

Lehrpersonen im
künstlerischen Bereich und
ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Jocelyn Jasmin Dechêne
und Saphira Shure (2024).
Rassismuskritische Fallarbeit
in ‚Praxisphasen‘ der Lehrer*innenbildung.
Überlegungen zu Professionalisierung
in Ordnungen der Differenz.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (4), 50–64.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-03>

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

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.4
2024

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‘¹ des Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld² 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 Schritte³ 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 Transkripts 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

- 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

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