



Norm und Normalität

Reflexion der eigenen Positionen innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre

Anne Schröter^{1,*} & Tatjana Zimenkova²

¹ Technische Universität Dortmund, ² Hochschule Rhein-Waal

* Kontakt: Anne Schröter, Emil-Figge-Straße 55, 44227 Dortmund

anne.schroeter@tu-dortmund.de;

tatiana.zimenkova@hochschule-rhein-waal.de

Zusammenfassung: Die Lehrperson befindet sich in einer machtvollen Situation im Lernsetting; sie produziert durch ihr Handeln und ihre Einstellungen Kontexte der Normalität in Bezug auf die Heterogenität der Lernenden. Damit sind primär nicht die bewussten Exklusionsprozesse gemeint, sondern Prozesse des Otherings oder der Normherstellung, die unreflektiert verlaufen. Z.B. mag die Annahme bestimmter äußerlicher Spezifika, wie Hautfarbe, Nicht-Behinderung, kulturelles Wissen sowie Genderbinaritäten, als normal unreflektiert stattfinden und zu Exklusionserfahrungen der Lernenden führen. Diese Otheringprozesse unterstellen Normalitäten und sind damit Konstruktionen eines hegemonialen Machtdiskurses. Obwohl auf unterschiedliche Differenzlinien ausgerichtet, sind die Mechanismen der Exklusion und Normalitätsherstellung ähnlich. Diese werden im Seminar mithilfe der Theorien aus Antirassismus, Disability Studies, Feminismus, Post-Kolonialismus sowie Gender- und Queer Studies reflektiert, um der Exklusion vorzubeugen und somit inklusive Schule zu ermöglichen. Das Ziel des Seminars, das hier beschrieben wird, ist es, Studierende im Lehramtsstudium für die Machtprozesse und Konstruktionen der Norm (auch durch die Lehrperson) zu sensibilisieren und sie zur Reflexion über die Formen der Normierung zu qualifizieren. Der Beitrag zeigt mithilfe unterschiedlicher Methoden und hochschuldidaktischer Ansätze (Powerflower, Simulationsspiele, Empörungsposter, Expert_inneneinladungen), wie Reflexion über Normen und eigene Rollen im Norm-/Machtgefüge entsteht. Der Beitrag beschreibt die Konzeption und die Praxisherausforderungen des Sprechens über Privilegienbewusstsein in der Lehramtsausbildung.

Schlagerwörter: Norm, Normalität, Lehramtsausbildung, Reflexion



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Lehrkräfte beeinflussen durch ihr Handeln und ihre Einstellungen eine angenommene Normalität in Bezug auf die Lernenden. So besteht die Norm der deutsch-erstsprachigen Schüler_innen – eine Vorstellung, die in multikulturellen Gesellschaften, wie beispielsweise der des Ruhrgebietes, lediglich eine Norm, nicht aber tatsächliche Normalität ist. Damit sind primär nicht die bewussten Exklusionsprozesse gemeint, sondern Prozesse des Otherings (Amesberger & Halbmayr, 2008) oder der Normherstellung, die unreflektiert verlaufen (Betz & Bischoff, 2015); z.B. mag die Annahme bestimmter äußerlicher Spezifika, wie Hautfarbe, Nicht-Behinderung, kulturelles Wissen sowie Genderbinarität, als normal unreflektiert stattfinden und zu Exklusionserfahrungen der jeweils anderen Lernenden führen. Diese Otheringprozesse unterstellen Normalitäten und sind damit Konstruktionen eines hegemonialen Machtdiskurses.

Das Ziel der hier beschriebenen Seminarkonzeption ist es, Studierende im Lehramtsstudium für die Machtprozesse und Konstruktionen der Norm(en) und Normierungen/Normalitätsvorstellungen (auch durch die Lehrperson) zu sensibilisieren und sie zur Reflexion über die Formen der Normierung zu qualifizieren.

Die Grundidee des Seminars ist die Differenz(de)konstruktion durch Reflexion als Perspektive in der Lehramtsausbildung. Der Bezugspunkt der Reflexion ist das Privilegienbewusstsein in Bezug auf Differenz. Die Studierenden lernen Differenzlinien (Wenning, 2001) und Exklusionspotenziale der Bildungssettings sowie die Intersektionalität der Exklusionen kennen und erarbeiten Mechanismen, die Exklusion in der Praxis vorbeugen und somit inklusive Schule ermöglichen.

Das Vorgehen ist dabei die Reflexion der Differenzlinien und des Umganges mit Privilegien, die Reflexion über die sogenannte Normalität und damit über die Konstruktion eines hegemonialen Machtdiskurses (Foucault, 1989), Mechanismen der Exklusion und Herstellung des ähnlichen hegemonialen Normalitätsdiskurses (Forst, 2015).

Obwohl auf unterschiedliche Differenzlinien (Krüger-Potratz & Lutz, 2002) ausgerichtet, sind die Mechanismen der Exklusion und Normalitätsherstellung, d.h. Ermöglichung der Teilhabe und Exklusion aus der Teilhabe (Diewald & Faist, 2011) mithilfe der Etablierung/Reproduktion eines hegemonialen Machtdiskurses, ähnlich, zumindest in Bezug auf die normalitätsbezogene Reproduktion von Exklusionen in hierarchischen (Bildungs-)Systemen. Diese werden im hier beschriebenen Seminar mithilfe der Theorien aus Antirassismus, Disability Studies, Feminismus, (Post)Colonial Studies sowie Gender- und Queer Studies reflektiert, um der Exklusion vorzubeugen und somit inklusive Schule zu ermöglichen.

Im Hinblick auf die Lehrer_innenausbildung lässt sich festhalten, dass die Herausbildung einer professionellen Haltung eine zentrale Aufgabe ist, da sie einen reflektierten Umgang mit Differenz im Bildungskontext ermöglicht (Deger, Nessler, Schmid & Wulf 2018, S. 44). Die Konstruktion von Differenzen ist gleichzeitig essenzieller Aspekt der Produktion von Inklusionen/Exklusionen. Die Reflexion über Normalitäten und die eigene Machtposition als Lehrperson ist, so die Überzeugung der Autorinnen, von essenzieller Bedeutung, wenn die Ermöglichung der Teilhabe in einem Bildungssetting erreicht werden soll.

Zum vorliegenden Beitrag ist anzumerken, dass Inhalt und Methode bei der hier vorgestellten Seminarkonzeption eng miteinander verknüpft sind. Zu Darstellungszwecken muss nun die Argumentation analytisch getrennt werden.

2 Fachliche und theoretische Verortung

Als Rahmenkonstrukt dienen die Normalismustheorie nach Link (z.B. 1998) im Anschluss an Foucault sowie die Erarbeitung von Privilegienbewusstsein.

Normalität ist ein Konstrukt, auf dessen Basis durch Subjekte selektiert und diszipliniert wird (Schildmann, 2000, S. 185). Für Normalität gibt es keine allgemeingültige Begriffsbestimmung; sie ist jedoch streng von Normativität zu trennen. Als Arbeitsdefinition im vorliegenden Zusammenhang soll Normalität als diskursive Strategie verstanden werden, auf deren Basis selektiert und diszipliniert wird (Schildmann, 1999). Dabei gibt es aber nicht *die* Normalität, sondern nur unterschiedliche Vorstellungen von Normalität, die durch Diskurse hervorgebracht werden und die ständigen Neuverhandlungen unterliegen. Praxeologisch ist Normalität als individueller Habitus zu verstehen, das Bestreben, nicht aufzufallen und nicht aus der Normalität herauszufallen und Sicherheit im Sinne eines sozialen Eingebundenseins herzustellen (Schildmann, 2000). Normativität ist am ehesten als Wirkmacht von Normen zu verstehen, beispielsweise beim Verfolgen von Gesetzen und Vorgaben, deren Stabilität von der Sanktionierung bei Abweichung abhängt. Es gibt nicht die eine gültige Normalität, sondern die permanente Neuherstellung unterschiedlicher Vorstellungen durch Diskurse. Was unter Normalität verstanden wird, unterliegt ständiger Verhandlung. Normalität ist also zum einen dynamisch (Lingenauber, 2008, S. 161) und zum anderen nicht ohne Subjekte zu denken (Link, 1998, S. 25), die Normalitäten konstituieren und die wiederum die Subjekte beeinflussen. Bei der Herstellung von Normalitäten werden unterschiedliche diskursive Strategien genutzt. Zwei grundsätzliche Objektstrategien sind nach Link die flexibel-normalistische Strategie und die protonormalistische Strategie (Lingenauber, 2008, S. 161).

Das protonormalistische Normalfeld hat eine „stabile Stigma-Grenze“ (Link, 1998, S. 79), die schmal und ähnlich einer Mauer zu verstehen ist (Lingenauber, 2008, S. 162). Außerhalb dieser Grenze befindet sich die Anormalität, beziehungsweise vice versa: Alles, was sich außerhalb der Grenze befindet, ist anormal. Der flexible Normalismus hingegen funktioniert zwar über besonders breite Grenzen; allerdings bleiben die Grenzen stabil, und es muss zwangsläufig zur Ausgrenzung kommen. So etwas wie vollständige Integration oder Inklusion kann gar nicht erreicht werden (Lingenauber, 2008, S. 164). Die Verbreiterung der Grenzbereiche löst nämlich die Pole nicht auf. Es wird weiterhin einen „harten Kern von Anormalität“ (Link, 1998, S. 141; Lingenauber, 2008, S. 164) geben. Link stellte dazu fest, dass eine „Überdehnung des flexiblen Normalismus einen Umschlag in den Protonormalismus zur Folge haben kann“ (Lingenauber, 2008, S. 164). Existieren keine Grenzen der Normalität mehr, spricht Lingenauber vom „transnormalistischen Normalfeld“ (Lingenauber, 2008, S. 165), das aber eher eine Utopie denn Realität sein könne und auch dann in der steten Gefahr stehe, in einen Protonormalismus umzuschlagen.

Veranschaulichen lassen sich das Konzept und die Wirkmacht von Normalität am Beispiel der Dichotomie der Geschlechter. In der Lebensrealität ist das Konstrukt selbstverständlich nicht dichotom, fungiert aber in normalitätstheoretischer Sicht als Vehikel der Machtausübung. So lassen sich die Zuschreibungen männlich und weiblich nicht gleichwertig zu einem Ganzen vereinigen, denn das Männliche gilt als das Wesentliche, das Weibliche als die Ergänzung dazu (Beauvoir, 2000). „Damit erhalten wir die Struktur von dem Einen und dem Anderen, wobei das Eine zu identifizieren ist, weil es die Grenze zu dem Anderen selbst enthält und das Andere damit hervorbringt“ (Moser, 1997, S. 142). Daraus folgt die Unterscheidung in Norm und Abweichung. Das Weibliche ist die Abweichung von der Norm des Männlichen. Dem Weiblichen ist das Unvollständige zugeschrieben, und dieses wird, wie in Mosers Vergleich mit Behinde-

rung, an den Körper geheftet (Moser, 1997, S. 142), der stets als erster Ausgangspunkt für Othingprozesse auftritt. Auch Dederich (2010, S. 177) betont, dass diese Prozesse immer etwas mit Norm und ihrer Funktion als Werkzeug zur Markierung und Hierarchisierung zu tun haben. Die Grenzüberschreitung zum Normalen geht immer mit einem „obwohl“ oder „trotzdem“ einher (Schildmann, 1999, S. 19).

Waldschmidt unterscheidet die Ebene des Individuums, das sich durch eine Performanz des Normalen, ein *doing normality*, zum einen selbst normalisiert, aber zum anderen auf der strukturellen Ebene ein *making normality* unterstützt. Das *making normality* meint die normalisierende Struktur, die in einer Gesellschaft existiert. Für die Einhaltung von Normen sorgen Kontrollmechanismen, die bei Abweichung mit harten Sanktionen bedroht werden (Waldschmidt, 2003, S. 87). Bedeutsam ist, im Anschluss an die Überlegungen über Normalität im Konzept der Pädagogik der Vielfalt nach Prengel (1998, S. 31), nicht einer „Illusion der Vielfalt“ aufzusitzen, sondern zu hinterfragen, inwiefern Normen in pädagogisches Handeln hineinwirken (Schildmann, 2000, S. 178).

Bedeutend ist, Diskriminierung im Rahmen von Normalitätskonstruktionen nicht bloß als situatives, sondern als strukturelles Phänomen zu betrachten, was bedeutet, dass bestimmten sozialen Gruppen der Zugang zu Ressourcen wie beispielsweise Bildung verweigert oder extrem erschwert wird. Simone de Beauvoir illustrierte das Phänomen des Androzentrismus als strukturelle Privilegierung: „Sie [die Frau] wird bestimmt und unterschieden mit Bezug auf den Mann, dieser aber nicht mit Bezug auf sie, sie ist das Unwesentliche angesichts des Wesentlichen, er ist das Subjekt, das Absolute: sie ist das Andere“ (de Beauvoir, 2000, S. 11).

Strukturelle Privilegien sind historisch variabel und nicht monolithisch; sie sind Ausdruck sozialer Machtverhältnisse und damit grundsätzlich veränderbar (Walgenbach & Stach, 2014, S. 47). Weiterhin sind sie für die Privilegierten in der Regel unsichtbar, denn es fällt schwer, das Eigene zu definieren, wenn es nur in Abgrenzung vom Anderen konstruiert ist. Das ist das bekannte Phänomen der Unsichtbarkeit der Privilegierung (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 174; Frankenberg 1993, S. 18). Die Hauptursache für die Unsichtbarkeit von Privilegierungen liegt im „meritokratischen Versprechen der Moderne“, dass Fortkommen und Platzierung in der Gesellschaft hauptsächlich mit Leistung zusammenhängen. Anders als beispielsweise im Feudalismus bestimmen vermeintlich nicht mehr Stand und Status über Chancen und Zugang zu Ressourcen (Walgenbach & Stach, 2014, S. 47). Gleichzeitig besteht aber die klare Dynamik, dass bestimmte soziale Kollektive systematisch bevorzugt werden. Das ergibt ein Spannungsfeld, das unterschiedliche Bearbeitungsstrategien hervorbringt. Die wohl verbreitetste ist die Abwehr der Anerkennung der eigenen Verstrickung in Machtdynamiken, wie die Nachwirkungen des Kolonialismus. Andere Formen sind jedoch auch möglich, z.B. ein privilegienbewusster Umgang mit struktureller Privilegierung (Walgenbach & Stach, 2014, S. 48). Im Kontext von Weißsein findet häufig eine sogenannte territoriale Dislokation statt. Die USA werden als Negativbeispiel für einen Rassismus gezeichnet, den es so in Deutschland vermeintlich nicht gibt. Das weniger rassistische „Wir“ lässt sich davon abgrenzen.

Mecheril und Vorrink beschreiben eine perfide Logik der Chancengleichheit als Motor für die Macht der Privilegien, die eigentlich eine Illusion sind und als subtile Legitimation von Ungleichheit fungieren. In den Gesetzmäßigkeiten kapitalistischer Gesellschaften, in denen Ressourcen wie Erwerbsarbeit, Einkommen und Ansehen aus systemstabilisierenden Gründen ungleich verteilt werden müssen, muss auch die Bildung so organisiert sein, dass Unterschiede entstehen, bekräftigt werden und so gehandelt wird, dass die entstehenden Ansprüche auf Privilegien als Anrechte erscheinen und gerechtfertigt sind. In der kapitalistischen Wissensgesellschaft bringt das ein Schulsystem hervor, das durch die scheinbare Chancengleichheit und die scheinbare Vergleichbarkeit von Leistungen als normative Selbstdefinition und dadurch als Legitimation

sozialer Ungleichheit wirken kann. Widersinniger Weise ist es gerade durch die Bemühung, eine Art Chancengleichheit herzustellen, erst möglich geworden, Schüler_innen auch ihr Scheitern zuzuschreiben. Wenn sich trotz aller Förderung, Bildungspakete und Bemühungen nicht der gewünschte „Bildungserfolg“ einstellt, ist klar, dass die Mittelmäßigkeit an den Schüler_innen selbst liegt und nicht Produkt der sozialisatorischen Umstände ist, in denen sie aufgewachsen sind (Mecheril & Vorrink, 2017, S. 49f.). Diese Dynamiken zu erkennen, muss Gegenstand einer Lehramtsausbildung sein

3 Didaktisch-methodische Verortung

Bereits in den 1970er-Jahren formulierte Adorno in seinem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ (Adorno, 2012, S. 126) Einer möglichen Wiederholung ist entgegenzuarbeiten, und dabei sind „die Wurzeln [...] in den Verfolgern zu suchen“ (ebd.). Es müssen die Mechanismen erkannt und verhindert und ein allgemeines Bewusstsein der subjektiven Mechanismen geschaffen werden. Es muss zudem verhindert werden, so Adorno, dass Menschen sich blind in Kollektive einordnen und sich damit als selbstbestimmtes Wesen quasi auslöschen, denn das befördert die Bereitschaft, auch andere als amorphe Masse zu betrachten. Adorno analysiert aus seiner Warte 25 Jahre nach Auschwitz heraus, doch ist seine Warnung auch über 70 Jahre später noch ernst zu nehmen. Seine Zeitdiagnose hat noch Gültigkeit und erscheint heute aktueller denn je. Den Widerstand wendet Adorno auf das Subjekt und nicht auf die Opfer und die „Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen“ (Adorno, 2012, S. 126), sondern auf die Täter_innen, bzw. die potenziellen Täter_innen, und beschreibt als einzigen Weg gegen diesen Hass die Erziehung zur Selbstreflexion (Adorno, 2012, S. 126).

Mit Blick auf die aktuellen Entwicklungen ist es bedeutsam, ein diversitäts- und ungleichheitssensibles Umfeld und ein reflexives Bewusstsein zu schaffen (Deger et al., 2018, S. 46), und es ist von Bedeutung, Inklusion als Querschnittsthema in sämtlichen an Lehrer_innenbildung beteiligten Fächer zu implementieren (Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner, 2018). Zur Reflexion von Differenz im Anspruch von Inklusion formulieren Tervooren und Kolleg_innen (Tervooren et al., 2018, S. 16f.), dass die Wahrnehmung und der Umgang mit Differenz(en) erlernbar seien (Tervooren et al., 2018, S. 14). Die kritische Wahrnehmung sozialer Kategorisierung muss dabei zentral gefördert werden. Die unterschiedliche Wirkmacht von unterschiedlichen Differenzlinien wird bis jetzt wissenschaftlich noch zu wenig wahrgenommen. Hirschauer macht mit dem Begriff der „halbierten Kontingenz“ darauf aufmerksam, dass Differenzen aufgrund ihrer jeweiligen Wirkweisen z.B. situativ relevant oder weniger relevant sein können; „Differenzierungen [sind] also dann beobachtbar, wenn sie in bestimmter Weise für Zugehörigkeitsordnungen wirksam (gemacht) werden“ (Tervooren et al., 2018, S. 16). Das heißt, es müssen die Prozesse sichtbar gemacht werden, die für Entstehung und Stabilisierung der Differenzverhältnisse verantwortlich sind und deren Entstehung, Funktion und Wirkmechanismen in der Hochschullehre zum Thema gemacht werden müssen.

Deger et al. (2018) formulierten den Anspruch, Studierende an eine wissenschaftliche Haltung heranzuführen und so zu einer theoriebasierten Reflexion zu befähigen. Studierende verfügen bereits über stabile Werte- und Überzeugungssysteme, die nicht leicht zu verändern sind. Das bedeutet für die Professionalisierung zukünftiger Lehrer_innen, dass

„noch stärker mit hochschuldidaktischen Lehr- und Lernarrangements gearbeitet werden sollte, die zu Reflexionsprozessen anregen. Dabei geht es nicht darum, die (politischen) Einstellungen der Studierenden zu ändern, sondern darum, diese noch besser in die Lage zu versetzen, die eigenen Normalitätsannahmen von Schule und Unterricht und die daraus

abgeleiteten pädagogischen Handlungsweisen in Hinblick auf mögliche (ihnen immanente) diskriminierende Wirkungsweisen zu reflektieren“ (Deger et al., 2018, S. 48).

Bedeutsam ist in der Analyse sozialer Ungleichheiten der Perspektivenwechsel: „Nicht die Marginalisierten bzw. Diskriminierten stehen im Fokus der Untersuchung, sondern Subjekte und Wissensformen, die [...] systematisch privilegiert werden.“ (Walgenbach & Stach, 2014, S. 47)

Die Reflexion sozialer Privilegien hat ihren Ursprung in der Geschlechterforschung, z.B. bei Connells Modell der hegemonialen Männlichkeit (Connell, 1987) oder Richs Kritik an der Zwangsheterosexualität (Rich, 1980). Aus dem Kontext der kritischen Weißseinsforschung sind hier exemplarisch Toni Morrison (z.B. 1992) und Bell Hooks (1992) zu nennen. Allen Ansätzen ist gemein, dass sie die „systematische Privilegierung von Identitäten, Wissensformen, Praktiken und Lebenschancen in westlichen Gesellschaften zum Gegenstand der Analyse“ (Walgenbach & Stach, 2014, S. 47) und damit erst einen bisweilen unsichtbaren Analysegegenstand sichtbar und damit diskursfähig machten. Wie es beispielsweise in der Critical Whiteness beschrieben ist, soll in der Analyse des asymmetrisch ausgerichteten Fokus der Blick von den Objekten des Herrschaftsverhältnisses, also denjenigen, die sich an den weniger privilegierten Positionen befinden, weg zu den Subjekten gelenkt werden, die soziale Macht ausüben. Beide Positionen sollen auch aus Identitätsgründen gar nicht bewertet, sondern lediglich aufgearbeitet und zum Diskursgegenstand gemacht werden (Arndt, 2006, S. 13). Dass diese Aufarbeitung mitunter schmerzhaft sein kann, lässt sich mit der US-amerikanischen Schriftstellerin und Aktivistin Audre Lorde folgendermaßen beschreiben: „I urge each one of us here to reach down into that deep place of knowledge inside herself and touch that terror and loathing of any difference that lives there. See whose face it wears.“ (Lorde, 1999, o.S.) Im Umgang mit der Erkenntnis der eigenen privilegierten Position, wie unter Punkt 2 beschrieben, sind ebenfalls drei ablehnende Dynamiken bekannt: Abwehr, Dislokation sowie Unterbindung von solidarischen Beziehungen zwischen Privilegierten und Deprivilegierten (Walgenbach & Stach, 2014, S. 48f.). Davon lassen sich drei Ziele ableiten: Zulassen statt Abwehr, Selbstzuschreibung statt Dislokation, Solidarisierung statt Unterbindung von Beziehungen. Ein aktueller Ansatz, der diese Ziele aufgreift und auch Eingang in die folgende Seminarkonzeption findet, ist der der Reflexiven Inklusion nach Budde und Hummrich (z.B. 2013). Es handelt sich dabei um eine Rahmung von pädagogischem Handeln unter dem Leitbegriff Inklusion. Budde und Hummrich entwickelten dazu den Ansatz der reflexiven Inklusion aus den Ansätzen z.B. der reflexiven Koedukation und der reflexiven Interkulturalität.

„In beiden Konzepten ist ein Spannungsfeld aus Dramatisierung und Entdramatisierung sozialer Differenzkategorien angelegt, besondere Aufmerksamkeit wird der Reflexivität des eigenen Handelns zwischen Reifizierung und Auflösung von Stereotypen entgegengbracht.“ (Budde & Hummrich, 2013, S. 7)

Das Konzept zielt auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen der darin eingeschriebenen Benachteiligungen. Reflexivität soll als professionelle Haltung erworben und eingeübt werden (Budde & Hummrich, 2013, S. 7f.).

Der Ansatz, die Vermittlung von Reflexionskompetenzen in die Lehramtsausbildung zu implementieren, ist dabei keineswegs neu. So konstatierte Reusser (1989, S. 436), dass gute Praxis immer reflektierte Praxis sei. Angehende Lehrkräfte müssten eine Reflexionspraxis über ihr eigenes Handeln und seine Wirkungen entwickeln. Unter Reflexion versteht er „eine Haltung des Theoretisierens und des Verstehenwollens“ (Reusser, 1989, S. 436). Reusser betont die Bedeutung der Theorievermittlung innerhalb der Reflexionsvermittlung; Theorie muss stets als Handwerkszeug des Reflektierens verstanden werden. Reusser schlägt als Anknüpfungspunkt vor, die Studierenden in ihren All-

tagstheorien, die unter naive Theorien und subjektive Theorien zu fassen sind, gewissermaßen abzuholen (Reusser, 1989, S. 428). Auch Feuser und Jantzen stellten fest: „Reflexionswissen brauche ich in dieser Praxis, weil man in diesem Beruf [der/des Behindertenpädagog_in] jedes Technikwissen über Bord werfen muss, was nicht in Reflexionswissen rückwirkend eingebunden ist“ (Feuser & Jantzen, 2001, S. 24).

Um die Reflexion anzuregen, wurden zirkuläre Fragen verwendet, die dazu einladen sollen, sich einer Dynamik systematisch analytisch zu nähern und im Idealfall die eigene Verstrickung zu erkennen. Solche Fragen können sein: Welchen Zweck erfüllt diese Dynamik individualpsychologisch/gesellschaftlich? Wer profitiert davon? Warum haben einige mehr und andere weniger Zugang zu diesen oder jenen Ressourcen?

4 Durchführungshinweise

Das vorliegende Konzept entstand in einem Diversitätsdialog im Projekt „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ an der Technischen Universität Dortmund im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die Diversitätsdialoge sind ein Format, das die Prorektorin für Diversitätsmanagement vor fünf Jahren TU-weit ins Leben gerufen hat. Die Idee dieser Dialoge ist niedrigschwellig und „ressourcenneutral“. Im Laufe des Semesters besuchen Lehrende und Studierende zweier Lehrveranstaltungen einander und tauschen sich über unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema aus. Im Falle des vorliegenden Dialogs fand ein ganzes Seminar im Teamteaching statt.

Der Einsatz des Konzepts ist grundsätzlich in allen Kontexten denkbar, in denen Personen in Bildungssettings oder Sozialberufen tätig sind.

Die Adressat_innen müssen keine besonderen Voraussetzungen mitbringen. Hilfreich wäre lediglich eine bereits erworbene Kompetenz im Bereich Textrezeption. Wesentlich vereinfacht wird die Durchführung des Seminars, wenn die Adressat_innen bereits reflexive Verfahren gewohnt sind; das ist aber keine zwingende Voraussetzung. Das Seminar hat sieben thematische Schwerpunkte, die je nach Zeit und Struktur der Veranstaltung noch weiter ausdifferenziert oder zusammengefasst werden können. Die Schwerpunkte sind: (1) Kultur/Sprache/Migration, (2) Dis/Ability, (3) sexuelle/Gender-Identität, (4) Klasse/sozioökonomischer Status/Herkunft, (5) Alter/Age, (6) Race/Racism/Critical Whiteness, (7) Intersektionalität. Zu jedem Themenschwerpunkt gibt es eine bis zwei wissenschaftliche Lektüre(n) zur Vorbereitung (eine Auswahl findet sich im Online-Supplement).

Tabelle 1: Seminarplan

<i>Sitzungsnr.</i>	<i>Thema</i>
1	Organisatorisches/Einstieg
2	Simulationsspiel: Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule (Sturm, Weibel & Włodarczyk, 2017)
3	Kultur/Sprache/Migration
4	Dis/Ability
5	sexuelle/Gender-Identität
6	Klasse/sozioökonomischer Status/Herkunft
7	Alter
8	Race/Racism/Critical Whiteness

9	Intersektionalität
10	Abschlussitzung

Da im vorliegenden Fall das Seminar im wöchentlichen Turnus durchgeführt wurde, wurden die Studierenden aufgefordert, sich im Vorfeld einen Sitzungstermin/Thema auszusuchen und zu dieser Sitzung nicht nur den Text vorbereitend zu lesen, sondern darüber hinaus drei bis fünf Diskussionsfragen zu erarbeiten, damit diese im Plenum diskutiert werden konnten. Dabei dienen die Texte zum einen als Quelle, anhand derer die Diskutant_innen ihre Fragen entwerfen konnten, und zum anderen als Diskussionsgrundlage, denn die anderen Teilnehmer_innen hatten die Texte mindestens kenntnisnehmend gelesen. Daher können die Texte sowohl Rahmen als auch Grundlage bieten, um die Diskussionen nicht ins Allgemeine abschweifen und nicht an der Oberfläche verbleiben zu lassen, sondern so zur Selbstreflexion anzuregen. So können wissenschaftliche, reflektierte Aussagen als Grundlage verhandelt und von populistischen Aussagen abgegrenzt werden. Populistischen oder menschenfeindlichen Argumentationen aus Reihen der Teilnehmer_innen kann mit der Konfrontation mit den Grundlagentexten und der Gegenüberstellung der Fakten zum Thema begegnet werden. Der Arbeitsauftrag lautete: „Erarbeiten Sie zu den gelesenen Texten passende Fragen, die zur Diskussion anregen und das Gelesene vertiefen.“

Nachfolgend drei Beispiele für Fragen, die von Studierenden eingebracht und diskutiert wurden:

- Thema Klasse/sozioökonomischer Status/Herkunft: „Wir haben in der 5. Sitzung in Gruppenarbeiten über das Thema ‚Zusammenhalt in Dortmund‘ geredet. Der Autor des Textes geht davon aus, dass sich Exklusion als Bruch von Interdependenzbeziehungen verstehen lässt. Würdet ihr sagen, dass in Dortmund ein hohes, mittleres oder niedriges Risiko zur Exklusion besteht und weswegen?“
- Thema Dis/Ability: „Diskutiert die Vor- und Nachteile von Barrierefreiheit!“
- Thema Alter/Ageism: „Respektieren wir ein Kind, das wir vor der Welt zu schützen und verstecken versuchen?“

Anschließend an die Diskussionsfragen der Diskutant_innen wendeten die Dozentinnen bewusst eine Fragetechnik als Methode der Selbstreflexion (Prettenhofer, 2014, S. 202) an. Die Technik beinhaltet klärende, zirkuläre und lösungsorientierte Fragen, die immer wieder eingebracht werden. Typische Frageformen sind: Woran können Sie merken, dass ...? Was bedeutet XY für Sie? Warum ist XY so? Warum kann XY nicht anders sein? Unter welchen Umständen könnte XY doch anders sein? Zur Rolle der Dozent_innen ist anzumerken, dass es wichtig ist, auch ihre machtvolle Position zu reflektieren. So haben wir bei der Durchführung des Seminars zu Beginn und auch immer wieder zwischendurch offengelegt, in welchem Machtverhältnis wir den Studierenden gegenüber, aber auch zueinander stehen.

Die Prüfungsleistung im Seminar bestand aus zwei Teilen. Den ersten Teil bildete die aktive Leistung im Seminar, nämlich die Übernahme der Diskutant_innenrolle zu einem Thema. Die Fragen sollten zudem im Vorfeld eingereicht werden.

Den zweiten Teil bildete eine Ausarbeitung, die aber im vorliegenden Fall nur für einen Teil der Studierenden notwendig war, da Studierende unterschiedlicher Prüfungsordnungen im Seminar vertreten waren. Die Ausarbeitung verlangte die Reflexion der eigenen Position innerhalb des sozialen Machtgefüges im Hinblick auf den Kontext Schule zu zwei Differenzlinien, die im Seminar thematisiert wurden.

Die Aufgaben lauteten wie folgt:

(1) Aktive Leistung im Seminar

- einmal Diskutant_in im Seminar;
- Vorbereitung von mindestens fünf Diskussionsfragen zu einer Sitzung anhand der Texte;
- Einreichung von Fragen.

(2) Ausarbeitung

- Reflexion der eigenen Position innerhalb des sozialen Machtgefüges im Hinblick auf den Kontext Schule zu zwei Differenzlinien, die im Seminar thematisiert wurden;
- Verwendung mindestens der Seminarlektüre als Literatur, aber auch darüber hinaus;
- Umfang: 7 Seiten zzgl. Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Quellenverzeichnis und Anhang.

5 Erfahrungsbericht

Zu jeder Sitzung wurde von einer_m studentischen Mitarbeiter_in ein Protokoll angefertigt, um den Verlauf der Diskussionen für die weitere Nutzung aufzubereiten. Auf diese Protokolle wird nun zurückgegriffen. Die Auszüge, die im vorliegenden Artikel genannt werden, sind als exemplarische Beispiele aus Protokollen von allen Sitzungen ausgewählt.

Als Einstiegsaufgabe wurden die Studierenden aufgefordert, sich Szenen wie ein verliebtes Paar, eine Familie mit Schulkindern und ein Streitgespräch zwischen Führungskraft und Mitarbeiter_innen vorzustellen. Das Ergebnis war, dass sich die Studierenden mit wenigen Ausnahmen ein junges, heterosexuelles Paar, eine Vater-Mutter-Kind-Konstellation und eine männliche Führungskraft mit einer weiblichen Angestellten vorstellten. Die Personen waren selbstverständlich weiß, körperlich schlank und attraktiv, jung und trugen kein Kopftuch; ihre Vorstellungen repräsentierten damit machtvolle normative Diskurse, in denen Liebe heterosexuell und jung ist, die Körper einem Schönheitsideal von Weißsein, Jugend/körperlicher Gesundheit und Ability entsprechen und eine hierarchische Beziehung der patriarchalen heteronormativen Genderordnung entspricht, in der ein Mann automatisch eine führende Position innehat. Die Übung sollte zeigen, was Normalität und Norm bedeuten und wie sie gesellschaftlich produziert sind. Die Reaktion der Studierenden auf die reflexive Aufgabe war symptomatisch für die Reaktionen der Gruppe im Seminar. So kam die Frage auf, ob es automatisch exkludierend sei, wenn sich Sachverhalte gemäß der Normalität vorgestellt werden. Auch Rechtfertigungen wie: „das sollte nicht rassistisch sein“, zeigen die Unsicherheit, aber auch die Unkenntnis der strukturellen Komponenten im Kontext von Diskriminierung.

Es kam die Frage auf, ob die Wirkmacht von Stereotypen nicht grundsätzlich überbewertet sei. Dass es nicht um Schuldzuweisung, sondern um Sensibilisierung, nicht um bewusste Ausgrenzung, sondern implizite Deutungsmuster geht, musste im Seminar immer wieder betont werden, um einige Studierende aus einer Abwehrhaltung zu holen, was sich als sehr komplex und diffizil herausstellte. Gleichzeitig berichteten Studierende überrascht, dass sie sich ein weißes Paar vorgestellt hatten, obwohl sie selbst sich als „person of colour“ definierten, und ein heterosexuelles Paar, obwohl sie selbst nicht heterosexuell seien. Teilweise tätigten Studierende biographische Beiträge, in denen sie von eigenen Diskriminierungserfahrungen berichteten. Studierende, die sich gegenüber den Berichtenden eher in privilegierteren Positionen befanden, versuchten oft, das Verhalten der sich diskriminierend Verhaltenden zu entschuldigen und zu rechtfertigen, anstatt die Analyse der Dynamiken, die zu derlei Äußerungen führten, zuzulassen. Interessanterweise sind aber auch die Studierenden, die selbst von alltäglicher Diskriminierung berichten, nicht automatisch in der Lage, die Diskriminierungser-

fahrung anderer anzuerkennen, vor allem, wenn es außerhalb ihrer eigenen Differenzlinie (Wenning, 2001) stattfindet, innerhalb derer sie sich rahmen.

Im Zusammenhang mit Rassismus und anderen verwandten Dynamiken zeigte sich die Strategie, die Phänomene in Richtung von rechtsextremen oder konservativen Gruppierungen zu verschieben. Auch Sexismus und homophobe Verhaltensweisen werden älteren Generationen oder Zugewanderten zugeschrieben, während gleichzeitig die Dramatik heruntergespielt oder relativiert wird.

Es bestand insgesamt wenig Bereitschaft dafür, sich selbst in einer machtvollen Position zu verstehen. Stattdessen wurden Situationen konstruiert, in denen ein strukturelles Privileg einmal Ziel von Angriffen wurde. So berichtete ein Studierender davon, im Ausland als Deutscher „rassistisch“ diskriminiert worden zu sein und in den öffentlichen Verkehrsmitteln seiner Heimatstadt in manchen Stadtteilen der „einzige Deutsche“ zu sein, was ihn beunruhigte. Ein anderer Studierender verstand Sprüche seiner Peers, die ihn als Mann mit weiblichen Attributen diffamieren sollten, ganz richtig als Sexismus. Jedoch sah er diesen Sexismus gegen sich als Mann gerichtet und bemerkte dabei, dass er dadurch Sexismus als nicht so schwerwiegend empfinde und er im Grunde auf der Basis subjektiven Spielraums zu bewerten sei. An dieser Stelle griffen die Seminarleiterinnen nicht-wertend ein und vertieften die Analyse durch die Frage, weshalb jemand, der sich als Mann definiere, Sexismus als weniger schwerwiegend empfinde in Vergleich zu Personen, die sich als Frauen definieren. Somit konnte ein Diskurs über Macht und Exklusionen und Privilegien intensiviert werden, ohne die Sprecher_innen bloßzustellen.

In eine ähnliche Richtung schlug die Argumentation in der Diskussion um die Frage „Wo kommst du her?“ Es sei nicht böse gemeint, lediglich positives Interesse. Dass mit der Frage stets ein Othering und ein „du gehörst hier nicht her“ mitschwingt, wurde abgewehrt. Die Studierenden haben versucht, hier die „positiven“ Vorurteile als vergleichbaren Mechanismus darzustellen (Französin würden ja z.B. auch mit Käse und Wein verbunden), ohne zum einen auf die strukturelle Diskriminierungen und zum anderen auf Rassismus und Ausgrenzung einzugehen, die mit der „Wo kommst Du her“-Frage produziert werden, da diese Frage automatisch darauf hinweist, dass die Person als „nicht zugehörig“ gesehen wird (u.a. Fereidooni, 2017). Das ständige Einbeziehen der Diskurse über Macht und Exklusion wurde von den Seminarleiterinnen benutzt, um die Unterscheidung der Othering-Erfahrungen zwischen struktureller Diskriminierung und Zuschreibung positiver Attributionen durch die Stereotypisierung deutlich zu machen.

Andererseits gab es auch Studierende, die sich offen zeigten und Erfahrungen beibringen, mit denen sie sich selbst angreifbar machten. So berichtete eine Studierende, dass sie Scham empfinde, wenn sie im Alltag vorurteilsbehaftete Gedanken habe, und dass sie versuche, über die Ursprünge dieser Gedanken zu reflektieren. Es erwies sich als hilfreich, Irritationen zu schaffen, um die Deutungsmuster der Studierenden zu hinterfragen. So wurde in Bezug auf die Rahmung von Menschen mit Fluchtgeschichte aus wirtschaftlichen Gründen in Deutschland analysiert, dass diese stets mit großem Misstrauen beäugt würden, während gleichzeitig deutsche Auswanderer_innen in TV-Shows für dieselben Motive gefeiert würden. Von Seiten der Studierenden wurde immer wieder ein Stadtteil, der bekannt für eine hohe Kriminalitätsrate und einen hohen Anteil an Zugewanderten ist, als Negativbeispiel verwendet. Zur Bewertung des Seminars wurde bemerkt, dass die einzelnen Sitzungen bei einigen Studierenden ein tiefes Nachdenken auslösten und die Diskussionen teilweise in die Familie und die Peer-groups hineingetragen wurden.

Die Atmosphäre wurde trotz der emotionalen und teils fast aggressiven Argumentation als angenehm empfunden. Dennoch berichteten einige der Teilnehmer_innen, sie hätten sich aber auch vorgeführt und angeklagt gefühlt.

Andererseits wurde auch angemerkt, dass die Lehrenden in den gleichen Situationen deutlicher hätten die Äußerungen zurückweisen müssen. Ein Austausch zum Umgang mit extremen Äußerungen schloss sich an. Die Lehrenden erklärten, dass sie nicht permanent als normgebende Instanz auftreten wollten. Der Austausch schloss mit dem Konsens, dass es für angehende Lehrkräfte bedeutsam sei zu wissen, dass sie mit solchen Äußerungen im Lehrer_innenzimmer konfrontiert sein werden, wo sie vermutlich zunächst auch nicht damit rechnen, und in der Lage sein müssen, die Äußerungen zu rahmen, und dass sie generell sensibel für derlei Verhaltensmuster sein sollten. Ebenso bemerkten einige Studierende, dass sie gelernt hätten, dass eine Sensibilisierung für Zuschreibungen und Privilegien stattfinden müsse. Lehrkräfte müssten in der Lage sein, selbst die eigenen Privilegien zu erkennen. Die Diskussionen sind unserer Erfahrung nach von Seiten der Studierenden mitunter aggressiv und emotional geführt worden. Das ist vermutlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass ein Hinterfragen der eigenen Machtposition mit einer gewissen Verletzung des Selbst einhergeht. Auch der Versuch, immer wieder zu vermitteln, dass es nicht darum gehe, persönliches Fehlverhalten anzuprangern, sondern die Strukturen aufzudecken, zu deren Aufrechterhaltung wir alle ständig beitragen, konnte die Wogen nur teilweise glätten. Um dies zu erreichen, haben die Seminarleiterinnen von eigenen Erfahrungen berichtet, in denen sie ebenfalls exkludierend gehandelt haben, damit sie sich nicht in einer moralisch-belehrenden Rolle wiederfanden.

6 Ausblick

Wir sind in unserer Praxis der Lehrer_innenbildung davon ausgegangen, dass eine Reflexion über die Privilegien ein wichtiges Reflexionsinstrument und auch einen wichtigen didaktischen Ansatz der Lehrer_innenbildung darstellen kann und sollte. Basierend auf den Vorstellungen von normierenden Diskursen und von Differenzlinien, entlang derer die normierenden Diskurse (aus der Perspektive der Privilegien) geführt werden, haben wir einen offenen und diskussionsbasierten Rahmen entwickelt, in dem die Studierenden zum einen die wissenschaftliche Evidenz der Diskriminierungen/Exklusionen und normierenden Diskurse in Erfahrung bringen konnten, gleichzeitig aber auch einen Rahmen hatten, unbequeme Diskussionen zu führen und eigene Erfahrungen als Privilegierte und Exkludierte anzusprechen.

Wir haben gelernt, dass die Lehrkräfte für solche Situationen, wie wir sie kreiert haben, Expertise in theoretischen Lösungsansätzen wie etwa Critical Whiteness erwerben sollten, um solche Konzepte wie das von uns gestaltete Seminar gewinnbringend für alle Beteiligten gestalten zu können. Die Auseinandersetzungen in den Seminaren und auch die positiven Evaluationen durch die Studierenden sind nicht zuletzt dadurch möglich geworden, dass wir als Lehrende uns immer wieder erneut innerhalb des Privilegiendiskurses positioniert haben und somit auch den sensiblen Diskussionsraum eröffnet haben. Solche Veranstaltungen können ein Potenzial für Retraumatisierung mit sich bringen; dennoch sehen wir, nachdem wir diese Erfahrungen gemacht haben, keine Möglichkeit, solch eine Reaktion zu verhindern, und sind überzeugt, dass sie zu einem Teil der Hochschuldidaktik in der Lehrer_innenbildung werden sollen.

Literatur und Internetquellen

- Adorno, T.W. (2012). Erziehung nach Auschwitz. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 125–135). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_7
- Amesberger, H., & Halbmayr, B. (2008). *Das Privileg der Unsichtbarkeit: Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur* (Studienreihe Konfliktforschung, Bd. 22). Wien: new academic press.

- Arndt, S. (2006). The Racial Turn: Kolonialismus, weiße Mythen und Critical Whiteness Studies. In M. Bechhaus-Gerst & S. Gieseke (Hrsg.), *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur* (S. 11–26). Frankfurt a.M.: Lang.
- Beauvoir, S. de (2000). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Betz, T., & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101–118). Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657776306>
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift Für Inklusion*, 8. Zugriff am 20.07.2019. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Dederich, M. (2010). Behinderung, Norm, Differenz: Die Perspektive der Disability Studies. In F. Kessl & M. Plöber (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 170–186). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_11
- Deger, P., Nessler, S., Schmid, V., & Wulff, N. (2018). Reflexivität inklusive! Verschiedene Zugänge zum Themenfeld Heterogenität/Inklusion in der Heidelberger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 44–53). Berlin: BMBF.
- Diewald, M., & Faist, T. (2011). *From Heterogeneities to Inequalities: Looking at Social Mechanisms as an Explanatory Approach to the Generation of Social Inequalities*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsbereich 5, DFG Research Center (SFB) 882: From Heterogeneities to Inequalities, Working Paper Series, No. 1.
- Fereidooni, K. (2017). Rassismuserfahrungen von Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“. In Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.), *Wissen schafft Demokratie* (Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft) (S. 64–73). Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Feuser, G., & Jantzen, W. (2001). Behindertenpädagogik: Fragen der Zeit und zum „Zeitgeist“: Ein Interview vom 19. April 2001. Zugriff am 20.07.2019. Verfügbar unter: http://www.basaglia.de/Personales/Interview_Feuser_01.htm.
- Forst, R. (2015). *Normativität und Macht: Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1989). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*. London et al.: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203973431>
- Hooks, B. (1992). *Black Looks: Race and Representation*. Boston, MA: South End Press.
- Knauer, S. (Hrsg.). (1998). *25 Jahre gemeinsames Lernen: Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik*. Berlin: Edition Diesterweg-Hochschule.

- Krüger-Potratz, M., & Lutz, H. (2002). Sitting at a crossroads: Rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. *Tertium comparationis*, 8 (2), 81–92.
- Lingenauber, S. (2008). Normalität. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Kindertageseinrichtungen, Bd. 1: Handlexikon der Integrationspädagogik* (S. 160–168). Bochum & Freiburg: projekt.
- Link, J. (1998). *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lorde, A. (1999). The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House. In R. Lewis & S. Mills (Hrsg.), *Feminist Postcolonial Theory: A Reader* (S. 25–27). London et al.: Routledge.
- Mecheril, P., & Vorrink, A.J. (2017). Chancengleichheit und Anerkennung: Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 43–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Morrison, T. (1992). *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*. Cambridge: Vintage.
- Moser, V. (1997). Geschlecht: behindert? Geschlechterdifferenz aus sonderpädagogischer Perspektive. *Behindertenpädagogik*, 36 (2), 138–149.
- Prenzel, A. (1998). Lernschritte: Notizen über „Vielfalt“. In S. Knauer (Hrsg.), *25 Jahre gemeinsames Lernen: Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik* (S. 14–26). Berlin: Edition Diesterweg-Hochschule.
- Prettenhofer, A. (2014). Den Blick auf sich selbst richten: Instrumente zur Selbstreflexion für Studierende. In R. Egger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen: Durchführung – Ergebnisse – Perspektiven* (Bd. 12) (S. 195–203). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01497-1_13
- Reusser, K. (1989). Anmerkungen zur Vermittlung von „Theorie“ in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (3), 425–438. Zugriff am 20.07.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13179/pdf/BZL_1989_3_425_438.pdf.
- Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs – Journal of Women in Culture and Society*, 5, 631–660. <https://doi.org/10.1086/493756>
- Schildmann, U. (1999). Was ist normal? Normalität – Behinderung – Geschlecht. In S. Groth & E. Rásky (Hrsg.), *Frauengesundheiten* (S. 13–25). Innsbruck & Wien: StudienVerlag.
- Schildmann, U. (2000). Normalität – Ein tragfähiges Konzept für die Integrationspädagogik? In H.Z. Thomas & N.H. Weber (Hrsg.), *Kinder und Schule auf dem Weg: Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert* (S. 167–176). Weinheim & Basel: Beltz.
- Sturm, T., Weibel, M., & Włodarczyk, S. (2017). *Simulationsspiel als hochschuldidaktisches Medium zur Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien – am Beispiel von Bourdieus „Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule“*. Zugriff am 20.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/402/319>
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S., & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren: Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11–21). Berlin: BMBF.

- Waldschmidt, A. (2003). Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 83–101). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Waldschmidt, A. (2012). Normalität – Macht – Barrierefreiheit: Zur Ambivalenz der Normalisierung. In A. Tervooren & J. Weber (Hrsg.), *Wege zur Kultur: Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen* (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden) (S. 52–66). Köln, Weimar & Wien: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412214807.52>
- Walgenbach, K., & Stach, A. (2014). Privilegien reflektieren in Gender- und Diversity-Bildungskontexten: Zwischenbericht MIWF-Forschungsprojekt. *Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW*, 34, 47–51.
- Wenning, N. (2001). Differenz durch Normalisierung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 275–296.). Opladen: Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_15

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schröter, A., & Zimenkova, T. (2019). Norm und Normalität. Reflexion der eigenen Positionen von angehenden Lehrkräften innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 47–62. <https://doi.org/10.4119/hlz-2455>

Online-Supplement:

Lektüreauswahl

Eingereicht: 21.01.2019 / Angenommen: 10.07.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Norm and Normality. Reflection on One's Own Positions of Student Teachers within Dynamics of Social Power in School and Creating Non-Normative Spaces in Teaching

Abstract: Teachers find themselves in a powerful situation in the learning setting; through their actions and attitudes they produce contexts of normality in relation to the heterogeneity of the learners. This does not primarily refer to conscious exclusion processes, but to less or non-reflected processes of othering or norm production. For example, the assumption of certain external specifics as normal, such as skin color, ability, cultural knowledge, and gender binarities, may take place without reflection and lead to the learners' experiences of exclusion. These othering processes assume normalities and thus represent constructions of a hegemonic power discourse. Although oriented towards different forms of heterogeneity lines of difference, the mechanisms of exclusion and the production of normality are similar. These are reflected in the university teacher trainings seminar with the help of the theories from anti-racism, disability studies, feminism, post-colonialism, as well as gender and queer studies in order to prevent exclusion and thus make inclusive school possible. The aim of the seminar, described in the article, is to sensitize students in teacher training to the power processes and norm constructions (as performed within educational institutions and by the teachers) and to qualify them to reflect about those dynamics. The

contribution shows how reflection on norms and one's own roles in the norm/structure of power can be achieved by means of different methods and approaches of university didactics (power flower, simulation games, outrage posters, invitations to experts). The article describes the concept and practical challenges of talking about privilege awareness in teacher training.

Keywords: norm, normality, teacher education, reflection

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Soziologie, Sozialwissenschaften

Ausbildungsphase: Bachelor

Durchführungshinweise: Das vorliegende Konzept entstand in einem Diversitätsdialog im Projekt „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ an der Technischen Universität Dortmund im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die Diversitätsdialoge sind ein Format, das die Prorektorin für Diversitätsmanagement vor fünf Jahren TU-weit ins Leben gerufen hat. Die Idee dieser Dialoge ist niedrigschwellig und „ressourcenneutral“. Im Laufe des Semesters besuchen Lehrende und Studierende zweier Lehrveranstaltungen einander und tauschen sich über unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema aus. Im Falle des vorliegenden Dialogs fand ein ganzes Seminar im Teamteaching statt. Der Einsatz des Konzepts ist grundsätzlich in allen Kontexten denkbar, in denen Personen in Bildungssettings oder Sozialberufen tätig sind. Die Adressat_innen müssen keine besonderen Voraussetzungen mitbringen. Hilfreich wäre lediglich eine bereits erworbene Kompetenz im Bereich Textrezeption. Wesentlich vereinfacht wird die Durchführung des Seminars, wenn die Adressat_innen bereits reflexive Verfahren gewohnt sind; das ist aber keine zwingende Voraussetzung. Das Seminar hat sieben thematische Schwerpunkte, die je nach Zeit und Struktur der Veranstaltung noch weiter ausdifferenziert oder zusammengefasst werden können. Die Schwerpunkte sind: (1) Kultur/Sprache/Migration, (2) Dis/Ability, (3) sexuelle/Gender-Identität, (4) Klasse/sozioökonomischer Status/Herkunft, (5) Alter/Age, (6) Race/Racism/Critical Whiteness, (7) Intersektionalität. Zu jedem Themenschwerpunkt gibt es eine bis zwei wissenschaftliche Lektüre(n) zur Vorbereitung (eine Auswahl findet sich im Online-Supplement). Da im vorliegenden Fall das Seminar im wöchentlichen Turnus durchgeführt wurde, wurden die Studierenden aufgefordert, sich im Vorfeld einen Sitzungstermin/Thema auszusuchen und zu dieser Sitzung nicht nur den Text vorbereitend zu lesen, sondern darüber hinaus drei bis fünf Diskussionsfragen zu erarbeiten, damit diese im Plenum diskutiert werden konnten. Anschließend an die Diskussionsfragen der Diskutant*innen wendeten die Dozentinnen bewusst eine Fragetechnik als Methode der Selbstreflexion (Prettenhofer 2014, S. 202) an. Die Technik beinhaltet klärende, zirkuläre und lösungsorientierte Fragen, die immer wieder eingebracht werden. Typische Frageformen sind: Woran können Sie merken, dass ...? Was bedeutet XY für Sie? Warum ist XY so? Warum kann XY nicht anders sein? Unter welchen Umständen könnte XY doch anders sein?

Schulformspezifik: alle Schulformen

Lehrmethoden/-medien: Diskussionen folgend auf Impulse, Powerflower, Simulationsspiele, Empörungsposter, Expert_inneneinladungen

Lernziel: Studierende im Lehramtsstudium für Machtprozesse und Konstruktionen der Norm (auch durch die Lehrperson) zu sensibilisieren und sie zur Reflexion über die Formen der Normierung zu qualifizieren

Lerninhalte: Mechanismen der Exklusion und Normalitätsherstellung, Antirassismus, Disability Studies, Feminismus, (Post-)Kolonialismus, Gender- und Queer Studies

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung

Prüfungsformen: Referate, Diskutant_innenrollen
Sozialform(en): Plenum, Gruppen/Partner_innenarbeiten
Studentischer Beitrag: ja
Studentischer Beitrag, Art des: Referate, Diskutant_innenrollen
Veranstaltungsart: Seminar
Zielgruppe: Studierende aller Lehramtsstudiengänge
Zielgruppe, Umfang: idealerweise 10–20 Personen
Zeitlicher Umfang: wöchentliches Seminar (10–15 Sitzungen à 90min)