sprache zu reflektieren und deren benachteiligende Wirkungen¹⁸ reduzieren zu können, halten wir in der rassismuskritischen Auseinandersetzung die Akzentuierung von feministischen und sprachreflexiven Ansätzen für zentral. Wie aus unseren Ausführungen hervorgeht, erweisen sich Argumentationen, die auf den ‚Schutz der Frau‘ bzw. deren ‚Freiheit‘ als Objekt abzielen, als mehrfach problematisch. Neben paternalistischen, verobjektivierenden Tendenzen laufen solche besonders Gefahr, nur auf einen ‚Sexismus der Anderen‘ hinzuweisen und so rassisierende Stereotypisierungen zu re/produzieren. Wenn wir für feministische Perspektiven plädieren, wenden wir uns damit gegen eine (eurozentristische) Universalisierung von weiblichen Positionen, ebenso wie gegen eine verstärkte Entsolidarisierung unter Frauen* innerhalb von nationalstaatlichen Grenzen und darüber hinaus. Wir schlagen vor, in Lehr-Lernverhältnissen verstärkt zu berücksichtigen, dass sowohl in der Gestaltung von Lerninhalten als auch von Interaktionen, die in ihnen wirksamen globalen und lokalen Ungleichheitsverhältnisse bewusst zum Gegenstand werden können. Die Dimension der Sprache spielt dabei eine wichtige Rolle: zum einen muss es darum gehen, das eigene Sprechen weniger gewaltvoll zu gestalten, zum anderen darf dies nicht zum Ausschlussmechanismus werden. So halten wir bspw. Leitfäden für Journalist_innen, wie diskriminierungssensible Berichterstattung¹⁹ aussehen könnte, als Diskussionsanstoß für durchaus produktiv. Aber eine solche Diskussion darf sich nicht darauf beschränken, bestimmte Begriffe durch andere zu ersetzen²⁰. In eine ähnliche Richtung sehen wir das Argument von Shirin Amir-Moazami gehen, dass liberale Sprache oftmals Feindseligkeiten verdeckt und damit auch die Diskussion erschwert. Gleichzeitig macht es natürlich Sinn, rassistische und gewaltvolle Rede zu verlernen, wobei Sprache aber nicht als neues Unterwerfungsgesetz oder als neuer Ausschlussfaktor dienen darf. Als pädagogische Aufgabe sehen wir es Wege zu finden, weniger Gewalt im Sprachen zu produzieren (Castro Varela

18 Wir nehmen hier eine Setzung vor, die mit einer bedeutenden Einschränkung einhergeht: wir verorten diese Fragestellungen in den geografischen Kontexten, in den wir selbst anwesend und tätig sind und stellen Fragen zu pädagogischen Settings, die die Möglichkeit der Anwesenheit der Anderen voraus/setzen. Eine andere weiterführende Frage könnte beispielsweise auch sein, inwiefern pädagogisches Handeln von restriktiven Migrations- und Abschiebepolitiken erschwert oder verunmöglicht wird.

19 Im Zusammenhang mit medialer Berichterstattung und der Gewichtung des genannten Migrationshintergrunds zeigt Lalon Sander (2010) mit drei verschiedenen Erzählweisen derselben Mordtat, wie sich die Meldung verändert, je nachdem wie und ob eine natio-ethno-kulturell codierte Perspektive angelegt wird.

20 „Nicht selten verwandelt sich der faschistische Nationalismus in einen gesamteuropäischen Chauvinismus [...] Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks Rasse, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch.“ (Adorno 2003 [1955]: 276f)

2014), indem gefragt wird, wieso eine weniger gewaltvolle Sprache subjektiv wünschenswert sein kann.

Für pädagogische Fragestellungen ist es darüber hinaus wichtig, sich damit auseinanderzusetzen, dass die je eigene Involviertheit (Messerschmidt 2010) auch im Kontext der Standortgebundenheit von forschendem und pädagogischem Handeln zu verstehen ist. Die Vorstellung, ‚neutral‘ positioniert zu sein, oder zu agieren, ist unter einer solchen Perspektive eben nicht neutral, sondern reproduziert und stärkt bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Ungeerechtigkeit fällt uns vor allem dann auf, wenn sie uns betrifft; wer kann es sich also leisten, sich nicht mit Ausschlüssen zu beschäftigen. Um die eigenen Anteile reflektieren zu können, braucht es Auseinandersetzung. Von einem wissenschaftlichen Standpunkt gilt es also die Vorstellung von Neutralität oder Unbeteiligtsein aufzugeben, und stattdessen den eigenen Standpunkt, die eigenen Prämissen und Methoden wissenschaftlich begründet und argumentativ nachvollziehbar zu machen. So bedarf es einer Schärfung der analytischen Kriterien in der Argumentation, die vor dem Hintergrund von Ausschlüssen durch Konstruktion von Andersheit als pädagogische Leitfragen gelten können. Die Wissenschaft, aber auch Lehr-Lernsettings verstehen wir dabei als Orte, an denen Wissensproduktion stattfindet, die der Entwicklung einer weniger gewaltvollen Praxis dient. Dass kann sie nur, wenn sie ihren Anteil an der Gewalt nicht leugnet, sondern versteht und verändern lernt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003 [1955]): Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment. In: ders. (Hg.): *Gesammelte Schriften*, Bd 9.2. Frankfurt: Suhrkamp, S. 121-324.
- AfD (2017): *Burkas-Bikinis* <https://www.afd.de/burkas-bikinis/>, Abruf 16.08.2018
- Balibar, Etienne (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel (Hg.): *Rasse – Klasse – Nation: ambivalente Identitäten*. Hamburg u.a.: Argument, S. 23-38.
- Bhattacharyya, Gargi (2008): *Dangerous Brown Men and the War on Terror*. In: Sayyid, Salman; Vakil, Abdoolkarim (Hg.): *‘Thinking Thru’ Islamophobia: A Symposium* Centre for Ethnicity and Racism Studies, e-working paper no. 12: Leeds: Leeds University, S. 18-22.
- Bracke, Sarah (2012): From “saving women” to “saving gays”: rescue narratives and their dis/continuities. In: *European Journal of Women’s Studies* 19:2, 237-252.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (2010): „Rassismus bildet.“ *Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld (2010).
- Butler, Judith (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.

- Butterwegge, Christoph et al. (2012): Themen der Rechten – Themen der Mitte. Zuwanderung, demographischer Wandel und Nationalbewusstsein. Opladen: Leske und Budrich.
- Çağlar, Gazi (2002): Der Mythos vom Krieg der Zivilisationen: Der Westen gegen den Rest der Welt. Eine Replik auf Samuel P. Huntington. Münster: Unrast.
- Castro Varela, María do Mar (2014): Lazy Politics. Antisemitismus, Rassismus und die Notwendigkeit politischer Arbeit. In: Gudrun Hentges (Hg.): Sprache – Macht – Rassismus. Berlin: Metropol-Verl., S. 17-34.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 29-47.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. 2. erw. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar; Khakpour, Natascha. (i.E.): Rassismus & Sprache. In: Hafenegger, B.; Unkelbach, K.; Widmaier, B. (Hg.) Rassismuskritische Politische Bildung.
- Castro Varela, María do Mar; Paul Mecheril (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: dies. (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transkript, S. 7-20.
- Castro Varela, María do Mar; Paul Mecheril (Hg.) (2017): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transkript.
- Cooke, Miriam (2002): "Islamic Feminism before and after September 11th." Duke J. Gender L. & Pol'y 9, S. 227-235.
- Demirović, Alex (2018): Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. In: PROKLA. Verlag Westfälisches Dampfboot, Heft 190, 48. Jg. 2018, Nr. 1, 27-42
- Dietze, Gabriele (2018): Sexualitätsdispositiv Revisited. Die Figuration des „Arabischen Mannes“ als Abwehrfigur neoliberaler Freiheit. In: Amir-Moazami, Schirin (Hg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa. Bielefeld: transcript, S. 215-245.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril P. et al. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91-114.
- Dirim, İnci; Castro Varela, María do Mar; Heinemann, Alisha; Khakpour, Natasch; Pokitsch, Doris; Schweiger, Hannes (2016): Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In: Castro Varela, M.; Mecheril, P. (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Bielefeld: transcript, S. 83-94.
- Dokumentationsstelle zu Islamfeindlichkeit und Antimuslimischen Rassismus (2018): Antimuslimischer Rassismus Report 2017.
- Federici, Silvia (2012): Caliban und die Hexe. Wien: Mandelbaum.
- Friese, Heidrun (2017): Flüchtlinge: Opfer – Bedrohung – Helden. Zur politischen Imagination des Fremden. Bielefeld: transcript

- Hafez, Kai (2010): Mediengesellschaft – Wissensgesellschaft? Gesellschaftliche Entstehungsbedingungen des Islambildes deutscher Medien. In: Schneider, Thorsten Herald (Hg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. 2., akt. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 101-119.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178, Hamburg: Argument Verlag, S. 913-921.
- Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht, in: Stuart Hall (Hg.), Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften. 2, Hamburg: Argument, S. 137-179.
- Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene Villa (2017): Unterscheiden und herrschen: ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Herrmann, Steffen Kitty; Krämer, Sybille; Kuch, Hannes (Hg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript.
- Hund, Wulf D. (2006): Bikini – die unglücklichen Inseln. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 7/2006, S. 870-878.
- Hund, Wulf D. (2014): Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse, 2. Auflage, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. In: Hummrich, M.; Pfaff, N. (Hg.): Kultur und Bildung –kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen, S. 209-220.
- Ludwig, Gundula (2011): Geschlecht regieren. Staat, Subjekt und heteronormative Hegemonie. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Massad, Joseph A. (2007): Desiring Arabs, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meißner, Hanna (2012): Butler. Reclam.
- Merkel, Angela (2015): „Der Islam gehört zu Deutschland“, ZEIT ONLINE, dpa, Reuters, AFP, tis Abruf 16.08.2018
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden, Paul Mecheril (Hg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: transkript, S. 41–57.
- Miles, Robert (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Nora Rätzkel (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S. 17-33.
- Müller-Uri, Fanny; Opratko, Benjamin (2017): Von der Hall'schen Rassismusanalyse zum politischen Antirassismus: Muslimische Andere als Spiegelbild, Projektionsfläche und Subjekte des Widerstands, in: Backhouse, Maria/Kalrmring, Stefan/Nowak, Andreas (Hg.): In Hörweite von Stuart Hall: Gesellschaftskritik ohne Gewähr, Hamburg: Argument, S. 115-136.
- Müller-Uri, Fanny (2014): Antimuslimischer Rassismus. Wien: Mandelbaum.
- Mulvey, Laura ([1975] 1999): Visual Pleasure and Narrative Cinema. In: Leo Braudy, Marshall Cohen (Hg.): Film Theory and Criticism: Introductory Readings, New York: Oxford, S. 833-44.
- Niedrig, Heike; Seukwa, Henri (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5 (2010) 2, S. 181-193.

- OTS Presseaussendung der FPÖ (2018) https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_2018_0508_OTS0171, Abruf 16.08.2018
- Pätzold-Glaß, Nicole (2017) Zu viel nackte Haut für Rostocks Politik Gleichstellungsbeauftragte wollen Bikini-Plakat der AfD verbieten lassen. NNN Hansestadt Rostock <https://www.svz.de/lokales/rostock/zu-viel-nackte-haut-fuer-rostocks-politik-id17596711.html>, Abruf 16.08.2018.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Scheele, Sebastian (2014): Gender-Ideologie? Welche Fragen der Ideologie-Vorwurf aufwirft und warum gerade die Gender Studies einiges zu den Antworten beitragen. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Schriften des Gunda-Werner- Instituts. Band 9: Gender, Wissenschaftlichkeit und Ideologie. Argumente im Streit um Geschlechterverhältnisse, 2. Auflage, Berlin: Heinrich Böll Stiftung, S. 40-50.
- Scheibelhofer, Paul (2016): Konstruktion von Männlichkeit und Gewalt in Debatten um „Köln“ In: AEP – Informationen. Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft Nr 2016/02: Flucht. Debatten & Realitäten aus feministischer Perspektive.
- Shooman, Yasemin (2015): Einblick gewähren in die Welt der Muslime ‚Authentische Stimmen‘ und ‚Kronzeugenschaft‘ in antimuslimischen Diskursen. In: Iman Attia, Swantje Köbsell, Nivedita Prasad (Hg.) Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen, Bielefeld: transkript, S. 47-58.
- Solomos, John (2002): Making Sense of Racism. Aktuelle Debatten und politische Realitäten. In: Demorivic, Alex; Bojadzije, Manuela (Hg.): Konjunkturen des Rassismus. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 157-172.
- Spielhaus, Riem (2006): Religion und Identität. Vom deutschen Versuch „Ausländer“ zu „Muslimen“ zu machen. In: Internationale Politik 3/2006, S. 28-36.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994): ‘Can the Subaltern Speak?’. In: Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader, eds. Patrick Williams and Laura Chrisman. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, S. 66-111.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak?: Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: turia und kant.
- Tiesler, Nina Clara (2006): Muslime in Europa. Religion und Identitätspolitik unter veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen. Berlin: LIT.
- Wenk, Silke (1996): Versteinerte Weiblichkeit. Allegorien in der Skulptur der Moderne. Köln u.a.: Böhlau.
- WZ Online (2018): Deutsch als „Schlüssel“ zur Mindestsicherung https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/967351_Deutsch-als-Schluesel-zur-Mindestsicherung.html, Abruf 16.08.2018

Autor_innen-Angaben

Natascha Khakpour promoviert mit einem Stipendium der Hans-Böckler-Stiftung an der PH Freiburg zu hegemoniekritischen Perspektiven auf migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse; ihre weiteren Arbeitsschwerpunkte sind Migrationspädagogik, Rassismuskritik und Sprache im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse.

Fanny Müller-Uri ist Rassismusforscherin und arbeitet an der Universität Wien und der Hochschule RheinMain. Seit 2013 lehrt Fanny Müller-Uri u.a. zu den Themen Transdisziplinäre Entwicklungsforschung, Postkoloniale Theorien und Kritische Rassismusforschung. Außeruniversitär ist Fanny Müller-Uri politische Aktivistin und in der politischen Erwachsenenbildung tätig und arbeitet hauptsächlich zu Migration, (antimuslimischem) Rassismus und Antirassismus.



Spricht sie noch oder schweigt sie schon? Silencing-Strategien gegen muslimische Frauen in der feministischen Praxis

Dudu Küçükgöl

Der vorliegende Artikel befasst sich mit den Akten des „Sprechens“ und „Widersprechens“ von muslimischen Frauen¹ in der Öffentlichkeit. Es wird bearbeitet, wie im politischen Diskurs mit Musliminnen² verfahren wird, die sich gegen gängige Stereotype stellen und welche sprachliche und diskursive Gewalt angewendet wird, um sie zum Schweigen zu bringen. Dafür nehme ich zunächst einige historische und theoretische Markierungen vor, die sich vor allem aus postkolonial feministischen Ansätzen und Foucaults Diskurstheorie speisen. Danach führe ich aus, was passiert, wenn Personen oder Gruppen dem dominanten Diskurs widersprechen und welche Mechanismen in einem rassistisch geführten Diskurs in Gang gesetzt werden. Dazu werden aktuelle Beispiele der Islam-Debatte analysiert. Zentral ist hier die Frage, mit welchen Mitteln Musliminnen gegenwärtig daran gehindert werden, zu sprechen oder wie sie zum Schweigen gebracht werden, wenn sie mit ihrer Rede Kritik an Herrschaftsverhältnissen üben. Wie wird die Herrschaft einer dominanten Gruppe vor Störung durch Marginalisierte „geschützt“?

Das Bild der muslimischen Frau im Westen

Im historischen wie aktuellen Islam-/Orient-Diskurs gibt es kaum Platz für muslimische Frauen jenseits von Stereotypen. Die einseitigen Repräsentationen von muslimischen Frauen haben bereits mehrfach in wissenschaftlichen Arbeiten Platz gefunden. Eine der ersten deutschsprachigen Arbeiten dazu ist von Irmgard Pinn und Marlies Wehner „EuroPhantasien – Die islamische Frau aus westlicher Sicht“ (1995), in der sie eine Diskursanalyse zu den Bildern muslimischer Frauen durchführten. Bemerkenswert ist dabei, dass es trotz der qualitativ sehr unter-

1 Mit dem Begriff „muslimische Frauen“ sind dabei jene gemeint, die sich selbst als solche bezeichnen und auch als solche in der Öffentlichkeit sprechen bzw. wahrgenommen werden.

2 Mit dem Begriff „Musliminnen“ sind muslimische Frauen gemeint wie in Fußnote 1.

schiedlichen Texte, die sie in ihre Analyse einbezogen, kaum Unterschiede in den Stereotypisierungen gab.

„[...]die Auswertung ergab zu unserer Überraschung kaum Unterschiede zwischen in der Boulevardpresse erschienenen Artikeln oder Trivialromanen à la ‚Nicht ohne meine Tochter‘ (Mahmoody 1990) und seriösen Publikationen (einschließlich solchen mit linkem oder feministischem Anspruch).“ (Pinn/Wehner 1995:11)

Die beiden Soziologinnen kommen in ihrer Analyse zum Schluss, dass drei Stereotype das Bild der muslimischen Frau im Diskurs dominieren:

Das älteste Stereotyp ist das der übersexualisierten Orientalin: Verbirgt sich hinter ihr ein Geheimnis oder ist sie selbst das Geheimnis hinter dem Schleier, der gelüftet werden muss? Bezüge zum Stereotyp der geheimnisvollen „Exotin“ oder schönen Orientalin finden sich heute noch immer wieder in der Populärkultur (vgl. ebd.:9f). Das von Politik und Medien bisher am meisten verbreitete Bild ist jedoch das Bild der armen, unterdrückten Muslimin, die Opfer ihrer Religion und der muslimischen Männer ist (ebd.:9f). Neben diesen beiden gibt es ein drittes Bild, das in letzter Zeit immer stärker verbreitet wird – vor allem seit es Musliminnen gibt, die der herrschenden Vorstellung der unterdrückten Muslimin öffentlich widersprechen: Die von Kopf bis Fuß schwarz verhüllte Muslimin ist die andere, gefährliche Muslimin des Islamdiskurses. Wenn muslimische Frauen nicht bereit sind, das Opfer zu spielen, werden sie eben zu Täterinnen erklärt.

Während früher die verführerische Orientalin hinter Haremsmauern die Phantasie von Malern, Reisenden und Schriftstellern beflügelte, dominiert heute einerseits das teils schicksalsergebene, teils aufbegehrende „Opfer des islamischen Patriarchats“ und andererseits die schwarz verschleierte „Fanatikerin“, der Inbegriff „der Fremden“ überhaupt (Pinn/Wehner 1995:9f). Die Soziologin Meyda Yegenolgu argumentiert zum westlichen, orientalistischen Diskurs rund um die muslimische Frau, dass die Konstruktion von kultureller und sexueller Differenz eine bedeutende Rolle zur Legitimation kolonialer Ansprüche spielte (vgl. 1998:2f). Konstruierte Geschlechterdifferenzen spielen ihrer Meinung nach eine große Rolle zur Begründung von Herrschaftsansprüchen. Auch Deepa Kumar geht in ihrem Buch *Islamophobia and the Politics of Empire* auf die Konstruktion von Vorstellungen über Musliminnen ein, die zur Legitimation imperialer Vorhaben dienen. Sie schreibt, dass es im Islamdiskurs kein Thema gäbe, dem sich die Europäer_innen so intensiv widmeten, wie der Rolle der muslimischen Frau (vgl. Kumar 2012:44ff). Yasemin Schooman stellt Bezüge zu historischen Traditionen und aktuellen Kontinuitäten in der Darstellung von Musliminnen vor. Sie räumt den Geschlechterbildern im antimuslimischen Diskursen viel Platz ein und geht auch auf den „Topos der gefährlichen Muslimin“ (Schooman 2014:91ff) ein. Anhand unterschiedlicher Beispiele von medialen Darstellungen

arbeitet sie aus, dass Musliminnen nur ein begrenztes Repertoire an Rollen zugestanden wird:

„Entweder sie sehen ein, dass sie von ihren Männern und ihrer Religion unterdrückt werden und begehren Rettung durch die Mehrheitsgesellschaft oder sie sind zu ‚naiv‘, um sich ihrer Unterdrückung gewahr zu werden und bleiben passiv. Schlagen sie beide Rollen aus [...], setzen sie sich [nicht nur] Schwarzers Vorwurf aus, sie seien Kollaborateurinnen der Islamisten, die an einer Unterwanderung der deutschen Gesellschaft arbeiten“ (Shooman 2014:92).

Wie Shooman ausarbeitet, werden Musliminnen, die sich selbstbewusst für ihre Rechte einsetzen und damit aus dem Klischeerahmen fallen, als Islamistinnen stigmatisiert und zur Gefahr erklärt. In einem politischen und medialen Setting stellt ihr Akt des Sprechens deshalb vielmehr einen Akt des Widersprechens als des bloßen Sprechens dar.

Aus den oben erwähnten Arbeiten geht hervor, dass die Vielfalt von muslimischen Frauen und ihren Lebensrealitäten kaum bis keinen Platz im öffentlichen Diskurs finden. Muslimische Frauen sind genauso vielfältig wie nicht-muslimische Frauen. Genauso wenig wie zwei oder drei Bilder alle katholischen Frauen oder atheistischen Männer dieser Welt darstellen könnten, können diese wenigen medial präsenten Stereotype die Vielfalt muslimischer Frauen erfassen, die unterschiedliche Sprachen, Hautfarben, religiöse Ansichten und Praktiken, wirtschaftliche Möglichkeiten und Lebensweisen wie -realitäten haben.

Diskurs und Herrschaft

Bevor ich inhaltlich näher auf den Akt des Sprechens und Widersprechens eingehe, möchte ich mein Diskursverständnis darlegen. Während im Alltag der Begriff „Diskurs“ gleichbedeutend mit „Debatte“ verwendet wird, handelt es sich hier um den Foucault’schen Diskursbegriff. Der französische Philosoph Michel Foucault rückte den Begriff in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen und erklärte Diskurse zu Trägern von Macht (vgl. Jäger/Jäger 2007:20).

Auf seine Theorie aufbauend, haben die Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger und Jürgen Link die „Kritische Diskursanalyse Duisburger Schule“ entwickelt und forschen unter anderem zu den Schwerpunkten Rassismus, Rechtsextremismus und Einwanderung³. Aufgrund der thematischen Nähe ihrer Forschungsbereiche und der konkreten Vorschläge zur Strukturierung von komplizierten Diskursen werde ich mich an ihren Arbeiten orientieren. Jäger fragt dabei, „was (jeweils

3 Selbstbeschreibung auf: <http://www.diss-duisburg.de/> [letzter Abruf 7.10.2018]

gültiges) Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustande kommt, wie es weitergegeben wird, welche Funktion es für die Konturierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat und welche Auswirkungen dieses Wissen für die gesellschaftliche Entwicklung hat“. (Jäger 2000:o.S.)

Diskurse transportieren das jeweils gültige Wissen in einer Gesellschaft in Form von Aussagesystemen und il-/legitimen Sagbarkeiten (vgl. Jäger/Jäger 2007:20). Jürgen Link definiert einen Diskurs als „eine institutionell verfestigte Redeweise, insofern eine solche Redeweise schon Handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt“ (Link 1983, zit. nach Jäger/Jäger 2007:19). Anders als Foucault, der sich primär mit Diskursen in den Wissenschaften beschäftigt hat, beschäftigen sich Jäger und Link mit Diskursen des Alltags, Medien und Politik (vgl. Jäger/Jäger 2007:18f).

In erster Linie geben Diskurse nicht Wissen weiter, sondern sie üben Macht aus, indem sie Wirkungen erzeugen und eine herrschaftslegitimierende Funktion haben, also Wissen legitimieren und die Ökonomien des Un-/Sagbaren rahmen. Sie laufen auch nicht unkontrolliert ab, sondern werden institutionalisiert und funktionieren nach bestimmten Regeln. Ihre Wirkung besteht darin, dass sie individuelles und kollektives Handeln und Gestalten formen und beeinflussen, indem sie die Grenzen des Sagbaren definieren. Die Analyse von Diskursen dient der Sichtbarmachung ihrer Macht-Wirkungen und ihrer sprachlichen und symbolischen Wirkungsmittel (vgl. Jäger 2000:o.S.). Macht und Diskurs sind so miteinander verbunden, dass wenn sich eine „diskursive Formation“ als begrenztes Feld von Aussagen-Häufungen beschreiben lässt, gleichzeitig andere Aussagen, Fragestellungen, Blickrichtungen, Problematiken usw. dadurch ausgeschlossen werden.

Damit komme ich wieder auf das Sprechen von Musliminnen zurück: Ein Diskurs ist also nicht nur die Häufung von Aussagen über Musliminnen in einem gesteuerten Prozess, sondern auch die Abwesenheit von anderen Aussagen, die ausgeschlossen wurden. Wenn muslimischen Frauen bestimmte Rollen zugestanden, andere aber ausgeschlossen werden, dann ist auch deren Fehlen bereits eine Aussage.

„Talking Back“: WiderSprechen als Widerstand

Was bedeutet es, dass Diskurse nicht nur Gedanken und Worte strukturieren, sondern Wirkungsmacht haben und Handeln beeinflussen? Dem Diskursbegriff Foucaults nach üben Diskurse Macht aus, indem sie materielle Auswirkungen haben. Um hier Beispiele zu nennen: Ausgestattet mit dem „Wissen“ aus orientalistischen Diskursen gehen Arbeitgeber_innen etwa davon aus, dass muslimische Frauen, die ein Kopftuch tragen nicht oder nicht gut genug Deutsch sprechen könnten, dass sie nicht reisen, nicht arbeiten dürften oder sich selbst ausgrenzen

(möchten). Aufgrund der politischen und medialen Konstruktionen werden sichtbar muslimische Mädchen und Frauen verdächtigt, radikal zu sein. Sie erfahren Diskriminierung und Ausgrenzung in der Schule (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen 2017:8) und am Arbeitsmarkt (Weichselbaumer 2016:1). Es sind die herrschenden Bilder über Musliminnen, die sich dann in Form von Feindseligkeit und Übergriffen gegenüber Musliminnen und muslimischen Einrichtungen (Hafez 2016) manifestieren. Die jüngst in Österreich verabschiedeten Gesetze, das Islamgesetz und das Integrationsgesetz, arbeiten mit einem ganz bestimmten diskursiv erzeugten Islambild. Die Gesetzesinhalte konnten so beschlossen werden, weil bestimmtes „Wissen“ über Musliminnen in der Politik und Gesellschaft verbreitet wird, so dass ihre Diskriminierung und Ausgrenzung als notwendige Maßnahme gesehen wird. Weil im herrschenden Diskurs Musliminnen als rückschrittlich oder gewalttätig gesehen werden, müssen sie zivilisiert und kontrolliert werden.

Mit einem diskurstheoretisch informierten Blick können die Funktionen von Diskursen so als „herrschaftslegitimierende[...] und -sichernde[...]“ Techniken in der bürgerlich-kapitalistischen modernen Industriegesellschaft“ (Jäger 2000:o.S.) analysiert werden. Es sind dominante Diskurse, die legitimieren, dass Musliminnen durch Gesetze und Sicherheitsmaßnahmen anders behandelt werden. Das beinhaltet, dass Musliminnen an sich anders seien und es legitim sei, sie entsprechend anders zu behandeln, also schlechter. Jene Diskurse zeigen sich in Form von rassistischen und islamfeindlichen Feindbildkonstruktionen, wie sie in den Werken von Kai Hafez, Edward Said oder Yasemin Shoorman nachgezeichnet und analysiert werden.

In der Rassismusbeforschung wird dieses Phänomen Islamophobie (v.a. im englischsprachigen Raum), Islamfeindlichkeit oder antimuslimischer Rassismus (manchmal auch Antimuslimismus, Muslimfeindlichkeit) genannt (vgl. Messerschmidt in diesem Band). Für eine ausführliche Begriffsdiskussion möchte an dieser Stelle auf den Text *Schulen der Islamophobieforschung: Vorurteil, Rassismus und dekoloniales Denken* von Farid Hafez verweisen (Hafez 2016:9ff). Auch Müller-Uri beschäftigt sich in ihrem Buch *Antimuslimischer Rassismus* ausführlich mit der Begriffsdiskussion (2017:99ff).

Rassismus kommt eine herrschaftslegitimierende Funktion zu. Mecheril und Melter definieren Rassismus als ein „machtvoll, mit Rassenkonstruktionen operierendes oder an diese Konstruktionen anschließendes System von Diskursen und Praxen [...], mit welchen Ungleichbehandlung und hegemoniale Machtverhältnisse erstens wirksam sind und zweitens plausibilisiert werden“ (Mecheril/Melter 2009:15f.).

In *Die Dämonisierung der Anderen* gehen Castro Varela und Mecheril darauf ein, wie die Konstruktion der „Anderen“ zur Herstellung und Bewahrung von sozialen Ordnungen dient. Erst die Konstruktion der „Anderen“ als solche

legitimiert Ungleichbehandlung und Diskriminierung: „Weil die Anderen so dämonisch und ungezügelt sind [...], sind wir befugt, uns vor ihnen und unsere Vorrechte zu schützen“ (Castro Varela/Mecheril 2016:9). Wenn nun jemand der herrschaftslegitimierenden Dämonisierung und der Andersbehandlung widerspricht und die Gründe für die Diskriminierung ablehnt, übt diese Person Herrschaftskritik. Er oder sie stellt damit die Legitimation für diskriminierende Politiken, Praktiken und Gesetze infrage. Es ist dabei für die Sprechenden wie ein Schwimmen gegen den Strom. Es ist anstrengend, mühsam und sogar riskant, gegen jahrhundertlang immer wieder produziert und reproduziertes, hegemoniales Wissen zu sprechen. Oftmals werden die Stimmen derer, die gegen die Dämonisierung sprechen entweder nicht wahrgenommen oder marginalisiert. Wenn etwa die zigste Kopftuchdebatte vom Zaun gebrochen wird, dann kommen Frauen, die ein Kopftuch tragen nur dazu, am öffentlichen Diskurs teilzunehmen, wenn sie dazu eingeladen werden oder bleiben Objekt, Gegenstand der Phantasie der über sie Sprechenden, nicht ein Gegenüber im Dialog. Die Form der Teilnahme bestimmen Journalist_innen, die selbst oftmals weder Musliminnen sind noch selbst aus erster Hand Erfahrungen zu dem Thema haben. Im politischen Diskurs sind Musliminnen als Subjekte nahezu völlig abwesend. Die Teilnahme der direkt Betroffenen am Diskurs ist damit bereits sehr stark eingegrenzt und vor allem externer Kontrolle, der Kontrolle von nicht-betroffenen Personen ausgeliefert, die noch dazu meist nur hegemoniales Wissen zum Thema haben und damit unkritisch umgehen. Sichtbar muslimische Frauen haben selten die Möglichkeiten und Ressourcen auch nur halbwegs ausgewogen oder gleichermaßen am öffentlich-politischen Diskurs zu Wort zu kommen und über sich selbst zu sprechen, das Bild mitzuprägen, das andere von ihnen zeichnen.

Hametner et al. halten basierend auf ihrer Analyse fest, dass die mediale Konstruktion der „sprachlosen“ und „schwachen“ vs. der „sprechenden“ und „starken“ Muslimin entlang der Dimensionen „verhüllt“ und „unverhüllt“ verläuft (2017:240). Das heißt, dass sogar wenn Musliminnen zu Wort kommen, die ein Kopftuch tragen und zu dem Thema, das sie direkt betrifft, sie passiv und schwach geframed werden. Werden sie eingeladen, in von anderen vordefinierter und gestalteter Art zu sprechen, müssen sie auch noch mit starken Gegenreaktionen rechnen – nicht selten mit Diffamierung. Zumal die meisten ohnehin davor scheuen, sich öffentlich als Muslimin zu erkennen zu geben, um nicht irgendwann auch namentlich zum Thema gegoogelt werden zu können und Nachteile im Berufsleben zu erfahren.

In ihrem Artikel *How to be a good Medien-Kopftuch* reflektiert die deutsche Journalistin und Bloggerin Merve Kayikci über die Umstände und die Folgen von Medienauftritten als Muslimin sowie die oberflächliche Medienarbeit rund um das Thema Islam. Sie erklärt als eine von mehreren Frauen, warum inzwi-

schen viele Musliminnen die Teilnahme an Diskussionsformaten verweigern und macht auch ihren Grund für die Absage öffentlich:

„Ich hatte einfach keine Lust mehr auf diese Diskussion und auf den ganzen Hate Speech danach und ich hatte auch keine Lust darauf, eine Quotenmuslima zu sein, die danach wieder bis in die Nacht hunderte Mails beantworten muss, weil sie Angst hat, dass die Leute, die keine Antwort bekommen verärgert sind und auch die AfD wählen. Es ist einfach anstrengend und frustrierend, alles hundert Mal zu erklären.“ (Kayikci 2018:o.S.)

Aber aus eigener Erfahrung und Beobachtung weiß ich, dass auch das Nicht-Sprechen Kraft erfordert. Denn wenn Musliminnen in Betracht solch stark verzerrter Darstellung nicht sprechen, würden sie die Vorurteile und Pauschalisierungen gegenüber Musliminnen „stehen lassen“. Deshalb können oder wollen viele Musliminnen nicht schweigen, weil sie sonst ertragen müssen, dass über sie gesprochen wird, als seien sie Objekte und als könnten sich nicht selbst artikulieren. Sich der ihnen zugedachten, passiven Objektrolle durch Widersprechen zu entziehen, heißt, Widerstand zu leisten und selbst zum sprechenden Subjekt zu werden. Was die herrschende Gruppe als Herrschaftskritik wahrnimmt, ist für Unterdrückte Widerstand und noch mehr. Die afro-amerikanischen Feministin bell hooks schrieb in ihrem vielbeachteten Werk *Talking Back* über Sprechen als Widerstand:

„Für Unterdrückte, Kolonisierte und Ausgebeutete, für die, die nebeneinanderstehen und kämpfen, ist die Bewegung vom Schweigen in die Rede eine Geste mutiger Aufsässigkeit. Sie ist eine Geste, die heilt, die neues Leben schafft und neues Wachstum ermöglicht. Dieser Akt des Sprechens, des ‚talking back‘ [des Widerrede Leistens], ist nicht nur eine Geste der leeren Worte. Er ist Ausdruck unserer Bewegung vom Objekt zum Subjekt – die befreite Stimme.“ (hooks 1989:9, zit. nach Ka-zeem/Schaffer 2012:181f)

Zurückzusprechen bedeutet demnach bereits Widerstand gegen diskriminierende Verhältnisse und ist ein Zeichen der Subjektwerdung. Während das „talking back“ für Marginalisierte einen emanzipierenden Akt für das sprechende Subjekt darstellt, kommt es auf der anderen Seite als Kritik an Herrschaftsstrukturen, an aktuell gültigem Wissen und an Machtverhältnissen an. Wie reagieren nun der Diskurs oder diejenigen, die durch ihn Legitimation finden auf die Widerrede der Subjekte, die sich dem Objektsein entziehen? Welche Folgen hat das „talking back“ im Gefüge von Macht und Diskurs für die, die durch ihre Widerrede Widerstand leisten?

Die Folgen der Widerrede

Als eine Form des kritischen Denkens und Handelns hat Foucault die „parrhesia“, die Kunst der riskanten Widerrede beschrieben (vgl. Castro Varela/Dhawan 2012:282f). Sein Verständnis der riskanten Widerrede setzt zwei Dinge voraus: Erstens muss die sprechende Person einen anerkannten Status haben. Zweitens muss es einen Hierarchieunterschied zwischen der Person, die widerspricht und der Person, an die sich die Widerrede richtet, geben. Es darf also kein Gespräch zwischen Gleichgestellten sein, sondern „parrhesia“ ist die Widerrede einer Person, die einen gewissen Status haben muss – vermutlich um überhaupt angehört zu werden. In ihrer Rede muss jedoch die Person Kritik gegen jemanden äußern, der/die mehr Macht hat als sie selbst. Nach Foucault kann es nur eine „parrhesia“ oder „riskante Widerrede“ sein, wenn die Sprecherin oder der Sprecher von der angesprochenen, kritisierten Person, die über mehr Macht verfügt, auch Schaden erwarten kann (vgl. Castro Varela/Dhawan 2012:283).

bell hooks schreibt in *Talking Back*, dass es nicht nur eine simple Geste der Freiheit ist, wenn Menschen gegen Dominanzverhältnissen sprechen, Redefreiheit sei eine Illusion, denn für Marginalisierte gäbe es keine offene Atmosphäre:

„There would be no need to even speak of the oppressed and exploited coming to voice, articulating and redefining reality, if there were not oppressive mechanisms of silencing, suppressing, and censoring. Thinking we speak in a climate where freedom is valued, we are often shocked to find ourselves assaulted, our words devalued.“ (hooks 1989a:16)

Aus dieser „radikalen Position“ heraus zu sprechen, heißt in unserer Gesellschaft, an ihren Grundfesten zu rütteln, die auch auf Rassismus und Sexismus begründet sind. Wenn man diese Grundfeste kritisiert und damit bedroht, geht man das Risiko ein, selbst bedroht zu werden (vgl. ebd:17). Grada Kilomba bezeichnet gerade den akademischen Raum als einen voller Gewalt, weil die Stimmen von Schwarzen entweder systematisch als ungültiges Wissen disqualifiziert würden oder ihre Stimmen von Weißen repräsentiert würden „who ironically become the ‚experts‘ on ourselves“ (Kilomba 2016:26). Sie schreibt über ihre Erfahrungen als Akademikerin und wie Arbeiten von schwarzen Wissenschaftler_innen im akademischen Feld als sehr persönlich, emotional, subjektiv bezeichnet werden oder ihr Wissen als Meinung abqualifiziert wird.

All diese Einwände sind es auch, die ich und viele andere Musliminnen hören, wenn wir über unsere Erfahrungen sprechen. Wir seien nicht Expert_innen in Bezug auf unsere Erfahrungen, sondern immer „Betroffene“ und als solche subjektiv, voreingenommen, nicht objektiv, nicht wissenschaftlich. Was wir sagen, hat oft erst Gewicht, wenn es jemand mit westeuropäischem Namen, Aussehen und ohne muslimischen Glauben sagt. Oftmals zählen unsere Erfahrungen

ohne eine Bestätigung von außen nicht einmal als Tatsachen, sondern im besten Fall als subjektive Wahrnehmung. Selbst wenn Musliminnen über akademische Bildung verfügen und damit über „gültiges Wissen“, Fakten vorlegen und auf rassistische Strukturen hinweisen, werden sie entweder nicht ernst genommen oder schlimmer: Es wird ihnen „politische Agitation“ vorgeworfen. Kritik an Rassismus wird nicht selten entweder kriminalisiert oder in ein extremistisches Licht gerückt. So behauptete das Innenministerium jüngst in einer Aussendung über eine Studie über politischen Islam in Österreich, dass der Begriff „Islamophobie“ eine kritische Auseinandersetzung mit dem Islam nicht nur unmöglich mache, sondern auch Extremismus fördern und sogar Gewalt rechtfertigen würde (vgl. Bundesministerium für Inneres 2017).

Anders ausgedrückt: Nicht diejenigen, die islamfeindlich agieren würden, würden die Gesellschaft spalten und Gewalt ausüben, sondern jene, die auf den steigenden, antimuslimischen Rassismus hinweisen, würden den Boden für Extremismus bereiten. Das ist ein gewaltiger Vorwurf im Diskurs und geht in Richtung Kriminalisierung von Stimmen, die auf rassistische Strukturen und Tendenzen verweisen. Zudem kehrt er die Perspektive von Tätern und Opfern um, die den Opfern lehren will, dass sie sich im Moment ihrer Gewalterfahrung selbst als Täter begreifen lernen. So wird die Gewalt der Täter verdoppelt, weil sie als durch die Opfer provozierte geframed wird.

Dieser Vorwurf ist ähnlich dem in der Einleitung beschriebenen Bild der muslimischen Fanatikerin: Wenn sich Musliminnen der Opferrolle entziehen und ihr Schweigen brechen, werden sie im öffentlichen Diskurs als radikal oder islamistisch denunziert. Die Denunziation wird eingesetzt, um „andere“, muslimische Stimmen zum Verstummen zu bringen. In Bezug auf muslimische Frauen macht es im deutschsprachigen Raum wohl niemand so konsequent wie Alice Schwarzer, die das Kopftuch in mehreren Büchern, Auftritten und Interviews als „Flagge des Islamismus“ bezeichnet und damit jede Trägerin zu einer Gefahr und als politisch-islamistische Agitatorin labelt. Doch um als Islamistin diffamiert zu werden, muss eine Muslimin kein Kopftuch tragen – das Hauptkriterium scheint das öffentliche Widersprechen als Muslimin zu sein, ein Widersprechen gegen den herrschenden und dämonisierenden Islamdiskurs. Auch Musliminnen, die kein Kopftuch tragen, aber selbstbewusst mit ihrer muslimischen Identität umgehen, machen diese Erfahrungen. Die Berliner Politikerin Sawsan Chebli oder die Autorin Lamyia Kaddor werden immer wieder medial als Islamistinnen denunziert. Chebli sagte dazu in einem Interview:

„Jede in der Öffentlichkeit stehende Person muslimischen Glaubens, die offen und selbstbewusst mit ihrer religiösen Zugehörigkeit umgeht, wird diffamiert und diskreditiert. Ihre Unterstützer werden verächtlich zu Gutmenschen erklärt (Chebli 2017:o.S.).“

Muslimische und antirassistische Akteur_innen können sich natürlich gegen die Denunziation wehren und dagegensprechen. Vor dem Hintergrund des Machtgefalles ist es jedoch unmöglich, dass sie keinen Schaden davontragen. Sie können ihrer eigentlichen Arbeit und Kritik nicht nachgehen, sondern müssen zusätzlich viel Kraft aufwenden, um sich gegen Angriffe zu verteidigen. Wenn die Angriffe dann noch in eine kriminalisierende Richtung gehen, indem sie in die Nähe von Terror und Radikalisierung gerückt werden und die Kritiker_innen von Rassismus als Bedrohung inszeniert werden, ist es eine neue Eskalationsstufe zur Abwehr von Rassismuskritik. Das Silencing von rassismuskritischen Stimmen scheint in diesem Kontext Methode und Ziel gleichzeitig zu sein: Durch Diffamierung sollen kritische Stimmen zum Schweigen gebracht werden. Das Schweigen wiederum ist ein Erfolg für das ungestörte Führen eines hegemonialen Diskurses zur weiteren Dämonisierung von MuslimInnen und zur weiteren Rechtfertigung von institutioneller Gewalt gegen sie. Wie Mueller-Uri und Opratko schreiben, werden „unter dem Deckmantel der ‚drohenden Islamisierung‘ vermehrt sicherheits-, repressive migrations- und restriktive integrationspolitische Maßnahmen legitimiert“ (2017:126).

Silencing in feministischen Räumen

Die Auswirkungen von verschiedenen Silencing-Strategien entfalten sich im Diskurs auf unterschiedliche Weise: einige ziehen sich aufgrund des Hasses, den sie erfahren, vom öffentlichen Diskurs zurück, andere bleiben alleine, wenn sie diffamiert werden und geben frustriert auf, wieder andere kämpfen auf juristischem Weg gegen die Denunzierung an und versuchen, weiterhin am Diskurs teilzunehmen. Wie diese Strategien ihre Wirkung in feministischen Kreisen entfalten und den Umgang mit muslimischen Frauen prägen, soll im Folgenden anhand von aktuellen Beispielen aus Österreich verdeutlicht werden.

Für besonders viel Aufregung in muslimischen und feministischen Kreisen hat etwa die Ausladung der muslimischen Rednerin beim Women's March Vienna Anfang 2017 gesorgt. Hier wurde die bereits eingeladene Rednerin, Amina Baghajati, im Nachhinein von einer Gruppe von Frauen im Organisationsteam ausgeladen. In Mailverkehr, der im Anschluss auf Facebook veröffentlicht wurde, stand, man wollte mit der Anwesenheit einer muslimischen Rednerin keine „Eigenbrötlerdebatten“ und „Partikularinteressen“ fördern. Interessanterweise hatten selbst die Hauptorganisatorinnen des Women's March Vienna von der Absage nichts gehört und erst kurz vor der Demo davon erfahren (heute.at 2017:o.S.).

Die Frauen des *Netzwerks Muslimische Zivilgesellschaft*, die ihren Protest gegen diese Haltung in sozialen Medien kundgetan haben, schreiben in ihrer Erklärung über den *Marsch der Privilegierten*:

„Eine Weiße, feministische Praxis, die Ausschlüsse (re)produziert und Interessen Weißer, heterosexueller, cis-gender, able bodied Frauen* in den Mittelpunkt stellt, produziert Ausschlüsse und vertritt die Partikularinteressen der privilegiertesten Frauen* unter uns. Eine feministisch politische Praxis, in der rassistische, islamophobe, sexistische Gewalt gegen Frauen* als ‚Nebendiskurs‘ bezeichnet wird und in der schwarze Frauen*, geflüchtete Frauen*, PoC*, LGBTQIA+ Personen* und Trans-Personen* nicht eingebunden werden, ist für uns keine feministische Praxis.“ (Frauen des Netzwerks Muslimische Zivilgesellschaft 2017)

Sie waren es auch, die ausgehend von dem Vorfall zu einer feministischen Diskussionsrunde unter dem Titel *Bleibt der Feminismus antirassistisch?* einluden. Die Veranstaltung wurde sehr gut besucht und mehrere Artikel befassten sich mit den teils hitzigen Diskussionen an diesem Tag (vgl. Coudenhove-Kalergi 2017).

Ich möchte hier auch eine Erfahrung teilen, die viele Musliminnen machen, wenn sie in der Öffentlichkeit ihre Stimme erheben⁴. Immer wieder, wenn ich als Muslimin und Feministin spreche, wird zuerst einmal meine Sprechposition an sich infrage gestellt: „Kann man Feministin und Muslimin sein?“ Der Islam ist in den Köpfen vieler so fest mit Frauenunterdrückung verbunden, dass eine feministische Position darin für die meisten schon jenseits ihres Vorstellungsvermögens liegt. Auf einer Podiumsdiskussion mit dem Titel: „What’s up, Feminismus?“, an der ich teilgenommen habe, waren unterschiedliche Feministinnen. Die Veranstaltung war ausgewogen konzipiert: Frauen bzw. Feministinnen aus unterschiedlichen Bereichen waren eingeladen zu sprechen – darunter ich als einzige nicht-Weiße Frau – noch dazu erkennbar muslimisch durch ein Kopftuch. Teilweise gab es noch während meiner Redebeiträge Unmutsäußerungen und Zurufe aus dem Publikum. Als die Diskussion mit dem Publikum begann, wurden die Kommentare stark auf mich fokussiert und immer gehässiger: Menschen, die laut wurden, aufstanden, nicht mehr bereit waren zuzuhören oder meine Antworten nicht einmal annahmen. Das Interessante war, dass es kein rechtes, sondern ein eher linkes Publikum war, das ein Kopftuch als sichtbare, öffentliche Religionsausübung nicht zu sehen ertrug – sogar als Provokation empfand.

Die Veranstalterinnen wirkten teilweise überfordert mit der Stimmung, die immer aggressiver und respektloser wurde und haben es nicht geschafft, entsprechend zu reagieren. Im Publikum wurde es lauter und einige ergriffen Partei für mich, weil manche Angriffe und Zurufe ein Mindestmaß an Respekt missen ließen. Für mich war diese Diskussion eine der schlimmsten, die ich erlebt habe. Nachdem die Diskussion vorbei war, habe ich es gerade noch rechtzeitig geschafft aus dem

4 Zum Umgang mit Hass als Reaktion auf das Sprechen aus einer marginalisierten Position spricht Kübra Gümüşay in ihrer viel beachteten Rede „Organisierte Liebe“ und führt aus, was dieser Hass mit Betroffenen macht: <https://www.youtube.com/watch?v=tP7MA9qlQ-c>

Raum zu gehen, bevor ich zu weinen begonnen habe. Dabei waren die Frauen, die mich angriffen nicht nur Weiße Frauen, sondern auch Frauen aus mehrheitlich muslimischen Ländern mit einer anti-religiösen Haltung. Es war als hätten sich der Raum und die diffusen Gefühle vieler zum Thema Feminismus an mir entladen. Auf der facebook-Seite der Veranstaltung wurde die Stimmung thematisiert. Eine Besucherin kommentierte am 24.10.2016: „Nur finde ich, dass viele Frauen aus dem Publikum zu emotional mit dem Thema umgesprungen sind und diese Zwischenrufe und co einfach unangebracht waren. Mir war das ganze sehr unangenehm. Man kann unterschiedlicher Meinung sein, aber sollte sich gegenseitig respektieren. Dieser Respekt hat mir schlicht und einfach gefehlt.“ (Facebook-Event zu Volkstheatergespräche: What's up, Feminismus? 2016) Eine andere Userin schrieb: „DANKE an alle am Podium für diese Diskussion! Hatte das Gefühl, dass viele ‚von uns‘ regelrecht nach so einer Diskussion gelehzt haben.“ (ebd.)

Ich finde, der Ausdruck „gelehzt“ trifft es sehr gut. Nur wollten sie nicht diskutieren oder zuhören, sondern ihren Frust darüber loswerden, dass eine Frau mit Kopftuch, deren Anblick sie nur schwer auf der Straße ertragen, nun in ‚ihren‘ feministischen Raum eingedrungen war. Genauso hat es auch eine Diskussi-onsteilnehmerin lautstark geäußert: „Jetzt muss ich die Kopftuchfrauen auch hier sehen.“ Auf die Entmenschlichung durch den verwendeten Ausdruck sei hier nur hingewiesen, worum es mir geht ist, dass ich in den Augen der meisten an diesem Tag offenbar etwas Unerlaubtes getan hatte: Ich hatte nicht nur als Muslimin über den Islam gesprochen, sondern als Feministin gemeinsam mit anderen Frauen über Feminismus und Rassismus. Damit hatte ich einen Platz eingenommen, der nicht für mich bestimmt war, der mir in ihren Augen nicht zustand.

Solidarische, feministische Praxis

Feministische Anliegen in unserer Gesellschaft durchsetzen zu wollen, ist oftmals schon ein schwieriges Unterfangen. Aber wie glaubwürdig ist der Einsatz für Gleichheit und Gerechtigkeit, wenn nur die Anliegen einer privilegierten Gruppe von Frauen zur Sprache gebracht werden? Wenn andere Frauen unsichtbar und unhörbar gemacht werden oder nur sprechen dürfen, was ihnen erlaubt wird? Es ist sehr wichtig, dass feministische Räume und Praktiken immer wieder selbstkritisch ihren Umgang mit Marginalisierten und Rassismus reflektieren. Potenzial zur Diskussion und Reflexion ist jedenfalls vorhanden, denn in all den angeführten Beispielen gab es Bruchlinien und Meinungsverschiedenheiten auf Seiten *Weißer* Feministinnen.

Was es braucht, sind mutige Menschen, die sich nicht vom Mainstream-Diskurs abschrecken lassen. Menschen, die ihre Handlungsräume dafür einsetzen, der Marginalisierung entgegenzuwirken und Räume für gemeinsamen Widerstand

zu schaffen. Dazu braucht es mehr als Podiumsdiskussionen oder Fernsehkanäle. Veränderung und Widerstand müssen im kleinen, persönlichen Rahmen beginnen. hooks appelliert für einen Feminismus als „grassroot“-Bewegung, der auch am Esstisch seinen Platz haben muss und nicht nur in akademischen Räumen stattfinden darf (hooks 1989a:24). Sie appelliert dafür, lernbereit zu bleiben und die unterschiedlichen Formen von Unterdrückung, die Menschen erleiden von ihnen selber zu hören und im persönlichen Austausch zu lernen – auch wenn dies bedeutet, dass man mit Unterschieden konfrontiert wird (hooks 1989a:25).

Mindestens so wichtig wie das Kritisieren, ist das Sichtbarmachen von solidarischer, intersektionaler, feministischer Praxis. Ein Beispiel dafür ist etwa das feministische Kollektiv #ausnahmslos, das sich nach der Berichterstattung rund um die Silversternacht 2015/2016 gegen Rassismus und Sexismus mit einem Appell in die Öffentlichkeit positionierte (vgl. #ausnahmslos 2016:o.S.). Andere solidarische Praktiken sind weniger sichtbar, aber finden im Kleinen statt, wenn etwa muslimische Frauen zu Workshops eingeladen werden oder wenn ihre Stellungnahmen in Berichterstattungen Platz findet. Es gibt viele Weiße Frauen und Männer, die sich gegen unterdrückende Dominanzverhältnisse stellen, solidarisch bleiben, wenn es bedeutet, dass sie sich selbst damit angreifbar machen. Auch die oben erwähnte Diskussionsveranstaltung hat, nach der Ausladung der muslimischen Rednerin vom Women's March Vienna, eine solidarische, feministische Praxis nach sich gezogen. Weiße Frauen, die mit der Ausladung nicht einverstanden waren, zeigten ihre Solidarität mit muslimischen Frauen, indem sie an der Diskussion teilnahmen und zuhörten, gemeinsam reflektierten. In einer Stellungnahme schrieben österreichische Feministinnen nach der Veranstaltung:

„Das Aufeinanderprallen unterschiedlicher politischer Zugangsweisen und sozialer Verortungen und die Notwendigkeit intersektionale feministische Praxis immer wieder neu zu verhandeln. [...] Solidarität kann nicht einfach verordnet werden. Wie eine pluralistische *sisterhood* bzw. eine solidarisch feministische und anti-rassistische Praxis aussehen kann, die sich nicht an Konkurrenzen von Betroffenheiten aufhängt, sondern aktiv Privilegien reflektiert, Machtverhältnisse offenlegt und die unterschiedlichen Erfahrungen bündelt und zusammenführt.“ (Gahleitner/Gleirscher/Rottenschlager 2017, Herv. i.O.).

Tatsächlich ist das Aushalten von Unterschieden keine Stärke in unserer Gesellschaft. Wir leben in einer Zeit, in der zwar Individualität immer im Vordergrund steht, aber nur in einer vordefinierten Bandbreite. Außerhalb dieser definierten Zonen gibt es Grenzen und Konventionen. An diese Grenzen stoßen muslimische Frauen mit Kopftüchern oder Gesichtsschleiern, aber auch jene, die mit ihrer Lebensweise die Heteronormativität infrage stellen. Das Entdecken von Unterschieden als Stärke und Solidarität sind gerade dann besonders wichtig, wenn Solidarität durch Silencing-Strategien unterbunden werden soll; wenn jede Per-

son oder Gruppe mit Vorwürfen beschäftigt wird und sich dabei auch noch alleingelassen fühlt. Sich gegenseitig und gemeinsam zu stärken, Unterschiede weder zu verleugnen noch als Hindernis für Solidarität zu sehen, sollte deshalb immer im Fokus feministischer Praxis sein. Abschließen möchte ich den Artikel mit einem Zitat von Foucault, das ich als stärkend und ermächtigend empfinde: „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht“ (Foucault 1990:95).

Literatur

- Castro Varela, Maria Do Mar/Dhawan, Nikita (2012): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Gutierrez Rodriguez, Encarnation/Steyerl, Hito (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Unrast-Verlag, Münster, 270-290
- Castro Varela, Maria Do Mar/Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen: Einleitende Bemerkungen. In: Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart. transcript Verlag, Bielefeld, 7-19
- Foucault, Michel (1990): History of Sexuality, Penguin Books, London, Original in English: 1990, online abrufbar auf: <http://www.michel-foucault.com/dulwich/power.pdf> [letzter Abruf 7.10.2017]
- Hafez, Farid (2016): Schulen der Islamophobieforschung: Vorurteil, Rassismus und dekoloniales Denken. In: Hafez, Farid (Hrsg.): Islamophobia Studies Yearbook/ Jahrbuch für Islamophobieforschung, new academic press, Wien, 9-28
- Hafez, Farid (2016): Österreichischer Islamophobie-Bericht 2016, SETA, Ankara
- Hafez, Farid (2017): Österreichischer Islamophobie-Bericht 2017, SETA, Ankara
- Hametner, Katharina/Kielhorn, Gabriela/Prado Jacob, Isabel/Rodax, Natalie/Steinicke, Katharina (2017): Darf die Muslima sprechen? In: Karasz, Lena (Hrsg.): Migration und die Macht der Forschung. Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH, Wien
- hooks, bell (1989a): Talking Back: thinking feminist – thinking black, South End Press, Cambridge
- hooks, bell (1989b): Choosing the Margin as a Space of Radical Openness. Artikel online abrufbar auf: <https://sachafrey.files.wordpress.com/2009/11/choosing-the-margin-as-a-space-of-radical-openness-ss-3301.pdf> [letzter Abruf 7.10.2017]
- IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (2017): Bericht 2016, Wien, online abrufbar auf: <http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2017/06/IDB-Bericht-2016-WEB.pdf> [letzter Abruf 7.10.2017]
- Jäger, Siegfried (2000): Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse, Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Online-quelle <https://www.diss-duisburg.de/2000/01/theoretische-und-methodische-aspekte-einer-kritischen-diskurs-und-dispositivanalyse/>, Abruf 15.08.2018

- Jäger, Margerete/Jäger Siegfried (2007): Deutungskämpfe – Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Kazeem, Belinda/Schaffer, Johanna (2012): Talking back. bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.), Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Springer VS, Wiesbaden, 177-188
- Kilomba, Grada (2016): Plantation Memories – Episodes of Everyday Racism, Unrast-Verlag, Münster, 4. Auflage
- Kumar, Deepa (2012): Islamophobia and the Politics of Empire, Haymarket Books, Chicago
- Mecheril, Paul; Melter, Claus (2009): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 13–22.
- Müller-Uri, Fanny (2014): Antimuslimischer Rassismus: Eine Einführung, Mandelbaum-Verlag, Wien
- Müller-Uri, Fanny/Opratko, Benjamin (2017): Von der Hall'schen Rassismusanalyse zum politischen Antrassismus. Aktuelle Kämpfe um das „muslimische Andere“. In: Backhouse, Maria/Kalrmring, Stefan/Nowak, Andreas (Hrsg.): In Hörweite von Stuart Hall, Argument Verlag, Hamburg
- Pinn, Irmgard/Wehner, Malies (1995): Europhantasien – Die islamische Frau aus westlicher Sicht, DISS, Duisburg
- Shooman, Yasemin (2014): „...weil ihre Kultur so ist“ Narrative des antimuslimischen Rassismus, transcript Verlag, Bielefeld
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. University of Illinois
- Weichselbaumer, Doris (2016): „Discrimination against Female Migrants Wearing Headscarves“, Institut zur Zukunft der Arbeit, Bonn, online <http://ftp.iza.org/dp10217.pdf> [letzter Abruf 7.10.2017]
- Yegenoglu, Meyda (1998): Colonial Fantasies – Towards a Feminist Reading of Orientalism, Cambridge University Press, Cambridge

Internetquellen

- Bundesministerium für Inneres (2017): Presseaussendung des Bundesministerium für Inneres vom 14.9.2017, online abrufbar auf: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170914_OTS0161/internationaler-extremismus-forscher-muslimbruderschaft-auch-in-oesterreich-aktiv-und-stark-vernetzt [letzter Abruf 7.10.2017]
- Coudenrove-Kalergi, Barbara (2017): Mit Kopftuch. Kolumne. Bericht zur Veranstaltung: <http://derstandard.at/2000054639403/Mit-Kopftuch> [letzter Abruf 7.10.2017]
- Facebook-Event zur Demo – internationaler feministischer Kampftag (2018): Diskussionen auf der Veranstaltungsseite mit Posts und Diskussionen darunter am 19. Februar und 28. Februar 2018 https://www.facebook.com/events/914242358751234/?active_tab=discussion

- Frauen des Netzwerks Muslimische Zivilgesellschaft (2017): Stellungnahme der Frauen des Netzwerks Muslimische Zivilgesellschaft „Marsch der Privilegierten“ online abrufbar auf: <http://dieanderen.net/oesterreichischer-womens-march-der-privilegierten/> [letzter Abruf 7.10.2017]
- Gahleitner/Gleirscher/Rottenschlager (2017): Kommentar zur Podiumsdiskussion: <http://dieanderen.net/kommentar-zur-podiumsdiskussion-bleibt-feminismus-anti-rassistisch/> [letzter Abruf am 7.10.2017]
- Interview von Sawsan Cebli in der Berliner Morgenpost: „Auf einmal bin ich Islamistin“: <https://www.morgenpost.de/berlin/article209883959/Sawsan-Cebli-Auf-einmal-bin-ich-Islamistin.html> [letzter Abruf 10.5.2018]
- Kayikci, Merve (2018): <http://primamuslima.de/how-to-be-a-good-medien-kopftuch/> [letzter Abruf 10.5.2018]
- Stellungnahme online auf: <http://ausnahmslos.org/> [letzter Abruf 7.10.2017]
- Volkstheatergespräche: What's up, Feminismus? (2016): Diskussion auf der Veranstaltungsseite auf Facebook: https://www.facebook.com/events/1776025752654490/?active_tab=discussion [letzter Abruf 7.10.2017]

Autor_innen-Angabe

Dudu Küçükgül ist Österreicherin, Muslimin, Feministin und Aktivistin. Neben ihrem Doktoratsstudium arbeitet sie als Projektmanagerin. Sie ist Mitinitiatorin der „MiA-Awards“ (eine Auszeichnung für erfolgreiche Frauen mit internationalem Background) und der Plattform #ausnahmslos gegen sexualisierte Gewalt und Rassismus. Sie war über ein Jahrzehnt ehrenamtlich in der Muslimischen Jugend Österreich aktiv, davon viele Jahre im Vorstand. Ihre Forschungsbereiche sind Islam und Feminismus, Rassismus und Sexismus sowie postkoloniale, feministische Theorien.



„Unsere Waffen sind ausschließlich gute Argumente und deren Verbreitung“ Die österreichischen „Identitären“ beim Wort genommen

Judith Goetz

Die Restauration rechten Sprechens und Denkens

In ihrem Buch *Gefährliche Erbschaften* warnten die deutschen Sprachwissenschaftler_innen Margret und Siegfried Jäger (1999) Ende der 1990er Jahre vor der „schleichenden Restauration rechten Denkens“ und konstatierten, dass nach „der nationalen Wende“, also nach der Wiedervereinigung Deutschlands, bereits ein Aufweichungsprozess des „Tabu[s] rechten Sprechens und Denkens“ in Gang gesetzt worden sei, und das „alte Neue Rechte Denken“ sowohl in die Mitte als auch „bis weit in die sogenannten bürgerlichen Parteien hinein“ (ebd.:10) wirken würde. Sie machten dies nicht zuletzt an den Anknüpfungsmöglichkeiten bestimmter Diskurse der vermeintlichen gesellschaftlichen Mitte sowie den Radikalisierungsmöglichkeiten ebendieser von rechter Seite fest. Fast 20 Jahre später müssen wir feststellen, dass dieser „Restaurationsprozess“ seit geraumer Zeit vollzogen zu sein scheint, und rechtes Vokabular längst Eingang in öffentliche mediale wie auch politische Debatten gefunden hat. Auch ist es rechten Gruppierungen und Parteien gelungen, bestimmte Diskurse zu besetzen bzw. in ihrem Interesse umzudeuten, zahlreiche Tabus wurden gebrochen und damit die Grenzen des Sagbaren immer weiter nach rechts verschoben – um nur einige wenige Eckpunkte dieser Entwicklung zu nennen. Völkisches und rassistisches Denken und Sprechen sind demnach keine Phänomene, die ausschließlich am rechten Rand der Gesellschaft anzutreffen sind, sondern sich in Medien und im Alltag weiter Verbreitung erfreuen, wodurch sich nicht zuletzt auch die steigende Bedrohlichkeit entsprechender Denkformen ergibt (vgl. Butterwege et al. 2002; Sora 2017; Wodak 2016). Eine Auseinandersetzung mit der Alltäglichkeit rechtsextremen Gedankenguts darf folglich nicht am rechten Rand verharren, sondern muss ihren Blick stets auf genau jene Mitte richten – um ihre vermeintliche ‚Neutralität‘ zu entlarven und die starke Verbreitung antiegalitärer Denkmuster im diesem Spektrum zu erkennen, die sich im Rechtsextremismus bloß zuspitzen. Undemokratische und antiegalitaristische Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft verhelfen rechtsextremen Denkmustern nicht nur zur Normalisierung, sondern können von Rechtsextremen radikalisiert werden.

Gerade weil es diese Anschlussstellen in der Gesellschaft gibt, ist es Rechtsextremen überhaupt möglich, bestimmte Diskurse zu untergraben. Die extreme Rechte kann sich zudem durch die Übernahme ihrer Anliegen in Mainstream Medien sowie durch etablierte Parteien bestätigt fühlen und sich immer stärker auf ebensolche Medien sowie auch Politiker_innen beziehen, um ihre eigene Propaganda zu untermauern.

Einfache, allgemeingültige Erklärungen für das Erstarken rechtsextremer Denkformen und Wahlerfolge konnte – wenig verwunderlich – auch die ernstzunehmende Rechtsextremismusforschung¹ bislang nicht liefern. Zweifelsfrei muss jedoch ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher gesellschaftlicher Faktoren und individueller Dispositionen für ihre Begründung herangezogen werden, das nicht beim vereinfachten Fokus auf ökonomische Krisen oder (ernstzunehmende) Ängste stehenbleiben darf. Die Verwendung einer bestimmten Sprache sowie damit verbundene diskursive und rhetorische Strategien sind als solche Faktoren einzuschätzen und somit ständige Begleiterinnen der Entwicklungen, Transformationen sowie Verwerfungen und Aneignungen der unterschiedlichen Ausformungen rechtsextremer Organisations- und Denkformen.

Die Berichterstattung über Rechtsextremismus wird zeitweise von (moralischen) Empörungen und Erschrecken über sprachliche Entgleisungen und radikalisierten Sprachgebrauch begleitet, und auch das stetig steigende Ausmaß von – bei gleichzeitigem Fehlen entsprechender Strategien gegen – „Hatespeech“, „Cyberhate“ und „die Sprache des Hasses“ findet öffentliche und mediale Thematisierung. Dennoch kommen derartige Auseinandersetzungen meist wenig über die Feststellung hinaus, dass insbesondere das Internet einerseits zu veränderten Kommunikationsmöglichkeiten geführt hat, die rechte Gruppierungen für sich nutzen, andererseits aber auch zu neuen Artikulationsformen, mittels derer menschenverachtende Gesinnungen unzensuriert, geschönt und meist auch ungestraft zum Ausdruck kommen (können). Auch im Fokus der (wissenschaftlichen wie politischen) Auseinandersetzung mit rechtsextremer Sprache stehen zumeist, wie Georg Schuppener (2017:10) hervorhebt, „stilistische und/oder argumentative Aspekte“, nicht jedoch als Verhältnis von Sprache und Rechtsextremismus selbst. Ihm zufolge sei es jedoch „unstrittig, dass der Rechtsextremismus auch Besonderheiten in der von ihm gebrauchten Lexik besitzt“ (ebd.), es also so etwas wie eine spezifische rechtsextreme Sprache gäbe.

1 In der Verwendung des Begriffs „Rechtsextremismus“ beziehe ich mich auf den kritischen Arbeitsbegriff von Willibald Holzer (1993), der Rechtsextremismus über die dahinterstehenden Ideologien, allen voran den Antiegalitarismus, definiert, und nicht wie gängige Extremismustheorien die Gesellschaft wie ein Hufeisen mit zwei extremistischen Rändern und einer vermeintlich gesellschaftlich neutralen Mitte denkt. Der Kern rechtsextremen Denkens ergibt sich folglich aus der Ablehnung der Idee der Gleichheit aller Menschen, Berufung auf das Prinzip der Natur/Natürlichkeit sowie undemokratischen und antipluralistischen Einstellungsmustern.

So lässt der analytische Blick auf das Verhältnis von Rechtsextremismus und Sprache Bezüge auf mehreren Ebenen erkennen. Es zeigt sich einerseits, dass rechtsextreme Ideologien einen spezifischen Sprachgebrauch aufweisen, der sich sowohl durch eine ideologisch bestimmte Wortwahl auszeichnet als auch versucht, ebendiese zu verschleiern und an ihre Stelle Neologismen, umgedeutete oder aus Mainstreamdiskursen angeeignete Wörter setzt. Andererseits fungiert Sprache als Medium der Vermittlung rechtsextremer Inhalte und Ideologien, was bedeutet, dass sich Rechtsextremismus über Sprache artikuliert und damit auch Diskriminierung durch Sprache schafft. Diese beiden Facetten bedingen einander gegenseitig im Sinne davon, dass Rechtsextreme durch Sprache handeln und umgekehrt Sprache durch (rechtsextremes) Handeln hergestellt wird. Gleichzeitig sind sprachliche Praktiken im Rechtsextremismus stets auch mit Kämpfen um Deutungs- und Bedeutungsmacht sowie der politischen Einflussnahme auf bestimmte Diskurse verbunden.

Eine weitere Ebene ergibt sich durch rechtsextreme Sprachpolitiken, die sich u.a. im Umgang mit sprachlichen Minderheiten (in Österreich v.a. der Umgang mit den Kärntner Slowen_innen), „Deutschpflicht“ (FPÖ-Rhetoriken wie „Deutsch statt Nix verstehen“, Zwang/Anforderung, Deutsch zu sprechen bei gleichzeitiger Abwertung anderer Sprachen und Nichtbereitstellung entsprechender (finanzieller) Mittel etc.) aber auch in der Ablehnung möglichst diskriminierungsarmer, inklusiver Sprache (Verzicht auf bestimmte Begrifflichkeiten, geschlechtersensible Sprache etc.) widerspiegelt, die an dieser Stelle jedoch nicht weiter behandelt werden.

„Kulturkampf von Rechts“

Im folgenden Beitrag soll am Beispiel der relativ jungen Gruppe der „Identitären“² in Österreich einerseits ein (modernisierter) rechtsextremer Gebrauch von

2 Der korrekte Eigenname würde eigentlich „Identitäre Bewegung Österreichs“ (IBÖ) lauten. Da es sich auch beim Gruppennamen um eine Selbstbezeichnung handelt, die nicht zuletzt auch Strategie verfolgt, sich größer darzustellen als es real der Fall ist, soll der Begriff „Bewegung“ in diesem Beitrag nicht reproduziert werden. Ich spreche daher von den „Identitären“, nicht jedoch von einer „Bewegung“.

In Österreich haben sich die „Identitären“ 2012 nach dem französischen Vorbild, der „Génération identitaire“, der Jugendsektion des „Bloc identitaire“ gegründet, und seitdem ist die Gruppe zu einer wichtigen Akteurin des außerparlamentarischen Rechtsextremismus in Österreich geworden. Sie verfügt inzwischen über zahlreiche regionale Gruppen und findet über die regelmäßige Durchführung spektakulärer Aktionen große mediale wie auch gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Die „Identitären“ werden vom Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (DÖW) als rechtsextrem eingestuft, wobei sich aktuell auch Anhaltspunkte finden lassen, die eine Klassifikation als neofaschistisch zuließen. Zu ihren zentralen Merkmalen zäh-

Sprache mit Blick auf die spezifischen Besonderheiten der Gruppe nachgewiesen und dadurch aktuelle rechtsextreme Codes „dechiffrierbar“ gemacht werden. Andererseits sollen die Strategien der „Identitären“, von denen sie mit dem Ziel diskursiver Einflussnahme Gebrauch machen, im Kontext des von ihnen propagierten „Kulturkampf von Rechts“ analysiert werden.

Für ein tieferreichendes Verständnis der identitären Sprach- und Diskursstrategien ist das Konzept der „Metapolitik“ zentral. Es geht zurück auf den neurechten und in identitären Kreisen vielseitig rezipierten französischen Theoretiker Alain de Benoist, der in seinen Überlegungen versuchte, die Theorie der „kulturellen Hegemonie“ des marxistischen Philosophen Antonio Gramsci für eine „Kulturrevolution von Rechts“ zu adaptieren. Im Mittelpunkt steht dabei die Einflussnahme auf den vorpolitischen, zivilgesellschaftlichen Raum, in den die „Identitären“ ihre „Kulturwerte“ mit dem Ziel einer langfristigen Veränderung des gesellschaftlichen Denkens einfließen lassen und dadurch grundlegende gesellschaftliche Fragen in ihrem Interesse beantworten wollen. Micha Brumlik (2017) spricht in diesem Zusammenhang von „drei Elemente[n]“ der Metapolitik: „kulturalistisch gedeutete Homogenität, Politisierung des Raumes sowie Wiederverzauberung gesellschaftlicher Funktionen“ (ebd.:169), die sich „in den politischen Überzeugungen jener Gruppen zusammen“ (ebd.) schließen würden. Der exekutive, legislative und judikative Bereich der Politik wird dabei als „Hardware“ und ‚Metapolitik‘ im Sinne von „Kultur, Sprache, Ideen, Parolen und Moral“ (Identitäre Bewegung Allgäu 2017:49) als die dazugehörige Software verstanden. In den geleakten internen Papieren der „Identitären Bewegung Allgäu“ (2017) heißt es dazu in aller Offenheit, dass sich die „Identitären“ als „metapolitische Kraft“ verstehen,

„die versucht, Ideen, Parolen und Bilder in das metapolitische Feld zu führen. Mit Aktionen schaffen wir einen medialen Hype und eine Viralität, die unsere Parolen und Bilder so schnell und breit wie möglich streuen“ (ebd.).

De Benoist folgend sollen gesellschaftlich relevante Vorstellungen wie jene von „Volk“ oder „Nation“ mit neuen Sinnstiftungen versehen, die hegemoniale und damit vorherrschend gültige Sicht auf die Dinge verändert bzw. erneuert werden, und dieser Prozess langfristig zu einer Verankerung im gesellschaftlichen Bewusstsein führen. Sprache spielt dabei nicht nur als Medium der Umsetzung dieser Strategie der Neubestimmung von Werten auf der Ebene des Denkens eine entscheidende Rolle, sondern auch die Inhalte selbst.

len neben dem Aktionismus, eine Corporate Identity, die Adaption jugend- und popkultureller Elemente sowie anschlussfähige Konzepte eines modernisierten völkischen Nationalismus. Sie beziehen sich dabei vor allem auf Theorien und Denkansätze der sogenannten „Neuen Rechten“, aber auch auf faschistische Theoretiker.

„Es geht den Identitären folglich darum, diskursive Arbeit zu leisten, in die Köpfe der Menschen vorzudringen und sich damit die Zustimmung und langfristig Erfolg zu erarbeiten, der nicht allein auf kurzfristige Aktionen und Berichterstattung angewiesen ist“ (Bruns/Glösel/Strobl 2016:225).

Die „Identitären“ in den Fokus einer Analyse zu rücken, bietet sich unter anderem deshalb an, weil ihr metapolitischer Kampf zur „Erringung der kulturellen Hegemonie“ vor allem über sprachliche Praxen vollzogen wird und zudem bislang wenige Auseinandersetzungen mit dieser relativ jungen Erscheinungsform rechtsextremer Organisation vorliegen.³ Als Analysekorpus sollen die aktuellen Selbstbeschreibungen sowie die politische Agenda der „Identitären“, die sich im Mai 2017 auf ihrer Homepage unter den Rubriken „Über uns“: „Unsere Forderungen“ (2017a), „Unser Weg“ (2017b); „Informieren“: „Identität“ (2017c), „Der große Austausch“ (2017d), „Asylkrise“ (2017e) und „Die Integrationslüge“ (2017f) befinden, herangezogen werden. Diese Auswahl liegt vor allem darin begründet, dass es sich hierbei um Primärtexte handelt, mit denen die Gruppe versucht, in komprimierter Form ihre zentralen Anliegen zusammenzufassen, und die gleichzeitig auch als gemeinsame politische Basis der einzelnen Aktivist_innen fungieren. Da zu vermuten ist, dass sich dieses Textmaterial sowohl an Interessent_innen als auch an eine breite gesellschaftliche Öffentlichkeit richtet, kann es als Beispiel strategischer Außenkommunikation analysiert werden, das Aufschluss über den „identitären“ Sprachgebrauch sowie die Vermittlungs- und Überzeugungsmethoden zur Verbreitung ihres politischen Programms gibt. Im Gegensatz dazu richten sich Publikationen in einschlägig rechtsextremen Medien, wie beispielsweise dem völkisch-nationalistischen Magazin *Sezession*, eher an bereits ideologisch gefestigte Rechtsextreme und dienen der Diskussion nach Innen gerichteter Fragestellungen, also der Binnenkommunikation. Sie liefern zwar fundiertere Einblicke in theoretische Überlegungen (der Führungskader) bzw. in den ideologischen Überbau der Gruppe, müssen jedoch die Übersetzungsarbeit des rechtsextremen Weltbilds in Mainstreamdiskurse nicht leisten.

Siegfried Jäger (1995) stellt in Hinblick auf die Wirksamkeit rechtsextremer Propaganda Ende der 1980er in Deutschland fest, dass ihre „[i]nhaltliche[n] Füllung[en]“ in den Köpfen der angesprochenen Menschen Wissen unterstellen, das Voraussetzung für die Aufnahme von neuem Wissen ist“. Werden Jägers Überlegungen für aktuelle Analysen brauchbar gemacht, so kann die weite Verbreitung rassistischer, antiegalitärer und undemokratischer Haltungen in der Gesellschaft als ein solches „vorausgesetztes Wissen“, auf das aktuelle rechtsextreme Bestrebungen aufbauen, gesehen werden. Elemente dieses „vorausgesetzten Wissens“ werden

3 Eine der wenigen Ausnahmen stellen der ausgezeichnete Text von Gürçan Kökgiran und Kristina Nottbohm (2014) sowie ein Kapitel im Handbuch von Bruns, Glösel und Strobl (2016) dar.

laut Jäger in weiterer Folge dazu genutzt, „bestimmte Ideologeme in die Köpfe der Menschen gleichsam hineinzutransportieren und dort zu verankern“ (Jäger 1995:319). „Fährenfunktion“ weist Jäger dabei vor allem „Kollektivsymbolen, Metaphern, Redensarten, Sprachbesonderheiten, Lese- und Verstehgewohnheiten“ (ebd.:293) zu. In Anlehnung an Jäger wird sich, so meine These, in der folgenden Analyse zeigen, dass auch der spezifische Sprachgebrauch der „Identitären“ – und hier insbesondere die Strategie der Um- und Neudeutung bestimmter Begrifflichkeiten und Denkmuster – ebenfalls die Funktion einer „Fähre“ in den öffentlich medialen und politischen Diskurs und damit auch ins Bewusstsein der Menschen erfüllt. In einem metapolitischen Sinn werden neue Bedeutungsdimensionen an bereits bestehende Inhalte angekoppelt und so in gesellschaftlichen Diskursen und im öffentlichen Bewusstsein etabliert. Anhand der Verbreitung „identitärer“ (umgedeuteter) Begrifflichkeiten in der Öffentlichkeit lassen sich, so meine These weiter, sowohl der Grad ihrer Normalisierung in der Gesellschaft wie auch des Erfolgs ihres „Kulturkampfes von Rechts“ ablesen.

Diskursive Felder: Migrations- und Bevölkerungspolitiken

Ein Blick auf das ausgewählte Textmaterial lässt rasch erkennen, dass die propagierten Inhalte vor allem auf zwei Themenbereiche Bezug nehmen: Diskurse rund um Migrations- sowie um Bevölkerungspolitik. Beide fungieren nicht nur als zentraler Bestandteil der politischen Agenda ebenjener Akteur_innen und sind als solche auch stark miteinander verbunden. Gleichzeitig zählen sie auch zu den Bereichen rechtsextremer Politiken, die von zahlreichen Widersprüchlichkeiten geprägt sind, und innerhalb derer auch ineinander wirkende vergeschlechtlichte und rassistische Praxen zum Ausdruck kommen. Bei den Bezugnahmen der „Identitären“ handelt es sich heute jedoch weniger um Gegendiskurse zum Mainstream, als um Paralleldiskurse, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, „dass es immer mehr Überlappungen bzw. ideologische Schnittmengen zwischen Themen der Rechten und solchen der Mitte gibt“. (Butterwege et al. 2002:7)

In der ausgewählten Selbstbeschreibung sowie ihrer politischen Agenda werden in erster Linie Bedrohungsszenarien geschaffen. So heißt es auf der Homepage:

„Es handelt sich bei der sogenannten Asylkrise nicht um ein neues Phänomen, sondern um die finale Phase der Politik des Großen Austausches, welche von unseren Politikern schon seit Jahrzehnten praktiziert wird. Am Ende dieses Prozesses wird es kein Europa (sic!) wie wir es kennen mehr geben, keinen Frieden und keine Ordnung, sondern ein Chaos wie es es (sic!) etwa zur Zeit in weiten Teilen Iraks und Syriens herrscht.“ (IBÖ 2017e)

In dem kurzen Abschnitt werden bereits zahlreiche rechtsextreme Rhetoriken deutlich: Die Berufung auf ein „völkisches Wir“, die nicht ohne die rassistische Konstruktion eines „fremden Anderen“ auskommt, Problemkonstruktionen nach Oben („unsere Politiker“) sowie nach Außen („die Anderen“), die Vermischung von Migrations-, Asyl- und Sicherheitspolitik, die Kombination des „Zuwanderungstopos“ mit einem „Bedrohungstopos“ etc. Der „Bevölkerungsaustausch“ (IBÖ 2017d) bzw. der Umstand, dass „[w]ir Österreicher“ aussterben würden (IBÖ 2017a) wird jedoch nicht nur auf Zuwanderung zurückgeführt, sondern auch darauf, dass „wir zu wenig (sic!) Kinder bekommen“ und so könne nur „eine kinder- und familienfreundliche Politik“, die die „Leistung der Mütter“ anerkennt, garantieren, dass „es unser Volk auch noch in Zukunft gibt“ (IBÖ 2017a). Diese Passagen wiederum geben Aufschluss über die biologistisch dichotom und komplementär gedachten Geschlechterbilder der „Identitären“, die auf Frauen* vor allem als „Mütter“ Bezug nehmen und ihre Rolle bei der Verhinderung des imaginierten „Bevölkerungsaustauschs“ in erster Linie auf ihre Gebärfähigkeit reduzieren. „So wird die ‚demografische Apokalypse‘ beschworen, um ein Rollback des konservativen Familienidylls und reaktionärer Praktiken der Bevölkerungspolitik durchsetzen zu können“ (Butterwege 2002:209). Die skizzierte Endzeitstimmung, die als Untergangspanthese des „eigenen Volks“ imaginiert wird, verhilft ihnen zudem, sich als vermeintlich bedrohte Opfer wie auch als heroische Retter_innen zu inszenieren. Zudem verdeutlicht sich, dass Rechtsextreme wie die „Identitären“ aktuell keine unmittelbaren Machtambitionen mehr haben, sondern den Kampf um die Zukunft Europas vorbereiten (vgl. Heller/Maegerle 2001:116). Dieser vollzieht sich, wie bereits mehrfach erwähnt, auch auf unterschiedlichen Ebenen der Sprache und des Sprachgebrauchs, wobei die in aller Kürze beschriebenen Themenbereiche gleichzeitig die diskursiven Felder ausmachen, innerhalb derer die „Identitären“ versuchen, ihren „Kulturkampf von Rechts“ zu etablieren.

Neue Sprache, alte Inhalte

Ein Blick auf den verbalen Output der „Identitären“ lässt zunächst feststellen, dass sich ihr Sprachgebrauch von jenem des klassischen Rechtsextremismus in mehrerlei Hinsicht unterscheidet. Sie scheinen eine moderne Sprache für die Artikulation und Umsetzung ihrer politischen Anliegen gefunden zu haben. Der Eindruck kommt auch nicht von ungefähr, da die vermeintliche Überwindung historisch belasteter Begrifflichkeiten zu ihren zentralen Kennzeichen zählt. Bereits seit einiger Zeit hat der Begriff der Kultur in bestimmten Varianten rechtsextremen Denkens jenen der „Rasse“ ersetzt. Rassistisch konstruierte Unterschiede zwischen Menschen werden heute mit dem Verweis auf (essentia-

listisch gedachte und ethnisch bzw. völkisch definierte) kulturelle Differenzen fortgesetzt (vgl. u.a. Weber 1997). An diese Vorstellung knüpft auch das in identitären Kreisen propagierte Konzept des Ethnopluralismus an, welches Menschen ebenfalls nicht als Individuen begreift, sondern als Angehörige bestimmter ethnisch bzw. völkisch gedachter Kollektive („Kulturen“), die auf dem für sie vorgesehenen Territorien leben sollten. Im dazugehörigen Theoriegerüst wird das universale Gleichheitsprinzip abgelehnt, die „Verschiedenartigkeit der Völker“ in den Vordergrund gestellt, die aufgrund historisch-kultureller sowie sozio-kultureller Momente (vorher)bestimmt sei. „Die Kultur einer Gemeinschaft wird demnach [...] statisch als Medium der Konstruktion und Bewahrung von Identität und Homogenität“ (Weber 1997:43) verstanden. Dadurch ergeben sich für das rechtsextreme Denken vor allem zwei Konsequenzen: Einerseits wird durch die imaginierte Unveränderbarkeit die Vorstellung von Kultur selbst naturalisiert und andererseits ist die Aufrechterhaltung einer „homogenen“ Kultur nur durch die Vermeidung jeglicher Vermischung möglich. So zeigt sich erneut, dass die „Absage an das menschliche Gleichheitsprinzip [...] identitätsstiftend für sämtliche Strömungen der extremen Rechten“ ist und „die Ethnisierung sozialer und gesellschaftlicher Konflikte“ nach wie vor „das Mittel zur Durchsetzung rassistischer Gesellschaftskonzepte“ (Häusler 2002:74) bildet.

Am Anfang war das Wort

Die „Identitären“ sprechen zwar nicht mehr vom „Volkstod“ oder der „Reinhal tung der Rassen“, argumentieren aber in ähnlicher Weise, dass „Masseneinwan derung“ und der Multikulturalismus zur „Abschaffung der ethnokulturellen Identität Österreichs“ führen würde und fordern daher den Erhalt ebendieser. Sie nennen sich „identitär“ um ihren Rassismus verschleiern zu können und beschö nigen mit Bezug auf Ethnopluralismus die angestrebte weltweite Apartheid. Da bei gehen sie sogar so weit – und auch das unterscheidet sie vom alt bekannten Rechtsextremismus – sich, wenn auch wenig glaubhaft, vom Rassismus zu dis tanzieren: „Als Ethnopluralisten lehnen wir jeglichen Rassismus ab – uns geht es um die Verteidigung des Eigenen, nicht um die Abwertung anderer Völker.“ (IBÖ 2017c) Abgesehen davon, dass sich hinter dem Ethnopluralismus ein „Ras sismus ohne Rassen“ (Balibar) verbirgt, lässt sich auch die Rede von der „Nicht- Abwertung der Anderen“ nicht halten, da diese stets als rückständig, nicht integrierbar etc. gezeichnet werden. Alleine schon die Vorstellung, in der die „Ande ren“ als eine Bedrohung der eigenen „Wir-Gruppe“ konstruiert werden, verdeut licht, dass dieser Prozess nicht wertfrei vonstattengeht. Vielmehr dient ihnen die rhetorische Distanzierung als präventive Abwehr von Rassismus-Vorwürfen und als Basis, ihre rassistischen Denkweisen zu verharmlosen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich die „Identitären“ also neuer und damit weniger belasteter Begriffe bedienen, um alte Inhalte zum Ausdruck zu bringen und dadurch auch rechtsextreme Diskurse zu modernisieren. Der Einsatz dieser „Verschleierungstechniken“ bzw. „Schleierworte“ (Klemperer) ermöglicht ihnen eine vermeintliche Distanzierung von, (gesellschaftlich) als problematisch anerkanntem Gedankengut, bei gleichzeitiger Selbstinszenierung als harmlosere und weniger „radikale“ Alternative zum altbekannten Rechtsextremismus.

Eine andere Sprache

In einem auf Youtube im Jänner 2016 von der „Identitären Bewegung Deutschlands“ (2016:1:54-2:03) veröffentlichten Klipp mit dem Titel „Zukunft für Europa – Identitäre Bewegung“ kommt auch ein führender österreichischer Kader zu Wort: „Unser Ziel ist keine Beteiligung am Diskurs, sondern sein Ende als Konsensform, wir wollen nicht mitreden, sondern eine andere Sprache.“ Deutlich wird die Forderung nach einer „neuen Sprache“ vor allem in der relativ erfolgreichen Strategie der „Identitären“, eigene, von ihnen mit bestimmten Bedeutungsinhalten aufgeladene Begrifflichkeiten in bestehenden politischen wie auch gesellschaftlichen Diskursen zu verankern und somit diese auch in ihrem Interesse zu verändern. Anstelle von Abschiebungen fordern „Identitäre“ in ihrer Selbstbeschreibung sowie ihrer politischen Agenda vielfach „Remigration“. Was auf den ersten Blick wie eine neue Wortkreation als Alternative zu einem „belasteten“ Terminus wirkt, kann jedoch als Umdeutungsstrategie entlarvt werden. Es handelt sich dabei nämlich um einen vor allem in der NS-Exilforschung etablierten Begriff, der eigentlich die Rückkehr von vor dem Nationalsozialismus geflohenen Menschen umschreibt. Die Adaption von Remigration für identitäre Zwecke hat bedeutende Folgen. So werden dadurch nicht vergleichbare historische Ereignisse in einen Topf geworfen und damit der Nationalsozialismus letztlich auch verharmlost. Zugleich kommt es zu einer Aussparung des Umstandes, dass jene Menschen zwar in postnazistische Länder zurückkehrten, der Krieg jedoch beendet war. Anders als im Falle einer Abschiebung „remigrierten“ die im Exil lebenden Menschen zudem freiwillig. So erweckt das hier geschaffene Sprachbild für jene, die den Begriff kennen, auch positive Assoziationen: Nach der schrecklichen Zeit des Zweiten Weltkriegs konnten verschiedene Menschen, die durch Flucht im Exil überlebten, (endlich) in ihre ehemals vertraute Umgebung zurückkehren. In der identitären Adaption wird jedoch die damit verknüpfte Bedeutungsdimension des Exils bzw. die wichtige Möglichkeit des „Überlebens“ eines Krieges durch Flucht und Aufnahme in andere Länder abgespalten, und es kommt zur einer Resignifikation, einer Neubesetzung und damit Umdeutung des bislang „unbelasteten“ Begriffs. Im Unterschied zu gänzlich neuen Begrifflich-

keiten klingt in der Umdeutung bereits bekannter Wörter „das Neue vertraut und [...] dadurch glaubwürdiger“ (Jäger/Jäger 1999: 23). Als identitäre Forderung hat „Remigration“ inzwischen Eingang in aktuelle politische Diskussion und mediale Berichterstattung über die „Identitären“ gefunden und wird dabei als Synonym für Massenabschiebungen verwendet. Es zeigt sich, dass Transformationen von Bedeutungsinhalten, Resignifikationen ebenso wie das Ersetzen bestimmter Begrifflichkeiten im etablierten Diskurs zu den sprachlichen Praktiken der „Identitären“ zählen, die darauf abzielen, einen von ihnen geprägten, ganz neuen Diskurs zu starten. Der Romanist Victor Klemperer konstatierte, wie Margret und Siegfried Jäger (1999:22) aufzeigen, bereits für den Nationalsozialismus, dass es Teil faschistischer Ideologie gewesen sei, „den einzelnen Wörtern und Phrasen neue Bedeutungen oder Bedeutungsnuancen“ bzw. „völlig andere Wertungen“ zu geben, „bis hin zum vollständigen Wertewechsel“. Anders als bestimmte, von Zählebigkeit gekennzeichnete Diskurse, die nicht einfach abgebrochen oder umgedeutet werden können, fungiert die Resignifikation des Einzelwortes also als ein notwendiger Baustein im Projekt der Diskursumdeutung und der Schaffung eines gänzlich neuen Diskurses.

Durch Sprache zur Einheit

Hinzu kommt, dass die Außenkommunikation der inzwischen zahlreichen Regionalgruppen durch die Verwendung einer sehr ähnlichen Sprache geprägt ist, da beinahe überall dieselben Begriffe und dasselbe Wording zum Einsatz kommen. Von der „Liebe zum Eigenen“, als die der identitäre Patriotismus verkauft wird, ist beispielsweise nicht nur in der Selbstbeschreibung der österreichischen „Identitären“ zu lesen, sondern auch beim deutschen Ableger. War es bei den „alten Rechten“ noch der Nationalismus, der als „Liebe zum eigenen Volk“ verstanden wurde, klingt die identitäre Variante deutlich harmloser und lässt, wie auch eine Google-Suche der Formulierung⁴ bestätigt, eher die Liebe von Müttern zu ihren Kindern assoziieren. Die scheinbar unverfängliche, gekürzte Version beinhaltet somit auch eine Anspielung auf gängiges rechtes Gedankengut und erfüllt zudem eine doppelte Funktion: Die volle Bedeutungsdimension wird von Rechtsextremen erkannt, gleichzeitig scheint die Formulierung wegen ihrer Unbelastetheit problemlos in Mainstreamdiskurse integrierbar. Für Rechtsextreme erfüllt dieses Prozedere eine gegenseitige Erkennungs – und Wiedererkennungsfunktion, für eine breite Öffentlichkeit hingegen ist der eigentliche Bedeutungsinhalt an der Wortoberfläche nicht so leicht entschlüsselbar.

4 Google-Suche „Liebe zum Eigenen“ am 17.05.2017.

Dieser einheitliche Sprachgebrauch ist nicht zuletzt auch als Teil einer Corporate Identity Strategie zu begreifen, die für Wiedererkennungswert sorgt und dadurch Marketing für das Produkt „identitäre Politik“ betreibt. Gleichzeitig beinhaltet er auch identifikatorische und partizipative Momente. Die Übernahme der angesprochenen Begrifflichkeiten steigert nicht nur die Zugehörigkeitsgefühle zu einem „identitären Wir“, sondern ermöglicht jedem/jeder einfach so und ganz einfach „mitzumachen“.

Mitgemacht bei der Etablierung bestimmter Begrifflichkeiten im öffentlichen Diskurs haben, wie sich beispielsweise anhand der Verwendung der Formulierung „der große Austausch“ (IBÖ 2017d) zeigt, jedoch leider auch bzw. vor allem die Medien. Als die „Identitären“ in Wien im Juni 2015 einen „Aufmarsch“ organisierten, der als ein Höhepunkt ihrer Kampagne „gegen den großen Austausch“ fungieren sollte, übernahmen beinahe alle österreichischen Tageszeitungen unkritisch den Begriff in der medialen Berichterstattung und verhalfen ihm somit zu steigendem Bekanntheitsgrad im öffentlichen Diskurs. Die unkommentierte Reproduktion führte nicht nur zu einem Legitimationsvorschub indem das Ziel, „den großen Austausch stoppen zu wollen“, als scheinbar berechtigtes politisches Anliegen präsentiert wurde, sondern stand auch in unmittelbarem Einklang mit der Kampagnen-Strategie der Gruppe, die ein Führungskader folgendermaßen beschrieb:

„Der erste Schritt ist, den Großen Austausch im ganzen patriotischen Lager bekanntzumachen und in den allgemeinen Sprachgebrauch übergehen zu lassen. Mehr und mehr wird er dann auch in die mediale Debatte eindringen. Wir haben mit unseren Aktionen im letzten Monat bereits einige Medienmeldungen provoziert, in denen unser Begriff übernommen wurde“ (zit. nach Wegner 2015).

Der Rückgriff auf die Begrifflichkeit des französischen Philosophen Renaud Camus „der große Austausch“ („Le grand remplacement“), die von den „Identitären“ durch stetige Verweise sowie einige medienwirksame Aktionen popularisiert wurde, ermöglichte der Gruppe, über eine modernisierte Sprache, ihr Anliegen in der Öffentlichkeit zu platzieren und wirksamen Einfluss auf damit verbundene Diskurse zu nehmen. Die eindeutig rechtsextremen Wörter „Umvolkung“ und „Überfremdung“ werden an dieser Stelle durch den mindestens ebenso bedrohlichen, jedoch historisch weniger vorbelasteten Begriff „großer Austausch“ ersetzt. Er beschreibe, so ein identitärer Führungskader, „in kommunizierbarer und doch eindringlicher Weise das, was hinter Islamisierung, Überfremdung, Ausländergewalt etc. eigentlich“ (zit. nach Wegner 2015) stünde und sei als „Feindbegriff“ „dazu prädestiniert, das Lager zu einen“ (ebd.). Der Begriff bietet somit eine Alternative zu antiquierten rassistischen Artikulationsformen der extremen Rechten. Seine Attraktivität reicht dabei weit über das einschlägige Spektrum hinaus. So ergibt sich die Gefährlichkeit der „Identitären“ nicht zuletzt dadurch, dass sie

Spektren erreichen, die anderen Rechtsextremen bislang verschlossen geblieben sind. Dass die Formulierung inzwischen auch losgelöst von Berichterstattung über die „Identitären“ von diversen Medien übernommen wurde, lässt den Grad der Normalisierung und der fortschleichenden erfolgreichen Einflussnahme auf den Diskurs und das Denken sowie der Wirksamkeit identitärer Strategien ablesen. So erschien beispielsweise im März 2017 im Spiegel Online eine Buchrezension mit dem Titel „Bevölkerungsentwicklung: Die Angst vor dem großen Austausch“, im Februar 2016 ein Kommentar mit der Überschrift „Der große Austausch‘ ist auch eine Chance“ und im April desselben Jahres ein ebenfalls mit der Formulierung übertitelter Leser_innenbrief in der Kronen Zeitung (2016).

Das Beispiel verdeutlicht anschaulich, dass es den „Identitären“ binnen kurzer Zeit nicht nur gelungen ist, ihr Anliegen in den Diskurs zu bringen, sondern von ihnen inhaltlich geprägte Formulierungen zu einem selbstverständlichen Teil entsprechender Debatten geworden sind.

Krieg der Worte ermutigt auch zu Taten

Wenngleich die „Identitären“ seit ihrer Gründung darum bemüht waren, sich selbst als „gewaltfreie Aktivist_innen“ zu inszenieren, zeichnete die aktivistische Praxis oftmals ein gänzlich anderes Bild. Die Gewaltdisposition spiegelt sich u.a. auch in der (Bild-)Sprache der „Identitären“ wider, die durch zahlreiche Kampf- und Kriegsmetaphern geprägt ist. Bereits das erste Youtube Video (Identas 2012) des französischen Vorbilds der „Identitären“, der *Génération Identitaire*, das auch im deutschsprachigen Raum – mit deutschen Untertiteln versehen – weite Verbreitung fand, trug den Titel „Kriegserklärung“. Mit dem Verweis auf „Unser Land, unser Blut, unsere Identität“, die gegen eine „erzwungene Rassenmischung“ zum Einsatz gebracht werden sollen, wird darin nicht nur unverhohlen Rassismus zum Ausdruck gebracht, sondern tatsächlich auch der Krieg erklärt: „Glaubt nicht, dies ist nur ein Manifest“, lautet die Botschaft im Video, „es ist eine Kriegserklärung!“ In der Einschätzung des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstands heißt es zudem, dass

„die *identitaire* Selbstwahrnehmung als ‚letzte Generation‘, die den Niedergang des ‚Abendlandes‘ abwenden könne, und die damit verbundene Rhetorik der ‚letzten Chance‘ auf ein Potenzial zur gewaltsamen Radikalisierung schließen [lassen], das in vereinzelt gewaltsamen Übergriffen auch bereits sichtbar wurde“ (DÖW:o.J.).

Gewalt wird diesem Gedankengang folgend als angeblich einzige Lösungsmöglichkeit des „Problems“, als scheinbar legitime „Notwehr“ präsentiert. Selbst das Erkennungssymbol der „Identitären“, der griechische Buchstabe Lambda, bezieht

sich auf einen Kriegsschauplatz. Im Film *300* zierte es die Schilder der Spartaner im Kampf gegen „die Fremden“. Auch ein Aufkleber mit dem Spruch „Streetfight Experience since 1529“, einer Anspielung auf die Abwehr der ersten „Türkenbelagerung“ von 1529, lässt auf die Gewaltbereitschaft und -verherrlichung der Gruppe schließen. Neben dieser kleinen Auswahl an Beispielen verdeutlicht sich im identitären Sprachgebrauch auch ein Entmenschlichungsprozess, in dem, wie beispielsweise im ausgewählten Textmaterial, von Geflüchteten ausschließlich als „fremde Kulturen“, „Migrationsströme“ oder „Massenzuwanderung“ die Rede ist. Letztendlich ist das gesamte identitäre Projekt auf den Erhalt und Ausbau von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen ausgelegt und kann dadurch auch nicht ohne Gewalt auskommen, da die Unterdrückung, Ausgrenzung und Diskriminierung vermeintlich „Anderer“ in dieses Vorhaben immanent eingeschrieben ist. In diesem Sinne lässt sich auch die Behauptung „Unsere Waffen sind ausschließlich gute Argumente und deren Verbreitung“ (2017b) als falsch demaskieren, da sich hinter der radikalisierten Sprache auch der Aufruf zur Tat verbirgt. Diesen Vorgang beschreibt auch der Sprachphilosoph Paul Sailer-Wlasits in einem Kommentar in der Presse:

„Veränderte Sprache bleibt nicht in der Dimension des Textes stehen, sie zieht Handlungen nach sich, zunächst scheinbar nur Sprachhandlungen. Jedoch ist der Übergang vom Wort zur Tat ein fließender, subkutaner Prozess mit eigener Dynamik.“ (Sailer-Wlasits 2014)

Die brutale Zuspitzung verdeutlicht sich auch in den menschenverachtenden Aktionen der „Identitären“ wie beispielsweise bei der Stürmung eines mit geflüchteten Schauspieler_innen inszenierten Theaterstücks im Audimax der Uni Wien oder der Blockade von Schiffen mit Geflüchteten an Bord im Mittelmeer, und kann somit als gewaltförmige Umsetzung ihrer Sprache in die Tat benannt werden.

Schlussbemerkungen

Am vorliegenden Textmaterial ließen sich noch weitere Strategien der „Identitären“ wie die Entsorgung der (NS-)Vergangenheit zur Ermöglichung eines positiven Bezugs auf die „eigene Geschichte“, Rassismus etikettiert als Antirassismus oder auch der verschwörungstheoretische Charakter mancher Aussagen herausarbeiten, für die an dieser Stelle jedoch kein Platz ist. Erwähnt sei nur, dass auch sie einen Teil des metapolitisch geführten „Kulturkampfes von Rechts“ ausmachen. Im vorliegenden Beitrag wurde aber vor allem versucht, anhand identitärer Um- und Neudeutungen die „Fährenfunktion“ der Begriffe aufzuzeigen, um

bestimmte politische Inhalte im öffentlichen Diskurs zu etablieren und dadurch in weiterer Folge auch im gesellschaftlichen Bewusstsein zu verankern.

Dafür wurden in einem ersten Schritt die diskursiven Felder – migrations- und bevölkerungspolitische Diskurse – abgesteckt, innerhalb derer die „Identitären“ ihre politische Agenda platzieren. In weiterer Folge wurde aufgezeigt, welche ideologischen Facetten (v.a. Rassismus getarnt als Ethnopluralismus) sich hinter dem identitären Sprachgebrauch verbergen, und wie es der Gruppe gelingt, die eigentlichen Inhalte zu verschleiern. Die nähere Betrachtung der Verwendung der Schlagwörter „Remigration“ und „der große Austausch“ im modernisierten identitären Sprachgebrauch haben zudem gezeigt, dass die „Identitären“ einerseits gezielt versuchen, im Diskurs bestehende Begriffe durch ihre eigenen, nicht selten im Vergleich zu alt bekannten rechtsextremen Bezeichnungen weniger belasteten, zu ersetzen und dadurch auch eine Veränderung der Sprache sowie des Diskurses in ihrem Interesse erreichen. Andererseits arbeiten die „Identitären“ mit der Methode der Resignifikation, um sich bestehende Begrifflichkeiten anzueignen und Bedeutungsinhalte im Sinne ihres „Kulturkampfes von Rechts“ zu verändern. Durch die ständige Wiederholung der von ihnen geprägten und mit ihrer politischen Agenda aufgeladenen Begrifflichkeiten sowie ihrer Verwendung bei Aktionen, gelingt es ihnen, diese im öffentlichen Diskurs und in den Medien zu platzieren, sodass diese eine Eigendynamik erhalten und ohne Zutun der Gruppe weiterverbreitet werden. So hat sich insbesondere anhand der Formulierung „der große Austausch“ gezeigt, dass das Konzept bereits im Mainstream angekommen ist.

Der eingangs angesprochene Kampf um Deutungs- und Bedeutungshoheiten ist jedoch längst nicht abgeschlossen, so denn er das auch jemals sein kann. Gerade die Rechtsextremismus begünstigenden Faktoren wie steigende undemokratische und antiegalitaristische Einstellungsmuster in der Gesellschaft lassen jedoch die Chancen auf einen veränderten, differenzierten, respektvollen und solidarischen Diskurs aktuell eher in die Ferne rücken. Gleichzeitig ergibt sich vor allem dadurch die dringende Notwendigkeit zu intervenieren und (diskursiv) gegenzusteuern. Dies bedeutet zuallererst, rechtsextreme Artikulationsformen erkennen und dechiffrieren zu können, um sie als solche auch zu benennen. Angesichts der gehäuften Angriffe von Rechts im universitären Raum (Störung von Vorlesungen, antifeministische Politiken gegen Gender Studies etc.) scheint es auch für Pädagog_innen umso wichtiger in der Lage zu sein, entsprechende Denkformen zu entlarven und den „Identitären“ nicht (unvorbereitet) den Gefallen der (unkritischen) Reproduktion der von ihnen etablierten Inhalte zu tun. Zudem erscheint die Erarbeitung unterstützender und solidarischer Umgangsformen mit den Betroffenen derartiger Angriffe ebenso dringend vonnöten wie die Einrichtung präventiver Maßnahmen und die Diskussion über gemeinsame Strategien und Vorgehensweisen.

Literatur

- Brumlik, Micha (2017): Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger und Evola gegen die offene Gesellschaft. In: Judith Goetz; Joseph Maria Sedlacek und Alexander Winkler (2017): *Untergangster des Abendlandes*. Hamburg: Marta Press. S. 167-186.
- Bruns, Julian; Glösel, Kathrin; Strobl, Natascha (2016): *Die Identitären*. Handbuch zur Jugendbewegung der neuen Rechten in Europa. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster: Unrast.
- DÖW (o.J.): *Gewaltdisposition Identitäre Bewegung Österreich (IBÖ)*. URL: <https://www.doew.at/erkennen/rechtsextremismus/rechtsextreme-organisationen/identitaere-bewegung-oesterreich-iboe/gewaltdisposition> [Stand 27.02.2018].
- Butterwege, Christoph u.a. (2002): Einleitung. In: Ders. u.a. (2002): *Themen der Rechten – Themen der Mitte*. Zuwanderung, demografischer Wandel und Nationalbewusstsein. Opladen: Leske, Budrich. S. 7-8.
- Butterwege, Christoph (2002): Stirbt „das deutsche Volk“ aus? – Wie die politische Mitte im Demografie-Diskurs nach Rechts rückt. In: Ders. u.a. (2002): *Themen der Rechten – Themen der Mitte*. Zuwanderung, demografischer Wandel und Nationalbewusstsein. Opladen: Leske + Budrich. S. 167-214.
- Fleischhauer, Jan (2017): *Bevölkerungspolitik: Die Angst vor dem großen Austausch*. In: Spiegel Online. URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bevoelkerungsentwicklung-der-grosse-austausch-kolumne-a-1139526.html> [Stand 27.02.2018].
- Häusler, Alexander (2002): Multikulturalismus als Bedrohung deutscher Identität. In: Butterwege u.a. (2002): *Themen der Rechten – Themen der Mitte*. Zuwanderung, demografischer Wandel und Nationalbewusstsein. Opladen: Leske, Budrich. S. 67-91.
- Heller, Friedrich Paul; Maegerle, Anton (2001): *Die Sprache des Hasses. Rechtsextremismus und völkische Esoterik – Jan von Helsing, Horst Mahler....* Stuttgart: Schmetterling.
- Holzer, Willibald (1993): *Rechtsextremismus – Konturen, Definitionsmerkmale und Erklärungsansätze*. In: Stiftung DÖW (Hg.) (1993): *Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus*, 2. Auflage. Wien: Deuticke. S. 11–96.
- Jäger, Margret; Jäger, Siegfried (1999): *Gefährliche Erbschaften. Die schleichende Restauration rechten Denkens*. Berlin: Aufbau Taschenbuch.
- Jäger, Siegfried (1995): *Rechtsextreme Propaganda heute*. In: Konrad Ehlich (Hg.) (1995): *Sprache im Faschismus*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 289-322.
- Kökiran, Gürçan; Nottbohm, Kristina (2014): *Semiologische Guerilla von rechts? Diskursive Aneignungs- und Umdeutungsstrategien der Identitären Bewegung Deutschland*. In: Gudrun Hentges u.a. (Hg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol. S. 327-348.
- Rech, Christian (2016): „Der große Austausch“ ist auch eine Chance. In: *Salzburger Nachrichten* vom 26.2.2016. URL: <http://www.salzburg.com/nachrichten/meinung/standpunkt/sn/artikel/der-grosse-austausch-ist-auch-eine-chance-185556/> [Stand: 21.05.2017].

- Sailer-Wlasits, Paul (2014): Missbrauch der Worte: Neue, alte Sprache des Hasses. In: Die Presse. https://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/3848387/Missbrauch-der-Worte_Neue-alte-Sprache-des-Hasses [Stand: 27.08.2018].
- Schuppener, Georg (2017): Sprache des Rechtsextremismus: Spezifika der Sprache rechtsextremistischer Publikationen und rechter Musik. Leipzig: Hamouda.
- Sora (2017): Befragung zum NS-Geschichtsbewusstsein und zu autoritären Einstellungen in Österreich. URL: <http://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelsicht/news/schon-43-fuer-starken-mann-776.html> [Stand: 27.02.2018].
- Weber, Iris (1997): Nation, Staat, Elite. Die Ideologie der Neuen Rechten. PapyRossa Hochschulschriften 15. Frensdorf: PapyRossa.
- Wodak, Ruth (2016): Politik der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse. Wien/Hamburg: Konturen.

Quellen

- Identas (2012): Multikulti – Eine Kriegserklärung von der französischen Jugend URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hBM3Hk7wGP4> [Stand: 21.05.2017]
- Identitäre Bewegung Allgäu (2017): Interne Papiere. URL: <https://linksunten.indymedia.org/de/node/204949> [Stand: 21.05.2017].
- Identitäre Bewegung Deutschlands: Zukunft für Europa – Identitäre Bewegung. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rPXI6tA31yI> [Stand: 21.05.2017].
- Identitäre Bewegung Österreich (2017a): Unsere Forderungen. URL: <https://iboesterreich.at/unsere-forderungen/>
- Dies. (2017b): Unser Weg. URL: <https://iboesterreich.at/unser-weg/>
- Dies. (2017c): Identität. URL: <https://iboesterreich.at/identitaet/>
- Dies. (2017d): Der große Austausch. URL: <https://iboesterreich.at/der-grosse-austausch/>
- Dies. (2017e): Die Asylkrise. URL: <https://iboesterreich.at/die-asylkrise/>
- Dies. (2017f): Die Integrationslüge. URL: <https://iboesterreich.at/integrationsluege/>
- Wegner, Nils (2015): Fünf Fragen zur Demo gegen den „Großen Austausch“. In: Sezession. URL: <https://sezession.de/49945>

Autor_innen-Angabe:

Judith Goetz ist Literatur- und Politikwissenschaftlerin, Mitglied der Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (www.fipu.at) sowie des Forschungsnetzwerks Frauen und Rechtsextremismus (<http://www.frauen-und-rechtsextremismus.de/cms/>). Ihre Interessenschwerpunkte liegen bei Rechtsextremismus und Frauen*/Gender sowie Antifeminismus. Ende 2017 erschien der von ihr mitherausgegebene Sammelband „Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen Identitäten“.



„Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht

Rosemarie Ortner

Einleitung

„Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ Diesen Satz formuliert eine DaZ-Trainer_in in einer Weiterbildungsveranstaltung, als in einer Übung über die Teilnehmer_innen des eigenen DaZ-Kurses gesprochen wird.¹ Ich stelle ihn diesem Beitrag voran, weil er mir aus mehreren Gründen bemerkenswert erscheint: Einmal stellt er einen Zusammenhang von Gewalt und sprachlichen Zuschreibungen her und verweist auf die diskursive Einbettung pädagogischen Handelns in gesellschaftliche Verhältnisse. Zum anderen drückt er eine selbstreflexive Perspektive auf eigenes (Sprach-)Handeln aus, die – in der Distanz zum eigenen Erleben – das Begehren nach einer anderen Weise zu sprechen/zu handeln erkennen lässt. Und drittens verweist der Satz auf ein Setting, in dem es überhaupt erst einmal möglich ist, diesen Satz zu sagen. Über diese drei Aspekte soll im Folgenden nachgedacht werden. Am Beispiel des DaZ-Unterrichtens möchte ich in diesem Artikel allgemeine Fragen pädagogischer Professionalisierung vor dem Hintergrund von Involviert-Sein in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse diskutieren.

Die in pädagogische Situationen eingeschriebenen Hierarchien, institutionellen Anordnungen der Beteiligten und deren gesellschaftliche Positionierungen stellen Aufforderungen (durch konventionell und/oder institutionell Autorisierte) an Individuen dar, sich in einem bestimmten hierarchischen Ordnungsrahmen, mit bestimmten Kategorien selber als Subjekt zu verstehen. Für erziehungswissenschaftliches Nachdenken über Professionalisierung und die Reproduktion sozialer Ungleichheit stellt sich die Frage, wie diese Aufforderungen in pädago-

1 Im Rahmen meines laufenden Dissertationsprojektes hatte ich Gelegenheit, teilnehmende Beobachtung in verschiedenen Weiterbildungsveranstaltungen für DaZ-Lehrende teilzunehmen.

gischen Interaktionen zirkuliert werden. Wie sprechen Lehrende, wie adressieren sie ihre Gegenüber, wie repräsentieren sie diese und dadurch das pädagogische Verhältnis und wie re/produzieren sie dabei hierarchische soziale Ordnungen wie Zugehörigkeitsordnungen und Ordnungen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit? Aber auch welche Spielräume der Aneignung, Zurückweisung, Verschiebung solcher Ordnungen werden von allen Beteiligten genutzt bzw. stehen in dem jeweiligen Setting zur Verfügung? Sprache ist dabei einerseits eine Form, in der Diskurse in pädagogischen Situationen aktualisiert (gesprochen) werden. Sprache kann aber auch, wie im Fall von DaZ-Unterricht, zusätzlich der Gegenstand der Vermittlung sein, der als solcher wieder in Diskurse über Zugehörigkeit und deren Reglementierung eingebunden ist.

Fragen nach dem Involviert-Sein pädagogischer Praxis in gesellschaftliche Machtverhältnisse sind aber nicht nur forschungsleitende Fragen, sondern auch Reflexionsfragen von Pädagog_innen selbst, auf der Suche nach einer anderen Praxis. Die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften ist in den letzten zehn Jahren verstärkt und breiter diskutiert worden. Der Umbau der Lehrer_innenbildung in Österreich sowie Initiativen im Bereich der Erwachsenenbildung haben Diskussionen über die für pädagogische Berufe notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse aktualisiert. Ein Begriff scheint dabei unstrittig zu sein: Reflexionskompetenz. Zugleich bleibt der Begriff meist unkonkret und schimmernd. Was ist der Gegenstand von Reflexion und wer soll das wie in welchem Setting machen? Verstehen wir pädagogische Praxis als involviert, lässt sich auch Reflexion darauf hin – und letztlich auf die Suche nach einer anderen, weniger gewaltvollen Praxis hin – denken. Weiterbildungsangebote könnten einen Raum eröffnen, in dem Sätze wie der eingangs zitierte gesprochen werden können.

In diesem Artikel möchte ich einem machtkritischen Verständnis von Reflexion nachgehen und konkrete Praktiken des Nachdenkens über eigenes Involviert-Sein in Machtverhältnisse in migrations-gesellschaftlichen und geschlechtsbezogenen Diskursen diskutieren – insbesondere dort, wo die Herausforderung, als Profession gemeinsam eine weniger gewaltvolle Praxis zu (er)finden, angenommen wird. Dazu nutze ich im letzten Teil ein Fragment aus ethnographischem Material, das in einer Weiterbildungsveranstaltung für Pädagog_innen im Bereich Deutsch als Zweitsprache erhoben wurde, um der Frage nach Reflexivität in pädagogischen Handlungsfeldern empirisch nachzugehen.

Pädagogisch Handeln in Differenzordnungen

Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit im pädagogischen Handeln wird mit unterschiedlichen theoretischen Zugriffen zu fassen versucht. In bildungstheore-

tischer Perspektive wurden subjektivierungstheoretische Ansätze aufgegriffen, etwa in der Rezeption der Theorien von Michel Foucault und Judith Butler (vgl. Ricken/Balzer 2012; Rieger-Ladich/Ricken 2004). Mit Bildung ist gefasst, dass Menschen in Prozessen des Lernens, sich Aneignens von Wissen, des Reflektierens usw. Verhältnisse zu sich selbst, zu anderen und zur „Welt“ aus-, aber auch beständig umbilden. Bildung kann also als ein unabgeschlossenes Werden von Subjekten innerhalb eines Wissensbestandes über Welt verstanden werden, der in pädagogischen Situationen und Institutionen explizit und implizit zur Verfügung gestellt wird. Dieser bildet den von Normen durchzogenen Kontext, innerhalb dessen sich einzelne Menschen selbst als Subjekt in Gesellschaft verstehen und erleben können und innerhalb dessen sie Anerkennung als Subjekte erfahren können. Mit Butler ist auch die affektive Dimension dieser Verstrickung in normative Ordnungen, unsere grundlegende Angewiesenheit auf Anerkennung entlang von Normen, in Rechnung zu stellen (vgl. u.a. Rose/Koller 2012). Die diskursiven Ordnungen, innerhalb derer Menschen ihre Selbst- und Weltverhältnisse ausbilden und Subjekte werden, beschreiben Plößer/Mecheril (2011) allgemein als „Differenzordnungen“. Sie stellen zumeist binäre (z.B. „weiblich – männlich“, „zugehörig – fremd“) Positionen für Subjekte zur Verfügung, die im Sprechen und Handeln eingenommen werden können. Diese sind in der Regel hierarchisch angeordnet und Positionen eines „dazwischen“ oder „sowohl als auch“ sind nicht vorgesehen (vgl. ebd.).

Um Praktiken der Produktion und Reproduktion von solchen Differenzordnungen genauer zu fassen, wird auf Butlers Konzept der Adressierung² zurückgegriffen. In machtkritischer Absicht werden pädagogische Praktiken fokussiert, die Subjektpositionen anbieten und vermitteln (Fritzsche 2012; Reh/Ricken 2012). Adressierungen können durch direkte Ansprache oder ein „Sprechen über“, durch Gesten, Blicke, aber auch durch didaktische Arrangements, Unterrichtsmaterial und räumliche Anordnungen entstehen. Sie fordern Individuen auf, sich selber auf genau jene Weise innerhalb genau dieser relevant gemachten Differenzordnung zu verstehen. Auch wenn für die Angesprochenen kein Zwang besteht, so werden doch durch wiederholte Adressierungen Bedeutungen verfestigt und sowohl mögliche Subjektpositionen als auch die Möglichkeiten von Widerspruch und Verweigerung reguliert.

2 Butler greift dabei Althusser's Begriff der „Anrufung“ (Althusser 1977) auf, mit dem dieser die Verfahren beschreibt, durch die in „ideologischen Staatsapparaten“ (darunter fallen z.B. Bildungsinstitutionen) durch legitimierte Sprecher_innen (z.B. Lehrkräfte) Individuen zu Subjekten werden.

Pädagogisches Handeln als gewaltvolle Praxis

Die benannten Prozesse können aus subjektivierungstheoretischer Perspektive als gewaltvoll beschrieben werden, wenn Individuen kein oder wenig Spielraum bleibt, die Normen, entlang derer sie Subjekte werden, in diesem Prozess auch zu bearbeiten. Um über pädagogisches Handeln nachzudenken, ist es m.E. nicht hilfreich, die Begriffe machtvoll und gewaltvoll gleichzusetzen und jede Subjektivierung gleichermaßen als Gewalt zu begreifen. Der oben genannte Spielraum, den pädagogische Settings anbieten, wäre ein Kriterium, zwischen graduell mehr oder weniger gewaltvoll zu unterscheiden, während jedes pädagogische Setting als konstitutiv machtvoll zu verstehen ist. Aber auch mit dem Begriff „symbolische Gewalt“ im Anschluss an Bourdieu (vgl. Moebius/Wetterer 2011, Villa 2011) können pädagogische Prozesse kritisch befragt werden. Der Begriff „symbolische Gewalt“ beschreibt das Phänomen, dass Menschen in den Kategorien der Herrschaft über sich selbst denken³. Das Eingangszitat lässt sich mit diesem Begriff deuten: Als Pädagog_in Zuschreibungen in Zugehörigkeitsordnungen zu machen, legt den Teilnehmer_innen (in unterschiedlicher Nachdrücklichkeit) nahe, sich diese für ihr Selbstverständnis anzueignen. Um den Gewaltbegriff produktiv zu nutzen, lässt sich fragen, wo in einem pädagogischen Setting Herrschaftskategorien angeboten werden und wie alternativlos oder alternativenreich sie benutzt werden (können). Ebenso lässt sich der in postkolonialer Theorie entwickelte Begriff „epistemische Gewalt“ (Spivak 2008 [1988]) nutzen. Er fasst, dass ein koloniales Wissen (durch koloniale Wissenschaft und Bildung) über Welt konstruiert und zur allgemeinen Folie erhoben wird, vor der Anerkennungsprozesse stattfinden. Damit einher geht die Delegitimierung und Auslöschung anderer Arten von Wissen. Pädagogik ist zentral daran beteiligt, Wissen über Welt zu zirkulieren, Wissensformen zu legitimieren und andere auszublenden. Wenn Pädagog_innen in pädagogischer Adressierung Zuschreibungen machen, werden auch die damit verbundenen hegemonialen Differenzordnungen aktualisiert und als legitimes Wissen präsentiert. Zu fragen wäre, welchen Raum ein pädagogisches Setting für nicht-hegemoniale Repräsentationen von Welt offenhält oder eröffnet.

3 Martina Weber analysiert die Erzählung einer Schüler_in „mit Migrationshintergrund“, die ein Tafelbild beschreibt, das „Ausländer“ als Gefahr für „die deutsche Gesellschaft“ darstellt. Die Schülerin muss dieses „Wissen“ lernen und beim Test wiedergeben. Sie beschreibt, wie sie, je öfter sie die Mitschrift liest, immer weniger Wut und Ärger empfindet und die Sicht des Lehrers (nicht wirklich aber doch in einem gewissen Sinn) übernimmt. Letztlich macht sie sich selbst zum Vorwurf, ihren anfänglichen Standpunkt nicht halten zu können. Weber benennt das als Auswirkungen symbolischer Gewalt. (vgl. Weber 2008:273ff)

Pädagogisches Handeln als dilemmatische Praxis

Melanie Plößer (2010) thematisiert Adressierungspraktiken und jugendlichen Widerspruch in der Sozialpädagogik anhand einer Szene, in der jugendliche Besucher_innen eines Jugendzentrums in Listen eingetragen und dabei als Junge oder Mädchen und als „ausländisch“ oder „deutsch“ positioniert werden. Die Differenzordnungen – hier hierarchische und binäre Anordnungen von Subjektpositionen in Bezug auf Gender und Zugehörigkeit – gehen der pädagogischen Situation voraus, aber im pädagogischen Handeln (auf individueller und institutioneller Ebene) werden sie aufgerufen, relevant gesetzt und den Adressierten angetragen. Je nach Setting liegt die Möglichkeit näher oder ferner, sie an dieser Stelle zu bearbeiten, zu verschieben, sie zurückzuweisen, sich zu entziehen.

Zugleich, und darauf geht Plößer an anderer Stelle ausführlich ein (Plößer 2005), kann mit dem Angebot einer bestimmten Subjektposition (im Fall ihrer Studie der Adressierung als Mädchen), auch Ermächtigung einhergehen, so dass es möglich wird, eine eigene Geschichte über sich als jemand Bestimmtes zu erzählen. Der Umgang mit Differenz im pädagogischen Handeln ist also in ein Dilemma verstrickt, das zwischen notwendiger Anerkennung von Differenzen (und damit einhergehenden Bedarfslagen sowie der Benennungsmöglichkeit von Diskriminierungserfahrungen) und der Gefahr der Reifizierung hegemonialer Diskurse aufgespannt ist. (vgl. Mecheril/Plößer 2009) Beide Pole der Spannung können gewaltvoll wirken, wobei die Wirkung nicht immer und allein in der Verfügungsmacht der Pädagog_innen liegt.

Für pädagogisches Handeln ergibt sich daraus ein strategischer Umgang mit Positionierungen innerhalb von Differenzordnungen, das Bemühen um Wertschätzung von Selbstpositionierungen, gezieltes Öffnen für Positionen „dazwischen“, sowie hybride Zugehörigkeiten, und das Durchbrechen von mit Differenzlinien verknüpften Zuschreibungsmustern.

Pädagogisches Handeln in migrationsgesellschaftlichen Genderdiskursen

Die Schwierigkeiten pädagogischen Handelns in einem durch Differenzordnungen geprägten diskursiven Raum möchte ich nun anhand eines, für Bildungsangebote zu Deutsch als Zweitsprache relevanten, Diskursphänomens verdeutlichen.

„Wenn heute über Migration gesprochen wird, so sind Verweise auf problematische Geschlechterverhältnisse oft schnell bei der Hand. Besonders wenn es um türkisch-muslimische MigrantInnen geht, so gehören Debatten über patriarchale Verhältnisse, Kopftuchzwänge oder ‚harmful traditions‘ wie Zwangsheirat oder Ehrenmord zum etablierten Diskursrepertoire.“ (Scheiblhofer 2011:326)

Paul Scheibelhofer leitet so seine Analyse österreichischer Migrationspolitiken und der damit einhergehenden Figuration von Bildern „fremder Männlichkeit“ ein. Angesprochen ist ein aus gendertheoretischer Perspektive höchst interessantes Phänomen der Verquickung von sexismuskritischen Anliegen mit okzidentalisierten Otheringdiskursen, in der die Uneingelöstheit des Gleichheitsversprechens der Aufklärung verschwindet. Gabriele Dietze analysiert, wie dabei „die real unabgeschlossene Emanzipation autochthoner Frauen und homosexueller Menschen [...] für faktisch vollendet erklärt“ wird und das Narrativ sexueller Freiheit die Überlegenheit einer „okzidentalisierten Sexual- und Geschlechterordnung“ (Dietze 2016a:95) belegen soll. Sie spricht von mehreren „ethnosexistischen Figurationen“, die in diesem Diskurs zirkulieren: die Figur der sexuell übergriffigen muslimischen Geflüchteten (insbesondere seit 2015, zugespitzt in den Debatten um die Silvesternacht 2015/16 in Köln), die der Kopftuch tragenden, sexuell unterdrückten Muslimin, die Figur des orientalistischen Patriarchen, der Frau und Tochter kontrolliert, und die des homophoben migrantischen Jugendlichen. (vgl. Dietze 2016b:7)

Solche diskursiven Konstruktionen stellen allerdings, wie Scheibelhofer betont, keine „freischwebenden Bilder“ dar, sondern sind mit Migrationspolitiken eng verwoben und können „nicht losgelöst von politischen Strategien der Begrenzung, Steuerung und Verwertbar-Machung von Migration verstanden werden“ (Scheibelhofer 2011:333). Die hier angesprochenen Strategien des Migrationsmanagements werden auch mit Bildungsmaßnahmen flankiert. Etwa sind Deutschkenntnisse mit der sogenannten Integrationsvereinbarung vorgeschrieben. Dahinter steht ein auf ökonomische Verwertung ausgerichteter Migrationsmanagement, das den Zugang für bildungsaffine, qualifizierte Personen erleichtert und für andere bürokratische Hürden aufbaut. Zwangsdeutschkurse werden (nicht nur) von Politiker_innen aber damit legitimiert, dass diese Maßnahmen für Frauen Emanzipation und Zugang zu Bildung ermöglichen, da ihre Männer nun nicht mehr über sie bestimmen könnten. (vgl. ebd.) Die Figuren der unterdrückten muslimischen Frau und des rückständigen Patriarchen verschleiern dabei die eigentlichen Beweggründe für solche Bildungsmaßnahmen.⁴

Es lässt sich nun argumentieren, dass feministische Positionen in diesem Kontext nur selektiv aufgegriffen und ihres emanzipatorischen Potenzials entleert werden. Allerdings ist nicht zu leugnen, dass auch Feminist_innen selber an diesem okzidentalisierten Othering arbeiten. Gabriele Dietze kommentiert dies:

4 „Damit [mit einer Neuaufwertung der Migrationspolitik auf Migrationsmanagement, R.O.] einher ging eine Verschiebung dominanter Konstruktionen fremder Männlichkeit, in denen Ethnisierung und Klassismus zum Bild des „rückständigen Patriarchen“ verschmelzen. Dieses Bild wird genutzt, um neue Migrations- und Integrationspolitiken zu legitimieren und ihre ökonomistischen Rationalitäten zu verschleiern.“ (Scheibelhofer 2011:331)

„Hier maskiert sich okzidentalistisches ‚Othering‘ als Solidarität mit den unterdrückten ‚orientalischen‘ Schwestern. Dabei kommt es zu Bündnissen zwischen okzidentalischen Emanzipationsdiskursen und staatlichen Migrationsregimen bis hin zu lautem Mitdenken, wie unliebsamen orientalischen Patriarchen das Aufenthaltsrecht entzogen werden könnte.“ (Dietze 2016:36)

Weniger Beachtung hingegen finden Stimmen, die sich genderreflektierend gegen sexistische Gewalt UND rassistische Zuschreibungen wenden. Das umkämpfte Terrain der Beschreibung und Bestimmung von Migrationsgesellschaft wird von anderen dominiert. Erol Yildiz erkennt eine „strategische Verknüpfung von Ethnizitäts- und Geschlechtsdispositiv“ die

„ihren eigenen Referenzrahmen, ihre eigene Normalität entfaltet. Sie bilden ein Netz von Praktiken, institutionellen Mechanismen, Handlungen, Diskursen, die sich im Laufe der Zeit zu einem dominanten Erklärungsansatz und zu einer spezifischen Repräsentationspraxis von migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit entwickelt haben.“ (Yildiz 2016:40)

In dieser Repräsentationspraxis stehen die oben angesprochenen Figurationen auch in pädagogischen Diskursen zur Verfügung und stellen ein „gesellschaftliches Rezeptwissen“ bereit. In einer solchen Diskurssituation ist es schwierig, dort eine pädagogische Position zu beziehen, wo tatsächlich konkrete migrantische Jugendliche schwulenfeindliche Haltungen kultivieren oder ein konkretes muslimisches Mädchen Gewalt im sozialen Nahraum erlebt, ohne die oben genannten Figurationen aufzurufen, die naheliegenden Deutungsmuster zu benutzen und den Diskurs zu bestätigen.

Auch der Versuch in Bildungskontexten mit Migrant_innen, etwa im DaZ-Kurs, auf Gender Bezug zu nehmen, in der Absicht, eine reflexive Auseinandersetzung mit einem Thema in einer Gruppe anzustoßen, steht vor dem Problem der diskursiven Präsenz dieser Figurationen. Die Gefahr, dass ethnosexistische Figurationen in den Bildern vorkommen, die bewusst oder unbewusst in den Annahmen einer Pädagog_in über ihr Gegenüber eine Rolle spielen, ist nicht von der Hand zu weisen. Pädagog_innen sind in migrationsgesellschaftliche Diskurse involviert. Ebenso stehen die Teilnehmenden oder Schüler_innen in diesen Diskursen und müssen sie als Möglichkeitsraum für die Anerkennung als Subjekt benutzen.

Nun ist natürlich in Rechnung zu stellen, dass (zumindest in der Erwachsenenbildung auch konzeptuell) Widerstand und Gegenrede, Reartikulation und Verschiebungen möglich sind und Teilnehmer_innen sich also zu den Bildern der Pädagog_in wie auch denen der anderen Teilnehmer_innen verhalten werden. Aber das interaktive Geschehen ist stets durch Asymmetrien gekennzeichnet: Asymmetrien in gesellschaftlichen Machtverhältnissen, wie beispielsweise in un-

terschiedlichen migrationsgesellschaftlichen Positionierungen und – in DaZ-Kursen immer präsent – differierenden Möglichkeiten, sich in der dominierenden Sprache dem Kontext angemessen zu artikulieren, sowie in institutionellen Anordnungen, wie sie durch den staatlichen Deutschkursbesuchszwang oder Benotungsnotwendigkeiten zustande kommen. Die an pädagogischer Interaktion Beteiligten sind auch unterschiedlich verletzbar. Ein wiederholtes Adressiert-werden in dominanten, diskriminierenden Diskursen produziert strukturelle Verletzbarkeit – und auch konkrete Verletzungen durch symbolische Gewalt. Die Gestaltung pädagogischer Situationen unter diesen Bedingungen obliegt allen Beteiligten, aber ein großer Teil der Verantwortung bleibt bei der Pädagog_in. Professionelles Handeln in Differenzordnungen ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, diese Verantwortungen unter dilemmatischen Bedingungen zu übernehmen.

Professionalisierung und Machtkritik – Involviert-sein

Im Versuch, Theorien über pädagogische Professionalität systematisierend darzustellen, kommt Julia Seyss-Inquart zum Schluss, dass machtkritische Ansätze, die zu allererst Fragen nach der Entstehung und Produktion der Profession und deren Wissensbeständen im Kontext von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen stellen, nur randständig vorkommen und eine Elaborierung und Konkretisierung noch aussteht (vgl. Seyss-Inquart 2013:16ff). Auch Catrin Heite und Fabian Kessl diagnostizieren das Fehlen einer elaborierten machtanalytischen Perspektive: als „kollektiver professioneller Akteur“ (Heite/Kessl 2009:687) hinterfrage die Profession zu wenig ihre politische Einbettung in post-wohlfahrtsstaatlichen Transformationen, und auch „die systematische Reflexion der Machtanteile individueller professioneller Akteure im pädagogischen Handlungsvollzug [spiele] bis heute eine nur geringe Rolle“ (Heite/Kessl 2009:691).

Nicht zufällig wird allerdings in der Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln in der Migrationsgesellschaft diese Perspektive bearbeitet und das Involviert-Sein von Pädagog_innen in Machtverhältnisse thematisiert. Paul Mecheril etwa fasst mit dem (ironischen) Begriff „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ ein professionelles „(...) Wissen um die Grenzen des Wissens, seine Anwendbarkeit und seine Eingebundenheit in Verhältnisse der Macht und Ungleichheit“ (Mecheril 2010a:30). Dazu gehöre unter anderem ein Wissen um die eigenen Positionierungen in diesen Verhältnissen (vgl. ebd.). Astrid Messerschmidt fordert für Lehrer_innenbildung in der Einwanderungsgesellschaft einen „kontextuellen Ansatz“ (2011:114), in dem pädagogisches Handeln nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen die handelnden Pädagog_innen leben, verstanden wird. Dabei sollten Möglichkeiten entwickelt wer-

den, „das eigene Involviertsein innerhalb dieser Verhältnisse zu reflektieren“ (ebd.), (siehe auch Messerschmidt 2013).

Unter einer machtkritischen Perspektive erscheinen Machtstrukturen als konstitutiv für pädagogische Situationen. Sie gehen pädagogischen Situationen voraus, sind immer schon „da“, wenn die Lehrer_in das Klassenzimmer oder die DaZ-Trainer_in den Kursraum betritt. Sie sind den institutionellen Rollen, den Unterrichtsmaterialien, den Kursausschreibungen sowie den Interaktionen in pädagogischen Situationen, und nicht zuletzt den pädagogischen Beziehungen eingeschrieben. Für eine machtkritische Perspektive auf Professionalisierung ist zentral, Machtstrukturen in ihrem Vollzug und im Hinblick auf ihre Performativität kritisch zu untersuchen: Welche Praktiken wiederholen und stabilisieren Ungleichheitsdiskurse immer wieder aufs Neue, so dass sie eine Hegemonie entwickeln, in der die (kritische) Arbeit an dem, was als „Wahrheit“ gilt, tendenziell stillgestellt ist. Aber auch, der Position pädagogisch Handelnder zugewendet: Welche Praktiken des Umgangs mit vorausgehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten und für Pädagogik konstitutiven Asymmetrien sowie den Spannungsfeldern, die zwischen diesen und demokratischen, emanzipatorischen Ansprüchen und Programmatiken entstehen, finden Pädagog_innen?

Die Forderung nach Reflexion und Reflexivität

Die Bearbeitung des spannungsreichen Zusammenhangs von pädagogisch-professionellem Handeln und gesellschaftlichen Verhältnissen wird allzu oft in Kompetenzmodelle überführt und personalisiert. Ausgestattet mit Reflexionskompetenz und mit dem Auftrag über eigenes Handeln nachzudenken sollen Pädagog_innen der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen entgegentreten. Ein solcher Zugang verengt den Blick auf individuelles Handeln und auf individuelle Verantwortung, wo aus machtkritischer Perspektive durch individuelles Handeln hindurch auf diskursive Ordnungen und deren institutionelle Manifestationen geblickt werden sollte. Nichts desto trotz ist die Ebene des individuellen Handelns relevant sowohl für Prozesse der Reproduktion und Verschiebung von Differenzverhältnissen als auch für das individuelle Begehren nach einer veränderten, weniger gewaltvollen Praxis, das den Ausgangspunkt bei Erfahrungen der eigenen Praxis und einem Gefühl des Unbehagens damit nehmen kann. Es stellt sich aber die Frage, was der Gegenstand von Reflexion sein soll, und in welchem Rahmen sie stattfindet.

Paul Mecheril (2010b) schlägt vor, Bourdieus Begriff der wissenschaftlichen Reflexivität für Pädagogik zu übersetzen und formuliert in Anlehnung daran:

„Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum Beispiel über ‚die Migrant_innen‘). Die Reflexion dieser mehr oder weniger verborgenen Wissensbestände und die Befragung ihrer Effekte können pädagogisch Handelnden nicht individuell aufgebürdet werden, sondern es müssen institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine gemeinsame pädagogische Praxis möglich ist. Schließlich zielt Reflexion nicht auf die Destruktion der Grundlagen pädagogischen Handelns, sondern will diese verfeinern“ (Mecheril 2010b:191).

Er fordert eine professionelle Haltung, die „rigoros reflexiv“ ist (ebd.:190), hebt aber hervor: „Der reflexive professionelle Habitus macht Sinn in einem reflexiven professionellen Feld“ (ebd.:191).

Weiterbildung in einem reflexiven professionellen Feld

Was zeichnet ein reflexives professionelles Feld aus? Ein Aspekt (neben u.a. Anbindung an entsprechend ausgerichtete Forschung und eine entsprechende bildungspolitische Gestaltung) ist meines Erachtens, dass Weiterbildung als ein Ort der Reflexivität konzipiert wird. Bis zu einem gewissen Grad lässt sich Weiterbildung immer als Raum verstehen, in dem Verhandlung von professionsspezifischem Wissen, von Standards, Selbstverständnissen und Praktiken stattfindet, und in denen die Beteiligten sich auf unterschiedliche Weisen als Angehörige der Profession darstellen („Doing teacher“, vgl. Bennewitz 2011). Reflexivität würde sich darin zeigen, wie explizit und damit kollektiv zugänglich diese Verhandlungen gemacht werden (können/dürfen) und ob die professionellen Positionierungen selber wiederum zum Gegenstand des Nachdenkens werden.

Das betrifft nun die Ebene der konkreten Lehr-Lern-Arrangements, die den Rahmen für das individuelle Nachdenken über die diskursiven Verstrickungen und strukturellen Bedingungen eigenen Handelns bilden. Für Weiterbildung im Bereich Basisbildung (in dem auch viele DaZ-Kurse angeboten werden) hat der Verein maiz unter dem Titel „Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung“ (maiz 2014)⁵ eine Sammlung von Lehr-Lern-Arrangements („Reflexivitätswerkstätten“) vorgelegt, in der auch aufgefordert wird diese zu erproben, zu adaptieren und weiterzuentwickeln (und Erfahrungen damit zurückzumelden). Die von Mecheril vorgeschlagene Fassung von Reflexivität wird dort konkretisiert und auch in einem postkolonialen Sinn erweitert. So geht es etwa um „Wissensbe-

5 Die Broschüre steht unter <http://www.maiz.at/sites/default/files/images/maiz-reflexivitaet-web.pdf> zum Download bereit.

stände‘ der Lehrenden über die lernenden Migrant_innen“, aber auch um das, was über das pädagogische Gegenüber nicht gewusst werden muss, um eine „privilegierte Distanz“ [...], die es Lehrenden erlaubt, vieles von und über die Lernenden nicht zu wissen. Die es akzeptabel macht zu denken, das eigene (westliche) Wissen reiche per se aus.“ (ebd.:9)

Mit Marion Thuswald habe ich an anderer Stelle auf das Potential von Weiterbildung aufmerksam gemacht, demokratisierende Prozesse zu initiieren und ein Lehr-Lern-Arrangement vorgestellt, das mit der Methode der kollektiven Erinnerungsarbeit (Haug 1999) das Nachdenken über eigene Praxis nicht nur als gemeinsame reflexive Praxis über die, im eigenen Handeln und Deuten eingelagerten Wissensbestände, sondern auch als forschenden Beitrag zur Professionsentwicklung konzipiert (Thuswald/Ortner 2012).

Für Lehr-Lern-Arrangements, die Reflexivität im skizzierten Sinne ermöglichen sollen, ist in jedem Fall wichtig, dass das Begehren, es anders zu machen zu einem (zumindest situativ) geteilten Begehren werden kann und nicht nur als Suche nach best practice modellen, sondern vor allem im Sinne einer offenen Entwicklungsfrage, die nur kollektiv als Profession zu bearbeiten ist, ernsthaft Raum erhält.

Das Begehren nach einer anderen Praxis

Das Begehren nach einer anderen, weniger gewaltvollen Praxis, lässt sich im Anschluss an Judith Butler auch als Begehren danach lesen, anders zu werden. Denn die eigene Praxis ist in ihren Möglichkeiten und Spielräumen gerahmt von dem, was denk- und sagbar ist. Und im Rahmen des Denk- und Sagbaren, der Normen der Anerkennbarkeit, findet das eigene Zum-Subjekt-Werden statt. Pädagogische Reflexivität könnten wir in dieser Perspektive auch als Unternehmung bestimmen, in der der epistemologische Raum, in dem wir selber Subjekt werden (und damit die Weise, wie wir Subjekt geworden sind), auf seine Gewaltförmigkeit und Un-/Angemessenheit hin befragt wird.

Sich auf pädagogische Reflexivität einzulassen, bedeutet dann auch, sich auf grundlegende Weise mit der Möglichkeit, anders zu werden auseinander zu setzen. Butler schließt ihre Ausführungen zu Ethik und Gewalt mit der Aufforderung anzuerkennen,

„dass wir uns gerade in den Momenten unseres Unwissens aufs Spiel setzen, wenn das, was uns prägt, von dem abweicht, was vor uns liegt, wenn in unserer Bereitschaft, uns im Verhältnis zu anderen [als dieses Subjekt, Anm. d. Verf.] aufzulösen und anders zu werden, unsere Chance liegt, menschlich zu werden.“ (Butler 2007:180)

Sie charakterisiert diesen Prozess als „eine Qual, aber auch eine Chance“ (ebd.). Im Anschluss an dieses Zitat möchte ich zwei Aspekte markieren, die mir für das Nachdenken über Weiterbildung als Ort von Reflexivität produktiv erscheinen:

Erstens liegt, folgen wir diesen Überlegungen, der Ansatzpunkt für die Befragung der Normativität nicht darin, die „glatten“ Geschichten über sich selbst und eigenes Handeln zu erzählen, die Situationen, in denen wir uns als Pädagog_innen gut gefühlt haben, wo wir mit der Gruppe/dem Gegenüber in der Konzentration auf einen Gegenstand aufgegangen sind – oder wo die Rückmeldungen von Teilnehmer_innen uns Bestätigung bringen. So wichtig diese Erfahrungen sind, so lässt sich doch für das Nachdenken über die gewaltvollen Ordnungen dort wenig gewinnen (außer man thematisiert ihre illusionäre Seite, vgl. Czejkowska/Sorge 2015:164). Potential dafür finden wir viel eher dort, wo es „weh tut“, wo eigene Selbstverständnisse zur Disposition stehen. Ins Zentrum rücken Erfahrungen von Nicht-mehr-wissen-was-tun, Scheitern, von Ohnmacht, Scham, Unsicherheit.

In ihrer Auseinandersetzung mit »cultural politics of happiness« analysiert Sara Ahmed (2013 [2007]) Glücksversprechen und das Verlangen nach Happy Stories, an die ein „Sich-gut-Fühlen“ andocken kann, vor dem Hintergrund feministischer und postkolonialer Theorie. Mit der Figur der feministischen Spaßverderberin („killjoy feminist“) und der Figur des „melancholischen Migrant_in“ regt sie an, sich nicht mit „happy surfaces“ zufrieden zu geben, sondern zu analysieren, was durch diese Glückserzählungen verdeckt wird. Die durch Happy Stories über Multikulturalismus oder Integration verdeckten Erfahrungen und die Akteur_innen, die an den leidvollen Erfahrungen festhalten und sie artikulieren, erscheinen in ihrer Analyse als Potenzial, von dem ausgehend alternative Bilder von Glück überhaupt erst entstehen können. Dieser Gedanke lässt sich für Professionalisierungsbemühungen übertragen: Pädagogische „best practice Modelle“ können als solche Happy Stories benutzt werden, die mehr Relevantes verdecken als erhellen. Wo pädagogische Glücksgeschichten erzählt werden, lohnt es sich, bereits artikulierten aber auch potentiellen Verweigerungen des vermeintlich geteilten Glücks nachzugehen, ja diese gezielt aufzusuchen. (vgl. Özayli/Ortner 2015) Eine Weise, dies zu tun, ist es, eigenem leisen Unbehagen und den angesprochenen unangenehmen Affekten zu allererst einmal Raum zu geben.

Zweitens möchte ich den Blick auf den von Butler angesprochenen qualvollen Aspekt und damit auf die Grenzen des Begehrens nach einer anderen Praxis und nach einem anderen Werden lenken. Dieses Begehren kann von institutionellen Bedingungen, an denen man „sich den Kopf wund stößt“ und schließlich resigniert begrenzt werden, aber auch durch die Routinen und Abläufe, die pädagogische Arbeit täglich erleichtern. Das Begehren wird aber sicher auch durch den Wunsch und die Notwendigkeit begrenzt, sich souverän im professionellen

Handeln zu erleben. Und nicht zuletzt kann auch die Dividende, die sich für, in sozialen Ungleichheitsverhältnissen Privilegierte ergibt, einem Begehren nach Veränderung im Weg stehen. Eine Praxis der Reflexivität wird mit diesen (und weiteren) Grenzen des Begehrens einen Umgang finden müssen.

Wenn die Herausforderung angenommen wird

Im Folgenden stelle ich die Feldvignette einer Szene vor, die durch teilnehmende Beobachtung in einem Weiterbildungskurs für DaZ-Trainer_innen in der Erwachsenenbildung entstanden ist.⁶ Ich lese dieses Material als Dokument eines Versuchs, Reflexivität auf der Suche nach einer veränderten Praxis zu praktizieren. Die vorliegende Feldvignette basiert auf dem Beobachtungsprotokoll und einem Audiotranskript der gesamten Kurseinheit. Es präsentiert eine, nach einer sorgfältigen Analyse erstellte, verdichtete Darstellung einer Sequenz des Interaktionsgeschehens, das an der Nachvollziehbarkeit im Hinblick auf die zentralen Themen im Material, aber auch an der Handhabbarkeit des Umfangs orientiert ist.⁷ Anhand dieser Szene werden zwei Fragen in den Blick genommen: Einmal, in welchem Modus und unter welchen Voraussetzungen wird die Reflexionsauforderung in der Gruppe bearbeitet? Und zweitens, welche für pädagogisches Handeln herausfordernden Themen scheinen in der Szene auf (oder „blitzen auf“), werden aber in der Gruppe nicht weiter bearbeitet, so dass ich sie als Aufgabe für eine forschende Auseinandersetzung aufgreifen möchte.

„Sie glauben von mir, dass ich glaube, sie würden in solchen patriarchalen Verhältnissen leben.“

Die Szene: In einem Weiterbildungskurs für DaZ-Lehrende in der Erwachsenenbildung. 17 Teilnehmer_innen (alle Kursleiter_innen für DaZ, im Weiteren mit TN bezeichnet) und zwei Leiter_innen sitzen im Sesselkreis. Die Gruppe hat

6 In meinem laufenden Dissertationsprojekt untersuche ich im Rahmen eines ethnographischen Forschungsdesigns unterschiedliche Weiterbildungsangebote für Erwachsenenbildner_innen und Lehrer_innen zum Thema Deutsch als Zweitsprache.

7 Diese Zuspitzung geschieht im Wissen darum, dass dabei weitere möglicherweise interessante Aspekte des interaktiven Geschehens ausgeblendet werden. Die vorausgegangene Analyse des umfangreicheren Materials, das alle Details der Beobachtung und der Audioaufnahme enthält, stellt aber sicher, dass die hier bearbeiteten Themen dem Ausgangsmaterial Rechnung tragen. Schulz (2010) beschreibt und plausibilisiert ein ähnliches Vorgehen für ein Forschungsprojekt, in dem sehr kurze Interaktionssequenzen zu ‚Feldvignetten‘ verarbeitet einem theoretisierenden Blick zugänglich gemacht wurden.

schon mehrere Blockseminare zusammen verbracht und kennt sich schon gut. Von den Leiter_innen wurden die TN soeben aufgefordert, von Situationen in ihrer Praxis zu erzählen, die nicht gelungen sind. Dafür wurde der Begriff „Scheitern“ verwendet. Nun spricht Johanna, eine TN. Sie schildert in relativ abstrakter Weise und sehr kurz eine Situation, in der sie das Thema Genderrollen und Konflikte um Hausarbeit im DaZ-Unterricht in einer Kursgruppe mit Frauen⁸ (in einem feministischen Verein) thematisierte. Sie habe einen schriftlichen Dialog verwendet, in dem ein Konflikt um die Aufteilung von Hausarbeit ausgetragen wurde. Sie spricht relativ langsam, mit vielen Pausen und auch leise. Ohne das Material und die Situation im DaZ-Kurs konkreter zu beschreiben, erzählt sie, sie habe schon davor ein „komisches Gefühl“ mit dem Dialog gehabt. Ihr ‚Scheitern‘ macht sie dann daran fest, wie in der DaZ-Kursgruppe auf ihr Material reagiert wurde. Sie versucht das – als direkte Rede formuliert – wiederzugeben: „Eine der ersten Reaktionen eben war, ja, dass äh (.) also: ‚Bei den Österreicherinnen ist das ja nicht so. Also da gibt’s quasi diesen Konflikt um Hausarbeit nicht. Aber bei uns Migrantinnen, äh (.) gibt’s solche Konflikte‘.“ Sie kommentiert weiter: „Also ich (.) ich wollt überhaupt nicht, dass das Gespräch jetzt in so eine, in so eine Richtung oder so geht.“

Dann erzählt Johanna, was sie im Nachhinein beschäftigt hat, nämlich ihre Sorge um das Verhältnis zwischen den DaZ-Kurs-Teilnehmerinnen und ihr:

„Sie glauben von mir, dass ich, äh, glaube, sie würden in solchen (.) patriarchalen oder was weiß ich Verhältnissen leben wo eben Konflikt (.) um Hausarbeit ein Thema ist. So als gäb’s das eben quasi in österreichischen Familien @oder so@ nicht, oder als wär es eben (.) ein Thema nur für (.) Migrantinnen oder so.“

Im Weiteren zieht Johanna einen (didaktischen) Schluss aus der Erfahrung: Sie möchte das Thema nur mehr eingebettet ansprechen, im Kontext der Auslagerung von unliebsamer Hausarbeit an Migrantinnen, was sie als „strukturellen Zusammenhang“ benennt.

Samira, eine weitere TN, bringt nun eine andere Erfahrung im Umgang mit Genderthemen in einem DaZ-Kurs für Frauen ein: „Na ich find das schon sehr spannend. So das Beispiel. Nur ich denk ma, also meistens ergibt sich das (.) ja quasi von allein.“ Es ergebe sich, dass die Frauen im DaZ-Kurs unterschiedliche Zugänge und Erfahrungen schildern. Und auch die Kursleiterin könne (oder solle?) sich einbringen mit ihren Erfahrungen aus eventuell unterschiedlichen

8 Hier übernehme ich die im Feld verwendete genderbezogene Beschreibung der Gruppe, die unwidersprochen benutzt wurde, möchte aber darauf aufmerksam machen, dass dies nicht dem Selbstverständnis der so Bezeichneten entsprechen muss. Das gilt auch überall, wo im Weiteren eine Gendermarkierung ohne _ verwendet wird.

Beziehungen: „mit dem einen Freund war das so.“ (anschließen könnte: mit dem anderen anders). (Dadurch und auch in Folge werden Konflikte um Hausarbeit in heterosexuellen Beziehungen verortet). Sie resümiert:

„Solang das nicht so ein, so ein Diktat ist (...) ,du bist nur (.) eine richtige oder eine emanzipierte Frau, wenn du das von deinem Mann einforderst‘, (...) glaub ich, kann man, kann man das schon machen, solche Themen, na? Einfach drüber, drüber reden. Erfahrungen austauschen.“

Samira macht ein didaktisches Konzept stark, das auf die Sichtbarkeit einer Vielfalt an Lebensrealitäten durch Austausch von Erfahrungen setzt, ohne dass eine davon als Norm gesetzt werde. Das könnte als Gegenentwurf zu Johannas Überlegungen verstanden werden, die mehr die Frage von Repräsentation von Lebensrealität im Material verfolgt. Samira spitzt ihre Aussage aber nicht zur Gegenthese zu, sondern fragt Johanna anschließend: „Und hast du das G’fühl g’habt, aber schon, dass es mit einem Vorwurf irgendwo formuliert wurde?“ Damit öffnet sie für Johanna den Raum ihre Erzählung zu detaillieren. Sie fragt nach den konkreten Interaktionen und den dort eingebrachten Emotionen, auch nach Johannas Unbehagen, während Johanna bisher sehr abstrakt gesprochen hat.

Johanna geht nun nicht direkt auf die Frage ein, sie nutzt aber den Raum, um zu reformulieren und zuzuspitzen, was für sie das Scheitern ausmacht: nämlich, dass es einen (hegemonialen) Diskurs gebe, in dem ein nicht gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Frauen und Männern Migrant_innen zugeschrieben wird. Dass es auch einen Diskurs gebe, der sagt, dieses Thema betreffe „uns Frauen“, was aber auch zu kurz greife, denn diese Idee reproduziere ein problematisches „Wir“. Der im Unterricht verwendete Dialog habe auf diese problematischen Diskurse verwiesen, und das habe sie nicht gewollt.

In der Folge bringen sich noch drei weitere Personen in das Gespräch ein. Samiras didaktischer Vorschlag wird dabei nicht weiterverfolgt, sondern es werden Nachfragen zu Johannas Erzählung gestellt und dabei entsteht eine kollektive Reformulierung und Konkretisierung des Problems und der geschilderten Situation. Es wird klar, dass in dem verwendeten Dialog-Text die Personen weder als Migrant_innen noch geschlechtlich markiert waren. Die beschriebene Reaktion der DaZ-Kurs-Teilnehmerinnen wird als „Übernahme von Fremdzuschreibungen“ bezeichnet, diese Formulierung findet die Zustimmung einer der Leiter_innen.

Johanna kann nun auf dieser Basis auch die Zuschreibungsproblematik zwischen ihr und den DaZ-Kurs-Teilnehmerinnen erneut formulieren:

„Und ich mein das, ich weiß nicht, ich hab mich halt da als Österreicherin auch angesprochen gefühlt oder so. [...] Formulieren sie mir gegenüber das jetzt so, oder so. Oder was glauben sie, dass ich von ihnen in dem Fall denke, wenn ich das bringe [...].“

Die Leiterin stellt die Frage, ob sie „das“ im Kurs dann thematisiert habe. (Was mit „das“ gemeint ist bleibt dabei unklar: „Das“ könnte für die Frage, was jeweils übereinander gedacht wird stehen, aber auch für die Kritik an den Diskursen, oder auch für ihr Unbehagen.) Johanna verneint. Eher habe sie im Nachhinein Konsequenzen daraus gezogen, nämlich das Thema in Zukunft anders zu rahmen, es mit der Auslagerung von Hausarbeit an Migrant_innen in Verbindung zu bringen. Sie spricht abstrakt von „feminisierter, ethnisierter Ökonomie“. Es wirkt erst akademisch, unkonkret und von den Interaktionen in der erzählten Situation entkoppelt. Sie spricht dann aber auch von ihrem Handeln in der Situation: dass sie versucht habe, die Einschätzung zu entkräften, aber vielleicht zu wenig fragend vorgegangen sei. Sie eröffnet damit die Perspektive auf einen alternativen, von ihr als besser eingeschätzten, didaktischen Ansatz, der nicht erklärend, sondern fragend vorgeht.

Die Perspektive auf alternative Strategien wird nun fortgeführt, indem die Leiterin und Samira von anderen didaktischen Strategien erzählen – die sie kennen bzw. selber genutzt haben – in DaZ-Kursen zum Thema Genderrollen zu arbeiten. Am Ende resümiert die Leiterin, dass sie es zurzeit vermeide, wenn im DaZ-Kurs zum Tagesablauf gearbeitet wird, das Thema Gender und Hausarbeit zu thematisieren. Eher lege sie den Schwerpunkt auf bezahlte und unbezahlte Arbeit. Nun bringt sich Johanna wieder ein: „Ja, das mein ich mit dem Strukturrellen.“ Die Leiterin stimmt ihr zu.

Hier endet die Szene. Nach einer längeren Gesprächspause bringt eine andere Teilnehmende ein Beispiel aus ihrer Praxis ein.

Wie über eigenes Involviert-sein nachdenken

In dieser Szene lässt sich ein Modus des gemeinsamen Nachdenkens über eigene Praxis erkennen, der sich in Variationen in diesem Kurs wiederholt hat: Am Anfang ist Johannas Erzählung einer selbst erlebten Situation eher abstrakt, zum Teil unkonkret, nicht detailliert. Möglicherweise ist die Erzählerin mit Unsicherheitsgefühlen konfrontiert, die sich auf die Erzählsituation genauso beziehen können wie auf die erzählte Situation. Ihr Sprechen kann als ‚tastend‘ beschrieben werden, möglicherweise ist es auch ein vorsichtiges, wissend um die Komplexität der Diskurse. Die Position der Erzählerin wirkt fragil. Durch den längeren Beitrag einer anderen Teilnehmenden entsteht für sie eine Pause, in der sie sich sammeln kann.

Was Samira einbringt, könnte auch im Modus der Diskussion oder des Streitgesprächs weiterbearbeitet werden, in dem sich zwei Standpunkte gegenüberstehen. Während Johanna vorschlägt, das Thema Gender anders zu rahmen, plädiert Samira für eine andere didaktische Anordnung, in der (gleichberechtigt

und ohne normierende Vorgaben) Erfahrungen ausgetauscht werden. Diese Positionen könnten nun argumentativ behauptet werden, wobei eine verworfen oder eine Synthese entwickelt würde. Aber die Gruppe steigt nicht in eine Diskussion ein, sondern die Erzählerin entwickelt in Zusammenarbeit mit anderen eine Reformulierung des Problems und eine detailliertere und verständlichere (teilbare) Situationsdarstellung. Ihre Sprechposition wird zu einer, aus der eine klarere Beschreibung des Problems möglich ist.

In der nächsten Phase werden gemeinsam alternative Strategien aktualisiert. Es geht aber im Gespräch nicht darum, Handlungsalternativen für Johanna zu finden. Das Problem wird nicht als individuelles und situationsspezifisches, sondern als geteiltes und allgemeines besprochen, das „in der Profession“ bearbeitet wird und nicht abschließend gelöst ist. Die Erzählerin erlangt eine Sprechposition als Teil einer professionellen Community, die an gemeinsamen Problemen arbeitet. Zum Ende bezieht sie, wie auch die Leiterin, darin eine klare Position, ohne aber andere Strategien gänzlich zu verwerfen.

Als Voraussetzung für eine solche Prozessierung in der Gruppe lassen sich drei Aspekte hervorheben: Erstens die geteilte Orientierung an der Sinnhaftigkeit kollektiver reflexiver Praxis. Und zweitens: Die geteilte Orientierung am Wunsch nach einer anderen, weniger gewaltvollen Praxis. Beides zeigt sich schon daran, dass die Teilnehmenden sich auf die Aufforderung, über „Scheitern“ zu sprechen, überhaupt einlassen. Von Beginn des Kurses an wurde eine gesellschaftskritische Perspektive etabliert, und zwar eine, die ermöglicht, eigenes Handeln auch als gewaltvoll zu betrachten und zu problematisieren – und damit einhergehend die Annahme, dass gemeinsames Nachdenken über eigenes Handeln vor dem Hintergrund kritischer Ansprüche an gute Praxis sinnvoll ist und dass daraus Schlüsse für weiteres eigenes Handeln gezogen werden können. Diese geteilten Haltungen stehen der Gefahr entgegen, dass das Setting zu einem wird, das einer „Beichte“ ähnelt (wenn im Zentrum steht, Fehler zu gestehen und von Schuld loszusprechen). Drittens: Die Gruppe vollzieht diese Orientierungen in der vorgestellten Szene (und in anderen) in einem geübt wirkenden Kommunikationsmodus: zuhören, ausreden lassen, nachfragen, zu verstehen versuchen, nach Alternativen suchen. Diese Gruppe pflegt eine vertrauensvolle, umsichtige Kommunikationskultur.

Involvierte pädagogische Beziehungen

Was konnte nun in diesem Modus des gemeinsamen Nachdenkens über Praxis bearbeitet werden? Und was nicht? Auf den ersten Blick scheint es, dass sich das Gespräch um didaktische Strategien, insbesondere um Materialauswahl, dreht. Auf einen zweiten Blick möchte ich aber vorschlagen, die Szene als (vorsichtige)

Thematisierung pädagogischer Beziehungen in migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen zu besprechen.

In dieser Erzählung einer Praxissituation werden verschiedene Differenzlinien in ihren Hierarchisierungen hervorgehoben: erstens Gender, als binäres hierarchisches Verhältnis, das sich in geschlechtsbezogener Arbeitsteilung im Haushalt zeigt, und das in diesem Kontext problematisiert wird; zweitens eine binär gedachte migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnung, die Menschen als „Migrant_innen“ und „Österreicher_innen“ erscheinen lässt, und die hier zugleich wiederholt und problematisiert wird; und drittens eine pädagogisch-institutionelle Differenzlinie, die die Anwesenden mit Rollen ausstattet: die Kursleiterin und die DaZ-Kursteilnehmerinnen, wobei erstere „Material einbringt“ und zweitere darauf „reagieren“. Alle drei Differenzlinien und ihre diskursiven Verknüpfungen gehen der Situation voraus. Johanna benennt das: Ein (problematischer) Diskurs wird wiederholt.

Diese Differenzordnungen beinhalten auch mögliche Subjektpositionen. Johanna benennt auch das: „ich hab mich halt da als Österreicherin auch angesprochen gefühlt“. Auf der erzählten „Bühne“ befinden sich nun migrantische, weibliche DaZ-Kursteilnehmerinnen und eine österreichische, weibliche Kursleiterin⁹ Implizit erscheinen diese Figuren auch alle als in heterosexuellen Beziehungen lebend, was nicht in Frage gestellt oder aus pädagogischer Perspektive problematisiert wird. Die Beziehung zwischen den Anwesenden ist von den Diskursen, die die Subjektpositionen anbieten, quasi „voreingestellt“.

Das gewählte Unterrichtsmaterial wird als Beziehungsmedium thematisiert, das auf diffuse und unkontrollierbare Weise – „(.) ich wollt überhaupt nicht, dass das Gespräch jetzt in so eine, in so eine Richtung oder so geht.“ – die pädagogische Beziehung zu einer Beziehung zwischen einer österreichischen Pädagogin und migrantischen Kursteilnehmerinnen innerhalb eines migrationsgesellschaftlichen Diskurses über Geschlechterverhältnisse macht, weil in ihm das Diskurskonglomerat aus Gender- und Zugehörigkeitsordnung steckt.

Zu verantworten ist jetzt zum einen die Wahl des Materials. Aber für Johanna stellt sich auch eine Beziehungsfrage: Die Frage, was die Kursteilnehmerinnen denken, dass sie als Pädagogin über sie denkt. Und genauer: was die migrantischen Teilnehmerinnen denken, dass sie als österreichische Pädagogin darüber denke, wie sie über Gender denken und wie sie leben würden. Das Material

9 Interessant ist, dass in Samiras Beschreibung einer (fiktiven, vielleicht idealtypischen) Kurssituation nicht die gleichen Differenzen auftauchen. Auf ihrer „Bühne“ erscheinen Frauen, die unterschiedliche Lebenssituationen und Einstellungen haben. Selbst die Kursleiterin erscheint nicht different. Hängt diese alternative Bühnenanordnung damit zusammen, dass Samira selbst sich (an anderer Stelle) als Migrantin positioniert? Oder liegt es daran, dass die Situation keine konkret erlebte ist und somit idealtypisch vorgestellt werden kann?

ist ein Beziehungsmedium, insofern es den Teilnehmerinnen Hinweise darauf zu geben scheint. Qua Materialauswahl, so scheint es, ist Johanna selber dafür verantwortlich. Zu verantworten ist also auch die Beziehungsdimension der pädagogischen Situation, aber diese geht über das verwendete Material hinaus. Im weiteren Gespräch wird diese Dimension nicht mehr direkt adressiert. Johannas Problembeschreibung voraus geht eine hohe Sensibilität für gewaltvolle Diskurse um Migration. Mit einer diskurstheoretischen Perspektive kommen rasch die Unterrichtsmaterialien, die Artefakte, die den Diskurs materialisieren, sowie die Sprechakte in ihren subjektivierenden Effekten in den Blick. Die Beziehungsdimension pädagogischer Situationen, so möchte ich vorschlagen, ist damit aber nicht gänzlich fassbar.

Mit der Beziehungsdimension angesprochen ist die Konstellation der gegenseitigen Abhängigkeit von den Annahmen der anderen über die eigenen Annahmen über ihre Annahmen. Diese ist immer risikobehaftet aber (nicht nur für Pädagogik) grundlegend und kann nicht einfach aufgelöst werden. Drei Aspekte dieser Risikohaftigkeit möchte ich anführen:

Erstens sind die Annahmen über die Teilnehmer_innen Grundlage für pädagogische Entscheidungen der Kursleiter_in und somit notwendig. Und auch wenn sie exemplarisch rückversichert und zur Disposition gestellt werden können, so sicher nicht in jedem Moment. Jede Thematisierung von Gender (genau wie andere didaktische Entscheidungen) im Kurs basiert auf den Annahmen der Pädagog_in über die Teilnehmer_innen, von denen sie letztlich nie wissen kann, ob sie „stimmen“, ob sie das Selbstverständnis oder die Lebensverhältnisse und biographischen Aufschichtungen von Erfahrungen treffen. Diese Annahmen sind aber außerdem nie „unschuldig“, sondern auf unkontrollierbare Weise in gewaltvolle Verhältnisse verstrickt, haften gleichsam an den Subjektpositionen „Österreicher_in“ und „Migrant_in“ und den zirkulierenden Diskursen, wie sie oben beschrieben wurden. Sie beinhalten die Gefahr, zu verkennen und zu verletzen und auch verkannt und verletzt zu werden – wenn auch auf unterschiedliche Weise.

Es geht aber *zweitens* auch um Vertrauen in die gegenseitige Akzeptanz der jeweiligen Rolle, auf welche sich alle Beteiligten verlassen müssen, ohne ihrer sicher sein zu können (vgl. Czejkowska/Sorge 2015:164). Die Annahme der Teilnehmer_innen über die Annahmen der Pädagog_in – und die Annahmen der Pädagog_in über diese Annahmen – können dieses Vertrauen beiderseits erschüttern. Johanna hat in ihrer Erzählung dieses Risiko erkennbar gemacht.

Und es geht *drittens* um die Notwendigkeit, emotional „dabei zu bleiben“. Verhindern die Fragen über eigene Annahmen und die der anderen, die man sich als Pädagog_in selber stellt, in konkretem Kontakt mit den anwesenden Personen zu bleiben? Oder verhindert der Verlust in das Vertrauen gegenseitiger Akzeptanz das Einlassen auf die Situation? Johannas Überlegung, mehr fragend vorzugehen, ebenso Samiras Vorschlag, erzählte Lebensrealitäten der Teilnehmer_innen und

der Kursleiter_in in dialogischem Austausch nebeneinander zu stellen würden ein In-Kontakt-bleiben über Differenzordnungen hinweg fokussieren.

Die Frage, die sich als „Professionsthema“ in Ableitung aus dieser Szene stellen lässt, ist die nach dem Umgang mit der pädagogischen Beziehungsdimension in migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen. Wie können Beziehungen, die in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse involviert sind und dabei hierarchisch voreingestellt, verantwortungsvoll als pädagogische gestaltet werden? Wie kann „dabei bleiben“, einander vertrauen, und auf Annahmen über das Gegenüber aufbauen unter dem Vorzeichen und in Wahrnehmung hierarchischer Positionierungen in Zugehörigkeitsordnungen angelegt werden? Wie können die darin angelegten Risiken (für beide Seiten) gefasst werden? Wie kann auch das durch die hierarchischen Verhältnisse hindurch oder ihnen zum Trotz Gelingende an pädagogischen Beziehungen (reflektierend und forschend) erfasst werden?

Fazit

Eine machtkritische reflexive Haltung zu eigener Praxis einzunehmen, kann ein riskantes Unterfangen sein. In einem kollektiven Kontext setzt man sich dem Urteil anderer aus. Man konfrontiert sich mit unangenehmen Gefühlen und der Möglichkeit, dass im Sprechen noch mehr, bisher Unbemerktens zu Tage tritt. Und nicht zuletzt steht die eigene Professionalität und auch professionelle Handlungsfähigkeit zur Disposition. In einem Weiterbildungskontext Reflexivität zu etablieren, einzüben, zu erproben, bedeutet diese Risiken aufzunehmen. Auf einige Momente, die es erleichtern, diese Herausforderung aufzugreifen, habe ich anhand der präsentierten Sequenz und ihrer Interpretation hingewiesen. In anderem Material meiner Studie zeigt sich, dass auch im pädagogischen Handlungsfeld etablierte Traditionen spezifische Bedingungen darstellen. Etwa sind Lehrende im Schulkontext mit einer viel stärkeren Tradition des Bildes der souveränen Pädagog_in, die die Klasse „unter Kontrolle hat“ konfrontiert als in der Erwachsenenbildung. Die Hemmschwelle, sich in einer Gruppe von Kolleg_innen als unsouverän zu zeigen ist graduell höher. Der Grad der Freiwilligkeit der Teilnahme an Weiterbildung bestimmt ebenso die Bedingungen für Reflexivität mit. Es zeigt sich auch, dass diskontinuierliche Gruppenprozesse (z.B. wechselnde Referent_innen im Lehrgang) und didaktische Settings, die weniger verbindliche Beziehungen fördern viel schwierigere Bedingungen für Reflexivität darstellen. Zum Teil liegen diese Faktoren mehr auf konzeptioneller Ebene oder in der Hand der Leiter_innen einer Weiterbildung, zum Teil werden sie aber von allen Beteiligten gestaltet. Das bedeutet, dass Gestaltung von Weiterbildung in einem „reflexiven Feld“ auf mehr angewiesen ist, als auf gute Konzepte und Trainer_innen. Das reflexive Feld braucht Päd-

gog_innen, die sich auf Weiterbildung in diesem Sinne einlassen ebenso wie eine bildungspolitische Gestaltung, die Ressourcen und Rahmenbedingungen dafür zur Verfügung stellt und eine Erziehungswissenschaft, die entsprechende Denkmittel entwickelt und vermittelt.

Anhand der Feldvignette habe ich versucht, die Beziehungsdimension von pädagogischem Handeln in der Migrationsgesellschaft als bearbeitungswürdigen Gegenstand herauszuheben. Ich habe die These aufgestellt, dass die Bearbeitung dieser Dimension über die machtkritische Analyse von didaktischem Material hinausgeht. Eine diskurstheoretische Perspektive auf pädagogisches Handeln macht Subjektivierung als gewaltvolle Zumutung von und Arbeit an Differenzordnungen erkennbar. Ich möchte dafür plädieren, dieses wertvolle Werkzeug (der Forschung und der Reflexion) zu ergänzen mit einem Blick auf die grundlegende Risikobehaftetheit, auf die Angewiesenheit auf Vorannahmen, die das Gegenüber verfehlen, auf das notwendige Vertrauen in gegenseitige Akzeptanz und auf die Möglichkeit und das Begehren, trotz allem in Kontakt zu bleiben. In migrationsgesellschaftlichen Differenzordnungen sind alle drei Elemente spezifisch herausfordernd. Zugleich ist eine Auseinandersetzung damit unumgänglich, denn eine andere, weniger gewaltvolle pädagogische Praxis kann nur im Konkreten – und das heißt auch immer in pädagogischen Beziehungen – stattfinden. Das Begehren nach einer anderen pädagogischen Praxis und einem anderen Werden lässt sich auch verstehen als ein Begehren nach anderen Formen, in Differenzordnungen in Beziehung zu sein.

Literatur

- Ahmed, Sara (2013 [2007]): *Multiculturalism and the Promise of Happiness*. In: Carole R. McCann und Kim Seung-Kyung (Hg.): *Feminist Theory Reader. Local and global perspectives*. New York/London: Routledge, S. 517-532.
- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate (Anmerkungen für eine Untersuchung)*. In: ders. (Hg.): *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg, Berlin: VSA, S. 108-153.
- Bennewitz, Hedda (2011): „doing teacher“ – Forschung zum Lehrberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Erhardt Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann, S. 192-213.
- Butler, Judith (2007): *Kritik der ethischen Gewalt. Erweiterte Ausgabe*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Czejakowska, Agnieszka; Sorge, Marianne (2015): „How much do you love me?“ Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehre und Vermittlung. In: Elisabeth Sattler und Susanne Tschida (Hg.): *Pädagogisches Lehren? Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre*. Wien: Löcker, S. 149-174.
- Dietze, Gabriele (2016a): Das „Ereignis Köln“. In: *femina politica* 1/2016, S. 93-102.

- Dietze, Gabriele (2016b): Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Sylvester-nacht. In: *Movements – Journal für eine kritische Migrations- und Grenzregimefor-schung* Jg. 2, H 1. URL: <http://movements-journal.org/issues/03.rassismus/10.dietze--ethnosexismus.html> [Stand 02.01.2018].
- Fritzsche, Bettina (2012): Subjektivierungsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer(Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 181-206.
- Haug, Frigga (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. *Duke Lec-tures*. Hamburg: Argument.
- Kessl, Fabian; Heite, Catrin (2009): Professionalisierung und Professionalität. In: Sabine Andresen; Rita; Gabriel Casale u.a. (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 682-697.
- maiz (Hg.) (2014): *Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung*. Linz: Eigenverlag. Online unter: <http://www.maiz.at/sites/default/files/images/maiz-reflexivitaet-web.pdf> [Stand 02.01.2018].
- Mecheril, Paul (2010a): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: ders.; María do Mar Castro Varela; İnci Dirim und Annita Kalapka: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 179-191.
- Mecheril, Paul (2010b): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompe-tenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS, 3. Aufl., S. 15-34.
- Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In: Reigard Spannrig; Susanne Arens und Paul Mecheril (Hg.): *bildung – macht – unterschiede*. Innsbruck: university press, S. 59-79.
- Mecheril, Paul / Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / Hörlacher, Rebekka / Larcher Klee, Sabine / Oelkers, Jürgen (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration. In: *karlsruher pädagogische beiträge*, Jg. 33., H. 76, S. 105-114.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Vorwort. In: Seyss-Inquart, Julia (Hg.): *schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. Wien: Löcker, (Band 9 der Reihe arts& culture & education, hg. von Agnieszka Czejkowska), S. 9-12.
- Moebius, Stephan; Wetterer, Angelika (2011): Symbolische Gewalt. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Heft 4, Jg. 36, S. 1-10.
- Özaylı, Günay; Ortner, Rosemarie (2015): Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrati-onsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript. S. 205-222.
- Ortner, Rosemarie; Thuswald, Marion (2013): Professionell in Differenzen und Wider-sprüchen. In: Ingolf Erler; Daniela Holzer; Christian Kloyber und Erich Ribolits (Hg.): *Kritisch denken. Für eine andere Erwachsenenbildung*. Innsbruck: Studien-verlag (Schulheft 148), S. 138-149.

- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein, Taunus: Helmer.
- Plößer, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Fabian Kessl und Melanie Plößer (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS, S. 218-232.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Oppladen u.a.: Barbara Budrich. S. 35-56.
- Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS, S. 181-206.
- Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS.
- Scheibelhofer, Paul (2011): „Von Gesundheitschecks zu Muslimtests. Migrationspolitik und ‚fremde‘ Männlichkeit“ in: Juridikum – Zeitschrift für Kritik, Recht und Gesellschaft 2011, H. 3, S. 326-337.
- Schulz, Marc (2010): Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In: Friederike Heinzel; Werner Thole; Peter Cloos (Hg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171-179.
- Seyss-Inquart, Julia (2013): Professionalisierung pädagogisch denken und kritisch rahmen. In: dies.: (Hg.): Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker (Band 9 der Reihe arts & culture & education, hg. von Agnieszka Czejkowska), S. 13-22.
- Spivak, Gayatri C. u.a. (Hg.) (2008 [1988]): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia und Kant.
- Villa, Paula-Irene (2011): Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Jg. 36, H. 4, S. 51-69.
- Yildiz, Erol (2016): Das Strategische Geflecht von Migration, Ethnizität und Geschlecht in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg. 41, Heft 3, S. 29-45.

Autor_innen-Angabe

Rosemarie Ortner, Bildungswissenschaftlerin, Universität Wien und Universität Graz, Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Gender und Heteronormativität in Bildungsprozessen, pädagogische Professionalisierung, Bildung in migrationsgesellschaftlichen Differenzordnungen.



Inter*esse: Die Repräsentation von Intergeschlechtlichkeit in Thea Hillmans „Intersex (For Lack of a Better Word)“

Michael_a Koch

„I find hope in language“ (Hillman 2008:152) erklärt die US-amerikanische Spoken-Word-Künstlerin Thea Hillman hoffnungsvoll in ihrem autobiographischen Erzählband *Intersex (For Lack of A Better Word)* (2008, im Folgenden abgekürzt als *Better Word*). Doch die intergeschlechtliche¹ Aktivistin beschwört nicht nur die reparativen, heilenden Anteile von Sprache, sondern kennt auch das gefährliche und verletzende Potential von Sprachhandeln und fragt selbstkritisch: „[H]ow many times have I used words as weapons“ (ebd.:143). Hillmans Texte kreisen um die Ambivalenz von Sprache/Sprachhandeln und die Verflechtungen mit Geschlecht und Gewalt. *Better Word* ist Zeugnis einer kreativ-kritischen Auseinandersetzung mit ihrem eigenen intergeschlechtlichen Erleben im Kontext US-amerikanischer Diskurse der frühen 2000er Jahre. Aus diesem Zusammenhang greife ich schlaglichtartig einige Aspekte heraus, die diese Auseinandersetzung illustrieren.

Zunächst ordne ich den Band und die Autorin in den US-amerikanischen Inter*-Diskurs ein und zeichne dann Hillmans Umgang mit drei Problembereichen nach: Im Abschnitt zu Autor_innenschaft geht es um Hillmans Auseinandersetzung mit der Frage nach autorisierter Repräsentation. Wer darf wann, wo und wie über Intergeschlechtlichkeit sprechen? Wer wird gehört? Daran anschließend beleuchte ich ihre Position zu terminologischen Fragen: Welche Begriffe sind die richtigen, um über Intergeschlechtlichkeit zu sprechen und wer legt diese für wen fest? Abschließend nutze ich Eve K. Sedgwicks Theoretisierung des Affekts Scham, um Hillmans Auseinandersetzung mit der Leiblichkeit intergeschlechtlichen Erlebens zu untersuchen.

Hillmans Texte, so meine These, bieten dabei keine verkürzenden Antworten oder einfache Lösungen, sondern schaffen eine differenzierte Repräsentation von Intergeschlechtlichkeit. In *Better Word* werden Räume zwischen Marginalisierung und Privilegierung ausgelotet, Handlungsfähigkeit demonstriert, Schwä-

1 Das Englische „intersex“ übersetze ich im Deutschen mit „intergeschlechtlich“ oder „inter*“ (vgl. Ghattas/Kromminga/Matthigack et al. et al. 2015:15).

chen und Stärken gezeigt und Ressourcen, Grenzen und Potentiale von Sprache als Mittel der Identitätskonstruktion untersucht. Dabei verschmelzen Form und Funktion der Texte vielschichtig miteinander, so dass das, *was* gesagt wird, untrennbar mit dem, *wie* es gesagt wird, verbunden ist.

Better Words: Texte und Kontexte

Der Erzählband *Better Word* versammelt 47 kurze Stücke, in denen Hillman aus ihrem Leben erzählt. Sie positioniert sich im Verhältnis zu zahlreichen sozialen Differenzkategorien, u.a. als weiße, weibliche, US-amerikanische, nicht-behinderte, queere und intergeschlechtliche Person; außerdem inszeniert sie sich als Tochter einer jüdischen Mittelklassefamilie mit Collegeabschluss, als politische Aktivistin und als Partnerin von vorwiegend butch und trans* positionierten Partner_innen. In ihren Stücken berichtet sie vom Besuch beim (männlichen) Endokrinologen genauso wie vom Besuch bei der pflegebedürftigen Großmutter, von Familienfesten, queeren BDSM Partys, aktivistischen Konferenzen, von der Euphorie aufkeimender Liebe und der Leere am Ende einer Beziehung. Die Stücke in *Better Word* sind weder chronologisch noch thematisch geordnet. Unter ihnen sind zwei Gedichte, kurze Prosastücke von wenigen Absätzen Länge, sowie mehrseitige Geschichten. Die Kürze der einzelnen Beiträge lassen die Stücke wie Momentaufnahmen wirken. Oft werden dieselben Themen in mehreren Stücken aufgegriffen, auf verschiedene Art und Weise neu behandelt, auf andere Kontexte übertragen und Widersprüche zwischen verschiedenen Positionen nicht immer aufgelöst. Denn Hillman, die ihre Texte oft auf der Bühne vorträgt und seltener druckt, schreibt und spricht nicht im luftleeren Raum. Ihre Texte verorten die Autorin und sind verortet in US-amerikanischen Diskursen um Inter* und Trans*, um LGBT Politiken, queer und hetero, um Aktivismus, Medizin und Emanzipation.

Better Word ist Hillmans zweites Buch. Ihr Debüt, die Kurzgeschichten-sammlung *Depending on the Light* (2001), führt bereits einige der Themen ein, die auch in *Better Word* eine zentrale Rolle spielen, doch erst mit *Better Word* greift Hillman die Frage um die Repräsentation von Inter* (Wer spricht?) offensiv auf. Neben dem „Wer?“, geht es ihr dabei auch um das „Wie?“ und das „Was?“ des Sprechens über Inter*. Welche Begriffe sind angemessen? Wo liegen die Grenzen des Sagbaren, wenn über Inter* gesprochen wird?

Die Veröffentlichung der heterogenen Stücke als autobiographische Sammlung zwischen zwei Buchdeckeln markiert den Band sowohl als einen besonderen innerhalb der Gruppe an Texten, die als autobiographisch bezeichnet werden, als auch innerhalb der Gruppe autobiographischer Zeugnisse intergeschlechtlicher Menschen. Autobiographische Zeugnisse gibt es zahlreiche und einige sind

in Sammelbänden oder Sonderheften erschienen, doch die meisten füllen nur wenige Seiten und selten ein ganzes Buch.² Der Band wurde 2009 in der Kategorie Transgender des englischsprachigen, queeren Buchpreises Lambda Literary Award mit einem Lammy ausgezeichnet und erhielt damit deutliche Anerkennung innerhalb der LGBT Community.³

2008, das Jahr der Veröffentlichung von *Better Word*, markiert eine Zäsur im (nordamerikanischen) Inter*-Aktivismus: Die *Intersex Society of North America* (ISNA), eine der ersten großen Organisationen intergeschlechtlicher Menschen, schließt die Pforten, um gemeinsam mit Mediziner_innen eine Organisation zu gründen, die keine Selbsthilfe mehr anbietet, sondern den Schwerpunkt auf die Weiterentwicklung der medizinischen Behandlungsrichtlinien zu Intergeschlechtlichkeit legt.⁴ Hillman war mehrere Jahre im Vorstand der ISNA und hat einige deren Veröffentlichungen prominent begleitet, so ist sie u.a. gemeinsam mit ihrer Mutter auf dem Cover des *Handbook for Parents* (vgl. Consortium on the Management of Disorders of Sex Development 2006) abgebildet. Die Entwicklung von ISNA, 1993 als Selbsthilfeorganisation von der Inter*-Aktivistin Cheryl Chase gegründet, bis hin zur Selbstauflösung 2008, ist bereits mehrfach untersucht worden und gerade auch in der Inter*-Community nicht unkritisiert geblieben.⁵ Ein Grund dafür ist in meinen Augen, die oft allzu pragmatisch wirkende Kooperation mit medizinischen Institutionen. Fiel ISNA in den ersten Jahren noch mit Demonstrationen vor den Türen der medizinischen Kongresse auf und suchte den Schulterschluss mit Trans*-Organisationen und queeren Vereinigungen, so änderten Chase und ihre Mitstreiter_innen bald ihre Strategie und nahmen als Vertreter_innen der „Betroffenen“ an medizinischen Tagungen teil. Der umstrittene Wechsel der Nomenklatur von „intersex“ zu „Disorders of sexual differentiation“, kurz DSD, der 2005 beschlossen wurde, geht nicht zuletzt auf

2 Einzelne Portraits und kurze Texte sind veröffentlicht in Feinberg (1996; 1998) sowie in Atkins (1998). Für Anthologien und Journal-Sonderausgaben mit englischsprachigen Texten intergeschlechtlicher Menschen vgl. Chase/Coventry (1997/8); Dreger (1999); DuBois/Iltis (2016). Analysen autobiographischer Texte von intergeschlechtlichen Menschen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive finden sich u.a. in Preves (2003); Sytsma (2013). Für den deutschsprachigen Raum siehe u.a. Barth/Böttger/Ghattas/Schneider (2013) und Völling (2010), sowie die Arbeiten von Baier (2017), Gregor (2015) und Zehnder (2010).

3 Zum Vergleich: Jeffrey Eugenides war mit „Middlesex“ 2003 in derselben Kategorie nominiert, wurde aber nicht ausgezeichnet. „Inter*“ ist bislang keine eigene Kategorie beim Lambda Literary.

4 ISNAs Nachfolgeorganisation heißt Accord Alliance und hat zum Ziel: „to promote comprehensive and integrated approaches to care that enhance the health and well-being of people and families affected by DSD by fostering collaboration among all stakeholders.“ (Accord Alliance, mission statement)

5 Zur Geschichte des US-amerikanischen Inter*-Aktivismus vgl. Chase (2006); Karkazis (2008); Holmes (2008; 2009); Reis (2009); Dreger/Herndon (2009).

eine Initiative von ISNA Akteur_innen zurück. „Intersex“, so die Argumentation der damaligen ISNA Aktivist_innen Cheryl Chase und Alice Dreger, die später Accord Alliance mitinitiierten, vermittele den Eindruck, es handele sich um eine Geschlechtsidentität oder um eine sexuelle Orientierung. Auch der mythologische Ballast des doppelgeschlechtlichen Hermaphroditus müsse abgestreift werden, denn Eltern und Ärzte würden durch eine solche Diagnose verunsichert und zu unnötigen und folgenschweren Operationen verleitet. Das vermeintlich neutralere „Disorders of sexual differentiation“, so die Argumentation, beschreibe Inter* nicht mehr als eine, an eine Geschlechtsidentität gebundene Kategorie, sondern nur mehr als eine „Störung“ der physischen Entwicklung, die medizinisch zu behandeln sei – wie andere „Störungen“ auch. Die Umbenennung würde den Druck auf Eltern und Mediziner_innen verringern und könne dazu beitragen, die Behandlungen auf medizinisch notwendige zu beschränken und von unnötigen und gefährlichen Eingriffen abzusehen (vgl. Dreger/Chase/Sousa et al. 2005). Der Wechsel der politischen Strategie ISNAs von der Konfrontation zur Kooperation mit der Medizin, sowie dem Wechsel in der Nomenklatur führte zu einer großen Debatte verschiedener Inter*-Organisationen und zu deren weiterer Ausdifferenzierung – denn am Grunde des Streits geht es nicht nur um einen Namen, der gegen einen anderen Namen ausgetauscht werden soll, sondern es geht um die ganz grundsätzliche Frage nach dem Verständnis von Intergeschlechtlichkeit.⁶ Denn wer bestimmt eigentlich, was Intergeschlechtlichkeit ist? Und wer bestimmt, was es nicht ist? Während „DSD“ und daran angelehnte Begriffe heute im medizinischen Diskurs weit verbreitet sind, scheint eine deutliche Mehrheit der Inter*-Organisationen diese Begriffe abzulehnen (vgl. für den deutschsprachigen Raum Ghattas/Kromminga/Matthigack 2015).

Hillman partizipiert mit ihrem aktivistischen Engagement für ISNA und mit ihren Auftritten und Veröffentlichungen an diesen Kontroversen. Ein Band wie *Better Word* bildet diese Debatte so nicht bloß ab, sondern ist Teil davon. Schon die (ortho-)graphische Gestaltung des Titels auf dem Cover *INTERSEX* in Majuskeln, gefolgt vom Untertitel (*for lack of a better word*), eingeklammert und in Minuskeln, illustriert das Ringen um Begriffe, um Sprache, und markiert den Begriff „intersex“ damit als Behelfskonstruktion und als Übergangslösung. Im Folgenden möchte ich ihr rhetorisches Ringen mit Begriffen, den verschiedenen Positionen und teils widersprüchlichen Definitionen untersuchen.

6 Die Debatte um die Terminologie und den Begriff „DSD“, der 2005 im Chicago Consensus Statement als „disorders of sex development“ von der medizinischen Community eingeführt wurde, ist gut dokumentiert (vgl. Feder 2009); Spurgas (2009); Reis (2007); Karkazis (2008:259-263), sowie die Webseite der britischen Androgen Insensitivity Syndrome Support Group (AISSG 2014) Siehe auch das Statement von ISNA „Why is ISNA using ‚DSD‘?“ (Intersex Society of North America 2006)

Guck mal, wer da spricht: Inter* und Autor_innenschaft

Einige Jahre vor der Auflösung ISNAs und der Veröffentlichung von *Better Word* sorgte ein Roman mit intergeschlechtlicher Hauptfigur weltweit für Schlagzeilen: Jeffrey Eugenides' Roman *Middlesex* (2002) wird mit dem renommierten Pulitzer Preis ausgezeichnet, in mehr als 35 Sprachen übersetzt und geschätzte 3 Millionen Mal verkauft. Der Autor ist Stargast in zahlreichen Talkshows und gibt diverse Interviews. Im Zuge dessen erhält das Thema Intergeschlechtlichkeit eine nie dagewesene mediale Präsenz, die von Inter* Organisationen insgesamt positiv aufgenommen wird (vgl. ISNA News 2003:2). Doch es gibt auch Kritik und Thea Hillman ist eine von denen, die sich deutlich von dem Roman distanzieren. In *Better Word* setzt sie sich in zwei Stücken mit dem Text auseinander, zeigt dessen terminologische Unzulänglichkeiten auf und kritisiert die Reproduktion hetero- und cissexistischer Strukturen, also von Strukturen, die binäre, normative Gender und Sexualitäten privilegieren. So kritisiert sie in *Opinion*, einer leicht überarbeiteten Fassung ihres Beitrags für den ISNA Newsletter aus dem Frühjahr 2003 (ISNA 2003), Eugenides' Verwendung des anachronistischen Begriffs „hermaphrodite“ und erklärt „Outside of myth, there are no hermaphrodites“ (Hillman 2008:27). Ähnlich wie der antike Mythos sei auch *Middlesex* eine Geschichte, „[that] traps real human beings in the painfully small confines of story. Someone's else's story“ (ebd.:29). Sie verweist stattdessen auf Geschichten realer inter* Personen, „the real stories“ (ebd.:28). Auch in *Telling* setzt Hillman sich mit dem Roman auseinander und untersucht die Unterschiede zwischen fiktionalen und autobiographischen Formen des Sprechens. Sie berichtet, wie sie nach der Veröffentlichung des Romans fieberhaft an einem Beitrag für die New York Times gearbeitet hat, um eine Replik aus Inter*-Perspektive zu verfassen. Diese Replik wurde letzten Endes nicht veröffentlicht und Hillman nutzt das Stück *Telling* für eine Kritik an diesem Vorgehen. Charakteristisch für die kurze Geschichte sind die zahllosen Negationen wie „couldn't explain“, „couldn't begin to explain“, „didn't get published“, „couldn't tell“, „couldn't get published“ (ebd.:24f). Diese Wendungen zeigen deutlich das Machtgefälle zwischen dem heterosexuellen cis-Mann Eugenides, der mit seinem Roman Millionen von Menschen erreicht, und der Aktivistin, die nicht öffentlich gehört wird. Gleichzeitig ist das Sprechen über diese Ohnmacht und die mangelnde Repräsentation von Inter* genau das Sprechen, das unterdrückt wird oder werden soll. Damit eignet Hillman sich – in meinen Augen – diese vermeintlich ohnmächtige Sprache an, verkehrt sie in ihr Gegenteil und schafft eine mächtige Form der Repräsentation von Marginalisierung. Hillman gelingt damit eine beißende Kritik am Roman, denn Erfahrungen von Marginalisierung und Machtlosigkeit, die für Hillman das Erleben von Intergeschlechtlichkeit markieren, fehlen dem Text und seinem Autor. Indem Hillman sagt, was sie nicht kann bzw. darf, tut sie es den-

noch: Sie schafft eine Repräsentation von Inter* als einer Position, die im Konflikt mit dominanten hetero- und cis-sexistischen Positionen steht.

Hör mal, wie gesprochen wird: Inter* und Terminologie

In dem Stück *Special* (ebd.:14-18) erzählt Hillman, wie sie im Alter von vier Jahren Schambehaarung entwickelt, und berichtet vom daran anschließenden Prozess der Medikalisierung. (Fach-)Ärzt_innen untersuchen sie monatelang und diagnostizieren „Congenital Adrenal Hyperplasia (CAH)“ (ebd.:18; auf Deutsch: Adrenogenitales Syndrom, kurz: AGS). Hier konstruieren Ärzt_innen Inter* als „medical emergency“ (Fausto-Sterling 2000:45), also als medizinischen Notfall und versprechen, dass eine Steuerung des Hormonhaushalts des Kindes dafür sorgen könnte, dass es sich mehr oder weniger „normal“ entwickeln würde: „[...] will reach a short-to-normal height, will begin [...] puberty at a normal age, and won't have excess facial and body hair“ (Hillman 2008:18).

Das Ziel der medizinischen Behandlung, so erscheint es durch Hillmans Darstellung, ist dabei die Normierung oder Normalisierung und Anpassung des intergeschlechtlichen Körpers an ein cisgeschlechtliches Ideal.⁷ Bereits 1998 kam Suzanne Kessler in ihrer Studie zum medizinischen Umgang von Inter*geschlechtlichkeit zu folgendem Schluss: „genital ambiguity is ‘corrected’ not because it is threatening to the infant's life but because it is threatening to the infant's culture“ (Kessler 1990:25). Jene ärztliche Position wird an dieser Stelle erneut aufgerufen. Im Kontrast zur Perspektive der Erwachsenen steht jedoch die Reaktion der Vierjährigen selbst auf die Diagnose:

“My mother tells me about the diagnosis. She tells me I have an imbalance. And that I have to wear a medic alert bracelet. I love jewelry and find this news very exciting. She tells me I'll have to have a lot of blood tests and that I'll have to take medication, maybe for the rest of my life. I think this makes me very grown up [...]. She tells me about periods and that I might get mine early. I can't wait. She tells me that I won't have more pubic hair than anyone else, just that I got mine earlier. I love the idea that I have something other kids don't. I decide this makes me special.” (Hillman 2008:18)

Die Perspektive der Vierjährigen ermöglicht hier einen wertschätzenden Blick auf Inter* als einer Eigenschaft, die einen Menschen hervorhebt und zu etwas Besonderem macht. Durch die Verlagerung des Fokus von „Norm“ oder „Nor-

7 Hillmans Darstellung vernachlässigt an dieser Stelle medizinische Details und benennt den häufig notwendigen Ausgleich des Salzhaushalts im Körper nicht.

malität“ zu „special“ durch die Vierjährige findet eine diskursive Umwertung statt, die nicht versucht Inter* unsichtbar zu machen oder zu verschweigen, sondern die ein positives Gefühl zu vermitteln sucht.

Auch in dem Stück *Condition* kritisiert Hillman die Normalisierung durch das medizinische System und erklärt: „I want medical care that seeks to make me happy, not to make me normal“ (ebd.:148). *Condition* untersucht jedoch weniger den medizinischen Diskurs, sondern beleuchtet die Positionen verschiedener Aktivist_innen. So berichtet sie, dass in Iowa „hermaphrodite is used more often than intersex“ (ebd.:147) und dass zwei Aktivist_innen wütend und gekränkt waren „about the term DSDs, disorders of sex development, being used by some intersex advocates“ (ebd.:147). Eine Trans*-Aktivistin erklärt zudem, dass „using the word ‘disorder’ pathologizes“ inter* Personen und Hillman entgegnet: „[It’s] nothing to what they already call us“ (ebd.:148). In diesem Stück propagiert sie einen äußerst pragmatischen Umgang mit Begriffen und fasst zusammen: „I believe in speaking to people in language they’ll understand. I’ve got CAH when I talk to doctors; I’m intersex when I talk to activists; I’ve got a medical condition when I talk to my boss“ (ebd.:148).

Condition, der Titel dieses kurzen Stücks, verweist wiederum auf einen längeren Beitrag, der im Band weiter vorne zu finden ist und in dem das Ringen um Sprache eine zentrale Rolle spielt. In dem Stück *Present* spricht Thea gemeinsam mit anderen Inter*-Aktivist_innen auf einer queeren Konferenz über ihr Inter*-Erleben und wird von ihrem Ko-Moderator für ihre Wortwahl kritisiert: „Xander said he wasn’t comfortable with the language I was using, like ‘condition’ to refer to CAH“ (ebd.:91). Hillman geht zunächst auf die Kritik ein und erklärt:

“Condition is a polite way of saying something unpleasant, something you’re stuck with that gives you gas, dandruff or inappropriate genitalia. It’s a euphemism for freak or hermaphrodite, the person becoming conflated with the condition. Condition is something wrong, most likely uncorrectable, with the desire for normalcy implicit.” (ebd.:92)

Der Begriff „Condition“ ist hier zunächst deutlich abwertend konnotiert und Xanders Kritik damit angebracht, doch Hillman belässt es nicht bei dieser negativen Konnotation, sondern untersucht den Begriff weiter: „Condition is also to train, groom, tune, lick into shape. To habituate. And that’s where the word became more accurate for me: I’ve become accustomed to being different, broken in“ (ebd.:92). Damit hebt sie eine andere Facette des Begriffs hervor, sie befreit ihn ein wenig vom negativen Ballast und macht ihn für ihr eigenes Erleben nutzbar. Diese rhetorische Arbeit an Begriffen, das Umdeuten, Rückfordern und Aneignen pejorativer Bezeichnungen ist nicht selten Teil emanzipativer Prozesse und sozialer Bewegungen. Beispiele finden sich mit Bezug zu nahezu allen Dif-

ferenzkategorien und sind mitunter hochumstritten. Auch in *Better Word* einigen die verschiedenen Figuren sich nicht auf eine einheitliche Sprache oder auf gemeinsame Begriffe oder Konzepte. Stattdessen bleibt der Aushandlungsprozess unabgeschlossen, ohne definitives Ergebnis und die Konzepte stehen scheinbar unvereinbar nebeneinander. Für Hillman ist dieses Nebeneinander der Konzepte und Begriffe allerdings nicht problematisch, sondern vielmehr eine stimmige Repräsentation ihres eigenen inter*-Erlebens. Sie erklärt:

„[That day] I began to claim my experience as an intersex person, no matter how awkward or imperfect it might be. [...] that awkwardness, that feeling that there was some way to be that I couldn't quite attain, was one of the most intersex things about me” (ebd.:92).

Ihr Verhältnis zu den verschiedenen Begriffen und Konzepten von Interengeschlechtlichkeit ist ein schwieriges, doch es ist eben dieses Gefühl der Unvollkommenheit, das Gefühl irgendwie nie richtig zu passen oder irgendwie nicht richtig zu sein, das ihr intergeschlechtliches Erleben markiert. Interengeschlechtlichkeit, so könnte man mit Hillman sagen, lässt sich nicht in *einem* Begriff oder *einer* Definition fassen. Es ist ein komplexes, teils widersprüchliches Erleben, und Hillman bringt die Diversität intergeschlechtlicher Realitäten auf den Punkt, wenn sie resümiert: „There's a bunch of people who have a variety of bodies, some radically different from each other, and even more different experiences“ (ebd. 148).

Lies mal, mehr als Worte: Inter* zwischen Performativität und Materialität

Thea Hillmans Fokus auf Sprechen und Sprache und das Bewusstsein für deren Verschränkungen mit Macht und Gewalt öffnen den Text für Lesarten, die (Geschlechts-)Identitäten als performativ hergestellt untersuchen. So führt Hillman in dem Stück *Hard* vor, wie sie sich Maskulinität als kulturelle Ressource durch Praktiken des Drag Kining aneignet (vgl. ebd.:65f) oder beschreibt die Konsequenzen der Medikalisierung auf ihr Körpergefühl („I learned to hate my body. And I learned to see my body as doctors did, adopting a view of my body as pathological and in need of medical cures” (ebd.:135). Geschlechtsidentität bindet sie auch in ihrer Auseinandersetzung mit Trans* an Worte und betont Sprechen als performatives Handeln. So erinnert sie sich an eine Begebenheit mit einem trans* Liebhaber:

„[...] we renamed body parts. [...] breast became chest, clit became cock. [...] woman became boy, born into sweaty sheets. [...] Within weeks you came out as trans. ‚Genderqueer‘ fell from your lips, that week's new vocabulary word” (ebd.:146).

Doch Hillmans Verständnis von Inter* lässt sich nicht auf dekonstruktivistische oder anti-essentialistische Positionen reduzieren. Der materielle Körper spielt immer wieder eine entscheidende Rolle („I was aware that my difference or freakishness originated *from my genitals*“ (ebd.:91, Herv. M.K.) und er wird immer wieder zum wissenden und handelnden Agens: „I need to teach people how to touch me so *my body will trust* them, that *my body is smarter and wiser* than I am“ (ebd.:11, Herv. M.K.) oder „this body that holds answers that will reveal themselves when my mind is finally up to hearing them“ (ebd.:113) und „Deep in my body, the body before conscious shame, the body before conscious sex knew that it shocked people“ (ebd.:130). Körper, so scheint es in *Better Word*, haben durchaus eine agency und eine materielle Bedeutung, die in meinen Augen nicht nur als eine diskursiv produzierte gelesen werden kann. Die materiell-körperliche Dimension von Inter* betont Hillman mehrfach im Unterschied zu Trans*-Körpern, gleichzeitig stößt sie mit diesen biologisch-medizinischen Definitionen aber auch an ihre eigenen Grenzen, denn wenn ISNA-Vorstand Cheryl Chase inter* definiert als „people whose genitals make them subject to medical intervention“ (ebd.:81), hält sie inne und fragt „I have normal-looking genitals. [...] Does this mean I’m not intersex?“ (ebd.:81).

Queer-Theoretikerin Eve Sedgwick schlägt ein Modell vor, dass materielle Körper nicht auf performative Effekte reduziert, und entwickelt damit eine Theoretisierung von Körper und Identität, mit der ich versuchen möchte, Hillmans Dilemma zu entschlüsseln. So argumentiert Sedgwick gegen einen „reflexive antibiologism“ (Sedgwick 2003:101) radikalkonstruktivistischer Spielart und erklärt „the line between words and things or between linguistic and nonlinguistic phenomena is endlessly changing, permeable, and entirely unsusceptible to any definitive articulation“ (ebd.:6). Am Beispiel des Affekts Scham demonstriert Sedgwick in Anlehnung an den Psychologen Silvan Tomkins wie biologisch-materiell-körperliche Dimensionen performative Dimensionen von Identität überlagern und sich miteinander verschränken. So ist laut Sedgwick die sprichwörtliche Schamesröte, die es Menschen in die Gesichter treibt, eine biologische, eine angeborene, eine körperliche Fähigkeit, die sich nur bedingt steuern lässt. Gleichzeitig ist der Auslöser für diese körperliche Re-Aktion ein kulturell gebundener, auf Erfahrungen beruhender und damit performativer Akt:

„Shame [...] is [...] a kind of free radical that (in different people and also in different cultures) attaches to and permanently intensifies or alters the meaning of – of almost anything“ (ebd.:62).

Mit Sedgwick kann Scham zudem als ein identitätskonstituierendes Moment gelesen werden, in dem biologische und performative Anteile ineinander fließen.

„Shame floods into being as a moment, a disruptive moment, in a circuit of identity-constituting identificatory communication. Indeed, like a stigma, shame is itself a form of communication. Blazons of shame, the ‘fallen face’ with eyes down and head averted – and, to a lesser extent, the blush – are semaphores of trouble and at the same time of a desire to reconstitute the interpersonal bridge” (ebd.:36).

Scham ist ein Affekt, der immer wieder in Texten intergeschlechtlicher Menschen aufgegriffen wird und eine zentrale, bislang jedoch wenig untersuchte Rolle spielt. So heißt es im Leitbild von ISNA:

„The Intersex Society of North America (ISNA) is devoted to systemic change to end shame, secrecy, and unwanted genital surgeries for people born with an anatomy that someone decided is not standard for male or female” (Intersex Society of North America 2008).

Auch in den Texten von Thea Hillman spielt Scham eine entscheidende und wiederkehrende Rolle. Im Stück *Out* beschreibt sie ihre Reaktion auf eine filmische Dokumentation über Intergeschlechtlichkeit:

„What [I] didn’t really register at the time, I realize now, was that while watching the films, I would get hot and flushed. A deep sense of shame, of feeling found out, would rise and swell and push up against my throat” (Hillman 2008:112).

Die Reaktion mit Scham (anstelle von bspw. Schmerz, Wut oder Angst) ist hier entscheidend. Die Erfahrung der Medikalisierung, die Hillman mit den Menschen im Film teilt, schafft ein identitätskonstituierendes Moment:

„A part of me recognized myself in those films. If it wasn’t in the body itself, it was in sharing the name of the condition Congenital Adrenal Hyperplasia, or seeing the clear disgust of the doctor, or watching a child being turned into a freak right in front of my eyes. Those things I shared” (ebd.:113).

Diese Erfahrung als eine rein performative zu verstehen hieße, die biologisch-materielle Grundlage des Affekts Scham zu ignorieren. Denn mit Sedgwick gesprochen sind Affekte komplexe Prozesse, die über ein Zusammenspiel biologisch-materieller und performativer Aspekte funktionieren. Dass ein solches Video dazu führt, dass Hillman die Schamesröte ins Gesicht steigt, kann also kein rein performativer Prozess sein, sondern ist Ausdruck der Verbindung eines Auslösers, eines spezifischen Reizes (eigene Pathologisierungserfahrungen) mit der biologischen Reaktion (Schamesröte). Obwohl Hillman keine Operationen über sich hat ergehen lassen müssen, war ihr Körper doch über Jahre hinweg Grund für medizinische Interventionen und wiederkehrende Untersuchungen des Genitalbereichs. Diese

Erfahrungen, die viele intergeschlechtliche Menschen machen,⁸ sind der Reiz, der die biologische Reaktion auslöst und anschließend an das obige Zitat kommt Hillman zu dem Schluss:

„Maybe that’s what being intersex was about. Maybe I didn’t need to have had surgery. Maybe the most intersex thing about me was my experience of how my body was treated and how I felt, rather than whether or not I had confusing anatomy or genital surgery” (ebd.:113).

Das spezifisch intergeschlechtliche Moment in Hillmans Text, so möchte ich argumentieren, ist das Moment der Verbindung von Reiz und Reaktion. Denn mit Sedgwick gesprochen, ist Scham ein Affekt, der einen (oder mehrere) spezifische Auslöser benötigt. Diese Auslöser können diverse Erfahrungen sein, sind kulturspezifisch und soziohistorisch eingebettet. Hillmans spezifische Erfahrungen haben einen bestimmten Reiz mit einer bestimmten Reaktion verbunden und damit den Affekt Scham für sie geprägt. Die spezifische Prägung dieses Affekts ist meiner Ansicht nach für Hillman letztlich der „mark of punctuation“ (Sedgwick 2003: 117), der ihr Erleben für sie als ein intergeschlechtliches markiert und als ein solches lesbar macht.

Damit schafft Hillman eine Repräsentation von Inter*, die jenseits medizinisch-biologischer Zuweisungen funktioniert und dennoch die körperlich-materielle Dimension berücksichtigt. Die Frage nach der Henne oder dem Ei, also danach, ob zuerst der intergeschlechtliche Körper da war oder die Praktiken, die den Körper der Vierjährigen „intersexualisieren“ (vgl. Eckert 2010:2), ist nicht zielführend, denn Körper und Praktiken verschmelzen und lassen sich nicht voneinander trennen. Darüber hinaus steht *Better Word* als Sammlung gedruckter Texte stellvertretend für die Performance dieser Texte durch die Autorin. Und während der Begriff „Performance“ den performativen Charakter von Spoken Word betont, so bleibt auch diese Praktik eine an den Körper und die Stimme gebundene, eine Praktik, die sich als ein Amalgam von performativen und materiell-körperlichen Dimensionen, also als „performaterial“ (Koch 2017:249), beschreiben lässt.

„Intersex Makes for Great Dinner Table Conversation“

Zusätzlich zu den nicht-konsensuellen chirurgischen Eingriffen an Neugeborenen und Kindern, die vor allem auf die Thesen John Money und seiner Kol-

8 Eine Studie von Ulrike Klöppel zeigt, dass kosmetische Genitaloperationen an Minderjährigen im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren nicht zurückgegangen sind – trotz deutlicher Kritik vom Deutschen Ethikrat, der UN und zahlreichen Menschenrechtsorganisationen (vgl. Klöppel 2016).

leg_innen aus den 1950er Jahren zurückgehen, ist das Gebot des Schweigens und der Desinformation ein weiteres zentrales Problem des medizinischen Umgangs mit Intergeschlechtlichkeit. Auch wenn Hillman schon im Alter von vier Jahren mit CAH/AGS diagnostiziert wurde, so hat die Sprache der Mediziner_innen die Verbindung dieser Diagnose mit dem Begriff Inter* doch effektiv verschleiert und Hillman beginnt erst im Erwachsenenalter, Inter* zu entdecken, zu reflektieren und für sich zu reklamieren. *Better Word* bearbeitet die Ambivalenz des Begriffs, diskutiert Widersprüche und Unzulänglichkeiten verschiedener Konzeptionen von Inter*, doch macht den Begriff auch produktiv für die eigene Identitätskonstruktion jenseits pathologisierender Konzepte: „[C]alling myself intersex would be the key I needed to meet others like me, to see myself reflected, and to heal my shame” (ebd. 150f). In *Better Word* gibt es nicht eine, sondern viele Inter* Realitäten, es gibt überall Fragen, Differenzen und Gemeinsamkeiten. Darüber hinaus öffnet der Text die Debatte um Inter* für ein weites Publikum, wertschätzt individuelle Erfahrungen, lädt ein, das Schweigen zu durchbrechen und ermutigt Menschen an der Diskussion teilzunehmen, denn „Intersex Makes for Great Dinner Table Conversation” (ebd.:90).

Literatur

- Accord Alliance: Mission Statement. URL: <http://www.accordalliance.org/> [Stand: 22.05.2017]
- Androgen Insensitivity Syndrome Support Group AISSG (2014): “DSD Terminology.” URL: <http://www.aissg.org/DEBATES/DSD.HTM#Start>. [Stand: 22.05.2017]
- Atkins, Dawn (Hg.) (1998): *Looking Queer: Body Image and Identity in Lesbian, Bisexual, Gay, and Transgender Communities*. New York: Haworth.
- Baier, Angelika (2017): *Inter_Körper_Text: Erzählweisen von Intergeschlechtlichkeit in deutschsprachiger Literatur*. Wien: Zaglossus.
- Barth, Elisa; Ben Böttger; Dan Christian Ghattas; Ina Schneider (Hg.) (2013): *c Inter: Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Welt der zwei Geschlechter*. Berlin: NoNo.
- Chase, Cheryl (2006): *Hermaphrodites with Attitude: Mapping the Emergence of Intersex Political Activism*. In: Susan Stryker und Stephen Whittle (Hg.): *The Transgender Studies Reader*. New York: Routledge; S. 300-314.
- Chase, Cheryl; Coventry, Martha (Hg.) (1997/1998): *Special Issue Intersexuality*. *Chrysalis: The Journal of Transgressive Gender Identities* 2.5; S. 1-57. URL: <http://www.isna.org/pdf/chrysalis.pdf> [Stand: 05.04.2018]
- Consortium on the Management of Disorders of Sex Development (Hg.) (2006): *Handbook for Parents*. Whitehouse Station, N.J.: Accord Alliance. URL: <http://www.accordalliance.org/dsdguidelines/parents.pdf> [Stand: 05.04.2018]
- Dreger, Alice D. (1999): *Intersex in the Age of Ethics*. Hagerstown, M.D.: Univ. Pub Group.

- Dreger, Alice D.; Chase, Cheryl; Sousa, Aaron; u.a. (2005): Changing the Nomenclature/Taxonomy for Intersex: A Scientific and Clinical Rationale. In: *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 18/2016; S. 729-733.
- Dreger, Alice D.; Herndon, April M. (2009): Progress and Politics in the Intersex Rights Movement: Feminist Theory in Action in: *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 15/2; S. 199-224.
- DuBois, James; Iltis, Ana S. (Hg.) (2016): Special Issue: 'Normalizing Intersex' Voices: Personal Stories from the Pages of NIB." URL:http://narrativebioethics.com/wp-content/uploads/2017/07/Voices_2016_INTERSEX_FINAL.pdf [Stand: 05.04.2018]
- Eckert, Christina Annalena (2010): *Intervening in Intersexualization: The Clinic and the Colony*. Utrecht: Utrecht University.
- Eugenides, Jeffrey (2003): *Middlesex*. London: Bloomsbury.
- Fausto-Sterling, Anne (2000): *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. Basic Books: New York.
- Feder, Ellen K. (2009): Imperatives of Normality: From 'Intersex' to 'Disorders of Sex Development.' in: *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 15.2; S. 225-247.
- Feinberg, Leslie (Hg.) (1996): *Transgender Warriors: Making History from Joan of Arc to Dennis Rodman*. Boston: Beacon Press.
- Feinberg, Leslie (Hg.) (1998): *Trans Liberation: Beyond Pink or Blue*. Boston: Beacon Press.
- Ghattas, Dan Christian; Kromminga, Ins A; Matthigack, Ev Blaine; Mosel, u.a. (2015): Inter* & Sprache – von „Angeboren“ bis „Zwitter.“ Das Trans_Inter_Queer-Projekt „Antidiskriminierungsarbeit & Empowerment für Inter*“ in Kooperation mit IVIM / OII Deutschland (Hg.). Berlin.
- Gregor, Joris A. (2015): *Constructing Intersex: Intergeschlechtlichkeit als soziale Kategorie*. (Soma Studies 2.) Bielefeld: Transcript.
- Hester, David J. (2013): *Intersex and the Rhetorics of Healing*. In: Sharon E. Sytsma (Hg.): *Ethics and Intersex*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 47-71.
- Hillman, Thea (2001): *Depending on the Light*. San Francisco: Manic D Press.
- Hillman, Thea (2008): *Intersex (for Lack of a Better Word)*. San Francisco: Manic D Press.
- Holmes, Morgan (2008): *Intersex: A Perilous Difference*. Selinsgrove: Susquehanna University Press.
- Holmes, Morgan (2009): *Critical Intersex*. Farnham, UK: Ashgate.
- Intersex Society of North America (2006): Why Is ISNA Using 'DSD'? Hg. ISNA 1993-2008. Rohnert Park CA. URL: <http://www.isna.org/node/1066>. [Stand: 22.05.2017]
- Intersex Society of North America (2008): Our Mission. ISNA 1993-2008. Rohnert Park CA. URL: <http://isna.org/>. [Stand: 22.05.2017]
- ISNA News. Newsletter of the Intersex Society of North America. (Frühjahr 2003) URL: <http://www.isna.org/files/hwa/spring2003.pdf> [Stand 22.05.17]
- Karkazis, Katrina Alicia (2008): *Fixing Sex: Intersex, Medical Authority, and Lived Experience*. Durham: Duke University Press.
- Kessler, Suzanne J. (1990): The Medical Construction of Gender: Case Management of Intersexed Infants in: *Signs* 16/1; S. 3-26.

- Klöppel, Ulrike (2016): „Zur Aktualität kosmetischer Operationen ‚uneindeutiger‘ Genitalien im Kindesalter.“ Bulletin Texte Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien HU Berlin. 42
- Koch, Michaela (2017): *Discursive Intersexions: Daring Bodies between Myth, Medicine, and Memoir*. Bielefeld: transcript.
- Preves, Sharon E. (2003): *Intersex and Identity: The Contested Self*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Reis, Elizabeth (2007): Divergence or Disorder?: The Politics of Naming Intersex in: *Perspectives in Biology and Medicine* 50/4; S. 535-543.
- Reis, Elizabeth (2009): *Bodies in Doubt: An American History of Intersex*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (2003): *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham, London: Duke University Press.
- Spurgas, Alyson K. (2009): (Un)Queering Identity: The Biosocial Production of Intersex/DSD. In: Morgan Holmes (Hg.): *Critical Intersex*. Farnham: Ashgate Publications. S. 97-122.
- Völling, Christiane (2010): *Ich war Mann und Frau. Mein Leben als Intersexuelle*. Köln: Fackelträger.
- Zehnder, Kathrin (2010): *Zwitter beim Namen nennen: Intersexualität zwischen Pathologie, Selbstbestimmung und leiblicher Erfahrung*. Bielefeld: transcript.

Autor_innen-Angabe

Dr. Michael_a Koch, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, zuletzt: Universität Oldenburg, lehrt und forscht in den anglophonen Literatur- und Kulturwissenschaften im Bereich der Gender und Queer Studies. Schwerpunkte: Autobiographische Texte; Science/Medicine and Fiction; Human Animal Studies.



Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung

Kristina Peuschel und İnci Dirim

Einleitung

Aus welcher theoretischen Perspektive und mit welchen praxisrelevanten Schlüssen ist es sinnvoll, auch im Arbeits- und Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache (DaZ), das sich vorwiegend mit Fragestellungen der Vermittlung des Deutschen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten befasst, die Differenzlinie Gender kritisch zu reflektieren? Dieser Frage und damit zusammenhängend dem Themenfeld Gender in DaZ nähert sich der vorliegende Beitrag an. Zunächst wird der migrationspädagogische Zugang zu DaZ, der es ermöglicht, vor allem methodologisch mit natio-ethno-kulturellen Konstruktionen und Adressierungen machtkritisch-reflexiv umzugehen, intersektionell um eine genderbezogene Dimension erweitert. Anhand von Einblicken in Analysen von Deutsch-Lehrwerken, die das Arbeitsfeld exemplarisch repräsentieren, wird anschließend gezeigt, inwiefern eine doppelte Perspektive auf „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten“ (Mecheril 2004) und genderspezifische Normativitätsvorstellungen sinnvoll ist. Abschließend werden mögliche Vorgehensweisen diskriminierungskritischen Handelns im DaZ-Unterricht formuliert, die die beiden Differenzlinien der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und Gender berücksichtigen, mit denen – so unsere Ausgangsannahme – auch im Arbeits- und Forschungsfeld DaZ wie in anderen Bereichen unter den dominanten gesellschaftlichen Differenzsetzungen Inferiorisierungen der Zielgruppe einhergehen.

Theoretische Rahmung

Das Handeln von Lehrpersonen in Deutschkursen in und außerhalb der Schule orientiert sich in hohem Maße an Lernzielen, die in Curricula vorgegebenen sind, und in ebenso hohem Maße an den entsprechenden Lehrmaterialien. Aus unserer Perspektive ist es wichtig und notwendig, Lehrmaterialien, deren vorrangiger Gegenstand die zu vermittelnde Sprache ist, auf natio-ethno-kulturelle und genderbezogene Differenzsetzungen hin zu analysieren. Sprachvermittlung findet an und mit Inhalten verbunden statt, die einige hierarchisierende Differenzsetzun-

gen perpetuieren. Mehr als das: Gerade die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache ist eng mit Migration verknüpft, weil es hier vor allem um die Deutschvermittlung in den amtlich deutschsprachigen Regionen¹ an Personen geht, die aus Ländern mit anderen Amtssprachen migriert sind und dabei Migrationspolitiken ins Spiel kommen, die hegemoniale Differenzordnungen der Dominanz von legitimierten Zugehörigkeiten zementieren. Das institutionalisierte Deutschlernen beginnt i. d. R. – bei Drittstaatsangehörigen – gleich nach der Einreise und ist in Deutschland und Österreich politisch geregelt. In politischer Hinsicht werden Deutschkurse auch genutzt, um Kenntnisse zu vermitteln, die für die „Integration“ der Kursteilnehmenden als relevant angesehen werden und die z. B. als „Wertevermittlung“ bezeichnet werden.² Gerade im Arbeitsbereich DaZ zeigt sich eine starke Verwobenheit von politisch und gesellschaftlich dominanten Vorstellungen von „Migrant*innen“ und ihrer diskursiven Aushandlung zumindest in offiziell anerkannten Lehrmaterialien.

Uns interessiert in diesem Beitrag insbesondere die Frage, welche Adressierungen sprachliche und bildliche Darstellungen in DaZ-Lehrwerken an die Rezipient*innen richten und mit welchen Arbeitsperspektiven Lehrende im Bereich DaZ mit stereotypisierenden, assimilativen oder auch ausgrenzenden Adressierungen von Lernenden umgehen können. Dies möchten wir etwas weiter erläutern: Ziel von Angeboten der Vermittlung des Deutschen ist in der Regel die Reduzierung von Schlechterstellungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ und/oder anderen Erstsprachen als Deutsch. Lehrenden in diesem Bereich dienen Lehrwerke als Orientierung für den Unterricht. Allerdings sind Lehrwerke in gesellschaftliche, migrationspolitische Diskurse eingebunden und repräsentieren nicht selten hegemoniale Positionen.³ Im vorliegenden Artikel geht es uns daher darum, systematisch Fragen zu stellen und Perspektiven zu entwickeln, mit denen Lehrende inferiore Adressierungen und Positionierungen in Lehrwerken abschwächen und ggf. dekonstruieren können. Uns erscheint es wichtig, dass Lehrpersonen in Bezug auf zwei oder mehre-

1 Der Begriff ‚amtlich deutschsprachige Region‘ ‚wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (Dirim 2015b:26).

2 Österreichischer Integrationsfonds (o. J.): Wertevermittlung im Deutschunterricht. URL: <http://www.integrationsfonds.at/themen/kurse/werte-und-orientierungskurse/wertevermittlung-im-deutschunterricht/> [Stand: 1.3.2017].

3 Bildungsinstitutionen wie maiz in Linz, die explizit Deutschkurse anbieten, die machtkritisch perspektiviert sind und ein Empowerment der Teilnehmenden gegen hegemoniale Disziplinierungen bewirken möchten, entwickeln daher bewusst ihr eigenes Lehrmaterial (vgl. <http://maiz.at/publikationen/von-maiz> [Stand 30.6.2018]).

re miteinander verknüpfte Differenzlinien – in unserem Fall natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Gender – diese erkennen können, um sie durch gemeinsame Reflexion den Teilnehmenden zugänglich zu machen. So können Spielräume der eigenen, mitunter auch widerständigen Gestaltung von Lernangeboten entstehen, die es Lehrenden ermöglichen, potentiell inferiorisierende Praxen abzulehnen und durch andere Lesarten und Lernangebote zu ersetzen.

Genderbezogene und hierarchisierende Kategorisierungen lassen sich gut auf migrationspädagogischer Grundlage (Mecheril et al. 2010) aus normativer und pädagogischer Perspektive aufdecken, denn hier werden Ansätze der pädagogischen Analyse und des pädagogischen Handelns im migrationsgesellschaftlichen Kontext vorgeschlagen, in dem auch Deutschkurse verortet sind:

„Der migrationspädagogische Ansatz interessiert sich für die Beschreibung und Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ und weiterhin auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen.“ (Mecheril 2015:36)

Die Analyse der Konstruktion von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ wenden wir auf die Konstruktion von Genderverhältnissen bzw. natio-ethno-kulturalisierten Genderzuschreibungen, die durch die Lehrwerke entstehen, an, da wir davon ausgehen, dass das natio-ethno-kulturelle ‚Nicht-Wir‘ (das ‚Andere‘) auch mit Vorstellungen von genderbezogenen Bildern und Forderungen verknüpft wird. Dafür gibt es auch empirische Evidenz: So konnte in verschiedenen Untersuchungen gezeigt werden, dass Genderadressierungen in der Migrationsgesellschaft auch ethnisierte Zuschreibungen sein können (zum Überblick siehe Melter/Schäfferling 2016), sodass es Sinn ergibt, natio-ethno-kulturelle Adressierungen an Lernende der Deutschkurse mit genderbezogenen Adressierungen verschränkt zu analysieren. Unser Ziel ist es, Lehrkräften ein Angebot des diskriminierungskritischen Umgangs mit migrationsgesellschaftlichen Genderzuschreibungen in dem Sinne zu machen, dass etwa Lehrkräfte oder auch Studierende und andere Interessierte sexistische Zuschreibungen erkennen können und Wege suchen, diese nicht affirmativ an die Teilnehmenden weiterzugeben.

Gender, Sexismus und Deutschvermittlung

Im DaZ-Fachdiskurs ist im Vergleich zu anderen Fächern der Analyse von Lerngegenständen und Lehrwerken bezüglich dichotomisierter Genderbinarisierungen und -hierarchisierungen bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden (vgl. Peuschel 2018). Gender gilt als eine universale Kategorie, innerhalb derer

menschliche Interaktionen, Selbst- und Fremdidifikationen und Wissensproduktionen analytisch gefasst werden können (vgl. Schößler 2008:14f). Gleichzeitig ist das Sprechen über die Kategorie und ihre Wirkungen in Bildungszusammenhängen stark von Alltagswissen und alltagsbasierten *beliefs* geprägt, indem die Sprecher*innen die Differenzen zweier wahrgenommener Geschlechter betonen. Diese meist heteronormativen Vorannahmen werden nicht nur im Alltagssprachgebrauch perpetuiert, sondern auch in zahlreichen empirischen Studien übernommen und konstant bestätigt, wie Schmenk (2009) für die Fremdsprachenforschung nachweisen konnte. Die diskursive Verbindung von Geschlecht und Sprache wird im folgenden Zitat besonders deutlich:

„Dass ‚Geschlecht‘ uns überhaupt etwas und was es uns bedeutet, daran ist Sprache maßgeblich beteiligt. Sprache ist ein soziales und gesellschaftliches Phänomen und ‚Geschlecht‘ ist die Kategorie, die unser gesellschaftliches Zusammenleben ganz zentral strukturiert. Dass wir und wie wir über ‚Geschlecht‘ sprechen, und dass wir und wie wir ‚Geschlecht‘ leben und erleben hängt unmittelbar damit zusammen.“ (Wetschanow 2008:211)

Im Prozess des *doing gender* (West/Zimmermann 1987) stellen Individuen „in ihren alltäglichen Interaktionen Geschlecht her und inszenieren dieses entlang der kulturspezifischen Erwartungen an geschlechtsangemessenes Verhalten“ (Gottburgsen 2000:33). Bezogen auf den schulischen, institutionalisierten Fremdsprachenunterricht scheint es besonders gute Anlässe für Reflexionen über Gender zu geben (vgl. König/Suhrkamp/Decke-Cornill 2015:4), die sich auch auf die Unterstützung der Zweitsprachaneignung übertragen lassen.⁴ Auf konkrete Kontexte des Deutschlernens (DaZ) bezogen, ergäbe sich mit jedem Anfangsunterricht für die Lernenden die Möglichkeit, auch im Vergleich zu ihren anderen Sprachen eine multilinguale Kritik von sprachlichen Genderkonstruktionen vorzunehmen und genderneutrale, gendersensible, genderkritische oder genderreflexive sprachliche Interaktionsformen im Deutschen kennenzulernen und Positionen zu deren Gebrauch zu entwickeln.⁵ Allerdings scheint sich die Ausgangslage in Bezug auf das Deutschlernen für die bzw. in den amtlich deutschsprachigen und lebensweltlich mehrsprachigen Migrationsgesellschaften doch noch einmal

4 Weitere Ansätze und Studien finden sich in Pavlenko u. a. (2001), Decke-Cornill/Volkman (2007).

5 Vorschläge für geschlechtergerechtes Sprachverhalten oder auch gendersensiblen Sprachgebrauch liefern Gender Studies, feministische Linguistik und Gender Mainstreaming-Maßnahmen (vgl. z. B. AG Feministisch Sprachhandeln 2014/2015; Gäckle 2013; Stadt Wien 2011 u. a.). Diese betrachten u. a. die Oberfläche der sprachlichen Mittel und Äußerungen und bieten Formulierungshilfen, alternative Formulierungsvorschläge und genderreflexiv passende Antworten auf potenziell diskriminierende Fragen an.

anders darzustellen als im schulischen Fremdsprachenunterricht. Hier sind die Konstrukte „Migrationshintergrund“ und „Gender“ nicht nur Bestandteile des Unterrichts, sondern haben in einem viel größeren Ausmaß als im Fremdsprachenunterricht mit dem Leben der Teilnehmenden zu tun und stellen damit auch für die Teilnehmenden von Kursen Informationen zu den Erwartungen der politischen/gesellschaftlichen Majorität an sie dar.⁶ Daraus ergibt sich die Frage, wie sich die Zuschreibungen und Erwartungen auf die Teilnehmenden auswirken mögen, zum Beispiel inwiefern sie sich anerkannt sehen, wenn ihnen zugeschrieben wird, sich auf bestimmte Weisen zu verhalten, weil sie aus einem bestimmten Land eingewandert sind. Die kumulativen Effekte sozialer Differenzsetzungen und damit die Wirkungsweisen von intersektional miteinander verwobenen Zuschreibungen bzgl. „gender“, „class“ und „ethnicity“ wurden für schulische Kontexte bereits von Weber (2003) aufgedeckt: „Prozesse der Ethnisierung verfestigen Geschlechterkonstruktionen, Geschlechterkonstruktionen verfestigen Ethnisierungen und in gegenderten Ethnisierungen werden sozioökonomische Machtverhältnisse dethematisiert“ (Weber 2008:54). Diese als *doing difference* dargestellten, wechselseitig negativ wirkenden Beeinflussungen können nun auch in der Betrachtung von Lernangeboten in DaZ-Lehrwerken ausgemacht werden, wie wir es im Folgenden mit einigen Beispielen zeigen werden.

Mit Genderreflexionen im DaZ-Unterricht, wie sie in diesem Beitrag begonnen werden, ist ein macht- und gesellschaftskritisches Professionalisierungsverständnis im Fach Deutsch als Zweitsprache verbunden (vgl. Dirim 2015a:309f). Es wird dementsprechend danach gesucht, in den gegebenen gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen inferior subjektivierende, kulturalisierende und essentialisierende Adressierungen von Deutschlerner*innen (selbst-)reflexiv der Analyse zugänglich zu machen und möglichst weitgehend zu reduzieren. Diese inferiorisierenden Adressierungen können u. a. an den Schnittpunkten bzw. Intersektionen der Differenzsetzungen Gender und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit liegen. Ziel ist es demnach, auf Gender bezogen, dichotomisierende und/oder hierarchisierende Zuschreibungen in DaZ-Lehrwerken aufzudecken und potentiell sexistische Zuschreibungen innerhalb des Migrationsdiskurses der Reflexion zugänglich zu machen. Hierfür ist ein intersektionaler Blick notwendig (vgl. Leiprecht/Lutz 2015), der ausgehend von Genderzuschreibungen den möglichen Sexismus unter Berücksichtigung natio-ethno-kultureller Differenzordnungen aufzudecken vermag.

Unter ‚Sexismus‘ wird Diskriminierung aufgrund von wahrgenommener bzw. zugeschriebener Geschlechtszugehörigkeit bzw. Geschlechtsidentität ver-

6 Vgl. z. B. die in Melter/Schäfferling (2016) aufgeführten pädagogischen empirischen Studien, in denen die „lange eher getrennte Thematisierung von ‚Gender und Bildung‘ auf der einen und ‚Migration und Bildung‘ auf der anderen Seite“ aufgehoben wurden. Vgl. ebenso Peuschel (2018).

standen, die aus einer Position der Macht heraus ausgeübt wird.⁷ Dabei ist Macht von entscheidender Bedeutung, da Diskriminierungen vor allem aus einer Position der Macht heraus wirksam werden. Deutliche Erscheinungsformen von Sexismus sind bezogen auf die Differenzsetzungen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ u. a.:

„das Herabwürdigen, Verschweigen, Minderbewerten der Leistungen von Frauen; die Darstellung von Frauen als Sexobjekte, als von Männern abhängige Personen; das Denken in Geschlechtsstereotypen; das selbstverständliche Setzen alles Männlichen als Norm und alles Weiblichen als Ausnahme – auch in der Sprache“ (Schutzmann 1997:106f).⁸

Werden nun unter dieser Perspektive Lehrmaterialien für den institutionalisierten Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht untersucht, eröffnet sich die Möglichkeit, diese sexistischen Strukturen aufzudecken und zu ändern. Dazu können sowohl der Sprachgebrauch als auch Abbildungen auf potentiell verletzende oder diskriminierende Strukturen hin analysiert werden, die aus einer Position von Macht andere Menschen wegen ihrer zugeschriebenen und empfundenen Geschlechtsidentität i. S. v. *sex* oder *gender* herabwürdigen, verschweigen oder deren Leistungen minderbewerten. So ließe sich konkret fragen: „Wo wird Gender sprachlich hergestellt, wo nicht? Was wird als Gender hergestellt? Welche Annahmen werden dabei präsupponiert, welches Wissen impliziert? (...)“ (Hornscheidt 2013:345f).

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass wir uns eher auf die oben genannten Differenzsetzungen und Selbstverständnisse ‚Mann‘ und ‚Frau‘ beziehen, allerdings findet damit – mit Schmenk (a. a. O.) argumentiert – eine gewisse Reproduktion der binären Geschlechtskonstruktionen statt. Wünschenswert wären daher Arbeiten, die differenziertere Analysen von (Nicht-)Geschlechtlichkeit vorlegen.

7 Weiterführend z. B. Kerner (2009) aus politikwissenschaftlicher Perspektive oder Becker (2014) aus sozialpsychologischer Perspektive. Becker fasst verschiedene Erscheinungsformen von Sexismus zusammen und untersucht sexistische Einstellungen sowie versteckte Formen der Diskriminierung. Diese werden als Moderner Sexismus, Neosexismus und Ambivalenter Sexismus erfasst. Zu letzterem gehört der sog. benevolente Sexismus, der sich unter anderem in protektivem Paternalismus äußert.

8 Im 2018 erschienen Zusatzlehrmaterial „Vielfalt leben“ (Büchsel 2018), das sich an erwachsene Lernende des Deutschen als Zweitsprache auf den Niveaustufen A1 und A2 richtet, wird der Begriff Sexismus im Glossar des Materials wie folgt definiert: „Der Sexismus, die Sexismen. Sexismus heißt, wenn Männer und Frauen nicht gleich behandelt, also wegen ihres Geschlechts diskriminiert werden. Sexismus hat viele Formen: körperliche und sexuelle Gewalt, aber auch Gewalt in der Sprache (mit Worten, in einem Gespräch). Auch Institutionen können sexistisch sein. Zum Beispiel: Mein Kollege ist eine Mann, ich bin eine Frau. Wir machen die gleiche Arbeit, aber ich bekomme weniger Geld. Grund für Sexismus sind auch feste Geschlechterrollen: Der Gedanke, dass Frauen und Männer immer unterschiedlich sind und dass ein Geschlecht besser ist als das andere.“ (Büchsel 2018, S. 26; Herv. d. O. gelöscht, K.P.)

Genderdiskriminierende und sexistische Zuschreibungen in Sprachlehrmaterialien

Die kritische Betrachtung von Sprachlernmaterialien für Deutsch in Bezug auf mögliche (ethnisierte) genderspezifische Diskriminierungen hat bisher keine umfassende Geschichte (vgl. Peuschel 2018). Dennoch lassen sich einzelne ältere Arbeiten finden (vgl. Schutzmann 1997) und Anschlüsse an aktuelle diskriminierungskritische Lehrbuchanalysen (vgl. Bittner 2011; Benitt/Kurtz 2016) herstellen. Als eine Vorläuferarbeit möchten wir auf die Analysen von Schutzmann (1997) zurückgreifen, in der zunächst die Häufigkeit sowie die Art und Weise der Repräsentation von Frauen im Gegensatz zu Männern in Sprachlehrbüchern analysiert werden. Ungleichheiten werden dabei vor allem an dem in Lehrwerken transportierten Bild von ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ festgemacht. Es wird nach dem gesellschaftlichen Status der dargestellten Frauenfiguren gefragt, nach den Rollen, Tätigkeiten und Aktivitäten, die sie in den Lehrmaterialien ausführen.⁹ Eine aktuelle Studie zu Lehrwerken für Englisch als Fremdsprache (Benitt/Kurtz 2016) hat beispielsweise untersucht,

„how gender is represented in materials especially designed for learning und teaching in institutional settings. Not only quantitative measures, such as the number of male and female characters, but also qualitative aspects, e.g. the physical appearance, character traits, hobbies and profession of the characters, are of interest in this context.” (ebd.:170f)

Das (alleinige) Auszählen von Häufigkeiten ist zwar ein erster Zugang zu einer genderbezogenen Analyse, stellt aber keine ausreichende Herangehensweise an die Komplexität diskursiv hergestellter migrationsgesellschaftlicher genderbezogener Positionierungen in DaZ-Lehrwerken dar. Dennoch kann es der Beginn eines geschärften Blicks für die im Lehrwerk angebotenen Positionierungsoptionen und Zuschreibungen sein. In diesem Sinne greifen wir exemplarisch ein aktuelles Lehrwerk aus dem Repertoire der DaZ-Lehrwerke heraus und schauen uns im Folgenden an, inwiefern und wie verschiedene Geschlechterkonstruktionen vorkommen. In der Betrachtung der Lektion 6 des Lehrwerks „Das DaZ-Buch – Für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe“ (Schülerbuch) des Klett-Verlages (Balyos et al. 2016:72-81), in der das Thema ‚Miteinander‘

9 Die Frage nach der Art und Weise der Darstellung von Frauen (und Männern) bzw. Jungen und Mädchen in Bezug auf die (Re-)Konstruktion von Differenzordnungen, (Un)Abhängigkeiten und Rollenzuweisungen legt Folgendes offen: Im Fernschrachkurs ‚Alles Gute‘ werden Frauen häufig „über Männer eingeführt oder in Abhängigkeit vom Mann dargestellt“, alle Personenkonstellationen werden als heterosexuelle Paare oder Familien markiert, hinsichtlich der Berufs- und Rollenzuteilung treten Männer meist in Führungsrollen auf (vgl. Schutzmann 1997:109).

behandelt wird, ergibt ein Vergleich der Abbildungen (Fotos, Zeichnungen), auf denen Personen zu sehen sind, 75 Darstellungen von (stereotyp) männlich konnotierten Personen, 25 Darstellungen von (stereotyp) weiblich konnotierten Personen und 7 Abbildungen, die keine binäre *sex*-Zuordnung nahelegen. Es kann vermutet werden, dass mit dem Fokus auf Seiteneinsteiger*innen in der Sekundarstufe der hohen Anzahl von männlichen (unbegleiteten) jugendlichen Geflüchteten ein lebensweltlich orientiertes Lernangebot gemacht werden soll – sehr zum Nachteil von Gendersensibilität: Klassenzimmer, Familienwohnzimmer, Parkbänke, Sportverein, Jugendwohngemeinschaft, Fußballplatz sind Orte, an denen sich die Figuren des Lehrwerkes in Lektion 6 aufhalten. Tätigkeiten wie ‚arbeiten‘ sind mit Handwerk und einer (stereotyp) männlichen Figur verbunden, ‚Musik hören‘ und ‚mit dem Handy fotografieren/telefonieren‘ mit einer (stereotyp) weiblichen Figur. Eine als ‚männlich‘ lesbare Figur wird in einer kinderbetreuenden Rolle bildlich dargestellt.

Anhand eines Ausschnitts aus einem weiteren DaZ-Übungsbuch (Doukas-Handschuh et al. 2016:121) soll mit einem weiteren Analysebeispiel verdeutlicht werden, welche diskriminierungskritische Position es sich lohnen könnte, einzunehmen. Thema sind Regeln in der Gemeinschaft, es soll ein Interview gehört werden, anhand dessen verschiedene Hörverstehensaufgaben bearbeitet werden sollen. Die Arbeitsbuchseite ist durch drei fotografische Abbildungen illustriert. Im vorgestellten Kontext eines Klassenrats diskutieren Schüler*innen und Lehrer*innen über Regeln, die ein respektvolles Miteinander und das Leben in einer Gemeinschaft thematisieren. Zu den angebotenen Regeln, in denen dann die Lernenden die sprachliche Negation markieren sollen, gehört unter anderem „Wir dürfen unsere Mitschüler nicht auslachen“ (ebd.). Die Illustrationen stehen im Gegensatz dazu und bilden Jugendliche in konflikthaften Szenen ab (stören im Unterricht, streiten, lachen aus). Unter einer genderkritischen Perspektive fällt auf, dass die konfliktauslösenden Personen auf den Fotos männlich lesbare Jugendliche sind. Die Personen, die unter den Konflikten leiden (z. B. sich neben dem Streit die Ohren zuhalten), sind ‚Mädchen‘. Auf einem der drei zur Übung gehörenden Bilder sind zwei (stereotyp) männliche Jugendliche zu sehen, die so inszeniert sind, dass sie ihre Mitschülerin aus vollem Hals und mit Fingerzeig wegen eines Rechtschreibfehlers auf einem Lernplakat auslachen.¹⁰

Was zeigt diese exemplarische Interpretation einer Seite eines Arbeitsbuches im Kontext DaZ mit Blick auf genderspezifische Differenzsetzungen? Gender wird hier innerhalb des Kontextes Deutschlernen stereotypisiert hierarchisierend vermit-

10 Weitere Bilder der Lektion (ebd.:126) zeigen Mädchen und unspezifizierte langhaarige Personen beim freundlichen Reden, Abwaschen, Kochen, Putzen, Lernen und Singen. Die kurzhaarigen, männlich dargestellten Jugendlichen sind erschöpft vom Lesen, sie lernen, lesen Kindern vor oder lachen.

telt. Deutsch-Unterricht stellt sich, so könnte nun zugespitzt formuliert werden, als gegenderter Raum dar, indem im Rahmen einer Übungseinheit zu Regeln des gesellschaftlichen Miteinanders bewusst (oder unbewusst) auch das Bild des ‚aggressiven migrantischen männlichen Jugendlichen‘ transportiert wird und Mädchen in Opferrollen dargestellt werden. An anderer Stelle des Lehrwerkes werden offenere Genderpositionierungen im Kontext des Deutschlernens angeboten, so zum Beispiel die Abbildungen auf Seite 124 des Arbeitsbuches als Begleitung zur Einführung von Verben auf -ieren: Ein Mädchen repariert ihr Fahrrad, ein weiteres Mädchen probiert Suppe und fünf Jungen mit bunten Hüten gratulieren einem Mädchen mit einer Torte zum Geburtstag. Es liegt nun an der Lehrperson, diese Lernangebote zu reflektieren und kritische Perspektive anzubieten, die nicht allein die Vermittlung der sprachlichen Mittel und Regeln als Ziel verfolgt, sondern auch Rollenzuweisungen und Zuschreibungen berücksichtigt. Dabei geht es nicht darum, dass die Migrant*innen „belehrt“ werden sollen, wie sie sich als Mann/Frau verhalten sollen, sondern vielmehr um die Auseinandersetzung mit der Wirkung der Zuschreibungen auf die Kursteilnehmenden.

Nicht allein Bilder, auch die in alten und neuen Sprachlehrwerken angebotenen sprachlichen Mittel beinhalten Angebote der Konstruktion von Zugehörigkeiten zu spezifischen genderhierarchisierten Gruppen im Kontext des Deutschlernens. Einige der von Schutzmann (1997:11) aufgestellten Leitfragen zum potentiell sexistischen Sprachgebrauch in DaF-Lehrwerken (Deutsch als Fremdsprache) lauten: Verstärkt die Grammatikdarstellung die Geschlechterhierarchie, die den Mann als wichtiger betrachtet und ihn somit an erster Stelle, die Frau an zweiter Stelle setzt (d. h. die durchgehende Nennung des Maskulinums an erster Stelle: er – sie – es)? Werden feminine und maskuline Formen in den Übungsanweisungen gebraucht? Werden bei Personen- und Berufsbezeichnungen beide Formen eingeführt? Werden Frauen unter dem generischen Maskulinum geführt? Diese Fragen können mit Gewinn auf DaZ-Lehrwerke übertragen werden. Die Reihung der Genusdarstellung im oben erwähnten ‚DaZ-Buch‘ (Balyos et al. 2016:109) folgt beispielsweise der Reihenfolge ‚maskulin-neutrum-feminin-Plural‘. Die grammatisch maskuline Form wird zur Einführung von Personewortschatz verwendet (Mitschüler, Mitbewohner, Betreuer, Trainer), die femininen Formen (Mitschülerin, Betreuerin, Trainerin, Freundin) werden in der darauffolgenden Übung als (Abweichung oder) Ergänzung der Norm eingeführt (vgl. Doukas-Handschuh 2016:118). Hierin wird erneut eine Hervorhebung des männlichen Geschlechts zu Ungunsten der anderen Geschlechterkonstruktionen sichtbar. Damit zeigt sich, dass die Vermittlung sprachstruktureller Elemente (hier: des Genus) durchaus eine soziale Implikation beinhaltet und bestehende hegemoniale Normalitätsvorstellungen perpetuieren kann, die die Teilnehmenden normativ und damit auch disziplinierend adressieren, geht es doch darum, den Erwartungen zu entsprechen.

Eine genderbezogen dekonstruktive Spracharbeit in Lehrwerken kann sich also nicht nur auf bildliche oder semantische Darstellungen beschränken. Auch Routinen der Darstellung von Grammatik können in den Blick genommen werden. Mit einem genderkritischen und migrationspädagogisch informierten Blick auf eine einzelne Lehrwerkslektion lassen sich sicher keine Rückschlüsse auf das gesamte Lehrwerk oder gar auf Lehrwerke zur Deutschvermittlung allgemein ziehen. Dennoch zeigen umfassende Lehrwerksanalysen wie bspw. diejenige von Bittner (2011), dass stereotype Inhalte auch über stereotype Bilder vermittelt werden und so zur Stabilisierung der binären Geschlechterordnung (ebd.:38) und Perpetuierung von Stereotypisierungen und (latenter) Diskriminierung (ebd.) beitragen. Daher lohnt es sich, in einer ersten eruiierenden, hypothesenbildenden Haltung zu prüfen, in Bezug auf welche genderspezifischen Fragestellungen sich eine breitere Analyse von DaZ-Lehrwerken lohnen könnte.

Im Folgenden soll daher nun weiterführend auf die Verwobenheit von Gender und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in DaZ-Lehrwerken anhand eines weiteren Analysebeispiels eingegangen werden. Im Rahmen einer Analyse des Lehrwerkes „Pluspunkt Deutsch – Österreich B1“ stellen Dirim/Pokitsch (2017) dar, wie Verschränkungen von Zuschreibungsdiskursen der Differenzsetzung ‚Gender‘ und der Differenzsetzung ‚Migrationshintergrund‘ zuschreibungsintensiv funktionieren und ‚Wir‘-/‚Nicht-Wir‘-Konstellationen mehrfach erzeugen, wenngleich hier Gender nicht im Vordergrund der Analysen stand, jedoch Thema des untersuchten *key incidents*¹¹ des Lehrwerks „Pluspunkt Deutsch – Österreich B1“ (Schöte 2014) war. Die dichotomisierende Konstruktion von ‚Wir‘-/‚Nicht-Wir‘ findet auf mehreren Ebenen statt. In einem Lesetext des Lehrwerks wird die Figur einer ‚russischen Migrantin‘ konstruiert, die im Text die Funktion übernimmt, stereotypisierte Geschlechterrollen in Russland und Österreich zu vergleichen. Das ‚andere‘ Österreich wird „zunächst anhand der dichotomen Bilder von ‚emanzipierten Frauen‘ und ‚unemanzipierten Frauen‘ aufgerufen (wobei Bildung/Beruf und Familien dafür als Synonyme fungieren), im weiteren Verlauf des Textes durch die Themenfelder ‚Großfamilie und Kinderbetreuung‘ und ‚Rollenbilder‘ ergänzt (...)“ (ebd. 2017:103). Die im Text reproduzierten Geschlechterbilder in Verbindung mit Traditionalismus und Migration und einer Besserstellung der österreichischen ‚Aufnahme‘-Gesellschaft deuten die Autorinnen wie folgt:

11 Als Key Incidents werden dabei nach Erickson (1977) jene Textstellen verstanden, die Schlüsselereignisse im untersuchten Material darstellen, um „the generic in the particular, the universal in the concret“ (Erickson, 1977: 61) sichtbar zu machen und demnach für eine konkrete Analyse herangezogen werden können.“ (Dirim/Pokitsch 2017:102)

„Das Verharren in starren, heteronormativen Geschlechterrollen spiegelt dabei eine defizitorientierte Sichtweise wider, in der Ursachen und Strukturen von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen verdeckt werden. Frauen, v. a. Migrantinnen (...) müssen sich aus patriarchalen Kontexten befreien, um sich dem Bild der ‚emanzipierten Frau‘ zu nähern. Anstatt geschlechterspezifische Zuschreibungen und Diskriminierungsformen, Sexismus innerhalb der österreichischen Gesellschaft, oder einen geschlechtshierarchisch organisierten Arbeitsmarkt zu thematisieren, können sich ‚österreichische‘ Frauen in Relation zu Frauen mit sog. Migrationshintergrund setzen und sich dadurch auf den ‚Lorbeeren‘ ihrer Emanzipationsbemühungen ausruhen (...)“ (ebd.).

Anhand dieser drei sehr unterschiedlichen Lehrwerksbetrachtungen aus dem Kontext der Deutsch-Vermittlung in den amtlich deutschsprachigen Regionen haben wir exemplarisch gezeigt, wie vielfältig genderspezifische Zuschreibungen sein können, auf welcher unterschiedlichen Ebenen sie verankert sind und wie sie andere Zugehörigkeitszuschreibungen mitberücksichtigend interpretiert werden können. Aus den unterschiedlichen Interpretationen lassen sich keine generalisierenden Aussagen zu intersektionalen Differenzsetzungen und ggf. auch Diskriminierungen in allen DaZ-Lehrwerken treffen. Dennoch sind sie empirische Evidenzen und stehen vermutlich für übliche Betrachtungen eines majoritären Diskurses. Auf einer Metaebene soll es davon ausgehend nun darum gehen, wie mit Hilfe des migrationspädagogischen Ansatzes eine selbstreflexive Fachkritik hinsichtlich des Umgangs mit genderbezogenen und sexistischen Differenzsetzungen möglich sein kann, die wiederum die theoretische und die anwendungsbezogene Fachdiskussion um die Ausgestaltung des institutionalisierten DaZ-Unterrichts beflügeln könnte. Dabei steht die Frage des Umgangs mit Repräsentationen von Teilnehmenden in den Lehrmaterialien im Vordergrund, mit Castro Varela und Dhawan geht es „um die Stärkung einer kritischen politischen Position in Theorie und Praxis, die ein doppeltes Risiko insoweit eingeht, insofern sie immer selbst- und machtkritisch zugleich in Erscheinung tritt“ (dies. 2003:270).

Möglichkeiten des diskriminierungskritischen Handelns im DaZ-Unterricht

Im abschließenden Kapitel unseres Beitrages schlagen wir nun eine Perspektive vor, mit der Kursleiter*innen arbeiten können, um mögliche Diskriminierungen im Kurskontext zu reduzieren. Zweifellos handelt es sich um eine diffizile Angelegenheit, da Lehrkräfte selbst – auch völlig ungewollt – diskriminierende Zuschreibungen produzieren können, da sie selbst in hegemoniale Diskurse eingebunden sind und unter Umständen habitualisierte, der Selbstreflexion schwer zugängliche Diskriminierungsdispositionen besitzen. Die Frage, wie eine produktive und dekonstruktive professionelle Distanz zu sich selbst eingenommen wer-

den kann, ist eine, die in der Erziehungswissenschaft immer wieder thematisiert wird, da sie einen zentralen Professionalisierungsaspekt der Lehrer*innenausbildung darstellt. Hierbei werden sowohl die Technik, d. h. die Methode der Selbstreflexion als auch deren Perspektive, gewissermaßen die Methodologie, virulent – zwei Seiten einer Medaille, die miteinander zusammenhängen, aber in analytischer und didaktischer Absicht getrennt fokussiert betrachtet werden können. Methoden der Supervision, der kollegialen Beratung sowie der Fort- und Weiterbildung kommen hier ins Spiel, die aus Platzgründen im vorliegenden Artikel nicht weiter ausgeführt werden können (für einen Überblick siehe Schlee 2012). Die methodischen Zugänge müssen den obigen Analysen entsprechend mit Inhalten gefüllt werden, womit die methodologische Seite der Professionalisierung angesprochen wäre, die z. B. im Rahmen einer kollegialen Beratung erfolgen kann. Die Frage ist, mit welchen pädagogischen Perspektiven migrations- und genderkritische Analysen ermöglicht werden können. Hilfreich könnte unseres Erachtens die eingangs erwähnte migrationspädagogische Perspektive als Angebot einer Analyseperspektive der De-Konstruktion von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘-Gruppen sein, im Sinne von Möglichkeiten der Erfassung, Kritik und Verschiebung inferiorisierender Zuschreibungen im Diskursfeld ‚Sprache, Gender und Migration‘. Die obigen exemplarischen Lehrwerksanalysen zeigen, dass auch die Arbeit im Feld Deutsch als Zweitsprache in hegemoniale Differenzordnungen verstrickt ist, die in vielfacher Weise Gefahr laufen, die hierarchisierend unterscheidenden Differenzlinien ‚Gender‘ und ‚Ethnie‘ / ‚Migration‘ zu reproduzieren. Aufgabe eines diskriminierungskritischen und selbstreflexiven Unterrichtsstils wäre, die Zuschreibungen in den Lehrwerken (auch mit den Teilnehmenden gemeinsam) zu erkennen, zu besprechen und zu dekonstruieren. Allerdings wäre hier nicht nur das Erkennen von diskriminierungsträchtigen Zuschreibungen relevant, sondern auch eine unterrichtliche Vorgehensweise, die unterschiedliche Selbstpositionierungen der Teilnehmenden anerkennt. Es geht uns nicht darum, unsere Analysen den Teilnehmenden ‚aufzudrücken‘. Im Vordergrund steht eine Praxis, mit den Teilnehmenden ‚Klartext zu reden‘ und ihnen nicht undiskutiert hegemoniale Zuordnungen weiterzugeben – als Praxis einer (Wieder-)Herstellung von Autonomie der Lernenden in einer neuen Sprache. Stojanovs Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit bieten Anregungen für die Autonomie herstellende Arbeit im Bereich DaZ: „Bildungsinstitutionen können die Vernunftautonomie der an ihnen Beteiligten nicht voraussetzen;“, so Stojanov, „vielmehr besteht ihre Aufgabe gerade darin, diese Autonomie zur Entwicklung zu bringen“ (Stojanov 2011:22). Auf das Deutschlernen bezogen ist dabei besonders darauf zu achten, gerade erwachsene Lerner*innen nicht zu infantilisieren. Uns geht es folglich darum, die neue Sprache nicht zu einem versteckten Instrument zur Reproduktion natio-ethno-kultureller und genderbezogener Hegemonien zu machen, sondern es zu ermöglichen, auch in der neuen Sprache ‚heimliche‘ oder

auch ‚offene‘ Botschaften zu erkennen. Auf einer praktischen Ebene sind verschiedene Möglichkeiten des reflexiven Umgangs mit den reproduzierten Zugehörigkeitsordnungen denkbar. So kann zuschreibungsintensives Lehrmaterial durch Zusatzmaterialien ergänzt werden, von dem andere Botschaften als dichotomisierend-hierarchisierende sowie ethnisierende ausgehen (vgl. z. B. Büchsel 2018). Zudem kann die Diskussion mit Kursteilnehmer*innen und – altersentsprechend – mit Schüler*innen über andere Vorstellungen und Erfahrungen als die in den Lehrwerken vorgegebenen ein fester Bestandteil der Deutschvermittlung werden. Durch das Dramatisieren bzw. Entdramatisieren des Zweigeschlechtlichen in Aufgaben, durch das Aushandeln von Geschlechterverhältnissen (vgl. Decke-Cornill 2015:10) oder die Beschäftigung mit non-konformen Figuren in fiktionalen Texten, z. B. Comics, kann Gender umfassend und differenziert be- bzw. verhandelt werden. Lernende können durch methodische Irritationen im DaZ-Unterricht angeregt werden, die sprachlichen und auch bildlichen Botschaften zu analysieren, indem beispielsweise die Reihenfolge von Genusdarstellungen verändert wird (es – sie – er), die Beziehungen der in Lehrwerken dargestellten Figuren hinterfragt werden, Visualisierungen verändert und Perspektivierungen offengelegt werden. Hierbei wäre es u. E. besonders wichtig, um den oben angesprochenen Pfad wieder aufzugreifen, dass die Teilnehmenden nicht zu einer positiven Bewertung bestimmter Positionierungen gedrängt werden. Eine migrationspädagogische Perspektive, die der gender- und zuschreibungsreflexiven Arbeitsweise zugrunde gelegt werden kann, ist die der „Differenzfreundlichkeit“ und „Zuschreibungsreflexivität“ (Mecheril 2010:179f). Damit ist gemeint, dass die von den Teilnehmenden als wichtig erachteten Differenzen aufgegriffen und thematisiert werden, dass dabei aber darauf geachtet wird, selbst keine neuen hierarchisierenden Zuschreibungen zu erzeugen.

Literatur

- Balyos, Verena u. a. (2016): Das DaZ-Buch 1 – Schülerbuch. Stuttgart: Klett.
- Becker, Julia (2014): Subtile Erscheinungsformen von Sexismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 8/2014 – Sexismus. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). URL: <http://www.bpb.de/apuz/178674/subtile-erscheinungsformen-von-sexismus>. [Stand 13.2.2017].
- Benitt, Nora; Kurtz, Jürgen (2016): Gender-Representation in Selected Textbooks – A Diachronic Perspective. In: Daniela Elsner und Viviane Lohe (Hg): Gender and Language Learning. Research and Practice. Narr, Francke, Attempto Verlag: Tübingen, S. 169–188.

- Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern – Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. URL: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=&n=Schulbuchanalyse_web.pdf [Stand 5.3.2017]
- Büchsel, Almut (2018) Vielfalt leben – Deutsch als Zweitsprache A1, A2 (Kopiervorlagen). München: Hueber.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyerl (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, S. 270–290.
- Decke-Cornill, Helene; Volkmann, Laurenz (2007): Gender studies and Foreign Language Teaching. Tübingen: Narr.
- Dirim, İnci; Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: Becker-Mrotzek, Michael und Hans-Joachim Roth (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster /New York: Waxmann, S. 95–108.
- Dirim, İnci (2015a): Hochschuldidaktische Interventionen: DaZ-Lehrende und Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript. S. 299–316.
- Dirim, İnci (2015b): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Rudolph Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Doukas-Handschuh, Denise u. a. (2016): Das DaZ-Buch 1 – Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.
- Erickson, Frederic (1977): Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In *Anthropology and Education Quarterly* 8/2, S. 58–69.
- Gottburgsen, Anja (2000): Stereotype Muster des sprachlichen Doing Gender: Eine empirische Untersuchung. Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Hornscheidt, Lann (2013): Sprache/Semiotik. In: Christina von Braun und Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen – Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, UTB (3. Überarbeitete und erweiterte Auflage). S. 343–364.
- Kerner, Ina (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt am Main: Campus.
- König, Lotta; Suhrkamp, Carola; Decke-Cornill, Helene (2015): Negotiating Gender – Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 135, (Themenheft „Negotiating Gender“, hg. von Lotta König, Carola Suhrkamp und Helene Decke-Cornill), S. 2–8.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2015): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: Rudolf Leiprecht und Anna Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft – Ein Handbuch* (2 Bände). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, (Bd. 1.), S. 283–302.

- Mecheril, Paul (2004): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Paul Mecheril; Maria do Mar Castro-Varela; İnci Dirim; Annita Kalpaka und Claus Melter: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 179–191.
- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–53.
- Melter, Claus; Schäfferlin, Stefan (2016): Geschlechterverhältnisse. In: Paul Mecheril (Hg.) unter der Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Raugger: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz. S. 277–293.
- Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian; Piller, Ingrid; Deutsch-Dwyer, Marya. (eds.) (2001): Multilingualism, Second Language Learning, and Gender. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Peuschel, Kristina (i. Dr.): Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache). In: İnci Dirim und Anke Wegner (Hg.): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ. Opladen: Budrich.
- Schlee, Jörg (2012): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmenk, Barbara (2009): Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung. Tübingen: Stauffenburg.
- Schöbler, Franziska (2008): Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag.
- Schutzmann, Ingrid (1997): Sexismus im Fremdsprachenunterricht. In: Konrad Ehlich und Angelika Redder (Hg.): „Schnittstelle Didaktik“. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht (Materialien Deutsch als Fremdsprache 45). Regensburg: Universität, S. 105–122.
- Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, 1987/1, S. 125–151.
- Wetschanow, Karin (2008): Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht. In: Maria Buchmayr (Hg.): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck: Studienverlag, S. 195–213.

Autor_innen-Angaben

Kristina Peuschel, Prof. Dr. phil (Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik) Universität Augsburg

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache sowie der sprachlichen Bildung

im Fachunterricht; genderreflexive Sprachvermittlung; Lehrkräftebildung, Blended-Learning

İnci Dirim, Univ.-Prof. Dr. phil. (Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache) Universität Wien

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des Deutsch als Zweitsprache-Förderunterrichts und der sprachlichen Bildung, bilinguale und mehrsprachige Unterrichtsmodelle, migrationspädagogische DaZ*-Didaktik, hegemonietheoretische und postkoloniale Zugänge zum Forschungs- und Arbeitsgebiet „Deutsch als Zweitsprache“.



Borderlands – Zwischen Inklusions- und Migrationspädagogik oder warum Rassismus nicht ent-nannt werden darf

Bettina Amrhein und Alisha M.B. Heinemann

Im Rahmen einer Tagung, die kürzlich in Graz stattfand, schlug einer der Vortragenden vor, die leidige ‚Integrationsdebatte‘ doch mit einem neuen Begriff zu besetzen und in ‚Inklusionsdebatte‘ umzubenennen. Durch eine solche Neubesetzung sollte die einseitige Anforderung an die Migrationsanderen, sich in die bestehende Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, umgangen und ein gesamtgesellschaftlicher Blick auf Öffnungs- und Schließungsprozesse angeregt werden. Ein guter Ansatz, doch ein empörtes Raunen ging durch den Raum und ein Zwischenruf, der den als Anlass des Raunens in Worte fasste: „Bitte nicht der Inklusionsbegriff. Eine Migrationserfahrung ist doch keine Behinderung¹.“

Nein, eine Migrationserfahrung ist keine Behinderung, auch wenn sie unter bestimmten Umständen Menschen in ihren Existenz- und Entfaltungsmöglichkeiten *behindern* kann, vor allem dann, wenn sie mit Rassismuserfahrungen einhergeht und wenn Personen die (natio-ethno-kulturelle²) Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft abgesprochen wird. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn die Migrationserfahrung gekoppelt ist an Erfahrungen einer Delegitimierung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen oder zu dem verunsichernden Erleben führt, im neuen Lebensalltag in verschiedenen Kontexten weniger sprechfähig zu sein als im Herkunftsland. Auch dann wenn diese Erfahrung zur Folge hat, dass Menschen in unzählige Situationen geraten, in der die eigene Position durch die hegemoniale Mehrheit marginalisiert (und im extremsten Falls durch rassistische Übergriffe ausgelöscht) wird, und schließlich, wenn Einschränkungen der Bewegungsfreiheit bestehen. In diesen Fällen erfahren auch Menschen mit Migrationserfahrung auf vielen Ebenen Einschränkungen und Barrieren, die letztlich zu einer reduzierten Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe führen (vgl. etwa SVR 2018). Gesellschaftlich begründete sozio-strukturelle Be_hinderungen, Benachteiligun-

1 Vgl. zum Unbehagen am Inklusionsbegriff auch Shure 2017

2 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bezieht sich auf ein Konzept von Paul Mecheril (2004), der die Zuschreibung der drei Kategorien Nation/Ethnizität/Kultur als relevante Unterscheidungsordnungen benennt, anhand derer die Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft bestimmt wird.

gen, Ausschließungen bis hin zur Verweigerung des Existenzrechts wirken somit sowohl für Menschen, die körperlich/geistig nicht den gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen entsprechen wie auch auf Menschen mit Rassismuserfahrungen – wenn auch jeweils auf sehr unterschiedliche Weise. Dann, wenn gleich beide Merkmale (Behinderung und Rassismuserfahrung) die Subjektivierungserfahrung einer Person prägen, wirken diese in einer intersektionalen Verwobenheit in multiplen Unterdrückungsmechanismen³.

Alle diese Auswirkungen müssen stets vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass es unterschiedlichste Formen von Behinderung bzw. Beeinträchtigung genauso wie unterschiedlichste Migrationserfahrungen gibt, so dass generalisierende Aussagen in diesen Kontexten stets mit dem notwendigen Zusatz zu versehen sind, dass kein Label grundsätzlich für alle Betroffenen stimmen kann. Nachdenklich schreibend können wir uns nur sehr vorsichtig verschiedenen Erfahrungen annähern, in dem Wissen sie nie ganz erfassen zu können und lediglich Tendenzen andeuten. Das beschreibende Andeuten bleibt dennoch notwendig, denn nur durch ein solches wird auch ein Benennen von Benachteiligungen möglich, die, wenn nicht alle, dann eben doch viele der heterogen als *be_hindert* und/oder *natio-ethno-kulturell nicht-zugehörig* markierten Personen betreffen. An dieser Stelle möchten wir im Sinne der Transparenz in einem selbst-reflexiven Bezug ergänzen, dass beide Autorinnen aus einer *cis-able-bodied* Position heraus schreiben und nur eine von beiden über die Erfahrung verfügt, durch die Mehrheitsgesellschaft als *natio-ethno-kulturell nichtzugehörig* gelesen zu werden. Umso mehr bemühen wir uns um einen vorsichtig reflexiven Zugang zur hier ausgeführten Thematik.

Zwei bedeutsame pädagogische Stränge nehmen sich der jeweils spezifischen Fragestellungen in Bezug auf die hier benannten Benachteiligungslinien an und entwickeln einen professionellen theoretischen und anwendungsbezogenen Wissenskorpus, der als Grundlage erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung dient. Das ist einerseits die inklusive bzw. Inklusionspädagogik, deren Fokus, zumindest im deutschsprachigen Raum, mehr auf den Diskussionen von Behinderung, Vulnerabilität und damit einhergehender gesellschaftlicher Benachteiligung liegt (vgl. etwa Hedderich et al. 2016:13) und andererseits die Migrationspädagogik, deren Anliegen erstens auf die Analyse und Beschreibung von solchen Schemata und Praktiken bezogen ist, die dazu beitragen gesellschaftlich zwischen einem *natio-ethno-kulturell* kodiertem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ zu unterscheiden und zweitens an der Analyse der Bedingungen der Möglichkeit der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praktiken interessiert ist (vgl. Mecheril 2016:19).

3 Zum Konzept der ‚*intersecting oppression*‘ vgl. etwa Collins (2000:4), zu Ergebnissen einer aktuellen Studie im Schnittpunkt von Rassismus und Ableism vgl. Pieper (2016)

Trotz der oben beschriebenen durchaus vorhandenen Überschneidungsbereiche zwischen solchen Personen, die Behinderungen erfahren und solchen, die als natio-ethno-kulturell nichtzugehörig zur Mehrheitsgesellschaft markiert werden, stellen sich Fragen danach, wie mit den jeweiligen Ausgangslagen der von Ausschließungen betroffenen Personen pädagogisch professionell umgegangen werden kann, dann sehr unterschiedlich dar und sollten sinnvollerweise mit einem jeweils spezifischen theoretischen Instrumentarium in den Blick genommen werden. Wir werden im Folgenden zunächst die umfangreichen Debatten der inklusiven Pädagogik in Ansätzen nachzeichnen, dann einen genaueren Blick auf die Spezifität der Migrationspädagogik richten, um abschließend, die nicht klar abzugrenzenden Bereiche, die *Borderlands* beider Zugänge zu betreten. Der Begriff der Borderlands, lehnt sich hier an das Konzept von Gloria Anzaldúa (2012) an. Diese begreift Grenzen nicht (nur) als geographische, sondern verhandelt sie auch in Bezug auf unterschiedliche Subjektpositionen, die jeweils andere zu überwindende soziale und materielle Barrieren/Grenzen mit sich bringen. Koegele-Abdi beschreibt Anzaldúas Zugang als einen ‚inkluisiven‘, der mit binären Denkweisen radikal bricht:

”Her inclusive approach to subjectivity radically broke with binary thinking and identification by exclusion. Anzaldúa was simultaneously a Chicana, queer, poet, feminist, writer, theorist, spiritual activist, and more. Her own experiences and theories fully embrace the fact that ambivalence is inevitable when dealing with questions of subjectivity (Koegele-Abdi 2013:1).

Wir nutzen dieses Konzept der Borderlands, um auch begrifflich nochmal deutlich zu machen, dass die verschiedenen Subjektpositionen (Person mit/ohne Rassismuserfahrung, Person mit/ohne Be_hinderung, Frau/Mann/andere etc.) nicht getrennt voneinander gedacht werden dürfen und gleichzeitig doch klar sein muss, dass abhängig von der jeweiligen Subjektposition jeweils verschiedene Grenzen/Barrieren bearbeitet werden müssen.

Wir werden zeigen, dass die verschiedenen im nationalen Kontext Deutschland genutzten Konzepte der Inklusionspädagogik, die in der Migrationspädagogik in den Fokus genommene Differenzlinie der Rassismuserfahrung nicht konsequent mit einbeziehen. Im deutschsprachigen Raum werden und wurden Inklusionskonzepte fast ausschließlich in Bezug auf die Differenzlinie der sogenannte ‚Behinderung‘ diskutiert und implementiert. Eine transformelle Sichtweise, gemeint ist hier ein Inklusionsverständnis, das auf zentrale auch strukturelle Veränderungen im Bildungssystem abzielt, konnte sich bisher nur wenig durchsetzen (vgl. etwa Hinz 2013; Amrhein 2016).

Wir werden argumentieren, dass Rassismus eine sehr spezifische Historie hat, die im Bildungssystem der Migrationsgesellschaft eine Rolle spielt und die

durch engagierte ‚Sammelbegriffe‘ wie Diversity, Heterogenität, Vielfalt und eben auch Inklusion aus unserer Sicht nicht ent-nannt werden darf. Die Migrationspädagogik ist als alleiniges Konzept für den Umgang mit Benachteiligungen im Schulsystem der Migrationsgesellschaft jedoch ebenfalls nur bedingt geeignet für spezifische Benachteiligungslinien außerhalb jener der prekarierten nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Eine explizite Zusammenführung der verschiedenen Zugänge erscheint uns daher mehr als sinnvoll und in Anbetracht der sich im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Entwicklungen immer weiter verändernden Zusammensetzung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in Bildungsinstitutionen, für welche die Schule ein Ort der Bildung, der Lernens, der Erfahrung von Anerkennung und des Erlernens eines demokratischen Miteinanders sein soll – drängend an der Zeit.

Inklusionspädagogik

Angesichts des inflationären Gebrauchs des Begriffs Inklusion gerade im nationalen Raum halten wir ein tragfähiges Begriffsverständnis sowie eine deutliche Positionierung als zentrale Grundlage und Voraussetzung jedweder wissenschaftlicher Auseinandersetzung für unabdingbar (vgl. Amrhein 2016; Wocken 2011). Dabei gilt es sich an den durch die UN-Konvention beschriebenen Menschenrechten als dem unverzichtbaren Bezugspunkt und an den im Zuge ihrer Herausbildung entstandenen nationalen wie internationalen Diskurslinien zu orientieren.

Andreas Hinz (2008:34) zufolge, liegt der terminologische Ursprung des Begriffs „inclusion“ (includere = ‚einschließen, einbeziehen‘) in seiner heutigen Bedeutung im US-amerikanischen Raum. Er verweist hier auf Reynolds (1976, zit. nach Hinz 2008:34), der den Bedeutungsinhalt von „inclusion“ bereits vor Erscheinen der UN-Konvention in Abgrenzung zum vorherrschenden „Mainstreaming“ hinterfragte. Andreas Köpfer zeigt in diesem Zusammenhang zudem auf, dass sich durch die ca. drei Jahrzehnte andauernde Ausbreitung des Begriffs, zunächst im angloamerikanischen Sprachraum, bereits eine Vielzahl von Bedeutungsausprägungen ergeben haben, die über einen rein sonderpädagogischen Fokus weit hinausgehen (vgl. Köpfer 2013:18).

Den größten Einfluss auf die *nationalen* Entwicklungen in Deutschland hat das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), das in Deutschland im März 2009 in Kraft trat. Die Unterzeichnung hat das Thema Inklusion unweigerlich in die Öffentlichkeit sowie die wissenschaftliche und bildungspolitische Debatte befördert. Ziel und Maßgabe der Konvention ist es, für alle Menschen „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten“ (UN-BRK Artikel 1, Absatz 1). Damit einhergehen das

bedingungslose Verbot jeglicher Form von Diskriminierung, das unbedingte Recht auf Selbstbestimmung und das uneingeschränkte Recht auf Teilhabe in allen existenziellen Lebensbereichen und somit auch im Bereich der Bildung (vgl. Wocken 2011:91). Entsprechend verweist Feuser (2010) darauf, dass sich auch in Deutschland unterschiedliche Diskursstränge und Ausrichtungen identifizieren lassen. Als verbindendes Element nennt er das Ziel einer „auf Anerkennung und Differenz basierenden menschlichen Gemeinschaft ohne Ausgrenzung“ (ebd.:18). Pädagogisch gewendet meint Inklusion im Sinne der UN-BRK damit den Nicht-Ausschluss bzw. die Anerkennung menschlicher Vielfalt/Heterogenität in verschiedensten Bereichen des Lebens (Schule, Freizeit, Arbeit, Wohnen etc.) (vgl. Köpfer 2013). Im Rückgriff auf die UN-BRK arbeiten Feuser und andere Autor*innen immer wieder deutlich heraus, dass Inklusion insbesondere als ein Auftrag an die *allgemeine* Schulpädagogik verstanden werden muss und kein exklusives Anliegen der Sonderpädagogik sein darf (vgl. etwa Feuser 2013, Amrhein 2014a, 2014b).

Einen weiteren internationalen Referenzpunkt neben der UN-BRK bildet die Menschenrechtsdebatte. So formuliert Biewer in Anlehnung an die im anglo-amerikanischen Sprachraum etablierte Debatte um einen *menschenrechtsbasierten* Bildungsbegriff (2009:193) zum Terminus der ‚Inklusiven Pädagogik‘:

„Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“.

Auch die angloamerikanische Bildungs- und Schulpraxis bietet neben den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, interessante Anknüpfungspunkte. So schließt sich Kersten Reich an internationale Entwicklungslinien an, wenn er in seinem Werk: *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (2012) die vom Toronto District School Board entwickelten Standards ins Deutsche übersetzt. Die Kanadischen Akteure schließen dabei die Aspekte ethnokulturelle Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Diversität in den sozialen Lebensformen, sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit und Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen mit ein (Equity Foundation Statement).

Es kann somit in aller Kürze festgehalten werden, dass die Inklusionsdebatte vor allem im internationalen Diskurs auf unterschiedlichen Ebenen, Fragen des rassistischen Ausschlusses durchaus mitdenkt. Im nationalen Raum zeigt sich, trotz durchaus vorhandener vereinzelter Stimmen (hinzu kommen zu den eben bereits

genannten etwa Hinz 2013; Amrhein 2016; Hirschberg/Köbsell 2016; Boger 2017; Platte/Amirpur 2017) in der wissenschaftlichen vor allem aber auch praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema ein erheblich anderes Bild.

So wird in der Mehrheit der Debatten um schulische Inklusion im *deutschsprachigen* Raum, die Differenzlinie der sogenannten Behinderung häufig noch ins Zentrum der Betrachtung gerückt und als körperliche oder geistige Einschränkung gedacht und gleichzeitig andere Differenzlinien wie Rassismus, Sexismus, Klassismus, Linguizismus⁴ u.a. ausblendet. So findet sich im 2016 erschienenen Handbuch *Inklusion und Sonderpädagogik* ein grundlegender Übersichtsartikel, in dem Tanja Sturm unter dem Titel *Phasen der Entwicklung inklusiver Pädagogik* „die erziehungswissenschaftliche Diskursentwicklung zu Behinderung im Kontext der Schule und Unterricht der vergangenen vier Jahrzehnte“ zusammenfasst (Sturm 2016:179 (Herv. B.A./A.H.)). Bei insgesamt 117 Artikeln findet sich ein einziger, der sich konkret auf Migration bezieht, doch auch dieser weist vor allem auf die Notwendigkeit hin, die Kategorien Migration und Behinderung mehr in ihrer Verschränktheit zu denken mit dem Hinweis darauf, dass das Merkmal ‚Behinderung‘ in den bisherigen Debatten zu Intersektionalität eher wenig Berücksichtigung findet (Hedderich et al. 2016:414). Die wesentlich in dem Kontext Migration relevant werdenden Differenzlinien Rassismus und Linguizismus bleiben unerwähnt. Ebenso wie die Auswirkungen, die eben solche Rassismuserfahrungen auf die Lebenslagen und Lernumgebungen der betroffenen Kinder- und Jugendlichen haben können. Ein weiterer Artikel desselben Handbuchs fokussiert auf den Aspekt ‚Armut‘ (Weiß 2016), bezieht also die Differenzlinie Klassismus mit ein. In diesem Text wird zwar sehr konkret auf die Auswirkungen Bezug genommen, die Armut auf die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen hat, aber auch in diesem Artikel wird im zweiten Teil dann der Fokus vor allem auf jene Kinder in Armut gelegt, die gleichzeitig Diagnosen körperlicher oder geistiger Behinderung erhalten haben. Andere Benachteiligungslinien bleiben in ihren Überschneidungen unberücksichtigt.

In Bezug auf Differenzlinien sehr viel breiter aufgestellt hingegen ist das von Donja Amirpur und Andrea Platte (2017) nur ein Jahr später herausgegebene *Handbuch inklusive Kindheiten*. Hier werden andere Differenz- und Benachteiligungslinien neben ‚Behinderung‘ sehr konkret nicht nur benannt, sondern auch im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse verortet. Nehmen wir diese aktuellen Handbücher als Grundlage, scheint es im deutschsprachigen Raum grob so etwas wie zwei sehr unterschiedliche ‚Zugänge‘ der sogenannten Inklusionsforschung bzw. -wissenschaft zu geben.

4 Linguizismus ist „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt (Dirim 2010:91).“

Vertreter*innen aus sonderpädagogischen Disziplinen einerseits fokussieren in ihren Arbeiten häufig eher auf die eine Differenzlinie der sogenannten 'Behinderung' bzw. bearbeiten Fragen des „eigenen“ sonderpädagogischen Förderungsschwerpunktes (vgl. etwa Krämer et al. 2016; Hennemann et al. 2017; Hillenbrand et al. 2010; Huber 2015). Aus einer eher allgemein schulpädagogischen bzw. auch sozialpädagogischen Perspektive auf den Gegenstand andererseits werden auch andere Differenzlinien konsequent mit in den Blick genommen (vgl. etwa Reich 2012; Armirpur 2017; Dorrance/Dannenbeck 2013).

Unsere Beobachtung ist, dass die stark sonderpädagogisch ausgerichtete Perspektive, die Inklusion als Behinderung denkt, diskursiv aktuell eine sehr machtvolle Position innerhalb des nationalen wissenschaftlichen Diskurses besetzt, was sich beispielsweise an der Anzahl der Publikationen, der Ausrichtung von Fachzeitschriften und der Denomination von Professuren ablesen lässt. Die schulpädagogische bzw. eher auch transformatorische Perspektive, die Inklusion auch mit anderen Differenzlinien wie Rassismus, Sexismus, Heterosexismus und Klassismus intersektional und an der internationalen Auseinandersetzung orientiert zusammendenkt, hat zumindest bisher im hegemonialen Diskurs eine noch eher leisere Position inne.

Ein Blick in die zahlreichen Praxishandbücher, die sich mit dem einen oder anderen sonderpädagogischen Fokus konkret mit der Umsetzung sogenannter inklusiver Ansprüche im Bildungsalltag auseinandersetzen, zeichnet ein ähnliches Bild. Auch in diesen geht es meist um die Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das allgemeine Schulsystem und sie setzen sich in einem großen Teil der Fälle, vor allem mit Fragen von körperlicher und geistiger Behinderung unter einem normalisierenden und biologisierenden Paradigma auseinander. Jedoch gibt es auch hier einige (im Vergleich wenige) Publikationen, die andere Benachteiligungs- und Ausschlusslinien gleichermaßen unter dem Stichwort Inklusion verorten und pädagogisch zu berücksichtigen versuchen (vgl. etwa Wagner 2017). Andreas Hinz weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass

„neben ihrem unbezweifelbar produktiven Effekt, die Diskussion überhaupt verstärkt zu haben, [die UN-BRK, d. Verf.] als zweite, problematische Seite der Medaille die Tendenz [bestärkt], Inklusion als Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe – Menschen mit Beeinträchtigungen – aufzufassen“ (Hinz 2013:o.S.).

Auch Kerstin Merz-Atalik stellt fest, dass die Einengung auf Kinder mit Behinderungen oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Inklusionsdiskurs durchaus als ein negativer Nebeneffekt der UN-BRK für die Debatte um Inklusion in Deutschland gewertet werden kann (Merz-Atalik 2014:26). So zeigen beispielsweise die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom Juni 2010 deut-

lich auf, dass die Vorstellung, was unter einem inklusiven Schulsystem zu verstehen ist, auf die Unterscheidung „Behinderung/nicht Behinderung“ reduziert wird und damit internationalen Standards und Auslegungen der Menschenrechte nicht gerecht wird – „was zwingend differenzierte Förderung auch nach anderen Kriterien als ability/disability impliziert“ (Allemann-Ghionda 2013:129).

Wie bereits ausgeführt wurde, lässt sich der Begriff Inklusion im Sinne der UN-Konvention nicht ausschließlich auf die Differenzlinie der Behinderung reduzieren. Vielmehr bekräftigt und konkretisiert die UN-BRK die allgemeinen Menschenrechte aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung (vgl. Aichele 2010:12).

Um eine inklusive Pädagogik im Sinne der UN-BRK zu gestalten, besteht also die Notwendigkeit erziehungswissenschaftliche Konzepte hinzuziehen, die sich mit weiteren relevanten Benachteiligungslinien auseinandersetzen. Während es zu geschlechterreflektierter Pädagogik bereits seit Jahrzehnten eine breite Diskussion und eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Studien gibt (vgl. Kaiser 2009), ist der Bereich der rassismuskritischen Pädagogik noch immer unterrepräsentiert. Der im deutschsprachigen Raum bekannteste Ansatz, nach jenen Forschungen, die unter dem Stichwort ‚interkulturelle Pädagogik‘ zu finden sind und die in vielen Fällen, die Differenzlinie Rassismus gar nicht explizit benennen, sondern mit dem Kulturbegriff arbeiten – ist der der Migrationspädagogik.

Migrationspädagogik

Migrationspädagogische Ansätze richten sehr gezielt einen rassismuskritischen Blick auf pädagogische Verhältnisse, die soziale Ungleichheit, Ausschlüsse und Diskriminierungen perpetuieren, und leisten damit einen wertvollen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft. Sie sind jedoch noch immer eher selten auch an Fragen des Einbezugs solcher Lernender interessiert, die als körperlich oder geistig behindert konstruiert werden. Genau wie in der sonderpädagogisch geprägten Sicht auf inklusionspädagogische Ansätze sind auch im Konzept der Migrationspädagogik, zudem die Differenzlinien gender und class nur randständig berücksichtigt. So tauchen im aktuellsten Handbuch zur Migrationspädagogik zwar unterscheidende Ordnungen wie Rassismus, Antisemitismus, Antimuslimischer Rassismus sowie spezifische Verhältnisse bezogen auf Religion, Geschlecht und Familie in jeweils eigenen Kapiteln auf. Ein expliziter umfänglicher Bezug auf körperbezogene Normierungsverhältnisse findet sich dann lediglich in einem Kapitel mit dem Titel *Inklusion* (Dannenbeck 2016). Auch in diesem Beitrag wird der Inklusionsbegriff also wieder als ein auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ reduzierter Terminus verwendet. Dannenbeck führt in diesem Artikel unter anderem aus,

„dass inklusionstheoretisch das Verhältnis zwischen den Differenzsetzungen ‚Behinderung/chronische Erkrankung‘ und ‚kulturelle Differenz‘ zumindest klärungsbedürftig [sei]. Praktisch bedeutet das, dass die inklusionspädagogische Anerkennung und Wertschätzung von Heterogenität, die in die Forderung nach gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne Behinderung mündet, keineswegs selbstverständlich auch die Heterogenitätsdimension ‚kulturelle Herkunft‘ umfasst (Dannenbeck 2016:482)“.

Bemerkenswerterweise fokussiert Dannenbeck hier auf die Unterscheidungskategorie der ‚kulturellen Herkunft‘ und damit auf einen Ausschnitt, der in der Perspektive der Migrationspädagogik sehr explizit als zu eng markiert wird.

Pädagogische Überlegungen, die auf die kulturelle Herkunft rekurrieren, greifen in einer Migrationsgesellschaft, in der die meisten Schüler*innen, die das Bildungssystem in Anspruch nehmen, bereits geboren wurden und dann zwar über einen statistischen Migrationshintergrund oft aber über gar keine eigene Migrationserfahrung verfügen – zu kurz und sind nicht weiterführend. Viel wichtiger als die kulturelle Herkunft der einzelnen Kinder/Jugendlichen und Erwachsenen, ist die grundlegende Möglichkeit zum anerkannten, gewertschätzten und gleichwertig eingebundenen Teil der jeweiligen Lerngruppe zu werden und die folgenreiche Verwehrung dieser Möglichkeit.

Hier würden wir daher in migrationspädagogischer Lesart eine Erweiterung dieser These vorschlagen, nämlich derart, dass inklusionstheoretisch das Verhältnis zwischen den Differenzsetzungen ‚Behinderung/chronische Erkrankung‘ und ‚natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit‘ insbesondere in Bezug auf Rassismuserfahrungen von Schüler*innen aber auch erwachsenen Lernenden noch ausdifferenzieren ist. Das Konzept der Migrationspädagogik beruft sich theoretisch u.a. auf Zugänge der Cultural Studies, bezieht Anerkennungstheorien mit ein, lehnt sich an postkolonialen Theorien an und ist der normativen Idee verpflichtet, (globale) Ungleichheit unter einer beispielsweise menschenrechtlichen Perspektive in Frage zu stellen und zu reduzieren. Paul Mecheril, der mit seinen Einführungswerken zur Migrationspädagogik (2004/2010/2016) das Konzept maßgeblich geprägt hat und weiterhin voranbringt, definiert den Zugang zu Fragen der Bildung aus migrationspädagogischer Perspektive folgendermaßen:

„Das Verständnis von Bildung, das für den migrationspädagogischen Ansatz kennzeichnend ist, setzt sich erstens ab von einer funktionalistisch-instrumentalistischen Reduktion von Bildung auf kapitalistisch verwertbare Kompetenzen [...] und versteht zweitens Bildung dezidiert als Allgemeinbildung. Unter diesem Verständnis von (Allgemein-)Bildung viele Bildungseinrichtungen/-institutionen unter der Voraussetzung, dass sie ihrem Selbstverständnis nach in erster Linie oder zumindest auch ‚für Bildung‘, also für das Arrangieren und die Ermöglichung gerichteter Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und nicht vorrangig und

ausschließlich für die Vermittlung von ‚Skills‘, zuständig sind, die zentrale Rolle zu, auf aktuelle (welt-)gesellschaftliche Rahmenbedingungen einzugehen und beispielsweise Flucht und Asyl vor der Folie globaler Not und Ungleichheit als einen wichtigen (allgemeinen) Bildungsgegenstand zu konzipieren (Mecheril 2016:23)“.

Allgemeinbildung aus migrationspädagogischer Sicht ist damit eine deutlich positionierte Form der Bildung. Eine die davon ausgeht, dass gegenwärtige gesellschaftliche Problemlagen (global – epochaltypische Schlüsselprobleme (Mecheril 2016 in Anlehnung an Klafki) einen relevanten Einfluss darauf nehmen sollten, wie wir Bildungsinhalte gestalten, so dass es mit Hilfe der in Bildung stattfindenden Transformationsprozessen auch gesellschaftlich zu Prozessen kommt, die die prekären, gewaltvollen Verhältnisse verwandeln – und zu weniger prekären, weniger gewaltvollen werden lassen. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Bildungsbewegung ist das Erlernen einer selbstreflexiven und -kritischen Haltung, die es ermöglicht, sich selbst als eingewoben und beteiligt an gesellschaftlichen Machtverhältnissen wahrzunehmen und – wenn vorhanden – die daraus resultierenden Privilegien bewusst für einen Transformationsprozess in kleinen/lokalen/regionalen und großen/globalen Zusammenhängen einzusetzen.

Einen spezifischen Fokus legt Migrationspädagogik – wie oben schon erwähnt – vor allem auf machtvollere Unterscheidungsordnungen entlang konstruierter natio-ethno-kultureller Differenzlinien – also solchen Ordnungen, die sich als rassistische Ordnungen bezeichnen lassen. Wie werden über Staatsbürgerschaft, das Aussehen (körperliche Merkmale) und die zugeschriebene kulturelle Zugehörigkeit Migrationsandere hergestellt, die nicht zum ‚Wir‘ der Mehrheitsgesellschaft gehören? Welchen Einfluss haben diese Unterscheidungen auf Benachteiligungen im Bildungssystem, welchen Beitrag leisten Lehrende, Fachkräfte, institutionelle Routineprozesse, strukturelle Rahmenbedingungen zur Aufrechterhaltung dieser Benachteiligungen und wo liegen Veränderungsmöglichkeiten?

Als grundlegende Analysefolie dient migrationspädagogischen Ansätzen die ‚Rassismuskritik‘. Dieses Konzept geht davon aus, dass in der gegenwärtigen nach rassistischen Ordnungsprinzipien gestalteten Gesellschaft, alle Menschen in eben diese rassistischen Verhältnisse involviert sind, da sich unabhängig von der jeweils eigenen gesellschaftlichen Position, niemand außerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse positionieren kann. Unabhängig davon, wie die eigene individuelle Haltung ist, ob der eigene Phänotyp als ‚Deutsch‘ oder ‚Nicht-Deutsch‘ gelesen wird – sind Menschen, in die Unterscheidungspraxen verstrickt, in denen Rassekonstruktionen anhand diskursiv bestimmter Differenzsetzungen festgemacht werden. Dies können dann eben beispielsweise „körperliche“ und „kulturelle“ Eigenschaften sein, die als bedeutungstragend festgelegt werden, um Ausschlüsse, Über- und Unterordnungen plausibel zu machen und damit zu legitimieren (vgl. Mecheril/Scherschel 2009). Rassismuskritik hat sich nun zur Auf-

gabe gemacht, diese Praxen als rassistische aufzudecken und zu benennen und damit sichtbar und besprechbar zu machen. Doch wozu? Warum ist es so wichtig immer wieder diesen doch so unbequemen und irritierenden Rassismusbegriff zu nutzen – Rassismus nicht zu ent-nennen? Mit Foucaults Diskursbegriff, müssen wir Diskurse als etwas begreifen, auf das wir aktiv Einfluss nehmen (müssen).

„Die Welt ist kein Komplize unserer Erkenntnis. [...] Man muß den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen. In dieser Praxis finden die Ereignisse des Diskurses das Prinzip ihrer Regelmäßigkeit (Foucault 1991:35).

Während im Getöse des Migrationsdiskurses, die Verantwortlichkeit für Schulversagen, diskursiv immer wieder aufs Neue in die Elternhäuser der Kinder- und Jugendlichen geschoben wird und nach den Ergebnissen der PISA-Studien immer wieder davon ‚gesprochen wird‘, dass es eigentlich an den Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ liegt, dass die deutschen Schulen so schlecht abschneiden, besteht eine dringende Notwendigkeit, sehr konkret immer wieder – dem gleichen Prinzip der Regelmäßigkeit befolgend – auf eine der wichtigsten Ursachen hinzuweisen, die für das schlechte Abschneiden der Kinder verantwortlich ist – nämlich auf strukturellen, institutionellen und alltäglich individuell erfahrenen Rassismus (vgl. Heinemann/Mecheril 2016). Während einerseits also auf der diskursiven Ebene, die eigentliche Ursache immer wieder verschoben wird, um Rassismus nicht benennen zu müssen, und die Verantwortung damit von sich zu weisen, gibt es andererseits speziell in Deutschland und Österreich eine historisch im Erleben und Überwinden der Phase des Nationalsozialismus begründete Abwehr, den ‚Rassismusbegriff‘ zu nutzen. Während dieser damals und im Kontext der Kolonialherrschaft eher biologistisch begründet wurde und Menschen ausschließlich aufgrund von Körpermerkmalen in Kategorien eingeteilt wurden, sind es heute *eher* kulturelle Argumentationen, mit denen sortiert wird, wer als zum „Wir“ zugehörig gesehen wird und wer zu den „Anderen“ gehört (Balibar 2017).

Der Rassismusbegriff wird dadurch umgangen und rassistische Praxen verschleiert. Es ist nun die ‚fremde Kultur‘, die marginalisiert wird und mit ihr jene, denen zugeschrieben wird, dieser anzugehören. Die ausschließende Wirkung ist die gleiche, doch im scheinbar harmloseren ‚Kulturmantel‘ überreicht. Wenn es darum geht, sich mit der eigenen Mitverantwortlichkeit für Ausschlussprozesse und den eigenen Entwicklungsmöglichkeiten darin auseinanderzusetzen, ist und bleibt es jedoch notwendig rassistische Praxen auch als solche zu benennen, um sie in ihrer Historie und ihrer gesellschaftlichen Einbettung zu entschleiern.

Das Schulsystem und die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte ist trotz kleinerer Reformbemühungen in einigen Bundesländern⁵ noch immer an monolingual aufwachsenden deutschen Kindern ohne Migrationserfahrung orientiert – die meisten Lehrkräfte, die heute im Schuldienst tätig sind, haben während ihres Studiums kein oder maximal ein Seminar zu der Frage besucht, wie eigentlich Unterrichtsinhalte zu gestalten sind, wenn Kinder in der Klasse sitzen, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen. Seminare zur Reflexion eigener ‚Haltungen‘ und der eigenen Involviertheit in rassistische Verhältnisse der Migrationsgesellschaft werden gar nicht regelhaft angeboten. Die Bedarfe der Schüler*innen an Lehrenden, die sich mit ihren Voraussetzungen professionell auseinandersetzen, werden institutionell also schlichtweg übergangen. Dies wirkt sich für die Lehrenden selbst oftmals in großer Überforderung aus, aber betrifft in erster Linie die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, für die daraus massive Benachteiligungen resultieren. Spielarten des institutionellen Rassismus werden auch beispielsweise bei Empfehlungen zum Schulübergang deutlich (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Kottmann/Miller 2016; Kottmann 2006) und in der aktuellen #MeTwo-Debatte in seinem erschreckenden Ausmaß von den Betroffenen selbst verbalisiert (vgl. Twitter:#metwo, 02.08.2018).

Durch die pädagogische Analysebrille der Migrationspädagogik ist es möglich, die große Gruppe der Kinder/Jugendlichen und Erwachsenen im Bildungssystem, die als solche ‚mit Migrationshintergrund‘ gelten, auf eine Weise zu betrachten, dass pädagogisch professionelles Handeln im Sinne der Lernenden differenzierter möglich wird. Die Lernenden kommen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen in den Blick (Sprachkenntnis im Deutschen, Rassismuserfahrungen, Aufenthaltsstatus, Lernerfahrung, Lebenssituation etc.) und die in diesem Paradigma entwickelten pädagogischen Konzepte bemühen sich, genau an diesen Voraussetzungen anzusetzen, um die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Lernenden innerhalb der Bildungsinstitutionen zu maximieren, während Fragen der Herkunft und Kultur der einzelnen Lernenden nachrangig werden. So geht es migrationspädagogischen Ansätzen also vor allem um eine Veränderung und Entwicklung der Institutionen (Elementar/ Schule/ Erwachsenenbildung/ Hochschule) und ihrer professionellen pädagogischen Fachkräfte und nicht um eine Anpassung der Lernenden an ein traditionelles monolinguales System, das nicht an ihnen orientiert ist.

Genau an dieser Stelle zeigt sich die zuvor beschriebene Schnittmenge zum internationalen Inklusionsdiskurs. So geht es auch in menschenrechtsbasierten

5 So hat z.B. Nordrhein-Westfalen mit der Reform des Lehrerausbildungsgesetzes im Jahr 2009 die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für alle lehrerbildenden Studiengänge und ausnahmslos für alle Lehramtsstudierenden verbindlich gemacht (DaZ-Modul).

inklusionspädagogischen Ansätzen vor allem um eine Veränderung und Entwicklung der Institutionen (Elementar/ Schule/ Erwachsenenbildung/ Hochschule) und ihrer professionellen pädagogischen Fachkräfte und ebenfalls damit nicht um eine Anpassung der Lernenden an ein auf Leistungsstandards hin ausgerichtetes Schulsystem (Booth 2012)

Borderlands – zwischen den Disziplinen und an äußere Grenzen stoßend

Genauso wenig, wie es also das Ziel der UN-BRK ist, „einzelne Personen(-Gruppen) mit einer zusätzlichen Unterstützung lediglich in vorhandene Systeme zu ‚inkludieren‘“ (Jerg et al. 2011:6), geht es in der Migrationspädagogik darum, benachteiligte Schüler*innen, beispielweise durch einen Deutschförderkurs am Nachmittag, lediglich in das bestehende System einzugliedern, was dabei unverändert bleiben kann. Laut Aichele sind vielmehr alle gesellschaftlichen Bereiche zu öffnen und durch die Neuerung ihrer „Strukturen selbst so zu gestalten und zu verändern, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderung – von vornherein gerecht werden“ (Aichele 2010:15). Wie gezeigt werden konnte, bieten nun die verschiedenen Ansätze unterschiedliche Perspektiven, die dabei unterstützen, informiert zum Wohle der Lernenden intervenierend in das Bildungssystem und die einzelnen Lernräume einzugreifen.

Gemeinsam mit Ansätzen der geschlechterreflektierten Pädagogik, aber auch solchen Ansätzen, die sich pädagogisch mit sozioökonomisch divergierenden Lebenslagen auseinandersetzen, wird es pädagogischen Fachkräften möglich, sich ein breites und gleichzeitig spezifisches Handlungs- und Haltungsspektrum zu erarbeiten, was viele der wichtigsten Benachteiligungslinien im Lernraum abdeckt. Es wäre daher unsere Empfehlung, sich bewusst in den Borderlands zu bewegen, in denen sich diese verschiedenen spezifischen Felder überschneiden, um individuelle, lokale Lösungen in der jeweiligen Gestaltung von Bildungsräumen zu finden. Dazu ist es einerseits wichtig, auf die Möglichkeiten und Begrenzungen der Handlungsspielräume für von unterschiedlichen Barrieren betroffene Personen zu achten und andererseits diese Barrieren jeweils zusammenzudenken, um dann den maximal verbleibenden Bewegungsspielraum jeweils ganz auszuschöpfen und exkludierende Rahmenbedingungen jeweils spezifisch und dabei dennoch systematisch abzubauen. Wir schlagen vor, die alternative bzw. transformatorische Konzepte wie die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006), Heterogenitäts-, Diversity- oder auch antidiskriminatorische Ansätze anzuerkennen und bei der Bearbeitung unbedingt zu berücksichtigen, gleichzeitig aber auch darauf aufmerksam zu machen, dass diese Ansätze durch ihre breite Aufstellung Gefahr laufen könnten, einzelne Differenzlinien zu ent-nennen und sie möglicherweise somit in ihren jeweiligen

Spezifitäten nicht mehr erfassen zu (können). Mit Spezifitäten sind hier insbesondere auch Ausgrenzungserfahrungen gemeint, die bestimmte Zuschreibungen, z.B. sonderpädagogische oder kulturelle Etikettierungen bei Schüler*innen hervorrufen können.

Der allgemein-schulpädagogische Zugang zur inklusiven Pädagogik bezieht, wie oben gezeigt werden konnte, zumindest auf einer rhetorischen Ebene, Fragen zum Thema Migration durchaus mit ein. Wie nun ebenfalls deutlich geworden sein sollte, müsste dies aus der Perspektive migrationspädagogischer Ansätze aber noch umfassender, sehr viel differenzierter und vor allem unter Einbezug einer Analyse rassistischer gesellschaftlicher Verhältnisse geschehen. Genauso wie es auch bei Fragen inklusiver Pädagogik nicht ausreicht darüber nachzudenken, wie nicht der Norm entsprechende Kinder am besten in den Regelunterricht integriert werden können, sondern wie es grundsätzlich möglich ist, alle Gesellschaftsbereiche in einer Art und Weise zu gestalten, dass sie Platz für viele verschiedene ‚Normalitäten‘ bieten, wozu zunächst und immer wieder neu grundsätzlich zugrunde liegende Normalitätsannahmen analysiert und in Frage gestellt werden müssen.

Interessant ist nun eine Art Exkurs, der nicht nur die interdisziplinären Grenzen in den Blick nimmt, sondern auch äußere strukturelle Grenzen benennt. Dazu ist es weiterführend, sich grundsätzlich die Frage zu stellen, wie es eigentlich sein kann, dass schon seit so vielen Jahrzehnten aus unterschiedlichsten Disziplinen und Perspektiven heraus, Ansätze entwickelt und Vorschläge für Veränderungen gemacht werden, sich letztlich in der Schulorganisation selber, Verhältnisse nur sehr langsam und teilweise gar nicht verändern. Eine Erklärungsmöglichkeit dafür wäre die paradoxe Doppelaufgabe der Schule. Einerseits allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Chancen und Möglichkeiten zu eröffnen und sie andererseits – zumindest scheinbar – nach dem meritokratischen Prinzip zu selektieren, um verschiedene Positionen in der Gesellschaft zu besetzen. Die Scheinbarkeit des meritokratischen Prinzips liegt vor allem in der Idee, dass es überhaupt objektiv möglich sei, die Leistung von Kindern als reine Leistung zu erfassen. Bekanntermaßen hängt die Unterteilung der Kinder in Leistungsstärken von einer Vielzahl an Faktoren ab, die gar nicht in der individuellen Leistungsfähigkeit der Kinder allein begründet sind. Der marxistisch orientierte Erziehungswissenschaftler Rikowski betont daher die Wichtigkeit auch die Anforderungen und Einflüsse globaler Kapitalmärkte auf das Bildungssystem mitzudenken:

„Only when the critique of capitalist education through analysis of its commodity forms has been developed up to a certain point is it possible to understand and critique adequately the various forms of inequality in capitalism; that is ‘class inequality, sexism, racism, discrimination against gay and lesbian people, against disabled people, ageism and differential treatment of other groups’”, [...] „Of course, what is very common in Critical Pedagogy and radical education writing and research is to

rush into the critique of various forms of inequality without bothering to relate these to commodity forms and the development of capital. The result of such impatience is to provide only policy proposals and strategies for ameliorating discriminatory processes and practices without getting to the root of these phenomena as aspects of the becoming of capital (Rikowski 2018:4)“.

Rikowski plädiert also dafür, auch Veränderungsansätze für das Bildungssystem radikaler zu denken – auch mit einer grundsätzlichen Infragestellung kapitalistischer Verhältnisse.

Der Diskurstheoretiker Michel Foucault macht schon in seiner Inauguralvorlesung deutlich, welche selektierende Funktion Bildungssysteme aus seiner Perspektive haben:

„Die Erziehung mag de jure ein Instrument sein, daß in einer Gesellschaft wie der unsrigen jedem Individuum den Zugang zu jeder Art von Diskurs ermöglicht – man weiß jedoch, daß sie in ihrer Verteilung, in dem was sie erlaubt, und in dem, was sie verhindert, den Linien folgt, die von den gesellschaftlichen Unterschieden, Gegensätzen und Kämpfen gezogen sind (Foucault 1991:30f)“.

Sich klar zu machen, dass Erziehung und Bildung immer auch ein wichtiger Bestandteil der Machterhaltung der jeweiligen hegemonialen gesellschaftlichen Gruppe sind, macht die Grenzen verständlicher, an die engagierte Lehrende, Wissenschaftler*innen, Bildungsverantwortliche immer wieder stoßen, wenn sie versuchen Grundsätzliches in Bewegung zu bringen. Gleichzeitig wissen wir auch, dass Veränderungen auf lange Sicht durch ein hartnäckiges Ein- und Neuschreiben von Diskursen dann doch möglich sind. Plädieren möchten wir damit auch für eine Ausweitung inter- und transdisziplinärer Zugänge zu Fragen der Inklusions- und Migrationspädagogik im Kontext unseres Bildungssystems. Hier sind insbesondere alle Wissenschaftler*innen aufgefordert, häufiger die Grenzen des eigenen Faches zu verlassen und sich in heterogeneren Forschungsverbünden zusammenzutun.

Es gilt also, einen langen Atem zu bewahren und in der Zusammenarbeit der verschiedenen Felder bei aller Unterschiedlichkeit das eigentliche Ziel nicht aus den Augen zu verlieren – ein weniger ausschließendes, wirklich demokratieförderndes Bildungssystem, eine weniger gewaltvolle Gesellschaft.

Literatur

- Aichele, Valentin (2010): Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 11-26.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Schöningh.
- Amrhein, Bettina (2016): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17-36.
- Amrhein, Bettina (2014a): Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In: Ewald Kiel (Hg.) Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd.2), S.140-165.
- Amrhein, Bettina (2014b): Professionalisierung für Inklusion – Akteurinnen und Akteure der Sekundarstufe zwischen Determination und Emergenz. In: Christian Lindmeier und Hans Weiß (Hg.): Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim Basel: Beltz, S. 118-134.
- Anzaldúa, Gloria (2012): Borderlands. The new mestiza = la frontera. 4th ed. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- Balibar, Étienne (2017): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Unter Mitarbeit von Michael Haupt und Ilse Utz. 6. Aufl. Hamburg: Argument Verlag (Argument classics).
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Hg. v. bidok Deutschland e.V. Zeitschrift für Inklusion-online.net. Frankfurt am Main. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [Stand: 02.08.2018].
- Booth, Tony (2012): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Von der Integration zu Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 3. Aufl. Marburg: Lebenshilfe, S. 53-74.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“. Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, München [u.a.]: Waxmann, S. 91–111.
- Hill Collins, Patricia (2000 [1990]): Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. 10. überarb. Aufl. New York: Routledge.
- Dannenbeck, Clemens (2016): Inklusion. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 480–492.
- Dorrance, Carmen; Dannenbeck, Clemens (Hg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, Georg (2010): *Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume*. In: Anne-Dore Stein, Stefanie Krach und Imke Niedieke (Hg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17-31.
- Feuser, Georg (2013): *Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik*. In: Georg Feuser und Thomas Maschke (Hg.): *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-67.
- Foucault, Michel (1991 [1972]): *Die Ordnung des Diskurses*. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Erw. Ausg. Frankfurt am Main: Fischer (Fischer-Taschenbücher, 10083: Fischer Wissenschaft).
- Grech, Shaun (2011): *Recolonialising debates or perpetuating coloniality? Decentring the spaces of disability, development and community in the global South* in: *International Journal of Inclusive Education* 15/1; S. 87-100.
- Hedderich, Ingeborg u.a. (Hg.) (2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (utb-studie-e-book: Vol. 8643).
- Heinemann, Alisha; Mecheril, Paul (2016): *Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente*. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Ideologien der Ungleichwertigkeit*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung (Schriften zur Demokratie, Bd.42), S. 45–54.
- Hennemann, Thomas u.a. (2017): *„Schulen auf dem Weg zur Inklusion“ – Konzeption, Evaluation und erste Befunde eines landesweiten Qualifizierungsprogramms zur Umsetzung von Inklusion in Nordrhein-Westfalen* in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68/11; S. 532–544.
- Hensen, Gregor u.a. (Hg.) (2014): *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. Weinheim [u.a.]: Beltz (Inklusive Bildung, 1).
- Hillenbrand, Clemens; Hennemann, Thomas; Schell, Annika (2010): *Sozial-emotionale Kompetenzförderung im Vorschulalter für Kinder unter Risiko – das Programm „Lubo aus dem All!“*. In: Rüdiger Kissgen und Norbert Heinen (Hg.): *Frühe Risiken und Frühe Hilfen* Stuttgart: Kohlhammer, S. 209-231.
- Hinz, Andreas (2013): *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. Hg. v. bidok Deutschland e.V. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*. Frankfurt am Main. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [Stand: 13.08.2018].
- Hinz, Andreas (2008) *Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte*. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 33-52.

- Hirschberg, Marianne; Köbsell, Swantje (2016): Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Ingeborg Hedderich u.a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 555–568.
- Huber, Christian (2015): Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen in: Lernen und Lernstörungen 4/4; S. 283–291.
- Kaiser, Astrid (2009): Erziehungswissenschaftliche Genderforschung in der Schulpädagogik und autonome Organisation von Frauen und Schule. In: Edith Glaser (Hg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Opladen: Budrich (Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Folge 5), S. 61–78.
- Koegeler-Abdi, M. (2013): Shifting Subjectivities. Mestizas, Nepantleras, and Gloria Anzaldúa's Legacy. In: MELUS: Multi-Ethnic Literature of the United States 38 (2), S. 71–88. DOI: 10.1093/melus/mlt016.
- Köpfer, Andreas (2013): Inclusion in Canada – Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Quebec. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne (2016): „Und dann war das auch noch so ein kleines, zartes Persönchen“: Grundschullehrkräfte im Entscheidungsdilemma zwischen Fördern und Selektieren. In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 154–167.
- Krämer, Philipp; Przbilla, Bodo; Grosche, Michael (2016): Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion in: Heilpädagogische Forschung 42/2; S. 61–73.
- Lei, Philippa.; Myers, Juliette (2011): Making the grade? A review of donor commitment and action on inclusive education for disabled children in: International Journal of Inclusive Education 15/10; S. 1169–1185.
- Lücke, Martin (2016): Erinnerungsarbeit. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 356–371.
- Marshall, Nina (2012): Digging deeper: the challenge of problematizing 'inclusive development' and 'disability mainstreaming' In: Angelique Bletsas und Chris Beasley (Hg.): Engaging with Carol Bacchi: Strategic Interventions and Exchanges. Adelaide: University of Adelaide Press, S. 53–70.
- Mecheril, Paul (Hg) (2016): Beltz Handbuch. Handbuch Migrationspädagogik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul u.a. (Hg) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz (Beltz-Studium Erziehung und Bildung).
- Mecheril, Paul; Scherschel, Karin (2009): Rassismus und „Rasse“. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 39–58.

- Merz-Atalik, Kerstin (2014): Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In: Silke Trumpp u.a. (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 24-47.
- Pieper, Marianne (2016): Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die Fluchtlinien affektiver Politiken in emergenten Assoziationen in: *Movements Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 2/1; S. 91-116.
- Platte, Andrea; Amirpur, Donja (Hg.) (2017): *Handbuch Inklusive Kindheit*. Leverkusen: UTB (Soziale Arbeit, Pädagogik, 8713. Soziale Arbeit, Pädagogik).
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (Schule und Gesellschaft, 2).
- Rambla, Xavier u.a. (2008): Inclusive education and social inequality: An update of the question and some geographical considerations in: *Prospects* 38/1; S. 65–76.
- Reich, Kerstin (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rikowski, Glenn (2018): Interview on Marxism, Critical Pedagogy and Inclusive Education: Discussions for a Revolutionary Discourse, interviewed by Aldo Ocampo González in: *Revista Izquierdas del Instituto IDEA, Univ. de Santiago de Chile, Chile* URL: https://www.academia.edu/36752890/Interview_on_Marxism_Critical_Pedagogy_and_Inclusive_Education_Discussions_for_a_Revolutionary_Discourse [Stand: 14.08.2018]
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018): „Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?“. Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland. Hg. v. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Berlin. URL: <https://www.svr-migration.de/publikationen/diskriminierungserfahrungen/> [Stand: 13.08.2018].
- Shure, Saphira (2017): Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer, S. 643-656.
- Sturm, Tanja (2016): Phasen der Entwicklung inklusiver Bildung. In: Ingeborg Hedderich u.a. (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 179–183.
- Twitter (2018): #MeTwo. URL: <https://twitter.com/hashtag/metwo?lang=de> [Stand: 02.08.2018].
- Urwick, James; Elliott Julian (2010): International orthodoxy versus national realities: Inclusive schooling and the education of children with disabilities in Lesotho in: *Comparative Education* 46/2; S. 137–150.
- Wagner, Petra (Hg.) (2017): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Überarb. Neuausgabe. Freiburg: Verlag Herder.
- Weiß, Hans (2016): Armut. In: Ingeborg Hedderich u.a. (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (utb-studie-e-book, 8643), S. 417–422.

Wocken, Hans (2011): Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. Hg. v. bidok Deutschland e.V. Zeitschrift für Inklusion-online.net. Frankfurt am Main. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80> [Stand: 13.08.2018].

Autor_innen-Angaben

Dr. Bettina Amrhein, Univ.-Prof. (Universitätsprofessorin für Inclusive Education in an International Context), Universität Bielefeld

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung im nationalen und internationalen Kontext, Inklusive Didaktik und Diagnostik, LehrerInnenprofessionalität im Kontext inklusive Schulentwicklung, Schulleitungshandeln und Inklusion

Dr. Alisha M.B. Heinemann (Vertretung der Professur für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsinstitution/-verläufe und Migration“), Universität Bremen

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Migrations- und Fluchtforschung, (Hegemonie)Kritische Erwachsenenbildung; Postkoloniale Theorie; pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft; Deutsch als weitere Sprache und mehrsprachige Klassenräume



Und nun, Kolleg_innen, was tun?

Gergana Mineva und Rubia Salgado

„Lassen Sie sich Zeit, aber tun Sie es schnell, denn Sie wissen nicht, was Sie erwartet.“ (Derrida 2001:78)

Unsere Stimmen in diesem Text entstehen in und aus der Erfahrung der Mit-Gründung, der Mit-Erhaltung und der Mit-Gestaltung einer Organisation und einer kontinuierlichen politischen Organisierung von Migrantinnen in Linz, Oberösterreich, trotz allem. Geleitet von rassismuskritischen und queer-feministischen Perspektiven und Zielen konzipieren und führen wir Basisbildungskurse (Deutsch als Zweitsprache, IKT, Mathematik, Englisch, Alphabetisierung) und Lehrgänge zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses für erwachsene Migrant_innen und Geflüchtete durch. Wir bilden Basisbildungslehrende aus, wir führen zahlreiche Lehrveranstaltungen im Sinne von Aus- und Weiterbildung für Lehrende im Feld durch. Wir mischen uns in bildungspolitische Angelegenheiten ein. Wir positionieren uns, wir publizieren, wir organisieren Diskussionsveranstaltungen und Kundgebungen. Wir nehmen an Veranstaltungen und Kundgebungen teil, wir halten Vorträge und Workshops in Tagungen, wir besuchen Tagungen, wir organisieren Tagungen. Wir führen Forschungsprojekte durch, wir schreiben Stellungnahmen, Forschungsberichte, Protestflyer, Plakate, T-Shirts, Transparente. Wir veröffentlichen Bücher, Zeitschriften, Curricula, didaktische Materialien, Handbücher. Aber wir führen keine Integrationskurse durch, nie wurden sie in maiz¹ angeboten, nie werden sie in das kollektiv² angeboten werden. Nie musste eine der Lehrenden unter uns Integrationsprüfungen abnehmen. Auch wenn die Prüfungen ÖSD-

1 maiz – Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen ist eine Selbstorganisation in Linz, die seit 1994 in folgenden Arbeitsbereichen tätig ist: Beratung, Kulturarbeit, Bildung und Forschung. maiz verfolgt das Ziel, die Lebens- und Arbeitssituation von Migrantinnen in Österreich zu verbessern und ihre politische und kulturelle Partizipation zu fördern sowie eine Veränderung der bestehenden, ungerechten gesellschaftlichen Verhältnisse zu bewirken, siehe www.maiz.at

2 das kollektiv. kritische bildungs-, beratungs- und kulturarbeit von und für Migrant_innen ist ein Folgeverein von maiz, der seit 2015 die Bildungsaktivitäten von maiz weiterführt. das kollektiv ist ein Ort der kritischen Bildungsarbeit, wo Menschen arbeiten, die Veränderungen ungleicher Verhältnisse in der Gesellschaft anstreben. Menschen aus unterschiedlichen geografischen und sozialen Orten, siehe das-kollektiv.at

Prüfungen³ heißen. Denn wir entschieden uns in mai bereits 2006, nachdem damals das neue Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz und somit eine weitere Version der Integrationsvereinbarung in Kraft getreten ist, in den Widerstand gegen die eingeführte Verknüpfung zwischen Kenntnissen der hegemonialen Sprache Deutsch und der Erteilung des Aufenthaltsrechts zu treten und keine Integrationskurse durchzuführen. (vgl. ÖIF 2005)

Anders als andere anerkannte Bildungseinrichtungen in Österreich, die im Feld der Erwachsenenbildung mit Migrant_innen tätig sind, müssen wir heute keine interne Auseinandersetzung wegen der Ankopplung des Werteprüfungsteils an die bereits praktizierte Sprachprüfung führen. Im Unterschied zu Bildungseinrichtungen, die sich anhand zahlreicher Stellungnahmen zum neuen Integrationsgesetz für die weitere Anerkennung der ÖSD Prüfungszertifikate positionieren, weisen wir darauf hin, dass diese Erneuerung im Gesetz lediglich einen weiteren Schritt im Sinne der bisherigen gesetzlichen Regelungen bilden könnte, die letztendlich durch die Abnahme der Prüfungen zwecks Erfüllung der aufenthaltsrechtlichen Vorschriften vollzogen und legitimiert werden. Doch die Frage im Titel dieses Beitrags, „Was tun“, gilt uns ebenso wie unseren Kolleg_innen (denjenigen, die sich als Lehrende, als Leitende und/oder aus einer wissenschaftlichen Perspektive mit der Instrumentalisierung des Feldes Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Sinne restriktiver Integrations- und Migrationspolitiken damit beschäftigen).

Ein Überblick

Angesichts des neuen Integrationsgesetzes, das im Mai 2017 im Nationalrat beschlossen wurde, entschieden wir uns, in diesem Textbeitrag die damit einhergehenden Veränderungen beziehungsweise die Konsequenzen dieser für die Arbeit im Feld DaZ und Alphabetisierung mit Migrant_innen und Geflüchteten in der Erwachsenenbildung zu thematisieren. Da die neuen Bestimmungen im aktuellen Integrationsgesetz sich in die Entwicklungen in den Migrations- und Integrationspolitiken in Österreich der letzten Jahrzehnte einschreiben, bauen wir in diesen Text einen Rückblick ein, auf der Suche nach dem Moment, in dem die Kopplung von Deutschkenntnissen und Aufenthaltsrecht in die gesetzliche Realität Österreichs eintraf. Dabei schildern wir die Korrelation zwischen der Einführung der

3 Das ÖSD ist ein staatlich anerkanntes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die ÖSD-Prüfungen orientieren sich an den Niveaubeschreibungen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ und galten bis zum Inkrafttreten des aktuellen Integrationsgesetzes als Nachweis von Deutschkenntnissen in Zusammenhang mit der Erteilung eines Aufenthaltstitels für Familienangehörige laut Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, in Zusammenhang mit der Erfüllung der Integrationsvereinbarung (IV) 2011 (Module 1 und 2) und/oder für den Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft.

Integrationsvereinbarung und anderen migrationspolitischen Maßnahmen im Dienst der ‚Erfordernisse der österreichischen Wirtschaft‘. Wir fragen uns nach möglichen Positionierungen und Aufgaben, die wir als Professionelle im Feld Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung mit erwachsenen Migrant_innen und Geflüchteten übernehmen bzw. übernehmen hätten können, um der stets wachsenden Instrumentalisierung unseres Arbeitsfelds im Sinne restriktiver Integrations- und Migrationspolitiken Widerstand zu leisten. Wir fragen nach, wir denken nach, ohne den Anspruch auf Antworten. Unter Hinweis auf das Konzept von Zivilgesellschaft (Gramsci 1991) schärfen wir die Fragestellung: in wessen Interesse arbeiten wir? Anhand eines Beispiels aus dem Bereich der Förderpolitik schildern wir in einem ersten Moment im Text die Konsequenzen der Priorisierung der Kosten-Nutzen-Logik im Vorhaben der Steuerung von Migration und Integration für die Arbeit in unserem Feld im Allgemeinen und vor allem für die lernenden Frauen mit geringen Schriftsprachkenntnissen. Neben der Problematisierung der Einführung und insbesondere der Umsetzung der Integrationskurse – und Prüfungen, beschäftigen wir uns zudem mit dem aktuellen Thema der Wertevermittlung im Rahmen der verordneten Integrationskurse. Ausgehend von einer postkolonialen Analyseperspektive und anhand eines zweiten Beispiels – diesmal aus unserer Praxis in der Basisbildung mit Migrant_innen und Geflüchteten – beleuchten wir unseren Zugang zur Behandlung des Themas Frauenemanzipation.

Die Sprachbildung und das Management

Aus der Verschränkung von Sprach-, Migrations- und Integrationspolitiken wurden in den letzten Jahren in Österreich kontinuierlich rechtliche Regelungen implementiert, die den Erwerb der deutschen Sprache mit Vorschriften und Sanktionen verbinden. Deutschkenntnisse und darüber hinaus Schriftsprachkenntnisse werden in aktuell geltenden gesetzlichen Regelungen als Instrumente der Selektion im Rahmen einer vom Managementansatz geleiteten Migrationspolitik eingesetzt. Der angekündigte „Wettbewerb um die besten Köpfe“ (Bundeskanzleramt 2013:29) im Arbeitsprogramm der damaligen österreichischen Bundesregierung, im deutlichen Einklang mit EU-Richtlinien, verdeutlichte beispielhaft den vorherrschenden Charakter des Migrationsmanagements, auch im Verschränkungsfeld Sprach- und Integrationspolitik.

Wie im Strategy Document der Internationalen Organisation für Migration (IOM 2007:3) formuliert wird, muss Migration gemanagt werden, damit ihre Vorteile maximiert und ihre negativen Folgen minimiert werden können. Die Priorisierung der Kosten-Nutzen-Logik im Vorhaben der Steuerung von Migration und Integration führt zur Abschottung, zur Ausgrenzung, zur Verstärkung der kapitalistischen Ausbeutungsmechanismen, zur Fortsetzung ungleicher ge-

sellschaftlicher Verhältnisse und vor allem zum Tode tausender Menschen auf der Suche nach einem Leben abseits von Armut und/oder Gewalt.

Die aktuellen Antworten der österreichischen Regierung auf die Fragen der Integration derjenigen, denen es gelungen ist, lebendig hier anzukommen (und selbstverständlich sind hier nicht die Rot-Weiß-Rot-Karte-Begünstigten⁴ gemeint), sind vor allem durch die Implementierung von Wertekursen, von Sprach- und neuerlich von Werte-Prüfungen sowie durch eine verstärkte Betonung des Erwerbs von Deutschkenntnissen, als Fundament und Voraussetzung für Integration gekennzeichnet. Verstärkte Förderung von Deutschkursen wird versprochen und teilweise umgesetzt, andere dazugehörige Ziele, wie die Bekämpfung von rassistischer und sexistischer Segregation des Arbeitsmarktes und des Bildungssystems sowie die Ausschlüsse durch gesetzliche Regelungen geraten aus dem Blick aktueller Integrationspolitik.

Eine Maßnahme der Landesregierung in Oberösterreich in Zusammenarbeit mit dem Bund illustriert beispielhaft die Konsequenzen des Managementansatzes auf der Ebene der Integrationspolitik. Ein Förderpaket regelte und finanzierte die Durchführung von Deutsch- und Alphabetisierungskursen für Asylwerber_innen im Zeitraum Oktober 2016 und Dezember 2017 in Oberösterreich. Unter den Richtlinien befinden sich u.a. Bestimmungen in Bezug auf die Qualifizierungsstandards der Lehrer_innen, auf die Kostenstruktur, auf die Anzahl von Unterrichtseinheiten pro Kurs und Teilnehmer_innen, auf Zulassungskriterien usw. Diese Richtlinien stehen im krassen Widerspruch zu den Richtlinien des Programmplanungsdokuments der Initiative Erwachsenenbildung (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015). Dieses Dokument, das die Bildungsarbeit im Rahmen der Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung regelt, beinhaltet zum Beispiel keine Bestimmung zur Anzahl von Unterrichtseinheiten, die ein oder eine Kursteilnehmer_in im Rahmen von Basisbildungskursen absolvieren darf. Die einzige Bestimmung beschränkt sich auf die Festlegung einer maximalen Anzahl von Unterrichtseinheiten pro Kurs (400 Unterrichtseinheiten). Für die Deutsch- und Alphabetisierungskurse, die im Rahmen des Förderpaketes in Oberösterreich umgesetzt wurden, war die Anzahl der Unterrichtseinheiten pro Kurs auf 75 Einheiten beschränkt und ein_e Kursteilnehmer_in durfte einen Kurs maximal zweimal besuchen. Das bedeutet konkret, dass auch eine erwachsene Person, die nicht alphabetisiert ist, innerhalb von maximal 150 Unterrichts-

4 Die RWR-Karte ist die Karte mit den Farben der Flagge des österreichischen Staates. Die Rot-Weiß-Rote – Karte sieht einen besonderen Zugang zum Aufenthaltstitel und zum Arbeitsmarkt für besonders hochqualifizierte Arbeitskräfte, für Fachkräfte in Mangelberufen und für selbstständige Schlüsselkräfte aus Drittstaaten und für Studienabsolvent_innen einer österreichischen Hochschule vor. (Sozialministerium/ Bundesministerium für Inneres o.J.)

einheiten alphabetisiert werden sollte. Die einzige verbliebene Antwort auf die Frage, warum diese Regelungen eingeführt werden, wenn doch zahlreiche Studien und Lehrerinnen darauf hinweisen (vgl. u.a. Arbeitsgemeinschaft Karolinnenviertel 2011; Feldmeier 2010:16-39), dass für die Alphabetisierung Erwachsener in einer Zweit- oder Fremdsprache deutlich mehr Zeit eingeräumt werden soll, bringt uns zur Behandlung des Verhältnisses zwischen Demokratie und Migration in Österreich heute.

Die Verlierer_innen in diesem Beispiel – und es gibt leider viele weitere Beispiele, denken wir an die Verpflichtung, bereits vor Zuzug nach Österreich Deutschkenntnisse auf Niveau A1 (des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) nachzuweisen, denken wir an die weiteren verpflichtenden Sprachprüfungen, an die Kopplung zwischen Sprachkenntnissen, die auch schriftlich abgeprüft werden, und das Aufenthaltsrecht – die Verlierer_innen in diesen Beispielen sind meistens Frauen⁵. Frauen mit wenigen oder gar keinen formalen Bildungserfahrungen. Diese Frauen verkörpern aus der Perspektive des Migrations- und des Integrationsmanagements die negativen Folgen der Migration, die zu minimieren sind. Sie sind der zu verwerfende Rest der Vorteilsrechnung.

Ein Rückblick

Erste Verschränkungen zwischen Sprach-, Migrations- und Integrationspolitiken sind im Österreich der 90er Jahre vor allem durch Maßnahmen der „Integrationshilfe“ zu beobachten. Im Aufenthaltsgesetz von 1993 werden diese Maßnahmen wie folgend aufgeführt: Sprachkurse, Kurse zur Aus- und Weiterbildung, Veranstaltungen zur Einführung in die österreichische Kultur und Geschichte, gemeinsame Veranstaltungen mit österreichischen Staatsbürgern zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses und Weitergabe von Informationen über den Wohnungsmarkt. (vgl. Aufenthaltsgesetz) Im Einklang mit dem seit 1976 in Kraft getretenen Ausländerbeschäftigungsgesetz (AuslBG), das die Neuzulassung ausländischer Arbeitskräfte zum österreichischen Arbeitsmarkt regelt, wird im Aufenthaltsgesetz von 1993 zudem festgehalten, dass die österreichische Bundesregierung „(...) für jeweils ein Jahr mit Verordnung die Anzahl der Aufenthaltsbewilligungen festzulegen [hat], die höchstens erteilt werden dürfen.“ (§ 2, Abs 1, Satz 1 Aufenthaltsgesetz). In dieser Verordnung kann die Bundesregierung

5 Frauen machen knapp zwei Drittel der Gesamtzahl der Analphabet_innen weltweit aus, bei der Reduzierung dieses Anteils wurden seit 1990 laut Unesco keine Fortschritte erzielt. (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission / Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2014).

„entsprechend den Erfordernissen der österreichischen Wirtschaft Gruppen von Fremden bezeichnen, die insbesondere im Hinblick auf ihre Ausbildung, Kenntnisse oder Erfahrung oder im Hinblick auf den Transfer von Investitionskapital in bestimmten Wirtschaftszweigen nach Österreich bei der Erteilung von Bewilligungen bevorzugt zu berücksichtigen sind, sowie allgemein oder für bestimmte Gruppen von Fremden Altersgrenzen festsetzen.“ (§ 2, Abs 3, Z 2, Aufenthaltsgesetz)

Im nachfolgenden Integrationspaket aus dem Jahr 1998 werden die fremdenpolitischen Bestimmungen im Fremdenengesetz 1997 mit Teilen des bisher gültigen Aufenthalts- und Einwanderungsgesetzes zusammengefasst. Der Fokus richtet sich seitdem verstärkt in Richtung „Integration vor Neuzuzug“. Der Familiennachzug und die Arbeitsmigration wurden dadurch deutlich eingeschränkt (vgl. Demokratiezentrum 2015: o.S.; vgl. WIFO 2008:2).

Deutsch als Zweitsprache-Kurse werden hier wie im Aufenthaltsgesetz von 1993 als Maßnahme zur Integrationshilfe bezeichnet. Erst durch das „Integrationspaket 2002“ (Teil des Ausländerpakets, das 1. Jänner 2003 unter der ÖVP-FPÖ Bundesregierung in Kraft tritt) müssen Zuwanderer_innen aus Drittstaaten (Nicht-EWR-Bürger), welche länger als sechs Monate in Österreich bleiben wollen und eine Niederlassungsbewilligung beantragen, eine Integrationsvereinbarung eingehen und erfüllen. Davon betroffen sind ebenfalls Personen, welche nach dem 1. Jänner 1998 eine Niederlassungsbewilligung erhalten haben und eine Verlängerung der Bewilligung beantragen. (vgl. ÖIF 2005:1) Für das nicht Erfüllen der Verpflichtung sind im Gesetz Sanktionen vorgesehen, die bis hin zum Verlust der Aufenthaltsgenehmigung führen können. Mit den Reformen im sogenannten Ausländerpaket wird die Einreise von „Schlüsselarbeitskräften“ erleichtert. Die Einreisepolitik wird ansonsten restriktiv ausgelegt. (vgl. Demokratiezentrum 2015:o.S.)

Im Jahr 2006 tritt das von der schwarz-blauen Regierung gemeinsam mit der SPÖ beschlossene „Fremdenrechtspaket“ in Kraft. Unter den damaligen umstrittenen Neurungen werden die Verpflichtungen der Zuwander_innen im Rahmen der „Integrationsvereinbarung neu“ erweitert. Die neue Integrationsvereinbarung beinhaltet zwei Module. Das erste Modul besteht aus einem Alphabetisierungskurs, der 75 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten umfasst. Das zweite Modul dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache auf dem Niveau A2 des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Der Deutsch-Integrationskurs (Modul 2) umfasst 300 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten. Eine Abschlussprüfung auf dem Niveau A2, die vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelt wurde, bildet den Abschluss eines „Deutsch-Integrationskurses“. Zeugnisse von folgenden Institutionen werden ebenfalls als Nachweis für die Deutschkenntnisse anerkannt: Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD), Goethe-Institut und WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH. (vgl. ÖIF 2005:1f)

Der Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache, insbesondere die Fähigkeit des Lesens und Schreibens, zur Erlangung der Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich, wird als Ziel der Integrationsvereinbarung aus dem Jahr 2006 genannt. (vgl. ebd.)

„Mit 1. Juli 2011 ersetzt die Rot-Weiß-Rot Card das bis dahin geltende Quotensystem bei der Zuwanderung nach Österreich.“ (Medien – Servicestelle 2011:o.S.) Sie sieht einen besonderen Zugang zum Aufenthaltstitel und zum Arbeitsmarkt für besonders hochqualifizierte Arbeitskräfte, für Fachkräfte in Mangelberufen und für selbständige Schlüsselkräfte aus Drittstaaten und für Studienabsolvent_innen einer österreichischen Hochschule vor. (Sozialministerium/ Bundesministerium für Inneres o.J.)

Sowohl die Einführung der Integrationsvereinbarung als auch die Erleichterung der Einreise von Schlüsselarbeitskräften sind mindestens Teilergebnisse einer dominierenden Kosten-Nutzen-Logik in der Migrations- und Integrationspolitik der letzten Jahrzehnte in Österreich. Es handelt sich um eine selektive Migrationspolitik, die prioritär die Bedürfnisse des österreichischen Arbeitsmarktes und Wirtschaftsstandortes berücksichtigt, eine Migrationspolitik, die nach Maßgabe ökonomischer Interessen geplant und umgesetzt wird, und die nicht abgekoppelt von transnationalen wirtschaftlichen Strategien und Entwicklungen zu betrachten wäre:

„Die zunehmende internationale Spezialisierung und die Verlagerung der Produktion von Beschäftigungsbereichen mit geringen Anforderungen an die Qualifikationen der Arbeitskräfte in weniger entwickelte Länder veranlasste viele OECD-Staaten, die Migrationspolitik an diese Veränderungen anzupassen und sie auf qualifizierte Arbeitskräfte auszurichten (Biffl 1999; 2002).“ (vgl. WIFO 2008:1)

Mit dem Integrationsgesetz aus dem Jahr 2017 (vgl. IntG 2017) treten nicht nur strengere Regelungen bei der Integrationsvereinbarung für Drittstaatsangehörige in Kraft, sondern auch neue gesetzliche Integrationsverpflichtungen für anerkannte Geflüchtete. Die Sanktionen bei sogenannter Integrationsverweigerung sind weitreichend und umfassen beispielweise Kürzungen und/oder Streichung der Mindestsicherung bzw. der Notstandshilfe und des Arbeitslosengeldes. Integrationsbeirat, Integrationsmonitoring und Integrationsforschungs Koordinationsstelle werden eingerichtet ‚die Behörde‘ kann ‚feststellen‘, dass Betroffene trotz Nachweis nicht ausreichende Kenntnisse besitzen würden. Bessere Kontrolle und strengere Strafen: damit wird auch das Gesetz präsentiert. (vgl. BMEIA 2017:o.S.) Andere gesetzliche Neuerungen bzw. Erweiterungen, die medial erheblich präsenter und kontroverser als die Bestimmungen im Integrationsgesetz diskutiert werden, ebenso restriktiv und durchaus in ähnlicher politischer Logik eingelassen, bestehen aus dem Verbot der Gesichtshüllung (vgl. AGesVG) und die Einschränkung der

Versammlungsfreiheit im Rahmen der Änderung des Versammlungsgesetzes (vgl. Versammlungsgesetz 2017).

Die Werte und die Geschichte

„In the field of ethnocultural politics, the postcolonial teacher can help to develop this vigilance rather than continue pathetically to dramatize victimage or assert a spurious identity. She says ‘no’ to the ‘moral luck’ of the culture of imperialism while recognizing that she must inhabit it, indeed invest it, to criticize it.“ (Spivak, 2009:70)

Unsere Beobachtungen lassen das Feld Deutsch als Zweisprache und Alphabetisierung für erwachsene Migrant_innen mehrheitlich als einen Raum der hegemonialen Zurichtung erscheinen. Die von der österreichischen Regierung verordneten Werte- und Orientierungskurse für Refugees und Drittstaatsangehörige bilden grundsätzlich kein Novum im Feld. Werteprüfungen wurden zwar erst durch das neue Gesetz eingeführt, Wertevermittlung im Sinne eines Zivilisierungsprojektes, das Grundzüge einer Kolonialpädagogik trägt, findet jedoch nicht erst seit Dezember 2015, als die Wertekurse im Anschluss an den „Sommer der Migration“ in Österreich implementiert wurden, statt. Das Neue daran bezieht sich vor allem auf die explizite Benennung der verfolgten Ziele. Unter Einbeziehung des interkulturellen Ansatzes, der seit den 1990er-Jahren im Feld Deutsch als Zweisprache etabliert ist, wurde eine Praxis befördert, die die Aufmerksamkeit von strukturellen Problemen abzieht und sie auf externe, kulturelle Determinanten lenkt. (vgl. u.a. Kalpaka/Mecheril 2010; Messerschmidt 2009) Nicht von Wertevermittlung war die Rede, sondern von kulturellen Differenzen und von der Anerkennung von Differenzen. (ebd.) Lernende Migrant_innen erzählen über ihre ‚kulturellen Eigenheiten‘ und erfahren, was ‚das Österreichische‘ ausmacht und welche Normen des Zusammenlebens hier gelten. Ein normativer und erzieherischer Impetus, der sich als Kontinuität kolonialer Praxen entlarvt, war und ist immer noch charakteristisch für das Feld. Die bereits 2007 von Kien Nghi Ha formulierte Kritik an der Integrationskursverordnung in Deutschland als Kontinuität der kolonialen Pädagogik, erweist sich hier in Österreich heute als dringend angebracht. Die Beschäftigung mit der normativen Dimension der Arbeit in diesem Feld und dem Entwurf von Handlungsperspektiven für Erwachsenenbildner_innen, betrachten wir – in das kollektiv und in maiz – als dringend fällig. (maiz 2014) Denn als dringend auffällig erscheint uns die Parallele zu Bildungspraxen in anderen geschichtlichen Momenten, sowohl aus kolonialen Geschichten als auch aus der Geschichte totalitärer Regierungen. Claus Melter erinnert uns daran, dass die Bildungsarbeit, die Geschichtswissenschaften und auch die Soziale Arbeit

„(...) oftmals im Rahmen von Missions- und Kolonialpädagogik, völkisch-rassistischer Erziehung in Weimarer Republik und NS-Zeit sowie der Nachkriegszeit, eher Teil von rassistischer und antisemitischer Unterdrückung (...) und nicht Teil menschenrechtsorientierter Praxen [waren], die allen Menschen das Recht auf (Mindest-) Rechte zuschrieben.“ (Melter 2015:14)

Wir erlauben uns, ein längeres Zitat an dieser Stelle einzufügen. Es handelt sich um eine Publikation aus 2001, in der anhand einer kommentierten Sammlung von Dokumenten aus den „Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914“ die deutsche Missions- und Kolonialpädagogik dargestellt wird. In der ausgewählten Passage erstellen die Autor_innen die Verknüpfung zur Gegenwart europäischer Migrationsgesellschaften:

„Die mit der weltweiten Flüchtlingsproblematik verknüpften Probleme der Fremdenfeindlichkeit und des alltäglichen Rassismus haben auch bei uns inzwischen erneut an Boden gewonnen. Hier werden die handelnden Pädagoginnen und Pädagogen oft unvermutet wieder mit Einstellungen und Verhaltensweisen konfrontiert, die für die Kolonialpädagogik des kaiserlichen Deutschlands und anderer Kolonialmächte kennzeichnend waren: Die deutsch-kolonialen Bildungsvorstellungen schwankten zwischen wohlwollendem Paternalismus, sozialromantischen Vorstellungen vom ‚edlen Wilden‘, deutsch-nationaler Überheblichkeit, ethnozentrischen Vorurteilen und rassistischen Rechtfertigungsideologien bis hin zur Idee, durch Bildung die Schuld des Sklavenhandels wiedergutzumachen (vgl. hierzu die Darstellung, einschließlich zeitgenössischer Zitate, in Nestvogel 1986:216ff). Einige dieser Einstellungen zeigen sich heute wieder in neuem Gewande bei den Diskussionen über Asylbewerber und Ausländer in Deutschland und deren Recht oder Nicht-Anrecht auf gleiche Bildungschancen. Eine Konfrontation mit geschichtlichen Prozessen und Ideologien der deutschen Missions- und Kolonialpädagogik kann in diesem Zusammenhang zu einem historisch geschärften kritischen Bewußtsein beitragen.“ (Adick/Mehnert 2001:12)

Die Werte und die Erzählungen über Frauenemanzipation

Es findet keine Bildungsarbeit außerhalb von Wertesystemen statt. Bildungsarbeit kann – Paulo Freire (1988) und Gayatri C. Spivak (2009) paraphrasierend – sich mit dem Apparat der Wertekodierungen anlegen oder sie affirmieren. Wir verstehen Erwachsenenbildung mit Migrant_innen grundsätzlich als einen Raum, in dem gemeinsam und im Wissen über die ungleichen Machtverhältnisse ‚Selbstverständlichkeiten‘ und ‚Normalitäten‘ kritisch reflektiert und in dem so wenige ‚Wahrheiten‘ wie möglich hergestellt und verfestigt werden sollten.

Als Veranschaulichung unserer Betrachtung von kritischer Bildungsarbeit, vor allem im Zusammenhang mit dem aktuellen Zwang zur Wertevermittlung, berichten wir im Folgenden über eine Aktivität, die im Rahmen unserer Basis-

bildungskurse mit erwachsenen Migrant_innen, die sich als Frauen definieren, in das kollektiv im Frühling 2016 durchgeführt wurde. Dieses Beispiel ermöglicht außerdem die Befragung gesellschaftlicher Machtverhältnisse unter Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte.

Anlässlich einer Einladung, einen Text für eine Publikation zum Thema „kulturelle Bildung mit Geflüchteten“ zu verfassen, entschieden wir uns im Verein das kollektiv für den Versuch eines kollektiven Schreibens. Die Lehrerinnen in den laufenden Kursen (Basisbildungskurse für Migrantinnen⁶) trafen sich und einigten sich darauf, mit zwei Gruppen einen Museumsbesuch zu organisieren, um ausgehend von der Erfahrung den Text kollektiv zu konzipieren.⁷ Im Vorfeld wurden die Gruppen gefragt, ob auch sie Lust und Interesse hätten, das kleine Projekt mitzugestalten. Es wurde mit den Lernenden vereinbart, das Schlossmuseum in Linz zu besuchen. Es fanden Vorbereitungsgespräche zwischen den beteiligten Lehrerinnen, zwischen den Lehrerinnen und der Vermittlerin, die im Museum arbeitet und die Gruppen begleiten würde, sowie mit den lernenden Gruppen während des Unterrichts statt. Nach dem Museumsbesuch wurden im Unterricht ausgewählte thematische Schwerpunkte bearbeitet. Die Auswahl der Themen bestimmten die Lehrerinnen im Gespräch mit den Lernenden. Hier wird lediglich ein kurzer Bericht über zwei Momente der Auseinandersetzung im Anschluss an den Besuch präsentiert.

Im Vorfeld des Museumsbesuchs einigten sich die beteiligten Lehrenden und Lernenden auf eine Frage, die die Funktion haben sollte, die Blicke und Eindrücke während des Museumsbesuchs und in der Nachbereitungsphase zu verbinden und ein Miteinanderdenken zu strukturieren: „Was können wir ausgehend von der Ausstellung im Museum über das heutige Leben als Frauen in Oberösterreich lernen?“ Diese Entscheidung wurde ebenfalls der Museumsvermittlerin mitgeteilt, mit der sich die Lehrerinnen im Museum trafen und den Rundgang gemeinsam festlegten.

Die Auswahl dieses fragenden Blicks bei einem Museumsbesuch, der unter dem Zeichen der Vorsicht vorbereitet wurde, schrieb sich – sehr wahrscheinlich nicht zufällig – ein in eine Debatte, die Westeuropa im aktuellen Kontext der Migrationsgesellschaft und im Kontext seiner kolonialen Vergangenheit kennzeichnet: Ist die Frauenemanzipation eine Errungenschaft der weißen europäischen Frauen, die durch Wertevermittlung den Migrant_innen und Flüchtlingen beigebracht werden soll?

6 Teilnehmerinnen der Basisbildungskurse sind Lernende mit weniger oder keiner Erfahrung im formalen Bildungssystem. Im Rahmen der Basisbildungsarbeit mit erwachsenen Migrantinnen (Frauen) im Verein das kollektiv wird in folgenden Feldern gearbeitet: Deutsch als Zweitsprache, Alphabetisierung, Mathematik, Englisch als Fremdsprache und Informations- und Kommunikationstechnologien.

7 Der Textbeitrag ist 2016 erschienen in Salgado et al. 2016.

Der erste hier berichtete Moment ergab sich anhand der Besprechung eines Bildes aus dem 16. Jahrhundert, das den Titel „Bauernschenke“ trägt und von Lucas I. van Valckenborch gemalt wurde. Das Bild stellt eine Szene auf einer Bauernschänke dar, in der einige Männer beim Trinken sowie ein Paar und eine ältere Bäuerin, die sich wütend zu den Gästen wendet, zu sehen sind. Die Vermittlerin erzählte der besuchenden Gruppe, dass der Schlüsselbund, den die Bäuerin trägt, die Betrachter_innen auf ihre machtvolle Position hinweisen würde. Im Zusammenhang mit den Erinnerungen an das Bild wurde von der Mehrheit der Gruppe die Wahrnehmung geäußert, dass Männer in Österreich Frauen nicht verprügeln würden. Die Lehrerinnen berichteten, dass Gewalt gegen Frauen in Österreich gesetzlich verboten ist, dass aber trotzdem zahlreiche Fälle von Gewalt jährlich registriert werden. Die Lernenden waren sehr überrascht, als sie die Zahlen der dokumentierten Fälle von Gewalt gegen Frauen in Linz in den letzten Jahren erfuhren. In einem weiteren Moment kommentierte die Gruppe ein Bild von Quinten Massys mit dem Titel „Ungleiches Paar mit einem Narren“ aus dem Anfang des 16. Jahrhunderts. Im Bild ist eine Szene zwischen einem Mann und einer Frau zu beobachten, in der die Frau möglicherweise für geleistete sexuelle Leistungen bezahlt wird. In der Auseinandersetzung wurde weder die Figur des Narren am Rand des Bildes noch das Thema der Sexarbeit problematisiert oder diskutiert. Im Zentrum stand die Frage nach den Möglichkeiten, die einer Frau zur Verfügung stehen, um Geld zu verdienen oder zu besitzen. Die Kursteilnehmerinnen hatten mehrheitlich den Eindruck, dass in Österreich Männer und Frauen für die gleiche Arbeit gleich bezahlt werden. Wiederum mit Überraschung nahmen die lernenden Migrantinnen die Informationen über die Situation von Frauen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt auf.

Diese beiden Berichtsmomente wurden unter anderen ausgewählt, weil sie unsere Erfahrungen und Beobachtungen in der Erwachsenenbildung mit Migrant_innen teilweise widerspiegeln: Österreich wird als ein Raum der Gleichberechtigung, der Gendergerechtigkeit und des respektvollen und gewaltfreien Umgangs vermittelt und wahrgenommen. Die Gründe für diese Wahrnehmung sind sicherlich vielfältig und wären u.a. als Folge oder zumindest im Kontext der kolonialen Vergangenheit und ihrer Kontinuitäten zu interpretieren. Eine Vermutung der im Projekt beteiligten Lehrerinnen führt unseren Blick in die Richtung der aktuellen Diskurse (z.B. zur Implementierung und zu Legitimierung von Wertevermittlung an Migrant_innen und Refugees), die feministische Positionen, Forderungen und Anliegen vereinnahmen, um eine „Andersheit“ herzustellen, die im Gegensatz zu einer vermeintlichen europäischen ‚Normalität der Gendergerechtigkeit‘ als rückständig gekennzeichnet wird.

Leerstellen und Widersprüche im Narrativ einer erfolgreichen Geschichte der Frauenemanzipation in (Ober-)Österreich konnten erst anhand einer intensiven und herausfordernden Zusammenarbeit zwischen den Lehrer_innen und den Teilneh-

mer_innen erkannt und kritisch thematisiert werden. Die Erfahrung bestätigte sowohl die Entscheidung, die hegemoniale Institution Museum und ihren Erzählungen mit ‚Vorsicht‘ zu begegnen, als auch unsere Option für eine kritische pädagogische Praxis. Eine Praxis, die den Lernenden ermöglichen kann, soziale, politische und ökonomische Widersprüche wahrzunehmen und zu problematisieren, um etwas gegen die unterdrückerischen Elemente der Realität zu unternehmen.

Was tun?

Unter anderem mit Bezug auf Gramscis Konzept von Zivilgesellschaft laden wir spätestens seit der Einführung der Integrationsvereinbarung unsere Kolleg_innen im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung zu einer Auseinandersetzung mit unseren jeweiligen ethischen, politischen und professionellen Haltungen ein (vgl. Gramsci 1991ff). Denn wenn rechtliche Bestimmungen und staatliche Politiken als Institutionalisierungen sozialer Kämpfe und daraus entstandener Kompromisse zu betrachten sind (Brand 2004), wenn die Zivilgesellschaft das Terrain ist, in dem die Hegemonie unterstützt und/oder angefochten werden kann, wenn die Zivilgesellschaft also als Kampfplatz zu begreifen ist (Mayo 2007:43), dann stellten wir damals und stellen heute erneut die Frage: Welche Risse könnten in die Hegemonie unterstützenden Konsens erzeugt werden, wenn sich Bildungseinrichtungen und Professionelle im Feld DaZ weigern würden, die geltende Gesetzgebung zu stützen, wenn sie keine Integrationskurse anbieten und keine Integrationsprüfungen abnehmen würden?

Dann stellten wir damals und stellen heute erneut die Frage, diesmal in Anlehnung an Paulo Freire: In wessen Interesse arbeiten wir im Feld DaZ in der Erwachsenenbildung?

Dann stellten wir damals und stellen heute erneut die Frage, jetzt in Anlehnung an Gayatri C. Spivak: Was ist denn das, was wir nicht nicht wollen können?

2017: Lehrende organisieren sich

Im Rahmen einer Veranstaltung der Universität der Ignorant_innen⁸ zur aktuellen ‚Wertedebatte‘ in Österreich, bildete sich eine Gruppe von DaZ- und Basisbildungslehrenden, die sich seitdem regelmäßig (in Wien) trifft, um widerständigen Strategien in Bezug auf die Eingriffe in die Bildungsarbeit zu diskutieren, zu

8 <https://www.maiz.at/projekt/maiz-bildung-maiz-jugend-maiz-z-forschung-maiz-kultur/universitaet-der-ignorantinnen>. Die Veranstaltung wurde von maiz und das kollektiv in Linz April 2017 organisiert.

entwerfen und umzusetzen. Angesichts der Feststellung, dass vor allem Deutsch als Zweitsprache- und Alphabetisierungskurse immer mehr Materie der Sicherheit und weniger der Bildung werden, vermittelte die Gruppe ihre zentralen Positionen und Forderungen in einer ihrer ersten Aussendungen als Reaktion auf das neue Integrationsgesetz und gleichzeitig als Einladung an andere Lehrende zur Beteiligung am Organisationsprozess:

„Wir sind Lehrer_innen, keine Werte- oder Sprachpolizist_innen!

Und wir wollen nicht verlängerter Arm dieser Politik sein!

Wir wehren uns gegen Versuche der Instrumentalisierung von Lehrenden im Sinne einer selektiven und ausgrenzenden Migrations- bzw. Integrationspolitik!

Wir positionieren uns für die Entkoppelung von Sprachstandserhebung, Werteprüfung und aufenthaltsrechtlichen Regelungen!

Wir positionieren uns für eine Bildungsarbeit, die sich mit Wertekodierungen anlegt, und bestehen darauf, demokratische Bildungsarbeit mit Refugees und Migrant_innen zu realisieren, in der Werte und Haltungen reflektiert und ausverhandelt und nicht vorgeschrieben werden!

Wir sind nicht bereit, (Um)Erziehungsarbeit zu realisieren!

Und anstatt Wertekurse und Prüfungen für Migrant_innen fordern wir politische Bildung für alle!“ (IG Arbeitsbedingungen Basisbildung, DaZ, DaF, DaE 2017:o.S.)

Wir beenden diesen Beitrag mit der erfreulichen und ermutigen Botschaft der endlich stattfindenden widerständigen Organisation der Lehrenden. Jedoch wissen wir, dass Lehrende im Feld der Sprachbildung mit erwachsenen Migrant_innen und Refugees einer Berufsgruppe angehören, die unter prekären Bedingungen arbeitet. Lehrende sind den Entscheidungen von Leitenden in den Bildungseinrichtungen meistens ausgeliefert und haben kaum Verhandlungsspielraum – dem gegenüber positionieren sich ebenfalls die am Organisationsprozess beteiligten Lehrenden. Eine Strategie zur Veränderung der Leitungspraxis in vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich auffallend als vollziehende Instanzen der gesetzlichen Regelungen entfalten, ist dringend notwendig. Ein langer und holpriger Weg steht noch vor uns.

Literatur

- Adick, Christel; Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884 – 1914.
- AGesVG – Anti-Gesichtsverhüllungsgesetz / Bundesgesetz über das Verbot der Verhüllung des Gesichts in der Öffentlichkeit, Art. 2 des 68. Bundesgesetz: Integrationsgesetz und Anti-Gesichtsverhüllungsgesetz sowie Änderung des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes, des Asylgesetzes 2005, des Fremdenpolizeigesetzes 2005, des Staatsbürgerschaftsgesetzes 1985 und der Straßenverkehrsordnung 1960, BGBl I/2017 vom 08.06.2017. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_68/BGBLA_2017_I_68.pdf, 01.07.2017.
- Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V. (Hg.) (2011): Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung. Konzeptionelle Überlegungen, Eigenverlag, Hamburg.
- Aufenthaltsgesetz/ Bundesgesetz, mit dem der Aufenthalt von Fremden in Österreich geregelt wird (Aufenthaltsgesetz) idF vom 29.07.1993. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005817&FassungVom=1993-07-29>, 01.07.2017.
- BMEIA (2017): Integrationsgesetz im Ministerrat beschlossen. https://www.bmeia.gv.at/das_ministerium/presse/aussendungen/2017/03/integrationsgesetz-im-ministerrat-beschlossen/, 01.07.2016.
- Brand, Ulrich (2004): Was ist eigentlich Hegemonie?. Hg. Taz online. URL: Lexikon der Globalisierung. <http://www.taz.de/!697314/> [Stand 01.07.2017]
- Bundeskankleramt (2013): Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013-2018. Erfolgreich. Österreich. <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>, 01.07.2017.
- Bundesministerium für Inneres / Sozialministerium (o.J.): <http://www.migration.gv.at/de/formen-der-zuwanderung/dauerhafte-zuwanderung/sonstige-schluesselfraefte/>, 01.07.2017.
- Demokratiezentrum (2015): Arbeitsmigration nach Österreich in der Zweiten Republik .Hg. Demokratiezentrum. Wien. URL: <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/arbeitsmigration-nach-oesterreich-in-der-zweiten-republik.html>, [Stand: 01.07.2017].
- Derrida, Jacques (2001): „Die unbedingte Universität“. Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.
- Deutsche UNESCO-Kommission / Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.) (2014): Weltbericht Bildung für alle 2013/2014: Lehren und Lernen: Qualität für alle ermöglichen. Deutsche Kurzfassung des Education for All Global Monitoring Report 2013/2014: Teaching and learning: Achieving quality for all. Bonn.
- Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart, S. 16-39.
- Freire, Paulo (1988): *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Gramsci, Antonio (1991ff): Gefängnishefte. Bd. 1-10. Hg. Klaus Bochmann; Wolfgang Fritz Haug; Peter Jehle. Argument Verlag, Hamburg.

- IG Arbeitsbedingungen Basisbildung, DaZ, DaF, DaE (2017): „Lehrende in DaZ- und Integrationskurse Fordern: Hände weg von der Bildung!“ <https://igdazdafbasisbildung.noblogs.org/post/2017/05/16/lehrernde-in-daz-und-integrationskursen-fordern-haende-weg-von-der-bildung/>, 01.07.2017
- IntG – Integrationsgesetz / Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft, Art. 1 des 68. Bundesgesetz: Integrationsgesetz und Anti-Gesichtsverhüllungsgesetz sowie Änderung des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes, des Asylgesetzes 2005, des Fremdenpolizeigesetzes 2005, des Staatsbürgerschaftsgesetzes 1985 und der Straßenverkehrsordnung 1960, BGBl I/2017 vom 08.06.2017. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_68/BGBLA_2017_I_68.pdf, 01.07.2017.
- IOM – International Organization for Migration (2007): IOM Strategy. https://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/about_iom/docs/res1150_en.pdf, 01.07.2017
- Julia Bock-Schappelwein u.a. (2008): Die ökonomischen Wirkungen der Immigration in Österreich 1989-2007. Hg. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. URL: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/5/4/4/CH3434/CMS1459842377544/06_die_oekonomischen_wirkungen_der_immigration_in_oesterreich.pdf, [Stand: 01.07.2017.]
- Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim, S. 77-98.
- maiz (Hg.) (2014): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Eigenverlag, Linz.
- Mayo, Peter (2007): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer veränderten Praxis. Argument Verlag, Hamburg.
- Medien – Servicestelle. Neue Österreicher/innen (2011): Neuere österreichische Migrationsgeschichte. URL: <http://medienservicestelle.at/migration/bewegt/2011/05/25/neue-oesterreichische-migrationsgeschichte/>, [Stand: 01.07.2017.]
- Melter, Claus (2015): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und postnational-sozialistischen Deutschland?! Einleitende Überlegungen. In: Melter, Claus (Hg): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim/Basel, S. 7-19.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Brandes & Apsel, Frankfurt.
- Nghi Ha, Kien (2007): Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In: Lauré Kien Nghi Ha; Nicola al-Samarai; Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Unrast. Münster, 113-128.
- ÖIF (2005): Integrationsvereinbarung 2006. <http://www.okay-line.at/file/656/informationsblattzuriv-deutsch.pdf>, 01.07.2017.

- Salgado, Rubia u.a. (2016): Kulturelle Bildung und das Erlernen der Mehrheitssprache in Zeiten der (expliziten) Wertevermittlung. In: Maren Ziese; Caroline Gritschke (Hg.): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld, S. 295-304.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2009): *Outside in the Teaching Machine*. Routledge, New York/London.
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (2015): Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. URL: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017.pdf [Stand 11.12.2015]
- Versammlungsgesetz 2017 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000249&ShowPrintPreview=True>), zuletzt geändert durch BGBl I vom 22.05.2017. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_63/BGBLA_2017_I_63.pdf [Stand 01.07.2017].

Autor_innen-Angaben

Gergana Mineva war langjährige Mitarbeiterin der Selbstorganisation maiz in den Bereichen Bildung, Forschung und Sex & Work und beschäftigt sich in diesem Zusammenhang u.a. mit kritischen, bzw. gegenhegemonialen Zugängen zu Sexarbeit und Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Sie hat Wirtschaftswissenschaften, Sozialwirtschaft und Politische Bildung studiert. Aktuell arbeitet sie im neuen Verein das kollektiv. kritische bildungs-, beratungs- und kulturarbeit von und für migrantinnen in Linz. Sie ist in Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Bereich der Erwachsenenbildung für Migrantinnen, als Unterrichtende in der Erwachsenenbildung (Deutsch als Zweitsprache), in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden, als Beraterin und als externe Lektorin tätig.

Rubia Salgado ist als Erwachsenenbildner_in und Autor_in in selbstorganisierten Kontexten tätig. Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt im Feld der kritischen Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Sie arbeitet in Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Bereich der Erwachsenenbildung für Migrantinnen, als Unterrichtende in der Basisbildung (Schwerpunkt: Alphabetisierung) und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden. Sie ist Mitbegründerin der Selbstorganisation maiz, ein unabhängiger Verein von und für Migrantinnen, absolvierte ein Lehramtstudium in Brasilien und ist als externe Lektorin in Universitäten und Hochschulen tätig. Seit 2015 arbeitet sie im neuen Verein das kollektiv. kritische bildungs-, beratungs- und kulturarbeit von und für migrant*innen in Linz.