

Rassismus-  
kritik



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b  
no. 4  
2024



journal für lehrerInnenbildung

j | b

# journal für lehrerInnenbildung

## jlb

### **Herausgeber\*innen**

Prof. Dr. Evi Agostini, Universität Wien  
Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern  
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien  
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),  
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen  
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern  
Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen  
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen  
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal  
Mag. Dr. Andrea Seel, Private Pädagogische Hochschule Augustinum

### **Redaktion**

Theresia Pantzer, Mag.

### **Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat**

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz  
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen  
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg  
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern  
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Bielefeld  
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck  
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern  
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster  
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

# journal für lehrerInnenbildung

## jlb

24. Jahrgang (2024)  
Heft 4

### Rassismuskritik

René Breiwe,  
Oxana Ivanova-Chessex  
und Claudia Schuchart  
(Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

**k**

Korrespondenzadresse der Herausgeber\*innenredaktion:  
Theresia Pantzer, Mag.  
E-Mail: [jlb.redaktion@phsg.ch](mailto:jlb.redaktion@phsg.ch)

jlb. journal für LehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.  
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain [jlb-journallehrerinnenbildung.net](http://jlb-journallehrerinnenbildung.net)  
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:  
[www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/](http://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/)

Bestellungen und Abonent\*innenbetreuung:  
Verlag Julius Klinkhardt  
Ramsauer Weg 5  
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland  
[vertrieb@klinkhardt.de](mailto:vertrieb@klinkhardt.de)  
Tel: +49 (0)8046-9304  
Fax: +49 (0)8046-9306  
oder nutzen Sie unseren webshop:  
[www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de)

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages  
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024.i. © Verlag Julius Klinkhardt.  
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, [info@klinkhardt.de](mailto:info@klinkhardt.de).

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.  
Printed in Germany 2024.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist  
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:  
CC BY-NC-SA 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024>  
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)  
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

# INHALT

<b>EDITORIAL</b>	<b>7</b>
<b>BEITRÄGE</b>	<b>17</b>
<b>01</b>	<b>20</b>
<i>Natascha Khakpour und Matthias Rangger</i> Hegemoniekritische Lehrer*innenbildung unter Bedingungen von Rassismus	
<b>02</b>	<b>34</b>
<i>Aysun Dođmuş</i> Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten. Kontur eines Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion	
<b>03</b>	<b>50</b>
<i>Jocelyn Jasmin Dechêne und Saphira Shure</i> Rassismuskritische Fallarbeit in ‚Praxisphasen‘ der Lehrer*innenbildung. Überlegungen zu Professionalisierung in Ordnungen der Differenz	
<b>04</b>	<b>66</b>
<i>Kamila Bonk und Anja Steinbach</i> Rassismuskritik im Fortbildungskontext und Aushandlungen professionalisierungsrelevanter Entwicklungserwartungen	
<b>05</b>	<b>80</b>
<i>Nushin Hosseini-Eckhardt</i> Schule verkörpern! Der LeibKörper als Zugang zu Rassismuskritik- und Kinderschutzkonzepten in der Schule	

92	<b>06</b> <i>Gizem Evin Dağ und M Knappik</i> Sprache und <i>race</i> in der Schule. Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften
104	<b>07</b> <i>Susanne Burren, Maritza Le Breton, Daniel Nacht, Kyra Lenting und Carolina Toletti</i> Berufliche und gymnasiale Bildung in linguizismuskritischer Perspektive. Sprachordnungen im Kontext der Sekundarstufe II
114	<b>08</b> <i>Ursula Fiechter und Simone Suter</i> „Mein Vater wird im Sommer so richtig schwarz“. Vom Umgang mit (Selbst-)Rassifizierung
125	<b>REZENSIONEN</b>
133	<b>AGENDA</b>
135	<b>CALL FOR ABSTRACTS</b>

# EDITORIAL

René Breiwe  
Oxana Ivanova-Chessex  
Claudia Schuchart

## Rassismuskritik im Kontext der Lehrer\*innenbildung

In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich der migrationspädagogische bzw. rassismuskritische (erziehungs-)wissenschaftliche Diskurs im deutschsprachigen Raum fundamental weiterentwickelt (vgl. die grundlegenden, impulsgebenden Arbeiten von Mecheril, 2004; Scharathow & Leiprecht, 2011). Hierbei wurde deutlich, dass sich Rassismus nicht nur im individuellen Handeln zeigt, sondern insbesondere in institutionellen Logiken, alltäglichen Praktiken sowie in den Strukturen des Bildungssystems verankert ist (vgl. Alkis et al., 2023; dos Santos Pinto et al., 2022; Steinbach et al., 2020; Gomolla & Radtke, 2009). Rassismus wird somit als ein Strukturelement gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse, als ein „überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes ‚Wissen‘“ (Hormel, 2018, S. 84) erkannt, das auch in Bildungsinstitutionen machtwirksam ist. So wird auch Lehrer\*innenbildung als ein bedeutsamer Ort in den Blick genommen, an dem rassismusrelevante Differenzierungen (Weiß, 2013) (re-)produziert werden (Doğmuş, 2022; Shure, 2021). Mit Rommelspacher (2011) vollzieht sich Rassismus auf vier Ebenen: Als soziale bzw. kulturelle Differenzen hervorgebrachte Unterscheidungen werden als natürlich und unveränderlich aufgefasst (Naturalisierung). Gemäß den zugeschriebenen Differenzen werden Menschen auf statische Weise in Gruppen eingeteilt (Homogenisierung) und als grundlegend different verstanden (Polarisierung). Auf dieser Basis werden die Gruppen unterschiedlich bewertet (Hierarchisierung), wodurch letztlich die ungleiche Behandlung bzw. ungleiche Verteilung von Macht und Privilegien legitimiert wird (Legitimation). Auf diese Weise konstituiert Rassismus machtwirksam gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, gleichzeitig bleibt dieses konstitutive Strukturelement im Bildungsbereich weitestgehend dethematisiert, wird oft geleugnet und seine Benennung geht mit Risiken einher (Messerschmidt, 2010; Shure, 2021; Scharathow, 2014). Zudem zeichnet sich Rassismus durch einen Wandel aus: Historisch eng verbunden mit dem Kolonialismus und dem Nationalsozialismus sind „Rassismen“ – so formuliert Hall (2018) es im Plural – „immer historisch spezifisch und in ihren Auswirkungen, die sie unter den verschiedenen geschichtlichen Umständen zeitigen, in denen sie auftreten, immer unterschiedlich“ (ebd., S. 166). So reflektieren Konzeptualisierungen wie „Neo- oder Kulturrassismus“ (Balibar,

1990), „raceless racism“ (Balibar, 1990; El-Tayeb, 2011; Hall, 1989) oder „raceless Euroracism“ (Michel, 2015), inwiefern Kategorien wie ‚Kultur‘, ‚Ethnizität‘, ‚Religion‘, ‚Sprache‘ mit rassistischnrelevanten Bedeutungen aufgeladen werden, indem auf derartige Kategorien rassistische Logiken übertragen bzw. sie als Ersatz für den ‚Rassebegriff‘ verwendet werden.

Rassismuskritik begegnet diesen Verhältnissen entsprechend, indem Prozesse der gewaltvollen Herstellung ‚Anderer‘ entlang rassistischer Wissensordnungen sowie die damit verbundenen machtwirksamen Effekte und hervorgebrachte gesellschaftliche Ordnungen analysiert werden. Rassismuskritik bezieht sich auf verschiedene Formen von Rassismus sowie deren intersektionale Verwobenheiten mit anderen Ungleichheits- und Machtverhältnissen wie Klassismus, Ableismus oder Sexismus (Riegel, 2016), aber auch auf ein Verschmelzen von kapitalistischen und rassistischen Logiken zu einem „racial neoliberalism“ (Goldberg, 2009). Dabei ist Rassismuskritik unmittelbar verbunden mit stetiger (Selbst-)Reflexion – auch eigener gesellschaftlicher Positionierungen und Privilegien (Mecheril & Melter, 2011; Leiprecht et al., 2011).

Einen Teil dieser (selbst-)reflexiven Prozesse stellen Studien, empirische, theoretische und biografische Suchbewegungen dar, die Rassismus in Strukturen, Praktiken und Wissensbeständen der Lehrer\*innenbildung offen legen und rassismuskritische Professionalisierung als unter Bedingungen von Rassismen stattfindende Praxis kritisch befragen (Akbaba et al., 2022; Çiçek & Shure, 2022; Ohm et al., 2022; Fereidooni & Massumi, 2017; Messerschmidt, 2016; Fereidooni & Höbl, 2021; Karakaşoğlu et al., 2019), aber auch darüber nachdenken, wie eine zeitgemäße Lehrer\*innenbildung gestaltet werden kann (Ivanova-Chessex et al., 2022; Dankwa et al., 2021). Durch diese Beiträge gewinnt Rassismuskritik und rassismuskritische Professionalisierung zunehmend an Bedeutung, wenngleich diese Etablierung wegen disziplinärer und politischer Herausforderungen sowie inhärenter Ambivalenzen als prekär, fragil und suchend verstanden werden muss.

Als Ausdruck pädagogischer Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft wird (selbst-)kritisch bzw. -reflexiv hinterfragt, inwiefern auf der einen Seite rassistischnrelevante Unterscheidungen in den zugrundeliegenden Strukturen und Praktiken in der Lehrer\*innenbildung Verwendung, Verstetigung bzw. Reproduktion erfahren sowie wie auf der anderen Seite eine rassismuskritische Professionalisierung (angehen-

der) Lehrkräfte ermöglicht werden kann (z. B. Ohm et al., 2022). Der hinterfragende Blick einer rassismuskritischen Lehrer\*innenbildung richtet sich demzufolge auf das historisch entstandene, normalisierte und selbstverständlich gewordene Wissen, mit dem Ziel, Bildungsorte durch ein kontinuierliches Verlernen (Spivak, 1996) weniger gewaltvoll werden zu lassen. Möglichkeiten zur kritischen Reflexion der eigenen Involviertheit in die hegemonialen Machtverhältnisse und Räume für Empowerment und Diskriminierungskritik werden dabei als Wege einer rassismuskritischen Professionalisierung diskutiert. Auf diese Weise wird es erhofft, für Wirkungen migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen auf Ebene von institutionellen Ordnungen, Praktiken, Repräsentationen und Haltungen sensibilisieren zu können und einen politischen Beitrag zur Verschiebung der gesellschaftlichen Verhältnisse leisten zu können.

Ausgehend von diesen Verortungen bringt das vorliegende Heft theoretische und empirische Beiträge zu Rassismuskritik im Kontext der Lehrer\*innenbildung zusammen. Im Fokus des Heftes sind dabei Fragen nach Bedingungen, Erscheinungsformen und Ambivalenzen von rassismuskritischer Professionalisierung, die anhand konzeptueller Überlegungen, empirischer Studien und Praxisreflexionen bearbeitet werden.

Den Auftakt machen *Natascha Khakpour* und *Matthias Rangger*, indem sie rassismuskritische Perspektiven zu Hegemonietheorie ins Verhältnis setzen, um hieraus Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung zu formulieren. Mit Bezug auf Gramsci führen die Autor\*innen in das hegemonietheoretische Verständnis von Rassismus ein und formulieren davon ausgehend drei Impulse für eine sich kritisch verstehende Lehrer\*innenbildung, die (1) Bedingungen des eigenen Denkens, Handelns und Fühlens systematisch in den Blick nimmt, (2) Vermittlung des herrschaftskritischen Wissens zu ihrer zentralen Aufgabe macht sowie (3) sich selbst und die eigene Reflexionspraxis kontinuierlich im Hinblick auf ihre normativen Orientierungen hin befragt.

*Aysun Dođmuş* setzt sich in ihrem Beitrag mit Rassismus in Schule als ein Gegenstand der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen auseinander. Hierfür verbindet sie strukturtheoretisch fundierte Gedanken zur antinomischen Einheit des Habitus des praktischen Könnens und des wissenschaftlich-reflexiven Habitus mit Überlegungen zur Normalisierung von Rassismus in schulischen Routinen. Auf dieser Grundlage schlägt *Aysun Dođmuş* einen Dialog zwischen Theo-

rie, Praxis und Reflexion vor, der zu einer rassismuskritischen Professionalisierung der Lehrer\*innen beiträgt.

Hieran anschließend analysieren *Jocelyn Jasmin Dechêne* und *Saphira Shure* Praxisphasen der Lehrer\*innenbildung als bedeutende Orte der Auseinandersetzung mit Machtstrukturen und rassismuskritischen Perspektiven. Auf Basis von Erfahrungen mit/in der rassismuskritischen Lehre legen die Autor\*innen ein Konzept für Fallarbeit vor, das eine Reflexion von Rassismus als Struktur- und Ordnungsprinzip ermöglicht. So könne die Reflexion über die Unbestimmtheit pädagogischen Handelns und das „Nicht-Wissen-Können“ durch Fallarbeit dazu dienen, Normvorstellungen und Machtstrukturen in Einzelsituationen sichtbar zu machen und so eine Verbindung zwischen Theoriewissen und pädagogischer Praxis zu fördern, um rassismuskritische und reflexive Professionalisierung zu ermöglichen.

*Kamila Bonk* und *Anja Steinbach* richten in ihrem Beitrag den Fokus auf Professionalisierungsprozesse im Rahmen einer einjährigen rassismuskritischen Fortbildung für Lehrer\*innen. Anhand exemplarischer Analysen von Interviews und Gruppendiskussionen zeigen die Autor\*innen Spannungsverhältnisse und Ambivalenzen der rassismuskritischen Professionalisierung auf, indem sie die Herausforderungen der Verstrickung in rassistische Strukturen, die Bedeutung emotionaler und körperlicher Dimensionen sowie die Schwierigkeit der Umsetzung von Rassismuskritik in die Schulpraxis beleuchten.

*Nushin Hosseini-Eckhardt* denkt in ihrem Beitrag darüber nach, welchen Erkenntnisgewinn phänomenologische Perspektiven für rassismuskritische Ansätze und Kinderschutzkonzepte haben können. Hierfür macht sie das Konzept LeibKörper und das leibliche Wissen fruchtbar und zeigt das damit einhergehende Potenzial einer Sensibilisierung für leib-körperliche Dimensionen der Subjektwerdung auf. Mit dem Konzept des „Leiblichen Wissens“ sowie der präreflexiven „Sensoren“ wird auf Basis einer empirischen Vorstudie dargelegt, wie sich diskriminierende Strukturen leib-körperlich zeigen und welche Unterschiede in der Wahrnehmung bestehen.

Die beiden anschließenden Beiträge gehen auf Linguizismus im Kontext von Schule und Lehrer\*innenbildung ein. So fokussieren *Gizem Evin Dağ* und *M Knappik* empirisch die Frage, inwiefern Lehrkräfte „mit internationaler Familiengeschichte“ Linguizismus in der Schule erfahren und wie dieser durch die Institution Schule bedingt ist. Es wird aufgezeigt, wie die vermeintlich „sprachbezogenen Abwertungen, Dis-

ziplinierungen und Unterstellungen von Normübertretungen“, welche die Lehrkräfte erfahren, mit Rassifizierungen einhergehen sowie wie die Aberkennung fachspezifischer und sprachlicher Kompetenzen mit einer Selbst-Neolinguisierung verwoben ist. Im Anschluss an diese Ergebnisse wird die Notwendigkeit einer linguizismuskritischen Lehrer\*innenbildung gefordert.

Der darauffolgende Beitrag von *Susanne Burren, Maritza Le Breton, Daniel Nacht, Kyra Lenting* und *Carolina Toletti* stellt ebenfalls (neo-)linguistische Perspektiven in den Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund der monolingualen Strukturen in der Schule, durch die hegemoniale Sprachnormen durchgesetzt und sprachliche Hierarchisierungen verfestigt werden, verweisen die Autor\*innen insbesondere auf das Konzept des „Translanguaging“, das Potenziale sprachlicher Vielfalt für das Lernen nutzt. Anhand empirischer Einblicke in ihr Forschungsprojekt zeigen die Autor\*innen, dass im Kontext der Sekundarstufe II der hohe Stellenwert der deutschen Sprache tendenziell zu einer Abwertung plurilingueller Kompetenzen von Schüler\*innen führt, obwohl gleichzeitig Bestrebungen bestehen, Mehrsprachigkeit anzuerkennen und sprachliche Benachteiligungen zu reduzieren. Auch hier wird eine dringende Notwendigkeit geschlussfolgert, verstärkt linguizismuskritische Perspektiven und ein anerkennendes Verständnis für sprachliche Pluralität in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (nicht nur) für die Sekundarstufe II zu integrieren.

*Ursula Fiechter* und *Simone Suter* geben Einblicke in das Projekt „Reporter\_innen unterwegs“, das an der Herausforderung für Lehrpersonen ansetzt, in rassismusrelevanten Situationen differenzreflexiv und diskriminierungskritisch zu handeln. Im Projekt arbeiten Kinder und Jugendliche in Freizeitprojekten mit Studierenden zusammen, während die Studierenden durch ethnografische Tagebucheinträge und schriftliche Arbeiten die Bedingungen des Aufwachsens reflektieren und sich kritisch mit Normalitätsvorstellungen sowie Rassifizierung auseinandersetzen. Anhand der vorgestellten Arbeit einer Studentin wird verdeutlicht, dass Widersprüche und Unsicherheiten zentrale Aspekte pädagogischer Professionalität darstellen.

Das Heft runden zwei Rezensionen ab, die sich mit sehr unterschiedlichen Beiträgen zur Rassismuskritik befassen. *Clara Suchodolski* bespricht die Dissertation von Dennis Barasi zum Thema „Studieren unter Bedingungen des ökonomisierten Lehramtsstudiums“, die rassismuskritische Professionalisierungsprozesse unter den Bedingungen der

sich im Lehramtsstudium verdichteten ökonomisierten Studienstrukturen in den Mittelpunkt der Analyse rückt. *Tina Wodiunig Scherrer* rezensiert das praxisorientierte Fachbuch von Rahel El-Maawi, Mani Owzar und Tilo Bur (mit Sherin Attoun), „No to racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur“, das in das rassismuskritische Denken im Schulkontext einführt.

Wir danken den Autor\*innen für diese vielfältigen Perspektivierungen auf Rassismuskritik im Kontext der Lehrer\*innenbildung, die u. E. gegenwärtig erziehungswissenschaftlich bedeutsame Diskursstränge aufgreifen und auf theoretischer und empirischer Basis diskutieren. Mit diesem Heft laden wir zur weiteren, kritisch-reflexiven Auseinandersetzung ein und möchten damit einen Beitrag dazu leisten, Rassismuskritik als grundlegendes Querschnittsthema in der Lehrer\*innenbildung zu verankern, konzeptionell weiterzuentwickeln und (neue) Gestaltungsspielräume zu erschließen.

## Literatur

- Akbaba, Y., Bello, B. & Fereidooni, K. (Hrsg.). (2022). *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Springer VS.
- Alkis, S., Frank, M., Steinbach, A. & Tilch, A. (2023). Schule im Rassismus. *Praxis Politik & Wirtschaft*, 2023(6), 4–7.
- Balibar, É. (1990). Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘? In É. Balibar & I. M. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (S. 23–38). Argument.
- Çiçek, A. & Shure, S. (2022). Theorie – Praxis – Verwobenheit: Eine Perspektive auf (pädagogische) Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft* (S. 321–342). Springer VS.
- Dankwa, S. O., Filep, S.-M., Klingovsky, U. & Pfruender, G. (Hrsg.). (2021). *Bildung. Macht. Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. transcript.
- Doğmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen: Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen*. Springer VS.
- dos Santos Pinto, J., Ohene-Nyako, P., Pétrémont, M.-E., Lavanchy, A., Lüthi, B., Purtschert, P. & Skenderovic, D. (Hrsg.). (2022). *Un/doing Race: Rassifizierung in der Schweiz*. Seismo.
- El-Tayeb, F. (2011). *European others: queering ethnicity in postnational Europe*. University of Minnesota Press.
- Fereidooni, K. & Hößl, S. E. (Hrsg.). (2021). *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Wochenschau Verlag.
- Fereidooni, K. & Massumi, M. (2017). *Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung*. In S. Bartsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 51–76). Waxmann.

- Goldberg, D. T. (2009). *The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism*. Wiley-Blackwell.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. In M. Gomolla & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz* (S. 35–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 31(178), 913–921.
- Hall, S. (2018). *Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation*. Postum veröffentlicht u. hrsg. von K. Mercer. Suhrkamp.
- Hormel, U. (2018). Rassismus und Diskriminierung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 81–86). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (Hrsg.). (2022). *Lehrer\*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz Juventa.
- Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Goddar, J. (2019). *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer\_innen*. Beltz.
- Leiprecht, R., Mecheril, P., Scharathow, W. & Melter, C. (2011). Rassismuskritik. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 9–11). Wochenschau Verlag.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2011). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 13–25). Wochenschau Verlag.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–58). transcript.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Michel, N. (2015). Sheepology: The Postcolonial Politics of Raceless Racism in Switzerland. *Postcolonial Studies*, 18(4), 410–426.
- Ohm, V., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer\*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 278–294). Beltz Juventa.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Wochenschau Verlag.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Kultur und soziale Praxis*. transcript.
- Scharathow, W. & Leiprecht, R. (Hrsg.). (2011). *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Wochenschau Verlag.
- Shure, S. (2021). *De\_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen: Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Beltz Juventa.
- Spivak, G. C. (1996). *The Spivak Reader*. Hrsg. von D. Landry & G. Maclean. Routledge.

- 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.
- Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Springer VS.

---

Breiwe, René, Dr.,  
<https://orcid.org/0000-0001-9154-3825>  
 wiss. Mitarbeiter,

Institut für Bildungsforschung,  
 Bergische Universität Wuppertal.

Arbeitsschwerpunkte:  
 Differenztheorie, Subjektivierungstheorie,  
 Herrschafts- und Machtkritik,  
 diversitätsreflexive Schul- und Unterrichtsentwicklung  
 (in der Kultur der Digitalität),  
 qualitative (rekonstruktive) Sozialforschung.

[breiwe@uni-wuppertal.de](mailto:breiwe@uni-wuppertal.de)

Ivanova-Chessex, Oxana, Dr.in,  
<https://orcid.org/0000-0003-0690-8960>

Senior Researcher,  
 Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft,  
 Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:  
 Bildung und (migrations-)gesellschaftliche  
 Differenz- und Machtverhältnisse, Eltern und Schule,  
 Rassismus im Kontext von Schule und Lehrer\*innenbildung,  
 rekonstruktive qualitative Sozialforschung,  
 insb. Biografieforschung, Subjektivierungstheorie,  
 postkoloniale Theorie, Intersektionalität.

[oxana.ivanova@phzh.ch](mailto:oxana.ivanova@phzh.ch)

Schuchart, Claudia, Prof.in Dr.in,  
<https://orcid.org/0000-0003-1033-1084>

Professorin,  
 Institut für Bildungsforschung,  
 Bergische Universität Wuppertal.

Arbeitsschwerpunkte:  
 Bildungskarrieren,  
 alternative Bildungswege zu Schulabschlüssen,  
 Unterrichtsstörungen als Interaktions- und Kontextphänomen.

[schuchart@uni-wuppertal.de](mailto:schuchart@uni-wuppertal.de)



## 01

*Natascha Khakpour und Matthias Rangger*  
Hegemoniekritische Lehrer\*innenbildung  
unter Bedingungen von Rassismus

## 02

*Aysun Dođmuş*  
Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten.  
Kontur eines Dialogs im Konnex  
von Theorie, Praxis und Reflexion

## 03

*Jocelyn Jasmin Dechêne und Saphira Shure*  
Rassismuskritische Fallarbeit  
in ‚Praxisphasen‘ der Lehrer\*innenbildung.  
Überlegungen zu Professionalisierung  
in Ordnungen der Differenz

## 04

*Kamila Bonk und Anja Steinbach*  
Rassismuskritik im Fortbildungskontext und  
Aushandlungen professionalisierungsrelevanter  
Entwicklungserwartungen

## 05

*Nushin Hosseini-Eckhardt*  
Schule verkörpern!  
Der LeibKörper als Zugang zu Rassismuskritik-  
und Kinderschutzkonzepten in der Schule

**06**

*Gizem Evin Dağ und M Knappik*  
Sprache und *race* in der Schule.  
Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften

**07**

*Susanne Burren, Maritza Le Breton,  
Daniel Nacht, Kyra Lenting und  
Carolina Toletti*  
Berufliche und gymnasiale Bildung  
in linguizismuskritischer Perspektive.  
Sprachordnungen im Kontext der Sekundarstufe II

**08**

*Ursula Fiechter und Simone Suter*  
„Mein Vater wird im Sommer so richtig schwarz“.  
Vom Umgang mit (Selbst-)Rassifizierung



# 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](mailto: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](mailto:matthias.rangger@uni-bielefeld.de)

## 02

*Aysun Doğmuş*

# Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten. Kontur eines Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion

---

**Abstract** • Der Beitrag diskutiert die Auseinandersetzung mit *Rassismus in Schule* als pädagogisch-professionelles und professionalisierungsrelevantes Handeln von (angehenden) Lehrer\*innen. Hierfür werden der Habitus des praktischen Könnens und der wissenschaftlich-reflexive Habitus als antinomische Einheit des professionalisierten Handelns sowie Spielarten des Rassismus in Routinen der Schule skizziert, um beide Aufmerksamkeitsrichtungen zu einem *Modus des Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion* zusammenzuführen.

**Schlagnworte/Keywords** • Rassismus, Erfahrungswissen, wissenschaftlich-reflexiver Habitus, Professionalisierung, Lehrer\*innenbildung

---

„Man muss einfach auch mal so sagen, das macht es immer sehr schwierig [...] das Arbeiten auch sehr schwer. Also die Kinder kommen sozusagen schon mit ihrem Päckchen hier an, was echt schon schwer genug ist, und dann ja sind die eben halt noch nicht [...] so bereit, dem Unterricht zu folgen. Also das macht es halt sehr schwer und da ist das Schülerklientel hier an der [Oberschule] auch sehr sehr schwierig“  
(Katrin Schlüter, Referendarin;  
zitiert in Doğmuş, 2022, S. 264).<sup>1</sup>

## Einleitung

In dem aufgeführten Zitat schildert Katrin Schlüter nicht nur ihre Unterrichtserfahrungen während ihres Referendariats. Sie trifft auch Aussagen über Schüler\*innen und begründet ihre erlebten Erfahrungen. Die Durchführung des Unterrichts ist *immer* sehr schwierig und schwer, die Schüler\*innen sind sehr schwierig und haben es auch schwer, sie kämen „schon mit ihrem Päckchen“ zur Schule, sodass sie nicht „so bereit“ seien, „dem Unterricht zu folgen“. Dies geschieht gleichermaßen, als sie in einer anderen Interviewsequenz Schüler\*innen an ihrer Ausbildungsschule vergleicht. Neben dem schwierigen „Schülerklientel“ gibt es „Sahneschnitten“, Schüler\*innen, die „immer sehr leistungsstarke Klassen“ bilden und in dem zur Schule angrenzenden Stadtteil leben (zitiert in Doğmuş, 2022, S. 264); ein Stadtteil offensichtlich ohne „Päckchen“. Dabei wird im Interview auch deutlich, dass die als schwierig markierten Schüler\*innen als „sozial schwach“, vornehmlich aber im Gegensatzbereich des ‚Deutschen‘ adressiert werden.

Das Zitat steht stellvertretend für eine sich in Schule wiederholende Praxis, mit der ein den Vorstellungen widersprechender Unterricht von (angehenden) Lehrer\*innen erläutert und dadurch nebenbei normativ verfestigt wird. Diese Praxis kann analytisch als ein konjunktives, also geteiltes *Wissen* im schulischen Feld beschrieben werden.<sup>2</sup>

**1** Das Zitat stammt aus einem Interview zu Erfahrungen im Referendariat, das im Rahmen der Studie „Professionalisierung in Migrationsverhältnissen – eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen“ (Doğmuş, 2022) durchgeführt wurde.

**2** Ausgehend von Mannheims (1985) Differenzierung von Wissensformen wird bei der dokumentarischen Methode das in Kollektivzusammenhängen verwurzelte kon-

Es ist ein Wissen, das, ohne weitere Erklärungen zu beanspruchen, für alle schulischen Akteur\*innen verständlich, selbstverständlich und logisch ist. Es manifestiert sich in *Routinen der Praxis* und wird im Vollzug nicht reflektiert, sodass offenbleibt, woher das Wissen kommt, warum es so überzeugend ist und welche Effekte es mit sich bringt. Der Beitrag nimmt diese *Routinen der Praxis* zum Anlass, um die Auseinandersetzung mit *Rassismus in Schule* als pädagogisch-professionelles und professionalisierungsrelevantes Handeln von (angehenden) Lehrer\*innen zu diskutieren, und konturiert dafür einen Modus des Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion. Dieser Konnex wird zunächst mit Hespers (2001) Ansatz des doppelten Habitus und der damit einhergehenden doppelten Professionalisierung ausgelotet. Skizziert wird der Habitus des praktischen Könnens und der wissenschaftlich-reflexive Habitus als „antinomische Einheit“ (ebd., S. 13) des professionalisierten Lehrer\*innenhandelns. Von hier aus wird die Aufmerksamkeit auf Spielarten des Rassismus in Routinen der Schule gerichtet. Über gesellschaftstheoretische Bestimmungen des Rassismus geht es vornehmlich um die Begründung der Auseinandersetzung mit Rassismus als pädagogisch-professionelles und professionalisierungsrelevantes Handeln von (angehenden) Lehrer\*innen. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenführung dieser beiden Aufmerksamkeitsrichtungen und konturiert einen Modus des Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion.

## Der Habitus des praktischen Könnens und der wissenschaftlich-reflexive Habitus

Der Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion wird in der Regel als Theorie-Praxis-Verhältnis oder Theorie-Praxis-*Problem* diskutiert. Dabei besteht zuweilen von (angehenden) Lehrer\*innen ein „Wunsch nach mehr Praxis“ (Humrich & Meier, 2016, S. 201), der auch zu einem Maßstab werden kann, mit dem die Wissenschaftlichkeit in der Lehrer\*innenbildung, die Auseinandersetzung also mit Theorien, Theoriebildung und empirischen Studien, beurteilt, bewertet, abgewertet

---

junktive Wissen als atheoretisches, implizites Wissen beschrieben und vom reflexiv-theoretischen Wissen unterschieden, das in seiner Artikulierbarkeit auch als kommunikatives Wissen gekennzeichnet wird (Bohnsack, 2010).

und für den schulischen Alltag als untauglich festgestellt wird. Dieser Wunsch ist nachvollziehbar, etwa wenn (angehende) Lehrer\*innen den (antizipierten) Druck von Handlungs- und Entscheidungszwängen innerhalb ihrer pädagogischen Praxis auszubalancieren versuchen. Er wird jedoch Anforderungen des Lehrer\*innenhandelns nicht gerecht, wenn Wissenschaftlichkeit abgelehnt und die pädagogische Praxis in der Schule einseitig gewichtet, vielleicht gar idealisiert oder technologisch und handhabbar bewertet wird. Produktiver erscheint, diesem Wunsch auf die Spur zu gehen und zugleich danach zu fragen, *wie Wissenschaftlichkeit mit pädagogischer Professionalität und Professionalisierung zusammenhängt und welche Bedeutung ihr in der Lehrer\*innenbildung zukommen kann*. Diese zwei Fragerichtungen können mit Hespers (2001) Ansatz des doppelten Habitus und der damit einhergehenden doppelten Professionalisierung ausgelotet werden. Er unterscheidet zwischen dem *Habitus des praktischen Könnens* und dem *wissenschaftlich-reflexiven Habitus*.

Mit dem Habitus des praktischen Könnens verweist er auf ein Erfahrungswissen, das sich erst im Vollzug der schulischen Praxis herausbilden kann (ebd., S. 10). Mit dieser Prämisse wird die pädagogische Praxis in ihrer eigenen Strukturlogik gewürdigt und vorausgesetzt, dass sich „berufliches Können als eigenes Moment professioneller Handlungsbasis [...] erst in der Auseinandersetzung mit und der Wissensverwendung in der Praxis“ (Kolbe & Combe, 2004, S. 866) entwickelt. Das Erfahrungswissen spiegelt deshalb angeeignete Routinen wider. Es ist also auch ein Handlungswissen mit bereits getroffenen Entscheidungen und wird in seiner (Selbst-)Verständlichkeit praktisch, es kann und muss daher nicht unmittelbar bewusst repräsentierbar sein. Wie sich auch an dem Beispiel der Referendarin Katrin Schlüter andeutet, ist das Erfahrungswissen des praktischen Könnens der Modus zu wissen, *wie es läuft – auch, wenn es nicht läuft*.

Als zentralen Modus für die Genese des Habitus des praktischen Könnens formuliert Kramer (2020) die das Handeln orientierende Frage, *was funktioniert – „what works“* (ebd., S. 53), also was bewährt sich im Praxisvollzug. Dabei macht er auf zwei Dimensionen aufmerksam: Zum einen ist davon auszugehen, dass „sich in der Praxis selbst nicht zwingend gute und pädagogisch anspruchsvolle Routinen durchsetzen“ (ebd.), zum anderen ist eben diese Habitusgenese „unmittelbar den Logiken und Zwängen der Praxis selbst unterworfen und ausge-

setzt“ (ebd.). Dies bedeutet auch, dass das Erfahrungswissen nicht (nur) ein individuelles, sondern ein geteiltes Wissen ist.

Die Notwendigkeit der Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus hingegen begründet Helsper mit dem Verantwortungsbereich von Lehrer\*innen. Dieser ergibt sich durch das Arbeitsbündnis mit Heranwachsenden und dem Einfluss, den Lehrer\*innen auf ihre Bildungsprozesse und Lebenschancen haben. Der Verantwortungsbereich konstituiert also die Bedürftigkeit und Notwendigkeit der Professionalisierung pädagogischer Praxis:

„In dieser verantwortlichen, konstitutiv krisenhaften professionellen Praxis aber müssen Lehrer(innen) sowohl ihre Handlungen begründen können, als auch erklären, was dort geschieht. Sie sind sich und anderen [...] begründungspflichtig. [...] Sie bedürfen daher – neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrpraxis selbst – eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen.“ (Helsper, 2001, S. 11)

Vor dem Hintergrund dieser Verantwortung von Lehrer\*innen macht der wissenschaftlich-reflexive Habitus also die bewährte Praxis (ebd., S. 12; vgl. auch Kramer, 2020, S. 53) *und* das konstitutiv Krisenhafte der professionellen Praxis zum Gegenstand seiner Auseinandersetzung. Die Krise wird dabei komplementär zur Routine konzeptualisiert (Oevermann, 1996, S. 75). Sie wird zwar bis zu einem gewissen Grad durch das Erfahrungswissen des praktischen Könnens reguliert (Helsper, 2001, S. 10), als ein Kernelement des Handelns von Lehrer\*innen kennzeichnet sie jedoch auch ganz allgemein die „Auseinandersetzung mit der Ungewissheit [...], also mit der Nicht-Standardisierbarkeit des pädagogischen Handelns, das immer wieder für neue Überraschungen gut ist“ (ebd., S. 10). Versuche, Krisen mit ihren Irritationen zu vermeiden, problematisiert Helsper, da sie die „Offenheit des Handelns und der Reziprozität von Interaktionen“ (ebd., S. 10) verhindern, und identifiziert darüber mit Oevermann (2002, S. 45) ein zentrales Professionsdefizit, nämlich, das

„Fehlen einer gelassenen problemorientierten Annahme der pädagogischen Grundsituation als Krise. Statt dessen [sic!] wird die Krise als Krise befürchtet und als Ausnahme bzw. als Zeichen individuellen Versagens abgewehrt. Dadurch entsteht eine permanente Überforderung und ein Dauerstress des Empfindens des Versagens auf der unrealistischen Folie eines technokratisch-normativen Modells standardisierten Funktionierens. [...] Unter den Bedingungen gelungener Professionalisierung wäre

statt dessen [sic!] das Krisenhafte der Handlungspraxis selbstverständlicher Normalfall und entsprechend ein Scheitern ebenfalls.“ (ebd.; zitiert in Helsper, 2001, S. 10–11)

Das Krisenhafte „gelassen“ hinzunehmen, setzt Helsper daher voraus, um sich überhaupt mit der Konstellation der Krise auseinandersetzen zu können, sie zu reflektieren, zu verstehen und um zu erklären, worum es warum geht (ebd., S. 11).

Aufgrund der Verortung in der Wissenschaftlichkeit hat der dabei notwendige wissenschaftlich-reflexive Habitus seine eigene Strukturlogik. Bei seiner Genese und Praxis geht es um die Rückbesinnung auf Wissensbestände wissenschaftlicher Dignität in einem Modus der Distanz, der außerhalb des Handlungs- und Entscheidungsdrucks der pädagogischen Praxis eine kritische, theorie- und methodengeleitete Reflexion ermöglicht. Daher ist forschungsmethodisches Fachwissen ebenso relevant wie die Befähigung, wissenschaftliche Zugänge zu kontrastieren, in Frage zu stellen, weiterzuentwickeln und selbstreflexiv mit der pädagogisch-schulischen Praxis in Verhältnis zu setzen. Das (erziehungswissenschaftliche) Lehramtsstudium stellt dabei den Ort dar, wo dieser Habitus angebahnt wird. Er sollte zudem im Referendariat sowie in Fort- und Weiterbildung oder auch in der selbsttätigen und/oder kollegialen Reflexion über die eigene Praxis beständig wiederholt, verfestigt und praktisch werden. Da beide Habitusformen trotz ihrer sich widersprechenden Strukturlogik zur pädagogischen Professionalität gehören, bilden sie eine „antinomische Einheit“ (ebd., S. 13) des professionalisierten Handelns von Lehrer\*innen und setzen eine doppelte Professionalisierung in ihrer Prozesshaftigkeit voraus.

## Spielarten des Rassismus in Routinen der Schule

Vor dem Hintergrund dieser Prämissen wird im Folgenden die Aufmerksamkeit auf Spielarten des Rassismus in Routinen der Schule gerichtet, folglich auch auf den Habitus des praktischen Könnens von Lehrer\*innen und ihr konjunktives Erfahrungswissen. Gesellschaftstheoretische Bestimmungen helfen dabei, Rassismus als ein historisch gewachsenes Machtverhältnis zu verstehen (Leiprecht, 2016), das sich mit seinen Mechanismen, Funktionsweisen und varianten Erscheinungsformen in schulische Routinen einfädelt (Steinbach et al., 2020), in die Eigenlogik von Schule übersetzt und habituell – auch im

konjunktiven Erfahrungswissen des praktischen Könnens – (re-)produziert wird (Dođmuş, 2022). Rassismus wirkt dabei über die hierarchische Gliederung der sozialen Welt (Weiß, 2013), die über Praktiken der Unterscheidung hergestellt wird (Wacquant, 2001, S. 73). In Routinen der Schule manifestiert sich dies sowohl positional als auch in den schulkulturellen Ordnungen und zirkulierenden Wissensbeständen. Konkret bedeutet dies etwa, dass schulische Akteur\*innen neben ihren institutionellen Positionen auch sozial hergestellte symbolische Positionen einnehmen, die das hierarchische Gefüge in der Schule mit modellieren. Die Akteur\*innen sind Lehrer\*innen, Schüler\*innen oder Erziehungsberechtigte und zugleich als ‚Deutsche‘, ‚Ausländer‘, ‚Migranten‘, ‚mit Migrationshintergrund‘ oder mit Hilfe von *natio-ethno-kulturellen* (Mecheril, 2010) Optionen etwa als ‚Türken‘, ‚Araber‘ oder ‚Russen‘ adressierbar.

Rassismus aktiviert sich *erstens* über die spezifische Anordnung dieser Kategorien. Im Modus des Entweder-Oder stehen dem ‚Deutschen‘ eine Reihe von Unterscheidungskategorien *diametral* gegenüber; sie sind variabel, in ihrer Relationalität zum ‚Deutschen‘ aber nicht beliebig und können daher synonym verwendet werden (Dođmuş, 2022, S. 299): ‚Deutsch‘ vs. ‚Ausländer‘, ‚Migrationshintergrund‘, ‚Araber‘, ‚Russen‘ usw. *Zweitens* aktiviert sich Rassismus über die Bedeutungsladung dieser Kategorien, denn Rassismus produziert Wissen und schreibt Eigenschaften zu (Rommelspacher, 2009), die dem Modus des Entweder-Oder entsprechen. Dabei kann die Hierarchisierung auch durch Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril, 2010) vermittelt werden. Wem also wird Zugehörigkeit (aus welchen Gründen) in Deutschland und der ‚deutschen‘ Schule gewährt, wem aber wird sie (aus welchen Gründen und in welchen Kontexten) verwehrt? Wie zeigt sich dies im konjunktiven Erfahrungswissen von Lehrer\*innen, ihrem praktischen Können und in den Routinen der Schule?

Um die Tragweite des Rassismus zu verstehen, ist allerdings nicht nur relevant, seine Historizität und Sozialität in Machtverhältnissen einzu beziehen. Wie über die aufgeführten Kategorien und ihre Anordnung angedeutet wurde, ist zu berücksichtigen, dass Rassismus wandlungsfähig ist, sich also auch mit seinen Bezugskategorien flexibel gesellschaftlichen Bedingungen anpasst (Weiß, 2013), körperlich und verbal aggressiv, ebenso aber subtil und ohne Absicht in Erscheinung treten kann, bspw. in *eigentlich* freundlichen Worten, Lob (Rose, 2014) oder interessierten Nachfragen. Daher kann in Anlehnung an Bourdieu

(2013) Rassismus auch als symbolisches Gewaltverhältnis theoretisiert werden (Doğmuş, 2024; Scherschel, 2006; Weiß, 2013). Rassismus wird folglich anerkannt, weil er verkannt wird, und ist deshalb so effektiv, weil „er die soziale Welt als eine *natürlich* geordnete Welt erscheinen lässt“ (Scherschel, 2006, S. 76) und währenddessen als „Legitimationslegende“ (Rommelspacher, 2009, S. 26) funktionstüchtig ist. Denn in der hierarchischen Gliederung der Welt kann mit Rassismus „die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen“ trotz des Topos „prinzipieller Gleichheit aller Menschen“ (ebd.) ‚rational‘ erklärt werden. Rassismus reguliert folglich in zweifacher Hinsicht: den Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen (Hall, 2004) – also auch die Gewährung und Verwehrung von Zugehörigkeit – und den Widerspruch zwischen Inklusionsansprüchen und Exklusion. Dabei ist Rassismus in die Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion eingelassen, bewegt sich also auch in einem Spannungsfeld von Ein- und Ausschluss (Terkessidis, 2004; Weiß, 2013) und ist daher auch als potenzielle Exklusion wirksam.

Diese verkannte Normalisierung von Rassismus (Brodén & Mecheril, 2010) ist nicht nur eine Spielart des Rassismus. Sie ist auch einer der Gründe, warum es schwierig ist, Rassismus in der Schule zu erkennen, und folglich eine erste Begründung für die Auseinandersetzung mit Rassismus als pädagogisch-professionelles und professionalisierungsrelevantes Handeln von (angehenden) Lehrer\*innen. Damit ist das *rassismusrelevante Wissen* im konjunktiven Erfahrungswissen von Lehrer\*innen, ihrem praktischen Können und den schulischen Routinen angesprochen. Die von Weiß (2013, S. 77) formulierte Rassismusrelevanz kann als „rassistisches Wissen“ (Terkessidis, 1998, S. 59) verstanden werden. Sie unterscheidet jedoch im Hinblick darauf, dass es nicht immer möglich ist, empirisch nachzuweisen, dass die Reproduktion von Rassismus „ausschließlich oder teilweise durch rassistische Delegitimierung verursacht wird“ (ebd.), während die Relevanz einer Handlung für die Reproduktion von Rassismus aufgezeigt werden kann. Dadurch wird es auch möglich, sich nicht in Diskussionen um die Intentionen einer Person zu verfangen, also ist etwas bspw. rassistisch gemeint oder nicht. Vielmehr kann der Analysefokus auf die Strukturlogik des Rassismus mit seinen Mechanismen, Funktionsweisen, varianten Erscheinungsformen und auf seine Effekte gesetzt werden.

Es ist jedoch nicht so, dass wir in unserer Gesellschaft kein Wissen über Rassismus haben. Im Gegenteil. Feststellbar ist allerdings zweierlei:

Dieses Wissen orientiert sich vornehmlich an Verständnisweisen von Rassismus, die zu seiner (Re-)Produktion beitragen und/oder sich an der Tabuisierung von Rassismus orientieren (Dođmuş, 2022, S. 96). Es gibt also eine eigentümliche Gleichzeitigkeit des Wissens über Rassismus, die sich zwischen der zuweilen skandalisierenden Thematisierung und Dethematisierung bewegt. Messerschmidt (2010) etwa zeigt in den von ihr erarbeiteten Distanzierungsmustern im Umgang mit Rassismus auf, dass Rassismus in die Vergangenheit oder in den Rechts-Extremismus der Gegenwart verlagert wird. Damit manifestieren sich Verständnisweisen der Veräußergewöhnlichung oder Pathologisierung von Rassismus, die Rassismus häufig auch individualisieren und dadurch personalisieren oder aber im „Dreiklang von Stereotyp, Vorurteil und Diskriminierung“ (Rose, 2012, S. 164) relativieren. Analysen zeigen zudem, dass nicht nur Rassismus skandalisiert wird, sondern auch und insbesondere in der Schule „[d]as Benennen von rassistischen Praktiken und von Erfahrungen rassistischer Diskriminierung“ (Messerschmidt, 2010, S. 42) beschämt und abgewehrt wird, diese als rassistisch zu benennen: „Abgesichert wird diese Abwehr dadurch, dass denjenigen, die auf alltägliche Erscheinungsformen von Rassismus hinweisen, eine verzerrte Wahrnehmung unterstellt wird, wodurch die Sache selbst als unglaubwürdig repräsentiert wird“ (ebd., S. 42). Diese eigentümliche Gleichzeitigkeit kann als eine weitere Spielart des Rassismus beschrieben und analytisch als *rassismusmoderierendes Wissen* (Dođmuş, 2022, S. 96) konzeptualisiert werden, da es im Wissen über Rassismus seine Reproduktion moderiert. Es ist ein Wissen, das als zweite Begründung für die Auseinandersetzung mit Rassismus als pädagogisch-professionelles und professionalisierungsrelevantes Handeln von (angehenden) Lehrer\*innen aufgeführt wird.

Schließlich lässt sich das subversive, also widerständige Wissen über Rassismus als vorerst dritte Begründung heranziehen. Wie sich bereits angedeutet hat, gibt es in der Schule Impulse, Rassismus zu problematisieren. Häufig ist es aber ein vages Wissen mit vagen Empfindungen der Ungerechtigkeit (Terkessidis, 2004, S. 204) und kann ob der Vermöglichung des Sprechens über Rassismus in der Schule (Dođmuş & Steinbach, i. E.) nicht (folgenlos) artikuliert werden. Es birgt also Risiken in seinem Widerstand (Scharathow, 2014). In dieser Spielart des Rassismus besteht bspw. eine Lücke zwischen Erfahrungen mit Rassismus und dem Wissen über Rassismus, also eine „Kontrafaktizität des Wissens über Rassismus“ (ebd., S. 414). In der Umkehrung auf das

Erfahrungswissen im praktischen Können von Lehrer\*innen ließe sich bspw. fragen, inwiefern sie eine Ahnung über Rassismus verspüren, ihn abwehren, thematisieren oder aber im Wissen um schulische Routinen im Umgang mit Rassismus sich für einen schweigenden Rückzug entscheiden, möglicherweise temporär oder auf der Suche nach Möglichkeiten der Thematisierung.

Somit ließe sich im Begründungszusammenhang des wissenschaftlich-reflexiven Habitus der Verantwortungsbereich von Lehrer\*innen befragen: Inwiefern und wie beeinflussen die Spielarten des Rassismus das Arbeitsbündnis von Lehrer\*innen mit Heranwachsenden und ihre Gestaltungsoptionen von Bildungsprozessen und Lebenschancen? Wie fädelt sich Rassismus in ihre Begründungspflicht ein? Wie begründen sie eine Abwehr oder Relativierung von Rassismus? Vermeiden sie Krisen mit ihren Irritationen, die bei der Thematisierung von Rassismus aktiviert werden können oder bearbeiten sie diese *gelassen*? In der Auseinandersetzung mit Rassismus wären diese Fragen mindestens auf die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und in kollegialen Beziehungsgeflechten zu erweitern.

## Theorie, Praxis und Reflexion dialogisch denken – Rassismus erkennen und bearbeiten

Mit dem abschließenden Resümee sollen beide Aufmerksamkeitsrichtungen zusammengeführt und ein Modus des Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion konturiert werden, um die Spielarten des Rassismus in den Routinen der Schule erkennen und bearbeiten zu können. Es geht folglich um eine Möglichkeit, wie die Auseinandersetzung mit *Rassismus in der Schule* als pädagogisch-professionelles und professionalisierungsrelevantes Handeln von (angehenden) Lehrer\*innen angebahnt und gestaltet werden kann. Mit dem vorgeschlagenen Dialog wird am Ansatz des doppelten Habitus angeknüpft, aber eine modifizierende Lesart vorgeschlagen.

In der Einleitung wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Referendarin Katrin Schlüter Aussagen über Schüler\*innen trifft und Begründungen formuliert, warum das Arbeiten für sie im Unterricht schwer sei. Das Schwierige bleibt vage und deutet sich lediglich in der Aussage an, dass die Schüler\*innen dem Unterricht nicht folgen (könnten). Diese routinierte Praxis im Modus des Wissens, *wie es läuft – auch, wenn*

*es nicht läuft*, stellt in gewisser Weise auch eine Krisenkonstellation dar. Zugleich ist dieses Zusammenspiel von Routine und Krise gefüllt mit *Theorien*, die als *Theorien der Praxis* beschrieben werden können. Von hier aus ergeben sich unterschiedliche Handlungsoptionen. Im weiteren Verlauf des Interviews schildert Katrin Schlüter etwa, welche Maßnahmen sie erarbeitet hat, um den Unterricht in ihrem Sinne umsetzbar zu machen. Anders formuliert: Maßnahmen, die sie getroffen hat, um mit der Krisenkonstellation umzugehen. Möglich wäre aber auch, diese Theorien der Praxis mit ihren Implikationen zu explizieren und auf ihre Herkunft hin zu befragen, um von da aus auch die eigene Reflexionspraxis mit ihren theoretisierbaren Implikationen zu reflektieren. Neben den Vorstellungen über einen *guten Unterricht* wäre bspw. relevant, die binäre Unterscheidung von Schüler\*innen zwischen „schwierigem Schülerklientel“ und „Sahneschnitten“ und ihre sinnstrukturierende Funktionslogik zu betrachten, etwa auch im Hinblick auf die Bewertung von Unterricht und Leistungsperformance.

Vorgeschlagen wird folglich, in einer *ersten Bewegung der Distanz* die bewährte pädagogische Praxis mit ihren (beantworteten) Krisenkonstellationen zum Gegenstand der Reflexion zu machen und ihre (selbst-)verständlichen Routinen als eine *konstruierte Praxis* zu verstehen, die sich an theoretisierbaren Vorstellungen, Annahmen und Fragestellungen orientiert. Eben diese Orientierungen mit Anfragen an ihre Genese gilt es zu explizieren, mit wissenschaftlichen Theorien in Verhältnis zu setzen und zu reflektieren. Dieser Dialog von Theorie, Praxis und Reflexion stülpt der Praxis keine Theorie auf. Er nutzt wissenschaftliche Theorien, um die Theorien der Praxis in ihrer Explikation artikulierbar zu machen und dadurch das Bewusstsein über das eigene Tun zu unterstützen. Von hier aus besteht in einer *zweiten Bewegung der Distanz* die Möglichkeit, die identifizierten wissenschaftlichen Theorien mit anderen Theorien und empirischen Studien zu kontrastieren, in Frage zu stellen, weiterzuentwickeln und selbstreflexiv mit der pädagogisch-schulischen Praxis in Verhältnis zu setzen und darüber – wenn nötig – kriseninduzierende Irritationen zu aktivieren.

Für die Fokussierung von Spielarten des Rassismus in Routinen der Schule in diesem Dialog wäre nun zu beachten, dass aufgrund ihrer verkannten Normalisierung im rassismusrelevanten Wissen die Auseinandersetzung mit Rassismustheorien unerlässlich ist. Diese kann in den als *zirkulär zu verstehenden Bewegungen der Distanz* unterstützen, die Einlagerung des rassismusrelevanten Wissens in der binären

Unterscheidung von Schüler\*innen mit Zuschreibungen an ihr Verhalten, ihre schulisch erwartete Performance und Leistungsfähigkeit bei gleichzeitiger Passivierung von Schule zu erkennen. Zu fragen wäre also bspw., wie sich Rassismus in schulische Praktiken der Unterscheidung und Differenzsetzung (gänzlich unbemerkt) einschreibt und habituell im praktischen Können (gänzlich unbemerkt) reproduziert wird. Die Auseinandersetzung mit Rassismustheorien verhilft zugleich, das eigene Verständnis von Rassismus zu professionalisieren, sodass neben dem rassismusrelevanten Wissen auch dem rassismusmoderierenden und -subversiven Wissen auf die Spur gekommen werden kann. Dies ermöglicht, im Dialog von Theorie, Praxis und Reflexion Umgangsweisen mit Rassismus zu erkennen und zum Gegenstand der theoriegeleiteten Reflexion der Praxis zu machen. Dabei ist auch hier bedeutsam, praxisrelevante Verständnisweisen von Rassismus zu theoretisieren, wissenschaftliche Theorien mit ihren Implikationen zu kontrastieren und auf Anschlussmöglichkeiten zu überprüfen, etwa auch im Hinblick auf den hier gewählten Zugang über gesellschaftstheoretische Bestimmungen des Rassismus. Unterstützende Fragen können hierbei sein: Wie reagiere ich bspw., wenn Schüler\*innen, Erziehungsberechtigte oder Kolleg\*innen Rassismus explizit oder implizit problematisieren (wollen)? Was verstehe ich unter Rassismus? Welche Gedanken und Empfindungen habe ich, wenn es um Rassismus geht, bspw. auch während ich diesen Beitrag lese? Was verhindert möglicherweise, dass ich mich gelassen zuwende und mich mit dieser Problematisierung auseinandersetze, sie reflektiere, verstehe und erklären kann, worum es warum geht? Was benötige ich, um mich auf diese Interaktionen mit Schüler\*innen, Erziehungsberechtigten oder Kolleg\*innen einzulassen? Insofern wird schließlich deutlich, dass auch die schulische Praxis Impulse für das pädagogisch-professionelle und professionalisierungsrelevante Handeln von (angehenden) Lehrer\*innen gibt. Impulse, die möglicherweise in den präferierten wissenschaftlichen Theorien und Studien nicht zu finden sind. Theorie, Praxis und Reflexion dialogisch zu denken, bedeutet deshalb auch, marginalisierten Positionen in der Schule Gehör zu schenken, Artikulationsmöglichkeiten für ihre Erfahrungen zu schaffen und in dieser Reziprozität zu erlauben, dass sich das Erfahrungswissen im praktischen Können krisenhaft irritieren und auf diesem Wege verfeinern darf. Weil dieses Wissen aber auch ein geteiltes Wissen repräsentiert, können Orte der Lehrer\*innenbildung zu Orten einer wissenschaftlichen Praxis werden, in denen ein solcher

Dialog jenseits eines Handlungs- oder Entscheidungsdrucks kollektiv, mehrperspektivisch und methodengeleitet stattfinden kann und bspw. *Rassismus als Fall* (Dođmuş & Geier, 2020) mit seinen Spielarten bearbeitet wird, so wie es hier skizzenhaft begonnen wurde. Dabei soll die professionalisierte Auseinandersetzung mit *Rassismus in der Schule* (angehende) Lehrer\*innen im Wissen um Ungewissheiten und Widersprüche der pädagogischen Praxis in ihrem Verantwortungsbereich stärken und dazu verhelfen, Rassismus zu erkennen und zu bearbeiten. Dies ist notwendig, um Bildungsprozesse und Lebenschancen von Schüler\*innen jenseits der Legitimationslegende des Rassismus zu gestalten.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (2013). *Die männliche Herrschaft* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2010). Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In Ders. (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–23). transcript.
- Dođmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen*. Springer VS.
- Dođmuş, A. (2024). Alltagsrassismus in symbolischen Gewaltverhältnissen der Schule – Ein- und Ausschluss, Widerstand und die Bedeutung der Gefühle. In A. Polat & A. M. Joseph-Magwood (Hrsg.), *Alltagsrassismus – Herausforderung für die Praxis sozialer und pädagogischer Arbeit* (S. 67–78). Kohlhammer.
- Dođmuş, A. & Geier, T. (2020). Rassismus als Fall? – Zum Verhältnis rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer\*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 120–133). Verlag Julius Klinkhardt.
- Dođmuş, A. & Steinbach, A. (i. E.). Krisenkonstellationen schulischer Transformation – Verunmöglichungen des Sprechens über Rassismus im Spannungsfeld institutionalisierter Routinen und rassismuskritischer Professionalisierung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 2024(2).
- Hall, S. (2004). *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften IV*. Argument.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Hummrich, M. & Meier, M. (2016). Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In A. Dođmuş, Y. Karakaşođlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 201–220). Springer VS.

- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2004). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 853–880). VS Verlag.
- Kramer, R.-T. (2020). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 51–56.
- Leiprecht, R. (2016). Rassismus. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 226–242). Beltz.
- Mannheim, K. (1985). *Ideologie und Utopie*. Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Beltz.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–57). transcript.
- Overmann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Overmann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Wochenschau.
- Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. transcript.
- Rose, N. (2014). „Für 'nen Ausländer gar nicht mal schlecht“. Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In P. Mecheril (Hrsg.), *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft* (S. 57–77). transcript.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. transcript.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. 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.
- Terkessidis, M. (1998). *Psychologie des Rassismus*. Westdeutscher Verlag.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. transcript.
- Wacquant, L. J. D. (2001). Für eine Analytik rassistischer Herrschaft. In A. Weiß, C. Kopetsch, O. Schmidtke & A. Scharenberg (Hrsg.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit* (S. 61–77). Westdeutscher Verlag.
- Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit* (2. Aufl.). Springer VS.

---

Dođmuş, Aysun, Prof.in Dr.in,  
Professorin,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
TU Berlin.

Arbeitsschwerpunkte:

Schulentwicklung und Professionalisierung in Migrationsverhältnissen.

[dogmus@tu-berlin.de](mailto:dogmus@tu-berlin.de)



## 03

*Jocelyn Jasmin Dechêne  
und Saphira Shure*

# Rassismuskritische Fallarbeit in ‚Praxisphasen‘ der Lehrer\*innenbildung. Überlegungen zu Professionalisierung in Ordnungen der Differenz

---

**Abstract** • Der Beitrag fokussiert ‚Praxisphasen‘ der Lehrer\*innenbildung als spezifische Orte für rassismuskritische Zugänge. Unter Rückgriff auf Erfahrungen aus einem Begleitseminar, in dem Rassismuskritik als Querschnittsdimension eingebracht wurde, wird ein Konzept für Fallarbeit zugänglich gemacht, das eine Reflexion auf Rassismus als Struktur- und Ordnungsprinzip ermöglicht. Fallarbeit wird darüber als ein produktives Element rassismuskritischer Professionalisierung verdeutlicht, durch das schulische Praktiken sowie eigenes Denken, Deuten und Handeln systematisch betrachtet werden können.

**Schlagworte/Keywords** • Fallarbeit, Praxisphasen, Professionalisierung, Differenzordnungen, Rassismus

---

## Hinführung

Pädagogische Handlungsfelder sind Orte, durch die und an denen migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen (Dirim & Mecheril, 2018, S. 42) und damit verbundene Diskriminierungen wiederholt und gestärkt werden. So werden durch diese und in diesen Differenzordnungen, etwa im schulischen Kontext, Schüler\*innen als Schüler\*innen mit so genanntem Migrationshintergrund adressiert und behandelt, während zugleich Schüler\*innen ‚ohne Hintergrund‘ – ‚normale‘ Schüler\*innen – entworfen werden (ebd.). Dabei speist sich das Wissen, das im Rahmen von migrationsgesellschaftlichen Differenzordnungen wirksam wird, in nicht unerheblichem Maße aus den gesellschaftlich und historisch produzierten Unterscheidungen zwischen Menschen/Menschengruppen im Sinne einer Unterscheidung zwischen einem „natio-ethno-kulturell“ kodierten Wir und Nicht-Wir (Mecheril, 2002, S. 104ff). Es geht also unter anderem um bestimmte Verständnisse von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit (Mecheril, 2023). Diese beruhen auf diffusen Vorstellungen von wesenhaften Gruppen und ihren Zugehörigkeitskontexten bzw. (tatsächlichen oder imaginierten) Herkünften sowie mit diesen Kontexten und Herkünften verbundenen Zuschreibungen von Eigenschaften (Rangger & Shure, 2024).

Rassismus verstehen wir als eine gewaltvolle, herrschende Art und Weise des Denkens, Handelns und Wahrnehmens von Welt (Mecheril & Rangger, 2022c, S. 60). Mit Blick auf den schulischen Kontext kann Rassismus als spezifisches Gewaltverhältnis, in dem mit rassistischen Differenzen operiert wird, auf vielen verschiedenen Ebenen analysiert und so auch bearbeitet werden: auf der Ebene der Strukturen und Routinen der Institutionen, auf der Ebene der Subjekte und ihrer Erfahrungen, auf der Ebene der Interaktionen zwischen Menschen sowie auf der Ebene der Repräsentation, etwa durch Bilder und Wissensbestände in Lehr-Lernmaterialien (Gomolla & Radtke, 2009; Karabulut, 2022; Machold & Wienand, 2021). Die Ergebnisse (rassismuskritischer) Forschungsarbeiten haben bereits zu einigen Überlegungen hinsichtlich der notwendigen Veränderungen von Schule hin zu einer Stärkung von rassismuskritischen Entwicklungsprozessen geführt (Foitzik et al., 2018). Rassismuskritische Professionalisierung von Lehrer\*innen wird zudem als ein zentraler Aspekt dieser Veränderungen hervorgehoben (Doğmuş, 2022; Ivanova-Chessex et al., 2022).

Im Sinne einer rassismuskritischen Perspektive auf pädagogische Professionalität geht es uns in diesem Beitrag darum, eine theoriegeleitete Analyse schulischer Bedingungen von Diskriminierung als zentrales Element einer professionellen Auseinandersetzung mit Schule und pädagogischem Handeln zugänglich zu machen. Denn pädagogische Handlungsfelder sind zwar an der Wiederholung und Stärkung von Ordnungen der Differenz und Ungleichheit beteiligt, sie können aber zugleich auch (entscheidende) Orte der Veränderung dieser Ordnungen sein. Unseren Beitrag verstehen wir daher als Ausdruck der Auseinandersetzung damit, wie rassismuskritische Professionalisierungsprozesse gestaltet werden. Im Rahmen eines Seminars in einer ‚Praxisphase‘<sup>1</sup> des Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld<sup>2</sup> haben wir ein Konzept implementiert, das auf dem Verständnis beruht, dass Rassismus als Ordnungsprinzip in pädagogischen Interaktionen grundlegend relevant ist. Es geht in diesem Konzept um die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Fällen, die unseres Erachtens grundsätzlich einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Rassismus als struktureller Logik bedarf (Mecheril & Rose, 2014). Einige Einblicke in dieses Konzept und die damit verbundenen theoretischen Bezüge und pädagogischen Perspektiven möchten wir im Rahmen unseres Beitrags geben und dadurch auch Überlegungen zu rassismuskritischer Professionalisierung schärfen.

---

**1** Wir setzen diesen Begriff hier in Anführungszeichen, da wir ihn für diskussionswürdig halten. Mit dem Begriff wird die Trennung zwischen Theorie und Praxis, die in der Lehrer\*innenbildung an sehr vielen Stellen aufgerufen und verfestigt wird (vgl. etwa Cramer, 2014), reproduziert. Insbesondere aber die Verbindung von theoriegeleiteten Auseinandersetzungen mit Fragen und Anliegen bezogen auf schulisches, unterrichtliches und pädagogisches Handeln, Deuten usw. wäre aus unserer Sicht ein zentraler Aspekt der Professionalisierung von Lehrer\*innen. Dennoch bleiben wir für diesen Beitrag daher zunächst bei dem gewählten und gängigen Begriff.

**2** Gemeinsam mit Prof. Dr. Martin Heinrich und Dr.in Anne Wernicke gestalten wir in Kooperation mit der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld ein Modul, in dem Studierende ihr Praktikum am Oberstufen-Kolleg durch Einzel- oder Gruppenbegleitungen von Kollegiat\*innen in verschiedenen Bereichen (etwa Freizeitangebote, administrative Aufgaben, Selbstorganisation) absolvieren. In mehreren Sitzungen werden die Erfahrungen der Studierenden reflexiv aufgegriffen, theoretisch flankiert und schließlich exemplarisch in Form einer Präsentation und Verschriftlichung einer Fallarbeit festgehalten.

## Eine rassismuskritische Perspektive auf ‚Praxisphasen‘

In unseren Auseinandersetzungen fokussieren wir ‚Praxisphasen‘ als spezifischen, mit Blick auf rassismuskritische Zugänge bedeutsamen Ort, an dem Erfahrungs- und Deutungshorizonte bestimmte Rahmungen und Begrenzungen erfahren. Das zeigt sich etwa an dem von Geier und Messerschmidt beschriebenen „doppelten Anpassungsdruck“ (2020, S. 200) durch die institutionelle Anbindung von Studierenden in ‚Praxisphasen‘ an die Schule als auch an die Universität. Durch diese Verankerungen wird in doppelter Weise eine An- oder Einpassung Studierender an bestimmte machtvoll Systemen verlangt, welche durch eine „institutionalisierte Kritiklosigkeit“ (ebd., S. 203) die Reproduktion dieser Systeme ermöglicht oder ermöglichen soll. Dadurch wird die kritische Reflexion des pädagogischen Tuns als verstrickt in Macht- und Herrschaftsordnungen eingeschränkt. Die ‚Praxisphasen‘ im Lehramtsstudium möchten wir daher ausgehend von dem Verständnis des Lehramtsstudiums als „exemplarischen Ort[s]“ in den Blick nehmen, „der nur mit Bezug auf und als eingebettet in die Verhältnisse betrachtet werden kann und über den zugleich etwas über die gesellschaftlichen Verhältnisse zum Ausdruck gebracht wird“ (Shure, 2021, S. 286). Die curriculare Verankerung von ‚Praxisphasen‘ und damit einer „stärker berufspraktisch ausgerichtete[n] Ausbildung“ mit dem Ziel eines „systematische[n], kumulative[n] Erfahrungs- und Kompetenzaufbau[s] der angehenden Lehrkräfte“ (KMK, 2022, S. 4) ist im Lehramtsstudium im bundesdeutschen Kontext etabliert. Hier lässt sich eine Fokussierung der Auseinandersetzung mit pädagogischen Handlungen und Professionalität auf die „praktische ‚Verwertbarkeit‘“ (Helsper, 2020, S. 182) in den ‚Praxisphasen‘ des Lehramtsstudiums erkennen. Aus unserer rassismuskritischen Perspektive ist es bedeutsam, diese Verwertbarkeitslogik auf ihre Implikationen und Zielsetzungen hin zu befragen. Denn gerade die kritische Frage nach dem Zweck der Ausgestaltung der Lehrer\*innenbildung und ihrer ‚Praxisphasen‘ bringt uns dazu, Lehrer\*innenbildung in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit verstehen zu können (Shure, 2023, S. 59) und sich auch damit auseinanderzusetzen, was diese Vermitteltheit für Lehrer\*innenbildung, beispielsweise für Verständnisse von Professionalisierung, Lehren, Lernen und Schule, bedeutet. Es geht darum, eine kritische bzw. befragende Perspektive auf (scheinbar normale) Strukturen und Logiken

einzunehmen, welche die zu lernenden Inhalte oder den Aufbau des Studiums für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge bestimmen. Um diese Strukturen und Logiken in den Blick nehmen zu können, ist eine „auf Dauer gestellte[], selbstverständliche[] kollektive[] Reflexion der (organisations-)eigenen Praktiken, Wissenshaushalte und Deutungsmuster“ (Mecheril & Rangger, 2022c, S. 83) wichtig.

Mit Blick auf die Unabgeschlossenheit und Unbestimmtheit von Bildungsprozessen kann der zentrale Anspruch rassismuskritischer pädagogischer Professionalisierung im Lehramtsstudium, auch im Rahmen von ‚Praxisphasen‘, nicht in erster Linie anwendbares oder eins zu eins verwertbares ‚Praxiswissen‘ (etwa in Form von rezeptartigen und verdeutlichenden Handlungsanleitungen) sein. Es geht vielmehr darum, Studierende mit der Ungewissheit und Unvorhersehbarkeit pädagogischen Handelns und zugleich mit der Bedeutung sowie den Effekten migrationsgesellschaftlicher Differenzordnungen und damit verbundenen Diskriminierungen vertraut zu machen. Die Herausforderung für pädagogisches Handeln besteht darin, den Verlust von Handlungssicherheiten reflexiv einzuholen.

Die rassismuskritische Fokussierung geht damit einher, die migrationsgesellschaftliche Vermitteltheit pädagogischer Professionalität (Ohm & Shure, 2022) dezidiert zu thematisieren sowie diese im Rahmen spezifischer Überlegungen zu Ansätzen der Professionalisierung einzubeziehen. Pädagogische Professionalisierung als rassismuskritische Professionalisierung zu betrachten, umfasst für uns auch, die Arbeit an den Veränderungen von Schule und Bildungsverhältnissen als einen grundlegenden professionellen Auftrag von Lehrer\*innen zu verstehen. Diese Perspektive orientiert sich an der Idee rassismuskritischer Professionalisierung, die von der Kritik an Diskriminierung und Ungerechtigkeit geleitet ist (Mecheril, 2004). Ein Ziel rassismuskritischer pädagogischer Professionalisierung ist, die Aufmerksamkeit dafür zu wecken und zu kultivieren, dass die Suche nach Bedingungen, die eine würdevollere Existenz aller möglicher machen (Mecheril, 2014, S. 170; Rangger, 2024, S. 272), zentrales Element pädagogischer Professionalität darstellt. Es geht dabei unter anderem darum, die professionelle Praxis sowie die Orte des professionellen Handelns daraufhin zu befragen, inwiefern sie an der (Re-)Produktion von Kategorien und entsprechenden Diskriminierungen beteiligt sind. Außerdem geht es um die Entwicklung und den Einbezug von Wissen über Rassismus (Kourabas & Mecheril, 2022, S. 304ff), um strukturell veran-

kerte Räume der Reflexion und damit verbunden um theoriegeleitete Reflexionsprozesse (Mecheril & Rangger, 2022a). Pädagogische Professionalisierung als rassismuskritische Professionalisierung bedeutet auch, Rassismus und Rassismuskritik nicht als Spezialthemen für bestimmte Handlungsfelder und bestimmte Professionelle zu betrachten und einzubringen (kritisch dazu Shure, 2021, S. 156ff), sondern als grundlegend relevante Perspektiven pädagogischer Professionalisierung anzuerkennen und in ihre Strukturen zu integrieren. Rassismuskritik wird so zu einem wichtigen Element reflexiver Handlungsfähigkeit, die rassistische Unterscheidungspraktiken markiert, infrage stellt und Alternativen suchen möchte (Rangger & Shure, 2024). Wir gehen davon aus, dass unter Bedingungen von Unbestimmtheit ein reflexives pädagogisches Handeln, das zum Beispiel durch Fallarbeit entwickelt und gestützt wird, einen Rahmen bilden kann, der situations-, kontext- und adressat\*innenspezifisch angemessen ist. Durch diesen Zugang wird die durchaus legitime Anfrage (von zum Beispiel Lehramtsstudierenden) nach konkreten Praxisbezügen und Hinweisen für das professionelle Handeln nicht mit ‚Rezepten‘ beantwortet, sondern durch die Anleitung und Begleitung einer reflexiven und theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit ganz konkreten Situationen, Fragen und Problemen im pädagogischen Handlungsfeld. Reflexive und theoriegeleitete Auseinandersetzung im Sinne einer rassismuskritischen Perspektive kann beispielsweise bedeuten, die bekannten schulischen Strukturen und Handlungsroutinen systematisch daraufhin zu befragen, inwiefern diese Differenzen und Diskriminierungen ermöglichen sowie welche Erfahrungen damit für Schüler\*innen oder auch Lehrer\*innen verbunden sein können. Und ebenso stellt das eigene (häufig gewohnte) Deuten und Handeln im pädagogischen Handlungsfeld einen Bezug dieser kritisch-reflexiven Betrachtung dar.

## Rassismuskritische Professionalisierung durch Fallarbeit

Das Bewusstsein über die Unbestimmtheit pädagogischen Handelns, die sich durch das „Technologiedefizit der Pädagogik“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 11) begründen lässt, ermöglicht, die Begrenztheit des eigenen Wissens als bestimmend für pädagogische Praxis zu begreifen. Diese Reflexion des „Nicht-Wissen[s]“ und „Nicht-Wissen-

Können[s]“ (Ohm et al., 2022, S. 290) steht in Verbindung mit einem Verständnis von Kasuistik, die sich nicht als „illustrative[] Kasuistik“ im Sinne von Best-Practice-Beispielen für pädagogisches Handeln versteht, sondern ist daran interessiert, „die (sinnstrukturelle) Verfasstheit der pädagogischen Praxis als solche“ (Wernet, 2023, S. 202) in den Blick zu nehmen. „[D]ie Besonderheit der pädagogischen Kasuistik“ liegt darin, „dass sie etwas zum Fall macht, was dem beruflichen Handeln u. U. gar nicht als Fall gegeben war“ (ebd., S. 133). Der Fall selbst bewegt sich in diesem Verständnis zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, da er nicht abgekoppelt von Strukturen und Ordnungen ist und dennoch im Besonderen auf das Allgemeine verweist. So betrachtet, stellt „der Fall ein Ereignis“ dar, „das die Normalitätserwartungen [...] irritiert, wenn nicht verletzt“ (Bergmann, 2014, S. 17). Dieser Irritation nachzugehen, etwa durch eine Beschreibung der Situation, welche die Irritation ausgelöst hat, ist der erste Schritt von Fallarbeit, wie wir sie hier konzeptualisieren. Die Arbeit mit Fällen zielt dabei nicht auf die Rekonstruktion von Wirklichkeit und praktische Handlungsanweisungen oder -empfehlungen ab. Vielmehr geht es darum, durch die Analyse von Einzelsituationen beispielsweise Normvorstellungen oder Machtstrukturen, die (unbewusst) in diesen wirken/wirksam werden, besprechbar zu machen. Die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Geschehen in pädagogischen Handlungsfeldern ermöglicht unter anderem einen rassismuskritischen und reflexiven Blick auf einzelne Situationen sowie auf allgemeine Themen, Fragen, Probleme und Widersprüche, die diesen zugrunde liegen und das schulische Handlungsfeld und damit auch die dort handelnden Akteur\*innen strukturieren. In diesem Sinne verstehen wir rassismuskritische Professionalisierung allgemein als pädagogische Professionalisierung, denn das Bewusstsein für Unbestimmtheit und Nicht-Technologisierbarkeit des Pädagogischen ist ja letztlich eine allgemeine pädagogische Perspektive.

Ziel bei der Arbeit mit Fällen ist es, durch die Entwicklung einer Routine der Fallarbeit auch in der alltäglichen schulischen Praxis schneller in einen Modus der Reflexion zu kommen und auf diesem Weg ‚Theoriewissen‘ mit pädagogischer Praxis verbinden zu können. Durch die Arbeit mit Fällen soll eine (kritische) „Distanznahme“ in der „Idee des Überschauens“ (Çiçek & Shure, 2022, S. 325) der pädagogischen Kontexte gelingen, welche für ein wissenschaftlich fundiertes Handeln in diesen konstitutiv ist.

## Konzeptionelle Überlegungen zu rassismuskritischer Fallarbeit

Um unsere konzeptionellen Überlegungen zu rassismuskritischer Fallarbeit sowie deren Umsetzung greifbarer zu machen, werden wir im Folgenden drei Schritte<sup>3</sup> rassismuskritischer Fallarbeit darstellen, die wir auch für die Arbeit mit Studierenden in einem Begleitseminar zu einer ‚Praxisphase‘ im Bachelor nutzen. Dabei geht es im ersten Schritt der Fallarbeit um eine explorative Annäherung an das Geschehen in Form einer Fallbeschreibung, die eine erste Distanznahme erfordert. Dadurch sollen im zweiten Schritt pädagogisch relevante Themen induktiv aus dem Fall erschlossen werden. Im dritten Schritt erfolgt eine Abstraktion dieser Themen, die durch den Bezug auf Strukturen und Ordnungen, welche sich auf die pädagogische Praxis auswirken, auf das Allgemeine des Falls verweist.

### Was passiert hier eigentlich? – Fallbeschreibung

Der Zugang zum Fall ist im ersten Schritt „einer Art methodischen Naivität“ (Mecheril & Rose, 2012, S. 120) verpflichtet. Durch die Frage „What the hell is going on here?“ (ebd.), die Mecheril und Rose in Rekurs auf Geertz (1983) vorschlagen, wird eine Explikation des Falls ermöglicht, da sie die Bewertung pädagogischen Handelns zurückstellt. „Es geht also um eine Praxis, die inmitten dessen, was sich ereignet, einen Abstand braucht“ (Çiçek & Shure, 2022, S. 326), um einen möglichst detaillierten Blick auf den Fall zu erlauben. Aufgrund unterschiedlichen Erfahrungs-/Theoriewissens und differenter Positionierungen gibt es verschiedene Zugänge zum Fallverstehen. Dabei ist ‚Verstehen‘ nicht als ein Erfahren der Wirklichkeit im Sinne eines Abbilds der Realität des Falles gemeint, sondern vielmehr als eine mögliche Lesart dessen. Das bedeutet, dass der Zugang zum Fall bereits mit dem Wissen einhergeht, dass wir weder das Geschehen selbst abbilden noch die ‚Wahrheit‘ über das Geschehen herausfinden können. Denn bereits durch die Falldarstellung (etwa in der Form eines Transkriptes oder Protokolls) findet eine Übersetzung der Situation statt (Fritzsche & Khakpour, 2023).

**3** Mit unserem Konzept knüpfen wir an Vorarbeiten von Kolleg\*innen an (etwa Çiçek & Shure, 2022; Mecheril & Rangger, 2022a).

Schelle et al. (2021, S. 50) weisen darauf hin, dass bei der Fallbeschreibung nach dem „Subjektivationsgeschehen“ zu fragen sei, also etwa danach, welche Subjekte hier wie und von wem aufgerufen werden. Dabei werden Adressierungen und Positionierungen in den Blick genommen, die sich beispielsweise durch die Frage nach der Perspektive der Erzählenden erkennen lassen und die Aufschluss über Normen, Normierungen und Hierarchien geben können. In diesem ersten Schritt der Fallarbeit geht es also darum, unterschiedliche Zugänge und Lesarten zum Fall zu bilden, welche eine Reflexion der eigenen Perspektive und der Darstellung des Falles erfordern.

Mögliche relevante Fragen für diesen Schritt:

- Was passiert hier eigentlich?/What the hell is going on here?
- Aus wessen Perspektive wird hier was zum Thema?
- Wer spricht wie über wen?

### **Was kann anhand des Falls besprochen werden? – Fallreflexion**

Da Rassismus „als ein kontextrelatives Wissenssystem der Welt- und Selbstdeutung sowie der Legitimation von Handlungen, Strukturen etc. [...] Individuen, Organisationen und Institutionen anleiten kann“ (Mecheril & Rangger, 2022c, S. 60), sehen wir es als bedeutsam an, eine rassismustheoretische Perspektive auf Fallbeschreibungen einzunehmen. In diesem zweiten Schritt der Fallreflexion soll daher anhand des dargestellten Falls induktiv auf Themen geschlossen werden, die im Fall sichtbar werden (können), um etwa solche Strukturen zu erkennen und besprechbar zu machen. Auf diese Weise können die Formen und Wirkungsweisen von Differenz- und Diskriminierungsverhältnissen expliziert und thematisiert werden, wodurch pädagogische Professionalisierungsprozesse als rassismuskritische Professionalisierungsprozesse gebahnt werden sollen. Bei der Frage nach den pädagogischen Themen, die anhand des Falls besprochen werden können, plädieren wir also dafür, den Fall auch explizit auf mögliche Rassismusrelevanz zu befragen. Rassismusrelevanz fassen wir angelehnt an Weiß (2013) als „die Relevanz einer Handlung für die Reproduktion von Rassismus“, für die es „aber nicht möglich ist, empirisch nachzuweisen, dass sie ausschließlich oder teilweise durch rassistische Delegitimierung verursacht wird“ (ebd., S. 77), und leiten daraus unser Verständnis ab, dass pädagogische Handlungen innerhalb rassismus-

relevanter Strukturen vollzogen werden und daher die Notwendigkeit besteht, diese zu befragen.

Mögliche relevante Fragen für diesen Schritt:

- Was kann anhand des Falls besprochen werden?
- Was erfahren wir anhand des Falls über Schule, pädagogische Professionalität, Lehren und Lernen usw. in der Migrationsgesellschaft?
- Inwiefern ist der Fall aus rassismuskritischer Perspektive relevant?

### **Welche übergeordneten Themen lassen sich durch den Fall thematisieren? – Fallgeneralisierung**

Die Fallarbeit verstehen wir nicht in der Logik von induktiv hergeleiteten Handlungsempfehlungen, die sich eins zu eins auf andere pädagogische Situationen übertragen lassen können. Jedoch kann durch eine Abstraktion, die wir durch diesen dritten Schritt der Fallarbeit einleiten möchten, auf Strukturen und Verhältnisse hingewiesen werden, die sich auch bei der Reflexion anderer pädagogischer Situationen mitdenken lassen können. Deshalb nehmen wir hier eine analytische Trennung von der Fallreflexion vor und fokussieren in der Fallgeneralisierung auf übergeordnete Themen, auf die vom Fall ausgehend geschlossen werden kann und die etwa auf Herrschafts- und Gewaltverhältnisse verweisen. Durch die Fokussierung auf übergeordnete Themen ist eine Abstraktion vom Besonderen auf das Allgemeine möglich (Wernet, 2023, S. 73), das sich beispielsweise durch das Hervorbringen von bestimmtem Wissen, die Reproduktion von (Zugehörigkeits-)Ordnungen oder den Verweis auf Abhängigkeits- und Machtverhältnisse zeigt.

Mögliche relevante Fragen für diesen Schritt:

- Was wird durch den Fall im Hinblick auf pädagogische Handlungsfelder und pädagogische Professionalität deutlich?
- Welche gesellschaftlichen Verhältnisse/Themen werden deutlich? Welche Positionen mit Blick auf was werden deutlich?
- Welche Hierarchieverhältnisse und/oder Ordnungen werden deutlich?

Durch unseren Vorschlag des analytischen Dreischritts in der Arbeit mit Fällen erkennen wir eine Möglichkeit, eine rassismuskritische Perspektive auf pädagogische Handlungen und Felder einzunehmen.

In unserem Seminar in einer ‚Praxisphase‘ des Lehramtsstudiums haben wir die Erfahrung gemacht, dass unterschiedliche Bezüge zu Differenzkonstruktionen und Diskriminierungsverhältnissen hergestellt und diese in den Seminarsitzungen besprochen und ausgehandelt werden, wofür eine kritische Distanznahme zum Fall erforderlich ist. Wir sehen die Institutionalisierung von Räumen, in denen gemeinsam über die pädagogische Praxis anhand von Fallarbeit gesprochen werden kann, als wichtigen Bestandteil (rassismuskritischer) pädagogischer Professionalisierung (Mecheril & Rangger, 2022c, S. 83). Das Sprechen über und die Arbeit mit Fällen baut nach Meseth (2016, S. 53) auf einem „gegenstandsbezogene[n] Professionswissen“ auf. Um hier auch Rassismuskritik als Teil eines solchen gegenstandsbezogenen Professionswissens zu fokussieren, beginnen wir unser Seminar mit einer Einführung in die Migrationspädagogik und Rassismuskritik sowie in Bildungs(ungerechtigkeits-)theorien. Denn um Fallarbeit durch Theorien zu ‚leiten‘, kann es sinnvoll sein, bestimmte Aufmerksamkeitsrichtungen in der Arbeit mit Fällen anzuwenden. Ein Beispiel hierfür ist die folgende Heuristik (vgl. Abb. 1), die wir den Ausführungen von Mecheril und Rangger entnommen haben (2022b, S. 184f) und die es ermöglicht, eine Analyseperspektive auf verschiedene Formen von Rassismus und Rassismuserfahrungen einzunehmen, welche rassistische Strukturen und Logiken fokussiert:

#### Formen von Rassismus/Rassismuserfahrungen

- a) Ausprägungsart:
  - massiv (etwa: körperliche Gewalt, Beschimpfung)
  - subtil (etwa: Zuschreibungen im Rahmen von interkulturell kodierten Situationen)
- b) Vermittlungskontext:
  - institutionell und organisational (etwa in Verwaltungen, Bildungsinstitutionen, bei der Polizei etc.)
  - individuell (durch Handlungsweisen einzelner Personen)
- c) Vermittlungsweise:
  - kommunikativ (unmittelbar in Interaktionen)
  - imaginativ (über Vorstellungen, Träume, Befürchtungen und Bilder)
  - medial (Zeitungs-, Radio-, Fernsehberichte etc.)
- d) Erfahrungsmodus:
  - persönlich (Belangungserfahrung, die jemand macht)
  - identifikativ (Belangungserfahrung, die jemand über die singuläre Belangungserfahrung nahestehender Personen macht)
  - vikariell (Belangungserfahrung von einer Person in der Position der Beobachter/in: Belangungserfahrungen, die andere machen, gehen die Person in der Weise an, dass andere an der Stelle der Person belangt werden)
  - kategorial (Belangungserfahrung von einer Person bei der Rezeption von allgemeinen, auf generalisierte Andere bezogene Belangungssymbole)

Anhand dieser Heuristik und der konzeptionellen Überlegungen für die Arbeit mit Fällen kann Rassismus in seiner allgemeinen Ordnungsfunktion von pädagogischer Praxis thematisiert werden. Der Fokus und das obligatorische Befragen von rassismusrelevanten Strukturen und deren (Re-)Produktion in Einzelsituationen sollen dabei einen Blick auf pädagogische Handlungsfelder entstehen lassen, der sich als rassismuskritisch informiert versteht und zur allgemeinen Perspektive auf pädagogische Praxis wird.

## Ein kurzer Schluss

Aus der Perspektive der Unbestimmtheit pädagogischen Handelns sehen wir die Fallarbeit als Zugang, um die Verstricktheit pädagogischer Handlungen und Einzelsituationen in allgemeine Strukturen und Logiken zu markieren. Unser Anliegen mit diesem Beitrag war es, eine Möglichkeit der Arbeit mit Fällen vorzuschlagen, welche um die Fragen nach Differenz- und Diskriminierungsverhältnissen ergänzt wird, die pädagogisches Handeln anleiten. Dieser Vorschlag basiert auf der Perspektive, dass Rassismus als Differenzkonstruktion in pädagogischer Praxis grundlegend relevant und wirksam ist. In der Arbeit mit Fällen wäre daher zu fragen, auf welchem Wissen die Reflexion der Praxis beruht. Meseth (2016) stellt heraus, dass das gegenstandsbezogene Professionswissen dem Betrachten des Einzelfalls vorausgeht, da die Arbeit mit Fällen sonst der Riskanz einer individuellen und stark normativ ausgerichteten Beurteilung ausgeliefert ist. Es ist daher relevant, zu fragen, wie dieses Wissen konstruiert wurde und ob es sich befragen und erweitern lässt. Wir sehen die Lehrer\*innenbildung als Ort, in dem ebendieses Professionswissen ausgebildet werden kann, und plädieren dafür, dass es ein Wissen über migrationsgesellschaftliche Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse umfassen sollte. Aus einer rassismuskritischen Perspektive geht es darum, die Frage nach Bedingungen von Gewaltphänomen wie Rassismus bei der Besprechung von pädagogischen Handlungen in den Blick zu nehmen. Eine rassismuskritische Pädagogik ist demnach auch daran interessiert, sich reproduzierendes (etwa kanonisches) Wissen anzuschauen und auf seine gesellschaftliche Ordnungsfunktion hin zu reflektieren. Dies umfasst zudem, die eigene Position und pädagogische Professionalität in ihren gesellschaftlichen Verstrickungen zu hinterfragen. Die ‚Praxis-

phasen' der Lehrer\*innenbildung können dafür ein sehr bedeutsamer Ort sein, der es zudem ermöglicht, Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe in der Lehrer\*innenbildung zu verankern und nicht länger als Spezialbereich in ausgewählten Modulen abzustellen.

## Literatur

- Bergmann, J. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), „Der Fall“ – Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns (S. 19–35). transcript.
- Çiçek, A. & Shure, S. (2022). Theorie – Praxis – Verwobenheit: Eine Perspektive auf (pädagogische) Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft* (S. 321–342). Springer VS.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmungen des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Doğmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen: Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen*. Springer
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2018). *Praxisbuch. Diskriminierungskritische Schule*. Beltz.
- Fritzsche, B. & Khakpour, N. (2023). Mehrdimensionale Über-Setzungen im Rahmen qualitativer Interviews. In U. Binder, A. Böhmer & J. Oetkers (Hrsg.), *Sprache und Pädagogik* (S. 169–182). Waxmann.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp.
- Geier, T. & Messerschmidt, A. (2020). Schulpraktika in alltagsrassistischen Dominanzverhältnissen. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 199–213). Springer Fachmedien.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (2022). *Lehrer\*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz Juventa.
- Karabulut, A. (2022). *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulations-tabus in schulischen Organisationsmilieus*. Springer VS.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). *Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Abgerufen am 28.06.2024, unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)

- Kourabas, V. & Mecheril, P. (2022). Wissen um Rassismus in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In Ö. Alkin & L. Geuer (Hrsg.), *Postkolonialismus und Postmigration* (S. 299–316). Unrast.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Suhrkamp.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule*. Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 8(2), 104–115.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. (2014). Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-) Forschung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 73–92). transcript.
- Mecheril, P. (2023). *Prekäre Verhältnisse über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Waxmann.
- Mecheril, P. & Rangger, M. (Hrsg.). (2022a). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe*. Springer VS.
- Mecheril, P. & Rangger, M. (2022b). Aber brauche ich für diese Reflexionsfähigkeit nicht eine Distanz zum Feld? – Professionalität und der Status von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe* (S. 177–192). Springer VS.
- Mecheril, P. & Rangger, M. (2022c). ... dass das Lernen der Kinder aus gutbürgerlichen Haushalt gefährdet ist – Artikulationen von Rassismus in Organisationen. In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe* (S. 53–87). Springer VS.
- Mecheril, P. & Rose, N. (2012). Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 115–134). Springer VS.
- Mecheril, P. & Rose, N. (2014). Qualitative Migrationsforschung als Bildungsforschung. Standortbestimmungen zwischen Reflexion, (Selbst-)Kritik und Politik. In H. Bierbaum (Hrsg.), *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widerprüchlichen Verhältnissen* (S. 159–177). Budrich.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39–62). Springer VS.
- Ohm, V., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer\*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 278–294). Beltz Juventa.
- Ohm, V. & Shure, S. (2022). Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung: Überlegungen zu Unbestimmtheit und (migrations-)gesellschaftlicher Vermitteltheit. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer\*innenbildung*, 4(3), 79–93.

- Rangger, M. (2024). *Kontingenz und Bildung. Migrationspädagogische Überlegungen zu einem politischen Bildungsbegriff*. transcript.
- Rangger, M. & Shure, S. (2024). Rassismus. In *socialnet Lexikon*. Abgerufen am 26.07.2024, unter <https://www.socialnet.de/lexikon/883>
- Schelle, C., Fritzsche, B. & Lehmann-Rommel, R. (2021). *Falldarstellungen für eine komparative, praxeologische Seminararbeit: Unterrichtssituationen aus Deutschland, Frankreich, Senegal und England*. Waxmann.
- Shure, S. (2021). *De\_Thematisierung migrationgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Beltz Juventa.
- Shure, S. (2023). Was kann es bedeuten, Lehrer:innen (nicht) als Pädagog:innen zu denken? Anfragen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. In V. B. Georgi & Y. Karakasoglu (Hrsg.), *Allgemeinbildende Schulen in der Migrationsgesellschaft. Ansätze und Perspektiven* (S. 56–69). Kohlhammer.
- Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Springer VS.
- Wernet, A. (2023). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Kohlhammer.

---

Dechêne, Jocelyn Jasmin,  
wiss. Mitarbeiterin,  
AG 10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Universität Bielefeld.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Befreiungspädagogik, politische Dimensionen von Liebe,  
rassismuskritische Perspektiven auf Bildung  
in der Migrationsgesellschaft.  
[jocelyn.dechene@uni-bielefeld.de](mailto:jocelyn.dechene@uni-bielefeld.de)

Shure, Saphira, Prof.in Dr.in,  
Professorin für Erziehungswissenschaft  
mit dem Schwerpunkt Rassismus- und Differenzforschung,  
Universität Bielefeld.  
Arbeitsschwerpunkte:  
rassismuskritische Professionalisierung von Lehrer\*innen,  
Bildung in der Migrationsgesellschaft,  
postkoloniale Perspektiven auf Pädagogik.  
[saphira.shure@uni-bielefeld.de](mailto:saphira.shure@uni-bielefeld.de)



## 04

*Kamila Bonk  
und Anja Steinbach*

# Rassismuskritik im Fortbildungskontext und Aushandlungen professionalisierungsrelevanter Entwicklungserwartungen

---

**Abstract** • Vor dem Hintergrund Ungleichheiten reproduzierender schulischer Strukturen und Handlungsrouninen wird einer kritisch-reflexiven Professionalisierung der schulischen Akteur\*innen eine besondere Bedeutung beigemessen. Der Beitrag diskutiert Ergebnisse aus einer Studie, die sich mit solchen Professionalisierungsprozessen im Rahmen einer rassismuskritischen Fortbildung befasst, und rekonstruiert unterschiedliche Bezugnahmen auf und Aushandlungen von Rassismus(kritik) durch die teilnehmenden Lehrer\*innen.

**Schlagworte/Keywords** • Lehrer\*innenfortbildung, Rassismuskritik, schulische Transformation, Entwicklungserwartungen, kritisch-reflexive Professionalisierung

---

## Einleitung

Die Auseinandersetzung mit institutionalisierten und normalisierten Formen von Diskriminierung und Rassismus im Schulsystem werden bereits seit den späten 1990er Jahren im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als zentraler Ansatz zur Minderung von (Bildungs-)Ungleichheit diskutiert (vgl. etwa Diehm & Radtke, 1999; Gomolla, 2010). Mittlerweile liegen zahlreiche empirische Studien vor, die zeigen, dass Rassismus in die schulischen Strukturen, Normalitätsvorstellungen, Handlungsrountinen und (professionellen) Deutungsweisen der Akteur\*innen eingeschrieben ist und dort auf vielfältige Weise zum Ausdruck kommt (vgl. überblicksartig Ivanova-Chessex & Steinbach, 2023, S. 57ff). Prozessen einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Transformation der Schule und einer kritisch-reflexiven Professionalisierung der schulischen Akteur\*innen wird daher eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Karakaşoğlu et al., 2011; Bonk, Doğmuş, Kuhlmann et al., i. E.). Vor diesem Hintergrund wurden in mehreren Bundesländern Fortbildungsprogramme für Lehrer\*innen eingerichtet (vgl. etwa Gomolla et al., 2019), mit denen spezifische *Entwicklungserwartungen* verbunden sind (vgl. Bonk, Doğmuş, Kuhlmann et al., i. E.), da sich die Teilnehmenden, dem programmatischen Anspruch zufolge, nicht nur professionalisieren und ihr reflexives Wissen und Können erweitern sollen, sondern dieses bestenfalls in ihre jeweiligen Schulen einbringen und Schulentwicklungsprozesse (mit-)gestalten. Mit dieser Perspektive auf Entwicklungserwartungen sind zwei miteinander verwobene Ebenen adressiert, auf denen rassismuskritische Veränderungen ansetzen, die organisationale Ebene der Schulentwicklung und die Ebene der Akteur\*innen im Sinne von Professionalisierung für einen spezifisch ausgerichteten schulischen Transformationsprozess. Insofern ließe sich von einer „doppelten Entwicklungserwartung“ (ebd.) sprechen.

Basierend auf Analysen aus einer qualitativ-rekonstruktiv ausgerichteten wissenschaftlichen Begleitung einer einjährigen rassismuskritischen Fortbildung für Lehrer\*innen und Schulsozialpädagog\*innen richten wir unseren Fokus im vorliegenden Beitrag auf *Bezugnahmen auf und Aushandlungen von Rassismus(kritik)* durch die Teilnehmenden der Fortbildung und damit verbundene *Ins-Verhältnis-Setzungen zu Entwicklungserwartungen*. Hierfür erläutern wir zunächst unsere theoretischen Bezugspunkte rassismuskritischer pädagogischer Profes-

sionalisierung und skizzieren den Forschungskontext der Studie sowie das methodologisch-methodische Vorgehen. Anschließend widmen wir uns der Rekonstruktion von drei exemplarischen Sequenzen und schließen den Beitrag mit einer übergeordneten Diskussion der Ergebnisse.

## Rassismuskritische pädagogische Professionalisierung und Entwicklungserwartungen

Der diesem Beitrag zugrundeliegende Referenzrahmen rassismuskritischer Professionalisierung nimmt eine gesellschaftstheoretische Perspektivierung vor, durch die die tiefgreifenden Verwobenheiten von Bildungsinstitutionen mit den übergeordneten gesellschaftlichen (Wissens-)Ordnungen und Machtverhältnissen in den Blick geraten (vgl. Steinbach et al., 2020). Als „normalisiertes Gesellschaftsphänomen“ (Karabulut, 2022, S. 94) ist Rassismus auf unterschiedlichen Ebenen wirksam: auf struktureller Ebene etwa im Normalvollzug etablierter gesellschaftlicher und vor allem politischer und ökonomischer Strukturen, auf institutioneller Ebene, indem bspw. Benachteiligungen und rassismusrelevante Unterscheidungen in Bildungsinstitutionen innerhalb der organisationalen Logiken und Routinen ‚legitimiert‘ sind, sowie auf der interaktiven Ebene, d. h. eingebettet in Logiken zwischenmenschlicher Interaktionen (vgl. Dirim & Mecheril, 2018, S. 49f). Diese Ebenen sind nicht trennscharf zu verstehen, sondern miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig. Rassismusrelevante gesellschaftliche Wissensbestände und natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen wirken nicht nur in die Schule hinein und werden dort aufgegriffen, kontinuierlich reproduziert, verfestigt und verschoben (vgl. ebd.), sondern strukturieren auch die Orte der Lehrer\*innenbildung auf machtvolle Weise (vgl. Doğmuş, 2022; Shure, 2021). Daher stützen die De-Thematisierung und der Mangel an rassismuskritischer Analyse und (Selbst-) Reflexion die Legitimierung, Bewahrung und Bagatellisierung von Rassismus (vgl. ebd.) und stärken die Aufrechterhaltung eines positiven, sich außerhalb des Rassismus bewegenden (pädagogischen) Selbstbildes (vgl. Kourabas & Mecheril, 2022, S. 21). Somit ist das Unterfangen rassismuskritischer Professionalisierung vor spezifische Herausforderungen gestellt, die sich u. a. zeigen im Hinblick auf die „Normalität rassistischer Ordnung“ (Brodén & Mecheril, 2010, S. 12), vielfältige „Distanzierungsmuster“ (Messerschmidt, 2016, S. 63) und die Befürchtung

als Pädagog\*in, Diskriminierung/Rassismus bescheinigt zu bekommen (vgl. ebd.).

Rassismuskritische Professionalisierung im Fortbildungskontext ist ein Prozess, der zwar auf der individuellen Ebene der sich professionalisierenden Akteur\*innen ansetzt, jedoch grundlegend auf die strukturellen und institutionellen Bedingungen bezogen ist und schulische Veränderungen anstoßen soll. Hier deutet sich bereits eine „konstitutiv ambivalente und spannungsreiche Praxis“ (Kourabas & Mecheril, 2022, S. 21) pädagogischer Professionalität und Professionalisierung an, die die Involviertheit (Messerschmidt, 2016) professionell Handelnder adressiert und somit von einem spezifischen Verständnis von Reflexivität getragen ist. „Nicht die Persönlichkeit der Professionellen, sondern die in ihr Handeln eingegangenen, subtil wirksamen Ordnungen und Diskurse“ (Ivanova-Chessex et al., 2017, S. 187) stehen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Die Analyse und Reflexion rassismusrelevanter schulischer Alltagssituationen bildet dabei einen für die Lehrer\*innenbildung anschlussfähigen Ansatz zur Herausbildung einer *Reflexiven Handlungsfähigkeit* (Beck et al., 2023, S. 479; Steinbach et al., 2020, S. 38ff). Dieser ermöglicht es (angehenden) Lehrkräften, ein kritisches Bewusstsein für die alltäglichen Manifestationen von Rassismus im Schulalltag zu entwickeln und die eigene Beteiligung an der Hervorbringung rassismusrelevanter Unterscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren (ebd.). Zudem intendiert eine rassismuskritische pädagogische Perspektive die Anerkennung von Rassismus als „Teil der eigenen Organisationskultur“ (Hormel, 2010, S. 68) und die Herausarbeitung von Strategien und Handlungsalternativen, die auf verschiedenen Ebenen in Bildungsinstitutionen ansetzen. Damit ist auch das bereits angesprochene relationale Verhältnis von Professionalisierung und der Transformation schulischer Routinen aufgerufen (vgl. Doğmuş, 2024).

## Forschungskontext der Studie

Für die Studie *Professionalisierung für die Migrationsgesellschaft* (ProMig) (2020–2024)<sup>1</sup> stellt der oben skizzierte Referenzrahmen rassismuskritischer Professionalisierung, sowohl für die Fortbildung als

<sup>1</sup> Gefördert wurde die Studie aus Mitteln des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur.

auch für die Forschung, einen zentralen Bezugspunkt dar. Bei der Studie handelt es sich um die wissenschaftliche Begleitung einer Langzeitfortbildung für Lehrkräfte und Schulsozialpädagog\*innen, die auf eine rassismuskritische Professionalisierung der Teilnehmer\*innen ausgerichtet ist. Das Erkenntnisinteresse der Studie liegt auf der Analyse der Professionalisierungsprozesse der Fortbildungsteilnehmer\*innen, ihrer Bezugnahmen auf und Aushandlungen von Rassismus(kritik) und Veränderungen der Deutungen, Positionierungen und Handlungsansätze. Dafür wurden mit insgesamt 21 Teilnehmenden leitfadengestützte Interviews (Witzel, 1985) vor Beginn und nach Abschluss der Fortbildung durchgeführt und um Gruppendiskussionen ergänzt (Bohnsack, 2014), die im direkten Anschluss an ein Modul zu Rassismus und Rassismuskritik stattgefunden haben und auf die Analyse kollektiver Orientierungen und Wissensbestände sowie kontroverser Argumentationen in Aushandlungen unter den Teilnehmer\*innen zielten. Die mehrschrittige Auswertung erfolgte mit dem Verfahren des offenen Kodierens (Flick, 2004) inhaltlich strukturiert, themenbezogen und sequenzanalytisch und orientierte sich methodologisch an der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al., 2019).

## **Bezugnahmen auf professionalisierungsrelevante Entwicklungserwartungen im Kontext von Rassismus und deren Bearbeitungsmodi**

Im Folgenden widmen wir uns drei exemplarischen Materialauszügen, die auf besonders wirkmächtige und wiederkehrende Konstruktionen in den Auseinandersetzungen der Fortbildungsteilnehmenden mit Rassismus(kritik) im Professionalisierungsprozess verweisen. Diese wurden vor allem im Hinblick auf kontrastierende Bezugnahmen ausgewählt, anhand derer sich die Varianz professionalisierungsrelevanter Aushandlungen und ihre Relationierung zu Entwicklungserwartungen aufzeigen lassen.

### **Die im Außen verortete Instanz der Rassismuskritik als gehörter „Appell“**

Der folgende Materialauszug stammt aus einer der Gruppendiskussionen mit einer allgemein gehaltenen Impulsfrage nach den Eindrü-

cken zum Fortbildungstag. In der Anfangsphase der Gruppendiskussion stellt eine teilnehmende Person die Frage: „Habt ihr da auch so manchmal das Gefühl, dass da so’n Appell (2) kommt ((betont)), sobald das Thema da ist? [...]“

L2: „Ich möcht gerne einmal einsteigen, wie du gerade sagtest (äh), dass man immer so’n bisschen, so’n Appell auch hört. Und ich merke für mich, dass ich immer auch so’ne leichte Anklage höre. Vielleicht ist sie gar nicht so gesendet und vielleicht höre ich sie nur, weil ich mich eben auch eben fiel auch das Wort ‚ertappt‘ manchmal fühle, dass ich in manchen Situationen eben nicht sensibel genug bin, und ich/ ich halte mich für sowas von weltoffen und überhaupt nicht rassistisch [...] und trotzdem (äh) fühle ich mich dann ertappt und denke so: ‚Ja, aber vielleicht mach’ ich trotz allem (ähm)/ trotz meiner wirklich positiven Haltung immer noch so viel falsch.“

Zunächst wird deutlich, dass der gehörte „Appell“ mit einem geteilten Gefühl der beiden sprechenden Personen verbunden ist, das sich äußert, „sobald das Thema [Rassismus(kritik)] da ist“. Zwar wird die äußere Instanz, von der der Appell ausgeht, nicht weiter spezifiziert, jedoch scheint es sich um eine machtvolle und auch kollektiv geteilte („man“) sowie in der rassismuskritischen Auseinandersetzung stets präsente („immer“) Empfindung zu handeln, die ein Unbehagen auslöst. L2 greift die Formulierung des Appells auf und spitzt diese zugleich weiter zu: „Und ich merke für mich, dass ich immer auch so’ne leichte Anklage höre“. Beide Begriffe verbinden zwar eine normative Vorstellung und ein moralischer Impetus, jedoch mit einem semantischen Unterschied. Beim „Appell“ handelt es sich um eine implizite oder explizite Handlungsaufforderung bzw. Aufforderung zur Handlungsveränderung, um eine Ermahnung („Tu/Denk das (nicht)!“). Die „Anklage“ ist ein juristischer Begriff, der sich auf eine anstehende Beurteilung von etwas bezieht und potenziell zu einer Verurteilung oder zum Freispruch führen kann. Es geht um die Frage nach Schuld oder Unschuld. Ein Appell kann sich zudem unspezifisch an eine Allgemeinheit richten und kein konkretes Subjekt anvisieren, wohingegen eine Anklage sich meist an spezifische Personen richtet. Mit dieser semantischen Verschiebung ist auch eine stärker personifizierende Wendung verbunden. In beiden Formulierungen wird eine unspezifische, unsichtbare, dennoch wirkmächtige Instanz aufgerufen, die mit Rassismuskritik und einer so ausgerichteten Fortbildung scheinbar im Raum ist. Im Sprechen von L2 zeichnet sich ein Spannungsfeld zwischen Selbstkritik („dass ich in manchen Situa-

tionen eben nicht sensibel genug bin“) und dem Erhalt eines positiven Selbstbildes ab, das hier betont überspitzt dargestellt wird („ich halte mich für sowas von weltoffen und überhaupt nicht rassistisch“). Die Attribute „weltoffen“, „überhaupt nicht rassistisch“ werden als das ideale (pädagogische) Selbstbild markiert, was durch die vorangehende Formulierung „ich halte mich“ jedoch nicht als gegeben, sondern als (möglicher) Trugschluss formuliert wird, dem L2 im Rahmen der Fortbildung gewissermaßen auf die Spur gekommen ist. Die hier einerseits angeführte Idealversion des Selbst dient in der ironisierenden Übersetzung zugleich als eine Art Reflexionsgegenstand und Gegenpol zum neuen veränderten rassismuskritischen Sehen und Erkennen der Widersprüchlichkeiten. So gelesen, offenbart L2 den anwesenden Personen in der Gruppendiskussion einen Prozess der rassismuskritischen Denkbewegung, einer Irritation und Verunsicherung. Die Ambivalenz und das damit verbundene Erkennen der eigenen Involviertheit manifestieren sich im „trotzdem“ des darauffolgenden Satzes („trotzdem (äh) fühle ich mich dann ertappt“). In diesem „trotzdem“ schwingt beinahe eine Verwunderung oder Resignation im Hinblick auf die Gleichzeitigkeit des positiven Selbstbildes und der Verstrickungen in Rassismus mit. Die Formulierung ‚so viel falsch machen‘ schließt wiederum an die unsichtbare äußere Instanz eines Appells an. Das eigene Handeln kann dann scheinbar als ‚richtig‘ oder eben als ‚falsch‘ bewertet werden. In diesem Sinne zeigt sich in den Äußerungen von L2 einerseits ein Reflexionsprozess, zugleich wird die Vorstellung einer individualisierenden Verdachtslogik deutlich, in der es darum geht, ‚Täter\*innen‘ zu identifizieren und deren Handlungen zu verurteilen. Dies kann auch als eine Form der Zurückweisung bzw. Verschiebung rassismuskritischer Perspektiven gedeutet werden, indem Involviertheiten in einer dualistischen Entweder-Oder-Logik thematisiert werden (vgl. auch Bonk, Doğmuş & Steinbach, i. E.).

### „Mein innerer sozialisierter Rassist“ im Spiegel rassismuskritischer Reflexionen

Der nächste Auszug aus einer Gruppendiskussion verdeutlicht eine andere Akzentuierung von und Bezugnahme auf die Involviertheit in Rassismus:

L1: „Gleichzeitig kommt aber bei mir immer auch dieses Gefühl, (ähm) mir fällt grade kein anderes Wort dafür ein, aber (ähm) sobald ich über

diese Thematik spreche, das hab' ich heute auch wieder gemerkt, (ähm) fängt bei mir mein Gehirn an, zu rattern, und ich/ also f-/ fange an, schulisch wie auch privat zu reflektieren, in welchen Handlungen bin ich vielleicht selber/ kommt mein in-/ innerer sozialisierter Rassist. Also, so hart wie das gerade klingt, aber ( ) in welchen Situationen kommt der vielleicht raus oder wo fühle ich mich ertappt? [...] Und (ähm) ich glaube, dass ich so auch morgen beispielsweise so/ ganz'n bisschen anders in die Schule starte ((Lachen)).“

Einleitend wird hier auf eine körperliche Empfindung („dieses Gefühl“) verwiesen, das zunächst nicht näher spezifiziert wird. Damit deutet sich ein im Körperlichen einlagernder und gewissermaßen erspürbarer Veränderungsprozess an, der sich in der Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) entwickelt. Der in Gang gesetzte Prozess nimmt dabei einen scheinbar maschinellen Charakter an („fängt bei mir mein Gehirn an, zu rattern“). Diese Redewendung weist auf einen anstrengenden und möglicherweise nicht besonders angenehmen Rhythmus hin. Ein für L1 anfänglich schwer artikulierbares „Gefühl“ transformiert sich schließlich zu einer Art suchendem Gedankengang, der sich auf Situationen aus dem schulischen sowie privaten Bereich bezieht. Das Suchergebnis ist das Erkennen oder zumindest Befragen der eigenen Involviertheit in rassismusrelevante Praktiken („in welchen Handlungen bin ich vielleicht selber/ kommt mein in-/ innerer sozialisierter Rassist [...] vielleicht raus“). Auffällig in dieser Formulierung sind der Satzabbruch und die darauffolgende Satzkorrektur: In der anfänglichen Variante wird in der ersten Person von sich gesprochen („bin ich vielleicht selber“), was zugleich durch das „vielleicht“ vage gehalten wird. In der modifizierten Satzfassung tritt nun der „innere sozialisierte Rassist“ als eine mit L1 verbundene, ihr innewohnende gleichwohl von ihr im Inneren abgespaltene und distanzierte Figur in Erscheinung. Diese Figur ist zugleich eine durch äußere Umstände und Bedingungen hervorgebrachte Figur, die ebenfalls im Modus der Personifizierung erscheint. Nicht die strukturelle Bedingung des Rassismus, sondern der „innere Rassist“ tritt als ein schlummrender Bestandteil des Selbst in Erscheinung, der in bestimmten „Handlungen“ oder „Situationen“ zum Vorschein kommt – sich sodann aber auch wieder zurückzieht.

Das Erkennen des *inneren sozialisierten Rassist* wird zum Auslöser eines weiteren schulbezogenen Reflexionsprozesses („morgen beispielsweise so/ ganz'n bisschen anders in die Schule starte ((La-

chen))“). Was dieses „anders“ konkret meint und wie und wo genau das „anders“ in der schulischen Praxis gelebt wird, bleibt offen und somit vage gehalten, die Ebenen und Orte der konkreten schulischen Umsetzung werden auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion kaum berührt. Das Lachen am Ende der Äußerung deutet möglicherweise eben jene Unsicherheit der ‚Übersetzung‘ von Rassismuskritik in die Schulpraxis an (vgl. Steinbach & Tilch, 2024).

### **Rassismuskritische Aufmerksamkeiten: „es hat mich irgendwie wacher gemacht“**

Der dritte Auszug stammt aus einem Einzelinterview nach dem Fortbildungsabschluss und wurde mit einer Frage nach Veränderungen durch die Fortbildung eingeleitet:

L3: „(...) Das finde ich hat die Fortbildung ganz doll gemacht, dass man wacher wird und da mehr ((betont)) hinguckt, was das auch bedeutet und was da vielleicht auch hinter steht. [...] Also, man geht, glaube ich, mit/ mit Sprache und (ähm) so ein bisschen anders um und überlegt sich ein bisschen mehr, ob man, wenn man das so und so betitelt oder das und das macht, ob man damit vielleicht auch Menschen ausschließt. Was ich nicht möchte, aber worüber ich vorher nicht nachgedacht habe. [...] Deswegen sage ich, es hat mich/ es hat sich nicht wirklich verändert, aber es hat mich irgendwie wacher gemacht.“

Die sprechende Person beschreibt die Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) auf einer übergeordneten Ebene als Prozess, der die Teilnehmer\*innen, „wacher“ gemacht hat. Dies ist insofern interessant, als dass im Gegenhorizont zum „wacher“ sein, ein Schlaf- oder Dämmerzustand verortet werden kann. Die Binarität zwischen Wach- und (nicht expliziertem) Schlafzustand, die mit dem rassismuskritischen Professionalisierungsprozess verbunden scheint, wird zunächst auf einer übergeordneten Ebene („dass man wacher wird“) und im weiteren Verlauf in Bezug auf das Selbst („es hat mich irgendwie wacher gemacht“) thematisiert. Der vorherige weniger wache Zustand kann als unbewusster Zustand verstanden werden, der sich im Rahmen der Fortbildung nun verändert und zu einer gesteigerten Wahrnehmung oder der Einschaltung eines spezifischen Sensoriums, einem mehr Sehen, einer Perspektiverweiterung führt. In den Ausführungen von L3 wird dabei vor allem auf die mitunter gewaltvolle und ausschließende Wirkung von Sprache und Bezeichnungen sowie die Widersprüch-

lichkeiten von Intention („was ich nicht möchte“) und Effekt („damit vielleicht auch Menschen ausschließt“) fokussiert. Diese unbeabsichtigten Effekte werden zugleich als hypothetisch präsentiert („ob“, „vielleicht“) und somit an sich in Frage gestellt. Die Thematisierung der (Um-)Benennungspraktiken erscheint als eine erste Reaktion auf das Bewusstwerden der Macht von Sprache im Kontext rassismusrelevanter schulischer Ausschlussmechanismen und kann hier als beginnende diskriminierungskritische Befragung und Weiterentwicklung der schulischen Praxis eingeordnet werden.

Wenngleich die Einstiegspassage durch eine starke Betonung („ganz doll“) hinsichtlich der Veränderung durch die Fortbildung eingeleitet wird, sind die darauffolgenden Ausführungen von vielfältigen Relativierungen durchzogen („vielleicht“, „bisschen“, „irgendwie“). Diese spitzen sich zum Ende noch weiter zu, indem markiert wird „es hat sich nicht wirklich verändert“, womit das *Wacher-Sein* wiederum abgemildert wird. Aufschlussreich ist zudem das Eingeständnis „würüber ich vorher noch nie nachgedacht habe“, das auf die Normalität rassismusrelevanten Deutens, Sprechens und Handelns verweist und zugleich die strukturell produzierte Ignoranz *weißer* Privilegiertheit und Positioniertheit offenbart, die jedoch selbst nicht zum Reflexionsgegenstand wird.

In der Artikulation ihrer Perspektiverweiterung positioniert sich L3 nicht allein verantwortlich, sondern als Teil eines Kollektivs („man“), das gewissermaßen zuständig für Übersetzungen von Rassismuskritik auf die Ebene der schulischen Praxis ist. Auf der individuellen Ebene bleibt L3 in der ‚Entwicklungs‘-Logik der rassismuskritischen Aufmerksamkeit und der kritisch-reflexiven Haltung(sveränderung) im Hinblick auf ihre stets ‚gut gemeinten‘ Intentionen. Ihre Aussage wirkt wie ein (Ein-)Geständnis einer bis jetzt unhinterfragten Praxis, in dem sich gleichzeitig eine noch unkonkrete Entwicklungserwartung hinsichtlich der Veränderung dieser Praxis manifestiert.

## Diskussion und Ausblick

Die dargestellten qualitativ-rekonstruktiven Analysen verdeutlichen unterschiedliche Bezugnahmen, Aushandlungen und Bearbeitungsmodi der befragten Fortbildungsteilnehmenden, die wiederum übergeordnete Spannungsverhältnisse rassismuskritischer Professionalität

sierung und damit verbundene Entwicklungserwartungen adressieren (vgl. Bonk, Doğmuş, Kuhlmann et al., i. E.): ein diffuses Gefühl durch eine im Außen verortete moralische und juristische Instanz, die Dimension des verinnerlichten und sich in den Körper einlagernden Rassismus, der gewissermaßen unkontrolliert und ohne das eigene (bewusste) Zutun in spezifischen Situationen zum Vorschein kommt, und das eher vorsichtig und vage umschriebene Empfinden einer gesteigerten Sensibilität für (ausschließende) Sprache und normalisierte Bezeichnungen durch den Prozess rassismuskritischer Professionalisierung, der zugleich die (institutionalisierte) *weiße* Deutungshoheit offenbart. In allen drei Sequenzen zeigen sich Bezugnahmen auf das Selbst und auf Verstrickungen in rassismusrelevantes Wissen und Handeln, zugleich bleiben die Konsequenzen für die Schulpraxis vage. Somit konnten unterschiedliche Reflexionsmodi und auch Reflexionsgegenstände herausgearbeitet werden, die nicht zuletzt auf die Schwierigkeit der ‚Übersetzung‘ von Rassismuskritik in die schulische Praxis verweisen (ebd.). Die oben bereits aufgerufene doppelte Entwicklungserwartung bleibt mitunter einseitig auf die Ebene des Selbst bezogen und klammert das relationale Verhältnis der Subjekte zu den strukturellen und institutionellen Bedingungen und Routinen weitgehend aus. Dies zeigt sich u. a. in dem beschriebenen Gefühl eines gehörten Appells, einer Anklage. Hier findet eine Verschiebung statt, durch die gewissermaßen *weiße* Verletzlichkeit im Prozess rassismuskritischer Professionalisierung in den Mittelpunkt gerückt wird, womit auch Formen der De\_Thematisierung (Shure, 2021), der Distanzierung und Abwehr (Tilch, 2022) einhergehen. Wenngleich die Fortbildung eben jene strukturelle und institutionalisierte Dimension rassismusrelevanter Ordnungen aufruft, zeigt sich die Schwierigkeit der Loslösung von Personifizierung und Individualisierung des Rassismus. Auf einer übergeordneten Ebene konnten unterschiedlich gelagerte Spannungsverhältnisse, Ambivalenzen und Gleichzeitigkeiten herausgearbeitet werden, die u. E. im Rahmen rassismuskritischer Lehrer\*innenbildung (weiter) zu bearbeiten sind: (1) Im Erkennen der Verstrickung in rassistische Strukturen, Diskurse und Praxen offenbart sich die Gleichzeitigkeit von (Selbst-)Reflexion/-Kritik und Legitimierung des Bestehenden, etwa im Hinblick auf die Bewahrung eines positiven (schulischen) Selbstbildes. (2) Dabei spielen vor allem Empfindungen, Wahrnehmungen, Gefühle eine zentrale Rolle, die die emotionale, affektive, körperliche Ebene rassismuskritischer Professionalisierung

verdeutlichen und expliziter im Professionalisierungsprozess berücksichtigt und einbezogen werden sollten. (3) Die Gleichzeitigkeit von (dem Wunsch nach) Eindeutigkeit und Verunsicherung/Irritation als bedeutsame Dimension rassismuskritischer Professionalisierung kann als wichtiger Aspekt rassismuskritischer Professionalisierung, als Reflexionsgegenstand und somit Anstoß für transformatorische Prozesse gedeutet werden. Hier ist eine stärkere Verzahnung von Professionalisierung und Schulentwicklung notwendig, die eine Entwicklung der Orte der Lehrer\*innenbildung einschließt, denn „von Lehrer/innen [kann] nicht erwartet werden, dass sie immer ‚richtig‘ handeln, aber die Institutionen der Aus- und Fortbildung können eine Kultur schaffen, in denen sie systematisch aus dem, was sie tun und nicht tun, lernen“ (Doğmuş et al., 2016, S. 7).

## Literatur

- Beck, A., Thielen, M. & Thönneßen, N.-M. (2023). Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 6(1), 472–486.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. überarb. u. erw. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bonk, K., Doğmuş, A., Kuhlmann, N., Langer, A., Moldenhauer, A. & Steinbach, A. (i. E.). „Ich glaube, das ist einfach sensibler geworden. Aber ...“ – Sprechen über Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen. In A. Langer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill, A. Moldenhauer & S. Pauling (Hrsg.), *Tagungsband der Kommissionstagung Schulforschung und -didaktik sowie Professionsforschung und Lehrer:innenbildung*.
- Bonk, K., Doğmuş, A. & Steinbach, A. (i. E.). „Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“ – (Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung in Handlungslogiken von Schulpraxis und Forschung. In T. Buchborn, M. Hallitzky, J.-H. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Hrsg.), *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer VS.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2010). Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–26). transcript.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Grundriß der Pädagogik. 3. Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Dirim, İ & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt.

- Doğmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen*. Springer VS.
- Doğmuş, A. (2024). Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten – Rassismus und das Un-/Sagbare an den Schnittstellen von Professionalisierung, Schule und Schulentwicklung. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 63–76). Barbara Budrich.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2016). Einführung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1–12). Springer VS.
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe). Rowohlt's Enzyklopädie.
- Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 61–94). VS.
- Gomolla, M., Langheinrich, S. & Bello, B. (2019). *Qualitätsentwicklung von Schulen in der Migrationsgesellschaft: Evaluation der Lehrer\_innenfortbildung zur Interkulturellen Koordination – Teil II (2014–2016). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Abgerufen am 15.08.2024 unter <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/server/api/core/bitstreams/d5b73e29-e318-4887-b846-4ac577158a14/content>
- Hormel, U. (2010). *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Springer VS.
- Ivanova-Chessex, O., Fankhauser, M. & Wenger, M. (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 182–194.
- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2023). Institutionalisierte Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 1, 56–74.
- Karabulut, A. (2022). *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulations- tabus in schulischen Organisationsmilieus*. Springer.
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Waxmann.
- Kourabas, V. & Mecheril, P. (2022). Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In M. Stock, N. Hodaie, S. Immerfall & M. Menz (Hrsg.), *Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik* (S. 13–34). Springer VS.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Springer VS.
- Shure, S. (2021). *De\_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. „Lehr- amtsstudium“ als Ort der Bedeutungsproduktion*. Beltz.
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Beltz.

- Steinbach, A. & Tilch, A. (2024). Zur Bedeutung und Funktion von Lachen im Sprechen über Rassismus. Veruneindeutigungen, Abwehr und Kritik im Fortbildungskontext. In: K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 105–118). Barbara Budrich.
- Tilch, A. (2022). Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Skizzen einer abwehrreflexiven Lehrer\*innenbildung. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer\*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 309–324). Beltz Juventa.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz.

---

Bonk, Kamila, M.Ed. M. A.,  
 wiss. Mitarbeiterin,  
 Projekt „Professionalisierung für die Migrationsgesellschaft“ (ProMig),  
 Institut für Pädagogik,  
 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.  
 Arbeitsschwerpunkte:  
 rassismuskritische Lehrer\*innenprofessionalisierung,  
 migrationspädagogische und linguistische Perspektive  
 auf (Bildungs-)Sprache und Mehrsprachigkeit in der Schule.  
[kamila.bonk@uni-oldenburg.de](mailto:kamila.bonk@uni-oldenburg.de)

Steinbach, Anja, Prof.in Dr.,  
 Professorin für Erziehungswissenschaften  
 mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Primarbereichs,  
 Institut für Erziehungswissenschaften,  
 Europa-Universität Flensburg.  
 Arbeitsschwerpunkte:  
 Schule in der Migrationsgesellschaft,  
 institutioneller Rassismus,  
 rassismuskritische Professionalisierung und Schulentwicklung.  
[anja.steinbach@uni-flensburg.de](mailto:anja.steinbach@uni-flensburg.de)

## 05

*Nushin Hosseini-Eckhardt*

# Schule verkörpern! Der LeibKörper als Zugang zu Rassismuskritik- und Kinderschutzkonzepten in der Schule

---

**Abstract** • In diesem Beitrag wird auf der Grundlage leibphänomenologischer und rassismuskritischer Theorieansätze die leib-körperlich bedingte Wahrnehmung der Welt als Ausgangssituation für intersektionale Perspektiven auf Rassismus, Diskriminierung und Kinderschutzkonzepte diskutiert. Dabei werden mit ‚Sensoren der unmittelbaren Sichtbarkeit‘ und ‚Sensoren des mittelbaren Sichtbarwerdens‘ Ergebnisse aus einer durchgeführten ethnografischen Vorstudie für die rassismus- und diskriminierungskritische Arbeit anschlussfähig gemacht.

**Schlagworte/Keywords** • LeibKörper, Rassismus, Sensoren

---

## Einleitung

Aus rassismus- und diskriminierungskritischer Perspektive kommt den Themen Körper und Leib eine besondere Bedeutung im schulischen Leben zu, da über den gelesenen Körper im Verhältnis zu vorherrschenden Normen und Standards, Diskriminierung, Privilegierung und Deprivilegierung vollzogen werden. Diese Zuschreibungen über die Kategorien Race, (Dis-)Ability, Gender, Körperformen, Körpergrößen bis hin zu klassenspezifischen habitualen Äußerungsformen werden im vorherrschenden wissenschaftlichen Diskurs als Mechanismen der Reproduktion und Verstärkung von Bildungsbenachteiligung eingeordnet (Baar, 2024).

Das Ziel dieses Beitrags ist es, über die Verschränkung von phänomenologischen und rassismuskritischen Theorieansätzen sowohl für die Tiefe der Prägung durch Diskriminierung zu sensibilisieren als auch auf das Potenzial der LeibKörper-orientierten Forschung und pädagogischen Arbeit aufmerksam zu machen. Auf der Grundlage phänomenologischer Theorien zum LeibKörper soll herausgestellt werden, wie sehr die Wahrnehmung leib-körperlich bedingt ist und welche Erkenntnisse dies für die (schul-)pädagogische Perspektive haben kann. Hierfür werden die phänomenologischen Grundbegriffe mit dem rassismuskritischen Ansatz zum strukturellen Wissen verknüpft und bilden die Hinführung zum Forschungsansatz des ‚Leiblichen Wissens‘. Hieraus wird das Potenzial dieser Perspektive mit Blick auf leib-körperlich bedingte Sensoren für rassismus- und diskriminierungskritische Pädagogik anschlussfähig gemacht. LeibKörper-orientierte Perspektiven werden abschließend für Kinderschutzkonzepte in der Schule fruchtbar gemacht. Die damit implizit einhergehende Frage lautet, inwieweit mit einer LeibKörper-orientierten Perspektive in der pädagogischen Arbeit auf der personalen, fachlichen, didaktischen und institutionellen Ebene breitere Zugänge zu Schüler\*innen und damit auch Sensibilisierung für eine leib-körperlich bedingte Wahrnehmung und Lernen geschaffen werden können.

## Leibphänomenologische Grundlagen

Mit der Verwendung des Kunstbegriffs ‚LeibKörper‘ (vgl. Müller & Spahn, 2020) wird sowohl auf den Körper referiert, der von außen ge-

sehen, markiert und verletzt wird, als auch auf den Leib, der all das Erstgenannte in sich als Erfahrung aufnimmt und auf unterschiedliche Weise davon geprägt wird. Im Leib werden das Äußere und Innere als verwoben angesehen. Die Ausgangsposition der Phänomenologie ist nicht die Perspektive auf den Menschen als vordergründig geistiges, reflexionsfähiges und vernünftiges Wesen. Mit dem zentralen Begriff des Leibes wird der Mensch zuerst als wahrnehmendes Wesen verstanden, dessen Gedanken immer verbunden sind mit den sinnlichen Eindrücken der Lebenswelt, in der er sich stets aufhält. Das Geschehen findet also nicht außerhalb des Leibes statt. Vielmehr wird der Leib als Ort *zwischen* Vergangenheit und Zukunft, Innen und Außen, Fremdem und Bekanntem, Sichtbarem und Opakem, von Präreflexiven und Reflexiven zum Ereignis des sich durchkreuzenden Aufeinandertreffens dieser verstanden (ebd.).

Merleau-Ponty zufolge sind wir Menschen durch unseren Leibkörper und unsere Wahrnehmung auf unhintergehbare Weise immer auf etwas in der Welt gerichtet (*Intentionalität als Ausdruck für Zugewandtheit*) und zugleich abgewandt von etwas Anderem (Opazität als Ausdruck für Nicht-Sehen-Können) (Merleau-Ponty, 1966, S. 417). Dies ist nicht nur körperlich, sondern auch leiblich so. Der Leib ist insofern weder nur subjektiv noch nur objektiv, denn wir nehmen die Dinge einerseits vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen wahr, sind für anderes, das vor unseren Augen passiert, aber blind, weil wir dafür keine Einordnung haben. Und doch hat der Mensch durch die Abstraktionsfähigkeit die Möglichkeit, sich in nicht-erfahrene Dinge bis zu einem bestimmten Grad hineinzudenken (ebd., S. 148). Der Mensch ist in diesem Sinne eine zentrale Speicher- und Ausdruckseinheit von Sozialität, d. h. durch den Menschen und seine Verbindung mit der Lebenswelt wird Sozialität erst sichtbar. Waldenfels (1981, S. 131) beschreibt den Leib als „die Sichtbarkeit und das Sichtbarwerden der Dinge selbst“.

## **„Leibliches Wissen“ mit Blick auf Rassismuskritik**

Inspiriert ist die Forschungsperspektive des ‚Leiblichen Wissens‘ u. a. von Bourdieus Ansatz der Inkorporierung von Kapitalformen (vgl. Bourdieu, 2005, S. 55f). Bourdieu nach sind die Ausdruckformen des inkorporierten Wissens nicht rein subjektiv, sondern zeigen sich in Form von habitualisiertem Wissen ganzer sozialer Klassen, deren

Sprache, Kleidungs-, Essensgeschmack usw. Ausdruck der Codes und Gewohnheiten ihrer jeweiligen sozialen Klasse ist.

Mit dem Begriff des ‚Wissens‘ wird in rassismuskritischen Diskursen auf strukturelles „rassistisches Wissen“ (Terkessidis, 2004) Bezug genommen, das auf das faktische strukturelle Moment von Diskriminierung hinweist. Diese ist im (nicht immer bewussten) Wissen der Mehrheitsgesellschaft enthalten, aber auch im Wissen der rassifizierten Personen über ihre Lebenspraxis sowie im Wissen über erlebte rassistische Situationen (vgl. Terkessidis, 2010, S. 116ff). Vor dem Hintergrund einer kritischen Bildungstheorie und -forschung sollen der Leib und die leiblich bedingte Wahrnehmung zum Gegenstand rassismuskritischer Arbeit im Sinne einer Sichtbarmachung von strukturellem, unsichtbarem und verleiblichtem Wissen gemacht werden. Unter dem Ausdruck ‚Leibliches Wissen‘ soll die Verschränkung aus Subjektivität und strukturellem Wissen zugänglich gemacht werden, die sich im Leib auf teilweise unverfügbare Weise sedimentiert hat. Mit dieser Perspektive wird das leiblich bedingte Nicht-Wissen und die damit zusammenhängende Unzugänglichkeit und Ambiguität von Wahrnehmung und Wissen aktiv ins Licht gerückt. Nicht-Wissen kennzeichnet dabei eine Umkehrung der traditionellen Denkrichtung, die nicht hauptsächlich danach fragt, „was weiß ich?“, sondern vor allem auch „was weiß ich nicht aufgrund meiner leiblichen Bedingtheit?“. Im gleichen Zuge ist aber auch ernst zu nehmen, dass der Leib Erfahrungen ausgesetzt ist bzw. ihm Dinge widerfahren, die nur teilweise kognitiv eingeholt werden können. Mit der Annahme, dass sich gesellschaftliche Strukturen im Leib einschreiben, wird das ‚Leibliche Wissen‘ der Akteur\*innen als „Expert\*innen“ im Umgang mit Rassismus (Essed, 1990 nach Terkessidis, 2010, S. 118) zum Gegenstand der rassismuskritischen Perspektive. Daraus wird die These entwickelt, dass der Leibkörper dieses Wissen nicht nur speichert und verarbeitet, sondern neben verbalen Formen der Äußerung auch weitere findet.

## Das Potenzial der Sensoren des ‚Leiblichen Wissens‘

Ausgehend vom Leib als zentrales Speicher- und Ausdrucksorgan von Sozialität und strukturellem Wissen wurde die These aufgestellt, dass mit dem ‚Leiblichen Wissen‘ bestimmte präreflexive und auch sensi-

bilisiert-reflexive Sensoren einhergehen müssen. Die präreflexiven Sensoren sind auf der Grundlage von leib-körperlich bedingten Erfahrungen in der jeweiligen Lebenswelt als eine Art unbewusstes Frühwarnsystem zu verstehen. Eine Ausdrucksweise der leib-körperlichen Position innerhalb des machtvollen sozialen Gefüges kann z. B. über leib-körperliche Affekte wahrnehmbar oder beobachtbar sein (Reckwitz, 2016, S. 165).

Im Folgenden werden leib-körperliche ‚Sensoren‘ skizziert, die in einer Vorstudie an einer Grundschule im Ruhrgebiet von Barbara Platzer, Dilek Dıpcin-Sarioglu, Caroline Bossong und weiteren herausgearbeitet wurden. Hierfür haben sich Forscher\*innen mit und ohne Rassismuserfahrung unter Zuhilfenahme ethnografischer Beobachtungen, Postskripts und Gespräche in jeweils gleiche Unterrichtssituationen begeben und ihren eigenen LeibKörper als Resonanzraum für das Gesehene genutzt. Es wurde untersucht, wie sich der Einfluss von Außen auf leib-körperlicher Ebene der Forschenden selbst zeigen kann und was die aktivierten leib-körperlichen Sensoren wiederum über strukturelles Wissen in der jeweiligen Situation aussagen können.

Teilergebnisse der Vorstudie weisen auf Situationen hin, die diskriminierende Strukturen sichtbar werden lassen und auf die die Forscher\*innen aus ihrer leib-körperlichen Bedingtheit heraus unterschiedlich reagierten. Im Speziellen wird Bezug genommen auf eine Sequenz: Diese drehte sich darum, dass eine der Forscher\*innen („Sonne“) beim Aussprechen des migrantisch klingenden Namens einer anderen Forscherin („Kunst“) sprachlich darüber stolperte und einige Kinder in der Klasse darüber lachten. Mit Blick auf Waldenfels‘ (1981) oben erwähnten Ausdruck zum Leib als Sichtbarkeit und Sichtbarwerden des Sozialen, dem Aspekt der Intentionalität (die Gerichtetheit auf) und Opazität (das Nicht-Sichtbare bzw. Nicht-Erkennbare) werden die unterschiedlichen Reaktionen der Forscher\*innen auf diese besondere Situation in der Analyse wie folgt eingeordnet.

### **‚Sensoren der unmittelbaren Sichtbarkeit‘**

Als ‚Sensoren der unmittelbaren Sichtbarkeit‘ werden Situationen in den Blick genommen, in denen strukturelle Diskriminierung und Gewalterfahrungen bei Betroffenen bestehende ‚Sensoren der unmittelbaren Sichtbarkeit‘ wecken. Mit Blick auf rassistisches Wissen und seine leib-körperliche Dimension werden diese diskriminierenden

Wissensstrukturen von Rassismuserfahrenen zumeist ‚wiedererkannt‘ bzw. ‚wieder-erspürt‘. Durch ihre leib-körperlich bedingten Erfahrungen der strukturellen und offenen Diskriminierung können diese Sensoren die Funktion von Detektoren der Orientierung und des Schutzes für die betroffenen Personen haben. Sie kennzeichnen sich durch *unmittelbares Wahrnehmen und Wiedererkennen von etwas*.

In der Szene mit dem Namen stellte sich heraus, dass die rassismuserfahrene Forscherin („Kunst“), deren Name falsch ausgesprochen worden war und über den vermeintlich gelacht worden war, eine prä-reflexiv leib-körperliche Reaktion darauf zeigte, indem sie ihr Morgenritual veränderte und versuchte, ihre Haare für die kommende Stunde so „normal“ wie möglich zu frisieren. Sie berichtet im Gespräch, dass diese ‚Situation mit dem Namen‘ sie an diskriminierende Situationen in der Schulzeit erinnert habe, in der ihre Haare zum Gegenstand der Störung und rassistischer Diskriminierung gemacht wurden.

Auf dieses leib-körperlich sedimentierte Wissen über die Wahrnehmung kann dabei nicht immer kognitiv zugegriffen werden, daher können Ansätze zu ‚Leiblichem Wissen‘ hilfreich sein, die auch die prä-reflexiv leib-körperliche Ebene in den Blick nehmen. Prozesse der Sichtbarmachung von Diskriminierung durch ‚Leibliches Wissen‘ können sich über unterschiedliche Formen von affektiver Betroffenheit bis hin zu aktiver Ignoranz als Reaktion auf wahrgenommene diskriminierende Situationen zeigen.

Dies zeigt sich in der Vorstudie unter anderem daran, dass die andere rassismuserfahrene Forscherin („Sonne“) im Beobachtungsprotokoll die dargelegte Situation völlig beiläufig und unproblematisch festhielt. Im späteren Gespräch berichtete sie jedoch, dass sie sich wundere, wie sehr sie die Situation „unter den Tisch gekehrt habe“, da sie jetzt in der Reflexion merke, dass sie sich in der Situation selbst sogar etwas schuldig gefühlt hatte, da sie es war, die über den Namen der Kollegin gestolpert sei. Ihr war die diskriminierungsgeladene Situation in der Aussprache von Namen durchaus bewusst, daher sei es ihr unangenehm gewesen, dass sie dies aus eigener Unsicherheit heraus ausgelöst hatte und die Kinder gelacht hätten. Mit Bezug auf Diskriminierung und Rassismuserfahrung waren zwar auch ihre Sensoren der unmittelbaren Sichtbarkeit geweckt, jedoch hatte sie aus eigener Unsicherheit auf die prä-reflexive Strategie zurückgegriffen, dies zunächst zu verdrängen und zu ignorieren.

Beide rassismuserfahrenen Forscherinnen („Kunst“, „Sonne“) haben in gewisser Weise präreflexiv auf die ‚Situation mit dem Namen‘ reagiert. Die eine Forscherin hat durch aktives leib-körperliches Eingreifen in ihre Morgenpflege und ‚Haar-Normalisierung‘ darauf reagiert, da sie die Situation direkt mit Diskriminierungserfahrungen aus ihrer Kindheit in Verbindung bringt. Die andere Forscherin wurde beim Aussprechen des migrantischen Namens unsicher, da sie wahrscheinlich weiß, dass es sich dabei um mehr als nur um die richtige Aussprache handelt. Sie scheint um das Gewicht dieser ‚Namenssituationen‘ für Rassismuserfahrene zu wissen. Auch sie reagiert leib-körperlich, indem sie kurz die Kontrolle über das kognitive Element der Sprache verliert und mit ihren Worten „stolpert“. Im unfreiwilligen Auslösen der Lacher der anderen fühlt sie sich in ihren Bedenken bestätigt.

### ‚Sensoren des mittelbaren Sichtbarwerdens‘

Als ‚Sensoren des mittelbaren Sichtbarwerdens‘ werden Situationen und Umstände angesprochen, in denen Personen zwar keine primären leib-körperlichen Erfahrungen mit Rassismus gemacht haben und auch nicht direkt von Rassismus betroffen sind, jedoch durch emotionale Verbundenheit oder intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Thema für diskriminierende Situationen sensibilisiert sind. Die Person hat damit ‚nur‘ einen mittelbaren Zugang zum Thema Rassismus.

Diese These entwickelt sich aus den unterschiedlichen Reaktionen der nicht-rassismuserfahrenen Forscher\*innen in der oben erwähnten ‚Situation mit dem Namen‘. Eine von ihnen ist diejenige („Erde“), die diese ‚Situation mit dem Namen‘ gleich wahrgenommen und in ihr Beobachtungsprotokoll aufgenommen hat. Sie ist auch diejenige, die zu einem späteren Zeitpunkt die betroffene rassismuserfahrene Forscherin darauf anspricht, wie es ihr damit ergangen sei, von dieser Situation zu lesen. Diese Forscherin antizipiert durch Sensibilität oder Mitgefühl der Kollegin gegenüber, aber auch durch intellektuelle Annäherung an rassistische Strukturen im Alltag das mögliche Gewicht einer vielleicht harmlos wirkenden ‚Situation mit dem Namen‘.

Der anderen nicht-rassismuserfahrenen Forscherin („Sonnenblume“) ist beim Lesen desselben Protokolls nichts Besonderes aufgefallen. Sie schreibt zwar in ihrem eigenen Protokoll, dass sie die Kollegin im Unterricht als irgendwie traurig wahrgenommen habe, jedoch führte sie dies nicht auf die diskriminierungsgeladene ‚Situation mit dem Na-

men' zurück. In der Analyse wäre es zu einfach, der Forscherin „Sonnenblume“ die Sensibilität und intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Thema abzusprechen. Denn all diese Komponenten bringt aus Sicht des großen Forscher\*innen-Teams auch diese Forscherin mit. Diese Forscherin spürt zwar eine Art Traurigkeit der rassismuserfahrenen Forscherin „Kunst“, führt diese jedoch nicht auf die reproduzierte Rassismuserfahrung zurück, weil sie diese Situation nicht als solche erkannt hat.

Dieses Beispiel unterstreicht die Begrenztheit der Möglichkeiten der Auflösung von leib-körperlich bedingter Opazität durch intellektuelle Reflexion. Bei nicht-rassismuserfahrenen LeibKörper-Positionierungen greifen die Sensoren also ‚nur‘ mittelbar. Und nicht immer, vielleicht sogar oft, werden diese rassistischen oder diskriminierenden Situationen nicht als solche erkannt, weil dem keine eigene leib-körperliche Erfahrung, damit auch keine hypothetische und praktische Bedrohung zugrunde liegen, die die Entwicklung von ‚Sensoren der unmittelbaren Sichtbarkeit‘ notwendig machen würden.

Rassismuserfahrene können dagegen über beide Ebenen verfügen, d. h. über ‚Sensoren der unmittelbaren Sichtbarkeit‘ hinaus kann auch durch intellektuelle und empathische Annäherung an das Thema die Ebene der ‚Sensoren des mittelbaren Sichtbarwerdens‘ eingeholt werden.

Durch die gemeinsame Klärung der Frage der verschiedenartigen Sensoren kann in rassismuskritischen Kontexten über strukturelle Diskriminierung und die Tiefe ihrer Auswirkungen bis hin zur leiblich sedimentierten Ebene diskutiert werden. Die Inkarnierung (d. h. eingefleischt: Die Sozialität ist bis in die menschlichen Gewebefasern durchgedrungen bzw. ist Teil davon) von strukturellem rassistischem Wissen zeigt sich u. a. durch die leib-körperlichen Reaktionen in der ‚Situation mit dem Namen‘, wenn das Wiedererkennen dieser bei den rassismuserfahrenen Forscherinnen so unterschiedliche präreflexive Reaktionen auslöst. Es zeigt sich, wie sehr Erfahrungen mit Rassismus und struktureller Diskriminierung bis in die Gewebefasern des Leib-Körpers eindringen, da diese mit einem immerwährenden leib-körperlichen Bedrohungsszenario einhergehen.

In diesem Zuge kann zugleich hergeleitet werden, warum manche zu unfreiwilligen Expert\*innen von Diskriminierungserfahrung werden (‚Sensoren der unmittelbaren Sichtbarkeit‘) und manche durch die fehlende Erfahrung (unfreiwillig) eine gewisse „Opazität“, d. h. blin-

de Flecken, mit sich tragen. Fehlende Erfahrungen und Sensoren erschweren sozusagen das Erkennen von Diskriminierung. Dies soll jedoch nicht als Legitimation für das Nicht-Wissen um Rassismus und Diskriminierung dienen, sondern als Klärung dessen, was man als Nicht-Rassismuserfahrene\*r nicht wahrnehmen und spüren können wird.

Gleichzeitig gibt es die Möglichkeit, dass Menschen qua ihrer Intellektualität, Sensibilität und Mitgefühl (zusammen als ‚Zwischenleiblichkeit‘ zu verstehen) ihren Zugang zu diesen Lebenswirklichkeiten der Gesellschaft bis zu einem bestimmten Grad erweitern können (‚Sensoren des mittelbaren Sichtbarwerdens‘). Für die rassismuskritische Bildungsarbeit kann der Ansatz des ‚Leiblichen Wissens‘ es Menschen erlauben, durch das Treffen auf der gemeinsamen Ebene der jeweiligen leib-körperlichen Bedingtheit und Vulnerabilität (vgl. Pistol, 2016) soziale und machtpolitische Kampfpositionen erst einmal auszuklammern und sich als prinzipiell vulnerable Wesen ‚entwaffnet‘ zu begegnen. Dies kann eine Ebene sein, die zunächst das Gemeinsame in den Vordergrund stellt und damit ‚Entwaffnung‘ und Öffnung erlaubt: Wir alle haben einen verletzbaren Körper und sind vulnerabel. Gleichzeitig bleibt die Frage nach Hegemonie und struktureller Diskriminierung bedeutsam und sollte nach den ersten Schritten der Öffnung als weitere Ebene des leib-körperlichen Gewordenseins und Werdens eingeholt werden. Dabei ist der Blick für strukturelle Diskriminierung maßgeblich, da sie den Grad der Verantwortlichkeit des Individuums gegenüber Strukturen klar aufzeigt. Für die individuelle Haltung ist der leib-körperliche Aspekt tragend, welcher bei aller Zugewandtheit und Möglichkeiten die prinzipielle Opazität der Wahrnehmung explizit macht.

## Fazit und Ausblick

Aufbauend auf den diskutierten theoretischen Ansätzen kann das Bild der ‚fleischlichen Verwebung‘ die Tiefe des sozialen Einflusses auf den LeibKörper vermitteln. Gerade mit Blick auf Erfahrungen mit strukturellem und verschleiertem Rassismus, Diskriminierung oder Missbrauch gilt es zu wissen, dass vor allem durch ihre soziale Tabuisierung Signale der Äußerung von Unrecht oft sogar nonverbal oder präreflexiv sein können. Das heißt auch, dass Betroffene durch ihre leiblich

geäußerten Reaktionen auf etwas hinweisen, was auch ihnen nicht ganz bewusst sein mag oder sie dies nur durch diese präreflexive Form der Äußerung tun können. Vor diesem Hintergrund gilt es vor allem im pädagogischen Feld, ob in der Rolle der Lehrer\*in oder Schulsozialarbeiter\*in, eigene und fremde Positionen und Möglichkeiten des Sehens und Nicht-Sehens von Dingen vor dem Hintergrund der eigenen leib-körperlichen Bedingtheit zu begreifen. Dies kann nur mit einer Erweiterung der pädagogischen Perspektive auf die LeibKörper-Ebene von Wahrnehmung, Interaktion und Lernen einhergehen.

Richtet man jedoch den Blick expliziter auf die Situation von Kindern und Jugendlichen in machtvoll besetzten Institutionen wie der Schule, dann sind diese deutlich stärker „strukturell dem Risiko ausgesetzt, Gewalt, Ausbeutung und Unrecht zu erfahren“ (Oppermann et al., 2018, S. 33). In der Vulnerabilität des Menschen ist diese Gruppe in besonderem Maße der Bedrohung durch rassifizierende oder diskriminierende Erfahrungen ausgesetzt und auf strukturelle Unterstützung angewiesen. Diese Unterstützungsstrukturen müssen gerade für problematische Nähe-Distanz-Verhältnisse und den Machtmissbrauch (durch helfende Professionelle) explizit Möglichkeiten von Exit-Strategien einrichten.

Die Perspektive auf das ‚Leibliche Wissen‘ kann ein grundlegender Baustein des Kinderschutzes sein. Dabei kann man sich auf der Grundlage der 59 Artikel der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 entlang des Drei-P-Modells orientieren: *Protection, Provision, Participation*. Diese adressieren 1. die Schutzrechte vor Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung sowie das Recht auf Kenntnis der eigenen Abstammung und das Recht auf Leben etc., 2. Förderrechte auf bestmögliche Gesundheit und soziale Sicherung, auf Bildung und Freizeit und 3. Bestimmungsrechte, d. h. die Subjektstellung des Kindes, wie Informations-, Mitwirkungs-, Anhörungs- und Beteiligungsrechte in allen Kinder betreffenden Angelegenheiten (vgl. Oppermann et al., 2018, S. 32ff). Auf der Grundlage des leibphänomenologischen Menschenbildes zum Menschen als leib-körperlich wahrnehmendes Wesen gilt es gerade beim Thema Kinderschutz, die Wahrnehmung und das Verständnis für den eigenen und fremden LeibKörper zu sensibilisieren, bewusster zu machen und dadurch zu stärken.

Aus eigener Erfahrung mit (von mir durchgeführten) Workshops für Lehrer\*innen und Student\*innen empfiehlt sich eine didaktische Vorgehenslogik, die zunächst das Gemeinsame der Verletzlichkeit, das

Mitgefühl im Leibkörper und die Zwischenleiblichkeit in den Mittelpunkt stellt, worauf dann die reflexiv sozialen und politischen Ebenen der leib-körperlichen Positionierung eingeholt werden sollten. So soll sichergestellt werden, dass das ‚Leibliche Wissen‘ nicht als Deckmantel für die Legitimation vorurteilsbehafteter Empfindungen genutzt wird. Mit dem ‚Leiblichen Wissen‘ soll über die vorherrschende kognitiv-reflexive Ebene hinaus die präreflexive Ebene eingeholt werden, um versteckte und verschleierte diskriminierende Strukturen sichtbar zu machen.

Durch die Sensibilisierung für die gegenseitige Verletzlichkeit werden gemeinsame Verbindungs- und Problemebenen sowie auch leib-körperlich bedingte Differenzen sichtbarer und spürbarer gemacht. Dabei können deprivilegierte Positionen mit Blick auf die oben dargelegten Sensoren von ‚Expert\*innen‘ für die ‚unmittelbare Sichtbarkeit‘ und das ‚mittelbare Sichtbarwerden‘ von struktureller Diskriminierung als bedeutsame Erkenntnisquellen anerkannt und eingesetzt werden, sofern diese mit der Zuschreibung der Doppelrolle als Betroffene und Expert\*innen einverstanden sind und diese aktiv wahrnehmen möchten. Dieser leib-körperlich orientierte Ansatz ist gerade in Zeiten von aktiven Desinformationskampagnen, Zerstreungsmechanismen und allgegenwärtigen Körperidealen auf sozialen Plattformen eine elementare Form der gemeinsamen Zentrierung auf den sozialen Leibkörper und damit ein wichtiger Baustein für die Selbst- und Fremdakzeptanz als Bildungsauftrag in der Schule.

## Literatur

- Baar, R. (2024). Körper und Körperlichkeit in der Schule. Selbst und Fremdakzeptanz als Bildungsauftrag. *Die Grundschulzeitschrift: Körper und Körperlichkeit*, 246, 6–8.
- Bourdieu, P. (2005). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In Ders. (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1* (S. 49–79). USA.
- Essed, P. (1990). *Everyday Racism: Reports from Women of Two Cultures*. Hunter House.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter.
- Müller, B. & Spahn, L. (Hrsg.). (2020). *Den Leibkörper erforschen. Phänomenologische, geschlechter- und bildungstheoretische Perspektiven auf die Verletzlichkeit des Seins*. Transcript.
- Oppermann, C., Winter, V., Harder, C., Wolff, M. & Schröer, W. (Hrsg.). (2018). *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen*. Beltz Juventa.

- Pistol, F. (2016). Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 3(1), 233–272.
- Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). Transcript.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Transcript.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1981). Phänomen und Struktur bei Merleau-Ponty. *Integrative Therapie. Zeitschrift für Verfahren Humanistischer Psychologie und Pädagogik*, 7, 120–137.

---

Hosseini-Eckhardt, Nushin, Dr.in,  
Vertretungsprofessorin für Allgemeine und Systematische Pädagogik,  
Universität Bonn.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Rassismus- und Diskriminierungskritik,  
Leibkörper, Demokratiepädagogik.  
[nushin.hosseini-eckhardt@tu-dortmund.de](mailto:nushin.hosseini-eckhardt@tu-dortmund.de)

## 06

*Gizem Evin Dağ  
und M Knappik*

### Sprache und *race* in der Schule. Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften

---

**Abstract** • Der Beitrag geht der Frage nach, in welchen Formen Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte rassistischen Linguizismus in der Schule erfahren und wie dieser durch die Institution Schule bedingt ist. Anhand von Interviewdaten wird gezeigt, dass Abwertungen, Disziplinierungen und die Unterstellung von Normübertretungen, die die Lehrkräfte erfahren, mit Bezug auf Sprache artikuliert werden, aber tatsächlich die rassialisierten Körper der Lehrkräfte betreffen. Insbesondere das Lehrer\*innenzimmer wird hier zu einem Ort *weißer* Normativität. Eine Auseinandersetzung mit Linguizismus wird im Ausblick als wichtiger Gegenstand der Lehrer\*innenbildung benannt.

**Schlagnworte/Keywords** • Linguizismus, raciolinguistic perspective, Lehrkräfte, Heritage-Sprachen, *race*

---

## Linguizismus prägt Schule und Bildungsbiografien

Linguizismus ist sprachbezogene Diskriminierung. Im vorliegenden Beitrag werden Formen von Linguizismus fokussiert, in denen die Verschränkung von Sprache und *race* (Dirim, 2010; Rosa, 2019) den zentralen Mechanismus von Abwertung, Ausgrenzung und deren Legitimation darstellt. Rassistischer Linguizismus wurde empirisch für eine Vielzahl von Bildungsinstitutionen und Akteur\*innen nachgewiesen: Kita-Kinder (Thomauske, 2017), Schüler\*innen (Dean, 2019; Rühlmann, 2023), Studierende (Thoma, 2018), *pre-service teachers* (Cushing, 2023) und Lehrkräfte (Fereidooni, 2016) erfahren Sanktionen ihrer Äußerungen und Abwertungen ihrer Kompetenzen entlang einer Relevanzsetzung ihrer vermeintlichen Herkunft. Trotz seiner Allgegenwart wurde dieses Phänomen für Lehrkräfte jedoch noch nicht genauer untersucht. Daher gehen wir anhand von Interviews der Frage nach, wie Lehrkräfte rassistischen Linguizismus erfahren, welche Formen er hat und wie diese durch die Institution Schule bedingt sind. Nach einer Einführung in zentrale Begriffe sowie Erläuterungen zum methodischen Vorgehen werden die Ergebnisse vorgestellt. Der Text schließt mit einem Plädoyer für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Linguizismus in der Lehrer\*innenbildung.

## Sprache und *race* im Fachdiskurs

Das Verhältnis von sprachlicher Diskriminierung und Rassismus wird international unter verschiedenen Begriffen untersucht. 1987 beschrieb Anzaldúa in Südtexas die sprachliche Unterdrückung von spanischsprachigen Xicanx<sup>1</sup> auf Grundlage von rassifizierenden Sprachideologien. Sie waren „linguistic terrorism“ (Anzaldúa, 1987, S. 80) ausgesetzt, der sich in psychischen und physischen Bestrafungsformen ausprägte und das Ziel verfolgte, die einsprachig-englischsprachige Norm der Mittelklasse durchzusetzen. Im europäischen Kontext benennt Skutnabb-Kangas (1988) mit dem Begriff *linguicism* Ideologien, Strukturen und Praktiken, die auf Grundlage von Sprache zu einer Ungleichverteilung von Ressourcen und Macht führen. Dirim (2010, S. 91f) erweitert diese

<sup>1</sup> Anzaldúa verwendet die älteren, binären Begriffe Chicanos und Chicanas. Wir verwenden hier den im neueren Diskurs gebräuchlichen Begriff Xicanx (Rodriguez, 2020).

Definition, indem sie Linguizismus als „eine spezielle Form des Rassismus“ analysiert. Eine subtilere Form stellt dabei Neolinguizismus dar, welcher sich in scheinbar harmlosen Sprachgeboten wiederfinden lässt (Dirim, 2010). Mena (2023, S. 124) bezeichnet dies in Anlehnung an Anzaldúa als „soft linguistic terrorism“.

Unter dem Begriff *raciolinguistics* wird im US-amerikanischen Raum (Alim et al., 2016)<sup>2</sup> die wechselseitige Konstitution von Sprache und *race* beforscht. Hierbei geht es darum, wie Vorstellungen von *race* Sprache(n) und ihre Verwendung und Wahrnehmung beeinflussen und wie umgekehrt Sprache(n) zur Konstruktion von *race* verwendet wird bzw. werden. Dabei sind *race* und Sprache als Kategorien in koloniale Hierarchisierungs- und Unterdrückungslogiken und ihre Historie eingebettet. Die *raciolinguistische* Perspektive nimmt weniger die Sprechpraktiken rassifizierter Subjekte in den Blick, sondern rückt das *white listening subject* in den Fokus, welches die dominante *weiße* Sichtweise auf die sprachlichen und kulturellen Praktiken rassifizierter Gruppen privilegiert (Flores & Rosa, 2015). Rassialisierten Körpern kommt in der *raciolinguistischen* Perspektive eine besondere Bedeutung zu: Mit der Formulierung „Looking like a language, sounding like a race“, dem Titel von Rosa (2019), wird deutlich, dass es die Körper rassialisierter Menschen sind, denen ein abgewertetes Sprechen unabhängig von den tatsächlich gewählten Artikulationsformen zugeschrieben wird.

## Methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage dieses Artikels bilden fünf von 14 Interviews mit Lehrkräften mit internationaler Familiengeschichte<sup>3</sup>, die im Rahmen der Masterthesis von Gizem Evin Dağ erhoben wurden und im Projekt ‚Linguizismus. Macht. Schule.‘ (2024–2025, Fördergeber: FORIS-BUW) re-analysiert werden<sup>4</sup>. Die Masterthesis widmete sich der Frage, warum Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte ihre ‚Heritage-

<sup>2</sup> Zur Frage, in welchem Verhältnis Linguizismus und *raciolinguistics* als Begriffe und Diskurse zu Rassismus stehen, siehe Füllekruss und Rühlmann (2023).

<sup>3</sup> ‚Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte‘ ist die Bezeichnung, mit der die Lehrkräfte im Rahmen des Samplings adressiert wurden. Da wir nicht wissen, welche Selbstbezeichnung sie verwenden, wurde diese Bezeichnung beibehalten.

<sup>4</sup> Aus forschungsökonomischen Gründen wurden in der Masterthesis lediglich die ersten fünf der insgesamt 14 Interviews ausgewertet.

Sprache(n)<sup>5</sup> in der Schule (nicht) einsetzen. Die Interviews zeigten einen großen Bedarf der Lehrkräfte, über Linguizismuserfahrungen zu sprechen, was als spezifisches Thema im Rahmen der Masterthesis nicht ausreichend bearbeitet werden konnte. Daher verfolgt das an diese Studie anknüpfende Projekt ‚Linguizismus. Macht. Schule.‘ das Ziel, das Phänomen der Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften in seiner Bedingtheit durch die Institution Schule genauer zu erfassen. Die interviewten Lehrkräfte unterrichten an verschiedenen großstädtischen Schulen in Nordrhein-Westfalen und verfügen über ein bis vier Jahre Unterrichtserfahrung. Sie sprechen nach eigenen Angaben alle Türkisch als eine ihrer ‚Heritage-Sprache(n)‘. Die Interviews sind von einem hohen Maß an Offenheit und Vertrauen gekennzeichnet, was vermutlich auf die Nähe der Positionalität der Interviewerin mit den interviewten Personen hinsichtlich geteilter migrationsgeschichtlicher Hintergründe und ‚Heritage-Sprache(n)‘ zurückgeführt werden kann. Die Re-Analyse der in der Masterthesis erhobenen Interviews im Projekt ‚Linguizismus. Macht. Schule.‘ fokussiert die erzählten Linguizismuserfahrungen der interviewten Lehrkräfte und geschieht durch die Autor\*innen gemeinsam, d. h. aus der Perspektive einer Forschenden of Color und einem\*einer *weißen* Forschenden. Die Analyse erfolgt entlang der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022), wobei die induktiv aus den Datenauszügen gewonnenen Interpretationen durch die linguizismustheoretischen Perspektiven der Literatur gezielt irritiert und ergänzt werden und umgekehrt die Auseinandersetzung mit den Datenauszügen dazu dient, die theoretischen Perspektiven zu prüfen. Die gebildeten Kategorien lauten: Aberkennungspraktiken, Linguisierung, Neolinguisierung und Selbst-Neolinguisierung.

---

5 Der Begriff ‚Heritage-Sprache‘ (Boas & Wiese, 2023), angelehnt an *heritage language* (Montrul, 2016), verweist darauf, dass Sprecher\*innen diese Sprache als Erbe (*heritage*) ihrer Familie sprechen. Im Gegensatz zu ‚Herkunftssprache‘ oder ‚Familiensprache‘ deutet ‚Heritage-Sprache‘ nicht auf eine ausländische ‚Herkunft‘ ihrer Sprecher\*innen hin. Gleichzeitig enthält der Begriff mit seiner Einbettung von Sprachen in Familienbiografien und in das moralisch aufgeladene Konstrukt des ‚Erbes‘ Konnotationen, die Druck für die Sprecher\*innen erzeugen können. Auch sollte verdeutlicht werden, dass Sprecher\*innen von ‚Heritage-Sprache(n)‘ oftmals mehrere ‚Heritage-Sprachen‘ sprechen, zwischen denen ein komplexes Verhältnis von Majorisierung und Minorisierung bestehen kann (Uçan, 2022). Daher verwenden wir im Text die Form ‚Heritage-Sprache(n)‘.

## Ergebnisse

In den Interviews kommen die Linguizismuserfahrungen der Lehrkräfte durch die Thematisierung von Aberkennungspraktiken und die Zuschreibung eines unerwünschten Sprachgebrauchs zum Ausdruck. Außerdem lässt sich das Phänomen der Selbst-Neolinguisierung beschreiben.

### Aberkennungspraktiken

Linguizismuserfahrungen werden von den interviewten Lehrkräften als Aberkennung fachspezifischer und sprachlicher Kompetenzen thematisiert. Dies geschieht durch *weiße* Kolleg\*innen, die die interviewten Lehrkräfte als „ältere“ (L2, Z. 610; L3, Z. 365f; L4, Z. 208f; L5, Z. 211f) Kollegen oder Kolleginnen bezeichnen. Die Aberkennung betrifft Lehrer\*innen mit internationaler Familiengeschichte im Schulfach Deutsch besonders:

„Es passiert auch mal ganz oft, dass Kolleginnen oder Kollegen, junge, v. a. Referendare blöde Sprüche abkriegen und sagen: ‚Hey und DU unterrichtest jetzt Deutsch? Kannst du überhaupt selber Deutsch?‘“ (L1, Z. 327–329)

Den solcherart adressierten Lehrkräften wird die fachliche und sprachliche Qualifikation abgesprochen, das Fach Deutsch zu unterrichten. Die scheinbare Überraschung, dass „DU [...] jetzt Deutsch [unterrichtest]“ (L1, Z. 328–329), ist an etwas nicht weiter Expliziertes geknüpft, das den so adressierten Personen zugeschrieben und nun zum scheinbar legitimen Ausgangspunkt von geäußelter ‚Verwunderung‘ wird. Auch oder gerade weil dieser Ausgangspunkt nicht benannt wird, wird das praktizierte Othering als persönliches Merkmal des mit „Hey und DU [...]?“ adressierten Gegenübers konstruiert. Mit der nächsten Frage „Kannst du überhaupt selber Deutsch?“ werden Deutschkompetenzen und damit die fachliche Eignung pauschal abgesprochen. Auch Schüler\*innen (L4, Z. 228–237) und Eltern praktizieren diese Aberkennung: L4 beschreibt, dass Eltern hierarchisch übergeordnete Kolleg\*innen „offen ansprechen“ (L4, Z. 110) und die betroffene Lehrperson diskreditieren:

„Natürlich nicht bei der Lehrerin, sondern bei der Abteilungsleiterin sich zum Beispiel beschweren und sagen: ‚Wie kann das denn sein, dass die Deutschlehrerin eine Deutschtürkin ist?‘“ (L4, Z. 110–112)

Auch für bestimmte weitere Fächer wird Lehrer\*innen mit internationaler Familiengeschichte ihre Eignung aberkannt:

„Und man ihnen [Lehrer\*innen mit internationaler Familiengeschichte] auch nicht so viel zutraut, vor allem, wenn es um solche Fächer geht, wie Deutsch und Geschichte [...] zu diesen Fächern gibt es ja ganz besondere Voraussetzungen. Man braucht da eine ganz bestimmte Lese / Sozialisation dafür. Sprachbarrieren müssen überwunden werden. Also das merke ich.“ (L4, Z. 119–123)

L4 thematisiert hier eine „bestimmte Lese / Sozialisation“ und zu überwindende „Sprachbarrieren“ als Argumentationsfigur gegen migrationsandere Lehrkräfte; da es aber gerade um gesellschaftswissenschaftliche Fächer geht, die der demokratischen und politischen Bildung dienen, liegt nahe, dass noch weitere intersektionale Aberkennungspraktiken relevant werden, die antimuslimischen Rassismus und/oder die klassistische Unterstellung von ‚Bildungsferne‘ in Verschränkung mit Rassismus und Linguizismus betreffen könnten.

### Linguizisierung, Neolinguizisierung und Selbst-Neolinguizisierung

Die interviewten Lehrkräfte berichten davon, dass sie sich selbst in ihrem Gebrauch von ‚Heritage-Sprache(n)‘ einschränken, wenn „nicht türkischsprachige Personen im Raum sind“ (L3, Z. 75). Türkischsprechen wird von den Teilnehmenden als u. a. „unangenehm“ (L3, Z. 76) empfunden.

L3 schildert eine Zufallskonstellation mit fünf türkischstämmigen Lehrer\*innen in einem Raum, die sich über ihre Berufswahl austauschen (L3, Z. 98–113), und betont, dass sie sich „auf Deutsch unterhalten“ (L3, Z. 105–106), woraufhin eine Kollegin in einer Leitungsposition den Raum betritt. Diesen Moment beschreibt L3 folgendermaßen:

„Und dann kam sie rein und der erste oder der erste Satz war / und sie hat ja nur das Bild gesehen, fünf Türkischstämmige stehen zusammen in einer Gruppe, unterhalten sich recht interessiert / ‚Hier wird aber nicht Türkisch geredet oder?‘“ (L3, Z. 109–112)

Die Personen im Raum werden hier von der dominanzsprachlich einsprachigen (*weißen*) Person rassistisch homogenisiert (Rommelspacher, 2011). Ihnen wird eine bestimmte Sprachverwendung zugeschrieben, was Rösch (2019) als Lingualisierung benennt. Wir möchten

hier den Begriff *Linguisierung* vorschlagen, um darauf hinzuweisen, dass die Zuschreibung einer bestimmten Sprachverwendung mit einem Sprachverbot und einer Kriminalisierung (vgl. Cushing, 2023; Rühlmann, 2023) einhergeht. Die hinzukommende Lehrkraft stellt die Norm auf – oder verstärkt sie –, dass das Lehrer\*innenzimmer ein ausschließlich deutschsprachiger Raum sein müsse. Den linguisierten Kolleg\*innen wird eine Normüberschreitung unterstellt.

Die interviewten Lehrer\*innen vermeiden es bewusst, im Lehrer\*innenzimmer Türkisch zu sprechen. L1 führt aus: „[Es] wird dann schon mal geguckt. [...] Im Lehrerzimmer wird nicht immer alles [...] sehr offen kommuniziert. Das wird nicht gesagt, das spürst du“ (L1, Z. 207–214). L1 beschreibt hier, wie ihr subtil zu verstehen gegeben wird, dass sie als Andere wahrgenommen wird. Dies führt dazu, nicht Türkisch sprechen zu wollen oder zu können. Diese Praxis möchten wir als *Neolinguisierung* bezeichnen.

Eine Interviewpartnerin thematisiert eine mögliche punktuelle Umkehrung von Machtverhältnissen durch den Gebrauch einer Sprache, die ein Gegenüber nicht versteht:

„Also ich finde, das ist dann auch so anstandslos, wenn man das so mitten im Raum macht und [sich] so mächtig fühlt, dass man das [...] auf der anderen Sprache ausdrücken [kann] und der Gegenüber weiß das nicht.“ (L3, Z. 80–83)

L3 benennt zwei Punkte als „anstandslos“: die Einnahme einer zentralen Position „mitten im Raum“ und das Gefühl von Macht. Damit reproduziert L3 die Zuschreibungen und Wertungen, die einer Linguisierung und Neolinguisierung durch andere, wie in den oben beschriebenen Beispielen, entsprechen. Im Unterschied dazu benennt sie jedoch sehr deutlich, dass es bei der Kontrolle des migrationsanderen Sprechens um die Aufrechterhaltung von hierarchischen Machtverhältnissen und den Verweis von migrationsanderen Sprecher\*innen an den Rand geht. L3 erlegt sich dies nun selbst auf. Dieses Phänomen möchten wir als *Selbst-Neolinguisierung* bezeichnen.

## Diskussion

Die Aberkennung fachlicher Qualifikation, welche in anderen Studien für Studierende (Thoma, 2018) und *pre-service teachers* (Cushing,

2023) beschrieben wurde, bleibt also auch für ausgebildete Lehrkräfte zentral. Intersektionen mit anderen Unterdrückungskategorien in Verbindung mit *race* scheinen hier zudem relevant zu sein, v. a. die Verbindung mit antimuslimischem Rassismus und Klassismus. Die Formen des erlebten Linguizismus sind sowohl offen und direkt als auch subtil. Dass das Lehrer\*innenzimmer einen zentralen Raum bei der Herstellung und Aufrechterhaltung der linguizistischen Ordnung darstellt, schließt an frühere Befunde (Ayten & Knappik, 2023; Fereidooni, 2016, S. 264–265) an.

Ein Ergebnis, das über den bisherigen Forschungsstand hinausgeht, ist das Phänomen der Selbst-Neolinguizisierung, also die Übernahme der gewaltvollen linguizistischen Logik und deren Wendung gegen sich selbst. Hierin spiegelt sich die linguizistische und rassistische symbolische Ordnung der Schule selbst wider. Es zeigt sich außerdem, dass es rassialisierte Körper sind, gegen die sich die fachliche Abwertung, die Verweisung an den Rand und die Kontrolle der Sprachverwendung richtet. Sie sprechen (die unerwünschte, abgewertete Sprache) nicht und werden dennoch raciolinguistisch kontrolliert und diskriminiert: Das *white listening subject* muss gar nicht hören, es sieht. Somit wird deutlich, dass es bei Linguizismus nicht um Sprache(n) geht, sondern um die Kontrolle eines *weißen* Raums, um die Aufrechterhaltung von „normative whiteness“ (Cushing, 2023, S. 899).

## Implikationen für die Lehrer\*innenbildung

Unsere Ergebnisse zeigen, wie notwendig Linguizismus als Thema für die Lehrer\*innenbildung ist, sowohl in seiner strukturellen als auch in seiner individuellen Dimension. Lehramtsstudierende kommen aus linguizistischen Strukturen, absolvieren ihre Ausbildung in linguizistischen Strukturen und münden in linguizistische Strukturen ein. An allen Stellen des Bildungssystems, an denen Menschen in pädagogischer sowie in beurteilender Funktion tätig sind, müssen diese Personen eine linguizismuskritische Grund- und Weiterbildung erhalten, um nicht oder zumindest weniger zu diskriminieren. Ebenso bedeutsam ist es, sich der langfristigen Folgen der (neo-)linguizistischen Logik, die zu Spracherosionen und -verlusten v. a. von ‚Heritage-Sprache(n)‘ beiträgt, bewusst zu werden und durch mehrsprachigkeits- und spracherkhaltenddidaktische Ansätze entgegenzuwirken (Gürsoy, im Druck).

Anknüpfend an dekoloniale Bildungsarbeit könnte es in der Lehrer\*innenbildung um ein Verlernen gehen (Ayten & Knappik, i. E.), d. h. um die Bewusstmachung dessen, wie sehr linguizistische Strukturen die eigene Bildungsbiografie geprägt und zu Privilegierung und Deprivilegierung geführt haben, um ein Lernen über die koloniale Verbindung rassistischer und sprachenbezogener Hierarchisierung und ihre Funktionen in (post-)kolonialen und migrationsbezogenen Unterdrückungsverhältnissen und um die Entwicklung kollektiver Strategien zum Abbau linguizistischer und rassistischer Verhältnisse an Schulen. Der letzte Punkt öffnet den Horizont für den Bereich linguizismuskritischer Schulentwicklung, der den Bereich der Lehrer\*innenbildung ergänzen muss, um systemische Veränderung zu erreichen.

## Literatur

- Alim, H. S., Rickford, J. R. & Ball, A. F. (Eds.). (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Oxford University Press.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la Frontera: The New Mestiza* (2nd ed.). Aunt Lute Books.
- Ayten, A. C. & Knappik, M (2023). *Ist Verstehenwollen rassistisch?* eurac research. Abgerufen am 02.08.2024, unter <https://www.eurac.edu/en/blogs/connecting-the-dots/ist-verstehenwollen-rassistisch>
- Ayten, A. C. & Knappik, M (i. E.). Èşù interveniert: Vorarbeiten zu einer Didaktik der Linguizismuskritik. In M. Le Breton, S. Burren & S. Bachmann (Hrsg.), *Differenzkritisches Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten: Analysen und Interventionen*. Springer.
- Boas, H. C. & Wiese, H. (2023). „Ein Land – eine Sprache?“. In U. Freywald, H. Wiese, H. C. Boas, K. Brizić, A. Dammel & S. Elspaß (Hrsg.), *Deutsche Sprache der Gegenwart* (S. 71–112). J. B. Metzler.
- Cushing, I. (2023). „Miss, can you speak English?“. Raciolinguistic ideologies and language oppression in initial teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 896–911.
- Dean, I. (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4(1+2), 54–67.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 81–112). Waxmann.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer Fachmedien.
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language appropriateness in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.

- Füllekruss, D. & Rühlmann, L. (2023). Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 2, 34–57.
- Gürsoy, E. (im Druck). Spracherhaltsdidaktik. In K. F. Cantone, H. Olfert, L. Di Venanzio, T. Schroedler, P. Wolf-Farré & E. Gürsoy (Hrsg.), *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Mena, M. (2023). Soft linguistic terrorism: 21<sup>st</sup> century re-articulations. *Educational Linguistics*, 2(2), 123–144.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Rodriguez, L. J. (2020). A Note on Terminology. In L. J. Rodriguez, *From Our Land to Our Land: Essays, Journeys, and Imaginings from a Native Xicanx Writer*. Seven Stories Press.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 1. Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 25–38). Wochenschau.
- Rosa, J. (2019). *Looking like a language, sounding like a race. Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*. Oxford University Press.
- Rösch, H. (2019). Linguizismus(-kritik) in der Lehrkräftebildung. In S. Schmölder-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden* (S. 179–194). Waxmann.
- Rühlmann, L. (2023). *Race, Language, and Subjectivation: A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Springer Fachmedien.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp. 9–44). Multilingual Matters.
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen*. transcript.
- Thomauke, N. (2017). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie: Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Springer.
- Uçan, Y. (2022). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*. Springer.

---

Dağ, Gizem Evin,  
wiss. Mitarbeiterin,  
Institut für Bildungsforschung,  
Bergische Universität Wuppertal.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Rassismus- und Linguizismuskritik im schulischen Kontext.  
[dag@uni-wuppertal.de](mailto:dag@uni-wuppertal.de)

Knappik, M, Dr.,  
wiss. Mitarbeiter\*in,  
Institut für Bildungsforschung,  
Bergische Universität Wuppertal.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Mehrsprachigkeit,  
Sprachaneignung und sprachliche Bildung als soziale Praxis,  
Rassismus- und Linguizismuskritik in der Lehrer\*innenbildung.  
[knappik@uni-wuppertal.de](mailto:knappik@uni-wuppertal.de)



## 07

*Susanne Burren,  
Maritza Le Breton,  
Daniel Nacht, Kyra Lenting  
und Carolina Toletti*

### Berufliche und gymnasiale Bildung in linguizismuskritischer Perspektive. Sprachordnungen im Kontext der Sekundarstufe II

---

**Abstract** • Im Beitrag werden Ansätze vorgestellt, die sich mit Linguizismus resp. Neo-Linguizismus als sprachbezogene Formen des Rassismus befassen. Neo-Linguizismus manifestiert sich im Bildungsbereich durch subtile Sprachgebote und -verbote bzw. Effekte der Sprachhierarchisierung mit Bezug auf nationalstaatlich verankerte Sprachgrenzen. Anhand neuerer Fachliteratur sowie erster empirischer Ergebnisse aus einem SNF-Forschungsprojekt zur Sekundarstufe II werden Macht- und Differenzverhältnisse beleuchtet, die im Bildungskontext zur Ausgrenzung und Abwertung aufgrund von Sprache führen können.

**Schlagworte/Keywords** • (Neo)-Linguizismus, Migration, Sprache, Sekundarstufe II, Macht- und Differenzverhältnisse

---

## Einleitung

Studien zur Schulbildung in der Migrationsgesellschaft verweisen darauf, dass die Thematisierung von Migration oft auf Fragen der Defizitkompensation für migrantisierte<sup>1</sup> Schüler\*innen reduziert wird (Mecheril et al., 2010; Karakaşoğlu et al., 2017). Dies verdeutlichen Debatten zur Deutschförderung, welche die dominante Sprache zum Schlüssel gesellschaftlicher Teilhabe hochstilisieren, so dass schulische Sprachordnungen Gefahr laufen, zu einem Instrument für Ab-erkennung und Ausgrenzung zu werden. Dabei bleiben multilinguale Sozialisationsbedingungen unberücksichtigt, die zur Lebensrealität vieler Schüler\*innen gehören (Dirim & Khakpour, 2018).

Eine zentrale Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Frage, welche Sprachen als bildungsrelevant erachtet werden und welche nicht. Der Begriff Linguizismus beschreibt nach Dirim (2010) staatlich legitimierte Praktiken des sprachbezogenen Rassismus, welche die Verwendung bestimmter Sprachen sanktionieren oder abwerten. Dies manifestiert sich im Bildungsbereich nicht ausschließlich in offensichtlichen Sprachgeboten oder -verboten, sondern auch subtil in Auffassungen, die eng mit nationalstaatlichen Vorstellungen sprachlicher Einheit verbunden sind. Lehrkräfte sind an der (Re-)Produktion von linguizistischen resp. neo-linguizistischen Ordnungen in der Schule beteiligt. Daraus lässt sich die Anforderung ableiten, künftige Lehrpersonen im Rahmen einer rassismuskritischen Professionalisierung mit einer Perspektive vertraut zu machen, die sprachbezogene Rassismen thematisiert und zu durchbrechen vermag (Dirim & Mecheril, 2010).

Die vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Studie „Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung: Professionelle Deutungsmuster und institutionelle Bedingungen“ (2023–2025) befasst sich mit Bildungsprozessen aus der Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe II.<sup>2</sup> Unter Bezugnahme auf postkoloniale Theorieansätze steht die Frage im Fokus, wie Jugendliche in den untersuchten Ausbildungsgängen aufgrund von Migration und Geschlecht über Differenzierungsprozesse als ‚Andere‘ hervorge-

---

1 Mit dem Begriff ‚migrantisiert‘ wird hier auf gesellschaftliche Konstruktionen und Rassifizierungsprozesse Bezug genommen, durch welche Menschen als ‚nicht zugehörig‘ markiert werden (vgl. hierzu El-Mafaalani, 2023).

2 <https://data.snf.ch/grants/grant/212818> (abgerufen am 08.10.2024).

bracht werden und inwiefern dabei bestehende asymmetrische Verhältnisse reproduziert oder auch verschoben werden.

Im vorliegenden Beitrag werden anhand neuerer Fachliteratur sowie erster empirischer Ergebnisse aus dem laufenden SNF-Forschungsprojekt Macht- und Differenzverhältnisse beleuchtet, die im Bildungskontext zu Ausschlüssen und Abwertungen aufgrund von Sprache führen können.

## Sprachliche Macht- und Differenzverhältnisse im Bildungsbereich

Gesellschaftliche Machtunterschiede und Differenzordnungen prägen die Institution Schule, während diese gleichzeitig an der (Re-)Produktion von Ungleichheit beteiligt ist. Eine wichtige Rolle ist dabei der Durchsetzung der hegemonialen Sprache als Norm in Bildungseinrichtungen zuzuordnen (Dirim & Mecheril, 2018). Sprache kann folglich als Machtinstrument fungieren, welches „Wir-Ihr-Binaritäten“ bestätigt (Akbaş & Polat, 2022, S. 153) und hierarchische Strukturen festigt. Dies bspw. indem Schüler\*innen anhand von Sprachgeboten und -ausgrenzungen als nicht zugehörig identifiziert werden (Heinemann & Dirim, 2016). Dabei stellen in der Schule vermittelte Sprachkenntnisse wie etwa in Englisch oder Französisch Ausnahmen dar, denn diese werden gemäß Knappik und Ayten (2020, S. 249) als „bildungsideoale“ Mehrsprachigkeit hochstilisiert, während andere von Schüler\*innen und deren Familien gesprochene Sprachen ignoriert oder gar verboten werden. In Ergänzung dazu können dieselben Sprachen, je nachdem wer sie anwendet, im Unterricht zu unterschiedlichen Reaktionen führen. Nach Del Percio und Duchêne (2015, S. 214) werden Schüler\*innen aufgrund ihrer Herkunft, sozio-kultureller Verhältnisse oder Hautfarbe als ‚illegitime‘ Sprecher\*innen der hegemonialen Sprache abgewertet. In diesem Zusammenhang würden migrantisierte Jugendliche – auch wenn sie die Sprache nach objektiven Kriterien gut sprechen – in ihrer Deutschkompetenz oftmals nicht anerkannt. Historisch betrachtet, trugen sprachwissenschaftliche Klassifikationssysteme dazu bei, Rassismus als Praxis kolonialer Unterwerfung zu verschleiern und zu rechtfertigen (Knappik & Ayten, 2020). Linguistische Hierarchisierungen und Abwertungen bestimmter Sprachen sind jedoch nicht lediglich auf die Vergangenheit beschränkt, sondern

manifestieren sich weiterhin in institutionell verankerten Sprachordnungen. Der Begriff des Neo-Linguizismus bezeichnet mit Bezug auf Dirim (2010) eine Veränderung hin zu verdeckten Linguizismusformen in demokratischen Gesellschaften, in denen offensichtliche rassistische Ausgrenzungen nicht mehr als staatlich legitimierte Praxis toleriert werden. Erwähnenswert im Kontext von Neo-Linguizismus ist eine tendenziell negative Perspektive auf sprachliche Veränderungen angesichts migrationsgesellschaftlicher Bedingungen, was sich auch im bereits von Gogolin (2008) konstatierten „monolingualen Habitus“ der Schule verdeutlicht.

In Abgrenzung zu neo-linguizistischen Perspektiven tritt das Konzept des „Translanguaging“ bewusst Vorstellungen entgegen, die eine Natürlichkeit von Einsprachigkeit postulieren. In diesem Zusammenhang wird eine Bildungspraxis eingefordert, die sich aktiv gegen nationalstaatlich abgestützte Sprachgrenzen wendet und diese dekonstruiert (Ayten & Knappik, 2024; Dirim & Khakpour, 2018). Erst langsam setzen sich wissenschaftliche Erkenntnisse durch, die aufzeigen, dass ein in diesem Sinne sprachdiverser Unterricht das Lernen nicht nachteilig beeinflusst, da von einer positiven gegenseitigen Beeinflussung der verschiedenen Sprachen ausgegangen werden kann. Vor diesem Hintergrund fokussieren Ansätze zur Förderung schulischer Mehrsprachigkeit auf „Sprache als Gesamtkonstrukt und nicht als Einzelsprache“ (Ateras et al., 2023, S. 18), wobei davon ausgegangen wird, dass Sprachenlernen generell auch dem Deutschlernen dienlich ist.

## Ein empirischer Blick auf die Sekundarstufe II

Das Forschungsprojekt „Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung“ fokussiert Differenzierungs- und Othingprozesse im Kontext der Sekundarstufe II. Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse neben anderen Aspekten auch auf sprachliche Normalitätskonstruktionen und daraus resultierende Sprachhierarchien. Datenbasis der Studie bilden Expert\*inneninterviews mit Lehrpersonen aus ausgewählten Ausbildungsfeldern an Berufsfachschulen sowie Schwerpunktfächern an Gymnasien.<sup>3</sup> Das

**3** Insgesamt werden im Rahmen der Studie 66 Expert\*inneninterviews umgesetzt. Im Anschluss an die Einzelinterviews sind validierende Gruppendiskussionen mit einem Teil der befragten Berufsschul- und Gymnasiallehrer\*innen geplant.

Auswertungsverfahren orientiert sich methodisch am Theoretischen Kodieren der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2005), wobei die kategoriale Analyse der Daten anhand mehrerer Teilschritte erfolgt: Zuerst werden die Interviewtranskripte offen kodiert und auf dieser Grundlage Fallcharakterisierungen verfasst. Anschließend erfolgt eine Komprimierung der Daten entlang relevanter thematischer Dimensionen. In einem letzten Schritt werden diese Dimensionen anhand einer vertikalen Analyse zueinander in Verbindung gesetzt resp. kontrastiert.

Die folgenden Ausführungen geben einen Einblick in Zwischenergebnisse der Studie zu den beiden Ausbildungsfeldern *Sozialarbeit und Betreuung resp. Gesundheit* (Berufsfachschule) sowie *Philosophie, Psychologie, Pädagogik* (Gymnasium). Dabei wird die Teildimension der Sprache fokussiert. Die bisher erhobenen Daten deuten auf ein Spannungsfeld unterschiedlicher Muster der Sprachbewertung hin: Aus den Interviews mit den Lehrpersonen geht eine ausgeprägte Deutschfokussierung hervor, die im Kontext einer neo-linguistischen Sprachordnung verortet werden kann. Es zeigt sich aber auch ein kritisches Bewusstsein gegenüber sprachlichen Benachteiligungen und einer fehlenden Repräsentation von Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Sowohl die Berufsschul- wie auch die Gymnasiallehrpersonen sprechen sich für eine intensive Deutschförderung auf allen Schulstufen aus. Im Ausbildungsfeld *Sozialarbeit und Betreuung bzw. Gesundheit* werden gute Deutschkenntnisse als entscheidend für den Schul- und Berufserfolg angesehen sowie die zusätzliche Anforderung formuliert, Schweizerdeutsch zu verstehen. Eine Berufsschullehrperson bezweifelt, dass die Erstsprachen ihrer Schüler\*innen im Berufsfeld von Nutzen sind: „Es ist die Sprache, die sie zuhause sprechen oder vielleicht mit ihren Freunden oder Bekannten. Aber hier im beruflichen Kontext bringt ihnen diese Sprache relativ wenig. Das ist dann leider keine berufliche Kompetenz.“ (E. D., Z. 535–538) Damit wird auf eine etablierte Sprachordnung Bezug genommen, welche die Ausbildungsrelevanz einer Sprache daran bemisst, „was gesellschaftlich resp. global als wertvolle Sprache angesehen wird“ (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215). Obgleich die aktuelle migrationsgesellschaftliche Realität in der Schweiz – insbesondere auch in der Berufswelt – veränderte Anforderungen an die Sprachfähigkeiten stellen kann, werden Französisch, Italienisch oder Englisch als Zweitsprachkompetenzen weiterhin hoch bewertet, während bspw. Albanisch nicht als berufsrelevant erachtet wird.

Am Gymnasium wird das „einwandfreie“ Beherrschen der deutschen Sprache als Schlüssel zur erfolgreichen Teilhabe am Unterricht betrachtet. So stellt eine Lehrperson des Schwerpunktfachs *Philosophie, Psychologie, Pädagogik* sehr gute Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch als Grundvoraussetzung für den Fachunterricht dar: „Deutsch ist unsere Mathematik, sage ich manchmal, weil um Philosophie, Psychologie, Pädagogik zu betreiben, muss man gut sein in Deutsch.“ (T. N., Z. 168–170) Gute Deutschkompetenzen werden in diesem fachlichen Kontext als besonders bildungsrelevant beschrieben, während im selben Zusammenhang Migrationsbiografien mit möglichen „sprachlichen Defiziten“ (T. N., Z. 171) und daraus hervorgehenden Nachteilen im Unterricht in Verbindung gebracht werden. Gleichzeitig vertreten Gymnasiallehrpersonen eine differenzierte Sichtweise, indem sie geltend machen, dass Schwierigkeiten in Bezug auf Textverständnis und Schreibkompetenzen auch Schüler\*innen mit (Schweizer-)Deutsch als Erstsprache betreffen. Einige empfinden das Deutschniveau der Jugendlichen allgemein als niedrig und möchten deshalb nicht zwischen Schüler\*innen mit oder ohne Deutsch als Erstsprache unterscheiden.

Zudem werden in beiden untersuchten Ausbildungsbereichen Bestrebungen dargelegt, die darauf abzielen, sprachbedingte Benachteiligungen zu reduzieren. So thematisieren die Lehrpersonen Bemühungen, Leistungsbeurteilungen möglichst von sprachlichen Fähigkeiten zu entkoppeln. Berufsschullehrpersonen treten für pragmatische Herangehensweisen ein, welche die Kommunikationsfähigkeit in Deutsch über Sprachperfektion stellen. Außerdem wird in der beruflichen Bildung die Vielfalt der sozialen und bildungsbezogenen Hintergründe der Lernenden hervorgehoben. Daran anknüpfend lassen sich Ansätze feststellen, Mehrsprachigkeit im Unterricht als Ressource anzuerkennen. Dies manifestiert sich auch im Gymnasium – bspw. darin, dass Lehrpersonen im Unterricht Planungsfenster für Sprachvergleiche, etwa zwischen Türkisch und Deutsch, vorsehen.

Die Datenanalyse legt nahe, dass neo-linguistische Bewertungsmuster persistieren, während gleichzeitig eine Bereitschaft der Lehrpersonen erkennbar ist, Handlungsmuster zu überdenken und nach Veränderungsansätzen zu suchen, die einer migrationsgesellschaftlichen Realität besser entsprechen. Allerdings lassen sich wenig systematische und institutionell abgestützte Bestrebungen in diese Richtung ausmachen.

## Fazit und Ausblick: Zur linguizismuskritischen Professionalisierung von Lehrpersonen

Im Zuge der Transformation hin zu einer migrationsgesellschaftlichen Realität ergibt sich an die Professionalisierung von Lehrpersonen die Anforderung, die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen angemessen zu berücksichtigen. Die bisherigen Ergebnisse unserer Studie legen nahe, dass das Potenzial einer positiven gegenseitigen Beeinflussung verschiedener Sprachen im Sinne eines sprachdiversen Lernens außerhalb der vorgegebenen Schulsprachen im Unterricht eher wenig zum Tragen kommt. In der Fachliteratur wird hervorgehoben, dass sich angehende Lehrpersonen sowohl Basiswissen zu Mehrsprachigkeit aneignen als auch einen anerkennenden Umgang mit sprachlicher Pluralität erlernen sollten (Dirim & Mecheril, 2010).

In Bezug auf die Frage einer professionalisierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit ist außerdem zu berücksichtigen, dass sich wesentliche Herausforderungen weiterhin im Bildungssystem selbst manifestieren (Ateras et al., 2023, S. 33). So verstehe sich die Schule – laut Heineemann und Dirim (2016) – als Institution, die in der Migrationsgesellschaft für alle zugänglich ist. Das Schulsystem ist jedoch in erster Linie auf Personen ausgerichtet, die den herkömmlichen Normvorstellungen entsprechen. Deshalb ist es erforderlich, dass eine linguizismuskritische Perspektive vermehrt Eingang in die Lehrer\*innenbildung aller Schulstufen findet.

Knappik und Ayten (2020, S. 251) empfehlen Lehrkräften, „alle Schüler\*innen dazu zu ermutigen, ihr gesamtes Sprachrepertoire im Unterricht als Werkzeug des Denkens, Lernens und Kommunizierens einzusetzen“. Demgegenüber stehen sowohl ein Schulsystem als auch Institutionen der Lehrer\*innenbildung, an denen Mehrsprachigkeit eng mit einer defizitären Wahrnehmung migrantisierter Schüler\*innen wie auch Studierender und somit angehender Lehrpersonen verbunden ist (Karakaoğlu et al., 2017; Le Breton & Burren, 2021).

Fereidooni und Massumi (2017) betonen die Notwendigkeit, Rassismuskritik als Ausbildungsinhalt der Lehrer\*innenbildung zu etablieren. Dabei gehe es nicht zuletzt um eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen und sozialisationsbedingten rassistischen Denkmustern. Zudem ist es unerlässlich, dass Lehrpersonen ihre eigene Verstrickung in diese Strukturen erkennen

und sich dieser bewusst werden (Akbaba & Harteman, 2020). Zur Diskussion stehen Bildungsbenachteiligungen, „die sich aus sprachlicher und kultureller Diversität oder der Annahme bzw. Zuschreibung einer solchen ergeben“ (Huxel, 2016, S. 144). So können Schwierigkeiten entstehen, die Akbaş und Polat (2022, S. 160) als „Tabuisierung des Rassismus-Themas“ bezeichnen: Aus Gründen des Selbst- oder Institutionsschutzes würde die Thematisierung eigener sowie institutioneller rassistischer Praktiken verhindert.

Daher ist eine Perspektive erforderlich, „die zu einem Wissen über die Bedingungen, unter denen gehandelt wird, beiträgt“ (Ivanova-Chessex et al., 2020, S. 67) und gleichzeitig die eigene Involviertheit in rassistische Verhältnisse thematisiert. Einladungen zur Reflexion werden Akbaba und Harteman (2020) zufolge mitunter als Bedrohung oder gar als Angriff wahrgenommen. Mit dieser Abwehrhaltung gilt es, in der Lehrer\*innenbildung umzugehen, wo Räume für ein „Verlernen, An-Zweifeln, Kritisch-Befragen, Irritiert-Werden, Infrage-Stellen“ (Ivanova-Chessex et al., 2020, S. 80) entstehen sollten, um entsprechende Kompetenzen zu entwickeln.

## Literatur

- Akbaba, Y. & Harteman, H. (2020). Rassismuskritik mit dem Weissen Riesen. Herausforderungen und Umwege für Lehrer\_innenfortbildungen. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 21–42). Springer VS.
- Akbaş, B. & Polat, A. (2022). Von „Sprachdefiziten“ und anderen Mythen – Praxen der Herstellung von Differenz in Einrichtungen der Elementarpädagogik. In Y. Akbaba, B. Bello & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 159–166). Springer VS.
- Ateras, B., Bucheli, S., Däppen, S. & Kannengieser, S. (2023). *Sprachen inklusiv: Lernen in allen Sprachen*. Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Ayten, A. C. & Knappik, M. (2024). Èşü interveniert. Überlegungen zu einer Didaktik der Linguizismuskritik. In M. Le Breton, S. Burren & S. Bachmann (Hrsg.), *Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten: Analysen und Interventionen* (S. 111–134). Springer Nature.
- Del Percio, A. & Duchêne, A. (2015). Sprache und sozialer Ausschluss. Eine Genealogie des schulischen Berufsintegrationsprozesses jugendlicher MigrantInnen in der Schweiz. In R. Mörgen & A. Schnitzer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 194–216). Juventa.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla,

- S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). UTB.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–116). Beltz.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. UTB.
- El-Mafaalani, A. (2023). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund und Migrantisierten. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 483–500). Springer VS.
- Fereidooni, K. & Massumi, M. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Bartsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 51–76). Waxmann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Heinemann, A. M. B. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 199–214). Springer VS.
- Huxel, K. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften im Handlungsfeld Sprachliche Bildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 143–160). Springer VS.
- Ivanova-Chessex, O., Steinbach, A. & Wolter, J. (2020). Rassismuskritik in der Lehrer\_innenbildung – Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 67–83). Springer VS.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A. A., Mecheril, P. & Shure, S. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Mercator.
- Knappik, M & Ayten A. C. (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 233–265). Springer VS.
- Le Breton, M. & Burren, S. (2021). Zugehörigkeit(en) erkämpfen: Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migrantischer Studierender im Kontext von Internationalisierung an Fachhochschulen. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfründer (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 173–186). transcript.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.

---

Burren, Susanne, Dr.in,  
Leiterin der Fachstelle Gleichstellung und Diversity,  
Pädagogische Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:  
Intersektionalität,  
Antidiskriminierung und Diversität  
an Hochschulen und im Bildungsbereich.

[susanne.burren@fhnw.ch](mailto:susanne.burren@fhnw.ch)

Le Breton, Maritza, Prof.in Dr.in,  
Professorin,  
Institut für Integration und Partizipation,  
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:  
Geschlechter-, Migrations- und postkoloniale Studien,  
Differenztheorien, Intersektionalität u. a. im Kontext  
der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis.

[maritza.lebreton@fhnw.ch](mailto:maritza.lebreton@fhnw.ch)

Nacht, Daniel, stud. M. A.,  
wiss. Assistent,  
Fachstelle Gleichstellung und Diversity,  
Pädagogische Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:  
postkoloniale Studien, Intersektionalität,  
Antidiskriminierung und Diversität im Bildungsbereich.

[daniel.nacht@fhnw.ch](mailto:daniel.nacht@fhnw.ch)

Lenting, Kyra, M. A.,  
wiss. Assistentin,  
Institut Integration und Partizipation,  
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:  
Diversität und Othering im Bildungsbereich,  
postkoloniale Studien,  
Intersektionalität und Visuelle Anthropologie.

[kyra.lenting@fhnw.ch](mailto:kyra.lenting@fhnw.ch)

Toletti, Carolina, M. A.,  
Doktorandin,  
Soziale Arbeit,  
Universität Neuenburg.

Arbeitsschwerpunkte:  
Migrationsstudien, Bildungsungleichheit,  
Macht- und Differenzverhältnisse.

[carolina.toletti@unine.ch](mailto:carolina.toletti@unine.ch)

## 08

*Ursula Fiechter  
und Simone Suter*

„Mein Vater wird im Sommer  
so richtig schwarz“.  
Vom Umgang mit  
(Selbst-)Rassifizierung

---

**Abstract** • Das Anliegen, sich gegen Rassismus zu positionieren und Ausgrenzung zu verhindern, ist für die große Mehrheit der Lehramtsstudierenden unbestritten. Was dies konkret im Alltag bedeutet, stellt jedoch eine große Herausforderung dar. Der Beitrag zeigt, dass es schwierig ist, gesellschaftliche Verhältnisse in konkreten Situationen mitzudenken und die Handlungen der Beteiligten zu kontextualisieren. Anhand der Arbeit einer Studentin diskutieren wir das Dilemma, Rassismus ohne Reifizierung zu thematisieren, ohne in moralische Kategorien und wertende Zuschreibungen zu verfallen.

**Schlagworte/Keywords** • Rassifizierung, pädagogische Professionalität, Fallanalyse

---

## Einleitung

Wie kann in Situationen gehandelt werden, in denen es zu (selbst-)rassifizierenden Aussagen kommt? Die Auseinandersetzung mit dieser Frage steht exemplarisch für die Herausforderung von Lehrpersonen, unter Bedingungen gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse differenzsensibel und diskriminierungskritisch pädagogisch professionell zu handeln. Als Angehörige von Bildungsinstitutionen sind sie an der Reproduktion sozialer Ungleichheit zwangsläufig beteiligt. Zudem sind Studierende der Pädagogischen Hochschulen und Lehrpersonen der Primarstufe – wie interne Erhebungen der PHBern zeigen – mehrheitlich Angehörige *weißer*, nicht-akademischer, tendenziell bildungsorientierter Mittelstandsmilieus. Wie sie sich in Situationen verhalten sollen, in denen Rassifizierungen verhandelt und potenziell reproduziert werden, stellt für sie – und nicht nur für sie – eine große Herausforderung dar. Aufgrund ihrer Herkunft verfügen sie über spezifische Erfahrungen und Normalitätsvorstellungen in Bezug auf Familie, Kindheiten und Bedingungen des Aufwachsens, von Rassifizierung sind sie selten betroffen.

## Das Projekt ‚Reporter\_innen unterwegs‘

Seit 2019 wird an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) im Rahmen der Wahlmodule das Projekt ‚Reporter\_innen unterwegs‘ ([www.reporterinnenunterwegs.ch](http://www.reporterinnenunterwegs.ch)) angeboten. In diesem außerschulischen, sozialraumorientierten Projekt entwickeln Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit während acht Monaten gemeinsam mit Studierenden eigene Projekte. Die Studierenden sind gefordert, die Artikulation und Umsetzung dieser Projektideen zu unterstützen. Dabei werden sie von einem interdisziplinär zusammengesetzten Dozierendenteam begleitet. In ethnografischen Tagebucheinträgen halten die Studierenden ihre Einblicke in unterschiedliche lebensweltliche Verhältnisse und Bedingungen des Aufwachsens fest. Anhand eines Auszugs aus dem ethnografischen Tagebuch setzen sie sich in einer schriftlichen Arbeit mit einer erlebten Situation genauer auseinander. Sie formulieren eine Fragestellung, analysieren theoriebezogen die erlebte Situation und entwickeln Handlungsalternativen. Für die

teilnehmenden Kinder endet das Projekt mit einem partizipativ gestalteten Fest.

Im Wahlmodul folgen wir einem kritisch-reflexiven Professionsverständnis, welches Lehrer\*innenhandeln als einzelfallorientiert und mit immanenten Kontingenzen behaftet begreift (vgl. Helsper, 2021; Oevermann, 1996). Die Analyse von Auszügen aus dem ethnografischen Tagebuch hat zum Ziel, die eigenen Normalitätsvorstellungen zu rekonstruieren, alternative Deutungen von Situationen zu ermöglichen und Handlungsalternativen zu skizzieren (vgl. dazu auch Doğmuş & Geier, 2020, S. 130).

Im Folgenden werden anhand der schriftlichen Arbeit einer Studentin, die sich aus eigenem Antrieb mit Rassifizierung befasst, die von ihr beschriebenen Herausforderungen genauer betrachtet. Anschließend werfen wir einen kritischen Blick auf eine zentrale Zielsetzung des Projekts, nämlich einen Beitrag zu leisten zu differenzsensibler und rassistisch-kritischer Professionalisierung.

## Der Wunsch nach souveränem Handeln

Die Frage „Wie kann ich als Mentorin oder Lehrperson einen souveräneren Umgang mit Situationen entwickeln, in denen es potenziell zu Rassifizierung kommt?“ steht am Anfang der studentischen Arbeit. Die Frage an sich und der Begriff ‚Rassifizierung‘ machen deutlich, dass die Studentin für Rassismus sensibilisiert ist. Gemäß Rommelspacher ist Rassismus ein „gesellschaftliches Verhältnis“ (2011, S. 29), welches der Legitimation von „historisch entwickelte[n] und aktuelle[n] Machtverhältnissen“ dient. Mit Rassifizierung wird eine Praxis der Unterscheidung anhand konstruierter Kategorien beschrieben. Im vorliegenden Beispiel geschieht dies anhand des askriptiven Merkmals Hautfarbe. Aus dem geäußerten Anspruch nach mehr Souveränität lässt sich der Wunsch der Studentin ableiten, das ‚Richtige‘ zu tun. Trotz des normativen Anspruchs ist die Haltung der Studentin an ein kritisch-reflexives Professionalisierungsverständnis anschlussfähig, da sie ihr eigenes Handeln und ihre persönliche Haltung zur Diskussion stellt (Ivanova-Chessex et al., 2017; Helsper, 2021). Ebenso knüpft sie an Forderungen von differenzsensiblen und diskriminierungskritischem pädagogischem Handeln an, das angesichts der Wirksamkeit rassistischer Unterscheidungspraktiken auf allen Ebenen bildungs-

stitutioneller Realitäten zu einer grundlegenden Aufgabe pädagogischer Fachpersonen gehört. So beschreibt Karakaşoğlu (2021, S. 25) Professionalisierung als

„eine kontinuierliche [...] Reflexion über die Verbindung zwischen der persönlichen Haltung und dem Handeln als Lehrer\*in in komplexen Migrationsverhältnissen, in denen die Positionen und Rollen von Lehrer\*innen und Schüler\*innen nicht nur durch die übliche Asymmetrie in ihren pädagogischen Beziehungen geformt werden, sondern über migrationsgesellschaftliche Diskurse in spezifischer Weise gerahmt sind.“

Solche Diskurse verhandeln Zugehörigkeits- und Anerkennungsordnungen und sind mit Abwertungen durch Rassifizierungs- und Othering-Prozesse verknüpft.

## Einer komplexen Situation ausgeliefert

In ihrem Tagebucheintrag schildert die Studentin eine Situation, in welcher sie nach einem gemeinsamen Ausflug mit ihrem Mentee und zwei Mentees einer anderen Studentin in der Straßenbahn unterwegs ist.

Ihr Mentee, B., ein 11-jähriger Junge, der die 4. Klasse besucht, lebt mit seinen Eltern und einem jüngeren Geschwister in einem Außenquartier der Stadt Bern. Der Vater, schreibt die Studentin, sei Künstler, in Senegal aufgewachsen. Von der Mutter, Lehrerin, ohne Angabe zum Ort ihres Aufwachsens, erfährt sie, die Familie sei finanziell knapp dran.

Die Studentin schreibt:

„Wir fingen an, darüber zu sprechen, ob wir lieber warm oder kalt bzw. Sommer oder Winter haben, worauf B., mein Mentee, sagte, dass er lieber Sommer habe, auch weil es ein Vorteil sei, dass er durch seine ‚braune‘ Haut keinen Sonnenbrand bekomme.“

Das gemeinsame Gespräch dreht sich um die Frage, wer welche Jahreszeit bevorzugt. B. mag den Sommer und begründet dies mit seiner Hautfarbe. Er erklärt, mit seiner ‚braunen‘ Haut einen Vorteil zu haben. Es ist davon auszugehen, dass B. aufgrund seiner Hautfarbe bereits negative Erfahrungen gemacht hat. Dem setzt er nun seine ‚braune‘ Hautfarbe als positives Merkmal entgegen.

Die Studentin fährt mit ihrer Beschreibung der Situation fort:

„Die anderen zwei Mentees lachten, worauf er weitererzählt, dass sein Vater im Sommer jeweils richtig schwarz werde. Alle drei Mentees konnten sich fast nicht mehr einkriegen. Ich sagte nichts.“

Sein Vater, so schildert B., werde im Sommer richtig ‚schwarz‘, und überzeichnet damit die Hautfarbe seines Vaters, was die anwesenden Kinder zu amüsieren scheint. Die Aussage der Studentin, nichts gesagt zu haben, legt die Vermutung nahe, dass sie etwas hätte sagen wollen oder dass sie denkt, sie hätte etwas sagen müssen, um nicht als Rassismus tolerierende Person wahrgenommen zu werden.

Die Studentin schreibt:

„Darauf erzählte er, dass sein Vater so schwarz sei, dass er ihn im Dunkeln, wenn er beispielsweise im Bett liege, fast nicht sehe und dann nur wie bei einer Katze die Augen sehe und er sich daher manchmal fast erschrickt.“

B. schildert die Unsichtbarkeit seines Vaters im Dunkeln. Wie bei einer Katze seien nur die Augen zu sehen. Er greift damit auf ein Stereotyp zurück und ironisiert das Schwarz-Sein seines Vaters ins Schauerliche. Damit festigt er seine Rolle als Entertainer der Gruppe. Es stellt sich dabei die Frage, ob seine Darstellung eine spezifische Strategie des Umgangs mit erlebtem Rassismus darstellt, welche Eggers (2013, S. 4) bei Schüler\*innen rekonstruiert hat, die in ihrem Leben unter Bedingungen rassistischer Normalität zu einer spezifischen Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit gezwungen sind. Indem B. sich von seinem Vater abgrenzt, kann hier eine Art Reclaimen von Fremdzeichnungen zur Selbstpositionierung vermutet werden.

Die Studentin schreibt:

„Ich sass neben den Kindern und war perplex und ratlos, hatte irgendwie einen Drang, eine Meinung oder einen Input beizusteuern, wusste aber nicht, was ich dazu sagen sollte, und fühlte mich auch nicht in der richtigen Position dazu.“

Die Studentin ist unsicher, ob sie sich als *weiße* erwachsene Person einmischen darf. Kann sie jemanden kritisieren, den sie als PoC wahrnimmt, ihm eine rassifizierende Zuschreibung gegenüber dem eigenen Vater unterstellend? Was wäre eine richtige Position, mit der sie sich hier einbringen könnte? Wäre es einfach(er) als Lehrerin? Wäre es anders, wenn sie selbst eine PoC wäre?

Sie beschreibt das Ende der Situation wie folgt:

„Ich war sehr froh, dass wir dann sowieso gerade aussteigen mussten. Aus dem Tram ausgestiegen verlief sich das Gespräch, wir verabschiedeten uns schnell, und alle gingen nach Hause.“

Die Situation löst sich ohne Zutun der Studentin auf. Die Wege der Beteiligten trennen sich, ohne dass jemand auf das Gesagte zurückkommt.

## Die Suche nach Handlungsmöglichkeiten

Damit endet die Situation auf eine für die Studentin unbefriedigende Weise. Sie greift ihre widersprüchlichen Wahrnehmungen und Deutungen der Situation in ihrer schriftlichen Arbeit auf:

„Es ist bevormundend und nicht angebracht, dass ich als erwachsene, weisse Person/Mentorin in der beschriebenen oder einer ähnlichen Situation eingreife.“

Eine Intervention erachtet sie mit Bezug auf die Generationendifferenz und ihre Position als *weiße* Person als problematisch. Im Widerspruch dazu steht der von ihr geäußerte Wunsch nach Souveränität und der Anspruch, in dieser Situation als Mentorin und damit als für die Gruppe verantwortliche Person handeln zu *müssen*, um ein Statement gegen Rassismus zu setzen:

„Es ist problematisch, diese Situation so stehen zu lassen, ich als Mentorin hätte handeln müssen. Mein Mentee reproduziert rassistische Fremdzuschreibungen, wenn er so über die Hautfarbe seines Vaters spricht.“

Dem Anspruch, handeln zu müssen, unterliegt die Deutung, dass B. rassifizierende Aussagen über seinen Vater reproduziert. Durch ein Eingreifen in dieser Situation würde Rassismus als individuelles Problem von B., einem Jungen of Color, erscheinen. Die strukturelle Ebene bleibt dabei ausgeblendet. Mit Othering-Prozessen und mit rassistischen Fremdpositionierungen konfrontierten Menschen wird implizit ihre Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft abgesprochen. Und sie werden gezwungen, sich selbst in Bezug auf die zugeschriebenen Kategorisierungen zu positionieren. Diese sind verknüpft mit der „Zuweisung eines deprivilegierten Platzes in der Zugehörigkeitsordnung“ (Scharathow, 2017, S. 112). Genau das wäre bei einer Intervention hier auch der Fall gewesen.

Eine Auseinandersetzung mit eigener Unsicherheit und ihrer gesellschaftlichen Positioniertheit ist in der Arbeit der Studentin ausgeprägt. Die Komplexität der Situation, in der sich verschiedene Differenzmerkmale durchkreuzen, verstärkt die Handlungsunsicherheit. Auf der Suche nach konkreten Handlungsmöglichkeiten konsultiert sie praxisbezogene Literatur von Fajembola und Nimindé-Dundadengar (2021) sowie El Maawi, Owzar und Bur (2022).

Daran anschließend formuliert sie im Rahmen des geforderten Leistungsnachweises mögliche Handlungsansätze. Als Reaktion auf die Schilderung von B. könnte die Frage stehen, ob er denn tatsächlich nie Sonnenbrand bekomme und keine Sonnencreme brauche. Zu den Äußerungen über seinen Vater, so ihre weiteren Überlegungen, könnte ein Themenwechsel angezeigt sein anhand der Frage, wie denn sein Vater heiße, als (unbeholfener) Versuch, ihn als ganze Person zu rehabilitieren. Bezüglich des Lachens der beiden Mentees könnte die Frage gestellt werden, warum sie so lachen.

Weiter stellt die Studentin sich die Frage, wie sie reagiert hätte, wenn ihr Mentee *weiß* wäre, was von den erwähnten Autor\*innen ebenfalls als mögliche Grundlage für Reflexion vorgeschlagen wird (vgl. El Maawi et al., 2022). Auf diese Weise hofft sie, ihre Unsicherheit zu überwinden und als *weiße* Person über Hautfarbe und schließlich über Rassismus sprechen zu lernen. Sie nimmt sich vor, in einem ruhigen Moment mit B. darüber zu sprechen, ob die Hautfarbe seines Vaters ein Thema für ihn sei, und ob er selber Rassifizierungen erlebe.

## Fazit: Handeln in Widersprüchen

In der Arbeit der Studentin scheinen Widersprüche und Ungewissheiten als anspruchsvolle und zugleich konstitutive Aspekte pädagogischer Professionalität auf. Wie die Studentin im Abschlussgespräch zum Modul ausführt, nimmt sie in ihren Berufsalltag mit, dass es sich lohnt, ab und zu Situationen genauer und literaturgestützt zu analysieren und daraus Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Diese bleiben jedoch weiterhin mit Unsicherheiten behaftet, die es auszuhalten gilt.

Der in der Arbeit geäußerte Anspruch an die Gestaltung eines rassistensensiblen Klassenzimmers, das heißt der Transfer in den institutionellen, schulischen Rahmen, bleibt unkonkret. Während in der Rolle

als Mentorin der Fokus auf dem einen Kind liegt, kommen in der Rolle als Lehrperson der Bildungsauftrag und das Arbeitsbündnis hinzu. Letzteres muss nicht nur mit einzelnen Schüler\*innen, sondern auch mit der Klasse und den Eltern immer wieder neu hergestellt werden. Während rassismusbetroffene Schüler\*innen eigene Strategien des Umgangs mit Rassifizierung finden (vgl. Eggers, 2013; Scharathow, 2017), wie das Beispiel von B. zeigt, besteht die Herausforderung für Lehrpersonen darin, „Aufmerksamkeit für die Normalität des Rassismus zu schaffen, sowie Diskurskulturen und Umgangsweisen mit Rassismus(-erfahrungen) zu etablieren, die der Komplexität rassistischer Verhältnisse und der Eingebundenheit der Subjekte darin gerecht werden“ (Scharathow, 2017, S. 126). Mit der Frage, wie diese Ansprüche an Bildungsräume umzusetzen wären, wie das eigene „Verstrickt-Sein“ pädagogischer Organisationen in wirkmächtige Differenzkonstruktionen reflexiv bearbeitet werden können (Doğmuş & Geier, 2020), lassen wir Studierende allein.

Bezugnehmend auf strukturtheoretische pädagogische Professionalisierungstheorien ist es wichtig, einen einzelfallorientierten Zugang zu verfolgen, der mit Blick auf das Arbeitsbündnis das Vertrauen zu rassismusbetroffenen Schüler\*innen nicht schwächt, sondern stärkt (vgl. Helsper, 2021; Doğmuş & Geier, 2020; Ohm et al., 2022). Otherring-Prozesse und das Diskutieren von Interaktionen in der Klassenöffentlichkeit sind hierzu nicht förderlich. Einem verstehenden Ansatz folgend gilt es gegenüber der Aneignung von Fremdzuschreibungen und einem Spiel mit Stereotypen nicht voreingenommen zu sein und Ambivalenzen auszuhalten (vgl. Ohm et al., 2022). So kann es sich im obigen Fallbeispiel um eine generationenspezifische Form des Reclaimens von rassifizierenden Zuschreibungen handeln, die der SelbstbeKräftigung dient (vgl. z. B. den Song „Ich Bin Schwarz“ des Rappers Ah Nice, 2016).

Wie es im hier diskutierten Beispiel und aber auch allgemein gelingen kann, den Blick auf strukturelle Ungleichheiten und Diskriminierungen zu lenken, kann nur einzelfallbezogen diskutiert, ausprobiert und fallanalytisch evaluiert werden. Hier bedürfte es eines Einbezugs weiterer Forschungen und der Sensibilisierung gegenüber Formen des Umgangs mit erlebten Rassifizierungen. Auch interprofessionelle Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitenden und Fachstellen für Rassismusbekämpfung, die sowohl Empowerment als auch Anti-Diskriminierungsarbeit in der Klasse anbieten können, gilt es mitzudenken und

auf institutioneller Ebene zu entwickeln oder zu stärken. Dies kann für Lehrpersonen entlastend sein, ohne dass damit Spannungsfelder aufgelöst werden.

Für die Weiterentwicklung des Moduls gilt es somit, die strukturelle Perspektive nicht aus den Augen zu verlieren. Und es geht darum, wie wir in Bezug auf Diskriminierung weniger sensibilisierte Studierende anregen können, Situationen wie die obige überhaupt wahrzunehmen, sorgfältig festzuhalten und sich damit auseinanderzusetzen. An Fallbeispielen wie dem diskutierten lässt sich exemplarisch aufzeigen, wie Ambivalenzen zwar unauflösbar bleiben, sich durch Fallanalysen aber dennoch Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Im vorliegenden Beispiel könnte es darum gehen, situativ mit dem Jungen über seine Erfahrungen und seine Deutungen von Rassifizierungen ins Gespräch zu kommen. Dabei ist zentral, seine Äußerungen als Folge gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen, ohne diese zu dramatisieren oder zu werten. Dies bleibt eine Gratwanderung, die nur mit viel Sensibilität in Bezug auf Othering- und Reifizierungsprozesse begangen werden kann und ein Aufgeben des Anspruchs nach Souveränität bedingt.

## Literatur

- Ah Nice (2026, 15. Juni). *Ich Bin Schwarz* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=WzqFDrohjro&list=RDWzqFDrohjro&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=WzqFDrohjro&list=RDWzqFDrohjro&start_radio=1)
- Doğmuş, A. & Geier, T. (2020). Rassismus als Fall? Zu den Möglichkeiten rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer\*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 120–136). Verlag Julius Klinkhardt.
- Eggers, M. M. (2013). Diskriminierung an Berliner Schulen benennen – Von Rassismus zu Inklusion. *Leben nach Migration. Newsletter des Migrationsrates Berlin-Brandenburg*, 2013(8), 9–13. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-1-9769367>
- El-Maawi, R., Owzar, M. & Bur, T. (2022). *No to racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. hep Verlag.
- Fajembola, O. & Nimindé-Dundadengar, T. (2021). *Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen*. Beltz Verlag.
- Helsper, W. (2021). Grundlegende Begriffsbestimmungen. In ders., *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (S. 49–59). Barbara Budrich.
- Ivanova-Chessex, O., Fankhauser, M. & Wenger, M. (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 182–194.

- Karakaşoğlu, Y. (2021). *Auf die Haltung kommt es an! Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die Umordnung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität*. TraMiS-Arbeitspapier 10. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. <https://doi.org/10.26092/elib/475>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Ohm, V., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer\*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 278–294). Beltz Juventa.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Wochenschau Verlag.
- Scharathow, W. (2017). *Jugendliche und Rassismuserfahrungen*. Kontexte, Handlungs-herausforderungen und Umgangsweisen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 107–127). Springer.

---

Fiechter, Ursula, Dr.in,  
Dozentin,  
Institut Primarstufe,  
Pädagogische Hochschule Bern.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Differenzkonstruktionen, Bildungsungleichheit,  
jahrgangsübergreifendes Lernen,  
Zusammenarbeit mit Eltern.  
[ursula.fiechter@phbern.ch](mailto:ursula.fiechter@phbern.ch)

Suter, Simone, Dr.in,  
Dozentin,  
Institut Primarstufe,  
Pädagogische Hochschule Bern.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Bildungsprozesse in Familie und Schule,  
soziale Ungleichheit und Differenzverhältnisse  
im Kontext von Bildung,  
Professionalisierung des Lehrberufs.  
[simone.suter@phbern.ch](mailto:simone.suter@phbern.ch)



# REZENSIONEN

---

**Barasi, D. (2024). Studieren unter Bedingungen des ökonomisierten Lehramtsstudiums. Eine rassismuskritische Perspektive auf Professionalisierungsprozesse angehender Lehrer\*innen. Wiesbaden: Springer VS. 306 Seiten, ISBN 978-3-658-44098-5**

Im Rahmen seiner Dissertationsstudie verbindet Dennis Barasi rassismuskritische, migrationsgesellschaftliche und diskursanalytische Perspektiven in der Analyse rassismuserrelevanter Aushandlungsprozesse in der Lehrer\*innenbildung. Sein Erkenntnisinteresse folgt der Fragestellung, „inwiefern rassismuskritische Professionalisierungsprozesse unter den Bedingungen der sich im Lehramtsstudium verdichteten ökonomisierten Studienstrukturen stattfinden können.“ (S. 3)

Die Studie ist in acht Kapitel gegliedert. Nachdem an die Einleitung anschließend der Forschungsstand zum Lehramtsstudium in der Migrationsgesellschaft in Kapitel zwei umfassend entfaltet wird, führt das dritte Kapitel die Ausgangspunkte des theoretisch-analytischen Vorgehens ein. In Kapitel vier werden das Forschungsdesign in seiner Adaption der Reflexiven Grounded Theory-Methodologie und die Teilnehmende Beobachtung sowie das Forschungs-Gespräch mit Teilnehmer\*innen zweier Seminare in der Lehrer\*innenbildung als zentrale Erhebungsmethoden vorgestellt, gefolgt von der differenzierten Darlegung der Datenerhebung in Kapitel fünf. Im sechsten Kapitel arbeitet Barasi drei Strategien heraus, die innerhalb des *Ökonomisierten Studiums* angewendet werden. Deren Relevanz für rassismuskritische Professionalisierungsprozesse in der Lehrer\*innenbildung werden in Kapitel sieben diskutiert und abschließend in Kapitel acht neue Forschungsdesiderate skizziert, die aus den Ergebnissen der Studie hervorgehen.

Kernstück der Studie ist die rassismuskritische Analyse der Aushandlungsprozesse und Forschungs-Gespräche anhand von Beobachtungsprotokollen und Gesprächstranskripten. Sie baut auf den in Kapitel drei vorgestellten *Sensibilisierenden Konzepten* auf und erweitert diese um drei weitere Perspektiven: Die migrationsgesellschaftliche und die diskurstheoretische Perspektive werden um die Perspektiven der Universität als Ort der Wissensproduktion in ökonomisierten Strukturen, der Rassismuskritik und des (Neo-)Linguizismus ergänzt. Die *Sensibilisierenden Konzepte* dienen der Analyse als theoretische Grundlage und Bezugspunkte, geben aber keinen festen Analyserahmen vor.

Das Modell des *Ökonomisierten Studiums* bildet die Kernkategorie der Studie. Überzeugend modelliert werden in marktökonomischer Konkurrenz zueinanderstehende Bildungsinstitutionen, in denen die Gestaltung universitärer Lehre und das Handeln von Studierenden durch neoliberale Logiken geprägt sind. Anstatt einzelne Akteur\*innen in den Fokus zu stellen, ermöglicht es das Modell zu analysieren, inwiefern unter den gegebenen Bedingungen eine rassismuskritische Professionalisierung überhaupt umsetzbar ist. Innerhalb des Modells kategorisiert Barasi drei Strategien: (1.) Das *Outputorientieren* umfasst Entscheidungen und Handlungen, die den Aufwand der Studierenden möglichst reduzieren sowie darauf zielen, Erkenntnisse zu erlangen, denen eine hohe Relevanz für die spätere Praxis zugeschrieben wird. Während Studierende in rassismuskritischen Bildungsangeboten einen relativ hohen Aufwand antizipieren, bewerten einige die Relevanz für die schulische Praxis als enorm und andere als marginal. Zudem zeigt die Studie auf, dass Studierende (2.) die Strategie des *Schweigens* in Bezug auf rassismuskritische Diskurse nutzen, um das Sprechen über rassismuserfahrene Themen zu verhindern oder Studierenden Rassismuserfahrungen abzuerkennen. Mit der (3.) Strategie des *Positionierens* arbeitet Barasi heraus, wie Prozesse des *Selbst-* und *Fremdpositionierens* entscheiden, ob und wie Rassismuserfahrungen thematisiert werden und wer als autorisierte\*r Sprecher\*in wahrgenommen wird. Zudem werden *Fremdpositionierungen* im Sprechen über schulische Praxis relevant, wenn Schüler\*innen, die als ‚mehrsprachig‘ oder ‚mit Migrationshintergrund‘ markiert werden, ein Defizit in der Bildungssprache Deutsch zugeschrieben und darüber eine Notwendigkeit konstruiert wird, Studierenden zusätzliche Kompetenzen für den Umgang mit so markierten Schüler\*innen zu vermitteln. Barasi zeigt eindrücklich auf, wie in den Strukturen des *Ökonomisierten Studiums* die rassismuskritische Professionalisierung von angehenden Lehrkräften erschwert und rassismuserfahrene Wissen (re-)produziert wird. Dabei wird die Studie dem hohen Anspruch an Transparenz und (Selbst-)Reflexion umfassend gerecht, den dieses Projekt an den Forschenden stellt. Durch die Reflexion seiner eigenen Positionierung in migrationsgesellschaftlichen und universitätshierarchischen Strukturen wird der besondere Zugang zum Feld und den darin handelnden Akteur\*innen sowie die hohe Authentizität der erhobenen Daten deutlich. Diese Erkenntnisse sind insbesondere für Akteur\*innen der Lehrer\*innenbildung relevant, stellen aber auch den Anspruch an (an-

gehende) Lehrkräfte, ihre migrationsgesellschaftliche Positionierung und dahingehende (Bildungs-)Biografie zu reflektieren. Die Ergebnisse der Dissertationsstudie verdeutlichen den Bedarf an umfangreicheren rassismuskritischen Analysen des Lehramtsstudiums sowie Studien, die gezielt die Entwicklung und Evaluation rassismuskritischer Bildungsangebote anstreben. Sowohl in den von ihr generierten Erkenntnissen als auch den sich aus ihr ergebenden Forschungsdesideraten stellt die Studie somit einen besonders signifikanten Beitrag zur rassismuskritischen Professionalisierungsforschung dar.

---

Suchodolski, Clara,  
Promovendin,  
Programm Duale Promotion,  
Fachbereich 8: Didaktik der Geschichte  
und Fachbereich 12: Inklusive Pädagogik,  
Universität Bremen.  
[Cla\\_suc@uni-bremen.de](mailto:Cla_suc@uni-bremen.de)

**El-Maawi, R., Owzar, M. & Bur, T. (2022). No to Racism: Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur. Bern: hep Verlag. 152 Seiten, ISBN 978-3-0355-2164-1**

Was tun, wenn es an Schulen zu rassistischen Vorfällen kommt? Diese Frage stellte sich die Schulleitung einer Zürcher Tagesschule, als Jugendliche aus dem nahen Bundesasylzentrum an der Schule vermehrt zum Ziel rassistischer Anfeindungen wurden. „Wir haben sofort interveniert und die Schulsozialarbeit eingeschaltet. Die Botschaft war klar, an unserer Schule wird kein Rassismus toleriert“, sagt die Schulleiterin Katja Meier und fährt fort: „Wir wussten aber auch, dass wir dieses Problem nicht allein angehen wollten“, weshalb sie Kontakt mit einer der drei Autor\*innen der Publikation *No to Racism* aufnahm.

Die drei Autor\*innen der 2022 erschienenen Publikation sind im Bildungsbereich tätig, weshalb *No to Racism* als Beitrag aus der Praxis für die Praxis verstanden werden kann. Doch die Publikation beinhaltet viel mehr als praktische Tipps für Teams, die ihre Schule rassismussensibel gestalten wollen. Der erste Teil vermittelt übersichtlich und lesefreundlich relevantes Hintergrundwissen von den rechtlichen Grundlagen, über Formen und Ebenen rassistischer Diskriminierung bis hin zu dessen kolonialen Ursprüngen und Auswirkungen auf die Gegenwart. Zentrale Begriffe werden erläutert und in einem übersichtlichen Glossar zusammengefasst. Der Theorieteil ist einem strukturellen übergeordneten Verständnis von Rassismus verpflichtet und macht gleichzeitig auf Aspekte aufmerksam, die es zu reflektieren gilt, wenn auch bei jenen, die das Privileg haben, sich in ihrem Alltag nicht mit Diskriminierung auseinandersetzen zu müssen, ein Prozess in Gang kommen soll.

Genau das war es, was Katja Meier an ihrer Schule in einem ersten Schritt anstrebte: „Wir wussten, dass wir uns als Team auf einen langfristigen Prozess einlassen müssen, in dem es auch darum geht, die eigenen Prägungen und Privilegien wahrzunehmen“, weshalb sie den Verein *Diversum*<sup>1</sup>, den die Autor\*innen mitgründeten, für ein einführendes Referat in die Schule einlud. Der Input löste viele Gespräche aus, die für die Schulleiterin wichtig waren, um sich eine Meinung zu bilden, die dann auch gegenüber den Schüler\*innen und den Eltern vertreten werden kann.

<sup>1</sup> <https://www.verein-diversum.ch> (abgerufen am 04.06.2024).

*No to Racism* geht das Thema intersektional an, was sich etwa dort zeigt, wo es um die Frage geht, ob es Rassismus gegenüber weißen Personen gibt. Die Frage beantworten die Autor\*innen kurz und bündig mit „Gibt es nicht“ (S. 36). *Weißsein* für sich verstehen sie nicht als Kategorie, aufgrund der Menschen Benachteiligungen erfahren: „Das heißt nicht, dass *weiße* Menschen keine strukturellen Diskriminierungen erfahren, diese lassen sich aber nicht auf das Weißsein, sondern auf andere soziale Kategorien, wie beispielsweise Klasse oder Geschlecht, zurückführen.“ (ebd.)

Im zweiten Teil wird es konkret, wenn die Auswirkungen von Rassismus auf Kinder und Jugendliche im Bildungssystem und die gesundheitlichen Folgen auf als *Anders* konstruierte Schüler\*innen in den Blick genommen werden. Die Autor\*innen stellen klar: „Die Institution Schule und somit auch wir als Schulakteur\*innen haben die Aufgabe, *allen* Kindern und Jugendlichen möglichst gleiche Chancen zu gewähren, und entsprechend ist der Anspruch an den Raum, den wir gestalten, dass er allen Kindern und Jugendlichen gerecht wird“ (S. 95). Hier finden sich praktische Tipps zur Gestaltung inklusiver Räume, die von Farbstiftsets und Heftpflaster in unterschiedlichen Hauttönen (S. 96) bis hin zu Reaktionsmöglichkeiten reichen, wenn man als Lehrperson auf rassistisches Verhalten aufmerksam gemacht wird (S. 94).

Inklusive Räume sind auch eine Frage der Repräsentation, was die Autor\*innen mit dem Satz auf den Punkt bringen: „Literatur, die mich repräsentiert, ist Literatur, die mich interessiert“ (S. 97). Darüber hinaus machen sie auf die Problematik aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche *of Color* in Medien häufig im Kontext von Flucht oder Migration thematisiert würden und dabei die ‚normalen‘ Erfahrungen von anderen nicht *weiß*-konstruierten Menschen außer Acht geraten (S. 98). Um dieser Lücke entgegenzuwirken, listen die Autor\*innen zehn Kinder- und Jugendbücher auf, die Kinder und Jugendliche *of Color* repräsentieren, was etwas zufällig wirkt. Hilfreicher wäre gewesen, auf Online-Listen aufmerksam zu machen, wie z. B. Kolibri.<sup>2</sup>

Insgesamt wird deutlich, dass eine rassismussensible Schule nicht ohne Selbstreflexion und Schulentwicklung geht. Beides braucht Ressourcen in Form von Zeit, Weiterbildung und geeignetes Material, weshalb den Schulleitenden eine zentrale Rolle zukommt. Katja Meier will daher auch am Thema dranbleiben.

2 <https://www.baobabbooks.ch/de/kolibri> (abgerufen am 26.06.2024).

Es bleibt die Frage, ob die Publikation hält, was sie verspricht und sich eine Schule damit die Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur selbständig erarbeiten kann. Katja Meier war froh über die Unterstützung von *Diversum* und wird auch weiterhin mit dem Verein zusammenarbeiten. Eine Schule kann diesen Prozess jedoch durchaus auch mit Hilfe der Publikation initiieren, insbesondere dann, wenn sie präventiv vorgeht. Und weil Prävention bekanntlich besser ist als Intervention, gehört *No to Racism* definitiv in jede Schulbibliothek.

---

Wodiunig Scherrer, Tina, lic. phil. I,  
Ethnologin, Museologin und Evaluatorin,  
Inhaberin kultureval

[tina.wodiunig@kultureval.ch](mailto:tina.wodiunig@kultureval.ch)

[tina.wodiunig@bluewin.ch](mailto:tina.wodiunig@bluewin.ch)



# AGENDA

(Stand 01.12.2024)

## **Formale Bildung in einer pluralen Gesellschaft.**

### **Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken im Diskurs**

Informationen: <https://www.uibk.ac.at/de/congress/fbpg2025/>

10.01. bis 11.01.2025  
Innsbruck, Österreich

## **La littérature à l'école au prisme des approches historiques**

Informationen:

<https://www.hepl.ch/accueil/acces-rapide/evenements/colloque-international-litterature-ecole-approches-historiques.html>

12.02. bis 13.02.2025  
Lausanne, Schweiz

## **IFO 2025 – 38. Jahrestagung der Inklusionsforscher:innen. Inklusion – Bildung – Transformation. Inklusive Bildung als Transformation – Transformation durch inklusive Bildung**

Informationen: <https://ifo2025.uni-koeln.de/>

17.02. bis 19.02.2025  
Köln, Deutschland

## **11. Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Sektion Schulpädagogik (FNWQ)**

Informationen:

<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion5-schulpaedagogik/hinweise-fuer-wissenschaftlerinnen-in-qualifizierungsphasen>

19.02. bis 21.02.2025  
Erfurt, Deutschland

## **Organisation und Digitalität. Jahrestagung der Sektion Organisationspädagogik**

Informationen:

<https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/organisationspaedagogik/Tagung-Organisationspaedagogik/index.html>

05.03. bis 07.03.2025  
Berlin, Deutschland

## **Theorie, Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung**

Informationen:

<https://www.tu.berlin/llm/veranstaltungen/kebim-2025>

19.03.2025  
Berlin, Deutschland

## **Forsch(end)e Sozialpädagogik. Jahrestagung 2025 der Kommission Sozialpädagogik**

Informationen:

<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-sozialpaedagogik/kommissionstagung>

19.03. bis 21.03.2025  
Augsburg, Deutschland

19.03. bis 21.03.2025  
Bochum, Deutschland

**Pädagogische Professionalität und Profession – eine Frage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung? Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft**

Informationen:

<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-11-frauen-und-geschlechterforschung-in-der-erziehungswissenschaft/tagungen>

20.03. bis 21.03.2025  
Berlin, Deutschland

**Transnationalisierung sozialer und ökologischer Ungleichheiten und ihre erziehungswissenschaftliche Relevanz. Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft**

Informationen:

<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion/veranstaltungen>

24.03. bis 26.03.2025  
Heidelberg, Deutschland

**6. IGSP-Kongress:**

**Professionalisierung durch schulische Praxis?**

**Internationale und nationale Forschungsperspektiven**

Informationen:

<https://www.ph-heidelberg.de/igsp-hd2025/startseite/>

24.04. bis 25.04.2025  
Wien, Österreich

**18. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung**

Informationen: [https://www.ag-kasuistik.de/?page\\_id=22](https://www.ag-kasuistik.de/?page_id=22)

09.05.2024 bis 10.05.2025  
Bressanone-Brixen, Italien

**Didattica e inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich: equità e sostenibilità – Kontexte und Kontraste**

Informationen:

[https://didatticainclusione.events.unibz.it/?page\\_id=1322](https://didatticainclusione.events.unibz.it/?page_id=1322)

15.05. bis 16.05.2025  
Wien, Österreich

**Artikulationen der Demokratiebildung**

Informationen: <https://demokratiebildung.univie.ac.at/>

02.07. bis 04.07.2025  
Luzern, Schweiz

**Jahreskongress 2025 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

Informationen:

<https://www.sgbf2025.ch/deutsch/call-for-papers.html>

# CALL FOR ABSTRACTS

**Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Seit 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber\*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber\*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer\*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.**

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an die jeweiligen Herausgeber\*innen des Hefts.

#### **04/2025 Antidemokratische Positionen. Analysen und Antworten der Lehrpersonenbildung**

(Herausgeberinnen: Caroline Bühler, [caroline.buehler@phbern.ch](mailto:caroline.buehler@phbern.ch), Anke B. Liegmann, [anke.liegmann@uni-due.de](mailto:anke.liegmann@uni-due.de))

Diskriminierungsprävention hat mit Blick auf von sozialer Ausgrenzung bedrohte Gruppen (u. a. Frauen, queere Menschen, Menschen mit Behinderung, Menschen im Migrationskontext etc.) zunehmend Eingang in die (bildungswissenschaftliche) Lehrer\*innenbildung gefunden (z. B. KMK, 2022). Sie zielt darauf, (angehende) Lehrkräfte für einen reflexiven Zugang zu ihrer eigenen sozialen Position zu sensibilisieren, um gesellschaftliche, individuelle und strukturelle Diskriminierungsmuster zu vergegenwärtigen, Schüler\*innen unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund Anerkennung entgegenzubringen und Diskriminierung zu vermeiden. Diese normativen Werte lassen sich letztlich auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (UN-Vollversammlung, 1948) zurückführen, an der z. B. auch UN-Menschenrechtskonventionen wie zuletzt die UN-Behindertenrechtskonvention orientiert sind. Aus dieser Herausforderung resultieren curriculare

Verbindlichkeiten, die auf der Tatsache beruhen, dass ein empirisch belegbarer Informations- und Handlungsbedarf besteht: Schlechtere Leistungen von benachteiligten Gruppen legen u. a. die Annahme nahe, dass es im Schulsystem (unbewusste) Diskriminierungen und Benachteiligungen gibt – und dies auch durch Lehrkräfte.

Die Aktivitäten rechter und rechtsextremer Parteien und Gruppen lassen jedoch die berechnete Vermutung zu, dass pluralistisch-weltoffene, diskriminierungskritisch und differenzsensibel handelnde Lehrkräfte sich zunehmend Anfeindungen ausgesetzt sehen (z. B. Denunziationsplattformen der AfD). Lehrpersonen brauchen daher nicht nur Wissen über potenzielle Diskriminierung und deren Auswirkungen, sondern auch Handlungsstrategien, die sie stärken, um sich antidemokratischen Positionen und Angriffen widersetzen zu können.

Hier setzt das Heft 04/2025 des journal für lehrerInnenbildung an.

Erwünscht sind theoretische, empirische und konzeptionelle Beiträge zu diesen Fragen und ihren Schnittfeldern:

- Wie lassen sich antidemokratische Über- und Angriffe (auf Lehrkräfte) quantitativ und qualitativ beschreiben?
- Wer sind die Akteur\*innen von demokratieverletzenden Aktionen und welche schulischen Strukturen ermutigen bzw. hindern sie?
- Wie sind Menschenrechte und deren Verteidigung in bildungswissenschaftlichen Curricula verankert bzw. wie lassen sie sich verankern?
- Wie lassen sich antidemokratische Einstellungen erkennen? Welche Handlungsstrategien gibt es und wie erfolgreich sind sie?

### Literatur

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Abgerufen am 26.08.2024, unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)

UN-Vollversammlung (1948). *Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Resolution 217 A [III] vom 10.12.1948)*. United Nations. Abgerufen am 26.08.2024, unter <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger>

Deadline für den offenen Call: 31. Dezember 2024

Erscheinungstermin: Dezember 2025

## 01/2026 Virtual Reality in der Lehrer\*innenbildung

(Herausgeber\*innen: Jennifer Paetsch, jennifer.paetsch@uni-bamberg.de, Josef Buchner, josef.buchner@phsg.ch)

Der Einsatz von Virtual Reality (VR) eröffnet neue Perspektiven für praxisnahes, erfahrungsbasiertes Lernen, indem er Studierenden ermöglicht, in realitätsnahen, aber geschützten Umgebungen mit hoher Komplexität zu agieren, Handlungsentscheidungen zu treffen und diese anschließend zu reflektieren. Einschränkungen herkömmlicher didaktischer Methoden wie Rollenspiele und Fallstudien sind in gewissen Aspekten limitiert, z. B. in der Darstellung von Realismus oder der Komplexität der Lernumgebung. VR bietet hier die Möglichkeit, solche Einschränkungen zu überwinden und ein praxisnahes Lernen zu fördern. Durch ihren immersiven Charakter und die Möglichkeit der Interaktion bieten virtuelle Realitäten vielfältige Anwendungsmöglichkeiten in der Lehrer\*innenbildung. Ein weiteres Ziel der Lehrer\*innenbildung ist zudem, (angehende) Lehrkräfte zum Umgang und Einsatz der VR-Technologie zu befähigen, damit solche Lehr-Lernarrangements im Unterricht von ihnen angewendet werden können.

Das Themenheft soll dazu beitragen, Wissen, Erfahrungen und Konzepte zum Einsatz von VR in der Lehrer\*innenbildung voranzubringen. Beiträge des geplanten Themenheftes können den Mehrwert von VR in der Lehrer\*innenbildung untersuchen, kritische Aspekte zum Einsatz von VR in der Lehrer\*innenbildung beleuchten oder Erfahrungen mit innovativen VR-Lehrkonzepten darstellen.

### Peer-Review und Mitwirkung als Gutachter\*innen

Alle eingereichten Beiträge (außer den Praxisberichten) durchlaufen ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren. Mit der Einreichung erklären sich die Autor\*innen bereit, ebenfalls als Gutachter\*innen im Reviewprozess mitzuwirken, um eine fundierte und vielfältige Qualitätsprüfung der eingehenden Beiträge zu gewährleisten. Praxisbeiträge sind von dieser Regelung ausgenommen.

*Hinweis: Abweichend zu den obigen Angaben bewegen sich die Textlängen je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 40.000 Zeichen (mit Leerzeichen).*

Deadline für den offenen Call: 14. Februar 2025;  
akzeptierte Beiträge sind bis 12. September 2025 einzureichen  
Erscheinungstermin: März 2026

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!  
Für die jlb-Redaktion: Theresia Pantzer

# Rassismuskritik

journal für LehrerInnenbildung

no. 4/2024

## EDITORIAL

## BEITRÄGE

01

Hegemoniekritische Lehrer\*innenbildung unter Bedingungen von Rassismus

02

Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten.

Kontur eines Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion

03

Rassismuskritische Fallarbeit in ‚Praxisphasen‘ der Lehrer\*innenbildung.

Überlegungen zu Professionalisierung in Ordnungen der Differenz

04

Rassismuskritik im Fortbildungskontext und

Aushandlungen professionalisierungsrelevanter Entwicklungserwartungen

05

Schule verkörpern!

Der LeibKörper als Zugang zu Rassismuskritik- und

Kinderschutzkonzepten in der Schule

06

Sprache und *race* in der Schule.

Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften

07

Berufliche und gymnasiale Bildung in linguizismuskritischer Perspektive.

Sprachordnungen im Kontext der Sekundarstufe II

08

„Mein Vater wird im Sommer so richtig schwarz“.

Vom Umgang mit (Selbst-)Rassifizierung

## REZENSIONEN

## AGENDA

## CALL FOR ABSTRACTS