

Rezensionen

Kupfer, Christine (2014), *Bildung zum Weltmenschen. Rabindranath Tagores Philosophie und Pädagogik*. Bielefeld: Transcript, 427 S., 36,99 €

Die Autorin, Ethnologin und Erziehungswissenschaftlerin, hat bereits früher zu den Themen Kindheit und Bildung in Indien sowie zur indischen Gesundheitslehre (*Āyurveda*) gearbeitet. Derzeit ist sie *Research Fellow* am *Scottish Centre of Tagore Studies* an der *Napier University* in Edinburgh.

Von dem vor allem als indischer (bengalischer) Dichter (Nobelpreis 1913) bekannten Rabīndranāth Ṭhakūr (angliert: Tagore) (1861–1941) zeugen bezüglich seiner Pädagogik neben der Praxis als Schul- und Universitätsgründer (1901–1941) zwar bereits ab 1892 Einzelaufsätze zu Fragen der Erziehung, jedoch hat er nie eine Gesamtdarstellung seiner Pädagogik vorgelegt. Zum einen rubrizierte der Dichter auch seine Erziehungsarbeit als spezifische Ausprägung seines ‚poetischen Kunstwerks‘, andererseits betrachtete er die diversen von ihm initiierten jeweiligen (Neu-)Ausgestaltungen seiner pädagogischen Institutionen als Spiegelungen der Entwicklungsstufen seines eigenen Lebens (Das Gupta, 2009).

In ihrer hier zu besprechenden Heidelberger Dissertation stellte sich Kupfer die Aufgabe, „Tagores pädagogische Schriften für deutsche Leser auf-

zuarbeiten und so zu systematisieren, dass sie für Diskussionen über historische und aktuelle Aspekte der Bildung fruchtbar gemacht werden können“ (S. 381). Das umfangreiche Werk gliedert sich in *drei Hauptteile*.

Teil I (S. 27–70) schildert die Biografie Tagores unter besonderer Berücksichtigung der Kindheit und seine Erfahrungen als Schüler, was aber etwas auf Kosten wichtiger anderer Perioden geht: so ist dem Zeitraum von 1915 bis 1941 gerade mal eine halbe Seite (S. 50) gewidmet. Vor allem aber wundert man sich, warum hier nicht die Kernfrage, weshalb Tagore sich der Pädagogik zugewendet hat, und schon gar nicht der damit zusammenhängende innere Kampf ‚Dichter versus Aktivist‘ in dieser prägenden Zeit von 1891 bis 1901 der Begegnung mit der bengalischen Landbevölkerung gründlich reflektiert wurde. Denn anders als die Autorin (S. 46) schreibt, wollte Tagore nicht nur „in Zukunft [sich] stärker auf praktische Weise um das Wohl seines Volkes“ kümmern, sondern es geschah aus der grundsätzlichen Überzeugung heraus, dass nur richtige Erziehung die Voraussetzung aller notwendigen Veränderungen sei. Belege hierfür lassen sich u.a. bei Kripalani (1980), Datta (2011) und Dutta und Robinson (2009) finden. Darauf folgt in der Darstellung eine äußerst komprimierte Übersicht über ‚Tagore und die indische Pädagogik‘ (S. 51–60). Zuletzt schließt sich eine summarische Aufzählung der von Tagore selbst ins Leben gerufenen pä-

dagogischen Institutionen an (S. 61–70). In allen drei Fällen wäre die Beigabe von (mehrperspektivischen) Zeitafeln hilfreich gewesen.

Teil II (S. 71–206) repräsentiert für Kupfer den zentralen Teil ihrer Untersuchung. Dieser Teil enthält die Darstellung von ‚Tagores Anthropologie‘ als „eine systematische Sicht der Gesamtheit“ (S. 23) von Tagores Sicht auf eine „Einheit mit der umgebenden Gesellschaft und letztlich mit der gesamten Welt“ (S. 24). Eine solche Form des „(Struktur-)Ganzen“ (Dilthey) möchte die Autorin in derart kompakter Weise, wie sie es für ihr Werk beansprucht, in keiner der bisherigen Darstellungen der Pädagogik Tagores vorgefunden haben. Diese Feststellung trifft zwar weitgehend zu, aber keineswegs z.B. für das Werk von Mukherjee (1962). Denn anders als dort geschehen, birgt der von der Autorin favorisierte Ansatz, sich mittels einer deduktiven Setzung nur auf die Anthropologie zu stützen, ohne am Schluss anhand der Praxis diesen Ansatz noch einmal zu überprüfen, die Gefahr in sich, ein bruchloses Kontinuum der Tagore zugeschriebenen pädagogischen Konzeption zu fingieren. Dem stehen aber des Dichters eigene Äußerungen dahingehend entgegen, dass seine pädagogischen Institutionen als Spiegelungen seiner eigenen Entwicklungsstufen angesehen werden können; eine Äußerung, die in ähnlicher Form mehrfach in seinem Werk wiederzufinden ist. Hingegen wird die auch heute noch als Standardwerk gel-

tende Untersuchung von Mukherjee (1962), welche sich gerade mittels Beschreibung und nachfolgender Interpretation um diese Ganzheitlichkeit bemüht, aus der die „Fülle [fulness]“ zum „vollständigen Menschsein erwächst“, meines Erachtens nach nicht ausreichend gewürdigt (S. 16). Immerhin gelang es Mukherjee schon 1962, das vollständige pädagogische Schrifttum Tagores (unter Einschluss der bengalischen Schriften) und die Gesamtheit der pädagogischen Praxis (inklusive der institutionellen Entwicklung) darzustellen, ohne das von der Autorin favorisierte strukturelle Ganze zu vernachlässigen. Somit geht leider im Werk der Autorin mit der bewussten Konzentration auf eine Herausarbeitung der Tagore’schen Anthropologie eine doppelte perspektivische Verkürzung einher: einerseits durch die weitgehende Ausparung der von Tagore geschaffenen pädagogischen Institutionen, in denen sich die Entwicklung und Veränderung seiner pädagogischen Konzeptionen und Applikationen praktisch niederschlugen, andererseits durch die fast ausschließliche Ausrichtung auf die erste Schulgründung von 1901 (S. 62–66) und die spätere (mit Vorstufen ab 1918) erfolgte Ausweitung zur Universität (S. 66). Denn das nachfolgend von Tagore ins Werk gesetzte Konzept einer kompensatorischen Erziehung für die benachteiligten Landkinder, z.B. mittels eines Projektunterrichts, sowie die organisatorisch damit verbundene Form der Erwachsenenbildung für die

Landbevölkerung werden zwar erwähnt (S. 68–70), aber deren Zukunftsträchtigkeit in der Einschätzung Tagores von 1930, nämlich dass die Nachwelt sich nur noch dieses seines zweiten Schulmodells erinnern werde, während das erste vernachlässigt werden würde, wird übersehen (O’Connell, 2002).

Äußerst gut gelang andererseits methodisch die innere Verknüpfung von Tagores Konzept des Menschseins unter spirituell-ethischem Aspekt in einer organischen Verbindung von Freiheit und Verbundenheit, symbolisiert durch eine genuine Zuordnung zu den klassischen Yoga-Typen: Wissen, Handlung und Liebe (S. 137).

Teil III (S. 207–379) steht für den gut gelungenen Versuch, auf der Basis der so herausgearbeiteten anthropologischen Konzeption Tagores deren Umsetzung im Spannungsfeld von Freiheit und Verbundenheit aufzuzeigen. Zunächst wird demonstriert, wie „man anderen (vor allem Kindern) helfen kann, sich zum Weltmenschen zu entwickeln“ und wie dabei die drei in die Praxis umgesetzten genannten Yoga-Typen pädagogisch appliziert werden können. Wichtigste Voraussetzungen dafür sind gemäß Tagore die Schaffung einer Anregungen bietenden „besonder[n] Atmosphäre des Lernumfeldes“ sowie eine kontinuierlich im (inneren) Fortschreiten befindliche Bildung der „Persönlichkeit des Lehrers“ (S. 208).

Sehr gut gelingt der Autorin dabei der Rückbezug zu „Tagores Einsichten in Bezug zu historischen und gegen-

wärtigen Diskussionen“, u.a. demonstriert an einzelnen Erscheinungen in der westlichen (besonders der deutschen) (Reform-)Pädagogik. Hervorragend gelungen ist auch die Verknüpfung am Schluss dieses Teils (S. 363–377), wo es im Bereich einer liebenden Zuwendung (Tagore benutzt dafür oft den Begriff der *sympathy*) zu Mensch und (kreatürlicher) Mit-Welt, einer Haltung Tagores, die Ausfluss der von ihm geschaffenen Atmosphäre ist, um die Realisierung spiritueller bzw. religiöser Werte geht, ganz anders als in den oft sehr engen Konzeptionen des deutschen (konfessionell verantworteten) Religionsunterrichts, welche wiederum im Vergleich dazu eingehend dargestellt werden.

In einem abschließenden Ausblick (S. 381–392), der unter der Frage steht, was für uns im Westen auch heute noch von Tagores Konzepten relevant sein könnte, plädiert die Autorin dafür, dass solches, trotz der kulturellen Differenz, in einzelnen Punkten möglich sei, insbesondere dadurch, dass „Veränderungen von innen“ wachsen könnten (S. 389), welche allen am Bildungsprozess Beteiligten – über die eigene begrenzte Wahrnehmung hinaus – den Weg dazu aufzeigen könnten, „den Menschen mit der Welt [zu] verbinden“ (S. 392).

Die folgenden Einzelaspekte sind allerdings kritisch zu beleuchten. Für Tagore war es stets wichtig, etwas zu finden, das ewig (*universal*) ist und einen bleibenden Wert repräsentiert. Lei-

der erscheint es etwas unglücklich, wenn Kupfer den von Tagore mehrheitlich verwendeten Begriff des *Universal Man* als Synonym für einen im kosmischen Sinn mit der Welt verbundenen Menschen zu rasch mit dem deutschen Begriff *Weltmensch* belegt (S. 126), ohne eine einordnende Abgrenzung gegenüber der bisher in der deutschen Sprachgeschichte geltenden Bedeutung dieses Begriffes vorzunehmen, wie sie sich z.B. bei Grimm (*Weltmensch*, 1984) findet. Der Terminus taucht dort in vielerlei Bedeutung auf: von der Zuschreibung des [anders als im „geistlichen“] im „weltlichen Stand“ Befindlichen bis zum Synonym für einen Menschen von „Weltklugheit“ bzw. einem „Weltbürger“. In neueren etymologischen Wörterbüchern (z.B. Duden) fehlt der Begriff vollständig. Natürlich hat sich aber dennoch die Sprache weiterentwickelt und im modernen Kontext begegnet uns der Begriff dennoch gelegentlich, so z.B. im Sinne von Weltbürger. Insofern ist es schade, dass die Autorin die Chance nicht nutzen konnte, ihre Füllung des Begriffs in die deutsche Sprachgeschichte formal einzuführen, in der Bedeutung, wie es der Klappentext suggeriert: „Wie kann es gelingen, sich zu einem ‚Weltmenschen‘ zu bilden, der den ganzen Kosmos in sich selbst umfasst. Dies ist die beständige Frage der Bildungsphilosophie Rabindranath Tagores“.

Als Nicht-Indologin waren der Verfasserin nur Tagores englische Schriften direkt zugänglich. Daher stellt man

etwas verwundert fest, warum sie sich auf das allerdings unter den genannten Voraussetzungen durchaus gelungene Experiment einer Einordnung Tagores in die indische Philosophiegeschichte eingelassen hat (S. 127 ff.), obwohl sie richtigerweise erwähnt, dass man zumindest nach dem Kriterium der entsprechenden akademischen Disziplin Tagore nicht als Philosophen betrachten kann. Der Grund, warum Kupfer sich entschloss, im Buchtitel auch den ‚Philosophen‘ Tagore aufzuführen, lag für sie in dem von ihr gewählten Zugang über die Anthropologie (S. 22), welche aber klassischerweise nur *ein* Teilgebiet der Philosophie bzw. der Pädagogik ist.

Weiter wäre noch zu erwähnen, dass die Darstellung an manchen Stellen etwas langatmig ist und auch hätten einige Redundanzen vermieden werden können. Ferner wäre es wünschenswert gewesen, dem umfangreichen Werk einen Index beizugeben.

Ungeachtet aller genannten Einschränkungen bleibt aber festzuhalten, dass es der Autorin unter Hinzuziehung von in mühevoller Detailarbeit gewonnenen Quellen gut gelingt, aus rein anthropologischer Sicht die Systematik von Tagores Pädagogik strukturell plausibel zu machen. Somit ist es der Autorin sehr gut gelungen, das allgemeine Ziel der Tagore'schen Pädagogik herauszuarbeiten, nämlich nicht nur „durch Wissen und Handlung den gesamten Zweck des menschlichen Lebens zu realisieren“, sondern vor allem

auch in Gestalt einer ‚höheren Bildung‘ „welche uns nicht nur Informationen gibt, sondern unser Leben in Harmonie mit allem Dasein bringt“ (S. 218). Insofern hat Kupfer für diesen Teilbereich ein grundlegendes Standardwerk der deutschsprachigen Tagore-Rezeption vorgelegt, das allen zu empfehlen ist, die einen ersten Einstieg in das pädagogische Denken Tagores suchen.

Literatur

- Das Gupta, U. (Ed.). (2009). *The Oxford India Tagore. Selected writings on education and nationalism*. New Delhi: Oxford University Press.
- Datta, A. (2011). Tagore, der Reformpädagoge. In G.A. Zakaria (Hrsg.), *Rabindranath Tagore. Wanderer zwischen Welten* (S. 19–32). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Dutta, K. & Robinson, A. (2009). *Rabindranath Tagore. The myriad-minded man*. London: Tauris.
- Kripalani, K. (1980). *Rabindranath Tagore. A biography* (2nd ed.). Calcutta: Visva-Bharati.
- Mukherjee, H.B. (1962). *Education for fullness. A study of the educational thought and experiment of Rabindranath Tagore*. London: Asia Publishing House.
- O’Connell, K. (2002). *Rabindranath Tagore: The poet as educator*. Kolkata: Visva-Bharati.
- Weltmensch (1984). *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm* (Bd. 28, Sp. 1660–1662). München: dtv.

Arabella Unger, Dipl. Päd., M.A.
Universität Tübingen

Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hrsg.). (2015). *Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 322 S., 39,90 €

Der Sammelband *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* von Karin Bräu, Professorin für Schulpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, und Christine Schlickum, Vertretungsprofessorin für Schulforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, versteht sich als Einführungswerk, welches unter der Perspektive sozialer Konstruktionen relevante Bezüge für die Schul- und Unterrichtsforschung aufzeigen möchte. Überblickend werden auf Basis ausgewählter empirischer Studien, mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen, zentrale Kategorien soziokultureller Heterogenität untersucht. Der Sammelband ist in drei Abschnitte unterteilt und besteht, neben Einleitung und Einführung, aus insgesamt 20 Beiträgen von 26 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und einer Lehrperson aus verschiedenen Fachbereichen der Erziehungswissenschaften, der Fachdidaktiken und der sozialen Arbeit. Die einzelnen Abschnitte werden jeweils durch grundlagentheoretische Beiträge eingeleitet, an die sich forschungsbasierte Beiträge anschließen. Einleitend wird zunächst der Sammelband vorgestellt, weiterführend werden soziale Konstruktionen in

Schule und Unterricht einführend erläutert. Im zweiten Abschnitt stehen Konstruktionen im Kontext des institutionellen Handelns von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie von Lernen und Leistung und somit der Herstellung von schulischer Ordnung im Fokus. Der dritte Abschnitt thematisiert in je einem Kapitel die Differenzkategorien Migrationshintergrund, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und abschließend Intersektionalität – Interdependenzen. *Karin Bräu* verweist in ihrem Beitrag zunächst auf grundlegende Diskurslinien sozialkonstruktivistischer Perspektiven. Daran anschließend legt sie deren Relevanz für schulisches Handeln dar und zeigt auf, dass grundlegend das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz rekonstruktiv sichtbar und daran anschließend bearbeitbar gemacht werden sollte. Dem folgend beleuchten die ersten Beiträge im zweiten Abschnitt die Anschlussmöglichkeiten einer praxistheoretischen Perspektive für die Hervorbringung schulischer Ordnung (*Hedda Bennewitz*) und belegen, anhand einer Zusammenführung bisheriger Befunde, die Hervorbringung und das Zusammenspiel von Leistungskonstruktionen in unterrichtlichen Settings (*Karin Bräu* und *Laura Fuhrmann*). Anschließend thematisieren die beiden folgenden forschungsbasierten Beiträge dominierende Diskursstränge und Praktiken von Schulerfolg und belegen diese anhand einer ethnografischen Studie (*Michael Meier*) und interpretativer

Analysen von Leistungsproduktion im Fachunterricht (*Uwe Gellert*). Der dritte Abschnitt wird eingeleitet mit dem Beitrag von *Jürgen Budde* zu den Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. Zunächst problematisiert der Autor den Begriff der Heterogenität und dessen unscharfe und unsystematische Verwendung im öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs um schulische Bildung. Budde sucht weiterführend in der Auseinandersetzung um das Verhältnis von Gleichheit und Differenz nach weiteren Relevanzpunkten für die Begriffsdefinition. Das erste Kapitel des dritten Abschnitts thematisiert die Differenzkategorie Migrationshintergrund und wird eingeleitet mit dem Verweis auf die Bedeutung nationethnokultureller Zugehörigkeitsordnungen, die die Schule direkt konfrontieren, jedoch auch durch sie reproduziert werden (*Paul Mecheril* und *Saphira Shure*). Die folgenden Beiträge fokussieren soziale Rekonstruktionsprozesse zum einen im interkulturellen Unterricht anhand des *doing ethnicity*-Ansatzes (*Thomas Geier*) zum anderen Rekonstruktionen bildungspolitischer Ansprachen an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund und die daraus resultierenden paradoxen Handlungsanforderungen (*Yalız Akbaba*). Das zweite Kapitel des Abschnitts widmet sich dem Geschlecht als Unterscheidungskategorie. *Hannelore Faulstich-Wieland* stellt in ihrem Beitrag zunächst grundlegend das Konzept des *doing*

gender vor. Darauf aufbauend benennt und diskutiert sie das Konzept von *undoing gender* und skizziert daraus ableitbare pädagogische Maßnahmen und die Chancen für eine Veränderung von Geschlechterungerechtigkeiten. Die folgenden forschungsbasierten Beiträge analysieren die Passung zwischen männlichem Habitus und genderbezogener Schulkultur (*Jürgen Budde*) und fokussieren die Differenzkategorie Geschlecht anhand von Beispielen aus dem Fachunterricht (*Andrea Menze-Sonnebeck* sowie *Alexander Krätzig* und *Markus Precht*). *Helene Decke-Cornill* und *Bettina Kleiner* analysieren abschließend schulische Erfahrungen homosexueller, bisexueller und Trans*-Jugendlicher unter Rückbezug auf die Subjektkonstitution nach Judith Butler. Das dritte Kapitel des Abschnitts thematisiert die Differenzkategorie Behinderung. Zunächst werden rekonstruierte Orientierungen von Lehrpersonen bezüglich der Herstellung und Bearbeitung von Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern verglichen. Weiterführend werden damit verbundene Lern- und Bildungschancen sowie Anschlussmöglichkeiten für die praktische Bearbeitung schulischer Inklusion und die erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung diskutiert (*Tanja Sturm*). *Clemens Dannenbeck* beleuchtet den Inklusionsdiskurs hinsichtlich seiner Eindimensionalität auf die Kategorie Behinderung. *Julia Ernst* und *Carolin Katzer* analysieren das inklusive Miteinander aus Schülerperspektive

anhand eines Gruppengesprächs. Die Autorinnen rekonstruieren Handlungen im Hinblick auf die Herstellung von Inklusion und Exklusion und verweisen auf die Relevanz geeigneter Handlungsrahmungen. Im vierten Kapitel des Abschnitts wird die soziokulturelle Kategorie soziale Herkunft fokussiert. *Thorsten Hertel* und *Nicolle Pfaff* thematisieren grundlegend methodologische Aspekte und verweisen auf die Relevanz qualitativen Vorgehens für die Auseinandersetzung mit der interaktiven Herstellung von Ungleichheit in der Bildungsungleichheitsforschung. Anhand ausgewählter Studien belegen sie die Verwobenheit sozialer Kategoriesysteme in schulischen und unterrichtlichen Prozessen, welche in ihnen wieder reproduziert und legitimiert werden. Dem folgend werden Zuschreibungen von Lehrenden bezüglich der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern im Kontext musikalischer Bildung anhand einer qualitativen Interviewbefragung untersucht (*Anne Niessen*). Abschließend wird im fünften Kapitel in zwei Beiträgen das Zusammenspiel von Differenzkategorien beleuchtet. Zunächst thematisiert *Katharina Walgenbach* grundlegend intersektionale Perspektiven auf Schule und Unterricht und skizziert Grenzen und Potenziale des Konzepts für die Schulpädagogik. *Mark Thielen* analysiert migrationsbedingte und soziale Unterscheidungen am Übergang in die berufliche Bildung anhand von Ausschnitten aus einer ethnografischen Studie zum

Unterricht in der Berufsvorbereitung. Der Autor zeigt auf, dass Differenz anhand struktureller Ungleichheit in Unterrichtsinteraktionen reproduziert wird und so Zuschreibungen über Ausbildungsfähigkeit und Ausbildungsreife offenbart werden.

Der vorliegende Sammelband überzeugt vor allem durch seine schlaglichtartigen Beiträge zu sozialen Konstruktionen im Kontext Schule. Die Leserschaft bleibt jedoch auch aufgrund der inhaltlichen Breite des Bandes mit einer Vielzahl an Informationen und Reflexionsaufforderungen zurück. So wird die Herstellung von Differenz anhand von fünf Kategorien thematisiert. Dabei werden diese Differenzkategorien unter Berücksichtigung der Blickwinkel verschiedener Akteure schulischer Praxis und zugleich aus unterschiedlichen Perspektiven qualitativer Sozialforschung diskutiert. Beispielsweise wird die Differenzkategorie Behinderung aus diskursiver Perspektive sowie Lehrer- und Schülerperspektive thematisiert (vgl. S. 223–262). Durch die Verschränkung dieser Mehrperspektivität in zweierlei Hinsicht wird eine Komplexität von Differenzkonstruktion in Schule und Unterricht eröffnet, die in einem zur Einführung gedachten Überblickswerk kaum umfassend bearbeitet werden kann. Gelungen ist eine Abrundung des Sammelbandes mit einem abschließenden Kapitel, in dem die Thematisierung intersektionaler Perspektiven vorgenommen wird, auch wenn die Interdependenzen der

Kategorien eingehender und ausführlicher beleuchtet werden könnten. Wünschenswert wäre es zudem gewesen, wenn am Ende noch einmal zentrale Erkenntnisse der einzelnen Abschnitte resümiert und offene Forschungsdesiderata der behandelten Perspektiven ausblickend zusammengefasst worden wären. Der Sammelband besitzt dennoch insgesamt einen überzeugenden Überblickscharakter, da Auswahl und Aufbereitung der Inhalte thematisch breit angelegt und logisch strukturell gestaltet sind. Einleitend benennen die Beiträge Zielsetzung und/oder inhaltliche Schwerpunkte und sind in Unterkapitel unterteilt. Zudem ist weiter positiv hervorzuheben, dass alle Beiträge durch ausführliche Literaturverzeichnisse eine Vertiefung der jeweiligen Diskurse ermöglichen und überdies fast jeder Beitrag auf Forschungsdefizite und/oder Forschungsdesiderata verweist. Eine verständliche Sprache erleichtert den Zugang zu den jeweiligen Diskursen. Der Sammelband wäre somit zum einen thematisch interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Lehramtsstudierenden zu empfehlen, welche durch die Lektüre erste Bezugspunkte für die Wahrnehmung sozialer Konstruktionen in schulischen Settings sammeln möchten. Zum anderen ist der Sammelband auch für pädagogisches Personal interessant, welches anhand der Lektüre wichtige Sensibilisierungspunkte und Reflexionsanlässe im täglichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern soziokultu-

reller Kategorien in der Institution Schule aufgezeigt bekommen. Trotz der genannten marginalen Kritikpunkte an dem Sammelband handelt es sich um ein sehr zu empfehlendes Überblickswerk.

Sarah Schneider
Universität Duisburg-Essen

Velho, Astride (2016). *Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation* (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie, Bd. 5). Frankfurt a.M.: Lang, 234 S., 39,95 €

Obleich im Rahmen der gesellschaftspolitischen Entwicklungen aufgrund weltweiter Fluchtbewegungen die Zunahme verbaler sowie körperlicher rassistischer Angriffe im europäischen Kontext zu verzeichnen ist und „rassistische Differenzierungen“ (Velho, 2016, S. 11) die gesellschaftlichen Verhältnisse prägen, ist die Thematisierung von Rassismus und die Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen, Handlungen sowie Denk- und Deutungsweisen in der Bundesrepublik Deutschland in medialen, politischen und auch wissenschaftlichen Kontexten noch immer keine Selbstverständlichkeit. Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit „Alltagsrassismus“ (S. 19) dar, der nicht etwa an den (rech-

ten) Rändern der Gesellschaft verortet werden kann, sondern in den alltäglichen Situationen zum Ausdruck kommt, z.B. in Dialogen über ‚Herkunft‘ oder „in Form von Herabwürdigungen oder exotisierenden Kategorisierungen, etwa qua Religionszuordnung als rückständiger Patriarch“ (S. 10).

Die Dissertation von Astride Velho ‚Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation‘, die an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eingereicht wurde, stellt vor diesem Hintergrund eine relevante und aussagekräftige Arbeit dar, in der eine differenzierte und hinsichtlich der theoretischen Rahmung anspruchsvolle „Analyse der Erfahrungen von Alltagsrassismus in Interaktionen“ (S. 11) vorgenommen wird. Diese Analyse bezieht sich, und dieser Aspekt ist innerhalb der deutschsprachigen Forschung bisher wenig bearbeitet, auf „unterwerfende und ermöglichende Erfahrungen“ (S. 17). Die Potenziale des Widerstandes von Menschen, die Alltagsrassismus erfahren, werden dementsprechend ebenso fokussiert, wie die zerstörerische Macht der Rassismuserfahrungen. Im Rahmen der Interpretation und Theoretisierung biografischer Interviews geht die Autorin, mit einer „subjektorientierten Position“, auf „Spurensuche“ nach „Prozessen der Subjektbildung und der Entwicklung von Handlungsfähigkeiten sowie Potenzialen der Transformation und des Widerstandes“ (S. 19).

Im ersten Teil der Arbeit ‚Alltagsrassismus erfahren: Qualitative Forschung im deutschsprachigen Raum‘ werden theoretische Ausführungen und Forschungsprojekte zu Rassismus und Alltagsrassismus (beispielsweise von Stuart Hall, Etienne Balibar, Mark Terkessidis, Claus Melter, Paul Mecheril und Grada Kilomba) dargestellt. Entlang dieser Darstellung wird zum einen der Stand der Forschung verdeutlicht und zum anderen eine Einführung in Rassismustheorien konzipiert. In diesem Zusammenhang wird anschaulich dargelegt, dass für die Untersuchung eine Perspektive bedeutsam ist, in der Rassismus „nicht als defizitäres Verhalten oder unaufgeklärte Einstellung einer womöglich ungebildeten, privilegierten Randgruppe“ verstanden wird, „sondern als etwas, das aus und in der Mitte der bundesrepublikanischen Gesellschaft hervorgebracht wird, für diese konstitutiv ist und sich in den Welt- und Selbstverhältnissen der Subjekte niederschlägt“ (S. 29). Der Autorin gelingt bereits hier die Verschränkung der theoriebezogenen Ausführungen mit der Arbeit am Material in nachvollziehbarer und inhaltsreicher Weise.

Das zweite Kapitel ‚Produktivität von Macht als Perspektive auf Rassismuserfahrungen‘ dient der „theoretischen Fundierung“ (S. 39) der von Velho im Anschluss modellierten und diskutierten „Prozesse der Subjektbildung“ (ebd.). Subjektivierungstheoretische und machttheoretische Ausführungen (besonders von Michel Fou-

cault) werden von der Autorin in dichter Form dargelegt und auf die eigene Untersuchung bezogen. Dabei werden Subjektivierung, Handlungsfähigkeit und Widerstand durchgängig vor der Folie rassistischer Machtverhältnisse diskutiert.

Unter der Überschrift ‚Subjektorientierung als Forschungsansatz – Forschungsdesign, Forschungsmethode und Methodologie‘ stellt Astride Velho im dritten Kapitel ihre Forschungsperspektive vor, indem sie ihren qualitativen Zugang anhand von Erläuterungen zur ‚Grounded Theory‘ (S. 59), zu ‚problemzentrierten Interviews‘ (S. 60), zu ‚Modellierungen‘ (S. 66) und zu ‚Subjektivität‘ (S. 67) beschreibt. Die Autorin geht in diesem Zusammenhang auch auf den Interviewleitfaden ihrer Untersuchung ein (S. 61) und reflektiert die Interviewsituationen vor dem Hintergrund des eigenen Forschungsinteresses (S. 63 ff.).

Das vierte Kapitel ‚Prozesse der Subjektbildung – zwischen Othering, Internalisierung und Bekenntnis‘ ist den Fragen an das empirische Material gewidmet. Die Aussagen in den Interviewtexten werden unter der zuvor dargestellten Perspektive, mit dem Blick auf „unterwerfende Erfahrungen von Alltagsrassismus“ (S. 131) analysiert und modelliert. Auf diesem Weg erläutert Velho zum Beispiel „Interkulturelle Pädagogik als Praxis des Otherings“ (S. 77) und geht auf Gesichtspunkte und Effekte der „Selbstregulierung von Subjekten“ (S. 121) ein. Die Analysen

des Materials sind dabei immer durch Theoretisierungen gerahmt und gestützt (im Hinblick auf ‚Othering‘ beispielsweise durch Ausführungen von Jacques Lacan, Gayatri C. Spivak und Edward Said).

Kapitel fünf ‚Potenziale der Transformation – zwischen Schaulust, Involvement, Exotisierung, Handlungsfähigkeit und Widerständigkeit‘ bildet hinsichtlich der Materialarbeit ein relevantes Gegenstück, da hier der Fokus auf die „Szenen“ gelegt wird, „in denen von kritischer Handlungsfähigkeit und Widerständigkeit berichtet wird“ (S. 133). Mithilfe von Material- und Theoriebezügen arbeitet die Autorin Formen und Potenziale „widerständiger Subjektivität“ (S. 197) heraus und erörtert mit Bezug auf Judith Butler die Handlungsfähigkeit „auf der Ebene des Körpers“ (S. 190). Im Rahmen dieses Kapitels räumt Velho allerdings auch den Erfahrungen einen Platz ein, die als „ambivalent“ (S. 133) oder uneindeutig gelesen werden können – „die mit Exotisierung und Sexualisierung einhergehen“ (S. 133). Interessant ist hier Velhos Analyse hinsichtlich des „Schweigens“ in den Interviewtexten, das sie als „Artikulation einer spezifischen Verstrickung in Praxen der Exotisierung“ (S. 158) bezeichnet.

In der an Kapitel vier und fünf anschließenden Zusammenfassung stellt Astride Velho prägnante Eindrücke aus ihrem gesamten Forschungsprozess in übersichtlicher Form dar. Durch diese Darstellungsweise kommt die erarbeitete

Systematik der Untersuchung in gebündelter Form zum Ausdruck.

Den Abschluss der Arbeit bildet der Ausblick ‚psychosoziale und pädagogische Arbeit, Bildungspraxen, der Zugang zu Ressourcen und Potenziale der Transformation‘, in dem die Aufmerksamkeit auf die „berufliche Praxis im Kontext von Bildungsprozessen“ (S. 210) gerichtet wird. Unter anderem anhand des „Konzeptes der Vulnerabilität“ (S. 210 ff.) von Maria do Mar Castro Varela wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Reflexion von Rassismuserfahrungen und spezifischen Widerstandsformen für die professionelle Praxis erörtert. Die Ausführungen schließen mit einem Plädoyer für eine „rassismuskritische Haltung“ (S. 219).

Die Dissertation von Astride Velho stellt eine wichtige Arbeit im Bereich einer subjektorientierten Rassismusforschung dar. Über den von der Autorin gewählten qualitativen Zugang gelingt eine angemessene Verknüpfung von komplexen theoretischen Perspektiven und empirischem Material. Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Interesse an anspruchsvoller qualitativer Forschung im Bereich von Rassismus- und Subjektivierungstheorie haben, aber auch für Leserinnen und Leser, die sich theoriegeleitet mit Erfahrungen von Alltagsrassismus beschäftigen möchten, ist die Lektüre der Arbeit sehr zu empfehlen.

Saphira Shure
Technische Universität Dortmund