

**Derman AYGÜN<sup>1</sup>, Lisa FREIECK, Tatjana KASATSCHENKO & Olga ZITZELBERGER (Darmstadt)**

## **Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren**

### **Zusammenfassung**

Wie können Inklusion, Rassismuskritik und Exzellenz an Hochschulen zusammen gedacht werden? Dieser Frage wird im vorliegenden Beitrag am Beispiel der pädagogischen Disziplin nachgegangen. Hierbei soll gezeigt werden, dass Rassismuskritik als disziplinenübergreifende Querschnittsaufgabe etabliert werden muss, um exzellente Lehre zu etablieren. Die Ausgangslage bilden im Hochschulkontext wirkende Macht- und Herrschaftsverhältnisse und hieraus folgend die Relevanz, diskriminierende Praktiken zu reflektieren und aufzubrechen – insbesondere auf der bislang in der Forschung wenig Beachtung findenden Meso-Ebene. Hierbei wird die Öffnung der Hochschule für zivilgesellschaftliche Akteur\*innen als chancenreicher Weg dargelegt.

### **Schlüsselwörter**

Bildung, Rassismuskritik, Migrant\*innenselbstorganisationen, Öffnung von Hochschulen, Selbstkritik der Pädagogik

---

<sup>1</sup> E-Mail: [derman.ayguen@tu-darmstadt.de](mailto:derman.ayguen@tu-darmstadt.de)



## **Diversity educates! Establishing racism-critical education at universities**

### **Abstract**

How can inclusion, racism-criticism and excellence in universities be considered together? Drawing on the pedagogical discipline, this paper seeks to answer this question and prove that racism-criticism has to be understood as a transdisciplinary, cross-sectional responsibility in order to establish excellence in education. Power relations in universities represent the initial situation. Due to existing power relations found at universities, the impact of discriminatory practices must be measured and then eliminated – particularly at the meso-level, which research has thus far largely overlooked. The paper argues that expanding university access for civil society actors offers significant potential.

### **Keywords**

education, racism-criticism, migrant self-organisations, diversification of universities, self-critical pedagogy

## **1 Einleitung**

Hochschulen gelten als offene und gestaltende Einrichtungen, andererseits stabilisieren sie bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Sie tragen Verantwortung für die (Aus-)Bildung der künftigen Gestalter\*innen der Gesellschaft. Hierzu zählt insbesondere das pädagogische Fachpersonal, welches in einem gewichtigen Ausmaß sowohl zur Reduzierung als auch Reifizierung diskriminierender Praktiken hinsichtlich der Anerkennung und Teilhabe unterschiedlicher Menschen beiträgt.

Hochschulen können sich nicht den Diskussionen und Forderungen zu Diversität, Heterogenität, aber auch Inklusion verschließen. In zahlreichen Studien wurde die Involviertheit der Wissenschaft und Studiengänge an Diskriminierungspraktiken

nachgewiesen (HARTMANN, 2002; KRAIS, 2000; MESSERSCHMIDT, 2008). Meist konzentrieren sich die Forschungen auf die Makro- (Wissenschaft/Disziplin als solche) oder Mikroebene (einzelne Lehrinhalte/Veranstaltungskonzepte). Selten finden sich in den Studiengängen Angebote zur Selbstreflexion der pädagogischen Disziplin/ihrer Akteur\*innen und damit im Diskurs der nächsten Generation wieder (Meso-Ebene). Doch gerade die kritische Überarbeitung der Studiengänge, curricularer Bestimmungen und des Studienverlaufs ist essentiell, um der (Re-)Produktion von rassistischen Praktiken und Wissensbeständen in der Gesellschaft entgegenzuwirken und sowohl in den pädagogischen Einrichtungen verantwortungsvoll zu handeln als auch dieses den Adressat\*innen zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, wie Hochschule sich öffnen muss, um hinsichtlich rassismuskritischer Bildung in der pädagogischen Disziplin ‚exzellent‘ zu werden. Hierfür wird zunächst die Relevanz einer Neukonzeption der pädagogischen Studiengänge verdeutlicht. Anschließend werden Möglichkeiten zur Etablierung rassismuskritischer Perspektiven und Inhalte in pädagogischen Studiengängen formuliert. Im Ausblick wird konstatiert, dass Exzellenz *erst* durch die Inklusion der kritischen Selbstreflexion der pädagogischen Disziplin sowie unter Einbeziehung vielfältiger Perspektiven möglich ist.

## 2 Ausgangslage

Multiplikator\*innen „tragen in zentralen Bildungseinrichtungen entscheidend zu einer (Nicht-)Reproduktion dominanter Wissensordnungen bei. Rassistische und heteronormative Strukturen sind inhärente Bestandteile normativer Wissensordnungen in Bezug auf Differenz und konstituieren nicht nur die Bildungsinstitutionen, sondern auch die Individuen wesentlich mit. Dabei wirkt implizites Wissen (sexistisches, rassistisches, klassistisches, ableistisches und grundsätzlich diskriminierendes) auch in alltäglichen Abläufen und Routinen (vgl. BRODEN & MECHERIL, 2010; GOMOLLA & RADTKE, 2007) von Bildungsinstitutionen aufgrund deren Funktion als ‚Wissensvermittlerin‘ besonders tiefgreifend. (vgl. KASATSCHENKO & ZITZELSBERGER, 2019, S. 61f.) Aktuelle Forschungser-

gebnisse zu Sichtweisen von Lehrkräften in Hinblick auf den Topos Migration machen deutlich, dass ein diskriminierungskritischer Umgang und die dafür notwendige Auseinandersetzung weit weg ist von einer Normalität oder einem festen Bestandteil in der Profession(alisierung). Im Gegenteil: Gerade „der Blick von Lehrer/innen auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund [ist] grundlegend defizitorientiert“ (STEINBACH, 2015, S. 341). Auch geforderte ‚Fördermaßnahmen‘ verstellen „häufig den Blick auf eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-kulturellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Als veränderungsbedürftig erscheinen in der Folge nur noch die vereinzelt Individuen (zum Beispiel Lehrer/innen, Schüler/innen), jedoch ‚nicht die Fächer, Fachkulturen oder gar gesellschaftlich-kulturelle Strukturen‘“ (RENDTORFF, 2015, S. 83.). Doch nicht nur bezogen auf den Topos Migration, auch hinsichtlich weiterer Differenzkategorien wie etwa Geschlecht oder (Dis-)Ability dominiert eine defizitorientierte Sichtweise. Gerade dies führt zu der Konstruktion einer ‚Nicht-Passung‘, welche Bildungsbarrieren und den Ausschluss von materiellen Ressourcen und gesellschaftlicher Anerkennung nach sich zieht. So sind beispielsweise Trainings zur Stärkung der ‚interkulturellen Kompetenz‘, mit dem Ziel, das Miteinander zu stärken, häufig homogenisierend und hierarchisierend. Der rassistische Charakter bleibt oft unbeachtet (vgl. CASTRO VARELA, 2002; MESSERSCHMIDT, 2008). Denn dominierend ist hierbei die ‚Vorstellung einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit der Kulturen. Folgt eine solche Beobachtung dem diskursanalytischen Begriff des *Dispositivs* nach Michel Foucault, dann ist dieses Wissen um die ‚Fremdheit der Anderen‘ jedoch nicht trennbar von Macht, da das Wissen und das Gewusste seinen Gegenstand und sein Subjekt als solche erst performativ hervorbringen (vgl. FOUCAULT, 1981, S. 74).“ (FREIECK & KASATSCHENKO, 2017, S. 384).

Rassistische und heteronormative Denkstrukturen von pädagogisch Lehrenden und Mitarbeitenden sowie implizites Wissen über ‚andere‘ wirken in ihren Handlungsroutinen mit. Zuschreibungen von Zugehörigkeiten aufgrund von Phänotypen oder Namen und stereotype Urteilsbildungen führen (oft unbewusst) zu negativen Prognosen über Leistungsfähigkeit und abwertenden Beurteilungen. Übertragen auf den Hochschulkontext ist ebenfalls problematisch, dass Themen um Inklusion und He-

terogenität in den letzten Jahren zwar theoretisch verstärkt Eingang in die Studiengänge gefunden haben, sich jedoch fast ausschließlich im Wahlbereich wiederfinden, wodurch nur eine bestimmte Klientel (nicht) erreicht wird. Auch die Unterrepräsentation von Lehrenden mit Migrationsgeschichte und People of Color (PoC) trägt zur Reproduktion von Rassismus und sozialer Ungleichheit bei (GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, 2016). Denn rassistische Strukturen zeigen sich ebenso in *ausschließlich* weißen Räumen und Feldern (Politik, Vereinen, Positionen), auch wenn dieser Umstand zum einen oftmals *nicht* als Rassismus identifiziert und zum anderen von den Anwesenden vielfach nicht wahrgenommen wird.

Obwohl die Bildungsreformen seit den 1960er Jahren Bildung für alle ermöglichen sollten, orientieren sich Institutionen und Lehrende noch immer an ‚Normschüler\*innen‘ und ‚Normstudent\*innen‘ hinsichtlich Klasse, Sprache, Hautfarbe, Religion, (Hetero-)Sexualität und (nicht vorhandener) Migrationsgeschichte. Zusätzlich erschwert institutioneller Rassismus das erfolgreiche Durchlaufen der Bildungsinstitutionen und die akademische Laufbahn von Migrant\*innen und PoC. Auch wenn formal der Zugang zur Hochschule scheinbar allen möglich ist, sind bereits Ausschlussmechanismen wirksam und Zugänge erschwert: vor allem für diejenigen, die letztendlich *nicht* an der Universität anzutreffen sind.

Während des Studiums findet oftmals eine kaum wahrgenommene Exklusion statt, was verdeutlicht, dass die institutionelle Ebene wesentlich ist, um Hochschulbildung für alle zu ermöglichen, aber keineswegs ausreichend. In dem Kontext kommt auch den Vermittlungspraktiken Lehrender eine große Bedeutung zu. Ein jüngstes Beispiel ist die durch die Corona-Krise ausgelöste Umstellung auf digitale Lehre im Bildungssystem, in dessen Rahmen oft selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass alle Lernenden die benötigten Voraussetzungen für die Teilnahme mitbringen. Auch in der Präsenzlehre führen bestimmte didaktische Konzepte zu einer Exklusion Studierender. Mehrere Studien zu Studienabbrüchen weisen darauf hin, dass die Abbruchquoten Studierender mit Migrationsgeschichte in Relation zu Studierenden ohne Migrationsgeschichte wesentlich höher sind (vgl. AUTORENGRUPPE BERICHTERSTATTUNG, 2016). Darüber hinaus gilt es zudem die Bildungsinhalte in den (pädagogischen) Studiengängen einer kritischen Be-

trachtung zu unterziehen. Denn auch diese orientieren sich oft am Maßstab der weißen Dominanzgesellschaft. Rassistische Inhalte werden unreflektiert als theoretische Grundlage erarbeitet, die von Studierenden adaptiert und nach Studienabschluss in die pädagogische Praxis übertragen werden. Es wird mit Materialien gearbeitet, die Stereotype reproduzieren, anstatt diese zu durchbrechen. Darüber hinaus sind die Perspektiven sehr einseitig, da oft Studien und wissenschaftliche Beiträge weißer privilegierter Professor\*innen herangezogen werden, in denen heteronormative und rassistische Denkstrukturen mit- und ineinanderwirken.

Auf der theoretischen Ebene liegen hinreichende Erkenntnisse vor, die die unterschiedlichen Ebenen (Lehrende, Lernende, Didaktik und Inhalt) in den Blick nehmen, doch fehlt die konsequente Implementierung in die Studiengänge, um die nächste Generation mit einer reflektierten Sachkompetenz auf die berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Einen wichtigen Theoriestrang bildet der Ansatz von Annedore Prengel zur Egalitären Differenz, welcher im Bildungskontext sowohl nach Verschiedenheit als auch nach Gleichberechtigung von Menschen fragt.

„Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen.“ (PRENGEL, 2001, S. 93)

Für eine sachgerechte Diskussion ist es bei Verschiedenheit und Gleichheit immer notwendig, zu erörtern, in welcher Hinsicht Studierende gleich und in welcher sie verschieden sind, und ebenso, wann es bedeutend und angebracht ist, diese (nicht) hervorzuheben. Dies ist wichtig, um Pauschalisierungen entgegenzuwirken und keine absoluten Identitäten zu konstruieren. Diskurse um Inklusion, Interkulturalität oder Geschlecht zeigen, dass Differenzen gesellschaftlich konstruiert sind und nicht essentialistisch verstanden werden können. Denn sobald die gesellschaftlich erzeugten Unterschiede naturalisiert werden, beeinflussen sie die Zugänge Betroffener zu materiellen wie symbolischen Ressourcen. Die Unterscheidungen dienen zudem einer Ordnung zwischen den Menschen, z. B. wenn „die Bevölkerung nicht in Arme und Reiche, sondern in Weiße und Schwarze einteilt“ (HALL, 2000,

S. 7) Das Gleiche könnte bei einer Unterteilung in ‚Männer‘ und ‚Frauen‘, ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘, ‚Christen‘ und ‚Muslime‘ gesagt werden. Es geht um „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ (KALPAKA, 2009) im Hinblick auf Chancen eine gute Schulbildung zu erfahren. Kourabas fragt im Kontext von Rassismus: „Wer verfügt also über die Macht, welches Wissen über wen zu produzieren und dieses Wissen gesellschaftlich akzeptabel werden zu lassen?“ (KOURABAS, 2019, S. 6)

### **3 Möglichkeiten und Impulse**

Um eine gelingende diskriminierungskritische und Vielfalt anerkennende Entwicklung der Hochschule auf der Meso-Ebene, also auf der Ebene der Studiengänge, anzustoßen und damit zu einer migrationsgesellschaftlichen pädagogischen Professionalität beizutragen, müssen sich Studiengänge (Inhalte und Vermittlungsformen) radikal hin zu einer selbstreflektierenden Disziplin entwickeln. Stets sollte die Frage nach der eigenen Involviertheit in die Reifizierung diskriminierender Praxen mitlaufen. An dieser Stelle können aktuelle Erkenntnisse der Inklusions- und migrationspädagogischen Forschung als grundlegende Anhaltspunkte betrachtet werden. Diese lassen sich in drei Schwerpunkte untergliedern, auf die im Folgenden anhand von Möglichkeiten der Umsetzung eingegangen werden soll: Öffnung der Hochschule, individualisierende Didaktik und (Rassismus- und Diskriminierungs-)Kritik als Bildungsinhalt.

#### **3.1 Öffnung der Hochschule**

Ein im wissenschaftlichen Diskurs wenig beachteter Aspekt ist die fehlende Öffnung der Hochschule für gesellschaftlich unterrepräsentierte Perspektiven und die damit einhergehende fehlende Anerkennung dieser – sowohl seitens Lehrender, aber auch Studierender. Dies kann z. B. durch die Öffnung der Hochschule für zivilgesellschaftliche Akteur\*innen, wie Migrant\*innenselbstorganisationen (MSO) oder Interessensvertretungen diskriminierter Minderheiten, geschaffen

werden. Durch die Zusammenarbeit wird das Sprechen und Gehörtwerden marginalisierter Positionen ermöglicht. Beispielhaft lässt sich an dieser Stelle das am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt verortete und vom BMFSFJ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ geförderte Projekt „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“ anführen, welches durch die Zusammenarbeit mit den MSO „Die Brücke e. V.“ und „Roza e. V.“, der Selbstorganisation „Initiative Schwarze Menschen in Deutschland – Bund e. V.“, dem Verband Deutscher Sinti und Roma – Landesverband Hessen, der Bildungsstätte Anne Frank und der Heinrich-Emanuel-Merck-Schule (HEMS) als Praxis(lern)feld gezielt ein mögliches Veränderungspotenzial für pädagogische Studiengänge anstreben und erproben. Die Zusammenarbeit ermöglicht eine institutionenübergreifende Sensibilisierungsarbeit in Bezug auf das Thema Rassismus und Antisemitismus zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen. Gleichzeitig erlangen marginalisierte Communities der Zivilgesellschaft eine stärkere Partizipation an der Ausrichtung entsprechender Bildungsangebote, wobei sich alle Akteur\*innen als Expert\*innen auf je unterschiedlichen Ebenen verstehen und somit unterschiedliche Perspektiven zu rassismusrelevanten Bildungsinhalten Gehör finden.

### **Vermittlung von Wissen um diskriminierende Praktiken im Bildungssystem**

Hierbei wird den Studierenden ein Begriffsverständnis vermittelt, das über die Wahrnehmung von Rassismus als individuellem Vorurteil hinausgeht und die strukturelle Bandbreite rassistischer Denk- und Handlungsmuster im gesellschaftlichen Alltag verdeutlicht. Geschichtlich gewachsene Normalitätsvorstellungen sowie der Beitrag von pädagogischen Bildungsinstitutionen zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten werden dabei zum Gegenstand einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung. Speziell bei Studierenden des Lehramts muss zudem ein kritischer Umgang mit vorhandenem Lehrmaterial angeregt werden, indem die didaktische Ausrichtung (verwendete Bilder, Sprache, implizite Adressierung usw.) bestehender Unterrichtsmaterialien einer rassismuskritischen Analyse unterzogen werden. Hierfür können sich wechselseitig historisch-systematische, biographische

und Theorie-Praxis-reflektierende Zugänge eignen, da neben geschichtlich gewachsenen Ungleichheitsverhältnissen und einem theoretischen Grundverständnis von Rassismus, seiner Entstehung und Funktionalität, auch das eigene Gewordensein sowie die Involviertheit pädagogischer (Bildungs-)Einrichtungen in einen größeren Zusammenhang miteinander gesetzt werden können. Im Rahmen des Projekts „Vielfalt bildet!“ wird durch vielfältige Zugänge und der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur\*innen die beschriebene Öffnung der Hochschule gefördert. Für die Pädagogikstudiengänge werden gezielt Lehrbeauftragte aus dem Kreis der Kooperationspartner\*innen gewonnen. Die Lehrveranstaltungen werden gemeinsam konzipiert, um auf diese Weise unterschiedliche Perspektiven und Themen einfließen zu lassen. Neben regulären Lehrveranstaltungen im Bereich rassistisch-kritischer Bildung werden die Akteur\*innen der beteiligten (M)SO und außer-universitären Bildungseinrichtungen als Expert\*innen für Vorträge eingeladen, bspw. im Rahmen einer Aktionswoche für Vielfalt, die an der TU Darmstadt organisiert und im Rahmen des Projekts durchgeführt wird. Auch werden gemeinsame Online-Angebote für und mit Studierenden von unterschiedlichen Projektakteur\*innen vorbereitet und durchgeführt. Zuletzt war dies ein digitales Gespräch zwischen zwei Kooperationspartnern zur Geschichte und Gegenwart von Antisemitismus und Antiziganismus sowie möglichen Verschränkungen und Unterschieden. Das Videogespräch wurde öffentlich für ein breites Publikum verfügbar gemacht und im Rahmen eines freiwilligen Angebots an der Universität mit Studierenden diskutiert.

### **3.2 Individualisierende Didaktik**

Um der Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden und ein Lernen und Lehren für alle zu ermöglichen, bedarf es grundlegender struktureller Veränderungen. Eine individualisierende Didaktik ist hierfür unabdingbar, scheint jedoch im Kontrast zu der mit der Bildungsexpansion und der Internationalisierung der Hochschule einhergehenden steigenden Studierendenzahl zu stehen. Zusätzlich erschwert wird diese durch die in Relation zu den Studierenden geringe Anzahl Lehrender sowie die kurze Betreuungszeit, die sich zum einen durch die modulare

Struktur der Hochschule ergibt und zum anderen durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse Lehrender. Dies führt oft dazu, dass Lehrende auf etablierte Materialien und Vermittlungspraktiken zurückgreifen, ohne diese einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Die gegebenen Strukturen erschweren die Gestaltung individueller Zugänge und fördern den Ausschluss von Studierenden. Durch die Öffnung der Hochschule für zivilgesellschaftliche Akteur\*innen kann der Rahmen der universitären Lehr-Lern-Settings verändert und erweitert werden. Das Repertoire an Vermittlungspraktiken kann durch die Hochschulöffnung und Zusammenarbeit mit (M)SO sowie außeruniversitären Bildungseinrichtungen erweitert werden, um bspw. Exkursionen, Ausstellungen oder Diskussionsabende, an denen Lehrende, zu denen auch die Akteur\*innen der Zivilgesellschaft zählen, aber auch Studierende mitwirken. Auf diese Weise erfolgt eine Anerkennung unterschiedlicher Blickwinkel und die Interaktion zwischen Studierenden und pädagogischem Fachpersonal wird gefördert. Doch nicht nur diese gilt es zu fördern; auch der Austausch zwischen Studierenden ist unabdingbar, um seitens der Studierendenschaft eine diskriminierungskritische Haltung anzuregen. Insbesondere für Studierende des Lehramts ist es wichtig, sich der eigenen rassistusrelevanten Zuschreibungen bewusst zu werden und diese zu reflektieren. Dieser Prozess kann durch Theorie-Praxis-Reflexion angeregt werden. Eine Möglichkeit wäre das Etablieren von Kleingruppenarbeit in Begleitung studentischer Tutor\*innen (vgl. AYGÜN & ZITZELSBERGER, 2019, S. 57), durch Fallarbeit oder durch den gezielten Aufbau von Reflexionskompetenz.

### **3.3 (Rassismus- und Diskriminierungs-)Kritik als Bestandteil von Bildung**

Die Prämisse für eine erfolgreiche Öffnung der Hochschule sowie eine individualisierende Didaktik, innerhalb derer gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch hinterfragt und abgebaut werden, ist Diskriminierungskritik, Prävention sowie Intervention. Es muss über Differenzen, Sozialisation, (eigene) Deutungsmuster gesprochen werden, um ein Umdenken zu ermöglichen, Heterogenität als Normalfall wahrzunehmen und zur Inklusion im Hochschulkontext beizutragen.

Das heißt, dass rassistuskritische Inhalte in den Studienordnungen strukturell implementiert werden müssen mit dem Ziel, sowohl Studierende als auch Lehrende zu erreichen. Dies fordert auch eine Auseinandersetzung aller Lehrender mit rassistuskritischen Inhalten sowie der (Selbst-)Reflexion. Kourabas folgend wird jede Person „als in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebundene [...] verortet“ (KOURABAS, 2019, S. 11); sie reproduziert diese mit, kann aber auch dazu beitragen, diese zu durchbrechen – dies gilt auch für Lehrende der Hochschule. Othering-Prozesse müssen wahrgenommen und dekonstruiert werden, sodass die zu Barrieren im Studium führenden Auswirkungen sukzessive eliminiert werden (vgl. CURIC & FREIECK, 2016, S. 237) Hierzu zählt auch das Vermeiden von Kulturalisierung, welche insbesondere im Hochschulkontext durch die Internationalisierung der Hochschule zunimmt.

Folglich gilt es, die eigene Involviertheit in kulturalisierende Praktiken explizit zum Thema in Lehr-Lern-Räumen der Hochschule zu machen. Hierbei ist zum einen zu berücksichtigen, wie Bildungsinstitutionen rassistisches Wissen hervorbringen, indem sie an homogenen Vorstellungen über natio-ethno-kulturelle Identität festhalten; zum anderen liegt hier ein Rassismusverständnis zugrunde, das die Funktion kulturell begründeter Differenzsetzungen in den Blick nimmt. Auch die eigene (Alltags-)Sprache, die diese wiederholt hervorbringt, gilt es zu hinterfragen. Dies meint, sich dem performativen Charakter von etablierten Sprechweisen bewusst zu werden und eine Irritation des eigenen Sprachgebrauchs zuzulassen. Insbesondere anhand dieser (irritierenden) Momente wird es möglich, nachhaltige Bildungsprozesse anzuregen und im Sinne eines expansiven Umgangs mit erfahrenen Widersprüchen (HOLZKAMP, 1995) zu lernen.

Kritisch-dekonstruktive und intersektionale Ansätze können einen Beitrag dazu leisten, den Studierenden nicht nur den Blick auf die Verschränkungen von unterschiedlicher Differenzkategorien zu eröffnen, sondern die gesellschaftliche Realität nicht als gegebene und ‚natürliche‘ zu fassen. Der Intersektionalitätsansatz ermöglicht es, nicht nur die strukturellen Verflechtungen einzelner Differenzierungsdimensionen in den Blick zu nehmen. Es gilt hierbei einen Raum zu schaffen, der Fragen um Macht und Funktionalität von Differenzkonstruktionen aufwirft und

durchdringt. Dies bedeutet ebenso, die eigene Positionierung als Lehrende sowie die Hochschule als Bestandteil rassistischer Strukturen zu kritisieren.

Diskriminierung findet sich allerdings in unterschiedlicher Ausprägung in allen gesellschaftlichen Bereichen und damit auch in allen Studienfächern wieder. Dies macht es notwendig, dass solche Inhalte nicht nur in den Gesellschaftswissenschaften und/oder in der Lehramtsausbildung thematisiert werden, sondern fächer- und einrichtungenübergreifend als Querschnittsthema/-aufgabe betrachtet werden muss.

## **5 Fazit: Exzellenz durch Inklusion – Rassismuskritik als disziplinenübergreifende Querschnittsaufgabe**

Ogleich essentielle theoretische Erkenntnisse zur Involviertheit von Pädagogik in die (Re-)Produktion von Rassismus und sozialer Ungleichheit, die über Inklusion und Exklusion Studierender bestimmen, vorliegen, hat sich noch immer keine diskriminierungs- und rassismuskritische Bildung in der pädagogischen Disziplin etabliert. Insbesondere die Studiengänge (Meso-Ebene) wurden bislang hinsichtlich diskriminierender Praktiken kaum kritisch reflektiert. Hochschullehre benötigt künftig nicht nur eine Auseinandersetzung mit Unterscheidungskategorien und ihrem Zusammenwirken, sondern auch eine Reflexion der *eigenen* Perspektive auf Differenzen bei gleichzeitiger und nicht unumgehbarer *eigener* Involviertheit in normative Wissensformen, Konstruktions(re)produktionen, Strukturen von De- und Privilegierung etc. Denn „der Blick auf die eigenen Abhängigkeiten und auf Verhältnisse, die dem eigenen Bildungsanspruch widersprechen, verunsichert und ist zugleich der Ausgangspunkt für eine kritische Professionalisierung“ (MESSERSCHMIDT, 2016, S. 61).

Daran anknüpfend stellt sich die Frage nach der Öffnung von Hochschule für Perspektiven, die bislang oftmals unsichtbar bleiben: Als vielversprechender Weg wurde hierfür am Beispiel der pädagogischen Disziplin die Öffnung dieser für zi-

vilgesellschaftliche Akteur\*innen, wie etwa (M)SO, dargestellt. Denn durch die Zusammenarbeit der zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen mit wissenschaftlichem Personal werden den Studierenden unterschiedliche Zugänge sowie unterschiedliche Bildungsformate ermöglicht. Gerade durch den partizipativen Charakter der Bildungsformate wird angestrebt, dominierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse innerhalb der Hochschullehre zu durchbrechen, einer Exklusion entgegenzuwirken und die Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt zu fördern. Hierzu ist eine systematische Verortung von Reflexion in der Studienentwicklung und -planung zu implementieren. Diese Reflexion sollte folgende Ebenen einbeziehen: (1) Curriculumsentwicklung, die rassistuskritische Inhalte im Pflichtbereich beinhaltet, (2) zur Durchführung ist Lehrpersonal (Expert\*innen aus der Zivilgesellschaft, MSO, PoC) mit entsprechenden Kompetenzen in der Vermittlung zu engagieren und in der regelmäßigen Angebotsplanung ist darauf zu achten, dass durchgeführte Veranstaltungen hinsichtlich des Vermittlungserfolgs reflektiert und Konsequenzen für künftige Veranstaltungen abgeleitet werden. Gemeinsam können rassistische – und auch heteronormative – Denkstrukturen reflektiert sowie durchbrochen werden und es kann eine sukzessive Verschiebung der Inhalte erfolgen. Denn während diese sich bislang am Maßstab der weißen Dominanzgesellschaft orientieren, kann durch die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen dieser Maßstab neu ausgehandelt werden. Diese Öffnung und die damit einhergehenden Veränderungspotenziale sind nicht nur der pädagogischen Disziplin eigen. Vielmehr sollten sie auf alle Disziplinen und die gesamte Hochschule bezogen werden, sodass ‚Exzellenz durch Inklusion‘ als grundlegende Prämisse der Hochschulbildung zukünftig gelingen kann.

## 6 Literaturverzeichnis

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

**Aygün, D. & Zitzelsberger, O.** (2019). Heterogenität als Ressource – Wie Tutor\*innen Lernerfolge bei Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte erhöhen können und dabei selbstreflexive Bildungsprozesse durchlaufen. In Schlaw-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der Fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018*. (S. 57-68). München: Schlaw-Werkstatt.

**Broden, A. & Mecheril, P.** (2010). *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.

**Castro Varela, M.** (2002). Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 35-48). Opladen: Verlag Leske + Budrich.

**Curic, I. & Freieck, L.** (2016). Von Stolperfallen und Umwegen – (Un-)Möglichkeiten der Vermittlung einer rassismuskritischen Perspektive in der Lehramtsausbildung. In N. Balzter, F. Klenk & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer\_innenbildung* (S. 217-230). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

**Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H.** (1993). *Integrative Pädagogik in der Grundschule*. Weinheim & München: Juventa.

**Foucault, M.** (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Freieck, L. & Kasatschenko, T.** (2017). Kulturalisierungskritik als Gegenstand und Aufgabe rassismuskritischer Bildung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur* (S. 383-396). Bielefeld: transcript Verlag.

**Freieck, L. & Kasatschenko, T.** (2016): ‚Kinder der anderen Kultur‘ – Zur Bedeutung von Kulturalisierungs- und Rassismuskritik für die universitäre Lehramtsausbildung. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.),

Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 217-227). Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.

**Gomolla, M. & Radtke, F. O.** (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

**Gutiérrez-Rodríguez, E.** (2016), Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. (Diskussion mit Kien Nghi Ha, Jan S. Hutta, Emily Ngubia Kessé, Mike Laufenberg, Lars Schmitt). *Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, 4(2/3), 161-190.

**Hall, S.** (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7-17). Hamburg: Argument Verlag.

**Hartmann, M.** (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

**Holzcamp, K.** (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

**Kalpaka, A.** (2009). „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In G. Elverich, A. Kalpaka & K. Reindlmeier (Hrsg.), *Spurensicherung- Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 263-297). Frankfurt am Main & London.

**Kasatschenko, T. & Zitzelsberger, O.** (2019). Zur Enttäuschung pädagogischer Professionalität: Wie die eigene Bildung Professionalisierungsprozesse behindert. In T. Geisen, C. Iller, S. Kleint & F. Schirmacher (Hrsg.), *Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung* (S. 53-66). Münster: Waxmann Verlag.

**Kourabas, V.** (2019). *Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema*. Land Nordrhein-Westfalen. [https://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user\\_upload/stadt-muenster/v\\_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse\\_fuer\\_eine\\_rassismuskritische\\_Perspektive\\_finale\\_Fassung.pdf](https://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf), Stand vom 12. Mai 2020.

**Krais, B.** (Hrsg.) (2000). *Wissenschaftskultur und Geschlechterforschung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt.* Frankfurt am Main: Campus Verlag.

**Krüger-Potratz, M.** (2011). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität* (S. 183-200). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

**Messerschmidt, A.** (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden.

**Messerschmidt, A.** (2008). Interkulturelle Kompetenz: Infragestellung und Perspektivwechsel. In *Weiterbildung ohne Bildung? Beiträge aus dem Jour Fixe „Bildungstheorie“* (S. 12-18). Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst.

**Prengel, A.** (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Rendtdorff, B.** (2015). Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In B. Dausien, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Geschlecht – Sozialisation – Transformation. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 77-92). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

**Steinbach, A.** (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2* (S. 335-367). Schwalbach.

## Autor\*innen



Derman AYGÜN 1.StEx || TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Praxislabor || Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt

[www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team\\_1/](http://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team_1/)

[derman.ayguen@tu-darmstadt.de](mailto:derman.ayguen@tu-darmstadt.de)



Lisa FREIECK M.A. || TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Praxislabor || Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt

[www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team\\_1/](http://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team_1/)

[lisa.freieck@tu-darmstadt.de](mailto:lisa.freieck@tu-darmstadt.de)



Tatjana KASATSCHENKO M.A. || TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Praxislabor || Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt

[www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team\\_1/](http://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team_1/)

[tatjana.kasatschenko@tu-darmstadt.de](mailto:tatjana.kasatschenko@tu-darmstadt.de)



Dr. Olga ZITZELBERGER || TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Praxislabor || Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt

[www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team\\_1/](http://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team_1/)

[olga.zitzelsberger@tu-darmstadt.de](mailto:olga.zitzelsberger@tu-darmstadt.de)