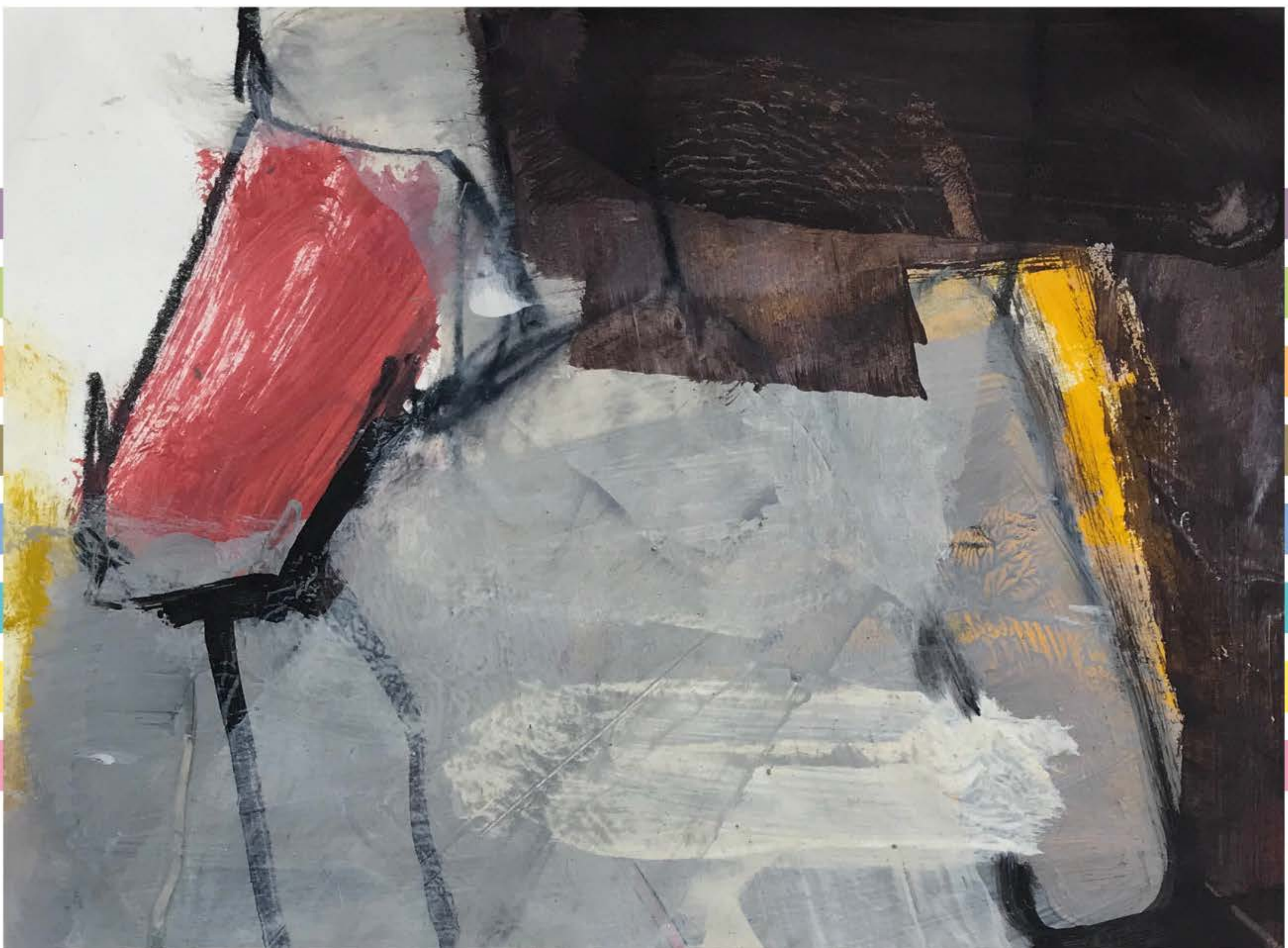


Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Haltungen

Zugänge aus Perspektiven
qualitativer Bildungs- und Biographieforschung

Juliane Engel, Thorsten Fuchs,
Christine Demmer, Christine Wiezorek (Hrsg.)



Haltungen

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 7

Juliane Engel
Thorsten Fuchs
Christine Demmer
Christine Wiezorek (Hrsg.)

Haltungen

Zugänge aus Perspektiven qualitativer
Bildungs- und Biographieforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt mit Förderung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742608>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2608-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1766-8 (PDF)
DOI 10.3224/84742608

Umschlaggestaltung und Titelbild: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Inhalt

*Juliane Engel, Christine Demmer, Thorsten Fuchs,
Benjamin Jörissen, Christine Wiezorek*

Haltungen – Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung	9
--	---

I Wissenschaft, Forschung und Haltungen

Anke Wischmann

Kritik als Haltung in der Pädagogik? Eine Analyse des Diskurses um Schule und Neutralität	23
--	----

Burkhard Schäffer

Zur Präkonfiguration von Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen durch onto-epistemologische Aufschreibesysteme	41
--	----

Christine Wiezorek

Zusehen und zuhören – oder doch etwas sagen? Zur Problematik der inhärenten Validierung des Gesehenen und Gehörten durch die Zeugenschaft von Forscher:innen	61
--	----

Henrike Terhart, Michelle Proyer

Partizipation in der qualitativen Forschung zu Fluchtmigration: Zur Bedeutung von Haltung	75
--	----

Iris Clemens, Theresa Vollmer

Von der Haltung zum Stil. Relationale Überlegungen zu einem problematischen Konzept	95
--	----

II Pädagogik, Professionalität und Haltungen

Anne Bödicker

„Nein, du brauchst das jetzt größer!“ Eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung in Interviews Haltungen von Lehrpersonen weiterverhandeln 113

Renate Liebold, Silke Röbenack

Implizites Wissen im Feld körpernaher Dienstleistungsarbeit . . . 131

Martin Hunold

Bleiben Sie gesund! Gesellschaftsweite Erziehung in den Zeiten der Corona-Pandemie 149

III Gesellschaft, Politik und Haltungen

Sabine Andresen, Lukas Dintenfelder

Haltung und Kritik. Erziehungswissenschaft im Lichte rechtsradikaler Diskurse über Bildung und Schule 171

Arnd-Michael Nohl

Politische Sozialisation und populistischer Protest.
Politische Rollenorientierungen und Weltanschauung von
Populismus-Anhänger*innen 189

IV Haltungen in (post)digitalen Kulturen

Kathrin Audehm, Katharina Bock

„Selfie mit Busen“ und pädagogisches Ethos?
Ethnographische Reflexion über professionelle Haltungen
während einer Klassenfahrt 209

Jane Müller, Katrin Potzel, Paul Petschner, Rudolf Kammerl

Haltungen als Ausdruck kommunikativer Figuren in
familialen Kontexten 227

Anna Carnap, Viktoria Flasche, Michaela Kramer

Posieren oder sich positionieren. Die Rekonstruktion von
Haltungen in jugendlichen Social-Media-Praktiken 245

V Bildung, Sozialisation und Haltungen

Marvin Giehl

Haltungen in der Mensch-Tier-Beziehung – pädagogische
Ambivalenzen und biographische Entwicklungen 267

Merle Hinrichsen

Die Erfahrungshaltung und ihre Veränderung.
Methodologische und biographietheoretische Überlegungen zu
den Erkenntnispotenzialen und Grenzen eines qualitativen
Längsschnitts 285

Julia Lipkina

Artikulationsraum, Nicht-Ort oder Identitätsnische – Schule als
Ort der Entwicklung von Haltungen 303

Über die Autor*innen 321

Haltungen – Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

*Juliane Engel, Christine Demmer, Thorsten Fuchs,
Benjamin Jörissen, Christine Wiezorek*

Erziehungs-, Sozialisations-, Lern- und auch Bildungsprozesse erzeugen Haltungen und werden unter dem Einfluss von Haltungen erzeugt. Jene Interaktionsgeschehen lassen sich durch die Haltungen und (wer-tenden) Einstellungen sowohl aufseiten der Adressat*innen des pädagogischen Handelns als auch aufseiten der pädagogischen Akteure beschreiben. Sie können implizit oder explizit vermittelt sein, intendiert oder in Form von nicht intendierten Folgen pädagogischen Handelns, eingelagert in den „pädagogischen Takt“ (Herbart 1895: 129), wirksam werden. In der Gestalt werden Haltungen tradiert wie auch transformiert. Dies gilt sowohl für klassische pädagogische Settings, die von interaktiven Vermittlungsprozessen ausgehen, als auch für Praktiken der Peer Culture, wie sie etwa im Kontext postdigitaler (jugend-)kultureller Szenen oder beispielsweise in politischen Bewegungen entstehen. An- und Einsätze der erziehungswissenschaftlichen Forschung untersuchen diese Haltungen in Hinblick auf ihr orientierendes Potenzial und somit auch als ordnungs- und gesellschaftspolitische Phänomene. Gegenwärtig stellt sich vor dem Hintergrund zu verzeichnender antipluralistischer Tendenzen (vgl. Andresen/Oelkers 2018; Heitmeyer 2018) und unter der Signatur von (Post-)Globalisierungsbewegungen etwa die Frage, inwiefern pädagogisches Denken und Handeln in diese Entwicklungen verstrickt sind (vgl. Koller 2023; Engel et al. 2021a), noch einmal neu und anders. Inwiefern sind sie gegebenenfalls sogar an einer Dissemination antidemokratischer Haltungen beteiligt bzw. inwiefern können sie dies verhindern und an der Stärkung demokratischer Haltungen mitwirken? Für zeitgemäße erkenntnis- und wissenschaftspolitische Diskussionen einer erziehungswissenschaftlichen Erforschung von Haltungen scheinen sich insbesondere forschungsmethodologische Reflexionen zu eignen (vgl. Jergus/Thompson 2011; Ricken 2011), welche die eigene Involviertheit in die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit thematisieren (vgl. Spivak 2012; Chadderton 2018). Hierbei kann auch an Diskurse der Chicagoer Schule und deren

konsequenten Fokus auf Prozesse sozialer Desintegration angeschlossen werden, der durch eine pluralistisch angelegte Methodenentwicklung vorangetrieben wurde (vgl. Mead 1972, 2002, 2015; Engel et al. 2021b). In herrschaftskritischer Perspektive wird im Kontext der Cultural Studies (vgl. Hall 1997) darauf verwiesen, wie kulturelle Praktiken in ihrer Machtförmigkeit und Prozesshaftigkeit ungleiche Verhältnisse schaffen, und dabei der Blick für den kritischen Gesellschaftsbezug von Methodenentwicklungen geschärft. Aber auch wissenssoziologische Forschungen haben die Entstehung neuer, pluraler Forschungsmethoden – etwa indem sie implizites Wissen als erkenntnispolitische Positionierung betonen – entscheidend inspiriert und die Methodenentwicklung somit in wissenschaftspolitischer Haltung reflektiert (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2017).

Aus einer autoritätssensiblen Perspektive erzeugen Haltungen Handlungsmacht, und Handlungsmacht wiederum erzeugt Haltungen (vgl. Foucault 1981; Butler 2001). Reflektiert man diese Prozesse im Kontext aktueller Transformationsdynamiken wie der Postkolonialität und Postdigitalität, die eine Dezentrierung des Subjekts zum Analysegegenstand der Entstehung von Haltungen machen, so rücken Fragen verteilter Agency in den Vordergrund. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung ist aufgefordert, diese sicht-, hör- und nachvollziehbar zu machen sowie die dabei zum Tragen kommende eigene Situiertheit, wie sie Haraway (1988) beschrieben hat, noch konsequenter in den Blick zu nehmen. Insbesondere aus postkolonialer Sicht ermöglicht eine hierfür erforderlich werdende Dezentrierung des westlichen Blicks auf die Entstehung von Haltungen (vgl. Said 1978; Spivak 1988) die hegemoniekritische Auseinandersetzung mit Bezeichnungspraktiken erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Es lässt sich diskutieren, wie Haltungen empirisch sichtbar gemacht werden können und beispielsweise bei Ritualen in Familien machtsensibel als Performativität des Erzieherischen zugänglich werden oder wie sie generations- und sozialisationstheoretische Reflexionen von Kindheit(en) inspirieren (vgl. Wulf et al. 2001; Audehm 2007; Andresen et al. 2011, 2015); wie sie im Kontext von Interaktionsordnungen in der Schule (vgl. Asbrand 2009; Nohl 2019; Kessel et al. 2022) oder in der Kita (vgl. Hünersdorf et al. 2022) zum Tragen kommen und als Scharnier bei der Weitergabe und Transformation von Wissen fungieren. Die qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethodik beschäftigt sich in diesem Zusammenhang stets mit erkenntnistheoretischen Fragen der empirischen Zugänglichkeit und einer (kritischen) Perspekti-

vierung der Entstehung und Tradierung des orientierenden Potenzials von Haltungen. So etwa bei der Diskussion über (Un-)Möglichkeiten ethnographischer Beobachtungen oder qualitativ-rekonstruktiver Videographieforschung, die auf die Analyse der diskursiven Verhandelbarkeit von Haltungen, z.B. auf der Ebene von Mimik, Gestik und Performanz, abzielen. Gegenstandstheoretisch gewendet lässt sich so dann untersuchen, wie über Blicke oder bestimmte Gesten Haltungen artikuliert, tradiert und transformiert werden (vgl. Engel et al. 2019b). Haltungen sind zudem sprachlich vermittelt und teilen sich sowohl auf einer expliziten als auch auf einer impliziten Ebene mit (vgl. Dietrich 2010; Dietrich et al. 2022; Nohl 2017): als explizite Bewertungen und als implizite Werthaltungen (vgl. Engel et al. 2019a; Engel et al. 2020).

Doch nicht nur menschliche Akteure sind bei der Hervorbringung von Haltungen beteiligt, sondern auch Architektur und soziomaterielle Ordnungen bringen auf einer beispielsweise körperlich-disziplinierenden Ebene Haltungen hervor (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014). Post-digitale Bildungstheorien wiederum problematisieren, dass die Entstehung von Agency, also von Handlungsmacht, inzwischen stark durch „unsichtbare“ algorithmisierte Ordnungen geprägt ist und hier Fragen des Designs neue Subjektfigurationen hervorbringen. So ließe sich fragen, *wessen* Haltung in postdigitalen Settings überhaupt hervorgebracht wird (vgl. Demmer/Engel 2022; Donner/Jörissen 2022).

Eine ungleichheitstheoretische Perspektive sensibilisiert quer zu diesen vielfältigen Gegenstandsfeldern für diskriminierende Haltungen, die Menschen in Forschung z.B. (un-)sichtbar werden lassen. So verdeutlicht Sasha Marianna Salzmann in ihren Arbeiten zu postmigrantischen Lebenszusammenhängen, wie Fragen der Genese von Haltungen im Kontext von Zugehörigkeitsordnungen differenz- und herrschaftssensibel (vgl. hierzu auch Wrana et al. 2022; Wrana 2023) bearbeitet werden können. Sie reflektiert hierzu eine machtbezogene Dimension, wenn sie autoethnographisch betont:

Ich werde nie wissen, was es heißt, unsichtbar zu sein. [...] Wie es ist, sich nicht ständig in Selbstgesprächen zu beschwichtigen, wenn man mehrmals am Tag gefragt wird, ob man Deutsch verstehe. Mich in der Menge aufzulösen, ist keine Option für mich. Ich gehöre gleich mehreren Minderheiten an; das kaschieren zu wollen, birgt für mich größere Gefahren als meine Positionen zu benennen. (Salzmann 2019: 13)

An diesem Beispiel wird nachvollziehbar, wie eng die Entstehung von Haltungen an ihre Anerkennbarkeit geknüpft ist. Unsichtbarkeit wird in Salzmanns Argumentation als Phänomen diskutiert, das Bezeich-

nungs- und Markierungspraktiken sowie damit verbundene Haltungen zugänglich macht. Sie beschreibt, was sie sein könnte, wenn sie nicht als different markiert würde. Verletzbarkeit bezieht sich bei ihr somit darauf, dass sie markiert wird und niemals unsichtbar in der Masse aufgehen kann. In anderen Argumentationsfiguren lassen sich jedoch auch Formen der Verletzbarkeit durch ein Unsichtbarsein bzw. -machen empirisch beobachten (vgl. Hall 1997; Engel et al. 2019a). Betrachtet man Haltungen dementsprechend aus einer intersubjektivitätstheoretischen Perspektive, entstehen sie in Adressierungs- und Anrufungsprozessen, und es lässt sich danach fragen, „was zur Wahrnehmung, zum ‚Erkennen‘ einer Person [eines Subjekts; d.A.] hinzutreten muss, um daraus einen Akt der Anerkennung zu machen“ (Honneth 2003: 11). In diesem Verständnis wird die Verletzbarkeit von Haltungen besonders deutlich. Welche Haltungen bleiben verborgen oder finden in pädagogischen Settings keinen Zuspruch, keine Anerkennung? Axel Honneth unterscheidet Grade der „Verletzbarkeit durch ein solches Unsichtbarsein“ (ebd.: 12) danach, „wie aktiv das wahrnehmende Subjekt daran beteiligt ist“ (ebd.), Sichtbarkeiten oder Unsichtbarkeiten erzeugen zu können. Die hier angesprochene Aktivität knüpft er wiederum an die Medialität von Anerkennungsprozessen, d.h. an subjektivierende Artikulationspraktiken, wenn er betont: „[D]ie Anerkennung ist im Unterschied zum Erkennen, das ein nicht-öffentlicher, kognitiver Akt ist, auf Medien angewiesen, in denen zum Ausdruck kommt, dass die andere Person ‚Geltung‘ besitzen soll“ (ebd.: 15). Forschungsmethodologisch und -methodisch wäre demnach zu fragen, wessen Haltungen wie sichtbar gemacht werden können, und gegenstandstheoretisch ist zu reflektieren, wie Praktiken der sozialen (Un-) Sichtbarmachung Artikulationsräume und -modi eröffnen können, die das Potenzial haben, als Anerkennungskontexte pluralisierende Haltungen hervorzubringen.

Dies führt erneut zu der eingangs aufgebrachten Diskussion, wie Haltungen beforscht werden können: Die Be- oder Erforschung von Haltungen – wie jedweder bildungsbezogener und sozialer Prozesse – erfordert Haltungen der Forschung im Sinne impliziter und expliziter Haltungen der Forschungspraxis und der Forschenden selbst. Vielleicht kann man aus dieser Perspektive – im losen Anschluss an Ludwik Fleck (2012) – eine paradigmatische wissenschaftliche Figuration (wie zum Beispiel *die Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung* oder in breiterer Fokussierung *die Erziehungswissenschaft*) als Überkreuzung eines positionalen (symbolischen) Raumes einerseits

und eines topographischen Raumes andererseits beschreiben. Der positionale Raum hält spezifische Relationierungspotenziale im und zum Diskursraum – im Sinne der Summe „gültiger“ Beobachtungs- und Bezugsweisen – bereit, die einen Bereich diskursiver Praxen definieren, innerhalb derer wir als Wissenschaftler*innen subjektiviert werden. Irgendwo im Schnittfeld von disziplinären Gegenstandskonstruktionen und methodologisch begründeter Forschungspraxis steckt damit ein Moment der Positionalität, das von den Forschenden selbst nie ganz eingeholt werden kann. Das schmälert nicht, sondern verstärkt die Bedeutung reflexiver Wissenschaftlichkeit und reflexiver methodologischer Haltungen; es verweist aber auch auf Grenzen dessen, was innerhalb eines wissenschaftlichen Paradigmas reflexiv einholbar ist. Für die qualitative Forschung als eine Praxis, die ihre Verfahrensweisen rekursiv auf ihre eigene Praxis anwenden kann (bzw. könnte), ist das vielleicht weniger evident als für andere Methodologien und Paradigmen. Vor dem Hintergrund der gegenwärtig stattfindenden globalen Rekonfigurationen von Sichtbarkeiten, Unsichtbarkeiten und ihren medialen Bedingungsgefügen erscheint dies für die zukünftige Entwicklung von Forschungshaltungen relevant. Der vorliegende Band widmet sich dementsprechend Fragen von Haltungen, die sowohl gegenstandsbezogen als auch methodologisch und methodisch perspektiviert werden. So machen die hier versammelten Beiträge einerseits die Erforschung von Haltungen – beispielsweise von pädagogisch professionellen Akteur*innen, Haltungen von und in Familien, von und in Jugendkulturen und -szenen – zum Gegenstand, andererseits auch die Forscher*innenhaltungen selbst. Vertreten sind zudem Beiträge, die diese beiden Zugänge miteinander verbinden. Die Beiträge adressieren hierzu „Haltungen“ in fünf Themenfeldern.

Das erste Diskursfeld stellt *Haltungen* in den Kontext von *Wissenschaft und Forschung* (I). Zunächst bearbeitet Anke Wischmann die medial vor allem im Jahr 2019 lebhaft geführte Debatte um Neutralität in Schulen und fragt nach möglichen Einsätzen der Kritik. Verhandelt wird, ob Pädagog*innen neutral sein können, müssen oder sollen, um kritisch zu sein – oder ob es sich gerade andersherum verhält. Um dies zu beantworten, beruft sich Wischmann zunächst auf theoretische Auseinandersetzungen zu den Möglichkeiten von Kritik, diskutiert dabei Kritik als Haltung unter Rückgriff auf Theorien von Latour, Foucault und Butler und arbeitet schließlich auf Basis einer Diskursanalyse heraus, wie Kritik in jener Debatte um die Neutralität in Schulen figuriert.

Burkhard Schäffer stellt mit seinen Überlegungen zur Präkonfiguration von Interpretationshaltungen durch Aufschreibesysteme die Frage nach dem Zusammenhang von Einstellungen, Orientierungen und Haltungen der Interpretierenden sowie den Interpretationen selbst ins Zentrum seines Beitrags. Besonders die Rolle der Medien, mit denen die Praxis der Be- und Erforschung erfolgt, wird unter Rückgriff auf Theorien von Kittler, Latour und Barad untersucht. Ziel sei es, so Schäffer, ein besseres Verständnis der Zusammenhänge zwischen Interpretationsprozessen mit Aufschreibesystemen sowie Haltungen der Interpretierenden zu generieren.

Im Beitrag „Zusehen und zuhören – oder doch etwas sagen?“ fragt Christine Wiezorek ausgehend von der ethnographischen Forschung nach einem systematischen Reflexions- und Erkenntnisplatz in Gestalt des eigenen Involviertseins der Forschenden und geht Folgen des Afiziertwerdens durch die Erzählung in Interviewsituationen nach. Insbesondere der forschungsethische Aspekt in Hinblick auf die Problematik der inhärenten Validierung des Gehörten wird in diesem Aufsatz näher beleuchtet.

Auch Henrike Terhart und Michelle Proyer verorten in ihrem Beitrag die Haltung von Forschenden als Teil erkenntnistheoretischer und forschungsethischer Ansprüche. Unter Rückgriff auf Konzepte der qualitativen Sozialforschung definieren sie Haltung als Verschränkung zwischen einerseits körperlich-leiblichem Geschehen und andererseits innerer, sich im Handeln zeigender Grundeinstellung. Terhart und Proyer diskutieren das Potenzial dieser sozialen und damit affektiven Praxis von Haltung(en) in Hinblick auf partizipative Forschungsprozesse und anhand des Beispiels eines europäischen Kooperationsprojekts mit geflüchteten Lehrkräften.

Iris Clemens und Theresa Vollmer realisieren in ihrem Beitrag „Von der Haltung zum Stil“ eine netzwerktheoretische Annäherung an den Diskussionsgegenstand. Sie gehen ebenfalls von Haltung als einem Zusammenspiel von körperlichem Verhalten und Praktiken sowie innerer Einstellung aus. Zudem betonen sie die starken Verweise auf Kontextualisierung und soziale Einbettung von Aktionsmustern, wie sie vom sozialwissenschaftlichen Konzept der Haltung – des Habitus – vorgeschlagen werden. Sodann gehen sie aus netzwerktheoretischer Perspektive der Frage nach, unter welchen Bedingungen bestimmte Aktions- und Emotionsmuster zu wiederkehrenden Mustern werden, und erweitern damit den Begriff der Haltung um einen relationalen Blickpunkt.

Das zweite Themenfeld situiert *Haltungen* im Kontext von *Pädagogik und Professionalität (II)*. Der Beitrag von Anne Bödicker widmet sich der Schnittstelle von Biographie, Jugend, Behinderung und Schule. Sie stellt die These auf, dass die Orientierung an einer schulischen Normalmatrix, d.h. auch die Haltung von Lehrkräften mit normativen Fähigkeitszuschreibungen, einen freien Zugang zu Regelschulen für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen verhindert. Mittels Analysen von Interviewauszügen Jugendlicher mit Sehbeeinträchtigung diskutiert sie, wie diese Jugendlichen in ihren Erzählungen pädagogische Fähigkeitszuschreibungen und darin mitschwingende Normalitätsvorstellungen und Haltungen weiterverhandeln, dekonstruieren oder reproduzieren.

Einen empirischen Ansatz verfolgen auch Renate Liebold und Silke Röbenack, die mit ihrem Beitrag eine soziologisch-praxistheoretische Perspektive auf die professionelle körpernahe Dienstleistungsarbeit eröffnen. Reflektiert wird dabei, wie soziale Ordnungen im körpernahen Dienstleistungsgeschehen zustande kommen und aufrechterhalten werden. Eine wichtige Rolle scheinen nach den Befunden die erfahrungsgebundenen und handlungsleitenden Orientierungen zu spielen, die es ermöglichen, sich in prekären Nähezonen sicher zu begegnen.

Martin Hunold betrachtet in seinem Beitrag Haltung im Kontext von (impliziter) Erziehung, die er als sanktionsbasierte und nachhaltige Zumutung von (habituellen) Orientierungen und Haltungen definiert. Seiner These nach wurden den Menschen im Zuge öffentlicher Diskurse der COVID-19-Pandemie in allen Lebensaltern informell und implizit bestimmte Haltungen und Orientierungen – erzieherisch – zugemutet. Im Zentrum seines Beitrags steht die Evaluation und Reflexion von Möglichkeiten gesellschaftsweiter Erwachsenenbildung durch Diskurse.

Das dritte Themenfeld kontextualisiert *Haltungen* in *gesellschaftlichen und politischen* Feldern (III). Sabine Andresen und Lukas Dintenfelder begreifen Haltungen als eine Schnittstelle zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung, pädagogischer Praxis sowie gesellschaftlichen Werten und Phänomenen und sie konzeptualisieren den Begriff in ihrem Beitrag so, dass er es möglich macht, sich kritisch mit antidemokratischen Diskursen über pädagogische Konzepte, Themen und Praxen auseinanderzusetzen. Hierbei schließen sie in ihren Analysen an Theodor W. Adornos Konzept des sogenannten neuen Rechtsradikalismus an, revitalisieren es, zeigen zugleich aber notwendige Erweiterungen auf.

Im Beitrag „Politische Sozialisation und populistischer Protest“ analysiert Arnd-Michael Nohl populistische Bewegungen aus dem politisch rechten Feld anhand von Transkripten aus Fokusgruppen von Teilnehmer*innen der PEGIDA-Proteste. Kontrastierend hierzu diskutiert er auch linken und islamisch geprägten Populismus, um zu zeigen, dass sich die Zustimmung zu populistischer Politik unabhängig vom Gefüge politischer Sozialisation vollzieht. Er versteht Populismus als ein Problem politischer Rollenorientierungen und kontextualisiert es demnach als Komponente politischer Haltungen.

Das vierte Themenfeld widmet sich *Haltungen in (post)digitalen Kulturen (IV)*. In ihrem Beitrag „‘Selfie mit Busen‘ und pädagogisches Ethos?“ fokussieren und analysieren Kathrin Audehm und Katharina Bock einen Sprechakt als pädagogisches Kommunikationsverhältnis, um sodann aus ethnographischer Perspektive professionelle Haltungen zu diskutieren und deren Übertragbarkeit von spontan-situativen Haltungen zu einem pädagogischen Ethos zu sondieren. Gegen Ende stehen Schlussfolgerungen für die empirische Analyse pädagogischer Haltungen im Zentrum ihres Beitrags.

Jane Müller, Katrin Potzel, Paul Petschner und Rudolf Kammerl stellen medienbezogene Sozialisationsinstanzen innerhalb der Familie in den Mittelpunkt ihres Aufsatzes. Sie untersuchen spezifische Haltungen von Eltern und Kindern, die innerhalb medienbezogener Aushandlungsprozesse zum Ausdruck kommen. Unter dem Aspekt von maximalen Kontrasten werden dabei Fotografien aus einem DFG-Projekt analysiert, um heterogene familiäre Sozialisationsprozesse und medienbezogene Haltungen zu rekonstruieren.

Anna Carnap, Viktoria Flasche und Michaela Kramer fragen nach den Haltungen, die von Jugendlichen auf und mit Social-Media-Plattformen relevant gesetzt und bearbeitet werden. Anknüpfend an die Cultural Studies argumentieren sie, dass Medien als Aushandlungsarenen des Common Sense verstanden werden können, und analysieren Haltungen als Praktiken der Positionierung. Im Fokus steht die empirische Rekonstruktion von jugendlichen Selbstdarstellungen auf Basis digitaler (Bewegt-)Bildproduktionen, die an Vorüberlegungen zu Haltungen im Spannungsfeld von Medien, Praxis und Gesellschaft anschließt.

Das fünfte Themenfeld umfasst *Bildung, Sozialisation und Haltungen (V)*. Im Beitrag von Marvin Giehl wird davon ausgegangen, dass Haltungen gegenüber nichtmenschlichen Tieren auch pädagogisch und

biographisch geformt werden. Giehl begreift Haltungen dabei im Anschluss an Ralf Bohnsack als Konzept des Orientierungsrahmens, im engeren Sinne als *Modus* der Handlungspraxis. Welche Rolle biographische Momente bei einer Veränderung der Haltung gegenüber nicht-menschlichen Tieren einnehmen, wird mittels bildungstheoretischer Brücken von der Empirie zu theoretischen Konzepten beantwortet; hierbei wird Bezug auf Speziesismus als Haltung genommen.

Merle Hinrichsen untersucht Potenziale und Herausforderungen von biographietheoretischen Überlegungen hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an qualitative Längsschnittstudien. Ausgehend vom Konzept der Erfahrungshaltung nach Fritz Schütze setzt Hinrichsen am Desiderat der methodologischen und methodischen Fragen biographieorientierter Längsschnittstudien an und verbindet theoretische Konzepte mit empirischen Fallrekonstruktionen, um Erkenntnispotenziale und Grenzen dieses Vorgehens zu reflektieren.

Im Beitrag von Julia Lipkina werden Haltungen schließlich aus bildungstheoretischer Perspektive als das Ergebnis einer reflexiven (Wieder-)Aneignung bzw. Distanzierung von denjenigen Werten verstanden, die (primär-)sozialisatorisch vermittelt worden sind. So konzeptualisiert wird gefragt, inwiefern Heranwachsende bei der Entwicklung von Haltungen unterstützt und in der Tätigkeit der Reflexion angeleitet werden können, wozu auf Charles Taylors Identitätstheorie rekurriert wird und eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung schulischer und außerschulischer Kontexte für die Entstehung von Haltungen erfolgt.

Allen Beitragenden, die das vorliegende Buch mit ihren Fragen, Ideen und Reflexionen zu Haltungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung ermöglicht haben, gebührt unser großer Dank. Über die ganze Zeit hinweg hat Uta Marini den Satz verantwortet, die Publikation begleitet und mit ihrem geschulten Blick zu diesem Buch einen ungemein wertvollen Beitrag geleistet. Ihr wie auch Franziska Deller vom Verlag Barbara Budrich danken wir sehr herzlich.

Literatur

- Andresen, Sabine/Bründel Heidrun/Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2015): FamilienLeben. Seelze: Friedrich.
- Andresen, Sabine/Diehm, Isabell/Sander, Uwe/Ziegler, Holger (2011): Children and the Good Life. New Challenges for Research on Children, Bd. 4. Dordrecht: Springer Netherlands.

- Andresen, Sabine/Oelkers, Jürgen (2018): Tabubruch und Radikalisierung. Bildungshistorische und -theoretische Analysen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 6, S. 725–727.
- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Bd. 1. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Audehm, Kathrin (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chadderton, Charlotte (2018): Judith Butler, Race and Education. Cham: Springer International Publishing.
- Demmer, Christine/Engel, Juliane (2022): Educational research in (post-)digital spaces. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 23, 1, S. 60–66.
- Dietrich, Cornelia (2010): Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim, München: Juventa.
- Dietrich, Cornelia/Carnap, Anna/Staab, Lena Marie (2022): Bildung als Artikulation. Schulische Reflexionspraxis an den Grenzen der Sprachlichkeit. In: Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis Jahrbuch Grundschulforschung, S. 275–286.
- Donner, Martin/Jörissen, Benjamin (2022): Digitale Designs und ästhetische Praxis: Biographische, situative und produktionsorientierte Haltungen junger Menschen im Umgang mit materiell-digitalen MusikmachDingen. In Ahlers, Michael/Jörissen, Benjamin/Donner, Martin/Wernicke, Carsten (Hrsg.): MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Sozialmaterialität von Musiktechnologie. Olms: Universitätsverlag Hildesheim, S. 231–264.
- Engel, Juliane/Appelis, Stefan/Mehren, Rainer (2020): Zu globalisierenden Praktiken ethischen Urteilens in Schule und Unterricht. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43, 4, S. 13–24.
- Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.) (2021a): Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 22, 1, S. 139–158.
- Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.) (2021b): Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Engel, Juliane/Gebhardt, Mareike/Kirchmann, Kay (Hrsg.) (2019b): *Zeitlichkeit und Materialität. Interdisziplinäre Perspektiven auf Theorien der Präsenz und des impliziten Wissens*. Bielefeld: transcript.
- Engel, Juliane/Göhlich, Michael/Möller, Elke (2019a): *Interaction, subalternity, and marginalisation: An empirical study on glocalised realities in the classroom*. In: *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 13, 1, S. 40–53.
- Fleck, Ludwik (2012): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): *Schule als Disziplinierungs- und Machtraum*. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, S. 63–79.
- Hall, Stuart (1997): *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Haraway, Donna (1988): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: *Feminist Studies* 14, 3, S. 575–599.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): *Autoritäre Versuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herbart, Johann Friedrich (1895): *Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik*. 1802. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Honneth, Axel (2003): *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hünersdorf, Bettina/Breidenstein, Georg/Dinkelaker, Jörg/Schnoor, Oliver/Tyagunova, Tanya (Hrsg.) (2022): *Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2011): *Die Politik der „Bildung“. Eine theoretische und empirische Analyse*. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 103–121.
- Kessl, Fabian/Machold, Claudia/Pfaff, Nicolle/Richter, Martina/Tervooren, Anja (2022): *(De)Institutionalisation of Education and Social Care*. In: *Social Work & Society – Online Journal for Social Work and Social Policy (SW&S)* 20, 1, S. 1–4.
- Koller, Hans-Christoph (2023): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1972): *The Philosophy of the Act*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert (2002): *The Philosophy of the Present. Great books in philosophy*. New York: Prometheus Books.
- Mead, George Herbert (2015): *Mind, self and society*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2019): AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik. Stuttgart: UTB.
- Ricken, Norbert (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 9–24.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon Books.
- Salzmann, Sasha M. (2019). Sichtbar. In: Aydemir, Fatma/Yaghoobifarah, Hengameh (Hrsg.): Eure Heimat ist unser Albtraum. Berlin: Ullstein, S. 13–26.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the interpretation of culture. Champaign: Univ. of Illinois Press, S. 271–313.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wrana, Daniel (2023): Der ethische Einsatz des Übersetzens. In: Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Differenz – Übersetzung – Teilhabe. Bielefeld: transcript, S. 45–96.
- Wrana, Daniel/Schmidt, Melanie/Schreiber, Jakob (2022): Pädagogische Krisendiskurse. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, 3, S. 362–381.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): Das Soziale als Ritual. Wiesbaden: VS-Verlag.

I Wissenschaft, Forschung und Haltungen

Kritik als Haltung in der Pädagogik? Eine Analyse des Diskurses um Schule und Neutralität

Anke Wischmann

Sollen Pädagog*innen neutral oder kritisch sein oder müssen sie neutral sein, um kritisch sein zu können? Hierzu kann man sich in unterschiedlicher Weise positionieren. In dem vorliegenden Beitrag geht es um die Frage der Haltung von Lehrenden in der schwierigen Auseinandersetzung mit der AfD und ihrer nunmehr in mehreren Bundesländern installierten Plattform, die dazu auffordert, „Verstöße gegen das Neutralitätsgebot“ in Schulen, durch Lehrpersonen, zu melden. Gegenstand des Beitrags ist die Rekonstruktion der Debatte um offene Briefe einiger Hamburger Lehrer*innen als Reaktion auf das von der AfD initiierte „Informationsportal Neutrale Schulen Hamburg“ (AfD-Fraktion Hamburg 2022a: o.S.).

1 Neutralität und Kritik als Haltung

Theoretisch wird auf jüngere Auseinandersetzungen mit den Möglichkeiten von Kritik rekurriert, die ins Verhältnis zum Begriff der Neutralität gesetzt werden. So setzt sich beispielsweise Latour (2007/2019) mit den Fallstricken aktueller Kritik auseinander. Dazu inspiziert er poststrukturalistische Arbeiten (z.B. Foucault 1992), die der Kritik ihm zufolge gleichsam den Boden entzogen hätten, weil sie es unmöglich machten, einen Grund der Kritik zu formulieren (vgl. Latour 2007/2019: 20f.). Dagegen argumentieren bspw. Flatscher und Seitz (2018), dass Latour das Kind mit dem Bade ausgeschüttet hätte und gerade Foucault die sich derzeit zeigende Problematik des Umgangs mit und des Verständnisses von Kritik bereits benannt habe (dazu Foucault 2003). Tatsächlich bezeichnet Foucault Kritik als eine Haltung, die sich als

eine bestimmte Art zu denken, zu sagen, zu handeln auch, ein bestimmtes Verhältnis zu dem, was existiert, zu dem, was man weiß, zu dem, was man macht, ein Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur, ein Verhältnis zu den anderen auch – etwas, was man die Haltung der Kritik nennen könnte (Foucault 1992: 8),

manifestiere. Kritik kann im Anschluss daran als ein „experimentelles Anders-Denken“ (Lüders 2004: 67) verstanden werden, dem es darum geht „herauszufinden, ob es möglich ist, eine neue Politik der Wahrheit zu konstituieren“ (Foucault 2008: 54). Hier soll keine generelle Auseinandersetzung mit dem Begriff der Haltung erfolgen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass es eine Haltung der Kritik gibt. Diese bezeichnet eine Infragestellung des Gegebenen, die begründet sein muss, aber auch selbst potenziell in der Kritik steht. Offen ist dabei, wohin die Kritik uns führt, nicht aber, worauf sie sich beruft.

Nun mag man vernünftigerweise fragen: Wofür soll ein anderes Denken gut sein, wenn wir nicht im Voraus wissen, dass dieses andere Denken eine bessere Welt hervorbringt, wenn wir keinen moralischen Rahmen haben, in welchem mit Gewissheit zu entscheiden ist, ob bestimmte neue Möglichkeiten oder Weisen anderen Denkens jene Welt hervorbringen, deren Verbesserung wir mit sicheren und schon etablierten Standards beurteilen können? (Butler 2001: o.S.)

Damit greift Butler die Kritik an der Kritik von Latour auf. Worauf können wir uns berufen, wenn wir Kritik üben? Was ist die richtige oder angemessene Haltung und welche Kritik ist berechtigt?

Der AfD geht es in ihren Ausführungen dezidiert darum, Kritik an schulischen Praktiken zu üben, die sie für nicht neutral hält. Anlass sind aus ihrer Sicht begangene „Verstöße gegen das Neutralitätsgebot“ (AfD-Fraktion Hamburg 2022a: o.S.). Sie beruft sich in ihrer Kritik auf den Beutelbacher Konsens (vgl. Wehling 1977/2016), auf das Grundgesetz sowie länderspezifische Schulgesetze und fordert vor diesem Hintergrund sich selbst gegenüber Neutralität ein. Doch was ist unter Neutralität in diesem Zusammenhang, im Diskurs um Schule, Unterricht und politische Bildung zu verstehen?

Der Begriff der Neutralität wird in unterschiedlichen Fachdisziplinen diskutiert, vor allem in der Rechtswissenschaft (z.B. Eckertz 2019; Engi 2019), in den Politikwissenschaften (z.B. Bratu 2015) sowie der politischen Bildung und der Politikdidaktik (z.B. Widmaier/Zorn 2016). Aus rechtlicher und auch politischer Perspektive geht es um die Neutralität eines Staates gegenüber anderen Staaten, also im Rahmen internationaler Politik (vgl. Riklin 1977) und die Neutralität des Staates, seiner Organe und Akteure im Inneren (etwa gegenüber politischen Parteien). Für den hier verhandelten Diskurs ist die letztere Perspektive relevant.

Die innerstaatliche Neutralität wird in der Staatslehre als ein Kennzeichen des modernen europäischen Staates verstanden, der die konfessionellen Bürgerkriege dadurch überwinden konnte, dass er sich nicht durch einen religiösen Wahrheitsanspruch, sondern durch weltliche Zwecke legitimiert. (Eckertz 2019: 262)

Allerdings ist kontextabhängig zu bestimmen, was konkret unter Neutralität zu verstehen ist, und muss deshalb vom Verfassungsgeber entsprechend festgelegt werden.

Im Verhältnis zu den politischen Parteien ist der Staat nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts aufgrund des Prinzips der Chancengleichheit der Parteien nach Art. 21 Abs. 1 Grundgesetz (GG) zur Neutralität verpflichtet. (Ebd.: 263)

Hier geht es also darum, dass Vertreter*innen des Staates (etwa Regierungsmitglieder) nicht für eine politische Partei Position beziehen dürfen – oder eben gegen sie, weil sonst die Chancengleichheit im Wahlkampf beeinträchtigt würde. Lehrer*innen sind allerdings, so Eckertz (seines Zeichens ehemaliger Verfassungsrichter), nicht als Vertreter*innen des Staates zu sehen, denn

[d]ie Schule, in der sich die Stellenbesetzung von Rechts wegen nur nach der fachlichen Qualifikation richtet, steht außerhalb dieses Wettbewerbs der Parteien. Die Lehrer haben keine „Doppelrolle“, die entlang der Trennlinie von amtlicher Funktion und Teilnahme am parteipolitischen Meinungskampf aufgespalten werden könnte, an der das Neutralitätsgebot nach Art. 21 Abs. 1 GG ansetzt. Die Schule ist ein Ort der politischen Bildung. Sie ist kein Ort der politischen Willensbildung des Volkes, an der nach Art. 21 Abs. 1 GG die Parteien beteiligt sind. (Ebd.: 266)

Diese Differenzierung ist wichtig, da sich die AfD auf eine Rechtsprechung zu ihren Gunsten beruft, die allerdings eine Parteinahme von Politiker*innen betraf (vgl. BVerfGE 148, 11). Hier geht es also um *parteiliche Neutralität* der Staatsorgane. Bezugspunkt für die Positionierung von Lehrenden ist somit nicht das Neutralitätsgebot, sondern das Grundgesetz (vgl. Niendorf/Reitz 2019). Es ist demnach nicht nur erlaubt, sondern geboten, sich als Lehrperson mit den Bezugnahmen von Parteien auf das Grundgesetz im Unterricht auseinanderzusetzen. Von daher ist fraglich, ob die Forderung der AfD, „Verstöße“ gegen das Neutralitätsgebots durch Lehrer*innen aufzuzeigen, rechtlich begründbar ist. Des Weiteren bezieht sich die AfD, wie erwähnt, auf den Beutelsbacher Konsens. Dieser stellt die Zusammenfassung einer Ex-

pertentagung aus dem Jahr 1977 dar, auf der das Verhältnis von Politik und politischer Bildung diskutiert worden ist (vgl. Wehling 1977/2016). Dabei war das Anliegen der Beteiligten, vor dem Hintergrund sehr kontroverser öffentlicher Debatten, in der politischen Bildungsarbeit einen Modus Operandi zu finden, mit diesen Kontroversen umzugehen – nicht etwa sie aufzulösen (vgl. hierzu Reinhardt 2019). Zwar „gehört [zur politischen Bildungsarbeit; A.W.] das Bemühen um Überparteilichkeit und der Versuch, andere politische Standpunkte nicht nur fair zu würdigen, sondern auch das Übernehmbare zu entdecken“ (Wehling 1977/2016: 20). Allerdings geht es durchaus auch darum, sich als Lehrperson zu positionieren und dies zu begründen, um eine Auseinandersetzung zu ermöglichen (vgl. bspw. Niendorf/Reitz 2019). Festgehalten wurden im Beutelsbacher Konsens drei Grundprinzipien politischer Bildungsarbeit: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Orientierung an den Interessen der Schüler*innen sowie die Operationalisierbarkeit dieser Interessen (vgl. Lösch 2020).

In den Auseinandersetzungen um den Beutelsbacher Konsens, insbesondere im Bereich der politischen Bildung und der Politikdidaktik, ist man sich trotz großer Kontroversen erstaunlich einig darüber, dass es keinesfalls darum gehen kann, dass Lehrpersonen selbst keine Position vertreten dürfen (vgl. Widmaier/Zorn 2016). In der Schule muss es demnach darum gehen – und dies ergibt sich sowohl aus dem Beutelsbacher Konsens als auch aus der Rechtsprechung –, dass unterschiedlichsten politischen Positionen Rechnung getragen werden muss, dass diese aber eben (und darum geht es letztlich in der (politischen) Bildungsarbeit) kontrovers diskutiert werden sollen, damit Heranwachsende sich ihre eigene, gut begründete Position erarbeiten können. Für den Umgang mit der AfD in der Schule heißt das, dass selbstverständlich auch ihre Positionen diskutiert werden müssen. Allerdings steht fest, dass die AfD – oder einige ihrer Mitglieder oder Unterorganisationen – Positionen vertreten, bei denen infrage gestellt wird, ob sie im Einklang mit dem Grundgesetz stehen (vgl. hierzu bspw. Koschmieder/Koschmieder 2019), und dies muss eben auch Gegenstand des Unterrichts sein.

Was ergibt sich hieraus für eine Haltung der Kritik? Zunächst ist festzuhalten, dass es weder im Grundgesetz noch im Beutelsbacher Konsens darum geht, dass Lehrende neutral sein sollen, sondern darum, dass sie alle Parteipositionen gleichermaßen betrachten und diese in ihrer Kontroversität darstellen. Letztlich geht es um die Sichtbarmachung bestehender Dissense, die nicht aufhebbar sind, und dies stellt

gleichsam ein Grundmerkmal einer demokratischen Gesellschaft dar (vgl. Salomon 2016). Dies entspricht m.E. dem Kritikverständnis von Foucault und Butler, also einer Haltung der Kritik, die tatsächlich nicht neutral sein kann – und darf. Zusätzlich muss deutlich gemacht werden, dass der Neutralitätsbegriff selbst uneindeutig ist und dass er kontextspezifisch zu definieren ist – nur so kann er zum Ausgangspunkt bzw. Gegenstand von Kritik werden.

2 Methodik: Diskursanalyse¹

Vor dem Hintergrund dieser Problematisierungen wird im Kontext einer Fallstudie (vgl. Stake 2010; Yin 2014) eine Diskursanalyse (Foucault 1981; Koller/Lüders 2004) vorgenommen, die der Frage nachgeht, wie als Kritik bzw. als kritisch bezeichnete Haltungen in der besagten Debatte figuriert sind. In diesem Zusammenhang ist der Fall die Debatte um Neutralität in Schulen, die durch die AfD und das entsprechende Portal angestoßen worden ist.

Dieser Fall soll im Folgenden als „intrinsischer“ Fall untersucht werden (Stake 2010: 121f.). Ein intrinsisches Interesse an einem Fall bezieht sich auf den Fall an sich, z.B. sein Erscheinen, seine Logik, sein Selbstverständnis. Diese Perspektive auf den Fall entspricht hier dem untersuchten Korpus des Diskurses. Um die Logik des Falls und die hier artikulierten Haltungen zu untersuchen, bietet sich *ein diskursanalytisches Vorgehen* an. Dieses orientiert sich an den Arbeiten Foucaults und bezieht sich zudem auf an ihn anschließende methodische Überlegungen von Koller und Lüders (2004). Nicht zuletzt geht es dabei um eine Systematisierung von Kritik als Forschungspraxis, welche sich einerseits aus der Archäologie des Wissens ableiten lässt. Das grundlegende Prinzip dieser Analyse ist das Prinzip der Umkehrung, das die „Formen der Ausschließung, der Einschränkung, der Aneignung“ (Foucault 2017) des Diskurses bzw. der diskursiven Formationen zu analysieren sucht. Es geht also um eine Rekonstruktion der Konstitution des Diskurses und der darin wirksamen Kontrollprozeduren, der Prozesse der Verknappung (vgl. Koller/Lüders 2004).

Laut Koller und Lüders (2004) ist das Ziel einer Diskursanalyse im Anschluss an Foucault die Erforschung „übersubjektiver Regeln der gesellschaftlichen Produktion von Wissen, Wahrheits- und Wirklichkeitskonzeptionen“ (ebd.: 58). Diese zeigen sich als Diskurse bzw. dis-

1 Vgl. zu diesem Abschnitt Wischmann 2017: 50ff.

kursive Formationen (Foucault 1981: 48ff.), wobei den Ausgangspunkt der Analyse die Aussagen (des Diskurses) bilden (Koller/Lüders 2004: 60). Was genau eine Aussage ist, kann variieren und lässt sich nicht an semantischen oder grammatischen Regeln festmachen (Foucault 1981: 115ff.). Vielmehr geht es um die Funktion der Aussage als Teil einer diskursiven Formation: Sie bringt Diskursgegenstände, Subjektpositionen, Begriffe und Möglichkeiten der strategischen Verwendung hervor und setzt sie miteinander in Beziehung (Koller/Lüders 2004: 60). Eben dieses In-Beziehung-Setzen gilt es zu analysieren, um die diskursive Formation zu rekonstruieren und dann – genealogisch weitergedacht – auf ihre „Prinzipien der kämpferisch-strategischen Bemächtigung von Diskursen“ (ebd.: 67) hin zu befragen. Lüders und Koller fassen die vier von Foucault in der Archäologie vorgeschlagenen Analyserichtungen zusammen (vgl. ebd.: 60ff.). Zunächst wird nach den *Diskursgegenständen* gefragt. Danach werden die *Äußerungsmodalitäten* rekonstruiert, die Auskunft darüber geben, wer wie worüber spricht und gehört wird oder nicht. Im nächsten Schritt folgt eine genaue *Untersuchung der Ordnung des Aussagefeldes und damit der Hervorbringung spezifischer Begriffe*. Zuletzt werden die *Strategien eines Diskurses* untersucht. Dabei geht es einerseits um die diskursimmanente Regelhaftigkeit, aber auch um die Bedeutung dem Diskurs äußerlicher Praktiken, auf die er Bezug nimmt. Hier kann es sich auch um nicht-diskursive Praktiken handeln. Diese vier Analyserichtungen rahmen das methodische Vorgehen, legen es jedoch nicht fest. Vielmehr ergibt sich das Vorgehen aus der Ordnung der diskursiven Formationen selbst.

3 Der Fall: Neutralität und Kritik in der Schule?

Der Korpus der Untersuchung wurde über den Zeitraum eingegrenzt. Im Herbst 2018 veröffentlichte die Hamburger AfD ein „Informationsportal“ mit dem Namen „Neutrale Schulen Hamburg“. Die berücksichtigten Publikationen sind bis August 2019 erschienen.

Im Folgenden wird der in diesem Fall dokumentierte Diskurs rekonstruiert. Den Anfang bildet die Perspektive der AfD selbst, nicht nur die Darstellungen auf der Plattform „Neutrale Schulen Hamburg“, sondern darüber hinaus einiger relevanter Inhalte aus dem Parteiprogramm (AfD 2022). Auf der Plattform heißt es zunächst:

Zur Stärkung eines demokratischen und freien Diskurses an den Hamburger Schulen startet die AfD-Fraktion in der Hamburgischen Bürgerschaft im Schuljahr 2018/19 die Aktion „Neutrale Schulen Hamburg“ (NeuSchuH). Mit

der Aktion wollen wir umfassend über die Rechtsvorschriften rund um das Neutralitätsgebot aufklären. Zugleich wollen wir ein Bewusstsein dafür schaffen, wie Neutralität in der schulischen Praxis rechtskonform umzusetzen ist und wie sich Betroffene im Falle von Neutralitätsverstößen schulintern zur Wehr setzen können.

Diese Veröffentlichung stellt ein *Diskursereignis* (1) dar, da es eine über die Hamburger Landesgrenzen hinausgehende Diskussion um Neutralität in Schulen anstößt. Wie dem Zitat zu entnehmen ist, geht es der Plattform nicht, wie der Titel suggeriert, allein darum zu informieren. Vielmehr wird dezidiert dazu aufgefordert, tätig zu werden. Unter der Rubrik „Tipps zum Vorgehen bei Verstößen“ heißt es:

Schüler, die den Verdacht haben, Verstöße gegen das schulische Neutralitätsgebot wahrzunehmen, sollten das Gespräch mit dem Fachlehrer oder ggf. seinem Vorgesetzten, also einem Mitglied der Schulleitung, suchen und beschreiben, wie sie die Situation im Unterricht erlebt haben. (AfD-Fraktion Hamburg 2022b: o.S.)

Allerdings, so heißt es weiter, sei es nicht immer einfach, dieser Aufforderung zu folgen, insbesondere weil negative persönliche Konsequenzen zu befürchten seien. Deshalb stellt die AfD ein Kontaktformular zur Verfügung, über das entsprechende Fälle der Partei gemeldet werden können, die dies dann prüfen und ggf. anonymisiert an die zuständige Behörde weitergeben würde. So wird die Schule als parteipolitische Arena dargestellt, die sie tatsächlich nicht sein sollte. Sie – und die Lehrpersonen – sollen der AfD zufolge neutral sein. Doch was heißt das genau? Die Installierung des Portals bzw. der Aktion legitimiert die AfD mit Bezug auf in Deutschland und Hamburg geltende Rechtsprechungen, nämlich das Grundgesetz und das Schulgesetz. Insbesondere wird hier auf die Notwendigkeit verwiesen, dass Lehrpersonen sich an bestehendem Recht zu orientieren haben. Dabei geht es unter anderem um Meinungsfreiheit, aber auch um den Schutz der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vor „menschenverachtenden“ und „demokratiefeindlichen“ Angriffen. Die Übergänge sind strittig. Deshalb müssten

Lehrer [sic!] [...] immer wieder sorgfältig abwägen, ob auch in der Gesellschaft besonders umstrittene und unpopuläre Positionen z. B. bei den Themen Migration oder Islam zum verfassungskonformen Meinungsspektrum zählen oder dieses bereits überschreiten; eigene parteipolitische oder weltanschauliche Präferenzen dürfen bei dieser Abwägung keine Rolle spielen. Sollten Schüler [sic!] oder Eltern zu der Feststellung gelangen, ein Lehrer verenge den Diskussionsraum unzulässigerweise, indem er bestimmte politische Positionen von

vornherein als vermeintlich „menschenverachtend“ oder „demokratiefeindlich“ beanstandet, sollte das Gespräch mit dem Fachlehrer [sic!] gesucht werden. (Ebd.)

So wird deutlich, dass es um umstrittene Positionen geht, die vor allem von der AfD bzw. einigen ihrer Mitglieder vertreten und die öffentlich kontrovers diskutiert werden (Bundeszentrale für politische Bildung 2020: o.S.). Wie oben aufgezeigt wurde, wäre jedoch genau dieses Vorgehen im Sinne des Beutelsbacher Konsenses. Zudem fällt auf, dass die AfD hier den Diskurs über sich selbst übernimmt, indem sie zitiert und gleichzeitig die Stoßrichtung verkehrt. So erscheint die Tatsache, dass bspw. die Jugendorganisation der Partei, die *Junge Alternative*, wegen (rechts-)extremistischer Bestrebungen vom Verfassungsschutz zum Verdachtsfall erhoben wurde (Verfassungsschutz 2019: o.S.), als aus der „weltanschaulichen Präferenz“ der Lehrperson heraus entstandene, ideologische Aussage. Auf ihrer Homepage konstatiert die AfD weiter, dass sie sich als einzige Partei verstehe, die zu einer „transparenten, bürgernahen, rechtsstaatlichen und demokratischen Politik [...] imstande“ sei:

In ernster Sorge vor politischen und wirtschaftlichen Fehlentwicklungen in Deutschland und in der Europäischen Union haben wir die Partei Alternative für Deutschland gegründet. Die europäische Schulden- und Währungskrise hat viele Menschen davon überzeugt, daß die bislang im Bundestag vertretenen Parteien zu einer nachhaltigen, transparenten, bürgernahen, rechtsstaatlichen und demokratischen Politik nicht imstande oder nicht willens sind. Wir formulieren Alternativen zu einer angeblich alternativlosen Politik. Dabei bejahen wir uneingeschränkt die freiheitlich-demokratische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland, unsere abendländische Kultur und das friedliche Zusammenleben der Völker Europas. (AfD 2019: o.S.)

Die AfD strebt – so lässt sich dies interpretieren – eine Emanzipation der Menschen gegenüber einer gesetzten Alternativlosigkeit an, bei gleichzeitiger (Rück-)Besinnung auf die „freiheitlich-demokratische Grundordnung“, wobei die Interpretation dieser Grundordnung als eindeutig dargestellt wird und gebunden an „unsere abendländische Kultur“. Damit wird impliziert, dass das Grundgesetz an eine Kultur gebunden ist. Diese Setzung fungiert als eine strategische Essenzialisierung von Kultur und Identität (vgl. Hall 1992). Der deutsche Bürger erscheint somit als an eine bestimmte Kultur gebunden, die ein bestimmtes Denken nahelegt, das nunmehr in der Schule bedroht würde, denn:

An deutschen Schulen wird oft nicht die Bildung einer eigenen Meinung gefördert, sondern die unkritische Übernahme ideologischer Vorgaben. Leitbild

der schulischen Bildung muss der selbstständig denkende Bürger sein. (AfD 2020: o.S.)

Das Klassenzimmer dürfe kein Ort der politischen Indoktrination sein. Was konkret unter Indoktrination verstanden wird, bleibt offen, so dass es möglich wird, empirisch emergierende Akte der Indoktrination ex post als solche zu identifizieren. Gleichzeitig bleibt offen, wie sich politische Bildung überhaupt vollziehen kann, ohne die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, divergierenden Positionen. Festzuhalten bleibt, dass die AfD sich auf ihrer Plattform als Instanz geriert, die über ein (vermeintliches) Neutralitätsgebot wacht. Dies scheint allein deshalb fragwürdig, weil die AfD eine politische Partei ist, die explizit nicht neutral agiert und dies in ihrer Rolle auch nicht kann. Darüber hinaus wird nicht unterschieden zwischen verschiedenen Ebenen der Neutralität, die sich über den Kontext definieren lässt, nämlich der Neutralität des Rechtsstaates, der Neutralität der Institution Schule und der Neutralität der Lehrenden.

Das Ereignis des Launches der Plattform wurde dann in unterschiedlichen Medien breit und durchaus kontrovers aufgenommen und diskutiert. Das *Hamburger Abendblatt* etwa berichtet über das Portal der AfD, indem es nicht dieses selbst diskutiert, sondern über die kritischen Reaktionen der Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft, die es hervorrief, berichtet (Hamburger Abendblatt 2019). Die Überschrift eines Artikels lautet beispielsweise „Lehrer dürfen ihre Meinung sagen!“ und die AfD-Plattform wird explizit in den Zusammenhang mit Rechtspopulismus gebracht. Der AfD wird also vorgeworfen, das zu tun, was sie anprangert: ideologisch zu indoktrinieren. Implizit werden Schule und ihre Akteur*innen dazu aufgefordert, sich nicht nur kritisch mit der Plattform (und der AfD) auseinanderzusetzen, sondern sie grundlegend zu problematisieren und sich von ihr zu distanzieren. Lehrende *und* Schulen sollen hier also nicht neutral sein, sondern eine Gegenposition, eine konträre Haltung gegenüber der AfD einnehmen. Auch hier werden Ebenen vermischt. Die Schule als staatliche Instanz darf sich nicht parteipolitisch positionieren. Hier greift also das Neutralitätsgebot. Eine Problematisierung der Position der AfD selbst bleibt zumindest in diesem Artikel aus. Auch die *Neue Westfälische* verfährt in dieser Weise (Neue Westfälische 2019). Zum Anlass nimmt sie die Etablierung der Plattform in Berlin im Oktober 2018. Die Zeitung berichtet nicht über das Portal selbst, sondern vielmehr darüber, wie Lehrer*innen das Portal mit gefakten Selbstanzeigen systematisch lahmgelegt und damit in eine Auseinandersetzung mit der AfD einge-

treten sind, die abzugrenzen ist von einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit deren politischen Positionen. *DIE ZEIT* (2019) und die *Welt* (2019) setzen sich in ihrer Berichterstattung auch kritisch mit der „Denunziationsplattform“ selbst auseinander, stellen aber auch die Reaktionen von Lehrer*innen und Schüler*innen in den Mittelpunkt. In der Presse wird die AfD also für die Initiierung der Plattform kritisiert und als rechtspopulistische, wenn nicht gar rechtsextreme Partei dargestellt. Eine inhaltliche, kontroverse Auseinandersetzung mit ihren Positionen findet nicht statt und auch keine Auseinandersetzung mit dem Neutralitätsbegriff. So werden auch hier die Ebenen vermischt, auf denen Neutralität verortet werden müsste, um sie zu bestimmen und dann darüber zu urteilen, ob sie an dieser oder jener Stelle demokratisch legitim ist oder nicht.

Das zweite *Diskursereignis* (2) stellt eine Reaktion auf die Installation der Plattform dar, nämlich die Veröffentlichung eines offenen Briefs durch mehrere Lehrer*innenkollegien unterschiedlicher Hamburger Schulen sowie die (recht unmittelbare) Replik der AfD-Fraktion der Hamburger Bürgerschaft. In dem Brief heißt es:

Wir begreifen Ihr Portal als Aufforderung zum Denunziantentum und lehnen diesen Zensurversuch als politische Unkultur entschieden ab. [...] Wir sind der Überzeugung, dass es unsere Pflicht ist, unsere Schüler*innen über die Instrumentarien einer wehrhaften und lebendigen Demokratie aufzuklären und sie zu ermutigen, sich an diesem Prozess zu beteiligen. Wir handeln dabei nicht entgegen den Grundsätzen unseres Berufsstandes, sondern folgen unserem Diensteid, in dem wir uns verpflichten, das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, die Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg und alle in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Gesetze zu wahren. Wir möchten mit diesem offenen Brief diejenigen Kolleg*innen stärken, die durch Ihre Beschwerden bereits unter Druck geraten sind und rufen alle Kollegien der Hamburger Schulen dazu auf, es uns gleich zu tun. Ferner rufen wir die Schulbehörde dazu auf, die von den Angriffen der AfD betroffenen Kolleg*innen in größtmöglichem Umfang zu schützen.

Der Brief wurde über unterschiedliche soziale Medien verbreitet, traf auf große Zustimmung und wurde von Hunderten unterzeichnet. Sowohl zwischen Schulen bzw. Kollegien als auch in der Presse fand eine umfangreiche Solidarisierung mit den Lehrer*innen statt. Zu konstatieren ist, dass sich umgehend eine diskursive Gegenposition formiert, die die Aktion der AfD nun ihrerseits diffamiert – wiederum ohne differenziert zu betrachten, worum es an welcher Stelle geht. An dieser Stelle des Briefs beruft man sich auf das Grundgesetz und darauf, es