

Lehrpersonen im
künstlerischen Bereich und
ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Natascha Khakpour
und Matthias Rangger (2024).
Hegemoniekritische Lehrer*innenbildung
unter Bedingungen von Rassismus.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (4), 20–33.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-01>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung

j l b
no.4
2024

01

*Natascha Khakpour
und Matthias Rangger*

Hegemoniekritische Lehrer*innenbildung unter Bedingungen von Rassismus

Abstract • Der Beitrag führt rassismuskritische und hegemonietheoretische Perspektiven zusammen, um deren Bedeutung für die Lehrer*innenbildung zu beleuchten. Beide Theorieansätze tragen zur Reflexion institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen bei, die pädagogisches Handeln in Differenzverhältnissen bedingen. Abschließend werden Impulse für eine kritische Lehrer*innenbildung formuliert, die sowohl die Bedingungen des eigenen Handelns hinterfragt als auch herrschaftskritisches Wissen vermittelt und somit zur Dekonstruktion bestehender Ungleichheitsverhältnisse beiträgt.

Schlagworte/Keywords • Hegemonie, Rassismuskritik, kritische Lehrer*innenbildung

Hinführung

„Unfaire Lehrkräfte können populistische Haltungen bei Teenagern prägen“ – so lautete kürzlich die Schlagzeile einer Tageszeitung (Gollnow, 2024). Diese bezieht sich auf das Erscheinen einer Studie, in der Teenager aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu ihrer politischen Sozialisation befragt wurden (Jungkunz & Weiss, 2024). Ein Ergebnis der Studie ist, dass es vor allem Lehrer*innen sind, die jene maßgeblich beeinflussen. Machten Jugendliche demnach die Erfahrung, unfair von Lehrer*innen behandelt zu werden, neigten sie zu populistischem Wahlverhalten, so die Studie. Als Grund wird vermutet, dass Lehrer*innen die staatliche Autorität repräsentieren und sie in ihrer Rolle von den Schüler*innen eher vereinseitigend als ‚gute‘ oder ‚weniger gute‘ Akteur*innen wahrgenommen werden.

Dass die Erfahrungen, die Schüler*innen in der Schule machen, folgenreich sind und in direktem Zusammenhang mit formalem Bildungserfolg, Berufswegentscheidungen und schließlich Selbstbildungsprozessen stehen, ist unbestritten. Auch, dass Lehrer*innen im wahrsten Sinne des Wortes einen Unterschied machen können. Insbesondere zeigt sich dies hinsichtlich migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen. Etwa: Welche Schüler*innen machen unter welchen Bedingungen die Erfahrung, als nicht fraglos zugehörig oder gar in der Schule fehl am Platz adressiert zu werden?

Allerdings muss davor gewarnt werden, Gründe wie ‚unfares Verhalten‘ individualisiert Lehrer*innen zuzuschreiben, so als ob im Umkehrschluss ‚faire Lehrer*innen‘ ganz allein ein unfaires Schulsystem und eine unfaire Gesellschaft wettmachen könnten. Vielmehr braucht es einen Zugang, der die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns mit in den Blick nimmt. Denn es sind, so werden wir argumentieren, vor allem jene Strukturen und Diskurse, die unterscheidende Praktiken und Deutungen nahelegen. Daher liegt unser Fokus nicht auf den handelnden Personen, sondern auf den gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen. Wir fokussieren auf ein Verständnis von Gesellschaft, das gesellschaftliche Verhältnisse durch Differenzordnungen bestimmt betrachtet, und stellen jene des Rassismus in den Vordergrund. Als theoretischen Zugang schlagen wir eine hegemonietheoretisch informierte Perspektive vor, da diese es vermag, die Ebenen des pädagogischen Handelns, der Institutionen (Schule, Lehrer*innenbildung)

sowie der gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse miteinander verbunden, aber nicht determiniert zu denken. Zunächst führen wir in hegemonietheoretische Grundannahmen ein und skizzieren den Blick auf Schule, der damit einhergeht. In einem weiteren Schritt führen wir ein hegemonietheoretisches Verständnis von Rassismus in seinen grundlegenden Konturen aus. Abschließend fragen wir nach den Implikationen für die Lehrer*innenbildung.

Schule und Lehrer*innenbildung als Terrains des Ringens um Hegemonie

Dass Schule nicht getrennt von Gesellschaft zu verstehen, sondern an ihrer Reproduktion beteiligt ist, ist kein neuer Befund. Es besteht im Gegenteil eine lange Tradition der Untersuchung, wie Schule nicht nur an gesellschaftliche Ungleichheiten anschließt, sondern diese reproduziert und – teilweise – auch verstärkt (Bourdieu & Passeron, 1971). Zu selektieren, in die unterschiedlichen Berufsgruppen zu verteilen sowie *gute* zukünftige Staatsbürger*innen zu erziehen, wurden neben Qualifikation und Sozialisation historisch als zentrale Funktionen von Schule festgehalten (Fend, 2008). Es ist ein staatlich verbürgtes soziales Anliegen, dass Kinder und Jugendliche im Sinne der Stabilisierung der nationalstaatlichen Ordnung nicht nur mit fachlichem Wissen ausgestattet werden – dem *Savoir-faire* –, sondern auch, wie sie sich nicht zuletzt durch gutes Betragen unter die Regeln eben jener etablierten Ordnung zu unterwerfen haben (Althusser, 1970/2010, S. 43).

Um die genauere Beschaffenheit der wechselseitigen Produktion von Schule und Gesellschaft bestimmen zu können, bedarf es zunächst eines Verständnisses davon, was *Gesellschaft* ausmacht. Wird Gesellschaft zum Thema, wird häufig eine abgeschlossene und fest bestehende natio-ethno-kulturelle Einheit imaginiert, in der Gesellschaft als nationalstaatlicher Container gedacht wird (Wimmer & Glick Schiller, 2003). Dabei gerät zuweilen aus dem Blick, dass soziale Wirklichkeit nicht selbstverständlich nationalstaatlich geordnet ist und auch nicht auf den (National-)Staat als abgeschlossenen Container reduziert werden kann. Menschheitsgeschichtlich betrachtet ist die Ordnung der sozialen Welt in Nationalstaaten sogar noch relativ jung und steckt funktional und normativ-legitimatorisch bereits in einer tiefen

Krise – was nicht zuletzt an ihren verheerenden Folgen an den EU-Außengrenzen sichtbar wird (Hess et al., 2017, S. 6). Zugleich zeigen sich gerade in den Gesetzen, Zäunen und Grenzschutzanlagen, welche die EU-Außengrenzen materialisieren, die Bedeutsamkeit und Gewaltförmigkeit des Nationalstaates und seiner Grenzen und wie diese faktisch territorial und repressiv hergestellt und als nationaler Raum abgesichert werden (Georgi, 2019). Über diese materielle Seite wird die faktische Anwesenheit, aber auch Unversehrtheit der Körper jener reguliert, die durch territoriale Ansprüche und Verhandlungen zu Fremden, zu Migrant*innen, zu Flüchtenden gemacht werden. Trotz europaweiter EU-Außengrenzen sind es Bestrebungen zum ‚Schutz‘ der jeweiligen nationalen Staaten (Rangger, 2024, S. 116).

Wenn also der Nationalstaat zwar bedeutsam für die gesellschaftliche Wirklichkeit der Gegenwart ist, ist er noch längst nicht dazu geeignet, als fragloses Fundament von Gesellschaft vorausgesetzt zu werden. Vielmehr kann zunächst angenommen werden, dass soziale Ordnung niemals *notwendigerweise* so ist, wie sie sich zu einem bestehenden Zeitpunkt artikuliert. Soziale Wirklichkeit ist radikal unbestimmt, muss jedoch zugleich immer durch die Etablierung geteilter Ordnungen vorläufig bestimmt werden (ebd.). Gesellschaft gründet dann nicht auf einer natürlichen Grundlage (etwa der Nation), sondern sie ist lediglich ein Versuch unter vielen, die Unbestimmtheit des Sozialen zu überwinden. Und für die Frage, „weshalb und auf welche Weise sich trotz der Offenheit des Sozialen immer wieder relativ stabile Formationen der Vorherrschaft einstellen, und zwar der Vorherrschaft sowohl von bestimmten Sinn- als auch von spezifischen Akteurskonstellationen“ (Nonhoff, 2019, S. 542), bietet die Hegemonietheorie einen geeigneten Bezugsrahmen.

Diese kann an dieser Stelle allerdings nicht in der eigentlich gebotenen Ausführlichkeit dargestellt werden – daher nur so viel: Die Grundlegungen hegemonietheoretischer Debatten gehen auf Antonio Gramsci (1991) zurück. Gramsci konzipierte Hegemonie als einen spezifischen Herrschaftsmodus bürgerlicher Gesellschaften. Im Gegensatz zum Feudalismus ist die kapitalistische, bürgerliche Klassengesellschaft durch eine Form der politischen Regierung gekennzeichnet, die nicht allein durch Zwang und Repression charakterisiert ist (obwohl sie auch nicht frei davon ist), sondern basiert insbesondere auf Konsens und Zustimmung. Konsens meint in diesem Fall nicht, dass immer alle mit allem einverstanden sein müssen, sondern dass es – historisch

veränderliches – gesellschaftlich geteiltes Selbstverständliches oder Unhinterfragbares gibt.

Hegemonie setzt ein Herrschaftsverhältnis voraus, das eine soziale Ordnung nicht einfach durch Repression und Zwang durchsetzt, sondern es handelt sich um einen realen „Prozess der Verallgemeinerung von Interessen in einem instabilen Kompromissgleichgewicht“ (Demirović, 1992, S. 154). Wichtig ist dabei, dass dies für die Beteiligten durchaus ‚Sinn macht‘ und „die Subjekte hegemoniale Weltauffassungen affirmieren und diese in ihren alltäglichen Praxen leben, weil sie darin eine Perspektive sehen und imaginieren können“ (Ludwig, 2011, S. 193).

Die Aktualisierung hegemonialer Verhältnisse wird nicht durch eine im Zentrum stehende repressive Macht organisiert, sondern in verschiedenen gesellschaftlichen Sphären in unterschiedlichen Modi erstritten: Im als im engeren Sinne politischen Staat verstandenen Bereich, etwa repräsentiert durch politische Parteien und das Parlament, sind es bspw. Gesetze oder die Staatsgewalt. Aber darüber hinaus spielt die Vielfalt an zivilgesellschaftlichen Institutionen, Organisationen und Akteur*innen eine entscheidende Rolle, denn die Zivilgesellschaft stellt das Terrain dar, auf dem vorrangig um Konsens gerungen wird. Mit dem Begriff der Zivilgesellschaft meint Gramsci einen ganzen Komplex von Institutionen, in dem „die gesellschaftlichen Widersprüche auf spezifische Weise, nämlich im Nahbereich von Interaktionen, alltäglichen Gewohnheiten, Erfahrungen und Überzeugungen wie auch öffentlich vorgebrachten philosophischen und wissenschaftlichen Argumenten, ausgetragen werden“ (Demirović, 1997, S. 149f). Schule nimmt darin eine zentrale Funktion ein (Khakpour, 2023, S. 41ff), die etwa durch Gesetze, Curricula und der Approbation von Schulbüchern oder des staatlich abgesicherten Monopols in der Vergabe von Bildungszertifikaten in besonderer Weise direkt in Verbindung mit politischer Gesellschaft steht. Ein Beispiel ist etwa die formale Gestaltung des Schulsystems selbst – wird eine Schulform durchgesetzt, die, etwa durch längere gemeinsame Beschulung, Bildungsungleichheiten verringert, oder wird an früher Selektion festgehalten, wodurch jene profitieren, die bereits (formale) Bildungsprivilegien genießen? Schule selbst ist zugleich aber auch ein Terrain des Ringens um Hegemonie (Khakpour, 2021): Denn wenn wir Zivilgesellschaft als die Sphäre verstehen, in der durch und in Institutionen an der Konsolidierung der existierenden hegemonialen Arrangements gearbeitet wird, finden wir dort auch

(Spiel-)Räume, in denen die bestehende Ordnung neu ausgehandelt oder angefochten wird. Das gilt bspw. für das mehr oder weniger Anschließen an natio-ethno-kulturell codierte Normen. Der Nationalstaat ist dabei als Bestandteil einer globalen – auf einem umkämpften und ambivalenten Konsens beruhenden – sozialen Ordnung zu verstehen. Das bedeutet jedoch nicht, seine Wirksamkeit und Gewaltförmigkeit gegenüber transnationalen Phänomenen zu suspendieren, sondern die Gewalt des Nationalstaates gegenüber grenzüberschreitenden Phänomenen in einem größeren und auch durch supranationalstaatliche Regime gestützten Maßstab zu kontextualisieren. Zudem stellt die Auseinandersetzung darüber, wer bedingungslos als nationalstaatliche*r Bürger*in gilt und wer nicht, eines der zentralen Terrains der Aushandlung gesellschaftlicher Ordnung dar, das konstitutiv mit der Differenzordnung des Rassismus verwoben ist (Goldberg, 2002). Bevor wir deshalb näher auf die Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung eingehen, ist zuerst die Betrachtung eines hegemonietheoretischen Verständnisses von Rassismus bedeutsam.

Rassismus als schulisch wirksame gesellschaftliche Differenzordnung

Der Rassismusbegriff wird zuweilen gerne auf eine feindselige Einstellung, ein Vorurteil oder eine Angst gegenüber vermeintlich Anderen („Ausländer*innen“, „Fremde“) reduziert. Rassismus gilt als Ausnahmephänomen, das nicht bei sich selbst oder in der Gesellschaft, sondern eher bei anderen, in der Vergangenheit oder am Rande der Gesellschaft verortet wird. Oder Rassismus wird als Grundcharakteristikum der Menschheit verallgemeinert, das es immer schon gab und es irgendwie zu akzeptieren gelte (Mecheril & Rangger, 2022, S. 58ff). Aus hegemonietheoretischer Perspektive sind jedoch alle drei Varianten, Rassismus zu begreifen, nicht überzeugend. Zum einen, weil es „Anderer“ und „Fremde“ nicht an sich gibt, sondern nur als Effekte einer spezifischen sozialen Ordnung, die diese in Begriffen unüberwindbarer Gruppenzugehörigkeiten produziert. Zum anderen, weil die Hervorbringung von feststehenden „Anderen“ und „Fremden“ nur dann gelingen kann, wenn die vermeintlich Anderen und Fremden ihrer eigenen Unterwerfung auch „zustimmen“. Rassismus funktioniert also nicht nur als repressive Form der Feindlichkeit, sondern muss auch soziale

Positionen anbieten, die eine soziale Existenz unter den gegebenen Normen und Konventionen ermöglichen.

Damit ist nun nicht gesagt, dass es in hegemonietheoretischer Betrachtung keine rassistischen Vorurteile gibt, die von anderen Ausprägungsformen von Rassismus zu unterscheiden sind (etwa auf institutioneller oder struktureller Ebene). Wenn Hegemonie jedoch als eine Verallgemeinerung einer partikularen sozialen Ordnung verstanden wird, welche der eigentlichen Unbestimmtheit des Sozialen eine möglichst geteilte und auf Dauer gestellte Bestimmtheit verleiht, dann müssen auch Einstellungen, Vorurteile und Ängste als durch eine allgemeine gesellschaftliche Ordnung vermittelt betrachtet werden. In hegemonietheoretischer Perspektive ist Rassismus deshalb nicht mit denjenigen Äußerungen, Einstellungen, Vorurteilen oder Ängsten gleichzusetzen, in denen sich Rassismus explizit und in Form massiver Gewalt artikuliert. Vielmehr stellt Rassismus (als Sammelbegriff für vielfältige Rassismen wie Kolonialrassismus, antimuslimischer Rassismus, Rassismus gegenüber Sint*itze und Rom*nja oder – aber nicht unumstritten – Antisemitismus) eine derjenigen gesellschaftlich verbreiteten Unterscheidungsweisen dar, die es im sogenannten Zeitalter der Moderne vermag, soziale Wirklichkeit über die Unterscheidung von vermeintlich biologisch oder kulturell verschiedenen Menschengruppen zu ordnen und mithervorzubringen.

Rassismus artikuliert sich folglich nicht nur in feindlichem Rassedenken, sondern stellt eine konjunkturelle gesellschaftliche Ordnungslogik dar (Hall, 2008), die:

1. Menschen in unterschiedliche und vermeintlich homogene Menschengruppen unterscheidet (*Differenzierung*),
2. diese Unterscheidung als von Natur aus (Biologie) oder von der Geschichte her (Kultur, Ethnizität, Religion, Sprache) unveränderlich ausweist (*Essenzialisierung*),
3. den unterschiedenen Gruppen unterschiedliche Eigenschaften und Bedeutungen zuweist (*Signifizierung*),
4. diese in ein asymmetrisches Verhältnis des Menschlichen zueinander reiht (*Hierarchisierung*) und
5. auf eine breite und eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisende gesellschaftliche Verbreitung stößt (*Hegemonialität*) (Mecheril & Melter, 2010, S. 156).

Rassismus ist also diejenige gesellschaftliche Differenzordnung, die in den Diskursen und Praktiken einer Vielzahl an Subjekten, Organisa-

tionen und Institutionen über einen längeren Zeitraum hinweg verwendet und damit hergestellt, aufrechterhalten und verändert wird. Dass dies der Differenzordnung des Rassismus oder auch anderen Differenzordnungen gelingt, ist jedoch keineswegs deren objektiver Angemessenheit, deren rationaler Einsicht oder ihrer ethischen Qualität zuzuschreiben. Ganz im Gegenteil – wie ja auch die Hegemonialität von Rassismus zeigt.

Die konsensherstellende Wirksamkeit liegt vielmehr darin, dass Rassismus eine Unterscheidungslogik in das Soziale einführt, welche die auf möglichst feststehenden Zugehörigkeiten basierenden lokalen wie globalen Ungleichheitsverhältnisse vermeintlich sinnvoll begründet und legitimiert. Beispielsweise indem Rassismus unterscheidet, wer fraglos als Bürger*in eines nationalstaatlichen Kontexts gilt und wer nicht und mit welchen Privilegien oder Nachteilen diese Verortung in den entsprechenden Kontexten einhergeht. Rassismus ist also Bestandteil und Produkt der Hervorbringung von Subjekten, Organisationen und Institutionen, indem die rassistische Unterscheidungsweise ihnen einen geteilten Sinn der Selbst-, Fremd- und Weltwahrnehmung sowie ihrer Behandlung verleiht.

So stellt laut David Theo Goldberg (2002) etwa das Denken, Einteilen und Handeln mittels der Differenzkategorie „Rasse“ ein grundlegendes Element in der Entstehung des modernen Nationalstaates dar. Selbst wenn Rassismus nicht mit der Logik des Nationalen gleichgesetzt werden kann, vermag Rassismus es aber, die auf wesenhaften Zugehörigkeiten beruhende Logik nationalstaatlicher Ordnung unter Bedingungen einer sich globalisierenden Welt äußerst funktional zu begründen. Denn der Nationalstaat als zentrale (westliche) Vergesellschaftungsinstitution entsteht in einer historischen Situation der hochkonjunkturellen Heterogenisierung der damals bestehenden Gesellschaftsformationen auf lokaler Ebene, die das Ergebnis rasant entstehender und sich ausbreitender sozialer Mobilitäten auf globaler Ebene war (ebd., S. 11). Diese Transformation hatte eine systemische Krise der damals bestehenden gesellschaftlichen Ordnung zur Folge, innerhalb jener die Produktion von „Rasse(n)“ von Anfang an eine der zentralen Mechanismen der Wiederherstellung von Ordnung war (ebd., S. 40). Die Aufgabe des Nationalstaates, das zu homogenisieren, was immer schon heterogen war und was sich immer weiter heterogenisiert, ist aber nicht nur deshalb unmöglich, weil Heterogenität die Normalität darstellt, sondern auch, weil das homogenisierende Element der Nation selbst

nicht jenseits von Macht und Herrschaft bestimmbar ist. Spätestens dann, wenn diese Lücke zwischen bestimmender Homogenisierung und Unbestimmtheit zu einem Problem wird, stellt Rassismus ein probates Mittel zu ihrer erneuten Schließung dar (Mecheril, 2020, S. 110). Neben dem funktionalen Zusammenwirken mit anderen dominanten gesellschaftlichen Ordnungen ist insbesondere die alltägliche Organisation der Zustimmung durch zivilgesellschaftliche Institutionen, Organisationen und Akteur*innen für das Wirken von Rassismus bedeutsam. Und so halten Anja Steinbach, Saphira Shure und Paul Mecheril (2020, S. 37) fest, dass Kinder spätestens und insbesondere „[i]n der Schule lernen [...], was es in Deutschland heißt, eine ‚Migrantin‘ bzw. ein ‚Nicht-Migrant‘ zu sein“. Analog zum Konzept des *racial state* verstehen sie die Schule deshalb als *racial school*. Nicht weil die Schule eine rassistische Institution, eine *racist institution* sei, sondern weil sie einen gesellschaftlich bedeutsamen Ort darstellt, an dem der „Faden der ‚Nation‘“ (Duval, 2016, S. 215; Herv. i. Orig.) in seiner Verwobenheit mit *race* (Goldberg, 2002) „immer wieder aufgenommen und weitergesponnen wird“ (Steinbach et al., 2020, S. 33). So ist die nationalstaatliche Schule ein privilegierter Ort der Vermittlung und Ausübung gesellschaftlich bedeutsamer Unterscheidungen in natio-ethno-kulturell ‚Fremde‘ und ‚Nicht-Fremde‘ und wird insbesondere „[u]nter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen (Krise des gesellschaftlichen Imaginären, Vorherrschaft des Versuchs der Wiederherstellung der Ordnung durch Rückgriff auf essentialistische Wir-Kategorien) [...] potenziell auch zum Ort der Stärkung des Rasse-Denkens“ (ebd., S. 34). Vermittels des Wissens und der Repräsentationen von Deutschland (Österreich, Schweiz), von Gesellschaft und der Welt, mittels der Bilder, der Sprachen und der Erklärungen, wie die Welt scheinbar ist und wie sie funktioniert, trägt die nationalstaatliche Schule bedeutsam dazu bei, die Welt in von Rassekonstruktionen vermittelten Begriffen, in wesenhaften Unterscheidungen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu begreifen (ebd.).

Rassismus- und hegemoniekritische Lehrer*innenbildung

Für die Lehrer*innenbildung sind rassismus- und hegemoniekritische Überlegungen in doppelter Weise relevant. Zum einen ist sie der Ort,

an und in dem diejenigen Akteur*innen formiert, autorisiert und *gebildet* werden, die als Lehrer*innen innerhalb der Institution Schule eine bedeutsame Rolle einnehmen (zur pädagogischen Autorisierung als hegemoniale Praxis vgl. Niggemann, 2021). Zum anderen ist auch die Lehrer*innenbildung selbst ein Terrain, auf dem um gesellschaftlichen Konsens gerungen wird und darum, was in den Curricula als vermittlungswürdig gilt, welche pädagogischen Haltungen zeitgemäß und angemessen sind. Da sich soziale Wirklichkeit im Allgemeinen und Lehrer*innenprofessionalität im Speziellen (Helsper, 2002) durch Komplexität, Kontingenz und Widersprüche auszeichnen, reicht es für eine angemessene Lehrer*innenbildung nicht aus, bestimmte Fertigkeiten (Kompetenzen) und Handlungsrezepte (Leitlinien) aufseiten der einzelnen Lehrer*innen auszubilden. Vielmehr muss professionelles Lehrer*innenhandeln als ein Phänomen betrachtet werden, das sich in jeweils spezifischen In-Verhältnis-Setzungen zu den jeweils partikularen Anforderungen der sozialen Praxis ereignet. Doch so wenig die angemessenen In-Verhältnis-Setzungen vorherbestimmbar oder auf Individuen („gute Lehrer*innen“) reduzierbar sind, so wenig sind diese beliebig bzw. zufällig. Anstatt eines Fazits haben wir drei mögliche Impulse aus hegemonie- und rassismuskritischen Überlegungen zur weiteren Diskussion formuliert:

1. *Systematische Befragung der Bedingungen des eigenen Denkens, Handelns und Fühlens*: Eine hegemonietheoretisch informierte Lehrer*innenbildung setzt bei der Befragung derjenigen Bedingungen (organisational, institutionell, strukturell...) an, die sich über diskursive Wissensbestände sowie Gesetze, Curricula etc. artikulieren und in das je individuelle Denken, Handeln und Fühlen einschreiben. Einer rassismuskritischen Praxis geht es folglich weniger darum, einzelne Rassist*innen zu identifizieren und moralisch zu diskreditieren. Vielmehr interessiert sie sich für die Frage, „in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 172). Eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung zielt folglich auf die historisierende und kontextualisierende Befragung, Schwächung und Veränderung von Strukturen, Repräsentationen und Praktiken, die auf der Zugehörigkeitsordnung des Rassismus beruhen (ebd.). Gegenstand der Reflexion sind also die Bedingungen

und Ordnungen des eigenen Handelns, Denkens und Fühlens und *nicht* die Individuen und deren Eigenheiten. Als derjenige Ort, an dem angehende Lehrer*innen die Praxis professioneller Reflexion losgelöst der Handlungs- und Begründungszwänge einer Lehrer*innenpraxis erlernen, erproben und ausdifferenzieren könn(t)en, schafft eine kritische Lehrer*innenbildung deshalb die Bedingungen (Zeit, Regelmäßigkeit, Kollektivität...), die eine professionelle Praxis der In-Verhältnis-Setzung zum eigenen Tun und Denken und deren Bedingungen mit höherer Wahrscheinlichkeit ermöglicht (Mecheril et al., 2022, S. 302ff).

2. *Vermittlung herrschaftskritischen Wissens*: Reflexion und professionelles Handeln funktionieren nicht unabhängig eines spezifischen Wissens. Und selbst wenn Wissen stets in Veränderung ist, stellt doch der Ort der Lehrer*innenbildung auch einen derjenigen privilegierten Orte dar, an dem allgemeines Wissen für die partikuläre Handlungspraxis erworben, reflektiert und erweitert werden kann. Neben der (institutionalisierten) Befragung des Beitrags der Lehrer*innenbildung und der Schule zum *racial state* und einer darauf basierenden Weltordnung vermittelt eine hegemonie- und rassismustheoretisch informierte Lehrer*innenbildung deshalb auch systematisch, als verbindliche Querschnittsthematik für alle, Wissen darüber, wie sich Macht und Herrschaft reproduzieren, sowie über gesellschaftliche Differenzverhältnisse (wie Rassismen) und herrschaftskritische Pädagogiken (wie Rassismuskritik).
3. *(Fast) Nichts steht außer Frage bzw. rassismuskritische Lehrer*innenbildung forever*: Auch kritische Lehrer*innenbildung hat keinen Anspruch auf Wahrheit gebucht. Erkenntnis bleibt immer gebunden an den spezifischen Ermöglichungskontext, in dem sie sich artikuliert. Für eine kritische Lehrer*innenbildung bedeutet dies, dass nichts je außer Frage steht, auch die eigenen Vorannahmen, Maßstäbe und Erkenntnisse nicht (was wiederum nicht bedeutet, dass alles legitim ist – etwa rassistische Infragestellungen). Im Sinne der bewusst vage bleibenden normativen Orientierung der *würdevolleren Verhältnisse für alle* gilt es deshalb, (a) auch die eigene Reflexionspraxis permanent im Hinblick auf ihre epistemischen, theoretischen und normativen Vorannahmen und ihrer Konsequenzen hin zu reflektieren (ebd., S. 292ff) und (b) kritische Lehrer*innenbildung als unabgeschlossenen Prozess der Suche nach angemessenen In-Verhältnis-Setzungen zu den Wi-

dersprüchlichkeiten der konkreten pädagogischen Alltagspraxis zu verstehen.

Schließlich ginge es darum, Möglichkeitsräume der institutionalisierten Veränderung zu reflektieren und zu nutzen: Die Befragung der Bedingungen und das Vermitteln von Wissen erfolgen nicht (nur) für eine Anpassung des individuellen Lehrer*innenhandelns. Ziel ist vielmehr/ zusätzlich, jene dabei ersichtlich werdenden organisationalen, institutionellen und gesellschaftlichen Nischen nutzen zu können, um ein wenig weniger bestehende Ungleichheitsverhältnisse zu reproduzieren.

Literatur

- Althusser, L. (2010). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband* (3. Aufl.). VSA. (Erstausgabe 1970)
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Demirović, A. (1992). *Hegemonie und Staat. Kapitalistische Regulation als Projekt und Prozeß*. Westfälisches Dampfboot.
- Demirović, A. (1997). *Demokratie und Herrschaft: Aspekte kritischer Gesellschaftstheorie*. Westfälisches Dampfboot.
- Duval, P. (2016). Die undefinierbare Nation: Themen und Perspektiven. In S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehr- amtsausbildung. Ein Handbuch* (S. 201–216). Studien Verlag.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS.
- Georgi, F. (2019). *Offene Grenzen? Perspektiven globaler Bewegungsfreiheit*. Bertz + Fischer.
- Goldberg, D. T. (2002). *The Racial State*. Wiley-Blackwell.
- Gollnow, S. (2024, 17. Juni). Unfaire Lehrkräfte können populistische Haltungen bei Teenagern prägen. *Der Standard*. Abgerufen am 09.08.2024, unter <https://www.derstandard.de/story/3000000224645/unfaire-lehrer-k246nnten-populistische-haltungen-bei-teenagern-f246rdern>
- Gramsci, A. (1991). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Band 1–10*. Argument.
- Hall, S. (2008). „Rasse“, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In U. Mehlem, D. Bohle, J. Gutsche, M. Oberg & D. Schrage (Hrsg.), *Stuart Hall. Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (4. Aufl., S. 89–136). Argument.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 67–86). Leske + Budrich.
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. & Sontowski, S. (2017). Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes. In S. Hess, B. Kasperek, S. Kron, M. Rodatz, M. Schwertl & S. Sontowski (Hrsg.), *Der lange Sommer der Migration* (S. 6–24). Assoziation A.

- Jungkunz, S. & Weiss, J. (2024). Populist Attitudes among Teenagers: How Negative Relationships with Socialization Agents Are Linked to Populist Attitudes. *Perspectives on Politics*, 1–17.
- Khakpour, N. (2021). Die Schule als Terrain des Ringens um migrationsgesellschaftliche Normalität. In M. d. M. Castro Varela, N. Khakpour & J. Niggemann (Hrsg.), *Hegemonie bilden. Pädagogische Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci* (S. 222–238). Beltz Juventa.
- Khakpour, N. (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Beltz Juventa.
- Ludwig, G. (2011). *Geschlecht regieren. Zum Verhältnis von Staat, Subjekt und hetero-normativer Hegemonie*. Campus.
- Mecheril, P. (2020). Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 101–117). Barbara Budrich.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Beltz.
- Mecheril, P. & Rangger, M. (2022). ... dass das Lernen der Kinder aus gutbürgerlichem Haushalt gefährdet ist – Artikulationen von Rassismus in Organisationen. In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Macht- und differenztheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe* (S. 53–87). Springer VS.
- Mecheril, P., Rangger, M. & Tilch, A. (2022). Migrationsgesellschaftliche Öffnung von Organisationen. In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe* (S. 255–317). Springer VS.
- Niggemann, J. (2021). *Der diskrete Charme der Autorität? Elemente (pädagogischer) Autorität und Autorisierungen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Universität Frankfurt.
- Nonhoff, M. (2019). Hegemonie. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch* (S. 542–552). Suhrkamp.
- Rangger, M. (2024). *Kontingenz und Bildung. Migrationspädagogische Überlegungen zu einem politischen Bildungsbegriff*. transcript.
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). „The racial school“. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Beltz Juventa.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2003). Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration. An Essay in Historical Epistemology. *International Migration Review*, 37(3), 576–610.

Khakpour, Natascha, Dr.in,
Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
mit dem Schwerpunkt Urban Diversity Education,
Pädagogische Hochschule Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Macht- und Herrschaftskritik, Sprache,
Lehrer*innenbildung.

Natascha.Khakpour@phwien.ac.at

Rangger, Matthias, Dr.,
wiss. Mitarbeiter,
AG10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte:
politische Gesellschaftstheorie, Bildungsforschung,
pädagogische Professionalität und Organisationsentwicklung.

matthias.rangger@uni-bielefeld.de