

Musterschüler: Elemente einer kritischen Genealogie der deutschen Schule

Sambojang Ceesay, Jan Slaby

Das deutsche Bildungswesen zeichnet sich sowohl historisch als auch gegenwärtig durch deutliche statistisch messbare Ungleichheiten aus. Trotz Jahrzehnten voller Bildungsreformen und Fördermaßnahmen erweist sich gerade die Bildungsungleichheit zwischen Menschen ohne und Menschen mit »Migrationshintergrund« als besonders stabil (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Da sich die Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und dem Erwerb von Kompetenzen und Abschlüssen nachweisbar nicht allein durch unterschiedliche sozioökonomische Ressourcen in den Familien erklären lassen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006), müssen die Bildungsinstitutionen selbst als zentrale Teilursache der Ungleichheit hinterfragt und problematisiert werden.

Bestrebungen, die Praktiken und Diskurse von Institutionen zu verändern, sehen sich mit historischen Formationen konfrontiert, die beträchtliche Beharrungskräfte aufweisen. Das geschichtlich Sedimentierte ist teils völlig aus dem Blick gegenwärtiger Akteur*innen verschwunden, teils so grundlegend mit der laufenden Praxis verwoben, dass es den Charakter des Selbstverständlichen angenommen hat. Soll ein Diskurs über »Diversität« als institutionelle Programmatik institutionelle Vollzüge nicht nur erhellen, sondern auch verändern, sind fundierte Kenntnisse jener historischen Entwicklungen erforderlich, die sich zur gegenwärtigen Gestalt des fraglichen Sektors verfestigt haben. Institutionentheorie und Institutionenkritik können daher nur gelingen, wenn eine genealogische Perspektive auf die Selbstverständlichkeiten des betrachteten Bereichs eine zentrale Rolle spielt. Was für Institutionen allgemein gilt, gilt ebenso für die Affektivität institutioneller Praktiken und Wirkweisen. Vergangene Praxis lagert sich in affektiven Reaktionsweisen, Bewertungsmustern und atmosphärischen Formationen ab, die zusammen den strukturellen Habitus einer Institution bilden. Augenfällig wird diese institutionelle Fühlbarkeit im Umkreis der Einbindung und Adressierung von Akteur*innen durch Institutionen. *Institutio-*

nelle Subjektivierung – die machtgewirkte Zuweisung von institutionellen Rollen, Statuspositionen und Eigenschaften – ist immer auch affektive Subjektivierung (vgl. Mühlhoff 2018).

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, das Subjektivierungsregime »deutsche Schule« unter rassismuskritischen Gesichtspunkten genealogisch zu untersuchen. Um die Reproduktionsformen und Mechanismen rassistischer Diskriminierung in der Schule zu verstehen, ist es unabdingbar, die Analyse mit einem historischen Blick auf jenen geschichtlichen Zeitraum zu beginnen, in dem das öffentliche Bildungswesen in Deutschland Gestalt annahm. Mittels einer gegen die »koloniale Amnesie (vgl. Kössler/Melber 2018) gerichteten Perspektivierung möchten wir die Hypothese begründen, dass durch institutionelle Praktiken der Schule verwirklichte Rassifizierungsprozesse als intendierte Wirkung dieser Institution zu verstehen sind.

Zunächst werden wir herausstellen, wie das deutsche Schulsystem seit seinen Anfängen im 19. Jahrhundert mit einem Programm des Nationalismus verbunden ist. Wir nehmen insbesondere zwei Aspekte in den Blick. Einerseits zeichnen wir den institutionellen Diskurs über die Stellung der *deutschen Sprache* in der Schule nach. Wir zeigen, wie das Deutsche im 19. Jahrhundert ins Zentrum bildungstheoretischer Diskurse rückt, indem es die dominante Stellung der Alt Sprachen Latein und Griechisch ablöst und sukzessive zum Medium von Bildung überhaupt und zugleich zum Mittel der »Nationwerdung« erhoben wird.¹ Im Verlauf des Textes wird sich zeigen, inwiefern zentrale Aspekte der Institutionalisierung von Bildung in Deutschland an Vorstellungskomplexen aus dieser Epoche Gestalt annahmen und bis heute fortwirken.

Andererseits werden wir darstellen, wie der anfangs noch progressive und herrschaftskritische Tendenzen aufweisende deutsche Nationalismus sich im wilhelminischen Kaiserreich mit einem schichtbezogen-selektiven und hierarchisch gegliederten Schulsystem verbindet, wodurch die deutsche Schule zu einem wesentlichen Ort der (Re-)Produktion einer herrschaftsförmigen und rassistischen Gesellschaftsordnung wird. Darauf folgt eine Nachzeichnung der Entwicklung des deutschen Schulsystems in der Weimarer Republik sowie im faschistischen Deutschland in der Periode der Nazi-Herrschaft. Es ist instruktiv, sodann an die Beharrungskraft dieser im 19. Jahrhundert begründeten institutionellen Formation in der Phase nach dem Zweiten

¹ Von der Entwicklung der deutschen Sprache in ihrer Verknüpfung mit der Diskursgeschichte der Nation und den Institutionen der literarischen Bildung handelt der Beitrag von Anne Fleig in diesem Band.

Weltkrieg zu erinnern. In dieser Phase gelang es den konservativen Landesregierungen, wesentliche Strukturen des deutschen Bildungssystems trotz grundlegender Reformempfehlungen von alliierter Seite unverändert weiter zu führen.

Entgegen der heutigen Tendenz, die institutionelle Landschaft der Bundesrepublik in einer Perspektive zu betrachten, die sich im Wesentlichen auf den Zeitraum ab 1960 bezieht, richtet sich unser Blick somit auf dauerhaftere historische Kontinuitäten. Im Hintergrund informiert werden unsere Überlegungen von Benedict Andersons (2006 [1983]) konstruktivistischer Nationalismustheorie, von Cedric Robinsons Studien zum *racial capitalism* (Robinson 2000 [1983]) sowie von Étienne Balibars und Immanuel Wallersteins Untersuchungen zur Verwobenheit von »Rasse«, Nation und Klasse als sich in lokalen Ausprägungen wechselseitig konstituierender historischer Formation (Balibar/Wallerstein 1990). Das Wort »deutsch« bezieht sich im vorliegenden Text daher auf eine umstrittene und wandelbare Kategorie, in der sich ethnokulturelle, sprachliche und rassistische Bestimmungen mit Fragen der Staatsangehörigkeit vermengen (Brubaker 2009). Somit rückt die dynamisch-performative Verbundenheit von Nationalismus und Rassismus in den Blick, die stets in konkreten Kontexten untersucht werden muss. Viel verdanken wir der Studie *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin (2008 [1994]). Diese Arbeit hat uns von der Wichtigkeit einer historischen Perspektive auf Einsprachigkeit als institutioneller Leitidee überzeugt. Gogolin seziert den Homogenisierungsprozess, der zur Verankerung des Hochdeutschen als Schul- und Bildungssprache geführt hat. Nur wer Wirkkraft und Tiefe dieses nun seit über 200 Jahren andauernden Vorgangs ermessen kann, wird heutige Debatten und Konflikte um Diversität im deutschen Bildungssektor fundiert beurteilen.

1. Erste Diskursstation: Fichtes Konzept der »Nationalerziehung«

Das 19. Jahrhundert stellt für den deutschsprachigen Raum eine Zeit grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen dar, die den Formierungsprozess der Institution Schule maßgeblich bedingen. Durch die zunehmende kapitalistische Vergesellschaftung und das Bevölkerungswachstum sehen sich

die deutschen Staaten mit neuen Herausforderungen und Ansprüchen konfrontiert, die zur Modernisierung der bislang ständisch geprägten Bildungslandschaften drängen. Mit dem gesellschaftlichen Wandel geht einerseits die Stärkung des Bürgertums einher, dessen Vertreter*innen durch ihre Stellung in der Wirtschaft ein großes Interesse an funktionaler, »praktischer« Bildung und an der Stärkung der deutschen Sprache als gemeinsamer Verkehrssprache und kommunikativer Grundlage einer bürgerlich geprägten Öffentlichkeit haben mussten (vgl. Jeismann 1987: 1–4). Zum anderen entsteht mit dem Proletariat eine neue Klasse, deren gesellschaftliche Stellung nicht mehr durch die feudalgemeinschaftliche Ständeordnung vorgezeichnet ist. Durch die allmähliche Ausdehnung und Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht erhält der preußische und später deutsche Staat einen immer weitreichenderen Zugriff auf die Individuen, die nun im Sinne des Staates erzogen und in die Gesellschaft integriert werden können. Indem der Staat durch öffentliche Bildung Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs schafft, kann er der arbeitenden Klasse insgesamt eine Perspektive diesseits der Revolution aufzeigen (vgl. Röhrig 1987: 352–359).

Schließlich ist die Entstehungsgeschichte des modernen Bildungswesens eng mit der zu Beginn des 19. Jahrhunderts erstarkenden Strömung des deutschen Nationalismus verbunden. Die verschiedenen Territorien, die sich später unter der Führung Preußens im Jahr 1871 zum ersten deutschen Nationalstaat zusammenschließen, zeichnen sich zu Beginn des Jahrhunderts noch durch eine beträchtliche sprachliche, kulturelle und politische Diversität aus. Nur in der Rückschau erscheinen diese als verschiedene Ausprägungen *einer* »deutschen« Kultur und Gesellschaft. Mit dem deutschen Nationalismus und dessen politischer Vereinnahmung im preußischen Obrigkeitsstaat und später im wilhelminischen Kaiserreich durchlaufen diese Gebiete allmählich einen Prozess der kulturellen, sprachlichen und politischen Homogenisierung. Dabei übernimmt die Schule als Institution, die nach und nach immer größere Teile der Bevölkerung erreicht, eine wesentliche Rolle.

1.1. Fichtes *Reden an die deutsche Nation*: sprachbasierter Ethnonationalismus

Besonders deutlich wird die Akzentverschiebung hin zum Deutschen in Johann Gottlieb Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, die der Philosoph vom Dezember 1807 bis zum März 1808 vor der Preußischen Akademie der Wis-

senschaften zu Berlin vorträgt. Die für das Königreich Preußen katastrophale Niederlage im Krieg gegen die napoleonische Armee und die französische Besatzung Berlins bilden den historischen und politischen Hintergrund der Reden. Sie gleichen einem Appell an das »deutsche Volk«, sich seiner Größe zu besinnen und sich von Fremdherrschaft zu befreien (Fichte 2008 [1808]: 148). An Fichtes Reden lassen sich typische diskursive Muster eines nationalistischen Bildungsideals herausstellen, die auch für gegenwärtige Formationen eines entlang der Kategorien Sprache und Kultur organisierten deutschen Rassismus charakteristisch sind.

Sprache versteht Fichte allgemein als Ausdruck des »gemeinsamen Lebens [eines] Volks« und als ganzheitliches Produkt aller »wirklich erlebten Anschauung[en] dieses Volks« (ebd.: 68). Die Einheit des Volks werde dabei durch die geteilte Sprache gestiftet. Die Angehörigen derselben Sprachgemeinschaft seien schon »vor aller menschlichen Kunst [...] durch die bloße Natur [...] aneinandergeknüpft« und »gehör[en] zusammen« (ebd.: 211). So sichere die deutsche Sprache, trotz der zahlreichen politischen, standesgesellschaftlichen und konfessionellen Spaltungen jener Zeit, das »unzertrennliche Ganze« der Nation (ebd.: 211). Fichtes Nationalismus basiert also auf einer Vorstellung von Völkern als vorpolitischen, »natürlichen« Sprachgemeinschaften. Zweifellos strebt Fichte auch die Errichtung eines deutschen Nationalstaats als »politischer Heimat« des deutschen Volks an, was für ihn nur mittels einer »eigentümliche[n] deutsche[n] Nationalerziehung« zu erreichen ist (ebd.: 24). Diese neue Bildung richte sich »an alles ohne Ausnahme, was deutsch ist« und sie soll nicht etwa Bildung »eines besondern Standes [...], sondern Bildung der Nation schlechthin als solcher« sein (ebd.: 24). Fichte vertritt hier bereits die moderne Idee von allgemeiner Bildung als staatlicher Aufgabe (ebd.: 164). Im frühen deutschen Nationalismus ist mit dieser Idee noch die Vision einer egalitären Ordnung des zukünftigen deutschen Nationalstaats verbunden, in der alle Angehörigen der Nation durch Bildung über die intellektuellen Mittel der Teilhabe an der Öffentlichkeit verfügen.

Bildung bedeutet für Fichte nicht einfach die Vermittlung eines bestimmten Wissens, sondern hat zur Aufgabe »Menschen selbst zu bilden, und ihre Bildung keinesweges, wie bisher, zu einem Besitztume, sondern vielmehr zu einem persönlichen Bestandteile des Zöglings zu machen« (ebd.: 23). In diesem Sinne impliziert Bildung stets auch einen öffentlichen Erziehungsauftrag, der einen Bildungszwang rechtfertigt (Vierhaus 1980: 408). Fichtes »Nationalerziehung zum Deutschtum« (Aichele 2008: LXXIII) stellt

sich so als Prozess der Formierung jedes einzelnen Menschen, als auch als Prozess der Bildung der »deutschen Nation« dar.

Dieser Nation schreibt Fichte einen globalen Führungsanspruch und eine Vorrangstellung »vor allen anderen Völkern« zu, die er durch Besonderheiten der deutschen Sprache zu begründen versucht (Fichte 2008 [1808]: 60). Während andere Sprachen im Verlauf der Geschichte durch »fremde Einflüsse« von »ihrer lebendigen Wurzel abgeschnittene« und »im Grunde tote und unverständliche Sprachen« geworden seien (ebd.: 70), sei *nur* im Deutschen die ununterbrochene Beziehung zwischen sprachlichen Ausdrücken und »wirklich erlebter Anschauungen dieses Volkes« (ebd.: 68) gewahrt geblieben. Das Deutsche stellt für Fichte daher die *einzig* »lebendige« und »ursprüngliche« Sprache dar (ebd.: 62–70). Als solche habe sie eine besondere Beziehung zur Vernunft; in ihr sei der Höchststand menschlichen Erkennens aufgehoben (Aichele 2008: LXII–LXV). Damit avanciert die deutsche Sprache und mit ihr das deutsche Volk in Fichtes geschichtsphilosophischer Darstellung zu nichts weniger als dem Träger des geistigen, sittlichen und kulturellen Fortschritts der Menschheit (Strub 2004: 403–405).

Dabei beruht die Überzeugungskraft der Reden für Fichte »keineswegs auf einer Beweisführung durch Begriffe« (Fichte 2008 [1808]: 149). Nur wer das Gefühl der »deutschen Vaterlandsliebe« teile, könne den Gehalt der Reden, also die Vorrangstellung der deutschen Sprache und Kultur, verstehen (ebd.: 149). Fichtes Reden sind folglich als *performativer Sprechakt* zu verstehen, dessen Wirksamkeit von einer kollektiv geteilten affektiven Erfahrung abhängt. »Wahre Deutsche« wissen bereits von der Überlegenheit des Deutschen, die für die Sprecher*in einer »toten Sprache«, für »den Ausländer«, prinzipiell nicht nachvollziehbar sein kann (Strub 2004: 400).

Am Beispiel Fichtes wird die für Deutschland bis heute typische Form eines *Ethnonationalismus* erkennbar. Sprache fungiert dabei als Marker, der die Zugehörigkeit zum deutschen Volk und damit zur deutschen Nation anzeigen soll. Hobsbawm (1992 [1990]) hat aufgezeigt, wie insbesondere der deutsche Nationalismus seit dem frühen 19. Jahrhundert eine ethnokulturelle Ausdeutung erfahren hat. Gerade weil es zu Beginn des Jahrhunderts noch keinen deutschen Nationalstaat und noch keine Evolutionstheorie oder Vererbungslehre gibt, kommt der deutschen Sprache diese besondere Bedeutung für den Konstitutionsprozess der deutschen Nation zu (ebd.: 102–104).

Angesichts der ethnokulturellen Bestimmung der deutschen Nation und der behaupteten kulturellen Überlegenheit derselben erscheinen Fichtes Reden insgesamt als Frühform eines *deutschen Kulturrassismus*. Es ist notwendig,

Vorstellungen und Theorien wie jene Fichtes explizit als Rassismus zu benennen, um auch gegenwärtige rassistische Verhältnisse überhaupt *als das, was sie sind* besprechbar zu machen. Wir betrachten es als einen Fortschritt, der nicht primär der akademischen Welt, sondern den Widerstands- und Befreiungsbewegungen von Schwarzen Menschen und People of Color zu verdanken ist, dass derzeit in vielen progressiven Diskursen von (weißem) Rassismus die Rede ist, anstatt von »Ausländerfeindlichkeit«, »Ressentiments« oder »Chauvinismen« der einen oder anderen Art. Wird doch gerade mit dem Begriff Rassismus endlich dieses seit Jahrhunderten global wirksame Organisationsprinzip *weißer Vorherrschaft* deutlich benannt (Mills 1997). Obwohl der Rassismus sich in der Geschichte auf je spezifische Weise mit Nationalismen, Klassenfragen, Geschlechtszugehörigkeiten, wissenschaftlichen Diskursen usw. verbindet und daher sehr unterschiedliche raumzeitliche Ausformungen aufweist, kann hier so etwas wie eine grundlegende Funktionslogik des Rassismus umrissen werden.

Rassismus stellt sich stets als Konstruktionsprozess voneinander unterschiedener und zueinander hierarchisch positionierter Gruppen dar. Um die Dominanzverhältnisse zwischen den Gruppen zu rechtfertigen, werden ihnen Eigenschaften zugesprochen, die dann auch als intrinsische Eigenschaften der einzelnen Angehörigen der Gruppe erscheinen. In der rassistischen Ideologie erscheinen diese Gruppen als reale geschichtliche Subjekte. Für die Bestimmung der Gruppenzugehörigkeit Einzelner braucht es stets einen geeigneten wahrnehmbaren Marker – möglichst an den Körper gebunden –, damit die rassistische Kategorisierung tendenziell unentrinnbar wird (Moodood 2005: Einleitung, Kap. 1).

Hautfarbe stellt dabei die historisch wirkmächtigste, jedoch nie einzige Technik rassistischer Markierung dar. Auch die Sprache haftet am Körper und ist von außen wahrnehmbar. Die Art und Weise, wie eine Person Deutsch spricht, deutet ihre Herkunftsgeschichte an und gibt Hinweise darauf, ob sie Deutsch als alleinige Erstsprache, neben weiteren Sprachen oder als »Fremdsprache« spricht. Und im Paradigma des sprachbasierten deutschen Kulturrassismus wird allein auf Grund dieser Äußerlichkeiten und ungeachtet der tatsächlichen Sprachbeherrschung und Sozialisation einer Person über deren Zugehörigkeit zur deutschen Nation mitsamt kulturellem und geistigem Entwicklungsstand entschieden. Angesichts der Reden Fichtes in einem Gestus vermeintlicher wissenschaftlicher Genauigkeit nicht von Rassismus, sondern, wie etwa Aichele in seiner Einleitung zu Fichtes Reden, von einem »gelehrten Chauvinismus« zu sprechen (Aichele 2008: LXXI-

Vn99), erscheint als Alternative politisch wie philosophisch halbherzig und unzeitgemäß.

An dieser Stelle mag der Hinweis angebracht sein, dass die Stimme des Erstautors nicht nur die eines Philosophen ist, der um kritische Theoriearbeit bemüht ist, sondern auch die Stimme eines Schwarzen Deutschen, dem es weniger um akademische Dispute als um progressive Wirksamkeit, Wahrheit und Gerechtigkeit geht.

1.2. Die Institutionalisierung des Deutschen in der Schule im Vormärz

In der Epoche des Vormärz erfolgen sodann wichtige Schritte der theoretischen und institutionellen Ausgestaltung der Idee von öffentlicher Bildung auf Grundlage der deutschen Sprache. In den vormärzlichen Debatten zum »muttersprachlichen«, d. h. deutschsprachigen Unterricht taucht immer wieder die bereits bei Fichte angeklungene Vorstellung eines »natürlichen Laufs« sprachlicher Entwicklung auf, dem die Schule Rechnung tragen müsse.

Gogolin (2008 [1994]) skizziert diese Vorstellung am Beispiel von Adolph Diesterwegs Überlegungen zur »naturgemäßen Methode« des Sprachunterrichts und stellt dabei die Grundannahme eines in Stufen verlaufenden Prozesses der Sprachaneignung heraus. Nach Diesterweg erfolge die frühkindliche Aneignung der Muttersprache durch präreflexive Nachahmung, wobei die Worte der Muttersprache dem Kind nicht als etwas »Äußerliches« erscheinen, sondern mit mentalen Vorstellungen identifiziert würden; das Kind »lebt« sozusagen in der Sprache (ebd.: 52). Erst im Alter von zwölf Jahren sei es schließlich fähig, die Muttersprache auch analytisch zu betrachten. Demgegenüber würde das »zu frühe« Erlernen einer zweiten Sprache die natürliche Entwicklung stören. Damit schreibt Diesterweg Einsprachigkeit als »natürliche« und damit einzig angemessene Grundlage des Spracherlernens fest (ebd.: 52f.). Obwohl diese Auffassung wissenschaftlich längst überholt ist (Fürstenau 2020; Gogolin 2020), prägt sie noch heute häufig die Herangehensweise an sprachliches Lernen seitens der Schule sowie die Meinung vieler Lehrkräfte (Gogolin 2008 [1994]: 51).

In Folge der zunehmenden Betonung der Relevanz des Deutschen in bildungstheoretischen Diskursen des Vormärz, erhält die deutsche Sprache nun schrittweise Einzug in die Lehrpläne der höheren Schulen; zunächst noch nicht als eigenes Unterrichtsfach, sondern als Medium, in dem die Unterrichtsgegenstände sämtlicher Fächer besprochen werden (ebd.: 47f.). Das

preußische Abiturreglement von 1834 markiert einen weiteren wichtigen Schritt der Institutionalisierung der deutschen Sprache in der Schule. Die deutschsprachigen Schulaufsätze bilden nun die Grundlage der Leistungsbeurteilung der Abiturienten, so dass Sprachkompetenz im Deutschen fortan fächerübergreifender Maßstab formaler Bildung ist (Jäger 1987: 195–197).

2. Zweite Diskursstation: Rudolf Hildebrands »deutsche Bildung«

Mit der Übernahme und Vereinnahmung des deutschen Nationalismus durch den preußischen Obrigkeitsstaat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wandelt sich auch das Verständnis der Funktion der deutschen Sprache in der Schule.² Der für den Vormärz typische Anspruch, durch den Deutschunterricht rationale und mündige Bürger hervorzubringen, wird vom Ziel der Gesinnungsbildung im Sinne des Staates abgelöst (Tenorth 1987: 266). Hierbei spielen der sich zeitgleich etablierende Berufsstand der Deutschlehrer und das Universitätsfach Germanistik wichtige Rollen. Durch die Ausrichtung des Deutschunterrichts auf die politischen Zielsetzungen des preußischen und später deutschen Nationalstaats kann diese Berufsgruppe ihre eigene Stellung entscheidend verbessern und institutionell verankern (Frank 1973: 488–494).

Deutlich wird diese Neuausrichtung in Rudolf Hildebrands Konzept »deutscher Bildung«. Dieses Konzept ist beispielhaft für ein Bildungsideal, das mit der hierarchischen Gesellschaftsordnung eines Obrigkeitsstaates versöhnt wurde und sich für dessen Zwecke einspannen lässt. 1868 wird Hildebrand, nachdem er lange als Gymnasiallehrer in Leipzig tätig gewesen war, auf Wunsch Otto von Bismarcks, damals noch Kanzler des Norddeutschen Bundes, zum außerordentlichen Professor für neuere deutsche Literatur in Leipzig berufen (Greß 1971: 88). Zu dieser Zeit entsteht auch sein Hauptwerk, das 1879 unter dem Titel *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt* erneut erscheint und

2 Eine gute Darstellung der Geschichte des Nationalismus findet sich in Benedict Andersons *Imagined Communities* (2006 [1983]). Anderson beschreibt, wie der Nationalismus zunächst in Opposition zu den feudalistischen Staaten Europas stand und im Verlauf des 19. Jahrhunderts durch diese Staaten vereinnahmt und seiner progressiven Tendenzen beraubt wurde.

das Fach in methodisch-didaktischer wie ideologischer Hinsicht wesentlich prägt (Hildebrand 1950 [1867]).

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Werk Hildebrands findet sich erst knapp ein Jahrhundert nach Veröffentlichung des Buches. Franz Greß (1971) stellt in seinen Analysen zwei Grundzüge des Denkens von Hildebrand heraus. Zum einen ist dies die Vorstellung der Welt als harmonischem Gleichgewicht, zum anderen die Ablehnung rationaler Erkenntnis (ebd.: 91f.). In Hildebrands kulturpessimistischer Gegenwartsdiagnose erscheint der Verstand als zersetzende Kraft, die »Nihilismus«, »Anarchismus« und »Materialismus« Vorschub leiste (Hildebrand 1910: 163; 169; 191). Im Gegensatz dazu betont Hildebrand die Bedeutung des »lebendigen Fühlens«. Diese Gegenüberstellung von (vorrangig rationaler) »begrifflicher Zergliederung« und (vorrangig affektiver) »ganzheitlicher Erfahrung« stellt eine Grundoperation des Denkens von Hildebrand dar, welches so als ein für die deutsche Spätromantik nicht untypischer »vitalistischer Irrationalismus« (Greß 1971: 98) erscheint.

In methodisch-didaktischer Hinsicht fordert Hildebrand daher, dass »Lernen und Leben in eins übergehen« sollen (Hildebrand 1950 [1867]: 13). Dementsprechend dürfe das Hochdeutsche in der Schule auch nicht »als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man muß es dem Schüler aus dieser hervorwachsen lassen; das Hochdeutsch darf nicht als ein verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon« (ebd.: 33). An diesem Zitat wird deutlich, wie Hildebrand die sprachliche Diversität in der Gesellschaft hierarchisch ordnet und dabei eine Teleologie sprachlicher Entwicklung konstruiert, an deren Ende das Hochdeutsche als vollkommene Form aller deutschen Mundarten erscheint. Das Bild eines »Hervorwachsens« des Hochdeutschen suggeriert eine durch »die Natur« vorgegebene Richtung sprachlicher Entwicklung und verweist so auf die für Hildebrand typischen »Anklänge an evolutionstheoretisches Gedankengut« (Gogolin 2008 [1994]: 78).

Didaktisch müsse der Deutschunterricht ebenso an die »natürliche Entwicklung« anschließen, womit sich für die Lehrkräfte die Aufgabe ergebe, im Klassenraum eine für die Entfaltung dieser »natürlichen Anlage« förderliche Atmosphäre zu schaffen (ebd.: 79). Hildebrand betont die Notwendigkeit, die Selbsttätigkeit der Schüler zu aktivieren, indem diese in ihrer »ganzheitlichen Erfahrung« adressiert und so für den Unterricht begeistert würden (Hildebrand 1950 [1867]: 18f.). Dazu solle der Lehrer, anstatt durch analytische Darstellung eines Begriffs wie etwa »Berg« zu langweilen, bei den Gefühlen

und Intuitionen der Schüler ansetzen und diese bestärken, indem er sie zu dem Begriff »frei« assoziieren lasse. Zugleich habe der Lehrer mittels Stimmton, Gestik und anderer affektiv-körperlicher Signale auch in sich selbst die »innere Anschauung und Nachempfindung« desselben zu »wecken« und diese übertrage sich sodann »genau wie ein elektrischer Telegraph« auf den Schüler und lasse in dessen »Seele« das »eigene [...] Erfahrungsbild« des Begriffes erscheinen (ebd.: 14). Damit werde er auf die »glückliche Stufe des Elementarschülers« (ebd.) zurückversetzt. Derart gestimmt sei der Schüler sodann in der Lage, »alles Lebendige von seinem Standpunkte aus zu erfassen, von dem aus es allein in seiner Wesenheit zu erfassen ist« (ebd.: 19). Da in der »deutschen Bildung« Sprache als »direkter Ausdruck der Natur, als Träger der Sitte, dem Gemeinschaftsbewusstsein« aufgefasst wird (Grefß 1971: 117), führt die Hinwendung zur deutschen Sprache die Schüler zur »Entdeckung« ihrer »deutschen Natur«. Somit stellt die »Deutschheit« für Hildebrand den eigentlichen Zweck der Bildung dar (Hildebrand 1950 [1867]: 65).

Markant ist zudem, dass diese Beeinflussung für die Schüler rational nicht durchsichtig sein soll, sondern durch die subtile Schaffung und Lenkung von Stimmungen und Gefühlen seitens der Lehrkräfte erfolgt. Dadurch wird der Klassenraum zu einem Ort, an dem eine »gefühlsmäßige Atmosphäre« geschaffen wird, die es den Schülern erlaubt, sich als »Deutsche« zu erfahren. Somit ist zu konstatieren, dass Hildebrands Didaktik wesentlich auf Techniken *affektiver Subjektivierung* basiert. Der Klassenraum fungiert als *affektives Arrangement* (Slaby/Mühlhoff/Wüschner 2019), in dem rassifizierte Subjektivierungen stattfinden. Interessant ist daher auch die Frage, wie der Inhalt dieser sinnlichen Erfahrung des »deutschen Wesens« bestimmt wird. Aus affekttheoretischer und postkolonialer Perspektive erscheint es naheliegend, hier ein relationales Konstitutionsgeschehen zu vermuten. Bei näherer Betrachtung bestätigt sich der Verdacht, dass das »deutsche Wesen« bei Hildebrand stets in Abgrenzung zum »Anderen«, dem Nicht-Dazugehörigen und »Fremden« bestimmt wird. Es sind die Sozialist*innen, Anarchist*innen, die »Franzosenaffen« und deren »Abklatsch der französischen Staatsweisen«, der »Kosmopolitismus« und die »Päpster«, von denen sich das »deutsche Kulturvolk« befreien müsse (Hildebrand 1910: 391–394; 408–413). All jene Tendenzen, die nicht in das strategische Kalkül dieses obrigkeitshörigen Bildungsideals passen, werden als »undeutsch« und »fremd« deklariert. Der Prozess der affektiven Subjektivierung zum Deutschen ist folglich wesentlich auf Prozesse »natio-ethno-kulturell-religiösen Otherings« angewiesen (Kollender 2020: 31; Mecheril 2010: 14).

Nach den hier erfolgten Darlegungen fallen wesentliche Gemeinsamkeiten zwischen Fichte und Hildebrand auf. Neben der Begeisterung für den deutschen Nationalismus und das preußische Staatswesen sind dies vor allem ihre ähnlichen Vorstellungen von der deutschen Sprache. Beide begreifen Sprache nicht als Kommunikationsmittel, das fehlgehen kann, sondern verstehen sie als Ausdruck des geistigen Lebens eines Volks. Durch die geteilte Sprache sei bei den Angehörigen desselben Volkes bereits eine gemeinsame Weltanschauung und gegenseitiges Verstehen angelegt. Sowohl in Fichtes Reden als auch in Hildebrands Didaktik bildet das »Zurückgehen« bzw. das Voraussetzen und Erzeugen einer geteilten affektiven Erfahrung als Deutsche in der deutschen Sprache, die sich angeblich nicht weiter logisch ergründen lasse, den Garanten des Erfolgs der von ihnen propagierten nationalistischen Bildungsziele. Die politische Konstruktion der deutschen Nation als »Volksgemeinschaft« bildet das gemeinsame Ziel beider Bildungskonzepte.

Im Gegensatz zu Fichtes Nationalismus, der noch progressive und utopische Tendenzen aufwies, stellt sich Hildebrands Bildungskonzept deutlich als »Unterwerfungslehre unter den status quo« dar (Greß 1971: 99). Die Vorstellung einer deutschen Volksgemeinschaft dient hier ausdrücklich der ideologischen und politischen Homogenisierung und Harmonisierung der deutschen Gesellschaft. Die Schule und gerade der Deutschunterricht habe die »Enttäuschung der Ideale« der Jugendlichen aufzufangen und zur »Versöhnung oder Verständigung mit den Bedingungen der harten spröden Wirklichkeit« beizutragen (Hildebrand 1950 [1867]: 21). Im Paradigma der Volksgemeinschaft erscheint die Gesellschaft in der »Urform der Familie« als harmonisches Ganzes, in dem jede Person ihren genauen Platz einnimmt (Hildebrand 1910: 409).

Nach außen folgt aus diesem Paradigma die Aufgabe kosmopolitischer Ansprüche zugunsten des Festhaltens an vermeintlichen nationalen Eigenheiten (ebd.: 382–393). Der Pluralismus der Nationen wird von Hildebrand, analog zur innergesellschaftlichen Verfasstheit, ebenfalls als hierarchisch geordnet vorgestellt. Dabei sei es »natürlich« die deutsche Nation, welche Europa führen müsse (ebd.: 405). Denn auch auf internationaler Ebene sieht Hildebrand »alle Völker wie in der Form Einer Familie, und wer das Zeug dazu hat, bevatert das Ganze« (ebd.: 395). Dementsprechend euphorisch begrüßt er die außereuropäischen kolonialen Ambitionen des wilhelminischen Kaiserreichs (ebd.: 395).

2.1. Schulbildung im wilhelminischen Kaiserreich

Infolge der Schulkonferenz von 1890 kommt es zu weiteren Schritten der Implementierung eines nationalistischen Bildungsprogramms. Bereits ein Jahr zuvor hatte Wilhelm II. als König von Preußen das preußische Kultusministerium angewiesen, Maßnahmen gegen die Ausbreitung »kommunistischer und sozialistischer Ideen« zu ergreifen (Frank 1973: 510). In dem 14 Punkte umfassenden Fragenkatalog der Schulkonferenz werden hingegen ausschließlich schulorganisatorische Fragen nach den verschiedenen Schultypen und ihren Berechtigungen adressiert. Überraschend kündigt jedoch Wilhelm II., nunmehr »Kaiser der Deutschen«, eine Rede zu Beginn der Konferenz an, in der er »die Herren von vornherein wissen [lassen wolle], was Ich über die Sache denke« (Wilhelm II., zitiert nach Frank 1973: 511). Die Schule selbst müsse »das Gefecht gegen die Sozialdemokratie« übernehmen, und bezüglich der Gymnasien kritisiert der Kaiser: »Und da fehlt es vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.« (Wilhelm II., zitiert nach Frank 1973: 512). Der vorbildliche Deutsche solle gesund sein, leistungswillig und fähig, »deutsches Denken« in Deutschland und der Welt durchzusetzen (Kraul 1984: 103f.). Mag der Appell des Kaisers auf der Schulkonferenz auch wenig Resonanz finden, macht sich die Ministerialbürokratie sogleich daran, den Wünschen des Monarchen nachzukommen (Frank 1973: 512f.). Ihrerseits die Empfehlungen der Schulkonferenz größtenteils ignorierend, verfügt die Behörde die Stärkung des Deutschunterrichts in den preußischen Gymnasiallehrplänen. Die Wochenstundenzahl des Faches wird auf Kosten des Altsprachenunterrichts erhöht (ebd.: 514). Zusätzlich wird das Bestehen der Deutschprüfung zur notwendigen Bedingung der Erlangung des Abiturs gemacht; ebenso wird ein verbindlicher Literaturkanon bestimmt (ebd.: 513f.). Auch das institutionelle Selbstverständnis und die Erwartungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte orientieren sich nun an der Leitidee der »deutschen Bildung« (ebd.: 523).

Diese Reformen lassen die politische Idealvorstellung des deutschen Schülers erkennen. Dieser »Musterschüler« des wilhelminischen Kaiserreichs übernimmt die nationale Aufgabe »zur Erhaltung des neuen Staatswesens beizutragen«, indem er treu und unkritisch zu Gott, Kaiser und Vaterland steht (Kraul 1984: 101). Hildebrands Bildungskonzept ist im wilhelminischen Kaiserreich nicht unumstritten und auch (seinerzeit) progressive Kräfte

te wie die Sozialdemokratie können das institutionelle Gefüge in gewissem Maße mitgestalten. Das autoritäre und nationalistische Bildungsideal, das hier exemplarisch dargestellt wurde, stellt jedoch eine dominante Kraft im konfliktreichen Formierungsprozess des deutschen Bildungswesens dar.

Einerseits schreitet der Prozess der nationalen Homogenisierung mittels Sprache voran. Die deutsche Sprache wird in ihrer zentralen Stellung in der Schule gestärkt und als monolinguale Institution treibt die Schule dann auch die sprachliche Homogenisierung der restlichen Gesellschaft an. Gogolin zeigt dies anhand der preußischen Bildungs- und Sprachpolitik in den Ostprovinzen, deren Ziel die Verdrängung der polnischen Sprache aus der Öffentlichkeit war (Gogolin 2008 [1994]: 90–94). Historische Rekonstruktionen dieser Art erlauben es, die heute weitgehend normalisierte Stellung der deutschen Sprache in der Schule in ihrer scheinbar naturwüchsigen Selbstverständlichkeit zu verunsichern. Die Einsprachigkeit der Schule erweist sich als geschichtlich kontingenter und politisch umstrittener Prozess der Implementierung und Institutionalisierung eines Bildungs- und Erziehungsideals, welches sich im Verlauf der Geschichte sowohl der Institution Schule als auch den Subjekten so tief einschreibt, dass die monolinguale Ausrichtung der Schule (und der Gesellschaft insgesamt) zumeist als »natürlich« und nicht weiter erklärungsbedürftig erscheint. Folgerichtig verwendet Gogolin hierfür auch den Begriff des »monolingualen Habitus« (ebd.: 100–104).

Andererseits ist die Struktur des deutschen Bildungswesens auch von der Absicht geprägt, bestehende Ungleichheiten, insbesondere Klassenunterschiede, aufrechtzuerhalten. Zum Ende des 19. Jahrhunderts ist das deutsche Bildungswesen in seiner uns heute noch bekannten Gliederung mit dem auf Bildungsbegrenzung zielenden »niederen« Schulwesen, dem an »Nützlichkeit« und praktischen Fertigkeiten orientierten »mittleren« Schulwesen und dem »höheren« Schulwesen, das zum akademischen Studium berechtigt, weitgehend gefestigt.³ Offizielle Rechtfertigung der hierarchischen Gliederung war bereits damals ein heute noch geläufiger *Begabungsdiskurs*: Es gebe nun Schultypen, »die ein jeder nach Begabung und Neigung und im Vorausblick auf den späteren beruflichen Weg wählen könne« (ebd.: 69). Das deutsche Bildungswesen ist also keineswegs auf die einheitliche Bildung aller Individuen ausgerichtet. Gerade die extrem frühen und für den weiteren Lebensweg oft maßgeblichen Selektionsprozesse und Differenzierungen durch die Schule

³ Für einen Überblick dieser historischen Entwicklung, die hier nicht zu leisten war, van Ackeren u. a. (2015: 13–46) sowie Kraul (1984: Kap. 2–4) für eine Darstellung der politischen Auseinandersetzungen und institutionellen Veränderungen dieser Zeit.

kennzeichnen die Eigentümlichkeit des deutschen Bildungswesens (Drewek 1994: 236). Mit der vertikalen Gliederung gehen sodann auch für die verschiedenen Schulformen typische Sprachprofile einher, in denen das Verhältnis der Schüler*innen zur Sprache und damit zur Nation als »volkstümlich«-simpel, technisch-wirtschaftlich oder politisch-philosophisch bestimmt wird (Gogolin 2008 [1994]: 100f.). Hinter den zweckrationalen und begabungstheoretischen Legitimationsdiskursen des mehrgliedrigen Bildungswesens wird zugleich der Versuch einer staatlichen Steuerung der Bildungsbeteiligung der verschiedenen Bevölkerungsschichten erkennbar, die sich vorrangig an wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Zielen orientiert.

Mit der Etablierung des staatlichen Abiturs und der damit verknüpften Zugangsberechtigung zum Studium ist zum Ende des Jahrhunderts eine entscheidende Schnittstelle für die Verteilung von sozialen Chancen und »Führungspositionen« entstanden (Vierhaus 1980: 409). Vor allem der höhere Staatsdienst, der das Abitur voraussetzt, wird zum Modell für den Ausbildungs- und Berufsweg gebildeter bürgerlicher Schichten (ebd.). Mit dem *Bildungsbürgertum* hat sich zum Ende des Jahrhunderts eine neue soziale Schicht fest etabliert, die sich weder durch ihren Stand noch ihre wirtschaftliche Stellung, sondern durch ihre Bildung distinguert und darauf ihr gesellschaftliches Ansehen und ihren Führungsanspruch begründet. Es liegt daher im Interesse dieser Schicht, sich durch »deutliche, institutionell abgesicherte Merkmale abzuheben, gleichsam einen besonderen Stand mit dem Monopolanspruch auf bestimmte qualifizierte Positionen und dem Privileg bestimmter Vorzüge zu formieren« (ebd.: 410). Als Folge dessen kommt es zu einer Verengung des Bildungsbegriffs – mit »gebildet« sind mehr und mehr die Absolvent*innen staatlicher Bildungsinstitutionen gemeint (ebd.). Bildung ist so zum Besitz geworden, in den sich investieren ließ und den man »erwerben« konnte (ebd.: 411). Beachtet man zudem, dass diese neue Schicht Gebildeter bereits früh »Selbstrekrutierungstendenzen« entwickelt, die sich durch die hohe Bedeutung der »häusliche[n] Bildungswelt« (ebd.: 410) für eine erfolgreiche Bildungskarriere erklären lassen, dann erscheint Bildung auch als erblicher Besitz.⁴

In der hier eröffneten genealogischen Perspektive auf das 19. Jahrhundert werden Nationalismus und Klassismus als konstitutive Merkmale des modernen deutschen Bildungswesens erkennbar. Zu diesem Zweck wurde hier die für Deutschland typische Form des Ethnonationalismus aufgezeigt und als

⁴ Auch gegenwärtig ist der heimische Buchbestand noch ein aussagekräftiger Indikator für den wahrscheinlichen Bildungserfolg der Kinder (Sikora u. a. 2019).

latenter Kulturrassismus herausgestellt. Mit dem Staatsangehörigkeitsgesetz von 1913, welches das Abstammungsprinzip festschreibt, wird der Ethnonationalismus bis in die Gegenwart im deutschen Recht verankert (Brubaker 1994: 52). Sowohl die Rassifizierung der Subjekte als auch die Steuerung und Begrenzung sozialen Aufstiegs können in diesem Sinne als strategisch einsetzbare Funktionen des deutschen Bildungswesens verstanden werden.

3. Die deutsche Schule in der Weimarer Republik und im faschistischen Staat

Damit ist erneut nicht gesagt, dass sich das deutsche Bildungswesen auf diese Funktionen reduzieren lasse. Institutionen erscheinen stets als komplexes Gefüge, in dem unterschiedliche, oft widersprüchliche Zielsetzungen und Funktionen verankert sind. Sie sind das Produkt von Aushandlungsprozessen, in denen eine Vielzahl von Akteur*innen und Interessen zusammengebracht werden. Mit dem Ende der Monarchie können die demokratischen Kräfte in der Zeit der Weimarer Republik gewisse Reformen des Schulsystems durchsetzen, gleichzeitig sind die Beharrungskräfte der vergangenen politischen Ordnung immens. Mit dem Weimarer Schulkompromiss von 1919 beschließt die Nationalversammlung, das dreigliedrige Schulsystem beizubehalten. Diesem wird nun allerdings eine vierjährige gemeinsame Beschulung in der Grundschule vorgelagert. Damit kommt es zwar nicht zur grundlegenden Reform, doch der ständegesellschaftliche Charakter des Schulsystems kann so zugunsten eines gestärkten meritokratischen Prinzips zurückgedrängt werden. Auch der Schulalltag verändert sich allmählich. Angetrieben durch die reformpädagogische Bewegung werden vereinzelt neue Schulformen und Unterrichtsmethoden erprobt und der Einsatz autoritärer Erziehungsmittel und physischer und psychischer Gewalt geht zurück (van Ackeren u. a. 2015: 31–34). Parallel zur Reformpädagogik entfalten sich jedoch nationalistische und rassistische pädagogische Bewegungen, die eine »völkische Erziehung« anstreben. Das neue Fach der Staatsbürgerkunde wird hierbei zum Kampfplatz gegensätzlicher Bildungsideale und Vorstellungen der Nation (Kraul 1984: 135–139). Zu größeren schulpolitischen Reformen auf gesamtstaatlicher Ebene kommt es in der Weimarer Republik nicht mehr.

Mit der Machtübernahme der Faschisten werden die reformpädagogischen Entwicklungen schnell rückgängig gemacht. Die Nazis zentralisieren

das Bildungswesen und schalten es ideologisch gleich. Die Vielfalt an Schultypen wird reduziert und neue politische Schulen werden gegründet. Ansonsten nehmen die Nazis aber keine wesentlichen Veränderungen der Struktur des Schulwesens vor. Im Gegenteil können sie die bestehende Struktur für ihre Zwecke einspannen und mit anderen Inhalten füllen. So nutzten sie die Selektionsfunktionen des dreigliedrigen Schulsystems, um jene Schüler*innen auszusondern, die nicht in das Bild der NS-Volksgemeinschaft passen. In den ersten Jahren der Naziherrschaft werden neben jüdischen und anderen rassistisch markierten Menschen vor allem Frauen aus der Schule gedrängt (van Ackeren u. a. 2015: 35f.; Schneider 2000: 359–363).

Die weiteren bildungspolitischen Maßnahmen der Nazis konzentrieren sich auf die Umerziehung der Lehrkräfte, die Umgestaltung der Lehrpläne im Sinne der NS-Ideologie und die Indoktrination der Jugend. Auch für die inhaltliche Umgestaltung des Bildungswesens können die Nazis auf ein großes Repertoire nationalistischer Bildungskonzepte aus dem Kaiserreich und der Weimarer Zeit zurückgreifen. Die biologistische Rassenideologie mit ihrem pseudowissenschaftlichen Anspruch steht dabei genauso auf dem Lehrplan wie die irrationale Mystifizierung des deutschen Volkes durch völkische Literatur und Geschichte (Flessau 1977: Kap. 2, Kap. 3). Insgesamt erscheint der deutsche Faschismus als Politik der totalitären Anwendung rassistischer, sexistischer, antisemitischer und weiterer Techniken der Unterdrückung und Kontrolle mit dem Ziel der kriegerischen Absicherung und Erweiterung von Herrschaftsverhältnissen. Viele dieser Techniken sind jedoch bereits lange vor Erscheinen der Nazis entstanden und bereits wirksam.

4. Kontinuitäten des deutschen Bildungswesens in der Bundesrepublik

In den politischen und bildungstheoretischen Diskursen der Nachkriegszeit und frühen Bundesrepublik sehen wir viele der nationalistischen, völkischen und kulturrassistischen Diskurse vergangener Epochen erneut auftreten. Insbesondere das Werk Hildebrands wird im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik zumeist ohne jede kritische Distanz rezipiert. Am Beispiel des in der frühen Bundesrepublik oft zitierten Germanisten Leo Weisgerber stellt Gogolin die kontinuierliche Wirkung des Konzepts »deutscher Bildung« heraus. Der im Jargon der Eigentlichkeit tönende Weisgerber sieht, ähnlich wie der

von ihm hochgeschätzte Hildebrand, die an der »Idee des Deutschen« orientierte Werteerziehung als primäres Ziel des Deutschunterrichts. Weisgerber beschreibt das Erlernen der Muttersprache als Prozess der »Umprägung des individuellen Bewusstseins gemäß dem in der Muttersprache ›wirklichen‹ Weltbild der Sprachgemeinschaft« (ebd.: 142). Da der Mensch notwendigerweise nur *eine* Muttersprache habe, lehnt Weisgerber auch multilinguale Bildung ab (ebd.: 153). Sprachgemeinschaften werden auch bei Weisgerber mit Völkern gleichgesetzt (ebd.: 126–131), ihm geht es also ebenfalls um die Identifikation der Individuen mit einer vorgestellten deutschen Volksgemeinschaft. Die Erfahrungen der Nazi Herrschaft klammert Weisgerber dabei völlig aus. Bei solchen Ansichten verwundert es wenig, dass Weisgerbers Sprachtheorie auch als »mother-tongue-fascism« (Hutton 1999) bezeichnet wurde.

Die »Ausklammerung« der Nazi Herrschaft aus der deutschen Geschichte und Tradition spiegelt sich auch im Schulunterricht wider. Die Gymnasiallehrpläne, von den offensichtlichen Spuren der Naziideologie bereinigt, orientieren sich nun am Ziel der »Entfaltung der sittlich religiösen Persönlichkeit im Sinne der christlich abendländischen Kultur« (Kraul 1984: 185–194). Was sich hierin andeutet, ist eine Neujustierung des dominanten nationalen Selbstverständnisses, das nunmehr mit einer »westlichen Kulturtradition« identifiziert wird. Zwar werden Krieg und Nazi Herrschaft verurteilt, Ursachen des deutschen Faschismus, die im »verherrlichten Kaiserreich« liegen, finden indes kaum kritische Beachtung (Kraul 1984: 193).

Im Gegensatz dazu wird das deutsche Schulsystem in der unmittelbaren Nachkriegszeit sowohl von der Sowjetunion als auch von den Westalliierten als bedeutende Ursache für den deutschen Faschismus angesehen. Gemeinsam fordern die vier Besatzungsmächte daher anfangs die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems. So wird im Bericht der Zook-Kommission, einer von US-Präsident Truman eingesetzten pädagogischen Expertenkommission, das deutsche Schulwesen dafür verantwortlich gemacht, den Boden für das autoritäre Führerprinzip bereitet zu haben, indem es bei einem kleinen Teil der Gesellschaft eine »überlegene Haltung« und beim Großteil der Bevölkerung »Minderwertigkeitsgefühl[e]« hervorgerufen habe (Edelstein/Veith 2017).⁵ Folglich verlangt dann auch die Kontrollratsdirektive 54 aus dem Jahr 1947 eine Demokratisierung des deutschen Schulwesens, was eine Auflösung der Dreigliedrigkeit zugunsten längerer gemeinsamer Beschulung bedeuten sollte.

⁵ Ob dieser Bewertung zuzustimmen ist, sei dahingestellt. Die Reaktion der Regierenden jener Jahre ist hier von Interesse.

Gegen diese Veränderungen formiert sich jedoch schnell eine konservative Gegenbewegung von Parteien, Kirchen und Verbänden (Drewek 1994: 241). Es wird mit dem Primat pädagogischer Aufgaben der Schule argumentiert; die Schule »dürfe nicht mit sozialpolitischen Aufgaben überbürdet werden« (Edelstein/Veith 2017). Auch der Begabungsdiskurs wird wieder in Stellung gebracht. So erklärt der bayerische Kultusminister Hundtshammer, die Schule müsse selbstverständlich dem »Grundsatz der sozialen Gleichberechtigung« nachkommen und alle Kinder gemäß ihrer Begabung bestmöglich fördern. Begabungen seien zwar in allen Bevölkerungsschichten zu finden, »nicht aber so, daß sie prozentual völlig gleichmäßig unter den einzelnen sozialen Schichten verteilt sind. Diese biologisch gegebene Ungleichheit [sic!] kann durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden« (Hundtshammer 1947, zitiert nach Giesecke 1998: 60). Dabei konnte Hundtshammer sich auf den Soziologen Karl Valent Müller stützen, der kurz nach Kriegsende eine Studie zu den in der Bevölkerung vorhanden Begabungen durchführte. Müller, zuvor schon als Verfechter einer erbbiologischen Begabungstheorie bekannt, kommt darin zu dem wenig überraschenden Ergebnis, dass sich eine erblich bedingte Häufung von Begabungen in der Oberschicht und ihre Unabhängigkeit von Umweltfaktoren deutlich gezeigt habe (Kraul 1984: 198f.). Solange also die Oberschicht genügend Nachwuchs produziere, sei die Rekrutierung gesellschaftlicher Führungseliten aus dieser Schicht am angemessensten und die Förderung von »Begabungsreserven der Unterschicht« folglich unnötig (ebd.: 199).

Die anfangs geforderten Strukturreformen werden in den meisten Bundesländern verschleppt, nur in der sowjetischen Besatzungszone wird mit der »demokratischen Einheitsschule« eine grundlegende Umstrukturierung des Bildungswesens durchgesetzt. Angesichts der konservativen Gegenbewegung und des beginnenden Kalten Kriegs geben die westlichen Alliierten ihre Beharrlichkeit bald auf, um ein gutes Verhältnis mit den konservativen Kräften in Westdeutschland zu wahren (Giesecke 1998: 56–75; Drewek 1994: 238–242). Damit blieb die aus dem 19. Jahrhundert stammende Mehrgliedrigkeit auch nach dem Krieg mit wenigen, ausschließlich zeitweiligen oder randständigen Veränderungen, bestehen und bildet bis heute die strukturelle Grundlage aller staatlichen deutschen Schulsysteme.⁶ Auch das Gymnasium

6 Auch durch die seit 1969 eingeführten Gesamtschulen kam es zu keiner grundlegenden strukturellen Erneuerung des deutschen Schulsystems. Die Gesamtschule, deren Schüler*innenanteil stets weit hinter dem der anderen Schulformen zurückblieb, konnte sich in keinem Bundesland als Standard durchsetzen (vgl. van Ackeren u. a. 2015: 40f.).

geht aus den Umwälzungen von zwei Weltkriegen und vier politischen Ordnungen des deutschen Staates weitgehend unverändert hervor und kann seine im 19. Jahrhundert gewonnene Vorrangstellung und sein elitäres Selbstverständnis bewahren (vgl. Kraul 1984: 194).

Erst im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen ab den 1960er Jahren durchläuft das deutsche Bildungswesen eine erneute Phase der Expansion, in dessen Verlauf bislang »bildungsferne« Schichten ihre Stellung verbessern können. Nach dem Ende der in der Bundesrepublik zum »Wirtschaftswunder« verklärten allgemeinen Boomjahre der Nachkriegsdekade und angesichts des demografischen Wandels ist es vor allem die viel zu geringe Zahl an Abiturient*innen, die zur allgemeinen Einschätzung einer grundlegenden Krise des westdeutschen Bildungswesens führt (ebd.: 206f). Zudem werden progressive Stimmen laut, die das »Bürgerrecht auf Bildung« als bestmögliche Förderung der Begabung und der Interessen jeder einzelnen Person einfordern und die Diskriminierung bestimmter Bevölkerungsteile kritisieren. Die erbbiologische Begabungstheorie verliert an Überzeugungskraft; an ihre Stelle treten Diskurse, in denen Begabung in Abhängigkeit vom »Lernumfeld« bestimmt wird, womit vor allem die familiäre Situation der Schüler*innen thematisiert wird (ebd.: 209). Zur Symbolfigur progressiver Forderungen wird die »katholische Arbeitertochter vom Land«, deren vierfacher Benachteiligung auf Grund der Religion, des Geschlechts, der Klasse und des Wohnorts durch eine aktiv auf Chancengleichheit hinwirkende Bildungspolitik entgegenzuwirken sei (ebd.: 207).

Zur selben Zeit beginnt die Integration der Kinder der »Gastarbeiter*innenfamilien« in das deutsche Bildungswesen. Ebenso wie die Geschichte der Überausbeutung migrantischer Arbeit in Deutschland nicht erst mit den Anwerbeabkommen der 1950er Jahre beginnt (vgl. Ha 2003), stellt dabei auch die sprachliche, ethnische und kulturelle Heterogenität der Schüler*innen kein absolut neues Phänomen für die deutsche Schule dar, die bereits im vorherigen Jahrhundert wesentlicher Ort der Homogenisierung einer vielfältigen Gesellschaft und Bevölkerung war. In der Bundesrepublik treten nun jedoch andere Gruppen in Erscheinung und es spricht einiges dafür, dass diese neuen Schüler*innen »nicht-deutscher Herkunft« nun systematisch an die unteren Positionen des Bildungswesens nachrücken und so erst den Bildungsaufstieg bislang benachteiligter weißer Bevölkerungsschichten ermöglichen. Analog zur Struktur des deutschen Arbeitsmarktes kann hier im Anschluss an Radtke und Bommers von einer »Unterschichtung« im Bil-

dungswesen gesprochen werden (Bommes/Radtke 1993: 485).⁷ In die Funktionslogik der Institution Schule eingeschriebene Interessen der »Bestands-sicherung« werden so zu einem entscheidenden Faktor der »Lenkung der Schülerströme« (Gomolla/Radtke 2002: 61–63, 112–114). Vor allem die Bemessung des Leistungsstandes aller Schüler*innen an einer für selbstverständlich befundenen deutschen Norm erlaubt es dabei, den Kindern der »Gastarbeiter*innenfamilien« wegen »fehlender Kenntnisse der Unterrichtssprache« Lernrückstände zuzuschreiben, die eine Ungleichbehandlung und Schlechterstellung in der Schule rechtfertigen (Fereidooni 2011: 43–47).⁸

5. Die kolonialen Muster der »interkulturellen Pädagogik«

Dem historisch wie mental tiefsitzenden Rassismus der deutschen Gesellschaft trotzend haben (Post)Migrant*innen und People of Color dieses Land seit langem mitgestaltet und es dazu gezwungen, sich zu verändern. Während der »Beitritt« der DDR zur Bundesrepublik den deutschen Nationalismus und rassistische Gewalt zu Beginn der 1990er Jahre enorm anfährt, gelingt es den progressiven Kräften in Staat und Gesellschaft in den folgenden Jahren, einige äußerst bedeutungsvolle und weitreichende Fortschritte auf politischer, kultureller und rechtlicher Ebene zu erzielen. Die späten 1990er und frühen 2000er Jahre sind in der Bundesrepublik von der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts geprägt, während es auf EU-Ebene zur rechtlichen und institutionellen Verankerung von Antidiskriminierungsmaßnahmen kommt. Die dominanten Vorstellungen der Nation wandeln sich.

⁷ Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen bildungs-, migrations- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen (vgl. Drewek 1994: 237). Der Umstand, dass sowohl die Verteilung von Bildungschancen als auch die gesellschaftliche Arbeitsteilung erkennbar entlang rassistischer Grenzziehungen verläuft, macht deutlich, dass wir es auch in Deutschland mit der Formation eines *racial capitalism* zu tun haben (vgl. Ha 2003).

⁸ Vgl. hierzu auch die neue Studie von Stefan Wellgraf (2021) zum »Ausgrenzungsapparat Schule«.

5.1. »Doch in der Schule reden sie alle deutsch«

Seinen Ausdruck im Bildungswesen findet dieser Wandel im Beschluss *Interkulturelle Erziehung und Bildung* der Kultusministerkonferenz von 1996, der eine Reihe von Grundsätzen für ein interkulturelles Selbstverständnis der Institution Schule sowie Maßnahmen zur Umsetzung desselben vorsieht. Leitend ist dabei der erste Grundsatz: »Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr.« (KMK 2013 [1996]: 3). Dementsprechend soll die Schule »interkulturelle Kompetenzen« fördern und als »zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen« fungieren sowie die Kooperation mit den Eltern stärken. Die »interkulturelle Ausrichtung« betrifft alle Ebenen des Schulsystems, von der Verwaltung bis in den Unterricht; »interkulturelle Bildung« wird so zu einer Leitidee der Institution Schule erklärt. Abschließend möchten wir noch andeuten, wie sich auch in der »interkulturellen Bildung« die altbekannten Muster des von Nationalismus und Rassismus geprägten deutschen Bildungswesens geltend machen.

Mit der an die Lehrkräfte der Berliner Schulen adressierten Handreichung *Interkulturelle Bildung und Erziehung* von 2001 formuliert der Senat, wie die Lehrkräfte »interkulturelle Bildung« verstehen und praktizieren sollen. »Interkulturelles Lernen« wird darin zum Prinzip allen Unterrichts in allen Fächern und Schulformen erklärt und explizit von der als diskriminierend benannten »Ausländerpädagogik« abgegrenzt (Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport 2001: 28f.). Die Umsetzung dieses Prinzips ist vor allem an die Förderung der »interkulturellen Kompetenz« gebunden (ebd.: 7). Diese »Schlüsselqualifikation« (ebd.: 9) für Lehrkräfte wird als Fähigkeit zum »erfolgreichen Umgang mit anderen Kulturen« bestimmt (ebd.: 98). Im Unterricht etwa sollen die Lehrkräfte Offenheit und »Neugier« für das Kennenlernen »anderer Kulturen« fördern, zugleich wird jedoch die Vorstellung eines »Konfliktes der Kulturen« beschworen:

»Durch die unterschiedliche Herkunft der Schüler und Lehrkräfte kann der kulturelle Konsens in Frage gestellt werden. Die Schüler lernen neue Verhaltensweisen, welche die Eltern nicht akzeptieren, und provozieren so Auseinandersetzungen. So können unterschiedliche Konfliktfähigkeiten und Erziehungsstile z. B. Vaterautoritäten gefährden.« (ebd.: 34)

»Kulturelle Differenz« kommt somit als Ursache von Problemen zur Sprache, während Rassismus oder Diskriminierung im Dokument kaum erwähnt werden. Zugleich werden die Familien »mit anderen Kulturen« problemati-

siert, indem ihnen etwa gegenüber der Mehrheitsgesellschaft »rückständige« Vorstellungen über die Rolle der Geschlechter zugeschrieben werden. Das Dokument ist grundsätzlich von einer *Defizitperspektive auf Familien und Kinder »mit anderen Kulturen«* geprägt, denen so eine »mangelnde kulturelle Passung« zur deutschen Schule zugeschrieben wird. Über die Positionierung von Schüler*innen als Personen »mit Migrationshintergrund« oder »nicht-deutscher Herkunft« werden diese als rückständig, »bildungsfern« und daher besonders förderungsbedürftig gelabelt, was sodann die Ungleichbehandlung seitens der Schule legitimiert (Karakayali/zur Nieden 2013: 70–72; Scavaglieri/Zech 2013: 223; Stošić 2017).

Die deutsche Sprache spielt dabei weiterhin eine entscheidende Rolle. In der Folge der Migrationsbewegungen im Jahr 2015 veröffentlichte die Stadt Berlin eine Reihe von Videos zur »Berliner Schule«, in denen diese den neu zugewanderten Familien vorgestellt werden sollte (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015). Wie Kollender herausstellt, vermitteln diese Videos jedoch weniger ein Wissen über die Struktur des Schulsystems, rechtliche Vorgaben oder ähnliches, sondern zeichnen ein Idealbild der Institution und vermitteln zugleich Erwartungen an die geflüchteten Familien (Kollender 2020: 130–133). In einem der Videos heißt es: »Doch in der Schule reden sie alle deutsch. Weil sie nun in Deutschland leben, weil sie in einer deutschen Schule lernen und weil sich so alle verstehen.« Diese nahezu tautologische Aussage offenbart, wie sich durch die scheinbar unkontroverse Zentrierung des Deutschen in der Schule gesellschaftlich tief verankerte rassistische Deutungsmuster und Wissensbestände artikulieren und verwirklichen. Bereits die Annahme, dass es nötig sei, die Notwendigkeit des Erlernens der deutschen Sprache gegenüber bestimmten Gruppen zu betonen, unterstellt diesen schon eine gewisse Unwilligkeit zur Integration und Unwissen über grundlegende gesellschaftliche Normen. Solch infantilisierenden Belehrungen darüber, dass »in Deutschland Deutsch gesprochen wird« richten sich in der Regel nicht gleichermaßen an alle Gruppen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sondern adressieren vor allem nicht-weiße Menschen. Ethnische und sprachliche Diversität erscheint so selbst wieder hierarchisch geordnet. Nicht englisch- oder französischsprachige Familien, sondern jene, in denen etwa Türkisch oder Arabisch gesprochen wird, werden hier in Distanz zu einem *deutschen Standard* bestimmt und als belehrungsbedürftig und rückständig adressiert.

Da die rassistischen Zuschreibungen am äußerlichen Erscheinen festgemacht werden, sind Schüler*innen mit Migrationshintergrund schon vor je-

der faktischen Bewährung dem Verdacht ausgesetzt, nicht gut genug Deutsch zu sprechen oder andere »herkunftsbedingte« Defizite zu haben (Kollender 2020: 264–274). Im Gegensatz dazu werden deutsche Muttersprache und »deutsche Herkunft« zum kulturellen Kapital, um das es sich für die Schulen zu konkurrieren lohnt (Karakayali/zur Nieden 2013). Mit der Positionierung als »deutsch« – in der schulischen Realität wie im Alltag allgemein zumeist gleichbedeutend mit »weiß« – geht sodann die komplementäre Positionierung als zur Schule passend und leistungsstark, da von Hause aus kompetent unterstützt, einher.

6. Ausblick

Vor mehr als zwanzig Jahren schon ist die interkulturelle Bildung als institutionelle Leitidee der deutschen Schule politisch beschlossen geworden. Damals stand neben ihr noch der Begriff der Multikulturalität, der um die Jahrtausendwende schon fast das neue Leitbild der deutschen Gesellschaft zu werden schien. Zehn Jahre später erklärten die Regierenden diese Idee bereits wieder für gescheitert. Wenige Jahre später sehen wir, dass Naziterror und rechte Massenbewegungen wieder zur Normalität deutscher Verhältnisse gehören. Es scheint, als könnten sich auch die dunkelsten Kapitel deutscher Geschichte wiederholen. Interkulturelle Bildung ist damals mit einem progressiven Anspruch angetreten und hat direkt eine kulturrassistische Ausdeutung erfahren, die noch heute auf vielen Pausenhöfen und in Lehrer*innenzimmern zu hören ist. Jahrzehntelange Reformbemühungen, die Chancengleichheit im deutschen Bildungswesen verwirklichen und Diskriminierung beseitigen sollten, erweisen sich als unfähig, wirkliche Verbesserungen herbeizuführen. In der deutschen Bildungspolitik scheint es, als würde sich das Scheitern wiederholen.

Wenn wir diese Verhältnisse ausschließlich mit Begriffen wie Diversität oder Interkulturalität denken, dann erscheint rassistische Diskriminierung stets als Abweichung von einem Ideal. Setzt sich ein solches Ideal dann beispielsweise als Leitbild einer Institution durch, kann es sein, dass wir dieses Ideal für die Wirklichkeit der Institution halten (Ahmed 2012). Wenn die Institution beständig dem Ideal entgegenstehende Effekte zeitigt, fragen wir uns, wieso die Institution nicht wie beabsichtigt funktioniert und wie sie repariert werden kann. Wenn wir die Institutionen von Staat und Kapi-

tal hingegen vom Standpunkt der Unterdrückten betrachten und sie mit einem Begriff wie Rassismus als Instrumente der Herrschaft begreifen, dann erscheinen viele dieser Effekte nicht mehr als Fehlfunktionen, sondern als intendierte Wirkungen der Institutionen. Das sich wiederholende Scheitern progressiver Bemühungen überrascht dann weniger, gleichzeitig wird erahnbare, dass etwas Tiefergehendes nötig ist als sporadische reformerische Nachjustierungen, um diese Verhältnisse nachhaltig zu verändern.

Ziel unseres Beitrags war es, die geschichtliche Sedimentierung und Normalisierung strukturell rassistischer Verhältnisse in einem wichtigen Teilbereich der Gesellschaft aufzuzeigen. Dahinter steht die Überzeugung, dass nur ein gegen offizielle Verklärungen und Umdeutungen gerichteter Blick auf die geschichtliche Gewordenheit gegenwärtiger Verhältnisse es uns erlaubt, aus Kreisläufen des Vergessens und der Ignoranz auszusteigen und nicht jedes Mal wieder bei null anfangen zu müssen, wenn wir Rassismus nachhaltig bekämpfen und vielleicht auch einmal überwinden wollen.

Literatur

- Ahmed, Sara (2012), *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, London.
- Aichele, Alexander (2008), »Einleitung«, in: Fichte, Johann Gottlieb, *Reden an die deutsche Nation*, Hamburg, VII–LXXXIX.
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2016), *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld.
- Anderson, Benedict (2006) [1983], *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, New York.
- Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (1990), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, Hamburg.
- Bommes, Michael/Radtke, Frank-Olaf (1993), »Institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, H. 3, S. 483–491.
- Brubaker, Rogers (2009), »Ethnicity, Race, and Nationalism«, in: *Annual Review of Sociology* 35, S. 21–42.
- Brubaker, Rogers (1994), *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Harvard.
- Drewek, Peter (1994), »Die Entwicklung des Bildungssystems in den Westzonen und in der Bundesrepublik von 1945/49 bis 1990. Strukturelle Kontinuität und Reformen, Bildungsexpansion und Systemprobleme«, in: Müller, Detlef (Hg.), *Pä-*

- dagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium*, Köln, S. 235–259.
- Edelstein, Benjamin/Veith, Hermann (2017), »Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart«, in: Bundeszentrale für politische Bildung, *Dossier Bildung. Geschichte des Bildungssystems*, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945> (letzter Zugriff: 29.11.2020).
- Fereidooni, Karim (2011), *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*, Wiesbaden.
- Fichte, Johann Gottlieb (2008) [1808], *Reden an die deutsche Nation*, Hamburg.
- Flessau, Kurt-Ingo (1977), *Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*, München.
- Frank, Horst Joachim (1973), *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*, München.
- Fürstenauf, Sara (2020), »Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit«, in: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sara/Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden, S. 87–91.
- Giesecke, Hermann (1998), *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*, Stuttgart.
- Gogolin, Ingrid (2008) [1994], *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster.
- (2020), »Durchgängige Sprachbildung«, in: Dies./Hansen, Antje/McMonagle, Sara/Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden, S. 165–173.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen.
- Greß, Franz (1971), *Germanistik und Politik. Kritische Beiträge zur Geschichte einer nationalen Wissenschaft*, Stuttgart/Bad Cannstatt.
- Ha, Kien (2003), »Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik«, in: Steyerl, Hito/Rodríguez, Encarnación (Hg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Münster, S. 56–107.
- Hildebrand, Rudolf (1950) [1867], *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*, Regensburg.
- (1910), *Gedanken über Gott und die Welt und das Ich. Ein Vermächtnis*, Jena.
- Hobsbawm, Eric (1992) [1990], *Nations and nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*, Cambridge/UK.
- Hutton, Chris (1999), *Linguistics and the Third Reich: mother tongue fascism, race and the science of language*, London.
- Jäger, Georg (1987), »Philologisch-historische Fächer« in: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870*. München, S-S. 192–204.

- Jeismann, Karl-Ernst (1987), »Einleitung. Zur Bedeutung der ›Bildung‹ im 19. Jahrhundert«, in: Ders./Lundgreen, Peter (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870*, München, S. 1–21.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2013), »Rassismus und Klassenraum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen«, in: *sub|urban.zeitschrift für kritische stadtforschung* 2, S. 61–78.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (2013) [1996], *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*, Beschluss vom 25.10.1996.
- Kössler, Reinhart/Melber, Henning (2018), »Koloniale Amnesie. Zum Umgang mit der deutschen Kolonialvergangenheit«, in: Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hg.), *Standpunkte* 9, www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Standpunkte/Standpunkte_9–2018.pdf (letzter Zugriff: 08.01.2020).
- Kollender, Ellen (2020), *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformationen von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*, Bielefeld.
- Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld.
- Kraul, Margret (1984), *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*, Frankfurt/M.
- Mecheril, Paul (2010), »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: Ders./do Mar, Castro Varela Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.), *Migrationspädagogik*, Basel, S. 7–22.
- Mills, Charles (1997), *The Racial Contract*, New York.
- Modood, Tariq (2005), *Multicultural Politics. Racism, Ethnicity and Muslims in Britain*, Edinburgh.
- Mühlhoff, Rainer (2018), *Immersive Macht. Affekttheorie nach Spinoza und Foucault*, Frankfurt/M.
- Robinson, Cedric J. (2000) [1983], *Black Marxism. The Making of the Black Radical Tradition*, Chapel Hill, NC.
- Röhrig, Paul (1987), »Erwachsenenbildung«, in: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870*, München, S. 334–361.
- Scarvaglieri, Claudio/Zech, Claudia (2013), »›Ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund‹. Eine funktional-semantische Analyse von ›Migrationshintergrund‹«, in: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* Jg. 58, H. 1, S. 201–227.
- Schneider, Bararba (2000), *Die höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung*, Köln/Weimar/Wien/Böhlau.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2015), *Die Berliner Schule. Ein Film für neu zugewanderte Familien*, <https://www.berlin.de/sen/bjfl/service/publikationen/videos/> (letzter Zugriff: 29.11.2020).
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2001), *Interkulturelle Bildung und Erziehung. Handreichung für Lehrkräfte Berliner Schulen*, Berlin.
- Slaby, Jan/Mühlhoff, Rainer/Wüschner, Phillip (2019), »Affective arrangements«, in: *Emotion Review* Jg. 11, H. 1, S. 3–12.

- Sikora, Johanna/Evans, M.D.R./Kelley, Jonathan (2019), »Scholarly Culture. How books in adolescence enhance literacy, numeracy and technology skills in 31 societies«, in: *Social Science Research* 77, S. 1–15.
- Stošić, Patricia (2017), *Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems*, Wiesbaden.
- Strub, Christian (2004), »Absonderung des ›Volks der lebendigen Sprache‹ in deutscher Rede. Die Performanz von Fichtes Reden an die deutsche Nation«, in: *Philosophisches Jahrbuch* 111, S. 384–415.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987), »Lehrerberuf und Lehrerbildung«, in: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870*, München, S. 250–270.
- Van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja (2015), *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*, Wiesbaden.
- Vierhaus, Rudolph (1980), »Umriss einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland*«, in: *Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven* 60, S. 395–419.
- Weisgerber, Leo (1964) [1950], *Das Menschheitsgesetz der Sprache als Grundlage der Sprachwissenschaft*, Heidelberg.
- Wellgraf, Stefan (2021), *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem gesellschaftliche Spaltungen verschärft*, Bielefeld (im Erscheinen).