

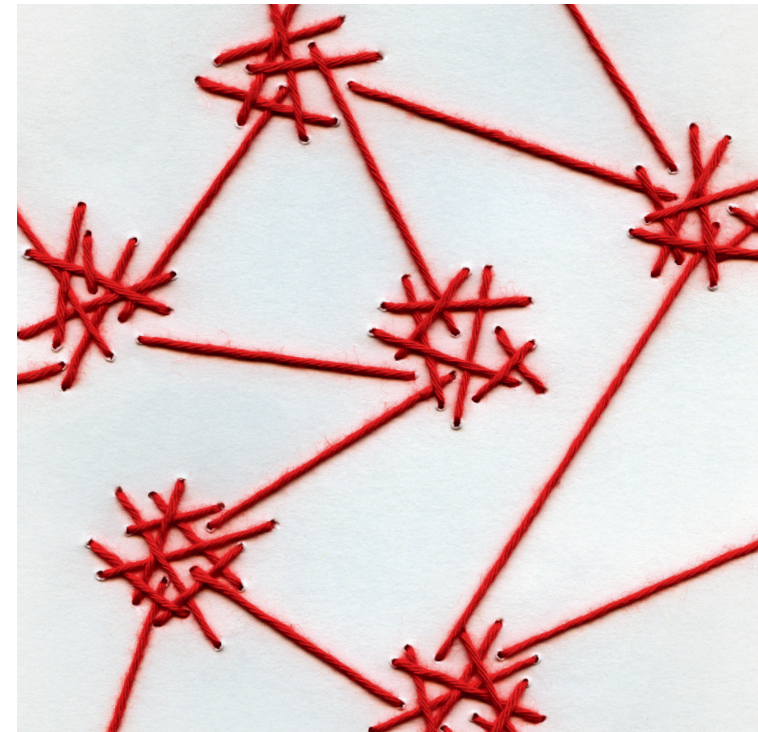
Die Handreichung »Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies« ist das Ergebnis vielfältiger Lehr- und Lernerfahrungen, intensiver Diskussionen und kritischer Auseinandersetzungen an der Humboldt-Universität: kein »Lösungsschlüssel«, sondern eine Toolbox, die ebenso auf reflektiertes Nachdenken zielt wie auf Handlungsimpulse und das Nutzen institutioneller Spielräume.

Im ersten Teil werden Spannungsfelder und Grundbegriffe, die in Theorie und Praxis diskriminierungskritischer Lehre auftreten, in ihren Dimensionen und Kontexten erläutert. Im zweiten Teil geht es um konkrete Überlegungen zur Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung einer Lehrveranstaltung. Dabei wird vor allem gefragt, an welchen Stellen diskriminierungskritische Reflexion notwendig ist, welche konkreten Handlungsoptionen denkbar sind und wie sich didaktisches Handeln und der Aufbau von aktivem Diskriminierungsschutz verbinden lassen.

AG Lehre

Diskriminierungskritische Lehre

Denkanstöße aus den Gender Studies



AG Lehre / Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin

**Diskriminierungskritische Lehre
Denkanstöße aus den Gender Studies**

Herausgeber_in und Vertrieb: Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre
Geschlechterstudien der Humboldt-Universität
zu Berlin
Georgenstr. 47, 10117 Berlin
Tel.: 030-2093-46200/-46201

Redaktion: AG Lehre des Zentrums für transdisziplinäre
Geschlechterstudien (ZtG)

Redaktionsschluss: 24. Juni 2016

Druck: Universitätsdruckerei der HU

Umschlaggestaltung: Sabine Klopffleisch unter Mitwirkung von
Lydia Romanowski und Marco Lutz

Download unter:
<https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik>

Inhalt

Ulrike Vedder

Zur Einleitung	1
----------------------	---

A Spannungsfelder

A.1 (Nicht-)Thematisierung von Diskriminierungskritik	3
---	---

Sophia Ermert

Wunsch nach Diskriminierungskritik.....	3
---	---

Sophia Ermert

Wissenskritik / Was ist Kritik?	6
---------------------------------------	---

Maisha M. Eggers

Thematisierung von Diskriminierungsschutz in der Hochschullehre: Hemmungen und Ambivalenzen	10
--	----

René_ Hornstein

Privilegiertes Widerstand gegen diskriminierungskritisches Wissen.....	15
--	----

Conni* Krämer

Solidarische Kritik	27
---------------------------	----

Ilona Pache

A.2 Institutionelle Logiken und dissidente Teilhabe	33
---	----

Urmila Goel

A.3 Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen.....	39
---	----

Conni* Krämer, René_ Hornstein, Gundula Ludwig

A.4 Epistemologische Dilemmata	48
--------------------------------------	----

B Phasen der Lehrveranstaltung

Gundula Ludwig, René_ Hornstein, Conni* Krämer

B.1 Vorbereitung	56
------------------------	----

Maisha M. Eggers

B.2 Durchführung.....	60
-----------------------	----

Ilona Pache

B.3 Evaluierung	66
-----------------------	----

Ulrike Vedder

Zur Einleitung

Die hier vorgelegte Handreichung *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies* ist das Ergebnis vielfältiger Lehr- und Lernerfahrungen, intensiver Diskussionen und kritischer Auseinandersetzungen an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Ausgangspunkt für die Arbeit an dieser Broschüre waren konkrete Diskriminierungssituationen, Konflikte und Interventionen in Seminaren der Gender Studies. Dafür haben wir einen strukturellen Zugang gewählt, der die Gender Studies, ihre Forschungen und ihre Studiengänge insgesamt in den Blick nimmt. Zwar stellen sich Fragen um Diskriminierung und Diskriminierungskritik – auch strukturell – überall, doch tun sie dies in den Gender Studies besonders scharf und spezifisch, bedingt durch Selbstverständnis, Ansprüche, Bedingungen und Geschichte der Gender Studies selbst. Dazu zählen beispielsweise die curriculare Verankerung intersektionaler Zugänge, die Auseinandersetzung mit epistemischer Gewalt oder der Anspruch, in den Gender Studies einen *safe space* wissen zu wollen.

An der Universität bewegen wir uns in Machtstrukturen – auch wenn sich mit den Gender Studies immer wieder andere Ansprüche und Hoffnungen verbinden –, und unsere Erkenntnisprojekte gelten Problemen der Differenz, der Intersektionalität, der Machtkritik. Vor diesem Hintergrund stellen sich zwei Fragen besonders deutlich: Wie gehen die Gender Studies mit der Herausforderung um, dass in Lehr-/Lernsituationen Diskriminierung stattfindet? Und wie kann dies zum Anlass der gemeinschaftlichen Reflexion und Veränderung genommen werden?

Einfache Antworten gibt es nicht. Entsprechend stellen die hier vorgelegten *Denkanstöße* keinen ‚Lösungsschlüssel‘ oder ‚Leitfaden für gute Lehre‘ dar, sondern bieten eine Toolbox, die ebenso auf reflektiertes Nachdenken zielt wie auf Handlungsimpulse und das Nutzen institutioneller Spielräume. Zugleich sollen die *Denkanstöße* als ein Beitrag im Sinne solidarischer Kritik fungieren, die es in komplexen Erfahrungs- und Konfrontationsräumen, wie es Universitäten sind, zu üben gilt.

Die folgenden Überlegungen und Anregungen sind in zwei Hauptteilen versammelt:

Im ersten Hauptteil werden einige Spannungsfelder und Grundbegriffe, mit denen wir in der Theorie und der Praxis diskriminierungskritischer Lehre arbeiten bzw. konfrontiert sind, in ihren Dimensionen und Kontexten erläutert. Die Spannung zwischen dem Wunsch nach diskriminierungskritischer Lehre und der Hemmung, direkt über Diskriminierung zu sprechen („(Nicht-)Thematisierung von Diskriminierungskritik“), sowie die Problematik einer ‚dissidenten Teilhabe‘ („Institutionelle Logiken und dissidente Teilhabe“) stehen zunächst im Zentrum. Darauf folgen die spannungsreiche Frage unterschiedlicher Erfahrungs- und Wissensstände („Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen“) sowie der schwierige Umgang mit problematischem Wissen, das rekonstruiert, aber nicht reproduziert werden soll („Epistemologische Dilemmata“).

Im zweiten Hauptteil geht es um konkrete Überlegungen zu den drei Phasen einer Lehrveranstaltung (Vorbereitung, Durchführung, Evaluierung). Dabei wird vor allem gefragt, an welchen Stellen diskriminierungskritische Reflexion notwendig ist, welche konkreten Handlungsoptionen denkbar sind und wie sich didaktisches Handeln und der Aufbau von aktivem Diskriminierungsschutz verbinden lassen.

Für die vielstimmigen *Denkanstöße* hat die „AG Lehre“ des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien viele Erfahrungen und Überlegungen von Studierenden und Kolleg_innen, aus ZtG-Lehrkonferenzen und HU-übergreifenden Foren aufgenommen – allen daran Beteiligten sei herzlich gedankt!

Für die „AG Lehre des ZtG“: Maisha M. Eggers, Sophia Ermert, Urmila Goel, René Hornstein, Selina Kober, Conni* Krämer, Gundula Ludwig, Ilona Pache, Ulrike Vedder

A Spannungsfelder

A.1 (Nicht-)Thematisierung von Diskriminierungskritik

Sophia Ermert

Wunsch nach Diskriminierungskritik

Das erste Spannungsverhältnis richtet sich auf den Wunsch Diskriminierung in Seminarsituationen zu thematisieren und die Schwierigkeiten in der Thematisierung von Diskriminierung. Es ist nicht (unbedingt) fehlendes Bewusstsein für Diskriminierung, das Kommunikation darüber verhindert oder erschwert, sondern unterschiedliche Grundannahmen, was Diskriminierungskritik ist, Hemmungen, Ambivalenzen und auch Widerstände in der Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen im Seminar und Hochschulkontext.

In den Gender Studies werden Herrschaftsverhältnisse und soziale Ungleichheit analysiert. Sexismus in Verschränkung mit Rassismus, Ableismus und vielen anderen Formen der Diskriminierung werden in ihrer konkreten historischen und geopolitischen Materialisierung erforscht (vgl. ZtG-Konzept). Wie Herrschaftsverhältnisse treffend beschrieben werden können, ist kontrovers und Gegenstand von wissenschaftlicher Diskussion. Wie Diskriminierung zum Ausdruck kommt, wie sie sich manifestiert und welche Möglichkeiten des Widerstands und des sozialen Wandels es gibt, sind Fragen, die nicht einheitlich beantwortet werden. Zugleich gibt es in den Gender Studies – wie auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen – theoretische Strömungen, Schlüsseltexte und eine Verdichtung von Grundannahmen, die zum unhinterfragten Ausgangspunkt von Forschung werden (Kahlert/Thiessen/Weller 2005).

Da Gender Studies Diskriminierung zum Inhalt der Forschung machen, gibt es unter Lehrenden und Studierenden der Gender Studies den nahe liegenden und häufig formulierten Wunsch, auch in der Seminarsituation selbst an einem Abbau von Diskriminierung mitzuwirken. Es gibt die Erwartung, dass in Seminaren der Gender Studies ein kritischer Umgang mit Diskriminierung

gefunden wird. Der Weg zu diskriminierungskritischer Lehre führt jedoch nicht an Aushandlungsprozessen vorbei: Es gilt zu klären, wie sich ‚Diskriminierung‘ innerhalb der Universitätsstrukturen und konkret in Seminarsituationen äußert, und außerdem, was ein kritischer Umgang mit Diskriminierung bedeutet. Auch wenn also der Wunsch nach diskriminierungskritischen Lehr-Lernkontexten vorhanden ist, können dennoch schwierige Aushandlungssituationen auftreten, in denen die Sprechpositionen durch diskriminierende Markierung ungleich sind (vgl. Kilomba 2008). Diskriminierungskritische Lehre ist in komplexe soziale Beziehungen eingebettet, die zugleich Fragen nach konkreten Handlungsoptionen eröffnen: Welche Strategien ermöglichen den Austausch über Diskriminierung und einen kritischen Umgang mit ihr im Seminar, und welche Praktiken der Lehrenden und Studierenden erschweren oder verhindern einen konstruktiven Umgang damit?

Ein respektvolles Miteinander im universitären Betrieb legt auch die „Richtlinie des Präsidenten sowie Dienstvereinbarung zwischen dem Präsidenten und dem Gesamtpersonalrat für ein respektvolles Miteinander an der Humboldt-Universität zu Berlin“ von 2014 fest. Diese Richtlinie ist ein wichtiges symbolisches Zeichen gegen Diskriminierung im universitären Alltag. Studierende und auch Lehrende können sich darauf berufen, und sie unterstreicht die legitimatorische Kraft des Wunschs nach diskriminierungskritischer Lehre. Allerdings gibt eine solche Richtlinie noch nicht viele konkrete Handlungshinweise, um Diskriminierungskritik im Seminar zu ermöglichen. Eine Hilfestellung hierfür bietet z. B. der „Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2014): Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich. Online http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/Leitfaden-Diskriminierung-Hochschule-20130916.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff am 30.5.2016].

- Kahlert, Heike/Thiessen, Barbara/Wellert, Ines (Hg.) (2005): Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen den Disziplinen, Wiesbaden: VS.
- Kilomba, Grada (2008): Who Can Speak? Speaking at the Center, Decolonizing Knowledge. In: Dies.: Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism, Münster: Unrast, S. 25-38.
- Richtlinie des Präsidenten sowie Dienstvereinbarung zwischen dem Präsidenten und dem Gesamtpersonalrat für ein respektvolles Miteinander an der Humboldt-Universität zu Berlin (2014): Online: https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2014/117/117_2014_RL%20und%20DV%20respektvolles%20Miteinander_DRUCK.pdf [letzter Zugriff am 30.5.2016].
- ZtG-Konzept. Online: <https://www.gender.hu-berlin.de/de/zentrum/konzept> [letzter Zugriff am 30.5.2016].

Sophia Ermert

Wissenskritik / Was ist Kritik?

Wissenskritik bzw. Kritik an Herrschaftswissen ist zentraler Bestandteil vieler Seminare der Gender Studies. Das Erlernen der Fähigkeiten, Kritik differenziert und begründet durchführen zu können, steht im Vordergrund. Es ist eine Tätigkeit, die im Rahmen von Seminaren an konkreten Beispielen geübt wird. Es ist außerdem eine Fähigkeit, die nicht ‚einfach so‘ gegeben ist, sondern einem Lernprozess unterliegt.

Ab und zu richtet sich Kritik seitens der Studierenden auf die Textauswahl, den Aufbau des Seminarplans oder den Umgang der Lehrperson mit dem Material. Das kann Gelegenheit bieten, gemeinsam über die Frage der Diskriminierungskritik, aber auch grundlegender der ‚Kritik‘ zu sprechen. Es ist wichtig, sich gemeinsam darüber zu verständigen, denn bereits unterschiedliche Grundannahmen zur Frage, was Kritik bedeutet, können zu konfrontativen Auseinandersetzungen führen und die Verständigung erschweren.

Standpunkt und Kritik

Konzepte wie ‚Standpunkt‘ (Hartsock 1983; Harding 1994; Collins 2000) oder ‚situiertes Wissen‘ (Haraway 1995) knüpfen Marginalisierung und die damit verbundenen Seinsweisen an die Produktion spezifischen Wissens (jenseits des Herrschaftswissens). Standpunkttheorie entlarvt Herrschaftswissen als dominant und zugleich partiell. Der Universalitätsanspruch des dominanten Wissens kann so infrage gestellt werden. Wahrheit und Objektivität müssen aus feministischer Perspektive reformuliert werden. Ist der Standpunkt von Kritik innerhalb oder außerhalb von Herrschaftswissen, Normgefügen, Ordnungsmustern? Ist ein Außerhalb denkbar? Wie lässt sich eine Ordnung von innen heraus kritisieren? Patricia Hill Collins (2000) bringt diese Fragen mit dem Schlagwort „outsider-within“ auf einen Begriff. Damit ist gemeint, dass das dominante Wissen oder Herrschaftswissen so umfassend unser Wissen über die Welt prägt, dass es keine Person gibt, die nicht an diesem Wissen Teil hat. Marginalisierte Personen bringen über die kritische Reflexion auf ihre soziale Positionierung und Diskriminierungserfahrungen ein Wissen hervor, das als Spezifisches markiert

und gemeinhin an den Rand gedrängt bleibt. Nun gilt es jedoch, diese unterschiedlichen Wissensformen zueinander ins Verhältnis zu setzen, und zum Einen als Außenseiter_in im Herrschaftswissen, dieses durch begründete Kritik als solches herauszustellen und außerdem daran zu arbeiten, das marginalisierte Wissen in den anerkannten Wissensbereich hinein zu holen. Es stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis das unterschiedliche marginalisierte Wissen zueinander steht. Legitimatorische Kraft allein über die Marginalisierung des Wissens zuzuschreiben, ist keine Alternative, da aus intersektionaler Perspektive besonders deutlich wird, dass eine schlichte Zweiteilung in den Standpunkt von Opfer und Unterdrückter*in nicht sinnvoll ist. Jedes Individuum ist auf unterschiedliche Weise in die sich überlagernden Formen der Unterdrückung eingebunden; es erfährt auf unterschiedliche Weisen Diskriminierung und hat zugleich an Privilegien teil (vgl. Collins 2000). Jedes Wissen ist interpretativ und auch „die Standpunkte der Unterworfenen sind keine ‚unschuldigen‘ Positionen“ (Haraway 1995: 85).

Dilemma und Aushandlung

Die Infragestellung des Universalitätsanspruchs des Herrschaftswissens führt nicht einfach zu einer Verkehrung. Der einfache Umkehrschluss: Das Herrschaftswissen ist nicht universell, dafür erklären wir nun marginalisiertes Wissen für allgemeingültig, stößt an seine Grenzen, weil auch das marginalisierte Wissen untereinander in ein Verhältnis gebracht werden muss. Es ist also vielmehr die Frage nach der Legitimität von Wahrheitsansprüchen an sich, die Ausgangspunkt feministischer Theorie und Kritik wird. Häufig wird Kritik und Wissensproduktion maßgeblich an Dialog und Aushandlung gebunden. Ebenso wird eine Auseinandersetzung mit Herrschaftswissen in Rückbindung an Gesellschaftskritik, an Macht/Wissen-Relationen und die Analyse der Prozesse und Strukturen, die Herrschaftswissen als neutral, objektiv und wahr generieren in den Blick gerückt (vgl. Butler 2009; vgl. Hark 2009). Das heißt, feministische Theorie bewegt sich in dem Dilemma ‚neues‘ oder ‚anderes‘ Wissen produzieren zu wollen und zugleich eine Analyse des Herrschaftswissens zu einem zentralen Bestandteil dessen machen zu müssen. In der Durchführung der Lehre ist es wichtig, dieses Dilemma zu benennen und anzuerkennen. So ist beispielsweise der kritische Umgang mit Wissenskanons von der Frage begleitet: Werden zur

Kanonkritik kanonische Texte gewählt, oder am Rande des Kanons situierte Texte, die sich aber – als ‚Rand‘ – immer schon auf den Kanon beziehen? Für diese Dilemmata gibt es nicht den einen Lösungsweg, sondern es sind Entscheidungen, die meist am Ende eines komplexen Aushandlungsprozesses stehen.

Kritik als Kompetenz/Fähigkeit

In den Seminaren der Gender Studies ist der Erwerb von Kritikkompetenz zentral. Die Fähigkeit, Kritik zu üben, ist Lernziel und zugleich Lernvollzug. Es geht um das Erlernen und Praktizieren von Analysefähigkeiten, um sich das Material zu erschließen. Damit ist ein Weg angesprochen, der durch das zu kritisierende Material hindurchführt. In der Lehre werden häufig Texte angeboten, die argumentative Kritik vorgeben, sich also selbst kritisch auf zu analysierendes Material beziehen. Es werden aber auch Texte gelesen, die eine kritische Auseinandersetzung und Begründungsarbeit selbst erfordern. Die Feststellung, dass es in einem Text zur Reproduktion von Ungleichheit und Diskriminierung kommt, ist der Anfang und Voraussetzung für konkrete und genaue Begründungsarbeit. Außerdem gibt es Texte, die beide Elemente zugleich enthalten: Sie bieten argumentative Herrschaftskritik, reproduzieren jedoch andere Formen von Diskriminierung, z. B. durch bestimmten Sprachgebrauch, Metaphern o.ä. Hier ist differenzierende Auseinandersetzung wichtig, die beide Elemente in den Blick nimmt.

Es kann aus persönlichen Gründen notwendig sein, sich gegen eine Auseinandersetzung mit Texten/Material zu entscheiden, in denen/in dem es zur Reproduktion von Diskriminierung kommt (wegen psychischer Belastung, Krafteinteilung usw.). Gemeinsam mit der Lehrperson können alternative Studienleistungen abgestimmt werden.

Literatur

- Butler, Judith (2009): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (Hg.), Was ist Kritik? Philosophische Positionen, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 221-246.
- Collins, Patricia Hill (2000): Knowledge, Consciousness, And the Politics of Empowerment. In: Dies.: Black Feminist Thought, New York/London: Routledge, S. 221-238.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies.: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt/M: Campus, S. 73-97.
- Harding, Sandra (1994): Das Geschlecht des Wissens: Frauen denken die Wissenschaft neu, Frankfurt/M.: Campus.
- Hark, Sabine (2009): Was ist und wozu Kritik? In: Feministische Studien (2009), H.1, S. 22-35.
- Hartsock, Nancy (1983): The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. In: Sandra Harding und Merrill B. Hintikka (Hg.), Discovering Reality. Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science, Dordrecht: Reidel, S. 283-310.

Maisha M. Eggers

Thematisierung von Diskriminierungsschutz in der Hochschullehre: Hemmungen und Ambivalenzen

„Wir alle wissen: Diskriminierung findet statt, wenn auch meistens unbewusst und eher subtil. In vielen Lehranstalten wird das aber kaum thematisiert. Zu groß ist oft die Angst vor Mehrarbeit oder gar einer Rufschädigung, wenn offensiv über das Thema gesprochen wird.“ (Aus dem Grußwort der Leiterin der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Christine Lüders, 2014, in: Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014: 3)

Diskriminierungskritische Lehre erfordert eine gemeinsame Formulierung von Zielen und Schritten zum Abtragen von Benachteiligungen und Barrieren in Situationen der Wissensvermittlung. Damit steht eine Thematisierung der Realität von hartnäckigen Ungleichheiten (Beck 1986), der Normalität von Diskriminierungsverhältnissen (Mecheril 2008) sowie ihre Überlagerung mit weniger machtkritischen Diskursen (Kalpaka 2005) gleich zu Beginn des Projektes. Ein effektiver Diskriminierungsschutz muss zu Beginn seiner Etablierung die ungleich verteilten Diskriminierungsrisiken von an der Hochschullehre beteiligten sozialen Gruppen und ihren Angehörigen versprachlichen. Es gelte hier vor allem „diejenigen mit voller Kraft zu unterstützen, die Benachteiligten erfahren“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014: 3).

Diskriminierungsschutz im Hochschulkontext wird in erster Linie als Teil von gleichstellungspolitischen Bestrebungen kontextualisiert. Gleichstellungspolitik bezieht sich dabei immer auf drei Ebenen: Erstens gilt es, das Recht auf Teilhabe zu sichern, zweitens geht es darum, die Chancengleichheit der an gesellschaftlichen Verfahren und Abläufen Beteiligten zu gewährleisten, und drittens trägt Gleichstellungspolitik dafür Sorge, dass der Schutz aller Partizipierenden vor Diskriminierung umgesetzt werden kann (Lepperhoff u.a. 2007). Gerade die Umsetzung des aktiven Diskriminierungsschutzes scheint begleitet zu sein von einer Reihe von Thematisierungsbarrieren oder Thematisierungssperren.

Thematisierung von Diskriminierungsschutz als eine riskante Handlung

Das sprachliche Einfordern von Diskriminierungsschutz erweist sich in vielen Fällen gerade für Personen, die Diskriminierungsmerkmale aufweisen (nach dem AGG werden sechs Diskriminierungsrisiken berücksichtigt)¹, als eine durchaus riskante Handlung (vgl. Ahmed 2012). Personen, die Diskriminierung kontinuierlich thematisieren, laufen Gefahr, zur ‚diversity person‘/ ‚race person‘/ ‚gender person‘ gemacht zu werden und schließlich zur Alleinzuständigen, zur ‚Beauftragten‘ für das jeweilige Diskriminierungsverhältnis erklärt und darauf gewissermaßen reduziert zu werden. Eine solche Festlegung geht mit einem hohen Grad der Exponierung einher. Sie beinhaltet daher eine gewisse soziale Verletzlichkeit. Eine Person, die eine solche Festlegung erfährt, muss sich gegebenenfalls damit auseinandersetzen, dass ihr eine mahnende Position zugeschrieben wird, dass sie mit der Abwehr ihrer Kolleg*innen konfrontiert oder im Kollegium isoliert wird. Sie muss sich möglicherweise mit der Angst vor einem Zensurvorwurf auseinandersetzen oder damit, als dogmatisch zu gelten, weil sie nachdrücklich auf den aktiven Diskriminierungsschutz verweist, d.h. seine Notwendigkeit verspricht.

Ist es einfacher, von Diversity als von Diskriminierungsschutz sprechen?

„Like accusations of reverse racism or casteism, there is not only naïvete, but also violence in erasing historical and continuing oppressions and power hierarchies, labelling the oppressed who seek to redress, ‘divisive’ and ‘discriminatory’. [...] Diversity is about forgetting the past, and celebrating a multi-coloured present.“ (Bhanot 2015)

Es scheint leichter, Bestrebungen, die darauf abzielen, Exklusion zu bekämpfen, in der Sprache von Diversity zu formulieren als von der Gestaltung eines aktiven Diskriminierungsschutzes zu sprechen. Diversity als institutionalisierte Strategie ist aber erst notwendig geworden, weil es hartnäckige Verhältnisse der

¹ Geschlecht, Ethnisierung (rassistische Markierung), Behinderung, Alter, Religion, sexuelle Orientierungen. Auffällig ist, dass soziale Klasse bzw. Armutsrisiken nicht als Diskriminierungsmerkmal nach dem AGG festgelegt werden. (Vgl. Lepperhoff u.a. 2007: 47)

mehrgenerationalen Exklusion gibt (vgl. Ahmed 2012). Ohne einen institutionalisierten, aktiven Diskriminierungsschutz gäbe es also keine Diversity. Es ist demnach durchaus sinnvoll, Diskriminierungsschutz als Teil von Diversity-Strategien zu kontextualisieren (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014). Für den konkreten Umgang mit hohen Diskriminierungsrisiken in Verhältnissen der Wissensvermittlung öffnet der Begriff des Diskriminierungsschutzes jedoch eine stärkere Handlungsorientierung. Ein diffuses Sprechen über mehr Vielfalt ist kein effektiver Weg, um Benachteiligungsbarrieren zu bewegen. Eine solche Bewegung beginnt mit der Herausforderung Diskriminierung zu identifizieren. Dies wiederum wird nur möglich über den Weg ihrer Benennung und der sprachlichen Verständigung. Die Thematisierung und Formulierung der Notwendigkeit des aktiven Diskriminierungsschutzes ist auf die Anerkennung der Normalität und Hartnäckigkeit von Diskriminierung angewiesen (vgl. Kalpaka 2009). Eine (Mit-)Gestaltung des aktiven Diskriminierungsschutzes als kontinuierliche institutionelle Praxis setzt ihre Versprachlichung voraus.

Diskriminierungskritik zieht eine sprachliche Umgestaltung mit sich

Nicht zuletzt beinhaltet eine Thematisierung von Diskriminierungsschutz in den Verfahren und Settings der Wissensvermittlung eine konkrete Veränderung unserer Sprachgewohnheiten (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln 2014). Ziel ist eine Sensibilisierung für die diskriminierende Normalität von Othering, für die Verstärkung von Kolonialität, für die Verstärkung von Zweigeschlechtlichkeit oder Ableism oder Geschlechterzwängen. Diese Bestände gilt es in der eigenen didaktischen Praxis nachzuvollziehen – die Veränderung der eigenen Sprachpraxis ist ein langer reflexiver Weg.

Reflexionsfragen

- Wie kann eine Konkretisierung des Redens über Diskriminierung aussehen, die zugleich interkategoriale, intrakategoriale und antikategoriale Bezugspunkte verbindet, also identitätspolitische und identitätskritische Zugänge konstruktiv zusammenführt und damit einen komplexen

Zugang zu Mehrfachzugehörigkeiten und zu multiplen Vulnerabilitäten eröffnet?

- Wie können Diversitätsdiskurse und Diskriminierungsdiskurse produktiv miteinander verknüpft werden, damit Diskriminierungsrisiken sprachlich verhandelt werden können, ohne die Kritik an strukturellen Machtungleichheiten aus dem Blick zu verlieren?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es bereits für eine konkrete diskriminierungskritische Umgestaltung der Sprachpraxis in didaktischen Situationen? Wie können diese eingesetzt werden, um ein Handlungsspektrum zu öffnen, anstatt einen einzigen richtigen Weg vorzugeben?

Literatur

- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham, NC: Duke University Press.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2014): Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich. Datum 23.07.2014 Online: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/Leitfaden-Diskriminierung-Hochschule-20130916.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff am 30.05.2015].
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bhanot, Kavita (2015): *Decolonise, not Diversify!* In: *Media. Diversified*. Online: <https://mediadiversified.org/2015/12/30/is-diversity-is-only-for-white-people/> [letzter Zugriff am 01.05.2015].
- AG Feministisch Sprachhandeln (Hg.) (2014): *Was tun? Sprachhandeln – aber wie?* Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online: http://feministisch-sprachhandeln.org/wp-content/uploads/2014/03/onlineversion_sprachleitfaden_hu-berlin_2014_ag-feministisch-sprachhandeln.pdf [10.01.2016, 13:18].
- Kalpaka, Annita (2005): *Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz* In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 387-403.

- Kalpaka, Annita (2009): Funktionales Wissen und Nicht-Wissen in der Migrationsgesellschaft - Ansatzpunkte für (selbst-)reflexive Bildungsarbeit. In: Dirk Lange und Ayca Polat (Hg.), *Unsere Wirklichkeit ist anders. „Migration und Alltag“*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lepperhoff, Julia/Rüling, Anneli/Scheele, Alexandra (2007): Von Gender zu Diversity Politics? Kategorien feministischer Politikwissenschaft auf dem Prüfstand. Einleitung. In: *Femina Politica, Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*. (2007), H.1, 9-22.
- Mecheril, Paul (2008): Die Normalität des Rassismus. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus*. Online: http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf [letzter Zugriff am 01.05.2015].

René_ Hornstein

Privilegiertes Widerstand gegen diskriminierungskritisches Wissen

Psychologische Überlegungen zu diskriminierungskritischer Didaktik

Die Thematisierung struktureller Diskriminierung sowie ihrer Allgegenwärtigkeit und Alltäglichkeit in der Gesellschaft und in der Hochschullehre bricht mit der hegemonialen Ideologie der Gleichverteilung von Chancen in der Leistungsgesellschaft und dem Selbstbild der Akademie als einem objektiven, von politischen Interessen unberührten Ort. Die Benennung von Privilegien bedroht die gegenwärtige Verteilung von Macht und zieht Fragen nach Privilegienabbau und nach Handlungsmöglichkeiten für mehr Gerechtigkeit nach sich.

Hochschullehre birgt das Potenzial in sich, der Analyse von struktureller Diskriminierung und von Machtverhältnissen Raum zu geben, und kommt damit in Konflikt mit kulturellen, institutionellen und psychologischen Formen der Verleugnung von Ungleichheit. In diesem Text versuche ich, in enger Anlehnung an und kondensierter Paraphrase von Tema Jon Okuns Dissertation „The Emperor Has No Clothes: Teaching About Race and Racism to People Who Don't Want to Know“ (2010) Gedanken zu psychologischen Formen von Verleugnung von Ungleichheit und zu Widerstand gegen die Thematisierung von Diskriminierung zu teilen. Dies geschieht in der Hoffnung, Inspirationen für einen lernförderlichen und nicht übermäßig energiezehrenden Unterricht von Wissen über Diskriminierung im Kontext der Hochschullehre zu ermöglichen.

Dabei beziehe ich mich auf einen ganz spezifischen Kontext von Wissen über Diskriminierung und Privilegierung, nämlich Rassismus und *white* Supremacy und deren Auswirkungen auf Abwehrmechanismen bei *weißen* Menschen. Ich vermute, dass ähnliche psychologische Mechanismen am Werk sind, wenn es um andere Privilegierungsformen als *white* Supremacy geht, und dass die spezifischen Erkenntnisse zu antirassistischer Didaktik und *weißen* Abwehrmechanismen von Tema Jon Okun auch in Beziehung zu der Thematisierung anderer Privilegierungs- und Diskriminierungsformen in der Hochschullehre gesetzt werden können. Dies bleibt allerdings eine offene Frage, zu deren

weiterer Klärung eine Gemeinschaft aus intersektional Forschenden und Lehrenden beitragen kann.

Aus meinem persönlichen Lehrhandeln als *weiße*, transgeschlechtliche Person, die im Unterricht versucht, Wissensbestandteile zu *white* Supremacy, Cis- und Heteronormativität sowie Sexismus miteinander in Beziehung zu setzen und in wechselseitiger Verbundenheit zu unterrichten, kann ich berichten, dass antirassistische Wissensbildungen eine zentrale Quelle meines Unterrichtens sind, die mich zum Beispiel inspirieren, grundlegende Prinzipien der antirassistischen Verbündetenschaft auch auf andere Formen der Verbündetenschaft zu übertragen. In Anlehnung an die Formulierungen von Okun, die selbst so wie ich auch *weiß* positioniert ist, werde ich immer dann, wenn von *weißen* Personen die Rede ist, mich selbst dort einschließen und stellenweise von „wir“ oder „uns“ sprechen, um mich selbst nicht zu entpositionieren oder gar als unbeteiligt oder unbefangen zu positionieren.

Meine disziplinäre Formierung hat in der Psychologie stattgefunden, weswegen ich diesem Text den folgenden Gedanken voran stellen möchte: Die Psychologie als Herrschafts- und Kontrollwissenschaft schafft eine strukturell asymmetrische Situation, in der psychologische Fachkräfte die Deutungshoheit über Beratung oder Therapie suchende Personen besitzen. Die Psychologie ist eine mächtige Deutungswissenschaft der heutigen Zeit und trägt mit ihren Pathologisierungsinstrumenten dazu bei, Diskriminierung z. B. gegenüber Schwarzen Personen oder Trans*menschen aufrecht zu erhalten.

Darum ist es wichtig, das nachfolgende psychologische Wissen mit Vorsicht zu genießen: Wenn sich Lehrkräfte in die Position begeben, psychologische Deutungshoheit über Lernende auszuüben, dann ähnelt dies der oben beschriebenen psychologischen Asymmetrie. Das Argument, eine Person könne aufgrund ihres psychologischen Widerstandes etwas nicht begreifen, beendet jegliche Diskussion, entzieht Menschen ihre Deutungshoheit über sich selbst und verunmöglicht die Lehr-Lern-Beziehung, auf unterschiedliche Weise, je nachdem, ob es von der Lehrkraft oder der lernenden Person geäußert wird. Dagegen möchte ich die folgenden Gedanken teilen, weil ich mir erhoffe, dass Okuns Erfahrung als Lehrerin und Antirassismustrainerin Lehrkräfte bei der Verfeinerung ihres diskriminierungskritischen Unterrichts unterstützt und

Hinweise geben kann, wie mit großen Widerständen auf Seiten der Lernenden lernförderlich und nicht zu sehr energiezehrend umgegangen werden kann.

Privilegierter Widerstand

Eine Vorbemerkung zur Übersetzung: Ich habe mich nach psychologischer und sprachlicher Recherche dazu entschlossen, zentrale psychologische Begriffe wie folgt zu übersetzen: Denial mit Verleugnung, Resistance mit Widerstand und Defensiveness mit Abwehrhaltung. Alle hier übersetzten Textteile wurden von mir übersetzt.

Okun definiert privilegierten Widerstand – wie er durch privilegierte Personen geleistet wird – als Verleugnung und Abwehrhaltung gegenüber der Anerkennung von Privilegien und der mit ihnen einhergehenden Unterdrückung (Okun 2010: 69). Sie zitiert Antirassismustrainerin Monica Walker (2009) mit dem Gedanken, dass „der Grad des Widerstands, dem wir begegnen, ein wahres Barometer des Grads der Sozialisierung ist“, einer Sozialisierung in hegemoniale Ideologien von Chancengleichheit und Meritokratie. Okun zufolge äußert sich privilegierter Widerstand zumeist in einer Abwehrhaltung (z. B. der Äußerung einer jungen, *weißen* Frau: „Nein, ich bin nicht rassistisch“) und sei grundsätzlich Verleugnung, die auf Furcht basiert; „Furcht ist, was wir fühlen, Verleugnung ist, was wir tun, und Abwehrhaltung ist die Art, wie wir es tun“ (Okun 2010: 69).

Okun verweist auf die kulturelle Funktion von Verleugnung, nämlich Mitglieder einer Kultur darin zu ermutigen, sich mit der Machtelite und ihren Interessen zu identifizieren (ebd.: 70). Sie definiert Kultur als ein „Set aus Werten, Glaubenssätzen, Normen und Standards einer Gruppe von Menschen, die dazu da sind, die Fähigkeit der Gruppe zu handeln, sicher zu stellen“ (ebd.: viii) und bezieht sich auf Ronald Ingleharts These, dass „Kultur eng mit Macht verbunden ist“ und dazu dient, die „etablierte soziale Ordnung zu legitimieren“ (Inglehart 1997: 26). Dem entsprechend argumentiert Okun im Falle von Rassismus, dass *weiße* Personen Verleugnung dazu benutzen, um die Tatsache wegzuwischen, dass ein einzelner Mensch oder eine Gruppe mit Verweis auf rassistische Kriterien verletzt wird, sowie um zu ignorieren, dass ein Vorteil für eine andere Gruppe oder einen einzelnen Menschen mit Verweis auf rassistische Kriterien erwächst

und dass alle dadurch beschädigt werden (Okun 2010: 70). *Weiße* Menschen verleugnen Rassismus, um von ihm zu profitieren.

Rassismus als Privilegierungs- und Diskriminierungssystem funktioniert laut Okun heutzutage auf eine Weise, die Rassismus entwahrnehmbar macht, indem die Verleugnung bestärkt wird, dass „Rasse“ konstruiert ist und dass dieses Konstrukt heute immer noch von Relevanz ist (ebd.: 74). Ihr zufolge sind Rassismus und der damit einhergehende privilegierte Widerstand ein *weißes* Problem (ebd.: 75). Okun stellt die Frage, wessen Widerstand gegen machtkritisches Wissen über Diskriminierung in welcher Form in pädagogischen oder politischen Diskursen thematisiert wird und Aufmerksamkeit erhält, und plädiert dafür, nicht von der reduzierenden Binarität auszugehen, dass bestimmte Positionierungen automatisch zu Offenheit oder Verslossenheit für Diskriminierungskritik führen (ebd.: 75 f.). Es gibt vielfältige Gründe, warum z. B. *weiße* Personen sich gegenüber Diskriminierungskritik öffnen oder verschließen, und sie berichtet davon, dass es ihr selbst nie gelingt, zu Beginn einer Lehrveranstaltung vorauszusagen, welche Lernenden sich für das diskriminierungskritische Wissen öffnen werden und welche Lernenden in Widerstände gehen werden (ebd.: 213).

Ein Stadium *weißer* Identitätsentwicklung

Unter Verweis auf Aveling (2002: 126) betont Okun, dass privilegierter Widerstand eine gelernte Antwort auf den Moment sei, in dem Studierende damit konfrontiert sind, Rassismus wahrzunehmen und damit, dass bestimmte rassistisch definierte Positionen gegenüber anderen privilegiert werden, wenn es also unmöglich ist, so zu tun, als würde Rassismus keine Rolle spielen. Dementsprechend ist privilegierter Widerstand ein unvermeidliches Entwicklungsstadium *weißer* Psychen (Okun 2010: 77; vgl. auch Hardiman 1994; Helms 1990; Goodman 2007; Griffin 1997; Tatum 1992, 1997), das Okun in eine Theorie *weißer* Identitätsentwicklung einbettet, die ihre Antirassismustrainingsgebende Organisation dRworks entwickelt hat (vgl. Okun/Jones 2000). In diesem Stadium kommt oft Wut darüber auf, nicht als Individuum, sondern als Mitglied einer Gruppe, nämlich der Gruppe der *Weißten* gesehen zu werden, und es fällt schwer, sich mit dieser Gruppe zu identifizieren, weil das Gefühl der

eigenen Individualität verloren gehen würde, wenn ein auf Mitgliedschaft in einer Gruppe basierendes Privileg zugegeben würde (Okun 2010: 78). Es ist der widersprüchliche Wunsch vorhanden, anders zu sein, nämlich besser und weniger vorurteilsbehaftet als andere *weiße* Personen.

In der Entwicklung jenseits des Stadiums der eigenen Verleugnung von Rassismus kehren wir *weißen* Personen immer wieder in diesen Zustand des Widerstands zurück, wenn etwas passiert, das uns Verletzlichkeit fühlen lässt, oder wenn wir für unser *Weißsein* angegriffen werden (ebd.: 79). In Okuns Theorie der Entwicklung *weißer* Identität sind der Preis für eine Entwicklung ins nächste Stadium unausweichliche Gefühle von Schuld und Scham, die damit einhergehen, Rassismus, Privilegien und internalisierte *weiße* Dominanz anzuerkennen (Okun 2006). Einer der Gründe, warum unsere Kultur als Ganzes und viele *weiße* Individuen im Stadium von Verleugnung und Verteidigungshaltung stecken bleiben, ist die Angst vor Schuld- und Schamgefühlen (Okun 2010: 79).

Sobald wir *weiße* Privilegien besser verstehen und realisieren, dass das, was wir für entschuldbar hielten, nicht mehr entschuldbar ist, empfinden wir *weißen* Personen Scham und Peinlichkeit angesichts unserer eigenen Ignoranz und unserer eigenen Teilnahme an Rassismus. Einer der Gründe, im Stadium der Verleugnung zu verbleiben, ist, dass wir diese Gefühle vermeiden wollen (Okun 2006). Okun deutet Schuld und Scham dabei als Möglichkeit, tiefgehende persönliche Veränderung anzustoßen (Okun 2010: 105), die auf der Erkenntnis basiert, dass wir *weißen* Personen an rassistischen Institutionen und rassistischer Kultur teilnehmen, dass wir sowohl von Rassismus profitieren als auch dadurch tiefgehenden Schaden erleiden und dass wir Rassismus reproduzieren, selbst wenn es nicht unsere Absicht ist (ebd.). Dadurch können wir *weißen* Personen damit anfangen, Verantwortung für Rassismus zu übernehmen, selbst wenn wir anerkennen, dass wir nicht historisch darin involviert sind, Rassismus als System zu errichten (Okun 2006).

Okun differenziert in ihrer Dissertation (Okun 2010: 82-103) verschiedene Formen der Verleugnung, die ich hier aus Platzgründen nicht einzeln definieren kann, jedoch wenigstens auf Englisch aufzählen möchte, um auf die Vielfalt der Verleugnungsformen, deren deutsche Übersetzungen mir bis jetzt noch nicht bekannt sind, hinzuweisen: Silencing und Shifting, Marginalizing,

Trivializing, Rationalisierung mit den Unterformen a) Entitlement, b) Blaming the victim, c) Reverse Racism, d) No Intent = No Racism.

Strategische Umgangsweisen

Wichtig für den Umgang mit privilegiertem Widerstand im Unterricht ist die zentrale Bedeutung der Einstellung und der Reflexion der Lehrkraft: Okun zufolge ist es notwendig, die eigene soziale Positionierung und ihren Einfluss auf die Lehrsituation zu reflektieren und mitzudenken (Okun 2010: 108).

Dazu gehört auch die Einstellung gegenüber den Lernenden. Okun postuliert eine Pflicht auf Seiten der Lehrkräfte, den Lernenden mit Liebe und Respekt zu begegnen, selbst denjenigen, die aus privilegiertem Widerstand heraus handeln (Okun 2010: 109). Obschon es möglicherweise verlockend sein kann, die widerständigen Lernenden als vorsätzlich feindlich zu missverstehen, empfiehlt sie einen Perspektivwechsel dahingehend, wütend auf die Konditionierung der Lernenden zu sein, die nicht von der Gesellschaft in die Lage versetzt wurden, sich über ihre eigene Konditionierung Gedanken zu machen (ebd.).

Dies bedeutet jedoch nicht, dass ein progressiver und demokratischer Impuls hin zu einem inklusiven Lernraum mit dem Impuls verwechselt werden darf, Lernenden zu erlauben, sich gegenseitig oder die Lehrkräfte respektlos zu behandeln (Okun 2010: 118). Okun plädiert dafür, die Rolle der Lehrkraft auch so zu verstehen, dass es manchmal nötig ist, eine Grenze zu ziehen und denen ein „Nein“ entgegenzusetzen, die aus einem Anspruch an Privilegien und Anstrengungsfreiheit heraus versuchen, den Lernraum zu kapern (ebd.).

Gefühle

In der Unterrichtssituation kann es hilfreich sein, zu thematisieren, dass einer der Gründe, warum es vielen *Weiß*en so schwer fällt, über Rassismus zu reden, darin liegt, dass wir denken, es handele sich eigentlich um eine Diskussion darüber, wer gut oder wer schlecht ist (ebd.: 111). Okun diskutiert in ihrer Dissertation ausführlich, in welcher Weise binäres Denken ein zentraler Bestandteil von *white* Supremacy ist (ebd.: 55 ff.). Sie versucht in der Lehrsituation, ein komplexeres Verständnis von Menschen zu etablieren, das Widersprüch-

lichkeit und Ambivalenz beinhaltet: „Die Frage ist nicht, wer ist gut oder schlecht, die Frage ist: Was tun wir mit dem, was wir wissen?“ (Ebd.: 111)

Zu diesem komplexeren Verständnis von Menschen gesellt sich eine veränderte Erwartungshaltung über den Unterrichtsort als emotionalen Raum. Okun hält es für sinnvoll, davon auszugehen, dass es im Unterricht zu Spannungen und Konflikten kommen wird, weil das komplexe und aufgeladene Thema rassistischer Diskriminierung bearbeitet wird (ebd.: 180). Darum erklärt sie ihren Lernenden, dass Spannung zu erwarten ist, was bedeutet, dass etwas Wichtiges berührt wird, und dass diese Spannung als Möglichkeit für tiefe Einsichten verstanden werden kann, wenn wir für sie offen bleiben (ebd.).

Intensive Gefühle sind eine Voraussetzung für effektives Lernen, so Okun (ebd.: 111), denn sie geht unter Verweis auf Anne Wilson Schaef (1998) davon aus, dass Gefühle Inhalte und Intellekt übertrumpfen. Wann immer Gefühle ungeklärt und uneingestanden bleiben, bestimmen sie das Ergebnis einer Interaktion, egal, worauf sich intellektuell geeinigt wurde (Okun 2010: 179). Es ist wichtig, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen Widerstand, ihre Abwehrhaltung und ihre Angst zu fühlen, damit sie in die Lage versetzt werden, eine intellektuelle Analyse von Rassismus und seinen Auswirkungen auf die menschliche Psyche vorzunehmen (ebd.: 111).

Hier erzählt Okun einen Witz ihres verstorbenen Kollegen Kenneth Jones: Wenn wir in der Lage wären, Rassismus dadurch abzubauen, wie gut wir denken und wie intelligent wir sind, dann würden wir erwarten, weniger Rassismus an Institutionen vorzufinden, wo mutmaßlich viele intelligente Personen versammelt sind (wie zum Beispiel an einer Exzellenz-Universität, ebd.: 178). Dies kann auch eine Gelegenheit sein, die kulturellen und rassistischen Implikationen eines Konzeptes wie „Intelligenz“ zu diskutieren. Aus diesen Gründen ist eines der von Okun definierten Ziele eines transformativen Lehrplans das Einladen und Respektieren von Gefühlen, um modellhaft vorzuleben, wie ein tieferes Verständnis von Gefühlen Selbst-Bewusstheit und effektive Kommunikation mit anderen ermöglichen kann (Okun 2010: 179).

Unterschiedliche Lernmotivationen

Wichtig für einen strategischen und nicht übermäßig energiezehrenden Umgang mit privilegiertem Widerstand in Lehrsituationen ist ein Verständnis für die unterschiedlichen Motivationen, an der Lehrveranstaltung teilzunehmen. Okun verweist auf Enid Lees (1992) Dreiteilung von Lerngruppen: erstens diejenigen, „die sich verändern, weil sie eine moralische Verpflichtung dazu spüren und das Richtige tun wollen“, zweitens diejenigen, „die sich pragmatischer Weise aus aufgeklärtem Eigeninteresse verändern wollen“, und drittens diejenigen, „die sich verändern, weil es so vorgeschrieben ist, weil ihnen gesagt wird, dass sie es müssen.“ (Lee 1992, zit. nach Okun 2010: 211 f.). Lees Zusammenfassung dieser drei Motivationen lautet: „Es ist richtig, es hilft mir, ich muss es tun“ (ebd.).

Ein strategischer Umgang mit diesen drei Gruppen im Unterricht, wie die antirassistische Aktivistin Sharon Martinas ihn Tema Okun in persönlicher Korrespondenz am 14. August 2009 beschreibt, beinhaltet, dass sie „hauptsächlich die erste Gruppe unterrichtet und Situationen herstellt, in der die erste die zweite Gruppe unterrichtet, dass sie diejenigen respektvoll herausfordert, die aus pragmatischen Gründen dort sind, und dass sie versucht, Allianzen zwischen den ‚Prinzipientreuen und den Pragmatischen‘ zu befördern, um diejenigen anzustoßen, die einzig aus Druck der Community und der Institution da sind“ (Okun 2010: 212).

„You can’t push the river“ – Nicht zu viel Aufmerksamkeit für besonders Widerständige!

Eine Lernerfahrung von Tema Okun besteht darin, dass es nicht ihre Aufgabe als Lehrkraft ist, diejenigen zu „konvertieren“, die nicht willens sind, Infragestellungen der vorherbestimmten kulturellen Geschichten in Betracht zu ziehen (ebd.: 210). Anstatt viel wertvolle Zeit und Aufmerksamkeit auf diejenigen zu konzentrieren, die laut ihre Unzufriedenheit mit den Lehrinhalten, dem Lehrplan oder dem Unterrichtsprozess äußern, lernte sie, diese besonders widerständigen oder aggressiven Lernenden direkt zu adressieren und ihren Blockadeversuchen Grenzen zu setzen. Zugleich verschob sie ihre Aufmerksamkeit auf diejenigen Lernenden, die bereit sind zu lernen (ebd.).

Okun hält diese binäre Trennung in widerständige und bereitwillige Lernende nicht für eine entweder/oder-Entscheidung oder gar eine zeitlich stabile Einteilung. Manchmal können Abwehrhaltungen von einzelnen Lernenden einen lehrreichen Moment für andere Lernende darstellen (und möglicherweise für die Person selbst) (ebd.: 211), und manchmal zeigt Widerstand, dass sich eine Person intensiv mit einem Lerngegenstand auseinandersetzt, den sie möglicherweise kurze Zeit später verstanden haben wird (vgl. ebd.: 106). Okun propagiert einen Ansatz des Unterrichtens, in dem nicht angenommen wird, dass jede lernende Person erreicht werden muss, sondern dass insbesondere diejenigen unterrichtet werden sollten, die offen sind (ebd.: 211). Gleichzeitig hält sie es für wichtig, nicht zu schlussfolgern, dass diejenigen, die widerständig oder unerreichbar scheinen, sich niemals von ihren Positionen wegbewegen werden. Des Weiteren versucht sie, als Lehrkraft nicht anzunehmen, dass sie den Widerstand der Lernenden korrekt verstanden hat, sondern die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass das Problem bei ihr als Lehrkraft liegt und nicht bei der lernenden Person (ebd.).

Mythos der Mehrheit – Wie vollzieht sich Veränderung?

Es ist manchmal wichtig, etwas auf sich beruhen zu lassen und den Widerstand einer lernenden Person hinzunehmen. Okun befürwortet den Fokus auf der kritischen Mitte, also den Lernenden, die interessiert sind und eifrig lernen wollen (ebd.: 115). Sie diskutiert in ihrer Dissertation verschiedene Theorien, wie sich Veränderungen in Gesellschaften vollziehen (ebd.: 139-142), und schlussfolgert daraus, dass es nicht notwendig ist, alle Menschen mit einer Botschaft zu erreichen. Vielmehr reicht es aus, wenn sich Denken und Handeln vor Ort verändern und Veränderungen sowohl spontan auftreten als auch sich zwischen Generationen verbreiten. Darum glaubt Okun, dass wir Lehrkräfte dazu beitragen können, Bewegungen aufzubauen, dass wir in unseren Lehr_Lern-Räumen unterrichten können und unseren Aktivismen nachgehen können, ohne uns über die konkrete Anzahl der Menschen zu sorgen, die wir erreichen (ebd.: 142).

Timing – Kontrolle abgeben, Geduld bewahren

Als Lehrkräfte haben wir keine Kontrolle darüber, wie und wann Menschen in ihrem persönlichen Entwicklungsprozess zu uns kommen (ebd.: 213). Lernende entwickeln sich gemäß ihrer eigenen Gesetzmäßigkeiten und Zeitlichkeiten, und ein Bewusstsein von Diskriminierungsstrukturen wird sich vielleicht nie einstellen. Okun zitiert bell hooks mit der Erkenntnis, dass sie ihr „Bedürfnis nach sofortiger Bestätigung erfolgreichen Unterrichtens aufgeben und akzeptieren musste, dass Student*innen möglicherweise nicht sofort den Wert eines bestimmten Standpunktes oder Prozesses wertschätzen“ (hooks 1994: 42). Darum ist es unsere Aufgabe als Lehrkräfte, nicht diejenigen zu überzeugen, die zu ängstlich sind, um Diskriminierung wahrzunehmen, sondern unsere Analyse sorgfältig und leidenschaftlich anzubieten, in der großen Hoffnung, dass eines Tages, wenn vielleicht auch nicht heute, sich diejenigen, die sich mühen, daran erinnern werden, was wir mit ihnen geteilt haben, und einen kritischen Aha-Moment erfahren können (Okun 2010: 115).

Reflexionsfragen

- Welche Formen von Unterstützung wünsche ich mir von Lernenden in meinen Lehrveranstaltungen, wenn bei der Thematisierung von Privilegierung Widerstände auftreten?
- Auf welche Gruppe von Lernenden richte ich in meinem Lehrhandeln wieviel Energie? („Es ist richtig, es hilft mir, ich muss es tun.“)
- Was wünsche ich mir von mir selbst im Lehrhandeln im Umgang mit Widerstand?
- Wie gehe ich mit dem Gedanken um, dass ich Menschen möglicherweise nicht erreiche?
- Wie gehe ich mit Kritik an meinem Lehrhandeln bzw. Hinweisen auf diskriminierendes Verhalten um?
- Welche Rolle spielen Gefühle in meinem Unterricht?
- Welche Gefühle erlaube ich mir (nicht) im Unterricht?
- Wie gehe ich mit Spannung im Lehr_Lern-Raum um?

- Welche psychologischen Grundlagen brauche ich als Lehrkraft, um mit Widerständen gegen diskriminierungskritisches Wissen im Lehr_Lern-Raum umzugehen?
- Welche Rolle sollte pädagogische Psychologie in der Fortbildung von Hochschullehrkräften spielen?
- Wie gehe ich mit meinen eigenen Grenzen und möglicherweise Überforderung in meinem Lehrhandeln um und an wen wende ich mich, um mir Rat zu holen?

Literatur

- Aveling, Nado (2002): Student teachers' resistance to exploring racism: reflections on 'doing' border pedagogy [Electronic version]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30. Jg. (2002), H.2, 119-130.
- Goodman, Diane J. (2007): Dealing with student resistance: sources and strategies. *Diversity Digest*, 10. Online: <http://www.diversityweb.org/digest/vol10no2/goodman.cfm> [letzter Zugriff am 18.06.2008]. Am 30.05.2016 nicht mehr online verfügbar, aber per Internetarchiv: <https://web.archive.org/web/20151115120523/http://www.diversityweb.org/digest/vol10no2/goodman.cfm> [letzter Zugriff am 30.05.2016]
- Griffin, Pat (1997): Facilitating social justice education courses. In: Maurianne Adams, Lee Anne Bell und Pat Griffin (Hg.), *Teaching for diversity and social justice*, NY: Routledge, S. 279-298.
- Hardiman, Rita (1994): White racial identity development in the United States. In: Elizabeth Pathy Salett und Diane R. Koslow (Hg.), *Race, ethnicity, and self: Identity in multicultural perspectives*, Washington, DC: National Multicultural Institute.
- Helms, Janet E. (Hg.) (1990): *Black and White racial identity: theory, research, and practice*, Westport, CT: Greenwood.
- hooks, bell (1994): *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. NY: Routledge.
- Inglehart, Ronald (1997): *Modernization and postmodernization: cultural, economic, and political change in 43 societies*, NJ: Princeton University Press.
- Lee, Enid (1992): The crisis in education: forging an anti-racist response. In: *Rethinking Schools*, 7. Jg. (1992) H.1.
- Okun, Tema Jon (2006): From white racist to white anti-racist: the life-long journey. Online: http://www.cwsworkshop.org/pdfs/CARC/White_Identity/4_Life_Long_Journey.PDF [letzter Zugriff am 05.09.2008]
- Okun, Tema Jon (2010): *The Emperor Has No Clothes: Teaching About Race and Racism to People Who Don't Want to Know*. Greensboro: The University of North Carolina at Greensboro.

Onlinefassung:

http://nonprofitinclusiveness.org/files/Okun_Emperor_Has_No_Clothes.pdf [letzter Zugriff am 14.04.2016]

- Okun, Tema Jon/Jones, Kenneth (2000): Dismantling Racism: A Workbook for Social Change Groups. Atlanta, GA: dRworks. from <http://www.dismantlingracism.org/resources.html>.
- Schaeff, Anne Wilson (1998): Living in process: basic truths for living the path of the soul, NY: Ballantine Wellspring.
- Tatum, Beverly Daniel (1992): Talking about race, learning about racism: the application of racial identity development theory in the classroom. In: Harvard Educational Review, 62. Jg. (1992), H.1, 1-24.
- Tatum, Beverly Daniel (1997): Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? and other conversations about race. NY: BasicBooks.
- Walker, Monica (2009): [Interview notes transcribed by Tema Jon Okun February 4].

Conni* Krämer

Solidarische Kritik

Im Folgenden soll es um Denkanstöße gehen, die maßgeblich eine Zusammenschau verschiedener inspirierender Texte sind (vgl. Literaturliste). Für eine nähere Auseinandersetzung mit der Thematik empfehle ich, vor allem mit den zitierten Artikeln zu arbeiten.²

Mit dem Titel „Solidarische Kritik“ will ich vor allem auf das Konzept von „calling in“ verweisen, das sich mit „calling out“ ergänzt. „To call someone out“ bedeutet, eine Person – meist öffentlich – auf diskriminierendes Verhalten hinzuweisen. Das Konzept von „calling in“ bedeutet ebenso, Menschen auf diskriminierendes Verhalten hinzuweisen, allerdings mit zusätzlichen Zielen in Bezug auf Solidarität und Zusammenhalt. In den verschiedenen Artikeln wird dabei Unterschiedliches zu beachten gegeben. Zunächst werde ich einige Teile der Artikel (von mir selbst übersetzt) stichpunktartig zitieren, in denen *calling out* problematisiert wird, und anschließend ebenso Teile zitieren, in denen *calling in* erläutert wird. Begrifflichkeiten, die zu schwer in einer deutschen Übersetzung zu fassen waren, verbleiben kursiv gesetzt auf Englisch.

Calling Out

In Lehr_Lernräumen kommt es ebenso wie in alltäglichen und aktivistischen Kontexten immer wieder zu Re_Produktionen gesellschaftlicher Diskriminierungsformen. Auf diese hinzuweisen, ist ein wichtiger Bestandteil gemeinsamen Lernens und ist als Commitment, den Raum mitzugestalten, eine wertvolle Handlung. Oftmals fehlt es jedoch an Strategien, diese Kritik zu wertschätzen, und – darum soll es hier gehen – Kritik wertschätzend und solidarisch zu äußern. Ein *calling out* ist zunächst also ein Lernangebot, das zu geben leider zu oft an einzelnen Personen hängen bleibt, die selbst diskriminiert werden.

² Außerdem bin ich sehr dankbar für die vielen Anmerkungen und Ergänzungen vieler Personen, insbesondere danke ich Eliah Lüthi, dessen Ergänzungen und Kommentare diesen Text ungemein bereichert haben.

Gleichzeitig führt konkrete Kritik – aufgrund verschiedener hegemonialer Denkstrukturen, die wir verinnerlicht haben – oftmals zu einer Individualisierung von diskriminierendem Verhalten: Wie können wir uns jedoch auf Diskriminierungen hinweisen und gleichzeitig an unseren Fehlern und Erfahrungen wachsen und so sensiblere Räume gestalten?

Die hier folgenden Problematisierungen sollen nicht suggerieren, dass ein *calling out* immer schlecht oder fehl am Platz sei. Vielmehr sollen mögliche ungewünschte Nebeneffekte und schädliche Strukturen thematisiert werden. Einzelne Handlungen sind immer im jeweiligen Kontext zu betrachten – dies soll also kein Bewertungskatalog für aktivistisches Handeln sein, sondern Denkanstöße für unterschiedliche Herangehensweisen in verschiedenen Situationen geben.

- **Bestrafen und *Shaming*:** Johnson (2016) schreibt: „Allerdings gibt es einen beunruhigenden Trend, der unsere Bestrebungen erschweren kann, gemeinsam eine gerechtere Welt aufzubauen. In vielen Hinsichten bedeutet, sich gegenseitig zur Verantwortung zu ziehen, immer mehr sich gegenseitig zu bestrafen.“
- **Wettkampf:** Und Johnson schreibt weiter (ebd.): „Manchmal fühlt sich das an wie eine Gameshow, in der wir gegeneinander antreten und uns gegenseitig fertig machen, um am Ende zur Super-Aktivist*in der Bewegung gekrönt zu werden.“ Im Weiteren wird dies auch als *performing activism* beschrieben.
- **Binäres Denken:** Gerade für privilegierte Verbündete stellt Okun (2010: 101) fest: „Wir behaupten eine binäre Position: ‚Ich gehöre zu den guten, und weil ich gut bin, kann ich nicht rassistisch (oder sexistisch) sein.‘“ Okun schlägt dabei vor (vgl. ebd.: 101 ff.), gerade in der Lehrtätigkeit solchen binären Denkmustern entgegenzuwirken. Trân (2013) schreibt dazu: „Aber wenn wir uns gegenseitig ausschließen, schaffen wir Clubs von Leuten, die richtig liegen, und Clubs von Leuten, die falsch liegen – als wären wir nicht viel komplizierter, als wären wir allwissend, als seien wir perfekt.“
- **Angst und Schmerz:** Und Trân (2013) schreibt weiter: „Aber in Wirklichkeit haben wir nur sehr große Angst. Angst, dass wir die nächsten sein könnten, die einen Fehler machen.“ In eine ähnliche Richtung schreibt Okun: „Die binäre Opposition hält uns in einem Zustand der Angst: Ei-

ner der Gründe, warum wir so dringend ‚gut‘ sein wollen, ist unsere tiefsitzende Angst, dass wir in Wirklichkeit schlecht sein könnten.“ (Okun 2010: 102).

- **Wegwerfpolitik:** Trân (2013) schreibt dazu: „Wir müssen uns von einer Politik des Wegwerfens verabschieden. Wir haben nur uns. Keine Person kann einfach so ihren Fehlern und der dazukommenden *shame* überlassen werden, denn so werden wir uns am Ende selbst zurücklassen.“
- **Teile-und-Herrsche-Strategie:** Johnson (2016): „Denn wir wollen uns doch eine gerechtere Welt aufbauen, oder? Eine, in der wir uns mit Respekt begegnen; eine voller *liberation* anstelle von Kreisläufen unterdrückerischer Gewalt. Manchmal vergessen wir aber genau diesen Teil und am Ende stellen wir uns gegen Unterdrückung und reproduzieren dabei genau die gleichen schädlichen Kreisläufe.“ Oft also passiert so das, was wir eigentlich verhindern wollten: Wir schaden uns gegenseitig und die eigentlichen Machtstrukturen, gegen die wir angehen wollen, bleiben unangetastet, während einzelne Personen zu Schuldigen erklärt werden.

Calling In

In den zitierten Artikeln werden Denkanstöße dazu gegeben, wann ein *calling in* angebracht sein und wie dies aussehen könnte, sowie welche Ideen dahinter stecken. Diese Ansätze stellen weniger ein Gegenkonzept zu, sondern vielmehr ein Weiterdenken von *calling out* dar. Hier geht es darum, Ansätze einzuführen, uns gegenseitig und uns selbst solidarisch zu verantwortlichem Handeln zu bewegen und so diskriminierungskritischere und inklusivere Räume zu gestalten, in denen wir gemeinsam gegen Machtstrukturen arbeiten können. Es handelt sich also um die Suche nach Antworten zu einer Frage wie: Wie können wir Kritik solidarisch äußern und aufnehmen, gemeinsam wachsen, ohne in die oben skizzierten Fallen hegemonialer Logiken zu tappen, die uns spalten und gegeneinander ausspielen? Einige Gedanken hierzu:

- **Empathie:** Trân (2013) schreibt: „*Calling in* [ist] eine Praxis, uns gegenseitig genügend Liebe entgegenzubringen, um uns Fehler erlauben zu

können.“ Im Wissen darum, dass wir nicht perfekt sein können und dass „auch wir es früher einmal nicht besser wussten“, fordert Tr  n „love, compassion, and patience“ ein. Liebe, Empathie und Geduld sollen helfen, schädliche Kreisläufe von Angst, Schuld und *Shaming* zu durchbrechen.

- **Intentionen und Auswirkungen beachten:** Während einerseits klar sein sollte, dass die Konsequenzen diskriminierender Handlungen (Verletzungen etc.) nicht davon abhängen, ob die Intentionen gut oder schlecht waren, sch  gt Ferguson (2015) vor, trotzdem darüber nachzudenken, warum die Person so gehandelt hat. Denn während es sinnlos und energiezehrend sein kann, eine absolut renitente Person dazu zu bewegen, diskriminierende Verhaltensweisen einzustellen, könne *calling in* dann sinnvoller sein, wenn eine Person aus Unwissenheit „oder aufgrund einer vorübergehenden Fehleinschätzung“ diskriminierend gehandelt hat. Außerdem sollten Personen sich, so Johnson (2016), auch beim Planen der eigenen Kritik Gedanken machen über die eigenen Intentionen, Ziele und möglichen Auswirkungen der eigenen Kritik. Denn auch hier können die Auswirkungen stark von den eigenen Intentionen abweichen (ebd.): „Aber wie wird sich [das *calling out*] darüber hinaus auswirken? Haben wir tatsächlich etwas Positives erreicht für die Menschen, denen geschadet worden war?“
- **Veränderung unterstützen:** Hier sch  gt Ferguson (2015) vor, Menschen, die gewillt sind, ihr Verhalten zu reflektieren, in ihrem Lernen zu unterstützen. Beispielsweise mithilfe von Infomaterialien. Ferguson wolle vor allem nahestehenden Personen „eher dabei helfen, diskriminierende Verhaltensweisen zu verändern, als sie öffentlich dafür zu *shamen*“ und so zu einem verantwortungsvollen Teil aktivistischer Communities zu werden. Johnson schließt den Artikel mit den Sätzen: „Wir sollten besser werden, wir können besser werden. Zusammen können wir einander dabei helfen herauszufinden, wie das geht – ohne auf Bestrafen zurückzugreifen.“
- **Kein Freifahrtschein:** Die Artikel machen dabei klar, dass dieses Konzept nicht in die Kerbe jenes Narrativs von *tone policing* sch  gt, dass nämlich marginalisierte Personen die Aufgabe hätten, alle in ihrer Umgebung ruhig und gelassen über die eigene Diskriminierungsform auf-

zuklären, oder dass wütende Kritik keine Berechtigung habe. Ebenso wenig soll suggeriert werden, dass diskriminierende Handlungen ohne Konsequenzen bleiben sollten.

Fazit

Die Ansätze unter dem Begriff *calling in* bergen nicht nur die Möglichkeit, das eigene Handeln, sondern auch die Einstellung zu sich selbst, also die eigene Selbsteinordnung zu reflektieren: Wenn ich mich selbst nicht in der Binarität von gut/böse verorte, gebe ich mir selbst auch andere Chancen zu lernen und weniger schamerfüllt und gerade dadurch selbstkritisch über mein Handeln nachzudenken und so weiter zu wachsen. Gesellschaftliche Strukturen (Räume, Sprache, ...) sind durchzogen von Diskriminierungen und Machtverhältnissen und wir als Personen sind nie frei von (internalisierten) Diskriminierungen. Sich untereinander im solidarischen Äußern und Annehmen von Kritik zu unterstützen, ist eine wichtige Grundlage für gemeinsames Kämpfen gegen Machtstrukturen, denn contra- und anti-diskriminierendes Handeln bedeutet einen unabschließbaren Lernprozess.

Dies ist ein Plädoyer dafür, die Machtstrukturen, die unsere Diskriminierungen konkret verstärken, gemeinsam anzugreifen, ebenso wie die Machtstrukturen, die auch unsere aktivistischen Bestrebungen durchziehen – aber nicht prinzipiell auf persönlich-individueller Ebene, sondern gemeinsam gegen Machtstrukturen.

Im Kontext dieser Broschüre könnte dies z. B. heißen, einen Lehr_Lern-Raum zu schaffen, in dem alle gemeinsam lernen können, voneinander – aber nicht auf Kosten einiger weniger – zu lernen; in dem nicht vornehmlich die Angst, etwas Falsches zu sagen, vorherrscht, sondern eher die Empathie, andere nicht verletzen zu wollen, sich ggf. zu entschuldigen und das eigene Verhalten zu hinterfragen; in dem diskriminierende Handlungen kontextualisiert und nicht individualisiert werden; in dem Kritik geübt und gehört werden kann; und in dem alle lernen, intersektional und gemeinsam gegen Machtstrukturen vorzugehen.

Dieses Teilkapitel enthält ebenso wenig wie die anderen Teile dieser Broschüre Patentrezepte oder die letzte unhinterfragbare wahre Analyse. Auch hier liegt der

Fokus auf Denkanstößen, die ich abschließend in den folgenden Fragen formuliere.

Reflexionsfragen

- Wie kann ich in meinen Lehrveranstaltungen einen Raum schaffen, in dem binären Zuschreibungen von „gut/schlecht“ / „richtig/falsch“ zugunsten komplexerer Analysen entgegengewirkt wird?
 - Wie kann ich diese binären Denkstrukturen in Bezug auf Einzelpersonen, bestimmte Texte, bestimmte Aussagen im jeweiligen Kontext angehen (ohne Kritik aber abzuwehren)?
 - Welche alternativen Umgangsformen bin ich in der Lage zu vermitteln? Wie könnten konkrete Methoden aussehen?
- Wie kann ich Ängste thematisieren? Ängste ernst nehmen und so kontextualisieren, dass damit diskriminierungskritisch umgegangen werden kann? Wie kann ich
 - Ängste privilegierter Perspektiven behandeln, ohne sie ins Zentrum zu stellen?
 - Ängste, diskriminiert zu werden, angehen?
 - mit Ängsten umgehen, sich kritisch zu äußern und dadurch als störende Person abgestempelt zu werden?

Literatur

- Trân, Ngoc Loan (2013): „Calling IN: A Less Disposable Way of Holding Each Other Accountable“, Online: <http://www.blackgirldangerous.org/2013/12/calling-less-disposable-way-holding-accountable/> [letzter Zugriff am 14.05.2016]
- Ferguson, Sian (2015): „Calling In: A Quick Guide on When and How“, Online: <http://everydayfeminism.com/2015/01/guide-to-calling-in/> [letzter Zugriff am 14.05.2016]
- Johnson, Maisha Z. (2016): „6 Signs Your Call-Out Isn't Actually About Accountability“, Online: <http://everydayfeminism.com/2016/05/call-out-accountability/> [letzter Zugriff am 14.05.2016]
- Okun, Tema Jon (2010): The Emperor Has No Clothes: Teaching About Race and Racism to People Who Don't Want to Know. Greensboro: The University of North Carolina at Greensboro. (Dort insbesondere S. 101-103). Onlinefassung: http://nonprofitinclusiveness.org/files/Okun_Emperor_Has_No_Clothes.pdf [letzter Zugriff am 14.04.2016]

Ilona Pache

A.2 Institutionelle Logiken und dissidente Teilhabe

Mit dem zweiten Spannungsverhältnis wird die Aufmerksamkeit auf Aspekte des Ortes gerichtet, an dem die Gender Studies sich akademisch institutionalisiert haben. Hier geht es zunächst um die Vergegenwärtigung der zentralen Logik der Hochschule und wie sich diese auf die institutionelle Position der Gender Studies als kritisches Wissensprojekt auswirkt. Außerdem geht es um Herausforderungen in der kritischen Lehr- und Lern-Praxis, die auftreten, wenn normalisierte Erwartungen nicht erfüllt werden. Abschließend wird überlegt, wie die Gender Studies mit Blick auf ihre kritischen Ansprüche und ohne, die eigene prekäre institutionelle Verankerung zu leugnen, Diskriminierungskritik stärken können.

Im Folgenden wird zunächst an das Konzept der dissidenten Teilhabe von Sabine Hark (2005) erinnert und dann auf zwei Artikel eingegangen, die die strukturelle Ausgangssituation kritischer Lehre zu erfassen versuchen. Das Kapitel schließt mit einer Reihe von Reflexionsfragen, die anregen sollen, dissidente Praxen um diskriminierungskritische Aspekte weiter zu entwickeln.

Dissidente Teilhabe – kritische Teilhabe

Zwei Aspekte erscheinen von zentraler Bedeutung für den Ort Universität. Das ist der Anspruch auf einen epistemischen Sonderstatus und seine Absicherung durch Machtpraktiken. Damit ist gemeint: Wissenschaftliches Wissen beansprucht, methodisch gesichertes und der Relativierung entzogenes Wissen zu sein (vgl. Hark 2005: 58), und Wissen wird – so haben wir es von Foucault gelernt – durch Prozeduren der Macht reguliert, „die als Klassifikations-, Anordnungs-, Verteilungsprinzipien wirken“ (Foucault 1991: 17; zit. nach Hark 2005: 59). In dieser Logik unterliegt auch die Position derjenigen, die Gender Studies als kritische Wissenschaft betreiben, spezifischen Grenzen hinsichtlich des Denkens, Tuns oder Sprechens. Der Wunsch allein, eine ‚andere‘, ‚gerechte‘ oder ‚kritische‘ Wissenschaft zu betreiben, immunisiert also nicht gegenüber den institutionellen Kontexten, in denen eine Wissensformation behauptet wird und sich behaupten muss (vgl. Hark 2005: 69).

Mit dem Anspruch, Wissenschaft zu betreiben, sind die Gender Studies einerseits Teil der Universität geworden; sie partizipieren an der universitären Logik von Herrschaft, Leistungsdenken, Konkurrenz und hatten viele Gründe, universitäre Reformprojekte wie z. B. den Bologna-Prozess mitzugestalten. Andererseits erleben die Gender Studies immer wieder ihre institutionelle Prekarität. Prekarität zeigt sich in ungesicherten, zeitlich begrenzten Institutionalisierungspraktiken von Zentren, Studienschwerpunkten und Professuren sowie den schwierigen Perspektiven des akademischen Nachwuchses. Prekarität zeigt sich in der mangelnden Unterstützung von Wissensprojekten der Gender Studies, die beispielsweise die Grenzen der disziplinär gegliederten Hochschulstrukturen überschreiten oder den Brückenschlag zwischen Natur- und Geisteswissenschaften wagen. Prekarität kann auch mit dem Anspruch der Gender Studies zusammenhängen, eine kritische Wissenschaft zu sein.

Welche Möglichkeiten der Überschreitung aber gibt es, wie kann eine kritische Wissenspraxis aussehen (vgl. ebd.: 390), wenn auch die kritische Position in die Machstruktur eingebunden, also nur immanent möglich ist (vgl. ebd.: 391)? Gayatri Chakravorty Spivak beschreibt diese Position als ein unmögliches Nein „to a structure which one critiques, yet inhabits intimately“ (Spivak 1990: 74; zitiert nach Hark 2005: 392). Die Produktion von Wissen aus dieser Position nennt Hark ex-zentrische Praxis, bei der „die Reflexion auf die Bedingtheit des Wissens, also auf die Ein- und Ausschluss organisierenden Grenzen, Teil der Produktion von Wissen wäre“ (Hark 2005: 395).

Kritische Lehre – ex-zentrische Lehr-Lernpraxis?

Analog zur ex-zentrischen Position der Wissensproduktion gilt es zu fragen: Welche Verfahren braucht kritische Lehre, und mit welchen Herausforderungen gehen (diskriminierungs-)kritische Praxen für Studierende und Lehrende einher?

Produktiv für strukturelle Hinweise auf die Frage sind zum einen der Aufsatz von Karin Esders und Corinna Genschel „Widerspenstige Lehre: Ergebnisse transdisziplinärer Lehrpraxis an der Universität Potsdam“ (2007) und zum anderen die Einführung in den Band „Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre“ von Paul Mecheril u.a. (2013).

Esders und Genschel berichten aus ihrer kontinuierlich analysierten gemeinsamen Lehrerfahrung, dass der hohe Anspruch, eine Gegenwartsdiagnostik aus genderkritischer Perspektive in transdisziplinäre Lehrangebote zu übersetzen, keineswegs unproblematisch war (vgl. Esders/Genschel 2007: 25). Gerade bei der immer wieder vorangetriebenen Infragestellung grundlegender Kategorien wurde die für eine kritische Wissenschaft angestrebte „produktive Irritation“ (Nassehi 1999, zit. nach Esders/Genschel 2007: 33) nicht ohne weiteres ausgelöst, stattdessen kam es zu einem Gemisch aus Widerspenstigkeit, Abwehr und Unbehagen (vgl. ebd.). Besonders starke Widersprüche zwischen theoretischem Anspruch und doxischem Alltagsverständnis traten bei der Thematisierung von Körper und tiefreichenden gesellschaftlichen Veränderungen in Geschlechter- und Selbstverhältnissen auf (vgl. ebd.: 32). Die Seminardiskussionen verliefen häufig auf einer extrem moralisierenden, individualisierenden und unmittelbar handlungsorientierten Ebene (vgl. ebd.: 33).

Die im Seminarraum aufgetretenen Probleme und individuellen Fehler der Lehrenden und Studierenden interpretieren Esders und Genschel als Symptome gegenwärtiger Transformationen, für deren Verständnis es wichtig war, die Studierenden nicht allein als Teilnehmende eines Seminars wahrzunehmen, sondern auch deren Position im gesellschaftlichen und universitären Feld zu bedenken (vgl. ebd.: 27). Esders und Genschel plädieren dafür, die Studierenden in den Lehrveranstaltungen als sinnhaft handelnde Subjekte ernst zu nehmen und die in den Seminaren auftretenden Schwierigkeiten genau anzuschauen und in einen umfassenderen Zusammenhang zu stellen. Sie resümieren: Für die Formen kritischer Erkenntnis braucht es explizit soziale Lehrformen. „Das ‚Soziale‘ dieser Lehrformen bestimmt sich durch die Förderung von (Selbst-)Kritik, Streit und Offenheit ebenso wie durch die gezielte Verlangsamung des Lernens.“ (Ebd.: 39)

Wiederkehrender Verdross und Unbehagen in der eigenen Lehre war auch der Anlass für den o.g. Band „Differenz unter Bedingungen von Differenz“ (Mecheril u.a. 2013). In der Einführung zu diesem Band „Wenn *Differenz* in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs“ nennen Susanne Arens u.a. als Anlässe für Unbehagen zwei Dimensionen, nämlich die Gegenstände der Lehre, „gesellschaftliche Differenz-, Ungleichheits- und Machtverhältnisse“, sowie die Lehrsituation selbst (vgl.

Arens u.a. 2013: 19). Im Seminarraum wurde die Erfahrung gemacht, dass durch die Theoretisierung und Infragestellung gesellschaftlich geltender Normen und als fraglos gegeben erscheinender Kategorien, wie die der Zweigeschlechtlichkeit, bei Studierenden sowohl Urteils- als auch Handlungsunsicherheiten entstehen. Die Studierenden artikulieren Einwände, Widersprüche und beziehen sich auf die Gültigkeit der eigenen lebensweltlichen Erfahrungen.

Arens u.a. (vgl. 2013: 20 ff.) empfehlen ein professionelles Tun, das durch Einstellungen gekennzeichnet und gewonnen wird, die rigoros reflexiv sind. Dieses Tun ist aber mit Schwierigkeiten für Lehrende verbunden, die sie am eigenen Leib zu spüren bekommen. Arens u.a. nennen drei Facetten der Schwierigkeiten, die in Seminarsituationen auftreten können: erstens, die Verweigerung von Handlungsempfehlungen und die Aufforderung eine reflexive Haltung einzuüben, zweitens, die Zumutung von Wissen, das mit einer impliziten Aufforderung zu einer weitreichenden Neubeschreibung von Selbstverhältnissen verbunden ist, drittens, die Gefährdung der Autorität als Lehrende: „Wenn die Perspektive der Kritik in der (Differenz-)Lehre auf eine Enthierarchisierung und Entbinarisierung [zielt], kann durch dieselbe Haltung auch die Autorität der Lehrenden, ihre Position im Seminar und ihr Wissen hinterfragt und angezweifelt werden“ (Arens u.a. 2013: 23).

Diese beiden Analysen und die Erfahrungen, die gegenwärtig in der Lehre, aber auch an der Humboldt-Universität in den Gender Studies gemacht werden, geben wichtige Hinweise auf strukturelle Herausforderungen für kritische Hochschullehre. In der AG Lehre des ZtG und bei der Arbeit an der vorliegenden Broschüre wurde klar: Die Schwierigkeiten, reflexiv (ex-zentrisch) zu lernen und zu lehren, werden bleiben, sie sind aber auch eine Ressource des Lernens für alle Beteiligten und Impulse, viel kreativer mit den Herausforderungen umzugehen.

Reflexionsfragen

- In welchem Verhältnis steht die dissidente Teilhabe der Gender Studies, also das Betreiben des kritischen Wissensprojekts, zur Kritik an epistemischer Diskriminierung in der Hochschule?

- Wie nehmen die Personen, die Gender Studies betreiben, ihre Position in Beziehung zur Universität und ihren Strukturen wahr?
- Inwiefern sind die Personen, die Gender Studies betreiben, sich ihrer Verwobenheit in universitäre Machtstrukturen bewusst und wie kann mit der eigenen Eingebundenheit in diese umgegangen werden?
- Wie können die Gender Studies, deren prekäre Ausgangsposition nicht geleugnet wird, zur institutionellen Verankerung diskriminierungskritischer Praxen beitragen?
- Inwiefern können Personen, die Gender Studies betreiben, bestimmte Machtstrukturen „von innen“ hinterfragen? Inwiefern kann eine prekäre, aber zugleich auch privilegierte Position genutzt werden, um gegen Diskriminierung vorzugehen?
- Wie können die spezifischen strukturellen Ausgangsbedingungen der Lehrsituation in den Gender Studies – etwa die curriculare Verankerung von Themenkomplexen wie Intersektionalität/Interdependenzen oder Wissenskritik – als Ressource für diskriminierungskritisches Lehren und Studieren genutzt werden?

Literatur

- Arens, Susanne u.a. (2013): Wenn *Differenz* in der Hochschule thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs, In: Mecheril u.a. (Hg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-27.
- Dölling, Irene u.a. (Hg.) (2007): Transformationen von Wissen, Mensch und Geschlecht. Transdisziplinäre Interventionen, Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Esders, Karin/Genschel, Corinna (2007): Widerspenstige Lehre: Ergebnisse transdisziplinärer Lehrpraxis an der Universität Potsdam. In: Dölling u.a. (Hg.), *Transformationen von Wissen, Mensch und Geschlecht. Transdisziplinäre Interventionen*, Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 25-41.
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt/M.: Fischer.
- Hark, Sabine (2005): *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul u.a. (Hg.) (2013): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Nassehi, Armin (1999): Die Paradoxie der Sichtbarkeit. Für eine epistemologische Verunsicherung der (Kultur-)Soziologie. In: Soziale Welt. 50. Jg. (1999), 349-362.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues, New York/London: Routledge.

Urmila Goel

A.3 Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen

Das dritte Spannungsverhältnis ergibt sich daraus, dass auf der einen Seite Lehrveranstaltungen einen Raum zum Lernen bieten sollen, wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Anwesenden immer konsequent diskriminierungskritisch denken, handeln und sprechen. Auf der anderen Seite soll verhindert werden, dass Menschen (egal ob anwesende oder abwesende) in der Lehrveranstaltung marginalisiert, degradiert, ausgegrenzt oder verletzt werden. Wie kann also diskriminierungsarme Lehre ermöglicht werden, wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass es zu diskriminierenden Äußerungen oder Handlungen kommt?

Im Folgenden wird zunächst ausgeführt, warum Lehrveranstaltungen kein diskriminierungsfreier Raum sein können. Danach wird das Prinzip der Fehlerfreundlichkeit als Umgang mit dem Spannungsverhältnis eingeführt. Fehlerfreundlichkeit bedeutet dabei, einen Lernkontext zu schaffen, in dem dafür gesorgt wird, dass problematische Äußerungen und Handlungen keine unumkehrbaren verletzenden, diskriminierenden oder marginalisierenden Folgen haben.

Der Kontext Lehre

Machtverhältnisse strukturieren die Gesellschaft, sind in ihren Institutionen, auch oder besonders in der Universität, verankert und prägen die Individuen, die in diesen sozialisiert werden (vgl. Rommelspacher 1998). Zu diesen Machtverhältnissen gehören Rassismen (vgl. Melter und Mecheril 2009), Heteronormativitäten (vgl. Hartmann u.a. 2007), Klassismen (vgl. Kemper und Weinbach 2009), Ableismen (vgl. Köbsell 2015), etc. sowie ihre Verflechtungen (vgl. Lutz u.a. 2010). Da diese Machtverhältnisse die Gesellschaft durchdringen, Wissen und Sprache prägen sowie überhaupt erst Subjektpositionen ermöglichen, gibt es kein außerhalb der Machtverhältnisse (vgl. Ermert in der vorliegenden Broschüre zu Standpunkt und Kritik, Kapitel A.1). Niemand kann sich jenseits

der Machtverhältnisse positionieren, alle sind immer in sie verstrickt und müssen damit umgehen. Für die Lehre bedeutet das, dass auch sie nicht außerhalb der Machtverhältnisse erfolgen kann. Alle Beteiligten bringen ihre Prägungen durch Machtverhältnisse mit und greifen auf Sprache und Wissensarchive zurück, die durch die Machtverhältnisse geprägt wurden und diese reproduzieren. Dies gilt umso mehr, wenn die Machtverhältnisse Gegenstand der Lehrveranstaltung sind. Es gibt kein Lernen und Sprechen über Rassismen, Heteronormativitäten, Klassismen, Ableismen, etc., das diese nicht aufruft und reproduziert.

Aus diesem Grund ist es keine Option, Lehre vor allem auf die Vermeidung von Reproduktionen von Machtverhältnissen auszurichten. Ein solches Vorgehen muss scheitern und kann damit nicht zu einem produktiven Lernprozess führen.

Eine Möglichkeit, die Konsequenzen von Reproduktionen von Machtverhältnissen abzuschwächen, ist, getrennte Lernräume zu schaffen: zum einen für jene, die von Machtverhältnissen privilegiert, und zum anderen für jene, die von ihnen marginalisiert werden (vgl. Elverich u.a. 2009). Während dies in Bezug auf ein spezifisches Machtverhältnis, wie z. B. Rassismus, eine Möglichkeit ist, wird es schwieriger, wenn die Verflechtungen verschiedener Machtverhältnisse betrachtet werden. Diese führen dazu, dass Individuen nicht eindeutig in Mächtige und Ohnmächtige, Privilegierte und Marginalisierte eingeteilt werden können (vgl. Rommelspacher 1998: 26). In der Regel sind Individuen sowohl von Privilegien als auch von Marginalisierungen geprägt. Das heißt nicht, dass es nicht wirkmächtige Unterschiede zwischen den sozialen Positionierungen von Individuen durch Machtverhältnisse gibt, wohl aber dass einfache Zuschreibungen von privilegiert und marginalisiert nicht möglich sind. Dies gilt umso mehr, da nicht alle Marginalisierungen/ Privilegierungen für Dritte – und damit auch nicht für Lehrende – wahrnehmbar sind.

Lehrende können daher nur sehr eingeschränkt einschätzen, wie die verschiedenen Studierenden ihrer Veranstaltung in Bezug auf Privilegierungen und Marginalisierungen in verschiedenen Machtverhältnissen positioniert sind. Auch wenn sie einen parteiischen Bildungsauftrag für Marginalisierte ausfüllen möchten, müssen sie damit immer wieder scheitern, da sie weder alle Marginalisierungen und Privilegierungen eindeutig wahrnehmen können noch sicher entscheiden können, wer über welche Privilegien verfügt.

Getrennte Räume lassen sich an der Universität nur schwer schaffen. Zudem schützen sie nicht davor, dass in diesen Räumen wiederum Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen von Marginalisierungen und Privilegierungen aufeinander treffen. Auch bei getrennten Angeboten muss davon ausgegangen werden, dass Menschen mit Reproduktionen von Machtverhältnissen, in denen sie marginalisiert sind, konfrontiert werden.

Grundsätzlich geht es in der Lehre darum, Lernprozesse für alle Studierenden zu ermöglichen. Das heißt zum einen, dass einzelne Studierende nicht, nur weil sie Marginalisierungen erfahren haben, dazu gedrängt werden, diese zu erklären und für die Privilegierten als Ansprechpartner_innen zur Verfügung zu stehen. Zum anderen heißt dies aber auch, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Studierenden sich schon vor der Lehrveranstaltung mit ungleichen Machtverhältnissen und ihren Verstrickungen in diese auseinandergesetzt haben. Den Lehrenden kommt damit die Aufgabe zu, Studierende an verschiedenen Ausgangspunkten abzuholen und ihnen allen ein Lernen zu ermöglichen.

So kommt es in der Lehre – wie auch sonst in sozialen Interaktionen – unweigerlich zu Reproduktionen von Machtverhältnissen. In Lehrveranstaltungen, die machtkritisch gestaltet werden und in denen Diskriminierungen entgegen getreten wird, werden diese Reproduktionen insbesondere unbewusst bzw. durch normalisierte Handlungen erfolgen. Dabei gibt es niemanden – auch nicht die Lehrenden –, die sicher vor Reproduktionen von Machtverhältnissen sind. Keine Person ist so umfassend informiert und reflektiert, dass sie keine Ausblendungen mehr hat bzw. nie normalisierte Handlungen ungewollt reproduziert. Wenn Machtverhältnisse das Thema der Bildungsveranstaltung sind, kommt es noch zwangsläufiger zu Reproduktionen. Denn um mehr über sie lernen zu können, müssen die Machtverhältnisse thematisiert werden. Dabei werden sie aufgerufen und potentiell reproduziert. Denn um Lernen zu ermöglichen, ist es erforderlich, dass Nachfragen zu ihnen möglich sind und damit umgegangen wird, dass Studierende nicht verstehen, was an den Machtverhältnissen problematisch ist.

Einen Raum ohne Reproduktion von Machtverhältnissen kann es nicht geben, daher müssen pädagogische Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen gefunden werden.

Einen Raum des gemeinsamen Lernens schaffen

Ziel der Lehrenden sollte es sein, einen Raum zu ermöglichen, in dem die unweigerlich auftretenden Reproduktionen von Machtverhältnissen thematisiert und bearbeitet werden können, damit alle ihren Lernprozess fortsetzen können.

Das heißt als erstes, dass ein Raum geschaffen werden muss, in dem die Reproduktionen von Machtverhältnissen nicht zu irreversiblen negativen Konsequenzen führen. Zweitens bedeutet es, dass die Reproduktionen von Machtverhältnissen tatsächlich bearbeitet werden, damit sie produktiv gewendet werden können. Hierfür eignet sich das Konzept der Fehlerfreundlichkeit (vgl. Mecheril 2004: 129-131). Dabei geht es darum, dass nicht das perfekte Gelingen von Allem zum Ausgangspunkt genommen werden kann, sondern eingeplant wird, dass Dinge anders laufen als geplant, und verhindert wird, dass diese ‚Fehler‘ zu nicht reversiblen negativen Ergebnissen führen.

Den Begriff der Fehlerfreundlichkeit, der aus technischen Kontexten kommt, auf den Umgang mit Machtverhältnissen anzuwenden, ist in vielerlei Hinsicht problematisch. Zum einen erscheint es verharmlosend, von Freundlichkeit zu sprechen, wenn es darum geht, mit strukturellen Machtungleichheiten und ihren gewaltvollen Konsequenzen umzugehen. Zum anderen suggeriert der Begriff, dass es eine klare Definition von Fehlern und Nicht-Fehlern, von richtig und falsch gäbe. Trotzdem ist er nützlich, da er den Studierenden meist schnell zugänglich ist und eine Einladung zur Auseinandersetzung darstellt. Dafür muss aber klar gestellt werden, was Fehlerfreundlichkeit bedeuten soll und was nicht.

Fehlerfreundlichkeit heißt nicht, dass alle Handlungen und Äußerungen als gerechtfertigt angesehen werden und ohne Konsequenzen bleiben. Das Konzept Fehlerfreundlichkeit bedeutet stattdessen, dass niemand perfekt ist und dies auch von niemandem gefordert wird. Es weist darauf hin, dass immer davon auszugehen ist, dass es zu problematischen Handlungen und Äußerungen kommen wird und dass dann mit diesen umgegangen werden muss. Es heißt auch, dass ‚Fehler‘ dazu genutzt werden können, den Lernprozess voran zu bringen.

Fehlerfreundlichkeit bedeutet nicht, dass es eine klare Definition davon gibt, was ein (Nicht-)Fehler ist. Es behauptet nicht, dass gesagt werden kann, was richtig oder falsch ist. Das Konzept Fehlerfreundlichkeit heißt vielmehr, dass alle

wissen, dass es zu Reproduktionen von Machtverhältnissen kommt und dies damit verbunden ist, dass bestimmte Personen Ausgrenzungs- bzw. Gewalterfahrungen machen. Es bedeutet also, dass alle wissen, dass Handlungen und Äußerungen verletzen können, auch dann, wenn dies nicht intendiert ist.

Das Ziel der Fehlerfreundlichkeit ist es, dass Reproduktionen von Machtverhältnissen möglichst wenig negative Konsequenzen haben und dass in der Zukunft weniger Reproduktionen erfolgen werden. Das bedeutet, dass jene, die durch die Reproduktionen von Machtverhältnissen ausgegrenzt wurden, mit diesen nicht allein gelassen werden. Sie sollten erleben, dass diese Reproduktionen thematisiert und bearbeitet werden (ohne dass sie dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen). Sie sollten sicher sein können, dass es Konsequenzen haben wird, wenn Reproduktionen von Machtverhältnissen stattfinden. Und sie sollten die Gewissheit bekommen, dass sie nicht (alleine) dafür verantwortlich sind, auf diese Reproduktionen hinzuweisen und ihre Bearbeitung einzufordern (vgl. Eggers in der vorliegenden Broschüre zu Thematisierung von Diskriminierungsschutz als riskante Handlung, Kapitel A.1).

Gleichzeitig bedeutet das Ziel der Fehlerfreundlichkeit, dass die Thematisierung und Bearbeitung der Reproduktionen von Machtverhältnissen in einer Form erfolgen soll, die es auch jenen, die sie reproduziert haben bzw. die nicht verstehen, wo das Problem liegt, ermöglicht, dazu zu lernen. Ihnen sollen die Konsequenzen der Reproduktion von Machtverhältnissen deutlich gemacht und andere Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden, damit sie in Zukunft besser darauf achten können, Reproduktionen zu vermeiden. Diese Ziele der Fehlerfreundlichkeit stellen große Herausforderungen an die Lehrenden dar.

Anforderungen an die Umsetzung

Das Konzept der Fehlerfreundlichkeit widerspricht der gesellschaftlichen Norm, nach der Fehler auf jeden Fall zu vermeiden sind. Es widerspricht der Norm, dass es jene gibt, die etwas richtig machen und deshalb gut sind, und jene, die etwas falsch machen und deshalb schlecht sind. Vor dem Hintergrund dieser Norm ist es schwierig, Fehler einzugestehen. Daher muss in der Lehre eine fehlerfreundliche Atmosphäre erst aktiv geschaffen werden. Es müssen alle von den Anforderungen, immer richtig zu handeln, perfekt sein zu müssen, entlastet

44 A.3 Die (Un)möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen

werden. Erst wenn dieser Anspruch nicht mehr an sich selbst (und andere) gestellt wird, ist es möglich, sich mit dem eigenen Anteil an Reproduktionen von Machtverhältnissen auseinanderzusetzen zu können. Erst dann ist es möglich, nicht primär den Vorwurf (z. B. „Du bist Rassist_in“) zu hören und diesen von sich zu weisen, sondern sich mit den eigenen strukturellen Verstrickungen in Machtverhältnisse und den daraus folgenden ungewollten Reproduktionen auseinander zu setzen. Wichtig hierfür ist auch, dass nur Handlungen und Äußerungen als problematisch eingestuft werden und nicht der handelnde Mensch selbst.

Eine wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz des Konzepts der Fehlerfreundlichkeit ist, dass die Lehrenden verantwortungsvoll mit Reproduktionen von Machtverhältnissen umgehen. Das bedeutet insbesondere, dass, sobald solche Reproduktionen auftreten, auf diese reagiert wird. Es ist entscheidend für das Vertrauen in das Konzept, dass das Versprechen, Reproduktionen von Machtverhältnissen zu thematisieren und zu bearbeiten, eingehalten wird. Gerade jene, die sich durch diese Reproduktionen marginalisiert oder verletzt fühlen, brauchen die Gewissheit, dass Konsequenzen erfolgen werden, um selbst Fehlerfreundlichkeit entwickeln zu können. Diese Notwendigkeit, Situationen zu erkennen und zu reagieren, stellt allerdings sehr große Anforderungen an die Lehrenden.

Sie erfordert, dass sich Lehrende mit verschiedenen Machtverhältnissen auseinandergesetzt haben, sie Mechanismen und Situationen erkennen und thematisieren können. Dies muss eine Überforderung sein, da selbst jene Lehrenden, die sich schwerpunktmäßig mit einem oder mehreren Machtverhältnissen beschäftigen, unmöglich alles sofort erkennen können. Um mit dieser Überforderung umzugehen, sollten verschiedene Wege bestritten werden. Zum einen sollten sich Lehrende aktiv mit den unterschiedlichsten Machtverhältnissen, auch jenen, die nicht im Zentrum ihres Interesses stehen, auseinandersetzen. Zum anderen sollte in der Lehrveranstaltung geklärt werden, dass auch für die Lehrenden das Konzept der Fehlerfreundlichkeit gilt. Das heißt, dass auch sie nicht perfekt sein müssen, es aber Konsequenzen hat, wenn sie selbst Machtverhältnisse reproduzieren bzw. nicht darauf reagieren. Um dies umzusetzen, muss eine Lernatmosphäre geschaffen werden, in der die

Studierenden auf Reproduktionen hinweisen können und daraus eine produktive Auseinandersetzung erfolgen kann.

Eine große Herausforderung, diese Auseinandersetzung zu ermöglichen, liegt in den strukturellen Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen. Die Bearbeitung von Reproduktionen von Machtverhältnissen erfordert Zeit. Der zeitliche Rahmen von Lehrveranstaltungen ist aber stark reglementiert und beschränkt. Das bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit Reproduktionen von Machtverhältnissen in zeitlicher Konkurrenz zu anderen Inhalten oder Prozessen steht. Das ist dann weniger problematisch, wenn anhand der Auseinandersetzung mit Reproduktionen Inhalte, die zum Bildungsziel gehören (z. B. in einem Seminar über ein Machtverhältnis), vermittelt werden können. Es ist problematischer, wenn es eigentlich um ein ganz anderes Thema gehen soll. Auch bei letzterem ist es allerdings in der Regel wichtig, den Konflikt zu bearbeiten, weil unbearbeitete Konflikte die Lernfähigkeit der Studierenden einschränken bzw. dazu führen können, dass die Konflikte immer wieder (in unterschiedlichen Formen) auftreten bzw. Studierende ausscheiden.

Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass für einzelne Lehreinheiten in der Regel nur 90 Minuten zur Verfügung stehen und sich die Studierenden dann erst eine Woche später wieder treffen. Wenn Machtverhältnisse erst gegen Ende einer Sitzung reproduziert werden, besteht in der Regel wenig Möglichkeit, diese sofort und ausreichend zu bearbeiten. Eine nicht erfolgte Auseinandersetzung kann aber dazu führen, dass in der nächsten Woche jene, die die Reproduktion der Machtverhältnisse problematisch fanden, nicht mehr kommen und jene, die diese Reproduktion nicht als besonders problematisch wahrgenommen haben, ohne ein Interesse an Auseinandersetzung wieder kommen. Es ist also wichtig, auch unter Zeitnot glaubhaft anzukündigen, dass es eine Bearbeitung geben wird. Die Pause zwischen den Veranstaltungen kann dann von den Lehrenden dafür genutzt werden, die Reproduktion der Machtverhältnisse genauer zu analysieren und die Thematisierung und Bearbeitung vorzubereiten.

Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass die Lehrenden den Studierenden nicht als Gleiche auf Augenhöhe begegnen können. Sie stehen in der starren universitären Hierarchie über den Studierenden, setzen universitäre Regeln durch und vergeben Noten. Studierende müssen daher auch immer strategisch mit universitär Lehrenden umgehen, was eine offene Auseinandersetzung

schwieriger macht. Dieser strukturellen Unterschiede müssen sich die Lehrenden bewusst sein.

Schließlich lassen sich auch durch die machtsensibelste und fehlerfreundlichste Lehre die existierenden strukturellen Machtungleichheiten nicht ausgleichen. Diese werden immer in die Bildungsveranstaltung wirken und dazu führen, dass manche Positionen verletzbarer sind als andere. Das Ziel, allen gleichmäßig einen Lernerfolg zu ermöglichen, ist damit eine nahezu unmögliche Anforderung. Die Lehrenden müssen immer wieder abwägen, welchen Lernprozessen sie in bestimmten Situationen den Vorzug geben. Dies erfordert, dass die Lehrenden gleichzeitig fehlerfreundlich zu sich selbst und verantwortungsbewusst gegenüber den Studierenden sind.

Das Konzept der Fehlerfreundlichkeit ist nicht perfekt. Es stellt hohe Anforderungen an die Lehrenden, aber auch an alle Studierenden. Es ist eine Möglichkeit, mit strukturellen Machtungleichheiten in der Lehre umzugehen. Und es erfordert, dass alle Beteiligten sich selbst und anderen zugestehen, nicht perfekt zu sein und dazu lernen zu können.

Reflexionsfragen

- Wie kann ein Lernkontext so gestaltet werden, dass er möglichst fehlerfreundlich ist?
- Wie können Reproduktionen von Machtverhältnissen so bearbeitet werden, dass sie möglichst wenige negative Konsequenzen haben?
- Wie kann mit der (Über)forderung durch Fehlerfreundlichkeit umgegangen werden?
- Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um mit dem Ansatz der Fehlerfreundlichkeit arbeiten zu können?

Literatur

- Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2009): Spurensicherung. Reflexion von Lehre in der Einwanderungsgesellschaft, Münster: Unrast.
- Hartmann, Jutta u.a. (Hg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, Wiesbaden: VS.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung, Münster: Unrast.
- Köbsell, Swantje (2015): „Ableism“ In: Iman Attia, Swantje Köbsell und Nivedita Prasad (Hg.), Dominanzkultur Reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen, Bielefeld: transcript, S. 21-34.
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (Hg.) (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts, Wiesbaden: VS.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, 2. Auflage, Berlin: Orlanda.

Conni* Krämer, René_ Hornstein, Gundula Ludwig

A.4 Epistemologische Dilemmata

Das vierte Spannungsverhältnis, bei dem wir uns bestimmten Dilemmata widmen, unterteilt sich wiederum in vier Fokussierungen, über die nachgedacht werden kann, um produktive Ideen für die Gestaltung einer Lehrveranstaltung zu entwickeln. Dabei wird erstens der Umgang mit Kategorien, zweitens das Feld „Theorie vs. Praxis“, drittens der Umgang mit verschiedenen Formen von Wissen(sproduktion) und viertens das Feld „Körper vs. Geist“ verhandelt werden.

Das Dilemma der Bezeichnungen und Kategorien

Vor allem, aber nicht nur, wenn es auch inhaltlich um Diskriminierungskritik geht, besteht das Dilemma, dass eine Lehrveranstaltung sich mit Kategorien beschäftigt, die kritisiert werden sollen. Da die Beschäftigung mit Kategorien, die kritisiert werden sollen, dazu führt, dass hegemoniale und ausschließende Logiken aufgerufen und re produziert werden, stellt sich die Frage, wie ein geeigneter Umgang mit diesem Dilemma aussehen könnte.

Einerseits besteht die Möglichkeit, sich dieser Kategorien in einem Maße bewusst zu sein, dass in der Kommunikation im Lehr_Lern-Kontext ermöglicht wird, die Begriffe zu kontextualisieren und differenzierter mit diesen Kategorien umzugehen: Geht es zum Beispiel in einem bestimmten Kontext wirklich um „Frauen“ = „alle Frauen“ = „alle, deren Selbstdefinition ‚Frau‘ ist?“ – oder handelt es sich gerade um Personen, die als Frauen wahrgenommen werden? Geht es um *weiße* Frauen aus der Mittelschicht? Geht es um Personen, denen bei der Geburt das Geschlecht „weiblich“ zugewiesen wurde? Vielleicht geht es auch um cis-Frauen? Vielleicht geht es um alle Menschen, die eine Gebärmutter haben? Vielleicht geht es um feminine Personen, vielleicht um cisweibliche Personen, die einen deutschen Pass haben und heterosexuell sind? Die Liste könnte ewig lang werden – der Punkt ist aber, dass transparent gemacht werden sollte, wovon, aus welcher Perspektive, unter Inkaufnahme welcher möglichen Ausblendungen gerade die Rede ist.

Über den Umgang mit Kategorien als Form der gemeinsamen Kommunikation könnte andererseits beispielsweise auch zu Beginn der ersten oder zweiten Sitzung gemeinsam gesprochen werden: Welche Bedürfnisse sind im Raum?

Einen anderen Stellenwert wiederum hat die Verwendung von gewaltvollen Fremdbezeichnungen. Insgesamt ist es für diskriminierungskritische Lehr_Lern-Räume wichtig, anzustreben, Personengruppen, die aufgrund von Diskriminierungserfahrungen in bestimmten Aspekten vulnerabel(er) sind, nicht indirekt auszuschließen, indem z. B. das N-Wort fällt, rassistische Bilder unkommentiert und_oder ohne Vorwarnung und_oder ohne ausreichende Kontextualisierung gezeigt werden etc. Die Verwendung von Selbstbezeichnungen für bestimmte Personengruppen wie z. B. People of Color (PoC) anstelle gewaltvoller Fremdbezeichnungen ist unbedingt notwendig, wenn der Lehr_Lernraum verantwortlich gestaltet werden soll.

Die Lehrperson ist nicht allein verantwortlich, aber dennoch in einer gewichtigen Rolle, was den Verlauf der Lehrveranstaltung angeht, da ihr eine wichtige moderierende Rolle zukommt. Über genauere Verantwortlichkeiten und gemeinsame Rücksichtnahme aufeinander kann sich ebenfalls in einer der Anfangssitzungen gemeinsam verständigt werden.

Theorie und Lernen – Praxis und Handeln

Ein weiteres Dilemma im Unterrichten insbesondere aber nicht nur von diskriminierungskritischen Inhalten liegt in der Gratwanderung zwischen freiem Lernen, das auch ausprobieren und „Fehler machen“ zulassen will, und der Tatsache, dass die Lehr_Lern-Situation nicht kontextfrei ist und nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum stattfindet (vgl. dazu auch die Ausführungen zu „Fehlerfreundlichkeit“ in dieser Broschüre).

Dieser Problematik liegt zugrunde, dass die teilweise so einfach erscheinende Trennung zwischen Theorie und Praxis in der Praxis nicht immer so einfach ist wie in der Theorie. Oder anders formuliert: dass theoretische Überlegungen auch Handlungen sind. Wie ich forsche, lehre, spreche, kommuniziere – dies alles sind Handlungen. Und diese Handlungen haben Auswirkungen auf den Raum, in dem Lehren_Lernen stattfindet. Hier befinden sich Menschen, die körperlich anwesend sind. Damit diese nicht nur körperlich, sondern auch als

ganze Personen anwesend sein können, ist es notwendig, dass der konkrete Raum auch dementsprechend gestaltet ist. Ein Beispiel:

Eine Lehrperson konzipiert eine Seminarsitzung, in der es um Gleichstellung gehen soll. In der Sitzung spricht die Lehrperson von Männern und Frauen, die gleichgestellt werden sollen. Implizit werden einerseits Menschen, die weder Männer noch Frauen sind, nicht erwähnt, somit dethematisiert: Als würden sie nicht existieren oder hätten im Kontext von Gleichstellung zumindest keine Erwähnung verdient. Andererseits könnte es sein, dass auch implizit nur von bestimmten Männern und Frauen tatsächlich die Rede ist, nämlich von (teil)privilegierten Männern und Frauen. Durch eine solche Konzeptualisierung laufe ich nicht nur Gefahr, dass meine Darstellung verkürzt ist, da diese sich ohne dies zu benennen auf (teil)privilegierte Personen(gruppen) konzentriert, und dass ich (teil)privilegierte Personen(gruppen) als normal, als nicht weiter benennenswert herstelle (*weiße, cis-, nicht behinderte* ...). Ich stelle außerdem auch einen Lehr_Lern-Raum her, in dem diese Privilegierungen als Norm re produziert werden und (teil)diskriminierte Personen marginalisiert werden. Konkret: Die genderqueere Person in der Sitzung, die sich erst einmal fragen muss, ob sie jemals mitgedacht werden wird, ohne selbst auf den Ausschluss der eigenen Position hinzuweisen / die Person aus der Arbeiter_innenschicht, die sich fragt, wann es um tatsächlich prekarierte Personen gehen wird / die Person of Color, die das Gefühl nicht los wird, dass Rassismus überhaupt nicht auf dem Schirm der Lehrperson und der meisten anderen Anwesenden ist, und die es leid ist, immer die gleichen Anmerkungen dazu zu machen, dass die Analyse verkürzt ist: All diese Personen überlegen sich möglicherweise dreimal, ob sie je wieder diese Veranstaltungen besuchen werden, vielleicht sogar, ob sie das Studium nicht einfach abbrechen sollten, um nicht ständig solche Erfahrungen zu machen. Und auch wenn diese Problematiken nicht jedes Mal solche Ausmaße annehmen müssen, sollte doch klar sein, dass Ausschlüsse passieren und negative Konsequenzen haben (können).

Diskriminierungskritisches Lehren_Lernen könnte Theorie und Praxis zusammendenken. Und dies nicht nur, wenn der Lehrperson klar wird, dass marginalisiert positionierte Personen die Veranstaltung besuchen, sondern wenn in die Konzeption der Lehrveranstaltung Fragen wie die Folgenden einfließen: Wie gehe ich mit Privilegierungen und Diskriminierungen in der Veranstaltung um?

Wie kann ich gemeinsam mit den Lernenden einen Kontext erschaffen, in dem möglichst wenige Ausschlüsse stattfinden? Welche Privilegierungen bringe ich mit und mit welchen Ausschlüssen habe ich mich vielleicht noch nie oder zu wenig beschäftigt? Wie kann ich gegebenenfalls mit meinen eigenen Diskriminierungserfahrungen umgehen, um empathisch zu sein gegenüber Menschen, die andere Erfahrungen machen als ich?

Wie kann ich also konkret Theorie und Praxis zusammendenken? Oder differenzierter denken? Theoriebildung als Praxis, als Handlung denken? Wie kann ich das konkret umsetzen? Wie kann ich ermöglichen, dass möglichst viele Personen nicht nur körperlich, sondern auch als Gesamtheit einer Person anwesend sein können? Wie kann ich außerdem verschiedene Formen von Wissensproduktion oder Wissen im Lehr_Lern-Raum zulassen, ohne dabei „nicht ausreichend“ akademisierte Perspektiven entweder auszuschließen oder zu vereinnahmen?

Verschiedene Wissensformen

Dichotomisierungen und Hierarchisierungen zwischen verschiedenen Wissensformen stellen ein weiteres epistemologisches Spannungsfeld für diskriminierungskritisches Lehren_Lernen dar, da die Universität selbst Teil dieser Hierarchisierung ist. Gerade in Universitäten wird „Wissen“ zumeist gleichgesetzt mit Belesenheit in der (meist kanonischen) Literatur zu einem bestimmten Thema. Aber Wissen und Wissensproduktionen sind sehr viel vielfältiger als das, was im universitären Kanon als Wissen gilt. Diskriminierungskritisches Lehren_Lernen enthält daher auch immer eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie hierarchisierende und ausschließende Definitionen von Wissen sichtbar gemacht und aufgebrochen werden können. Anregend für eine derartige Auseinandersetzung können folgende Fragen sein: Wann erkenne ich etwas als (relevante) Wissensproduktion an? Was ist beispielsweise mit einem Gedicht einer Person of Color mit Psychiatrisierungserfahrung? Ziehe ich in Erwägung, ein solches potentiell als Wissensform anzuerkennen?

Diskriminierungen funktionieren unter anderem über Ausschlüsse. Wissensproduktionen aus marginalisierten Standpunkten heraus sind oft nicht im Kontext hegemonialer Diskurse verständlich, da ihre Positionen dort nicht intelligibel

sind, bzw. als nicht-intelligibel hergestellt werden. Konkret heißt dies, dass in hegemonialen Diskursen (und auch kritische Diskurskontexte sind von hegemonialen Strukturen durchzogen) Grundannahmen bestehen, die ein Sprechen, ein Kommunizieren der eigenen Erfahrung erschweren. Die eigenen Erfahrungen und das eigene Wissen in hegemoniale Diskurse zu tragen, bedeutet oft eine Art Übersetzungsprozess, in dem viel verloren geht, oder auch die Gefahr der Vereinnahmung des eigenen Wissens besteht – das heißt, teilweise müssen vor der eigentlichen Äußerung, die eine Person tätigen will, Grundannahmen widerlegt werden, die fest in einem Diskurs und in hegemonialen Denkstrukturen der Gesellschaft verankert sind: Oft (er-)finden Menschen mit Perspektiven, die strukturell marginalisiert werden, also alternative Formen von Wissensproduktionen, häufig auch mit Aussagen, die in gewisser Weise in hegemoniale Denkstrukturen zu intervenieren versuchen.

Von einem derartig breiten Wissensverständnis ausgehend, ergeben sich folgende Fragen: Ist ein Gedicht für mich eine legitime Wissensproduktion? Wie kann ich es schaffen, dass die Perspektive der Verfasser_innen gehört und nicht vereinnahmt wird? Mit Vereinnahmung wäre hier gemeint: Bin ich offen, meine eigene Wahrnehmung in Frage zu stellen oder habe ich eher feste Denkstrukturen im Kopf, die ich bestätigt wissen will und in die ich das Gelesene integriere?

Wissen findet auf verschiedenen Ebenen statt: Menschen machen Erfahrungen und handeln von ihrem Erfahrungswissen aus. Menschen lesen Texte und können so indirekte, vermittelte Erfahrungen wahrnehmen und das eigene Erfahrungswissen in Frage stellen. Menschen entwickeln Grundannahmen über die Welt, in der sie sich bewegen, entwickeln Kategorien des Denkens. Menschen handeln auch aus unbewusstem Wissen heraus – Lernen insgesamt also findet nicht nur in Lehr_Lern-Räumen statt, sondern Wissen und Lernen sind eng mit den Lebensrealitäten der Menschen selbst verknüpft.

Vor diesem Hintergrund kann ich mich fragen: Was ist das Ziel meiner Lehrtätigkeit? Welche Personen will ich erreichen? An welche Lebensrealitäten will/kann ich anknüpfen? Aus welchen Quellen schöpfe ich Inspiration für mich und andere? Will ich Grundannahmen in Frage stellen? Biete ich alternative Grundannahmen an? Bin ich mir über die Ausschlüsse und Ausblendungen akademischer Wissensproduktionen im Klaren? Will ich einen Kanon kritisch

lehren? Welche kritischen Perspektiven lasse ich dabei zu Wort kommen? Und wie setze ich diese Ziele um?

Und: Wie kann ich meine eigene Verstricktheit, meine eigene Situiertheit, meine eigene Positionierung in diesem Kontext wahrnehmen und produktiv nutzen? Wie kann ich auf Privilegierungen aufmerksam machen? Wie kann ich es ermöglichen, dass Personen als gesamte Menschen und nicht als denkende Köpfe ohne anwesendes Selbst zugegen sein können?

Rationalität / Affekte / Körper

Oft beachten wir wenig bis gar nicht, dass in Lehr_Lern-Räumen Menschen anwesend sind oder sein wollen, die um einiges mehr sind als die Summe der Texte, die sie gelesen, und der Methoden, die sie erlernt haben. Meist geht dies einher mit einer (unhinterfragten, kaum wahrnehmbaren) Annahme von einer Körper/Geist-Dichotomie (*body/mind*). In akademischen Räumen werden die meisten Anwesenden zu *minds*, zu denkenden Personen, die höchstens zwischendurch auch mal „Nervennahrung“ und koffeinhaltige Getränke zu sich nehmen müssen. Das aber auch mehr für den Kopf als für den Menschen als gesamte Person. Diese Entkörperung ist auch eine Form von Disziplinierung, eine Art der Unterwerfung: Menschen werden zu Teilen des Kontextes Hochschule und somit kann bzw. soll auch nur ein Teil von ihnen – nämlich der Hochschul-Teil – anwesend sein. Dabei ist Rationalität jedoch immer auch verkörpert, was in dieser Logik meist ausgeblendet bleibt.

Die (Möglichkeit der) Selbstverständlichkeit von körperloser Anwesenheit ist allerdings auch nicht jenseits von Diskriminierungsstrukturen angesiedelt: Es gibt auch ein universitäres „Passing“ und es gibt Barrieren der Zugangs – Habitus, Selbst(un)sicherheit, wie eine Person von außen wahrgenommen wird, rassistische_sexistische Zuschreibungen, physische Barrieren bei Zugängen zu Räumen, überfüllte Räume, die bestimmten Personen die Teilnahme unmöglich machen – auch diese Liste könnte noch einige Zeit weitergeführt werden. Welche didaktischen Praxen und strukturellen Überlegungen können verkörperte Anwesenheit ermöglichen? Habe ich schon einmal über Körperübungen in einer Veranstaltung nachgedacht? Was würde sich ändern, wenn die Teilnehmer_innen in meinen Veranstaltungen als gesamte Wesen anwesend sein

könnten? Welche Möglichkeiten gibt es, Wissen und Körper zusammenzudenken? Wie kann ich gleichzeitig rassistischen_sexistischen_* Zuschreibungen entgegenwirken?

Wissen und Denken ist mit Affekten, mit emotionalen Zuständen und allgemeinen Befindlichkeiten verwoben: Ob Personen sich in einem Veranstaltungskontext wohlfühlen können oder nicht, kann einen immensen Unterschied dabei machen, inwiefern ihnen Lernen ermöglicht wird. Wiederum insbesondere aber nicht nur im Kontext diskriminierungskritischer Lehre ist ein verantwortlicher Umgang mit Gefühlen/Emotionen/Affekten in Lehr_Lern-Situationen wichtig: Einige Personen(gruppen) sind gefährdeter als andere, von bestimmten Inhalten oder Umgangsformen in Veranstaltungen re_traumatisiert zu werden. Das bedeutet, dass Menschen in ihrem Leben schlimme Erfahrungen gemacht haben können, die sie nicht noch einmal (ähnlich) durchleben möchten. Dies kann auch vielfältig mit Diskriminierungen zusammenhängen und bestimmte Personen ziehen sich möglicherweise eher aus einem Lehr_Lern-Raum zurück als bestimmte diskriminierende oder anderweitig verletzende Situationen erneut erleben oder auch durchdiskutieren zu müssen.

Alle hier diskutierten Problematiken sind struktureller Natur und keine Auswüchse von schlechten Intentionen einzelner. Allerdings können einzelne Personen durchaus einen Unterschied machen, diese Diskriminierungsstrukturen herausfordern und Lehr_Lern-Räume kritischer und inklusiver gestalten. Wir hoffen, hier einige Anregungen und Handlungsimpulse bereitstellen zu können, die dabei unterstützen, dies möglich zu machen.

Reflexionsfragen

- Welche Personen können unter welchen Bedingungen wie anwesend sein? Sowohl physisch als auch psychisch und emotional?
- Wenn Affekte_Emotionen ohnehin im Raum sind: Wie können sie eingebunden werden? Wie können sie so eingebunden werden, dass sie vielleicht nützlich für das Klima und die Befindlichkeiten der einzelnen Personen sind?
- Wie kann ich respektvoll und behutsam in Bezug auf Affekte_Emotionen re_agieren und wie kann ich einen Raum schaffen, in

dem im Idealfall alle Personen untereinander dazu tendieren werden, respektvoll miteinander umzugehen?

- Wie imaginiere ich die anwesenden Personen in meinen Veranstaltungen? Tendere ich dazu, beispielsweise Student_innen lediglich in ihrer Funktion als Studierende wahrzunehmen?
- Inwiefern kann ich es Personen ermöglichen, als ganz(heitlich)e Menschen anwesend zu sein?

B Phasen der Lehrveranstaltung

Gundula Ludwig, René_ Hornstein und Conni Krämer*

B.1 Vorbereitung

Dieser Text befasst sich mit unterschiedlichen Dimensionen der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung. In der Phase der Vorbereitung werden Entscheidungen getroffen, die die Richtung und den Verlauf der Lehrveranstaltung maßgeblich bestimmen – allerdings zu einem Zeitpunkt, an dem die lehrveranstaltungsleitende Person die konkrete Zusammensetzung der Studierendengruppe noch gar nicht kennt. Trotzdem werden hier meist Lernformen und Lerninhalte sowie Anforderungen für die Studierenden festgelegt und z. B. Seminarpläne zumeist alleine von der lehrveranstaltungsleitenden Person konzipiert. Eine Möglichkeit, Diskriminierungen und/oder Setzungen, die zu Ausschlüssen führen können, abzubauen, ist, die Seminarvorbereitung mit Kolleg_innen zu reflektieren und/oder im Seminarplan auch Raum bereitzustellen, um die Studierenden in diesen einzubeziehen.

Generell bewegt sich eine diskriminierungskritische Lehre im Spannungsfeld, einerseits mit klaren institutionellen Strukturen, Vorgaben und Hierarchien konfrontiert zu sein und andererseits Freiräume gewährleisten zu wollen. Eine der Herausforderungen in der Phase der Lehrveranstaltungsvorbereitung liegt also darin, Handlungsspielräume im Seminar vorab zu verankern, um diskriminierende und hierarchische universitäre Strukturen verändern, adaptieren oder aufbrechen zu können.

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich aus dem institutionellen Status der lehrveranstaltungsleitenden Person: Die materiellen Ressourcen und institutionellen Hierarchien sind im Spektrum der Lehrenden sehr unterschiedlich: Von unbefristeten, sehr gut bezahlten Professuren bis hin zu prekär beschäftigten externen Lehrbeauftragten. Diese unterschiedlichen Ausstattungen und Sicherheiten beeinflussen die Möglichkeiten der Vorbereitung, Betreuung, Durchführung, Bewertung der eingereichten Arbeiten etc. Für eine diskriminie-

rungskritische Lehre ist es also wichtig, diese eigene Positionierung in der Institution Hochschule zu reflektieren.

Strategisch-wissenschaftspolitisch stellt sich vorab auch die Frage, wer mit der Lehrveranstaltung angesprochen werden soll: Sensibilisierungen und Wissensstände in Bezug auf Diskriminierungen, Reflexionen der eigenen Diskriminierungserfahrungen, unterschiedliche Positionierungen im Allgemeinen und verschiedene disziplinäre Hintergründe der Studierenden bilden zumeist eine heterogene Gruppe. An welche Personen richtet sich also mein Seminar? Welche Zusammensetzung von Studierenden wäre für mein Lehr- und Lernvorhaben optimal? Von welcher tatsächlichen Zusammensetzung gehe ich aus? Und wie gehe ich insgesamt mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden um? Wie kann ich unterschiedliche Wissens- und Erfahrungsschätze produktiv in die Lehrveranstaltung miteinbeziehen? Welche Kapazitäten setzen wir bei den Studierenden voraus, diesen Anforderungen nachzukommen? Wenn wir z. B. „Workloads“ festlegen, welche Studierenden stellen wir uns dann vor – Studierende mit Lohnarbeitszwängen, mit sozialen Reproduktionsaufgaben, mit bestimmten körperlichen Fähigkeiten, mit bestimmten Sprachkompetenzen? BA- und MA-Studierende in einem Kurs? Menschen mit viel akademischer Übung und akademischer Sozialisation?

Ebenso gilt es, das Spannungsfeld auszutarieren, einerseits den Studierenden das, was sich als ‚Kanon‘ einer Fachdisziplin und mithin auch der Gender Studies etabliert hat, zu vermitteln, diesen aber andererseits zugleich zum Gegenstand der Kritik zu machen, da die Bildung eines ‚Kanons‘ immer auch Resultat von Macht- und Herrschaftsverhältnissen ist. Hier stellt sich die Frage, wie Wissen vermittelt werden kann, das kritisiert werden soll. Eine zentrale Herausforderung hierfür liegt in der Auswahl und dem Umgang mit Material: Wie kann z. B. in verantwortungsvoller Weise gewaltvolles und diskriminierendes Wissen behandelt werden, das kritisiert werden soll?

Reflexionsfragen

- Was sind für mich Ziele der Lehrveranstaltung?
- Welche Formen von Austausch stelle ich mir vor und warum?

- Will ich mir in der Lehrveranstaltung einen Raum schaffen, um als Lehrperson selbst zu lernen oder stelle ich mir die Seminarsituation so vor, dass ich primär vermittele?
- Wie wirkt sich die Form der Lehrveranstaltung (Seminar, Übung, Vorlesung) auf die Kommunikation aus?
- Wie reflektiere ich meine sozialen Positionierungen und meine jeweilige Auseinandersetzung mit Diskriminierungsverhältnissen in Vorbereitung auf das Seminar, auf den Seminarinhalt, auf die erwarteten Teilnehmenden? Wo habe ich z. B. Unsicherheiten, wie gehe ich mit Kritik um?
- Wie reflektiere ich im Vorfeld die Gestaltung der Seminarbedingungen?
- Wie schaffe ich im Konzept des Seminars Raum für die Aushandlung von Seminarbedingungen während des Seminars?
- Gibt es im Seminarplan eine/mehrere „Jokerstunden“, in denen auch Studierende Inhalte einbringen oder wo andere wichtige Themen besprochen werden können?
- Wie informiere ich mich im Vorfeld des Seminars darüber, welche rechtlichen und organisatorischen Möglichkeiten ich als Lehrperson habe, individuelle Lern- und Teilnahbedürfnisse zu berücksichtigen?
- Wie kommuniziere ich an Teilnehmende, dass ich bereit bin, individuelle Lern- und Teilnahbedürfnisse zu berücksichtigen?
- Welche Handlungsspielräume habe ich als Lehrperson, institutionelle und gesellschaftliche Diskriminierungsstrukturen in der Seminarsituation aufzubrechen/abzupuffern?
- Wie gehe ich mit meiner hierarchisch höhergestellten Position um? Wie bringe ich sie so reflektiert ein, dass Teilnehmende mich dennoch kritisieren können?
- Wie imaginiere ich die Zusammensetzung der Gruppe?
- Was sind meine hauptsächlichen Adressat_innen? Welche wünsche ich mir und von welchen gehe ich aus?
- Wie denke ich die voraussichtliche oder tatsächliche Heterogenität der Gruppe (Wissensstände, Positionierungen, Disziplinen etc.) mit?
- Wie schaffe ich einen Raum, in dem unterschiedliche Wissensstände und Sensibilitäten anwesend sein und kommuniziert werden können?

- Wie kann ich diskriminierungskritisch über meine Materialauswahl nachdenken? Wie bedenke ich die eigene Positionierung und mögliche Ausschlüsse, die aus meiner Perspektive erwachsen können?
- Bin ich offen dafür, was meine Voraussetzungen, Vorannahmen und Teilnahmebedingungen sein werden? Wie kann ich möglichst vielen Menschen das Teilnehmen an meinen Veranstaltungen ermöglichen?
- Inwiefern bin ich in Bezug auf bestimmte Diskriminierungsstrukturen und wiederkehrende Problematiken sensibilisiert? Beispiele:
 - Thema selbstgewählte Namen und Pronomen: Habe ich mich mit dem Konzept von Pronomenrunden auseinandergesetzt?
 - Thema potentiell verletzende Inhalte: Habe ich mich mit Diskussionen um Konzepte wie Triggerwarnungen oder content notes („Inhaltsnotizen“) beschäftigt?

Maisha M. Eggers

B.2 Durchführung

Mit Durchführung bezeichnen wir alle Interaktionen in einer Lehrveranstaltung nach dem tatsächlichen Kontakt mit den Student*innen.

Gestaltung der ersten Sitzung(en) als gemeinsamer Ausgangspunkt

Der Einstieg ins Seminar – vor allem die erste oder sogar die ersten drei Sitzungen – bildet die erste Gelegenheit, im direkten Kontakt mit Studierenden gemeinsam den Ton einer Lehrveranstaltung zu bestimmen. Hier können Umgangsweisen für ein konstruktives Miteinander kommuniziert und verabredet werden. Für die Gestaltung diskriminierungskritischer Lehre ist die Herstellung einer konstruktiven Arbeitsgemeinschaft ein zentrales Ziel der Einstiegsphase.

In den ersten Sitzungen besteht die Herausforderung für die Lehrperson darin, aus einer heterogenen, in der Regel unbekannten Gruppe von Student*innen, kooperativ arbeitende Seminarteilnehmer*innen zu machen. Der Anspruch, eine konstruktive, angstarme Seminaratmosphäre zu schaffen, kann sich angesichts unterschiedlicher Vorkenntnisse und disziplinärer Hintergründe, Fluktuation, unzureichender Raumverhältnisse und Späteinsteiger*innen als schwer umsetzbar erweisen. Es gilt vor allem, unterschiedliche Wissensstände mit Bezug auf den Umgang mit Diskriminierungskritik und Heterogenität unter den Teilnehmenden zusammenzuführen. Es wird als wichtig für einen barrierearmen Einstieg eingeschätzt, gleich zu Beginn der Lehrveranstaltung so viel Transparenz und Verbindlichkeit wie möglich zu vermitteln. Es macht daher Sinn, diskriminierungskritische Hinweise bereits im Seminarplan zu verankern oder mit der Erläuterung des Seminarplans zu verabreden.

Die Herstellung einer diskriminierungsarmen Seminaratmosphäre

Lernen ist eine komplexe soziale Tätigkeit. Eine diskriminierungskritische Perspektive auf Lernen/Wissensvermittlung im Hochschulkontext muss

zusätzlich zu dem Leistungsaspekt in den Blick nehmen, dass Lernen eine soziale Situation ist, in der soziale Interaktionen kontinuierlich stattfinden (vgl. Schüßler 2004). Innerhalb dieser Interaktionen zeitigen sich gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse (lebensgeschichtliche Erfahrungen). Es sind Diskriminierungsrisiken zu berücksichtigen. Nicht alle Lernenden sind gleich, sondern die Bildungsbiographien der Einzelnen sind gewissermaßen gesellschaftliche Produkte, die sich in unterschiedlichen Teilen der gesellschaftlichen Möglichkeitsräume, entsprechend vorhandener Diskriminierungsmerkmale spiegeln (vgl. Schüßler 2001). Diese gesellschaftliche Prägung ist ein Teil der sozialen Situation universitärer Lernräume. Diskriminierungskritische Lehre muss diese Ungleichheitsstruktur ernstnehmen.

Zwei Konzepte der subjektwissenschaftlichen Erwachsenenbildung scheinen für die diskriminierungskritische Strukturierung des hochschuldidaktischen Handelns besonders ertragreich zu sein. Erstens, entgegen der Vorstellung, dass erwachsene Lernende entsprechend einer Logik der Eigenverantwortlichkeit stets für sich selbst ‚sorgen müssen‘ – hier genauer: diskriminierende Inhalte souverän regulieren sollen, diese eventuell sogar ignorieren sollen – wird ein empathischer Zugang durch die subjektorientierte Didaktik nahe gelegt. Hier wird durch die schrittweise Verarbeitung von gesellschaftlich erzeugten Handlungsbarrieren Handlungssouveränität erreicht (vgl. Ludwig 2005). Lernen wird hier als soziales Handeln konzipiert. Handlungssouveränität stellt sich ein als Ergebnis des reflexiven Einbezugs von Teilhabebbarrieren (vgl. Holzbrecher 1999). Diese sind aber nicht immer der eigentliche Untersuchungsgegenstand oder Wissensgegenstand einer Lehrveranstaltung. Es soll hier also nicht vorgeschlagen werden, den Fokus der Lehrveranstaltung auf ein bestimmtes Diskriminierungsverhältnis zu verschieben. Nach dem Konzept der reflexiven Handlungssouveränität subjektorientierter Didaktik, ist es jedoch möglich und sogar ertragreich Bezüge zu diskriminierenden Beständen, die im Verlauf von Lernsituationen bedeutend werden, nicht zu ignorieren. Diese sollen vielmehr einbezogen und sogar als Lernchance begriffen werden (vgl. Ludwig 2002).

Das zweite für eine diskriminierungskritische Didaktik ertragreiche Konzept aus der subjektwissenschaftlichen Lernkulturdebatte ist der konsequente Einbezug der Perspektive der Bildungsteilnehmer*innen auf das Kursgeschehen (vgl. Ludwig 1999). Die Kursrealität muss demzufolge aus der Perspektive des

adressierten Publikums reflektiert werden, hier unter diskriminierungskritischen Gesichtspunkten. Ein solcher Perspektivwechsel ist vor allem im Umgang mit erwachsenen Lernenden wichtig. Es gilt, die Autonomie von lernenden Erwachsenen zu berücksichtigen (vgl. Schüßler/Thurnes 2005). Das bedeutet, ihre Ängste sowie ihre Möglichkeiten und Bereitschaft sich auf didaktische Inhalte einzulassen, Abwehr zu entwickeln, Widerstand zu empfinden, zu erzeugen und zu überwinden, sich anregen zu lassen etc. nachzuvollziehen. Durch diesen Perspektivwechsel, wird das komplexe Zusammenspiel zwischen der didaktischen Leitung einer Lehrsituation (Hochschullehrende) und dem Handlungs- und Reaktionsspektrum der Adressat*innen (Studierende) und ihrer Bemühungen betont. Hochschullehre besteht in dieser Perspektive nicht aus einem technokratischen, sterilen, neutralen Setting, in dem reines Wissen an wissbegierige Rezipient*innen gerecht verteilt wird. Hochschullehre ist vielmehr eine Wissensvermittlungsmöglichkeit, ein didaktisches Setting, das eingebettet ist in die jeweiligen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse samt ihrer Diskriminierungsrisiken.

Diskriminierungsrelevante Diversity zu Bedingungen ungleich verteilter Heterogenität

Es kann von einer Diversitätsdiskrepanz zwischen der Gruppe didaktisch Handelnder und der Gruppe der Bildungsteilnehmer*innen in Settings der Hochschullehre ausgegangen werden. In der Regel sind die Teilnehmer*innen von Lehrveranstaltungen sehr divers, sie setzen sich aus vielen sozialen Gruppen zusammen. Die Teilnehmer*innen weisen damit in der Regel viele Diskriminierungsmerkmale auf. Die Diversität unter den Lehrenden an Hochschulen nimmt zwar stetig zu, es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Diskriminierungsmerkmale auf der Seite der Lehrenden im Vergleich zu den Diskriminierungsmerkmalen auf Seiten der Lernenden weitaus geringer ausgeprägt sind (vgl. Samudzi 2016). Ihre Zusammensetzung dürfte in der Tendenz weniger divers sein (bezogen auf die sechs Kriterien der schützenswerten Merkmale nach dem AGG, vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014). Es kann nicht erwartet werden, dass die Lebenswelten, die gesellschaftlichen Handlungs- und Erfahrungsräume der Bildungsteilnehmer*innen, samt den darin enthaltenen Diskriminierungsrisiken, ohne weiteres, für die im Vergleich

zu ihnen weniger diversen didaktisch Handelnden der Hochschullehre, zugänglich sind. Die Diskriminierungsrelevanz der eigenen hochschuldidaktischen Praxis bedarf daher einer gezielten Kontextualisierung um die Dimension dieser Diversitätsdiskrepanz zwischen Lernenden und Lehrenden.

Diskriminierungskritische Orientierungen erarbeiten und vereinbaren

Für die Durchführungsphase der Hochschullehre sollten spezifische Umgangsweisen mit Diskriminierung in Seminarinteraktionen als Mindeststandard diskutiert und vereinbart werden. Die Betonung liegt hier auf der Erhöhung von Verbindlichkeit und nicht auf der Produktion von neuen Zwängen. Bei der Verabredung von diskriminierungskritischen Interaktionsmöglichkeiten sollte nicht nur ein Weg als der richtige vorgegeben werden, vielmehr stellen wir uns ein Spektrum von möglichen Handlungen vor, einen Orientierungsrahmen. Es gilt also, Handlungsoptionen und mögliche Verhaltenswege auszuloten, konstruktive Diskussionen zu ermöglichen und gleichzeitig Diskriminierungsrisiken wahrnehmbar und thematisierbar zu machen. Ein wertschätzendes Miteinander im Seminarraum zu etablieren, beinhaltet die Übung einer genderreflexiven Sprache, sowie Barrierereduzierungen für Student*innen mit Behinderungen (vgl. Waldschmidt/Müller 2012 sowie Adam/Starke 1998). Ferner beinhaltet es einen konstruktiven und reflexiven Umgang mit selbstgewählten Namen und Pronomen der Bildungsteilnehmer*innen. Teilnehmer*innen müssen die Verantwortung für diese vereinbarten Umgangsregeln mittragen. Angehörige von sozialen Gruppen mit einem hohen Diskriminierungsrisiko dürfen nicht erneut überproportional mit der Verantwortung für Diskriminierungskritik belastet werden.

Aktivierung von Bildungsteilnehmer*innen als gezielte Reduktion von Teilhabebarrrieren

Eine Erhöhung der Partizipationsmöglichkeiten und der aktiven Mitgestaltung von didaktischen Situationen kann zu einer Erhöhung der Handlungssouveränität aller Beteiligten beitragen. Es entspannt soziale Interaktionen im Seminar und erhöht die konstruktive Lernumgebung, wenn Raum für generative Themen

und für die Fragestellungen, Lebensinteressen und Handlungsproblematiken der Bildungsteilnehmer*innen geschaffen wird. Gestaltungsspielräume können durch ‚Joker-Stunden‘ oder die gemeinsame Auswahl zusätzlicher Seminarliteratur geschaffen werden. Die aktive Beteiligung der Studierenden wird erhöht durch den Einsatz interaktiver Tools und Techniken. Dazu gehören Visualisierungsmethoden und e-Learningtools wie Moodle oder andere elektronische Lernplattformen. Hier kann die Materialsammlung interaktiv gestaltet werden, Ergänzungen zu bereits gehaltenen Diskussionen sind kontinuierlich möglich, Kommunikation nach und vor der Lehrveranstaltung kann so organisiert und dokumentiert werden, eigenständiger Austausch unter den Teilnehmenden kann so verstärkt werden etc. Der Umgang mit Referaten, Inputs und Präsentationen sollte unter diskriminierungskritischen Gesichtspunkten reflektiert werden, ebenso die Moderation von Sitzungen durch Teilnehmer*innen.

Reflexionsfragen

- Wie nutze ich die ersten Sitzungen, um den Rahmen des Seminars diskriminierungskritisch zu strukturieren (z. B. Pronomenrunden, Kommunikationsregeln)?
- Wie trage ich durch mein Lehrhandeln dazu bei, dass Teilnehmer*innen sich wohlfühlen können und sich gerne beteiligen?
- Wie thematisiere ich Machtverhältnisse, die sich in der Seminardiskussion manifestieren?
- Arbeite ich mit Inhaltsnotizen (Verschlagwortungen, Triggerwarnungen) in Bezug auf diskriminierende Inhalte?
- Wie erweitern die von mir gewählten Techniken die Mitgestaltungsmöglichkeiten oder eigenständigen Beiträge der Studierenden?

Literatur

- Adam, Clemens/Stärke, Björn (1998): Chancengleichheit für Studierende mit Behinderungen an deutschen Hochschulen? In: *Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung* (1998), H.2. Online: Bidok: Volltextbibliothek. Behinderung.Inklusion.Dokumentation. Inklusive Pädagogik und Disability Studies: <http://bidok.uibk.ac.at/library/g12-98-chance.html> [letzter Zugriff am 01.05.15].
- Holzbrecher, Alfred (1999): Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen. In: Holger G. Holtappels und Marianne Horstkemper (Hg.), *Neue Wege in der Didaktik. Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens, Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 5. Beiheft, 141-168.
- Ludwig, Joachim (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (2005), H.1: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung, 75 - 80. Online: <http://www.die-bonn.de/id/2150> [letzter Zugriff 01.05.2015].
- Ludwig, Joachim (2002): Welche Lernchancen eröffnen scheiternde Lebensführungsregeln? Ein pädagogischer Zugang zum Konzept der alltäglichen Lebensführung. In: Günter Voß und Margit Wehrich (Hg.), *Arbeit und Leben im Umbruch. Beiträge zur subjektorientierten Soziologie der Arbeit und Arbeitsgesellschaft*, München: Rainer Hampp Verlag, S. 153 - 164.
- Ludwig, Joachim (1999): Kursrealität aus der Perspektive der Lernenden. In: *GdWZ (Grundlagen der Weiterbildung; Praxis, Forschung, Trends)*. (1999), H.1, 155-157.
- Samudzi, Zoe (2016): We Need A Decolonized, Not A "Diverse", Education. In: Harlot Media. Online: <http://harlot.media/articles/1058/we-need-a-decolonized-not-a-diverse-education> [letzter Zugriff am 01.05.2015].
- Schüßler, Ingeborg (2004): Sind Lernbegründungen emotional? In: Peter Faulstich und Joachim Ludwig (Hg.), *Expansives Lernen*, Baltmannsweiler: Schneider, S. 263-274.
- Schüßler, Ingeborg (2001): Frauenbildung als erfahrungsbezogener Ansatz. In: Wiltrud Gieseke (Hg.), *Handbuch zur Frauenbildung*, Opladen: Leske und Budrich, S. 149-166.
- Schüßler, Ingeborg/Thurnes, Christian M. (2005): *Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsene*, Bielefeld: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. .
- Waldschmidt, Anne/Müller, Arne (Hg.) (2012): Diskriminierung von behinderten und chronisch kranken Menschen: Literatur zum Thema Barrierefreie Dienstleistungen – Benachteiligungen von behinderten Menschen beim Zugang zu Dienstleistungen privater Unternehmen, Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin. Online: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Literaturliste-ChronKrankheit_Behinderung.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff am 01.05.2015].

Ilona Pache

B.3 Evaluierung

Die Phase der Evaluierung gehört zum Abschluss und zur Feststellung von Lern- und Lehrprozessen an der Hochschule. Sie ist in besonderer Weise in vorgegebene Organisationsabläufe für Prüfungen und Lehrevaluation eingebettet: Prüfungsmodalitäten sind in Studien- und Prüfungsordnungen geregelt, die sich an den wissenschaftlichen Zielen der Studiengänge orientieren, während die die Lehre betreffenden Evaluationsverfahren in Satzungen festgehalten sind, welche die Logik der Hochschule im Hinblick auf Qualitätssicherung aufgreifen.

In welchem Verhältnis stehen fachspezifische Ziele und universitäre Logiken, die durch strukturelle Rahmenbedingungen in Evaluationsprozesse eingelassen sind, zum Anliegen der vorliegenden Broschüre, welche die Reflexion von Diskriminierung und den Wunsch nach Diskriminierungskritik in Lehr-Lernkontexten fördern sowie zum Abbau von Diskriminierung beitragen möchte? Wie können diskriminierungskritische Impulse in Prüfungsabläufe integriert werden? Wie kann die Lehrevaluation, welche zumeist als Befragung der Studierenden umgesetzt wird, zum Diskriminierungsschutz beitragen?

Zwischen dem Anliegen prüfbarer Wissensvermittlung und einem diskriminierungs-/machtkritischen Umgang mit Wissen, zwischen der Notwendigkeit institutionell abgesicherter Evaluationsprozeduren und dem Wunsch nach Veränderung normalisierender Verfahren besteht ein Spannungsfeld, in dem viele in dieser Broschüre diskutierte Aspekte aufeinander treffen. Sie werden im Folgenden aufgegriffen und um diskriminierungskritische Überlegungen zu Prüfungsprozessen und zur Lehrevaluation ergänzt.

Wie kann Diskriminierungsschutz in Prüfungsprozessen gewährleistet werden?

Ein Ausgangspunkt für Überlegungen zu dieser Frage ist die Reflexion von Chancengleichheit. Wenn angenommen wird, dass alle die gleichen Ausgangsbedingungen haben, dann bleibt unberücksichtigt, welche Normalitätserwartungen in institutionalisierte Verfahren eingelassen sind. In diesem Zusammenhang verdeutlichen Arens u.a., dass Differenz zu einer folgenreichen defizitären

Abweichung werden kann, wenn „diejenigen Bildungsteilnehmer_innen, die die Normalitätserwartungen nicht voraussetzungslos erfüllen, [...] damit nicht nur als Andere, sondern auch als defizitäre Andere hervorgebracht“ und ausgegrenzt werden (vgl. Arens u.a. 2013: 13).

Dass Merkmale, die Differenz signalisieren, zu Diskriminierung führen und Diskriminierungsschutz erfordern, zeigt sich im Kontext von Prüfungen auf verschiedenen Ebenen. Erst 2014 überraschte eine Studie zu Prüfungen ausgerechnet in der Rechtswissenschaft mit dem verstörenden Ergebnis, dass Zuschreibungen aufgrund von Namen zur unmittelbaren Diskriminierung von Frauen und Migrant_innen durch schlechtere Benotung führten (vgl. Lijnden 2014). Mittelbare Diskriminierung erlebten Studierende mit Behinderungen und chronischer Krankheit im Prüfungskontext, weil angemessene Vorkehrungen zum Nachteilsausgleich nicht zugestanden wurden, wie Beratungsfälle der Antidiskriminierungsstelle (ADS) dokumentieren (vgl. ADS Leitfaden 2014: 16). Bei weiteren Beratungsfällen berichteten Personen mit Migrationshintergrund von rassistischen Bemerkungen von Prüfer_innen während der Prüfung oder in der Phase der Betreuung von Prüfungsarbeiten, die wiederum mit einer schlechteren Benotung einhergingen (vgl. ebd.).

Reflexionsfragen

- Sollten Hinweise, die diskriminierende Zuschreibungen generieren könnten (etwa Namen), anonymisiert werden?
- Wie kann automatisierter Diskriminierung durch schlechtere Benotung aufgrund von Zuschreibungen im Zusammenhang mit Faktoren wie Aussehen, Namen, Sprache entgegengewirkt werden?
- Welche Möglichkeiten sollten geschaffen werden, um Prüfungshandlungen gegenüber diskriminierungsgefährdeten Studierenden kollegial zu reflektieren?
- Wie kann die Information über gesetzliche Regelungen zum Nachteilsausgleich bei Prüfungen verbessert werden?
- Wie kann die Bereitschaft, Maßnahmen zum Nachteilsausgleich zu unterstützen, signalisiert werden oder in die standardisierten Aspekte von Prüfungsabsprachen einfließen?

In welchem Verhältnis steht der machtkritische Umgang mit Wissen zum Vorrangigkeitsanspruch wissenschaftlichen Wissens, wie er in Studien- und Prüfungsordnungen verankert ist?

Machold und Mecheril konstatieren, die Thematisierung machtvoller Wirklichkeitskonstruktionen universitären Wissens stehe in einem Spannungsverhältnis zu dem Umstand, dass der Vorrangigkeitsanspruch wissenschaftlichen Wissens unumgänglich sei (vgl. Machold/Mecheril 2013: 46).

Reflexionsfragen

- Welche Effekte hat ein solcher vorrangiger Wissensanspruch auf Prüfungen, die Studienerfolg im thematischen Zusammenhang von Diskriminierungskritik feststellen sollen?
- Unter welchen Bedingungen könnte der vorrangige Wissensanspruch zu einer Verschärfung im Hinblick auf diskriminierungskritische Bearbeitungen von Wissen als Gegenstand der Prüfung führen?
- Was bedeuten diskriminierungskritische Lernprozesse für den möglichen Wunsch von Studierenden, „Wissen in Veranstaltungen so zu behandeln, dass es (ab-)prüfbar und entsprechend reproduzierbar ist“ (vgl. Machold/Mecheril 2013: 48)?
- Wie sind diskriminierungskritische Ziele mit dem möglichen Wunsch von Studierenden nach Kriterien und verbindlichen Handlungsorientierungen für benotete Prüfungen vereinbar?

An welchen Zielen orientiert sich diskriminierungskritische Lehre?

Ermert benennt in der vorliegenden Broschüre Kritikkompetenz – die Fähigkeit, Kritik zu üben – als ein zentrales Lernziel, das sich im Vollzug erweist: Ihr geht es um das Erlernen und Praktizieren von Analysefähigkeit zur Erschließung von Material. Dieser Weg schließt das Erfassen argumentativ vorgegebener Kritik ebenso ein wie die Begründungsarbeit bei Texten, welche eine kritische Bearbeitung erfordern, sowie das Erkennen der möglichen Reproduktion von Diskriminierung in bereits herrschaftskritischen Texten, die aber beispielsweise diskriminierenden Sprachgebrauch benutzen. (Vgl. Ermert, Kapitel A.1) Esders

und Genschel versuchen in ihrer gender-kritischen Lehre den Studierenden spezifische methodische Fähigkeiten zu vermitteln, um Untersuchungsgegenstände und eigene Positionen (selbst-)reflexiv zu befragen (vgl. Esders/Genschel 2007: 32). Arens u.a. benennen als Ziel für die Thematisierung von Differenz „die Einübung einer reflexiven, forschenden Haltung“ (vgl. Arens u.a. 2013: 21). Diese Überlegungen betonen vor allem zwei Aspekte von Lernzielen: Machtkritische Lehre zielt auf den Aufbau kritischer Analyse- und Reflexionskompetenz, die zugleich auf erstens den zu bearbeitenden Gegenstand bzw. das zu bearbeitende Material und zweitens auf die eigene Person bzw. die eigene Haltung gerichtet werden soll.

Reflexionsfragen

- Woran bemisst sich die gelungene Anwendung machtkritischer Methoden und selbstreflexiver Haltungen im Evaluationsprozess? Wie werden dabei Denkprozesse angeregt und geöffnet, wie oberflächliche Positionierungsroutinen vermieden?
- Wie sollte mit nicht gelungener Anwendung selbstreflexiver Haltungen umgegangen werden, an welchen Kriterien bemisst sich Nicht-Gelingen, welche Formen der Rückmeldung können zur Fortsetzung des Lernprozesses motivieren?

Welche Herausforderungen sind mit (selbst-)kritischer Reflexionskompetenz im Prüfungskontext verbunden?

Hier sei zunächst an das Interesse von Studierenden an der Ausbildung professioneller Handlungsfähigkeit erinnert (vgl. die Thematisierung bei Arens u.a. 2013: 21), welches zur Herausforderung für Lehrende im Zusammenhang mit dem Aufbau kritischer Kompetenzen werden kann. In diesem Zusammenhang konstatieren Arens u.a. ein Unbehagen im Seminarraum, wenn die Lehrenden den Wunsch der Studierenden nach einem quasi-methodischen Katalog funktionaler Handlungsanweisungen nicht erfüllen (vgl. ebd.). Alternativ zum legitimen Interesse der Studierenden formulieren sie als universitäre Aufgabe, dem Wunsch nicht einfach nachzukommen, sondern die Studierenden

zu befähigen, den Wunsch nach Praxiskompetenz selbst zu reflektieren, um dessen illusionäre Dimension zu erhellen (vgl. ebd.). Für den Aufbau von Reflexionskompetenz mussten Lehrende im genannten Fall studentische Erwartungen durchbrechen.

Es gibt weitere im Hinblick auf den Prüfungskontext relevante Herausforderungen im Aufbau kritischer Kompetenzen: Esders und Genschel erlebten in ihren Seminaren zu gender-kritischer Lehre, dass die intensive Erarbeitung methodischer Perspektiven zum Aufbau von Kompetenzen zur kritischen Analyse von Gegenständen/Material und eigener Haltungen keine ungeteilten Erfolge brachte. Die Studierenden produzierten ein Gemisch aus Widerspenstigkeit, Abwehr und Unbehagen (vgl. Esders/Genschel 2007: 33). Der Aufbau von kritischer Wissens- und Selbstreflexion stößt auf Widerstände. (Vgl. auch Hornstein in dieser Broschüre zu privilegiertem Widerstand, Kapitel A.1)

Reflexionsfragen

- Wie kann mit dem Widerstand, reflexive kritische Kompetenzen aufzubauen, umgegangen werden, wenn die gelungene Anwendung dieser Kompetenzen prüfungsrelevant ist?
- Welchen Stellenwert sollte die Bearbeitung von solchen Lernwiderständen im Seminarraum haben? Welche Grenzen sind der Bearbeitung von Widerständen im Seminarraum gesetzt, wenn sie aus einer individuellen psychischen Situation kommen, deren Bearbeitung die Möglichkeiten der Lehrenden und der Lehrsituation übersteigt? In welchem Maß gehört die Bearbeitung der Widerstände zur Aufgabe der Lehrenden?
- Wie ist mit den Folgen von Lernwiderständen für zu evaluierende Prüfungsleistungen umzugehen? Wie kann eine angemessene Benotung erfolgen, die Lernprozesse anregt?
- Wie kann mit „Fehlern“ in zu evaluierenden Prüfungsleistungen umgegangen werden? Ist das Konzept der Fehlerfreundlichkeit bei Prüfungen überhaupt anwendbar? Wie verhält sich Fehlerfreundlichkeit zu Anforderungen an benotete Prüfungsleistungen? (vgl. zum Konzept der Fehlerfreundlichkeit, Goel in der vorliegenden Broschüre, Kapitel A.3)

Wie kann die Lehrevaluation zum Abbau von Diskriminierung beitragen?

Die Evaluation der Lehre soll zur Verbesserung der Lehre dienen. Unter welchen Bedingungen könnte dieses Instrument auch für spezifische Wünsche zur Optimierung der Lehre genutzt werden, nämlich Diskriminierung abzubauen und diskriminierungsgefährdete Personen zu schützen? Welche Voraussetzungen müssten dafür gegeben sein?

Denkbar ist, die Evaluation der Lehre zur Identifikation von Diskriminierung zu nutzen. Das würde heißen, entsprechende Fragen, etwa nach dem diskriminierungsfreien und respektvollen Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden und zwischen Studierenden zu stellen (vgl. Fragenkatalog zur Lehrevaluation an der Humboldt-Universität zu Berlin). Aber werden solche Frageelemente auch in die Fragebögen der Fächer zu den einzelnen Lehrveranstaltungen integriert? Und wie werden die Ergebnisse ausgewertet? Sind es überhaupt die richtigen Fragen? Welche Fragen bräuchte es, um belastbare Indikatoren zu erhalten? Und welche Rahmenbedingungen wären notwendig, um den Indikatoren nachzugehen und einen tatsächlichen Abbau von Diskriminierung zu erreichen? Und welche Personen würden in so einem institutionalisierten Antidiskriminierungsprozess auf welche Weise partizipieren?

Reflexionsfragen

- Welche Erwartungen sind mit der Erhebung von Indikatoren für Diskriminierung in der Lehrevaluation verbunden, und an welche Personen richten sie sich?
- Welche Art und Weise, Diskriminierung abzubauen, geht mit wessen Ermächtigung einher?
- Wie können in der Lehrevaluation durch Befragung von Studierenden gewonnene Hinweise auf Diskriminierung zum Abbau von Diskriminierung so bearbeitet werden, dass diskriminierungsgefährdete Personen institutionell beteiligt und gestärkt werden?

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), Leitfaden (2014): Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich.
- Arens, Susanne u.a. (2013): Wenn *Differenz* in der Hochschule thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs, In: Mecheril u.a. (Hg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-27.
- Dölling, Irene u.a. (Hg.) (2007): Transformationen von Wissen, Mensch und Geschlecht. Transdisziplinäre Interventionen. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Esders, Karin/Genschel, Corinna (2007): Widerspenstige Lehre: Ergebnisse transdisziplinärer Lehrpraxis an der Universität Potsdam. In: Dölling u.a. (Hg.): Transformationen von Wissen, Mensch und Geschlecht. Transdisziplinäre Interventionen. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 25-41.
- Modularer Fragenkatalog zur Lehrveranstaltungsevaluation, Humboldt-Universität zu Berlin, Stand: 10.03.2015 [letzter Zugriff am 20.05.2016]
- Lijnden, Constantin Baron van (16.04.2014): Frauen und Migranten im Nachteil, Freischüssler vorn. In: Legal tribune online [letzter Zugriff am 20.05.2016]
- Machold, Claudia/Mecheril, Paul (2013): Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens. In: Mecheril u.a. (Hg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 29-50.
- Mecheril, Paul u.a. (Hg.) (2013): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.