Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Differenz und Krise

Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Anke Wischmann, Juliane Engel,
Christine Demmer, Paul Vehse (Hrsg.)

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Differenz und Krise

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 11

Anke Wischmann
Juliane Engel
Christine Demmer
Paul Vehse (Hrsg.)

Differenz und Krise

Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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.

© 2024 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/10.3224/84742752).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2752-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1922-8 (PDF)
DOI 10.3224/84742752

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Markus Winkler / Pexels
Typographisches Lektorat: Uta Marini
Satz: Mila Kujath

Inhalt

Anke Wischmann, Juliane Engel, Christine Demmer, Paul Vehse
Editorial: Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungsforschung – Krise der Differenz(en) oder Differenz(en) der Krise? 7

I. Krise(n) und Bildungsdiskurse

Merle Hummrich, Julia Lipkina, Vera Moser
Krisenkonstruktionen im Kontext von Anerkennung und Teilhabe – methodologische Reflexionen von Mehrdimensionalität und Widersprüche in qualitativer Forschung 19

Eik Gädeke
Resilienz im Zeichen von Krise und Differenz – Anmerkungen zum Umgang mit einem Konzept in der Bildungs- und Biographieforschung 37

Christine Thon
Die Krise der Familie in bildungspolitischen und pädagogischen Programmatiken der neuen Rechten 57

II. Biografien in der Krise

Thorsten Fuchs, Svenja Mareike Schmidt-Kühn
Krise in der Krise? Biographische Verläufe von Studierenden des Lehramts während der Corona-Pandemie zwischen erleidendem Widerfahrnis und bewusster Bildungsentscheidung 77

Karen Geipel, Nadja Damm, Susann Fegter
Differenz(ierung)en im Sprechen über Berufs- und Studiengangswahlen – im Horizont von Krisenthematisierungen des Lehrkräftemangels 95

III. Jugend und Krisenerfahrungen

Julia Lipkina
Bildung, Krise, Differenz – subjektive Deutungsmuster, Bewältigungspotenziale und Fragen sozialer Ungleichheit 117

Jannis Graber
Vorreiter im Kampf gegen den Klimawandel. Pädagogisches Engagement von Fridays for Future im diskursanalytischen Blick 137

Julia Becher, Mirja Silkenbeumer
Wenn sich der Leib der Schule widersetzt. Zum Fernbleiben von der Schule als intergenerationale Deutungskrise 155

IV. Milieus und soziale Differenz in der Krise

Maike Lambrecht
Schule und (religiöse) Differenz. Theoretische und empirische Explorationen zum Bezugsproblem des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses 175

Edina Schneider, Ulrike Deppe
Krisen- und Differenzbearbeitung sozialer Aufsteigerinnen im Kontext nicht-/privilegierter Bildungsorte – schülerinnenbiografische Perspektiven 191

V. Flucht – Migration – Rassismus und ihr Verhältnis zur Krise

Merle Hinrichsen, Saskia Terstegen
Persistenz der Krise? Rassismus zwischen Krisenerfahrung und Krisenthematisierung 213

Marie Hoppe
Wessen Bildung? Rassismuskritische Rückfragen an den Topos der Krise als Bildungsanlass 231

Serafina Morrin
„... wenn Ferda die Statue ist" – Krisenhafte Ereignisse im Kontext von Flucht und Migration 247

VI. Diskussionsbeitrag

John Preston
Adult education in states of exception: a provocation 265

Autor*innenangaben 269

Editorial: Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungsforschung – Krise der Differenz(en) oder Differenz(en) der Krise?

Anke Wischmann, Juliane Engel, Christine Demmer, Paul Vehse

Die „Krise" ist zu einem Dauerzustand der Gegenwart geworden. In Form der Finanz- und Wirtschaftskrise, der sogenannten Flüchtlingskrise als Folge von Krieg, Terror und Armut oder auch der Klimakrise findet sie ihre Konkretion und figuriert aktuell vielerorts. Allerdings ist die Krise kein neues Phänomen, sondern scheint Konjunkturen zu folgen, die sich anhand von Krisendiskursen (vgl. Salomon/Weiß 2013; Yusoff 2018; Mytchel/Chaudhury 2020) nachvollziehen lassen.

So können zwei grundlegende Krisendiskurse unterschieden werden, die in der Erziehungswissenschaft und auch in der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung in vielfältiger Weise aufgegriffen wurden und werden (vgl. Schreiber/Engel 2023). Zum einen ist es ein Verständnis der Krise als Bruch der Routine (vgl. etwa Oevermann 2016), als Erschütterung sowohl individueller als auch struktureller Gegebenheiten und Strukturen, aus der Neues hervorgehen kann, die aber gleichfalls mit der Zerstörung von Bestehendem und existenzieller Bedrohung einhergehen kann. Zum anderen wird die Krise als Normalität – sowohl als Eigenschaft planetarer, globaler und gesellschaftlicher Verhältnisse als auch notwendiges Moment von Subjektivität – verstanden (vgl. zu planetaren/globalen Krisen: Davis/Todd 2017; Engel/Terstegen 2023; gesellschaftskritisch: Butterwegge 2018; Engel et al. 2021; bildungstheoretisch: Lipkina et al. 2023).

Die Krise als Bruch oder Erschütterung wird in verschiedenen Kontexten als Problem figuriert, mit dem Gesellschaften, Systeme und Individuen konfrontiert werden und dem sie sich stellen müssen. Diese Krisen werden oft als beängstigend, bedrohlich und verunsichernd wahrgenommen und dabei als nicht antizipierbar. So erscheinen sie plötzlich und unerwartet, was die Verletzlichkeit von Personen, Gesellschaften und Systemen deutlich werden lässt, die häufig mit Ohnmachtserfahrungen und (zumindest vorübergehender) Handlungsunfähigkeit verbunden ist. In der Soziologie und in Hinblick auf den Zustand von Gesellschaften wurde die Krise als Indikator für Erosionen bestehender Verhältnisse und die Ermöglichung von Transformationen beschrieben. Emile Durkheim und später Robert K. Merton sprachen in diesem Zusammenhang von anomischen Zuständen, die es – wenn möglich – zu verhindern und sonst zu überwinden gilt (vgl. Durkheim 1897/2022; Merton 1938). In Bezug auf politisches Handeln und kapitalistische Herrschaftsstra-

tegien konstatiert Naomi Klein (2023), dass Krisen, die aus Katastrophen hervorgehen – etwa als Folge von Umweltkatastrophen, Krieg oder Terror – zu einer tiefgreifenden Verunsicherung führen, die wiederum ökonomische und politische Interventionen ermöglicht; sie spricht von einer *Schockdoktrine* (ebd.). Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Diskurse wird die Krise als Bruch vor allem bildungstheoretisch diskutiert (z.B. Koller 2023; Lipkina et al. 2023). Dabei wird davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse eines Auslösers bedürfen, der bestehende Welt-Selbst-Verhältnisse grundlegend infrage stellt, was dazu führt, dass sich die Perspektive, der Zugang des Subjekts zur Welt transformiert und so Neues entsteht. Auch wenn die Krise zumeist als Zumutung oder Bedrohung erlebt wird, so ermöglicht sie auch immer etwas – idealerweise Neuerung, die mit einer Verbesserung der Ausgangslage einhergeht. Diese Perspektive wurde inzwischen grundlegend, vor allem in Hinblick auf ihre Allgemeingültigkeit infrage gestellt (vgl. Wischmann 2010; Hoppe 2023). Gerade vor dem Hintergrund sozialer Differenz wird die Möglichkeit der Transformation von Welt-Selbst-Verhältnissen als Bildungsprozess fraglich.

Die Krise als Normalität hat eine Tradition in den Sozialwissenschaften und der Psychologie. Zunächst und anschließend an die obigen Ausführungen zu gesellschaftlichen Krisen kann festgestellt werden, dass die Krise nicht nur als Ausfall, sondern auch als Mittel der Politik und als Eigenschaft ökonomischer Verhältnisse verstanden werden kann. So argumentiert beispielsweise Lorey (2020), dass Stabilität und Sicherheit keinesfalls für alle Gesellschaftsmitglieder vorhanden sind und oft erst im Zuge anomischer Entwicklungen manifest werden. Vielmehr beinhalten Gesellschaften immer ein prekäres Gleichgewicht, in dem Prekarität allerdings sehr ungleich verteilt ist. Die Krise als Normalität ist ein Dauerzustand, der dazu führt, dass die Gesellschaft und hier vor allem die Politik um die Aufrechterhaltung eines fragilen Gleichgewichts bemüht ist. Auch bestimmte Ausprägungen des (Neo-)Liberalismus gehen davon aus, dass Krisen zum Markt und damit zur Ökonomie gehören, damit diese sich selbst reguliert und von vermeintlichen Hemmnissen und Fehlentwicklungen befreit. In der Erziehungswissenschaft wird die Krise als Normalfall vor allem in Bezug auf Entwicklungsprozesse diskutiert (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2009). Insbesondere in der Adoleszenz, so lässt sich im Anschluss an Erikson (1973/2020) konstatieren, gehört die Krise bzw. die Bewältigung der Krise dazu (vgl. etwa King 2013). Es geht hier um die Transformation eines/einer jeden vom Kind zur erwachsenen Person. Hier ist anzumerken, dass sich diese Position auf den europäischen, spätkapitalistischen Kontext bezieht, womit spezifische Ideen und Anforderungen an heranwachsende Subjekte einhergehen.

Empirisch lassen sich beide Vorstellungen von Krise nicht trennen bzw. überlagern einander. Ein Beispiel hierfür ist die sogenannte Klimakrise, die inzwischen eine Normalität darstellt und uns zwingt, ein prekäres Gleichge-

wicht aufrechtzuerhalten, nämlich die globale Erwärmung auf einen Ansteig von 1,5 Grad Celsius zu begrenzen, und unser Verhalten dahingehend anzupassen. Gleichzeitig führt sie immer wieder zu plötzlichen, kaum vorhersagbaren Katastrophen, wie Überschwemmungen, Bränden und Unwettern.

Fest steht: Diese Krisen betreffen Menschen und soziale Gruppierungen in sehr unterschiedlicher Weise. Dies hat zuletzt – und fortwirkend – die Corona-Krise verdeutlicht, in der womöglich – wie in kaum einer Krise zuvor – Vulnerabilität nicht nur als Begriff Eingang in die öffentlichen Diskurse gefunden hat, sondern auch entlang sozialer Differenzachsen sehr unterschiedliche Effekte zum Ausdruck gebracht hat, die von politischer Brisanz sind. In der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung werden Phänomene von Krisen und ihr Niederschlag in der alltäglichen Lebensführung oftmals auf soziale Differenzkategorien und strukturelle Ungleichheiten bezogen (vgl. Engel et al. 2021). Und umgekehrt stellen sich Forschungen zu verschiedenen sozialen Gruppen, in denen Differenz(en) gleichermaßen erforscht wie perpetuiert werden, nicht selten in den Kontext von Krisenphänomenen. Solche Differenzkategorien, auf die in der qualitativen Forschung zurückgegriffen wird, sind im Kontext der Krise in Bewegung; sie changieren, treten in Facetten auf, verändern sich fortlaufend oder verstärken sich (vgl. Obermayr et al. 2021). Dies ließ sich beispielsweise anhand unterschiedlicher Bildungsangebote im Kontext der Pandemie sehen, die sich organisatorisch und pädagogisch neu aufstellen mussten. Somit stellen sich Fragen danach, wie Phänomene der Krise selbst differenziert(er) in den Blick genommen werden können, jenseits etablierter Zugriffe und ‚Feststellungen'. Neue erkenntnistheoretische und methodologische Einsatzpunkte sind insofern immer wieder und aufs Neue gefragt, um die Verschiebungen von Deutungsmustern und Positionierungen im Kontext der unterschiedlichen Gegenwartsdiagnosen als Krisendiagnosen erforschbar werden zu lassen (vgl. Alkemeyer/Buschmann/Etzemüller 2019).

Dabei ist das Feld ebenso wie die Zugänge dazu höchst komplex und die Diskurse in stetem Wandel begriffen. Zwar kann Differenz – bzw. Vielfalt, Heterogenität, Ungleichheit – als ein Thema gefasst werden, das die Pädagogik seit jeher beschäftigt. Allerdings ändern sich die Erscheinungsformen wie auch die Fokusse der Erziehungswissenschaft und der Praxis im Lichte der Politik und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse (vgl. Vehse 2020). Feststellen lässt sich aktuell der Versuch, die unterschiedlichen Differenzlinien und -kategorien, die sich im Verhältnis zwischen Individuum, Gesellschaft und Institution aufspannen, möglichst umfassend zu betrachten. Dies erfolgt beispielsweise theoretisch durch intersektionale Zugänge (z.B. Budde et al. 2020), aber auch methodologisch durch die Verknüpfung verschiedener Zugänge via Triangulation oder Mixed-Method-Ansätze.

Auch der Blick auf das Individuum bzw. Subjekt hat sich verändert. So geht es zumeist um die grundlegende Verwiesenheit und Verwobenheit des

Subjekts mit Sozialität und Machtverhältnissen (vgl. bspw. Fegter et al. 2021). So zeigen etwa subjektivationstheoretische Arbeiten, dass das Individuum sich im Spannungsfeld von Unterwerfung und Widerstand positioniert und um Handlungsfähigkeit ringt. Dies hat Auswirkungen auf qualitative Forschung, vor allem in Hinblick auf die Reflexion und Berücksichtigung der Verstrickungen der Forschenden. So rücken Machtverhältnisse und auch ethische Fragen in Hinblick etwa auf Möglichkeiten der Partizipation, aber auch der Verantwortung von Forschung und Forschenden vermehrt in den Blick (vgl. bspw. zur Forschung mit Geflüchteten Terhart/Proyer 2023). Die Notwendigkeit zur Reflexion der Forscher*innenpositionalität ergibt sich immer, wenn Differenz als grundlegend und uneinholbar angenommen wird (vgl. Wimmer 2019). Gerade im Kontext postkolonialer Diskurse und Methodendiskussionen werden hierbei der Eurozentrismus und methodische Nationalismus „westlicher" (männlicher, weißer) Forschung kritisiert (vgl. bspw. Hinnrichsen/Terstegen 2021).

Re-Konstruktionen eröffnen einen analytischen Rahmen für reflexive Auseinandersetzungen mit der Bedeutung von Krisen im Kontext qualitativer Bildungs- und Biographieforschung im Allgemeinen und mit der Corona-Krise im Besonderen. Sie ermöglichen den kritischen Blick auf die Corona-Krise und ihre Begleiterscheinungen in ihrer Exemplarik, die in der Abfolge von Abbruch, Umbruch und Aufbruch Wandlungsprozesse veranlasst hat. Adressiert werden zugleich auch Kontinuitäten, die einen Neuanfang oder ein Weitermachen sichern. Re-Konstruktionen stellen schließlich in methodologischer Hinsicht die soziale Konstruktion von Wirklichkeit in den Fokus und eröffnen Zugänge zu kollektiven ebenso wie zu individuellen Erfahrungszusammenhängen, die eine empirische Grundlage für die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen bieten.

Die Kommissionstagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung 2022 widmete sich den erkenntnistheoretischen, methodischen und methodologischen Herausforderungen, die sich ergeben, wenn Phänomene als bzw. der Krise zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen gemacht werden. Damit sind ebenso Möglichkeiten der Erforschung von Differenz(setzungen) in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in Anbetracht (gegenwärtiger) Krisenphänomene adressiert. Die in diesem Band versammelten Beiträge widmen sich diversen Aspekten, die den Konnex von Krise und Differenz betreffen.

- Wie zeigen sich Krisen der Differenz(en)? Wie lassen sich diese Krisen erkenntnistheoretisch und methodologisch erfassen?
- Welchen Beitrag leistet die qualitative Bildungs- und Biographieforschung zur Analyse wie auch zur Identifikation und Verschiebung von Krisenverhältnissen (als Gegenwartsdiagnosen) und ihren subjektiven bzw. institutionellen Implikationen?

- Wie lässt sich das Verhältnis von Krisen und Differenz(setzungen) theoretisch, methodisch und methodologisch fassen?
- Wie zeigen sich Differenzen der Krise empirisch? Wie lassen sich diese Differenzen erkenntnistheoretisch und methodologisch erfassen?
- (Wie) werden in der Krise, möglicherweise gerade auch über Differenz(setzungen), neue Zugehörigkeiten möglich oder Vergemeinschaftungen erzeugt?
- Wie verändern sich Re-Konstruktionen in der Krise? Welche Verschiebungen finden aufseiten der Forschungszugänge im Kontext von Krisen statt?

Der Band umfasst vierzehn Beiträge, die in fünf Kapitel untergliedert sind, sowie einen Diskussionsbeitrag zum Schluss. Das erste Kapitel widmet sich dem Thema Krise(n) und Bildungsdiskurse. Merle Hummrich, Vera Moser und Julia Lipkina verhandeln Krisenkonstruktionen im Kontext von Anerkennung und Teilhabe. Was als Krise verstanden wird und wie diese in der Erziehungswissenschaft und der qualitativen Forschung adressiert wird, hat unmittelbar Auswirkungen auf die Theoretisierung von Anerkennungs- und Gerechtigkeitskonstruktionen, so die Autorinnen. Die grundlegende Verwobenheit dieser Diskurse wird in dem Beitrag systematisiert und in Hinblick auf ein exemplarisches Forschungssetting in ihren Auswirkungen konkretisiert. Eik Gädeke fragt nach den dem Subjekt zugeschriebenen und in einigen pädagogischen und politischen Perspektivierungen erwarteten Möglichkeiten des Umgangs mit Krisen. So geht es um Differenz und Krise im Zeichen der Resilienz, die von Subjekten erwartet, sich widerstandsfähig zu zeigen. Um die vermeintliche oder tatsächliche Krise der Familie in bildungspolitischen und pädagogischen Programmatiken der neuen Rechten geht es Christine Thon im letzten Beitrag des Kapitels. Dabei wird deutlich, dass es nicht so sehr um eine manifeste Krise der Familie geht, sondern um eine politische Setzung, die politisch-strategisch und auch pädagogisch gewendet wird.

Im zweiten Kapitel werden Biographien von Lehramtsstudierenden in der Krise verhandelt. Thorsten Fuchs und Svenja Mareike Schmidt-Kühn untersuchen anhand eines während der COVID-19-Pandemie durchgeführten Forschungsprojekts, wie sich biographische Verläufe von Studierenden des Lehramts zwischen „erleidendem Widerfahrnis“ und „bewusster“ Bildungsentscheidung bewegen. Es wird deutlich, dass die Strategien des Umgangs mit der Krise variieren und auf gesellschaftliche Differenzlinien verweisen. Susann Fegter, Karen Geipel und Nadja Damm diskutieren wie sich Differenz(ierung)en im Sprechen über Studienwahlen im Horizont von Krisenthematisierungen des „Lehrkräftemangels“ rekonstruieren lassen. In diesem Forschungszusammenhang werden historisch gewachsene Differenzordnungen der Diskurse im berufsbildenden Lehramt als relevant für die Relationie-

rung von Theorie und Praxis und als Moment der Professionalisierung markiert.

Kapitel drei beinhaltet Beiträge zum Thema Jugend und Krisenerfahrungen. Julia Lipkina beschäftigt sich mit dem Zusammenspiel von Bildung, Krise, Differenz als subjektiven Deutungsmustern, Bewältigungsstrategien und Fragen sozialer Ungleichheit. Hier geht es um biographische Bildungsprozesse und die Frage nach dem Verständnis von Krise als Auslöser von Bildungsprozessen. Jannis Graber untersucht das pädagogische Engagement von „Fridays for Future" aus diskursanalytischer Perspektive. Zentral ist hierbei, wie sich aus der Diagnostik der Klimakrise die Notwendigkeit pädagogischer Intervention ergibt, die die Relation von Pädagogik und Politik betrifft. Julia Becher und Mirja Silkenbeumer beschäftigen sich mit Krisendeutungen psychischer Krankheit im Lichte normativer Ordnungen und machtförmiger Diskurse. Anhand von Interviews mit „schulabstinenten" Jugendlichen zeigen die Autorinnen, dass durch eine (diagnostische) Verengung des Diskurses die Komplexität der biographischen Verläufe und Lebenssituation der Jugendlichen nicht hinreichend in den Blick gerät.

Das vierte Kapitel fokussiert Milieus und soziale Differenz(en) in der Krise. Maike Lambrecht rekonstruiert im Kontext einer konfessionellen Schule prekäre Differenz. Aus objektiv hermeneutischer Perspektive wird die institutionelle Verortung des Glaubens in einer spezifischen Funktionalität herausgearbeitet. Auch der Beitrag von Edina Schneider und Ulrike Deppe kreist um die Institution Schule, allerdings aus Schüler*innenperspektive. Sie untersuchen Krisen- und Differenzbearbeitung sozialer Aufsteigerinnen im Kontext nicht/privilegierter Bildungsorte auf Grundlage zweier biographieanalytischer Forschungsprojekte. Im Zentrum stehen hier junge Frauen, die ihre Bildungswege aus sehr unterschiedlichen sozialen Positionen heraus gestalten.

Im fünften Kapitel geht es um Flucht, Migration und Rassismus und deren Verhältnis zur Krise. Merle Hinrichsen und Saskia Terstegen fragen etwa nach einer Persistenz der Krise, die sich im Zusammenspiel von Rassismus(erfahrungen) und Widerstand rekonstruieren lässt. Anhand biographischer Selbstdarstellungen wird gezeigt, wie Rassismuserfahrungen gleichermaßen als Krise erlebbar sind und in widerständiger Weise gewendet werden können. Marie Hoppe geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wessen Bildung wie rekonstruierbar und theoretisierbar ist. Sie stellt (rassismus-)kritische Rückfragen an den Topos der Krise als Bildungsanlass. Serafina Morrin widmet sich ästhetischen Betrachtungen krisenhafter Ereignisse im Kontext von Flucht und Migration. Anhand einer ethnographischen Videostudie werden Thematisierungen von Verletzlichkeit und Widerstand in theaterpädagogischen Settings untersucht.

Den Abschluss des Bandes bildet ein englischsprachiger Diskussionsbeitrag von John Preston, der sich mit der Notwendigkeit eines „qualitative turn"

in der Erwachsenenbildung im Kontext eines Ausnahmezustands beschäftigt. Der Ausnahmezustand bezieht sich hier auf unterschiedlichste Formen von Katastrophen, in denen zugeschriebene Differenz zu unterschiedlichen Adressierungen mit verheerenden Folgen führen kann.

Die hier versammelten Beiträge widmen sich aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Methoden den vielgestaltigen Formationen von Krise und Differenz. Einige beziehen sich auf Forschungsergebnisse, andere arbeiten an methodologischen Problemen. Insgesamt wurde sowohl im Rahmen der Tagung als auch dieses Buches einerseits das Spektrum der Auseinandersetzungen mit Krise und Differenz deutlich, andererseits wurden viele Fragen aufgeworfen, die zu weiterer Diskussion und Forschung anregen.

An dieser Stelle bleibt uns als Herausgeber*innen, herzlichen Dank zu sagen! Neben den Autor*innen bedanken wir uns bei den Kolleg*innen aus der Sektion Erwachsenenbildung, mit denen gemeinsam die Jahrestagung ausgerichtet worden war, insbesondere Beatrix Niemeyer-Jensen und Franziska Bellinger und dem Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung sowie beim Zentrum für Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung der Europa-Universität Flensburg, das uns umfassend bei der Durchführung der Tagung unterstützt hat. Zudem wäre das Buch nicht entstanden ohne die tatkräftige Unterstützung von Mila Kujath, die alle Manuskripte formatiert hat, und das hervorragende Lektorat von Uta Marini.

Literatur

Alkemeyer,Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzemüller, Thomas (Hrsg.) (2019): Gegenwartsdiagnosen. Bielefeld: transcript.

Budde, Jürgen/Blasse, Nina/ Rißler, Georg (2020). Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 12 (3), S. 27–41. https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03

Butterwegge, Christoph (2018): Krise und Zukunft des Sozialstaates. 6., aktual. Aufl. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

Davis, Heather/Todd, Zoe (2017): On the Importance of a Date, or Decolonizing the Anthropocene. In: ACME: An International Journal for Critical Geographies, 16(4), 761–780. Retrieved from https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1539XXX 16 (4), S. 761–780.

Durkheim, Émile (1897/2022): Der Selbstmord. 16. Aufl., Lizenzausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke: Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung. Methodologische Wagnisse, diskursive Ver-

schiebungen und Repräsentationskritiken, ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 1-2021, S. 139-158. https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.01 Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2023): Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 7. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Engel, Juliane/Terstegen, Saskia (i. E.): Becoming planetary with Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozän. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) X, S. 29-38.

Erikson, Erik H. (1973/2020): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.) (2021): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen:: Barbara Budrich.

Hinrichsen, Merle/Terstegen, Saskia (2021): Die Komplexität transnationaler Bildungswelten erfassen? Theoretische und methodologisch-methodische Überlegungen zur Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22 (1), S. 71–84. https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.06

Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*: Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen:: Barbara Budrich.

King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Adoleszenzforschung, Bd. 1. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Klein, Naomi (2023): Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. 1. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2009): Figurationen von Adoleszenz. Theorie Bilden, Bd. 15. Bielefeld: transcript.

Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 3., erw. u. aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.) (2023): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 10. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich.

Lorey, Isabell (2020): Die Regierung der Prekären.. Wien, Berlin: Turia + Kant.

Merton, Robert K. (1938): Social Structure and Anomie. In: American Sociological Review 3 (5), S. 672. DOI: 10.2307/2084686

Mitchell, Audra/Chaudhury, Aadita (2020): Worlding beyond ‚the' ‚end' of ‚the world': white apocalyptic visions and BIPOC futurisms. In: International Relations 34 (3), S. 309–332. DOI: 10.1177/0047117820948936

Obermayr, Tina/Subasi Singh, Seyda/Kremsner, Gertraud/Koenig, Oliver/Proyer, Michelle (2021): Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung. In: Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Maria/Proyer, Michelle (Hrsg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 137–152.

Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–114. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2

Schreiber, Jakob/Engel, Juliane (2024): Nische und Anomalie. Probleme und Programmatiken qualitativ-empirischer erziehungswissenschaftlicher Transformationsforschung in Zeiten planetarer Krisen. In: Drerup, Johannes/Göddertz, Nina/Mattig, Rupprecht/Thole, Werner/Uhlendorff, Uwe (Hrsg.): Bildungsforschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer.

Terhart, Henrike/Proyer, Michelle (2023): Partizipation in der qualitativen Forschung zu Fluchtmigration: Zur Bedeutung von Haltung. In: Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2023): Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 7. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 75–94.

Vehse, Paul (2020). Unintendierte Effekte der Strategie der Dekonstruktion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96 (4), S. 539–552. https://doi.org/10.30965/25890581-09604007

Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Boston: Brill. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6513674.

Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Yusoff, Kathryn (2018). A billion black Anthropocenes or none. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

I. Krise(n) und Bildungsdiskurs

Krisenkonstruktionen im Kontext von Anerkennung und Teilhabe – methodologische Reflexionen von Mehrdimensionalität und Widersprüche in qualitativer Forschung

Merle Hummrich, Julia Lipkina, Vera Moser

1 Einleitung

Moderne Gesellschaften zeichnen sich in ihrem Selbstverständnis durch Innovationen aus, die in der Regel auf Krisenbeschreibungen folgen. Damit bildet die Pädagogik keine Ausnahme, wenn sie Krisen als Ausgangspunkt des eigenen Handelns, aber auch zur disziplinären Begründung heranzieht. Wird Krise als negativ konnotierter Ausnahmezustand gefasst, so wird die „Gestaltbarkeit akuter Notsituationen" (Bösch et al. 2020: 6) annonciert, denn der Begriff „erzeugt öffentliche Aufmerksamkeit und zielt darauf ab, einen besonderen Handlungsdruck zu begründen […]. Die Krise duldet kein behutsames Abwägen […], sondern erzwingt schnelle Entscheidungen und das Aussetzen von Handlungsroutinen und Verfahren. Mit der Krise verbunden ist also auch eine Dynamik" (ebd.). Krisendiagnosen fordern damit zur Krisenbearbeitung auf. Dies gilt mithin auch dann, wenn die Krise nicht als Notsituation, sondern beispielsweise ontogenetisch induziert ist – etwa im Sinne der Muße, in der sich kindliche Neugier entwickeln kann (vgl. Oevermann 2008). Krise lässt sich vor dem Hintergrund dieser beiden Lesarten als kontingenter Scheidepunkt verstehen, der weder ein Versagen noch eine Notlage bedingt, aber Handlungsanforderungen beinhaltet.

Dies gilt teilweise auch für gesellschaftstheoretische Krisendiagnosen. Sie lassen sich nicht als Scheitern der Gesellschaft selbst begreifen, sondern verweisen auf normative Ordnungen der Kontingenzbearbeitung, mit denen hegemoniale Positionen verteidigt werden (vgl. Salomon/Weiß 2013: 13) und die sich insofern als nützlich im Sinne der Stabilisierung von Definitionsmacht erweisen (vgl. Dollinger 2004: 381). „Das Sprechen über Krisen erfolgt meist mit einer besonderen Intention: Wer […] eine Krise thematisiert […,] ruft meist zum Handeln auf, denn es scheint ein gravierendes Problem zu geben, das nicht toleriert werden dürfe" (Dollinger 2021: 275). Erziehungs- und Bildungsprozesse sind von diesem Sprechen nicht ausgenommen. Ihr Versprechen, zu einer Verbesserung des Defizitären beizutragen, dient

vielmehr als Kontinuum des Pädagogischen: das krisenanfällige (vulnerable) Subjekt, die Krisen gesellschaftlicher Normen oder pädagogische Praxis – all diese Diagnosen ziehen die „*Krise als Legitimationsgrundlage und Begründungshorizont"* (Hamborg 2020: 171, Herv.i.O.) heran: „Die Notwendigkeit und Ziele des Ansatzes werden also aus der Krisendiagnose selbst hergeleitet" (ebd.).

So werden durch die Konstruktion von Krisen Interventionen sowie Forschungsfragen legitimiert, indes die Überführung des postulierten problematischen Seins in ein normativ gewünschtes Sollen als potenziell machbar und als Qualitätsbedingung von pädagogischem Handeln erscheint. Empirische Analysen leben von dieser „Abweichungsfeststellung, denn die Forschung richtet ihre Anstrengungen darauf, dies zu erklären" (Bommes 2011: 263).

Dies zeigt sich auch in der postulierten *Krise der Gerechtigkeit*, die zum Ausgangspunkt und zur Legitimationsbasis der Bildungsforschung wird (vgl. auch: Ditton 2015), welche wiederum darauf ausgerichtet ist, soziale Ungleichheit im Bildungssystem aufzudecken und zu ihrer Reduktion beizutragen (vgl. Miethe et al. 2021). In diesem Kontext und als Reaktion auf die Krise der Gerechtigkeit sind auch erziehungswissenschaftliche Debatten um Anerkennung und Teilhabe verortet. Dabei zeigt sich im Gang durch die empirischen Studien der letzten 25 Jahre, dass die Krise offenbar auf Dauer gestellt ist, denn trotz zahlreicher Bemühungen, Reformen und Programme gelingt es nicht, gesellschaftliche Ungleichheit zu beseitigen, geschweige denn Teilhabe im Sinne gleicher Partizipation an Anerkennungsmöglichkeiten und gleicher Erfahrungen von Gerechtigkeit für alle Menschen umzusetzen.

Der empirische Nachweis von bestehender Ungleichheit fungiert dabei jedoch nicht nur als Beweis für die Verletzung bestehender Gerechtigkeitskonstruktionen, sondern trägt selbst zu einer Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen bei, während die normativen Orientierungen, die diesen vermeintlich objektivistischen Krisenunterstellungen unterliegen, ausgeblendet werden. Hier zeigt sich das Dilemma der Notwendigkeit der Reflexion und Sichtbarmachung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit auf der einen und der damit einhergehenden Produktion und Festschreibung auf der anderen Seite. Wissenschaftliche Positionen und Erkenntnisprozesse stehen und bewegen sich damit keineswegs außerhalb solcher Krisendiagnosen, sondern nehmen daran teil und sind darin verstrickt (vgl. Engel et al. 2021).

Um diesem Problem zu begegnen, möchten wir die Persistenz der Krise (der Gerechtigkeit) als Ausdrucksgestalt von Normkonflikten diskutieren und anschließend methodologisch reflektieren, wie sich die darin zum Ausdruck kommende Mehrdimensionalität und Widersprüche in empirischer Forschung berücksichtigen lassen. Dazu gehen wir zunächst auf Ambivalenzen in der erziehungswissenschaftlichen Beforschung und Thematisierung von Anerkennung und Teilhabe ein (Abschnitt 2), skizzieren aktuelle Debatten um

Fragen der Gerechtigkeit und darin zum Ausdruck kommende Normkonflikte (Abschnitt 3) und zeigen am Beispiel des DFG-Projektes *EDUSPACE,* dass Krisen der Anerkennung, Gerechtigkeit und Teilhabe nicht nur als Misslingen oder Fehlleitungen von pädagogischem Handeln zu verstehen sind, sondern dass auch Missachtung, Ausschluss oder Ungerechtigkeit auf einen jeweils normativen Bezugsrahmen orientiert sind (Abschnitt 4). Im abschließenden Abschnitt 5 sondieren wir die Erkenntnispotenziale von Krisen und diskutieren methodologische Konsequenzen.

2 Anerkennung und Teilhabe als pädagogisch-normative und analytische Kategorien

Forderungen nach Anerkennung und Teilhabe werden in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Kontexten als allgemeingültiger Anspruch und als Menschenrecht thematisiert. Insofern sind Themen der Ungleichheit und Gerechtigkeit mit den Topoi Teilhabe und Anerkennung eng verknüpft. Teilhabe steht dabei für eine bestimmte Qualität sozialer Positionen und individueller Lebensbedingungen (vgl. Barteilheimer et al. 2020: 17), während Anerkennung zunächst als Bedingung einer gelingenden Identitätsentwicklung erscheint (vgl. Taylor 1992; Honneth 2003). Auf Fragen der Gerechtigkeit wird im Sinne eines gesellschaftlichen Ideals der Teilhabe an demokratischen Ordnungen Bezug genommen. Dies findet eine pädagogische Entsprechung in der Einforderung gleicher Achtung in pädagogischen Praktiken (vgl. Prengel 2006) und der Anforderung, durch pädagogisches Handeln zur Verwirklichung individueller Lebenspläne befähigt zu werden (vgl. Behrendt 2018).

Prototypisch finden wir normative Gerechtigkeitsforderungen in UN-Konventionen – im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre insbesondere mit Blick auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK). Verknappt gesagt, soll durch sie für alle Menschen in und durch Bildung gleiche und vollgültige Teilhabe gewährleistet werden. Dabei soll Diskriminierung jeglicher Art vermieden und eine Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt gewährleistet werden. Die damit verbundenen Verhandlungen von Teilhabe und Anerkennung erscheinen dabei als Reaktion auf eine Krise der Gerechtigkeit, die in Einschränkungen von Teilhabemöglichkeiten und verwehrter Anerkennung zum Ausdruck kommt. In diesem Zusammenhang werden auch die pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung adressiert, Probleme – oder Krisen – der Gerechtigkeit aufzudecken und zu beseitigen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Gerechtigkeit eine Frage guter Schul-

praxis und prinzipiell auch unter widrigen Bedingungen herstellbar sei (vgl. Bellmann/Merkens 2019).

Chancengleichheit im Sinne des Zugangs zu institutionalisierten Prozessen der Bildung und Erziehung ist einerseits nicht für alle gleichermaßen (und zum Teil auch nicht explizit) geregelt, andererseits kein Garant für Teilhabe im weiteren Lebensverlauf. In empirischen Befunden lässt sich dies deutlich belegen. Hier wird ersichtlich, dass das Versprechen umfassender Teilhabe von Kindern und Jugendlichen nicht oder nur teilweise realisiert ist und Missachtungs- und Verkennensstrukturen die individuellen und institutionellen Prozesse des Aufwachsens durchziehen. Wir können von persistenten Krisen der Gerechtigkeit sprechen, die sich sowohl mit Blick auf die Herkunftsmilieus als auch hinsichtlich der schulischen Interaktionsbeziehungen und in Studien zu sozialen Praktiken zeigen:

- Die Illusion der Chancengleichheit findet sich als Diagnose bereits in den 1970er Jahren (vgl. Bourdieu/Passeron 1971) und auch aktuell gibt es große Kohorten, die keinen qualifizierten Schulabschluss erreichen – das Deutsche Schulportal beziffert den Anteil der Schüler:innen ohne Abschluss auf 6 Prozent pro Jahr (vgl. Deutsches Schulportal 2023). Die Vorstellung von Leistungsgerechtigkeit, die an einem Ideal von Meritokratie orientiert ist, geht nach wie vor mit einer Privilegierung bildungsbürgerlicher Milieus einher, d.h. das homogenisierende und selektierende deutsche Schulsystem verkennt die Diversität der Schüler:innenschaft und kann damit eine Teilhabe nicht für alle gleichermaßen garantieren. Studien zur Reproduktion sozialer Differenz (vgl. Maaz et al. 2010, 2014; Krüger et al. 2011; Helsper et al. 2014) ebenso wie zu transnationalen Perspektiven auf Prozesse des Aufwachsens (vgl. Pfaff 2018) machen deutlich, dass sich Teilhabeversprechen und Exklusionsbedrohungen gegenüberstehen (vgl. Hummrich 2020; Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022).
- Für professionelle Handlungsmuster und schulische Praktiken lässt sich auf eine Persistenz der Entgrenzung (vgl. Wernet 2003) verweisen, die zum Teil in verletzende Handlungsmuster mündet (vgl. Prengel 2013; Tellisch 2017). Die Handlungsmuster zeigen auf, dass pädagogische Anerkennungsprogrammatiken aufgrund spannungsreicher Konstellationen pädagogischen Handelns infrage gestellt werden können (vgl. Helsper et al. 2005). Insbesondere im Handlungsfeld Schule weisen Befunde auf systematische Missachtungsverhältnisse hin (vgl. Gomolla/Radtke 2009) und verdeutlichen, dass schulische Anerkennungsbeziehungen als anfällig für Erfahrungen der Missachtung erscheinen (vgl. Wiezorek 2005), weil über die strukturell gegebene Asymmetrie (vgl. Micus-Loos 2012) und das Machtgefälle der Lehrer-Schüler:innen-Beziehung eine besonde-

re Anfälligkeit für Autonomieverletzungen angelegt ist (vgl. Helsper et al. 2009). Zudem zeigt sich, dass positive Anerkennungserfahrungen von der Passung zwischen milieuspezifischem und schulischem Habitus (vgl. Kramer/Helsper 2010) abhängig sind und sich vor allem die Schule „als Träger einer (mittelschichtsorientierten) Partikularkultur" (Wiezorek 2005: 340) erweist und für bestimmte Personen aufgrund einer Diskrepanz von Milieu und Institution in problematische Anerkennungsverhältnisse mündet.

- Studien zu Interaktionen und Praktiken der Anerkennung zeigen auch, wie Differenz erst interaktiv hervorgebracht wird und Anerkennung marginalisierende und festschreibende Effekte impliziert (vgl. Fritzsche 2014). Anerkennung zeigt sich damit in ihrer Ambivalenz von gleichzeitiger Inklusion und Diskriminierung. So werden schulische Adressierungen von teilweise miteinander konfligierenden Normsystemen gerahmt, die unterschiedliche Subjektfigurationen hervorbringen, wobei Leistungserfolg als wichtigstes Kriterium von Anerkennung fungiert (vgl. Helsper/Sandring/Wiezorek 2005: 191). Weiterhin wird in solchen Analysen deutlich, dass die Konstitution von Schüler:innensubjektivität durch soziale Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Behinderung, Ethnizität u.v.m. mit Inklusion und Exklusion untrennbar verbunden ist (vgl. Weber 2003; Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022).

Vor diesem Hintergrund scheint es naheliegend, Anerkennungskrisen *als* Gerechtigkeitskrisen zu fassen. Denn die Missachtung zeigt sich schulisch häufig als Entgegensetzung zur gesetzlich gewährleisteten und damit sicher scheinenden Gerechtigkeitsforderung: Alle nehmen teil und werden durch Teilnahme auf gesellschaftliche Teilhabe vorbereitet. Ist die Nichteinlösung dieses Anspruchs in pädagogisierenden Zugängen eine ethische Forderung, so verweisen analytische Beiträge auf einen sinnlogischen Bruch: Grundverständnisse demokratischer Ordnungen (Inklusion) stehen in Widerspruch zur gelebten Praxis (Exklusion). Das Zusammentreffen in der Widersprüchlichkeit aufgerufener Ordnungen ist dabei konstitutiv für pädagogische Zusammenhänge und verweist darauf, dass Anerkennungsszenarien einer normativen Gerechtigkeitsvorstellung in Bezug auf Teilhabe nicht entkommen: Jede Anerkennung (und auch: jede Ansprüchlichkeit auf Gerechtigkeit) fordert Subjektivierung unter anerkennungsfähige Ordnungen (vgl. Balzer/Ricken 2010). Diese Referenz auf den Ordnungsbegriff hält die normativen Bindungen einer vereinseitigenden Diskussion um einen positiv(istisch)en Anerkennungsbegriff reflexiv offen und vermag den analytischen Gehalt der Dialektik von Anerkennung und Missachtung machtanalytisch zu spiegeln. Hieraus folgt, dass Teilhabeprozesse in einer doppelten Ambivalenz analytisch zugänglich gemacht werden können: einerseits mit Blick auf die Anerkennungs- und Missachtungsstrukturen empirisch vorfindbarer Ausdrucksgestal-

ten (Dokumente aus Institutionen und Protokolle pädagogischer Interaktionen), andererseits in Bezug auf die in Anerkennungsordnungen eingelagerten Machtverhältnisse und Verkennensstrukturen (vgl. Butler 2001; Bedorf 2010).

3 Gerechtigkeitsdebatten als Ausdruck von Normkonflikten

Die beschriebenen Ambivalenzen in der erziehungswissenschaftlichen Beforschung und Thematisierung von Anerkennung und Teilhabe zeigen sich insbesondere in der Zielsetzung der Herstellung von Gerechtigkeit. Dabei ist Gerechtigkeit selbst normativ eingebunden. Sie erscheint etwa als moralischer Anspruch bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen – und hier insbesondere als schulisch zu leistendes Qualitätsmerkmal, das im Sinne von *best practise* herzustellen ist (vgl. Bellmann/Merkens 2019: 13). Gerechtigkeit lässt sich so als ordnendes Prinzip verstehen, das zunächst vielgestaltig erscheint – etwa als Anerkennungs- oder Teilhabegerechtigkeit (vgl. Zwick 2017: 6). Gleichzeitig fokussiert jede gerechtigkeitstheoretische Perspektive aber nur einen bestimmten Aspekt von Bildung, der in seiner Verabsolutierung einseitig ist, sodass es immer auch einer Korrektur und Ergänzung durch andere Perspektiven bedarf (vgl. Bellmann/Merkens 2019: 14). Neben der Frage, welche Gerechtigkeitsprinzipien (wie z.B. ausgleichende Gerechtigkeit oder prozedurale Gerechtigkeit) in welchen Situationen und unter welchen Bedingungen zum Einsatz kommen, werden auch neue Konflikte und Widersprüche sichtbar.

So zeigen theoretische Debatten, die sich um die Ausdifferenzierung des Konzeptes von Bildungsgerechtigkeit bemühen und Bildungsgerechtigkeit jenseits von Fragen der Verteilung zu fassen versuchen, dass Gerechtigkeit nicht nur eine Frage bloßer Verteilung von Ressourcen ist, sondern mit Fragen der Befähigung zur Teilhabe (vgl. Nussbaum 1999; Sen 2009), der Mitwirkungsteilhabe (vgl. Young 2000) und schließlich der Möglichkeit von Selbstbestimmung und Identitätsentwicklung (vgl. Honneth 2003) verbunden ist. Mit dem Verweis auf Teilhabegerechtigkeit wird beispielsweise im Anschluss an Nussbaum und Sen die Befähigung zur Teilhabe diskutiert. Anerkennungsgerechtigkeit bezieht sich wiederum auf die Frage nach einer bestimmten Qualität der Sozialbeziehungen innerhalb pädagogischer Interaktionen und die Ermöglichung von Identitätsentwicklung und Autonomie (vgl. Honneth 2003; Stojanov 2006). Unterschiedliche Gerechtigkeitstheorien betonen damit jeweils einen wesentlichen Aspekt von Gerechtigkeit, mit dem unterschiedliche Teilhabeansprüche und Ungerechtigkeitsdimensionen in Bezug auf verwehrte Teilhabe und Anerkennung in den Blick genommen

werden können. Der Anspruch, Gerechtigkeit durch inklusive oder diversitätssensible Bildung zu erreichen, wäre also ein Beispiel dafür, wie unterschiedliche Arten von Gerechtigkeitsdimensionen und -forderungen vereint werden.

Unterschiedliche Dimensionen von Gerechtigkeit ergänzen sich dabei nicht nur, sondern stehen zum Teil auch in Konflikt miteinander. So verweisen philosophische Perspektiven auf Widersprüche zwischen Chancen-, Leistungs- und Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Fraser/Honneth 2003; Nussbaum 2010; Zwick 2017). Dies zeigt sich besonders in Forderungen nach Teilhabe bzw. Anerkennung und Leistung, die auf unterschiedliche Aspekte schulischer Realität verweisen. Der mit dem Leistungsprinzip verbundene Wettbewerb sowie leistungsorientierte Selektionspraxen in der Schule liegen konträr zu einer im Sinne der Teilhabegerechtigkeit geforderten unterrichtlichen Praxis, die ein „Maximum an sozialer Teilhabe" und ein „Minimum an Diskriminierung" (Heinrich et al. 2013: 74) realisieren soll.

Mit dem Gerechtigkeitsbegriff lässt sich also weder objektiv noch allgemein *eine* bestimmte Qualität des Bildungssystems beschreiben, vielmehr ist dies von dem jeweils gewählten Referenzrahmen abhängig (vgl. Merkens 2019: 281), der wiederum wissenschaftlich zu reflektieren ist, damit auch Gerechtigkeit nicht zu einer beliebigen normativen Kategorie wird, sondern deskriptiv-analytisch genutzt werden kann. Dabei deuten sich in Bildungsfragen widersprüchliche Konstellationen z.B. zwischen einem auf Meritokratie im Sinne von Leistungsgerechtigkeit orientierten Verteilungsprinzip (vgl. Meyer 2005) und der Orientierung am „guten Leben" im Sinne von Befähigung zu angemessenen Teilhabeordnungen (vgl. Nussbaum 1999, 2010; Sen 2009) an. Auch die Bestimmung von Teilhabe und Anerkennung im schulischen Kontext bleibt widersprüchlich, da sich in sie zwei unterschiedliche Formen der Gerechtigkeit (hier: Leistungs- und Teilhabegerechtigkeit) einschreiben (vgl. Drerup 2015; Kiel/Kahlert 2017). Es stellt sich damit die Frage nach den „spezifischen schulsystemischen Diffussions- und Verwirklichungsbedingungen von Gerechtigkeitserwägungen" (Manitius et al. 2015: 9).

4 Analytische Zugänge zur Erziehungswirklichkeit – die Persistenz der Krisenhaftigkeit

An den Ausführungen in den vorangehenden Abschnitten wird nun zweierlei deutlich: Erstens: Krisen der Gerechtigkeit, der Anerkennung und Teilhabe sind jeweils mit normativen (und zum Teil ambivalenten) pädagogischen Erwartungen der Teilhabegewährung und Anerkennungsgewährleistung aufgeladen. Zweitens: erziehungswissenschaftlich-analytisch werden die drei

Begriffe (Anerkennung, Teilhabe und Gerechtigkeit) dort interessant, wo durch sie die Persistenz sozialer Ungleichheitsverhältnisse einerseits, die normativen Ordnungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen andererseits herausgearbeitet werden können.

Beide Aspekte, die Geladenheit pädagogischer Situationen mit der Bearbeitungsanforderung von Gerechtigkeits-, Anerkennungs- und Teilhabekrisen einerseits, die Persistenz sozialer Ungleichheiten andererseits, sollen im Folgenden anhand einer zugespitzten Ergebnisdarstellung aus dem qualitativ-rekonstruktiven DFG-Projekt *EDUSPACE* [1] – *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften* (vgl. Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022) knapp entfaltet werden:

In diesem Projekt ging es darum, die Differenzierungsprozesse aufgrund von Race[2] und Ethnizität in Schulkulturen in den USA und Deutschland vergleichend zu untersuchen. Dabei wurde einerseits von der „schooled society" – dem Ansatz von David P. Baker (2014) ausgegangen, der unter Bezugnahme auf den Neoinstitutionalismus von John W. Meyer herausarbeitet, dass die systematische Umsetzung von Meritokratie und von Bildungssystemen zu bedeutsamen Wandlungsprozessen geführt habe: Der Gesundheits- und Bildungsstand in der Bevölkerung hat sich jeweils verbessert und die Gesellschaften sind insgesamt zu mehr Wohlstand gekommen. Dieses Fortschritts- und Entwicklungsnarrativ scheint evident, betrachtet man den Durchschnitt der Bevölkerung.

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass trotz der Öffnung der Bildungssysteme Differenzen aufrechterhalten und in alltäglichen Praktiken und Interaktionen hervorgebracht werden. Dies konnte im benannten Projekt mit Blick auf Race und Ethnizität herausgearbeitet werden. Im Folgenden soll ein kurzer Einblick in die Analysen[3] gegeben werden. Die Empirie basiert dabei auf der Analyse bildungssystemisch rahmender Dokumente (Governance-Ebene), Homepageanalysen, Interviews, Gruppendiskussionen (Ebene schulkultureller Entwürfe) und Unterrichtsbeobachtungen (Ebene schulischer Praxis) in zwei deutschen und zwei US-amerikanischen Schulen aus dem

1 Das DFG-Projekt lief von 2015 bis 2019 an den Universitäten Flensburg und Frankfurt am Main unter der Leitung von Merle Hummrich sowie der Mitarbeit von Astrid Hebenstreit-Seipt und Saskia Terstegen sowie als assoziiertes Projektmitglied Dorothee Schwendowius.

2 Im Kontext der Analyse von Differenzierungsprozessen wird der Begriff „Race" neben den der „Ethnizität" gestellt. Dies schließt an die amerikanische Verwendungsweise der Begrifflichkeiten an, die häufig synonym geschieht (vgl. Terstegen 2023). Im Vergleich der Differenzierungsstrategien in deutschen und US-amerikanischen Kontexten wurde deutlich, dass in Deutschland Migration die Grundlage ethnischer Differenzierung ist und damit auch Rassifizierungsstrategien verbunden sind, während in den USA die Unterscheidung von Race den Status von Empowerment hat, gleichzeitig damit aber die Differenzierung von „weiß" und „nicht weiß" aufrechterhalten wird.

3 An den Analysen mitgearbeitet haben auch: Saskia Terstegen, Dorothee Schwendowius, Astrid Hebenstreit-Seipt, Lukas Dehmel.

Sekundarschulbereich (vgl. Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022). In den Analysen wird dabei deutlich:

- Die Governancestrukturen in Bezug auf ethnische Differenzierung, die anhand von Gesetzestexten, Mission Statements und Richtlinien, z.B. der KMK, rekonstruiert wurden, zeigen, dass in beiden Bildungssystemen Governance-Strukturen die Aufgabe haben, die Ermöglichung von Teilnahme mit Blick auf die Befähigung zu bürgerlicher Teilhabe an der Zivilgesellschaft zu gewährleisten und so Gerechtigkeit und Anerkennung in Einklang zu bringen. Beide Strukturen gehen darauf ein, dass ethnische Differenz ein relevantes Thema ist, das systematischer Referenzpunkt der Strukturierungsleistung ist. Die Logik dieser Strukturierungsleistung funktioniert jedoch unterschiedlich. Die rekonstruierten Gesetzestexte und Regularien in den USA verweisen auf einen institutionalisierten Umgang mit der Ermöglichung von Gleichheit bei gleichzeitigem Empowerment diverser (ethnischer) Zugehörigkeiten. Dies ist z.B. im bis 2018 geltenden „No-Child-left-behind-Act" wie auch im Folgegesetz, dem „Every-Student-Succeed-Act" der Fall. Jede:r Schüler:in zu Erfolg zu verhelfen, impliziert dabei auch, z.B. Unterrichtsmaterial so anzupassen, dass ethnische Zugehörigkeiten sich je repräsentiert finden und es im Fall sozio-ökonomischer Benachteiligung ein Ausgleich möglich ist. In deutschen Gesetzestexten und Regularien finden sich eher individualisierte Handlungsmuster, durch die jeder Person ermöglicht werden soll, eine individualisierte, d.h. ihr gerechte bzw. rechtmäßige Beteiligung zu erfahren.
- Auch in den Bearbeitungsformen von ethnischer Differenzierung lassen sich diese unterschiedlichen Strukturmuster als dominante Muster finden: So wird in den USA direkter Diskriminierung institutionell (etwa durch Antidiskriminierungspolicies) begegnet, es wird versucht, Benachteiligungsstrukturen institutionell zu bearbeiten. Bezeichnend hierfür ist der Fall einer Schule, an der eine strukturelle Benachteiligung von als „nicht weiß" markierten Schüler:innen festgestellt wurde, gegenüber den als „weiß" wahrgenommenen, die durchgängig bessere Leistungsergebnisse erzielten. In diesem Zusammenhang bildete die Schulleiterin eine Diversity Working Group bestehend aus Eltern, Schüler:innen, Lehrer:innen und Mitgliedern des School Board, durch die strukturelle Ausgleiche geschaffen und auf Dauer gestellt werden sollten. Auch wenn diese Strategie sich in der Praxis als hochgradig umstritten erwiesen hat (z.B. stellten sich weiße Mittelschichteltern gegen eine durchgängige Aufnahme von Schüler:innen of Color in leistungsorientierte Klassen), zeigt sich in ihr jene Logik, Ungleichheits- und Gerechtigkeitsfragen institutionell anzugehen. Diese Logik selbst wurde nicht hinterfragt. In den