

Mythos Reflexion

Bibliografie:

Ursina Jaeger und Carola Mantel:
Reflexion^AReflexion in der Schule
der Migrationsgesellschaft.

journal für lehrerInnenbildung, 21 (1), 56-64.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2021

05

*Ursina Jaeger und
Carola Mantel*

Reflexion[^]Reflexion in der Schule
der Migrationsgesellschaft

Die abschließende Diskussion eines mit Tübinger Lehramt-Studierenden durchgeführten Seminars zu ‚Migration & Zugehörigkeit‘ endete mit der Einschätzung einer Studentin, viel gelernt, für die pädagogische Praxis aber „wie gelähmt“ zu sein: „Wie kann ich Unterricht gestalten, der nicht-diskriminierend ist?“, fragte sie, „wie ich’s mach, ich mach’s doch falsch!“ Sie berief sich dabei auf für ihr kritisches Denken als angehende Lehrerin wertvoll befundene sozialwissenschaftliche Studien zu schulischem Umgang mit migrationsbezogener Heterogenität. Sie berief sich dabei aber auch auf eine Unhintergebarkeit sozialer und pädagogischer Differenzierung, und benannte damit ein Gefühl einer ‚reflektierten Ohnmachtserfahrung‘. Die Studentin plante, als Lehrerin in die Region zurückzukehren, in der sie aufwuchs, in Vereinen aktiv blieb, an der Hochschule Arabisch lernte, sich zugehörig fühlte. Dieses Gefühl wollte sie teilen, selbstverständlich auch mit Kindern, die nicht wie sie ausschauen würden „wie klassische Kartoffeln“¹.

Der vorliegende Beitrag nimmt sich dem Anliegen der Studentin an, indem er in einem ersten Schritt die alarmierende Reaktion ernst nimmt: Was bedeutet es, wenn zukünftige Lehrpersonen sich und ihre pädagogische Praxis – wie man’s auch dreht und wendet – *a priori* als diskriminierend, als soziale Ungleichheit fördernd und reproduzierend imaginieren? In einem zweiten Schritt soll dann die Rolle der Sozialwissenschaft in der Beschreibung des schulischen Feldes ‚in der Migrationsgesellschaft‘ beleuchtet werden: was passiert, wenn der Schule stets elaboriert schlechte Noten ausgestellt werden? Diese Auseinandersetzung führt hier sodann nicht nur zur recht banalen Einsicht, dass die Schule und ihre Lehrpersonen Vieles nicht alleinig in der Hand haben, sondern auch, dass Reflexion^{^Reflexion} mitunter die Geister, die sie rief, nicht mehr aus dem Klassenzimmer kriegt. Schließlich wird der Versuch unternommen, einen entlastenden Blick auf pädagogische Differenzierungspraktiken und deren Reflexionspotenzial zu wagen, indem Sozialwissenschaft und pädagogische Praxis in einen anderen Dialog treten.

1 Der Kartoffel-Ausdruck tauchte als pejorative Bezeichnung für weiße Deutschen auf, u. a. in literarischen und (herrschafts-)kritischen Produktionen des Kollektivs Kanak Attak. Mittlerweile ist er auch als auf Privilegien referierende Selbstbezeichnung vorzufinden.

Sozialwissenschaftlich geschürte Schulddiskurse

Zurück ins Seminar: Die für die Praxis „wie gelähmten“ Student*innen lasen während mehrerer Wochen mit großem Engagement ethnografische Studien zum schulischen Alltag von Kindern, die im jeweiligen Kontext als benachteiligt identifiziert wurden. Sie erfuhren bei Mannitz (2002), wie sich anhand des Umgangs mit Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien in unterschiedlichen Ländern je eine nationalstaatlich geprägte „politische Kultur“ nachzeichnen lässt. Dabei lasen sie auch, dass diese Jugendlichen damit im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft *anders, aber immer* benachteiligt würden; mal, weil man Unterschiede und Chancenungleichheit in Schulen zu wenig adressieren würde (Fall Deutschland), mal u. a., weil gerade die Betonung der vermeintlichen Gleichheit und ein rhetorischer Multikulturalismus Protest verhindere (Fall Niederlande). Die Studierenden lasen in „*School Days: learning to be a better criminal*“ (Bourgois, 1996, S. 172-212) zu puerto-ricanischen Jungs im Manhattan der 1990er, die in den Straßen East Harlems Crack verkauften, und rückblickend Scham, Stigmatisierung, und Besonderung als entscheidende Momente erkannten, weshalb sie schon als Schulkinder in die Illegalität rutschten. Ebenfalls aus NYC kam Kromidas Studie (2016) zum Umgang mit *race*, und wie es der Lehrerin *of colour*, Miss Kim, gelingt, eine Sprache zu finden, in der sich die Kinder zuhause fühlten, während die in der Studie als *WASP* markierte Lehrerin zwar die rhetorischen Floskeln der Inklusion und Egalität beherrsche, aber doch in rassistischen Mustern verbliebe. Sie lasen Willis Klassiker „Spaß am Widerstand“, und während man als Leser*in Empathie für die jeweils im Fokus stehenden Kinder und Jugendlichen aufbaut, kichert über deren Art, Schule zu schwänzen, wie sie „rumhängen, blödeln und quatschen“ (Willis, 2013, S. 48-51), schnitt die Schule und mit ihnen ihre Lehrpersonen immer wieder wahrlich schlecht ab. Hätte man nicht mehr auf die Jugendlichen eingehen sollen, anstatt ihre vermeintliche Nicht-Konformität mit dem schulischen System immer wieder anzuprangern? Würden diese Kinder und Jugendlichen aus armen, oft in die jeweiligen Länder eingewanderten Familien nicht eigentlich so voller Potenzial stecken, das aber des schulischen Misserfolgs wegen sukzessive abstumpft? Wie mittelklassig (im doppelten Sinne), wie empathielos, kleingeistig doch diese Lehrpersonen sind – so kann man beim Lesen

schnell einmal denken –, wie sehr sie doch ein System stützen, das es einzureißen, zu reformieren gilt! *Shame on you!* Und die Emotion der Studentin erneut aufgreifend: „Wie sie’s machen, sie machen’s doch falsch“, denn in jeder pädagogischen Differenzierung lauert die Gefahr einer ungewollten (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit. Wenn die Lehrperson in Österreich also bspw. den nationalen Kanon reflektiert und als Konsequenz darauf im Unterricht das zuhause albanisch sprechende Mädchen nun als solches ausweist, auch bspw. den Krieg und Geschichten aus dem Kosovo aktiv in den Unterricht einbringt, könnte die sozialwissenschaftliche Analyse Essentialisierung oder Kulturrassismus nahelegen. Wenn sie aber – gewissermaßen gegenteilig – die jeweiligen mit Diskriminierung assoziierten Zugehörigkeiten ignoriert und ‚Österreich‘ mit seiner vermeintlichen Nationalgeschichte und, so man mag, Kultur, als Referenzrahmen der Evaluation und Erörterung setzt, lauert in dieser Indifferenz die sozialwissenschaftliche Diagnose, die Kinder der, um das vorherige Bild aufzugreifen, Kartoffeln, würden unreflektiert als Prototyp des Schulkindes gesetzt.

Auch wenn der wissenschaftliche Diskurs dieses Spannungsfeld der migrationsbezogenen Differenzierung zwischen – grob gesagt – Essentialisierung einerseits und Ignoranz diversifizierter Lebensentwürfen andererseits sehr wohl benennen kann, bleibt in der Analyse eine seltsame Leerstelle. Welche Studie, welchen Kontext man sich auch ansieht: Die Lehrpersonen scheinen fast immer im Verdacht, sich situativ immer gerade für die falsche Art des Umgangs zu entscheiden; die diagnostizierte Diskriminierung wird von der Sozialwissenschaft markiert, die Deutungshoheit (auch in der Selektion der empirischen Beispiele) liegt bei ihr, die Solidarität ist mit den als nicht-privilegiert identifizierten Kindern. Die Statistiken geben dieser Diagnose recht: die Akademiker*innen-Kinder der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft haben die größten Chancen, zu höheren Bildungsabschlüssen zu kommen, den Kindern, die die Studien fokussieren, bleibt dies Mal für Mal verwehrt oder erschwert. Damit dies nicht mehr geschehe, wird von Lehrpersonen eine kritische Selbstreflexion gefordert: *teacher, check your privilege!* Es ist jene sozialwissenschaftliche Anprangerung, die in der Lehre einen Schuldiskurs fördert, den (angehende) Lehrpersonen persönlich angegriffen abstreiten, oder dem sie sich verweigern können, oder aber, wie passiert im Seminar: der Diskurs wird affirmiert und macht befangen. Schuldgefühle scheinen uns aber, soviel kann gesagt werden, kein guter Ratgeber, aus der Ohnmacht des Umgangs

in der ‚Schule der Migrationsgesellschaft‘ zu entfliehen. Reflexion hoch Reflexion scheint an dieser Stelle die Befangenheit noch mehr zu schüren: Wenn jegliche wohlreflektierten Ideen pädagogischer Handlungsentwürfe in kritischem und vorwurfsvollem – mitunter selbstanklagendem – Fazit münden, bleibt letztlich noch das befangene Verharren ohne Sicht auf einen Ausweg.

Bestätigung dieser Einschätzung findet sich auch in eigenen Studien mit Lehrpersonen mit einem sogenannten Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum, die sich – wie die oben genannte Miss Kim – der Anprangerung leichter entziehen können: Manche berichten etwa davon, sich unbefangener mit migrierten Eltern austauschen zu können, weil sie dabei weniger Gefahr liefen, sich der genannten Kritik auszusetzen. Ihre eigene Erfahrung, so scheint es, lässt sie etwas ‚unschuldiger‘ erscheinen und entlastet sie vom lähmenden Verdacht, letztlich – bewusst oder unbewusst – die eigenen Privilegien verteidigen zu wollen. Sie scheinen sich glaubwürdiger um Benachteiligungen kümmern zu können als ihre migrationsunerfahrenen Kolleg*innen, weil sie sich der Befangenheit durch Schuldgefühle leichter entziehen könnten (Mantel, 2017).

Entlastung

Unsere bewusst ein wenig polemische Beschreibung einer *reflektierten* Ohnmachtserfahrung angehender Lehrpersonen will anmerken: vielleicht war die Annahme einer *positiven* Wirkung von Reflexion zu migrationsbezogener Differenzierung im schulischen Alltag zu leichtfertig? Ziel des Seminars war es ja wahrlich nicht, Studierenden den Weg in den Lehrberuf vorausseilend mit Beschuldigungen zu betrüffeln! Grund genug also, einmal über allfällige *negative* Folgen dieser Reflexion nachzudenken, und der Frage nachzugehen, was passiert, wenn die Sozialwissenschaft dem schulischen Feld ihre Gesellschaftskritik ‚zum Fraß vorwirft‘. So möchten wir die These vertreten, dass es sich lohnt, das Schulfeld zu entlasten, und fragen, wie uns das in der eigenen Lehre gelingen kann. Der Schritt ist heikel, will man ja doch keineswegs das Kind mit dem Bade ausschütten. Der Umkehrschluss nämlich, die Auseinandersetzung mit (dem diskriminierenden Potenzial von) pädagogischen Unterscheidungs- und Adressierungspraktiken sei irrelevant, oder schlimmer gar: Schule hätte mit Ungleichheit

und Diskriminierung nichts zu tun, behaupten wir hier keineswegs. Auch jede der gelesenen Studien erachten wir als sinnvoll und lesenswert. Wir möchten aber den Fokus der Auseinandersetzungen verschieben, und die Aufmerksamkeit – einen Gedanken von Richard Rorty aufnehmend – auf die funktionale Rollenverteilung in der als (post-)migrantisch identifizierten Gesellschaft legen. Rorty, ein linker Philosoph, verwies in einem intellektuellen Disput mit dem Kulturanthropologen Clifford Geertz darauf, dass die Macht- und Gesellschaftskritik der Sozialwissenschaft nicht zum moralischen Leitmotiv von Mitarbeitenden staatlicher Institutionen werden dürfe. Der launig, aber ernsthaft geführte intellektuelle Schlagabtausch nutzte exemplarisch eine Dialyse-Behandlung eines viel Alkohol trinkenden *Native American*, um über Verfahrensgerechtigkeit und Toleranz in diversifizierten Gesellschaften nachzudenken. Während Geertz im Verhalten des trotz teurer Behandlung weiterhin trinkenden Mannes die westliche Moral in einem Dilemma sah, pochte Rorty auf Nüchternheit im Werturteil:

„Wir wollen nicht wirklich, dass Ärzt*innen zwischen den Werten der Leben, die sie retten, unterscheiden [...] oder Lehrer*innen sich darum sorgen, welche Schüler*innen die von ihnen angebotene Bildung am besten nutzen. Eine Gesellschaft, die auf Verfahrensgerechtigkeit aufbaut, braucht Akteur*innen, die sich nicht allzu genau mit solchen Angelegenheiten befassen.“ (Rorty, 1986, S. 528; *eigene Übersetzung*).

Während die Ärztin also Menschen behandeln soll, ganz gleich wie (un-)gesund sie ihrer Meinung nach lebten, solle auch der Lehrer seine Klasse bestmöglich unterrichten, ganz gleich, welche Lebensumstände das Umsetzen des Gelernten später begünstigen oder behindern würde. Folgt man Rorty in dieser gar nicht so profanen Losung, sollen Lehrpersonen sich also in ihrer Praxis *vor allem* um Schulbildung kümmern. Um die Verfahrensgerechtigkeit (und darum, wie es um jene bestellt sei), hätten sich andere, bspw. die Sozialwissenschaften, vor allem aber politische Organe, zu sorgen. In dieser Rollenteilung geht es nicht um die vielbehandelte Lücke von den vermeintlich komplett gefassten Bereichen der Theorie und Praxis, sondern um die Frage, wie und auf welche Art gesellschaftliche Benachteiligung thematisiert wird und inwiefern Lehrpersonen dabei in die Pflicht genommen werden. Die vorgeschlagene Aufgabenteilung legt nahe, dass es für die pädagogische Praxis gar nicht immer dienlich sein könnte, dass die Lehrperson sich bei jeder pädagogischen Handlung im Klassen-

zimmer reflexiv und schuldbewusst fragt, wie privilegiert sie selbst als Lehr- und Privatperson positioniert sei, sondern ihre Energie darauf richtet, welche Bildung sie anzubieten hat, und wie sie diese bestmöglich pädagogisch umsetzen kann.

Dialog

Es ist nicht leicht, Kinder zu unterrichten, die der Unterrichtssprache ganz unterschiedlich mächtig sind, und die ganz Unterschiedliches in die Schulen mitbringen: manche Kinder verbringen viel Zeit alleine vor dem Fernseher, vielleicht weil die alleinerziehende Mutter zwei Niedriglohnarbeiten nachgeht; manche sind mit allen gängigen Parametern möglicher Diskriminierung (situativ vermeintlich falsche Hautfarbe, falsche Religion, falsche Erstsprachen, ...) bekleidet, und dennoch bestens gewappnet für den Übertritt ins Gymnasium, vielleicht sogar mit stärkerem Bewusstsein für Kontingenz und einem spielerischen Umgang damit; wiederum andere haben eine vermeintlich prototypisch blasse Haut und sind erstsprachig Deutsch, erleben aber allabendlich häusliche Gewalt, usw. usf. Diese Komplexität und Vielschichtigkeit kindlicher Lebensumstände verweist darauf, dass oftmals gar nicht klar wird, wie, wann, und ob die jeweilige Konfiguration der Mitbringinsel situativ schulische Praxis beeinflusst. Auch gibt es Umstände, die weit außerhalb des Handlungsspielraums von Bildungsfachleuten liegen und noch weit größere Kreise ziehen als vordergründig sichtbar. Man stelle sich vor: die Großmutter eines gerade erwähnten ‚Fernsehkindes‘ würde schon gerne auf ihr Enkelkind aufpassen, aufgrund fehlender Papiere bliebe ihr aber die Einreise in die Schweiz mit ihrem strikten Migrationsregime verwehrt; die alleinerziehende Mutter wiederum würde keine Sozialhilfe annehmen wollen, denn damit verlöre sie die Chance auf Einbürgerung. Bei noch so viel Empathie und Bereitschaft, sich dem Kind in der Schule anzunehmen, wird es der Lehrperson kaum gelingen, außerschulische Ungleichheiten zu kompensieren. Abgesehen davon, dass Lehrpersonen stets Vieles verborgen bleibt (u. a. auch, weil Familien nicht alles teilen *wollen*), greift die Annahme zu kurz, dass Lehrer*innen den Fall nur richtig erkennen müssten, und sich ihrer eigenen Privilegien genügend bewusst sein müssten, um soziale Ungleichheit aufzuheben.

Die sozialwissenschaftlichen Einblicke in den Alltag der Kinder, in Erfahrungen mit Diskriminierung (auch in der Schule), und deren Thematisierung sind unseres Erachtens enorm wichtige gesellschaftliche Aufgaben, die zu leisten sind, und ins schulische Feld zurückgetragen werden müssen. Diese Erkenntnisse können insbesondere an der Verfahrensgerechtigkeit schrauben und feilen, sie können in Lehrmittelproduktionen und curriculare Entwicklungen eingreifen, und Druck auf die Politik ausüben. Die sozialwissenschaftlich gewonnen Einblicke können den Lehrpersonen helfen, ihre Rolle bestmöglich auszuüben, um den Unterricht u. a. thematisch näher am Alltag der Kinder zu orientieren. Die Lehre kann diskutieren, wie Unterricht angeboten wird, in der der Fluchtpunkt auf guter, die Heterogenität von Klassen berücksichtigenden Bildungsangeboten liegt. Sie können damit aber auch Lehrpersonen in ihrem faktischen Unvermögen, Chancengleichheit zu garantieren, soweit entschulden, als dass ein konstruktiverer Dialog zu pädagogischen Differenzierungspraktiken in der Lehre wieder möglich wird und die Ohnmacht entmachtet.

Dank gilt den Studierenden für anregende Gespräche.

Literatur

- Bourgeois, P. (1996). *In Search of Respect: Selling crack in El Barrio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kromidas, M. (2016). *City Kids: Transforming Racial Baggage*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Mannitz, S. (2002). Epilog. Einschränkungen, Konvergenz und Cross-Over. In W. Schifauer, G. Baumann, R. Kastoryano & S. Vertovec (Hrsg.), *Staat—Schule—Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern* (S. 323-357). Münster: Waxmann.
- Mantel, C. (2017). *Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Rorty, R. (1986). On Ethnocentrism: A Reply to Clifford Geertz. *Michigan Quarterly Review*, 25(3), 525-534.
- Willis, P. (2013). *Learning to Labour: Spaß am Widerstand*. Hamburg: Argument Verlag.



Ursina Jaeger, Mag., wiss. Mitarbeiterin
am IfE der Universität Tübingen.
Arbeitsschwerpunkte:
Childhood Studies, Migration,
Transnationalismus

ursina.jaeger@uni-tuebingen.de



Carola Mantel, Prof. Dr.,
Leiterin des Instituts für internationale
Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB,
PH Zug.
Arbeitsschwerpunkte:
Migration und Bildung,
soziale Grenzziehungsprozesse

carola.mantel@phzg.ch