

Doğmuş, Aysun

Die Optimierung als radikal Anderer. Zum rassismusrelevanten Wissen und Unwissen im Professionalisierungsprozess des Referendariats

Tertium comparationis 27 (2021) 1, S. 7-23



Quellenangabe/ Reference:

Doğmuş, Aysun: Die Optimierung als radikal Anderer. Zum rassismusrelevanten Wissen und Unwissen im Professionalisierungsprozess des Referendariats - In: *Tertium comparationis* 27 (2021) 1, S. 7-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311469 - DOI: 10.25656/01:31146

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311469>

<https://doi.org/10.25656/01:31146>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Die Optimierung als radikal Anderer – Zum rassismusrelevanten Wissen und Unwissen im Professionalisierungsprozess des Referendariats

Aysun Doğmuş

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Abstract

In the discourse of educational science, optimization as a concept and discourse itself characterizes a problem horizon with controversial orientations. In this regard, especially optimization affirmation and optimization criticism come to the forefront. In particular, the entry of economic ideas into educational sciences and educational policies are highly debated topics. However, in the context of migration, the educational call of the optimization claims shifts to an integration call. The prerequisite for this emergent integration call is the optimizing construction of the other as radical other. Based on this thesis, the article discusses the optimization as the radical other in the teacher traineeship. The main argument is that the optimization of the constructed radical other goes hand in hand with the state of knowledge and non-knowledge relevant to racism and how this state is integrated into the professional orientations of prospective teachers.

1. Migrationsverhältnisse und die Optimierung von Bildungsprozessen

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Optimierung als radikal Anderer im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrer*innen im Referendariat, welche mit einem rassismusrelevanten Wissen und Unwissen einhergeht. Um diesen analytischen Blickwinkel vorzubereiten, wird einleitend der Diskurs um Optimierung von Bildungsprozessen im erziehungswissenschaftlichen Feld skizziert und eine migrationsgesellschaftliche Verhältnisbestimmung vorgenommen. Zunächst kann darauf hingewiesen werden, dass der Optimierungsdiskurs einen erziehungswissenschaftlichen Problemhorizont mit kontroversen Ausrichtungen kennzeichnet, die als „Optimierungsbejahung und Optimierungskritik“ (Bellmann, Caruso & Kleinau, 2020, S. 4) zusammengefasst werden können. Bellmann et al. beschreiben

darüber den machtvollen Einzug ökonomistischer Vorstellungen, gewissermaßen einen kollektiv geteilten Orientierungsrahmen in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Dieser zeigt sich in allgegenwärtigen „Optimierungspraktiken und Optimierungsdiskursen“, ist jedoch keineswegs unumstritten. Vielmehr wird die Frage forciert, „welche unterschiedlichen Vorstellungen einer als ‚Verbesserung‘ gedachten Veränderung jeweils im Spiel sind“ (ebd.).

Der kollektiv geteilte Orientierungsrahmen der Optimierungsbejahung bewegt sich unterdessen in der Festlegung eines Ist-Zustands, der über zweckgebundene Maßnahmen einem vorab definierten Soll-Zustand – einer „Idee des Guten“ (ebd., S. 2) – zugeführt werden soll. Ebenso kann Optimierung als ein „Prozessbegriff“ verstanden werden, der eine Zielrichtung vorzugeben scheint; übertragen auf die „Arbeit der Selbstgestaltung“ jedoch unabschließbar wird (ebd.). So gelesen, kann Optimierung als „Herrschaft des Prozesshaften“ (ebd., S. 3) verstanden werden, die gesellschaftliche Akteur*innen in ihren Bildungsprozessen zu einer permanenten Optimierungsbereitschaft aufruft.

Wird an diese skizzierten Zugänge eine migrationsgesellschaftliche Analyseperspektive herangetragen (etwa Mecheril, 2016), kristallisiert sich jenseits der Verortung in Optimierungsbejahung oder Optimierungskritik zunächst zweierlei heraus: (1) Migrationsverhältnisse werden in der Figur ‚Schüler*innen mit Migrationshintergrund‘ und innerhalb der Trias Migration-Kultur-Integration bearbeitet, (2) finden sich darüber festgelegte Voraussetzungen, um überhaupt in das schulische Spielfeld des Optimierungsdiskurses eintreten zu können. Die Optimierungsanrufung wird dadurch nicht obsolet, sie verschiebt sich von einer Bildungsaufforderung auf eine kulturalisierte Integrationsaufforderung, die präziser als verpflichtende Integrationsaufforderung umschrieben werden kann (Tezcan, 2014, S. 205). Die Optimierungsanrufung verschiebt sich folglich von der ökonomischen Reproduktionsnotwendigkeit des Nationalstaats auf seine Reproduktionsnotwendigkeit der natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnung (Mecheril, 2016, S. 15 ff.). In dieser Trias implizieren die Voraussetzungen für den Eintritt in das schulische Spielfeld somit die Festlegung eines Ist-Zustands, der zu allererst „Migration ... dominant als Kulturmigration und als ein Thema kultureller Zugehörigkeiten“ (Geier, 2020, S. 121) herstellt. Zugleich wird Migration als vermeintliche Ursache für soziale Probleme herangezogen, die „eine Belastung sowie Bedrohung für die nationalstaatlichen Institutionen und Bevölkerungen“ (ebd., S. 120) darstellen würden. Daher kann die migrationsgesellschaftliche Analyse über die Kategorie Kultur nie neutral sein. Bali-bar etwa beschreibt die Grenzen des Postulats kultureller Differenzen wie folgt:

Kein theoretischer Diskurs über die Gleichwertigkeit aller Kulturen kann einen wirklichen Ausgleich für die Tatsache schaffen, daß von einem ‚Black‘ in Großbritannien oder von einem ‚Beur‘ in Frankreich die Assimilation als Voraussetzung dafür verlangt wird, sich in

die Gesellschaft ‚integrieren‘ zu dürfen, in der er doch bereits lebt (wobei zugleich unterschwellig immer der Verdacht gehegt wird, seine Assimilation sei oberflächlich, unvollständig und bloß vorgetäuscht) und daß dies als ein Fortschritt, ein Emanzipationsakt, als Gewährung eines Rechts dargestellt wird. (Balibar, 1992, S. 33)

Castro Varela (2008, S. 83) hingegen pointiert folgerichtig, dass auf diese Weise migrantisierte Menschen im Integrationsdiskurs, „gleichermaßen zu Objekten der Angst und der Hoffnung“ werden. Prägnant zeigen sich diese Zusammenhänge in dem auch für die Bildungspolitik und pädagogische Praxis anhaltenden Assimilationsdiskurs (Nohl, 2014, S. 17 ff.) und in den Anfängen des PISA-Diskurses nach der Jahrtausendwende. Hamburger konstatiert für diesen einen erheblichen Legitimationsdruck für die Positionierung Deutschlands im internationalen Vergleich und zeigt eine Suche nach „Schuldigen für das Versagen des Systems“ auf (Hamburger, 2005, S. 7). Sie findet sich in der Figur ‚Schüler*innen mit Migrationshintergrund‘ als „wiederentdeckter Brennpunkt“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 53).

Die systemorientierte Betrachtungsperspektive der PISA-Studie verlagert sich folglich auf die kollektiv-personifizierte Gruppe ‚Schüler*innen mit Migrationshintergrund‘, die für ihr „eigenes Versagen“ und darüber hinaus für den „Rückstand des Systems verantwortlich gemacht werden“ kann (Hamburger, 2005, S. 7). Dadurch wird das eigene Selbstbild erhalten und zugleich eine „ernsthafte Gefährdung“ des bestehenden Systems abgewendet (ebd.). Hamburger schlussfolgert, dass die schlechte internationale Positionierung relativiert wird, insofern als die konstruierte Gruppe von Schüler*innen aus dem nationalen Bezugs- und Identifikationsrahmen ausgeschlossen wird. Auch deshalb konnte das Anliegen im PISA-Diskurs formuliert werden, ob Deutschland im Ländervergleich besser abgeschnitten hätte, wenn diese Schüler*innen statistisch nicht berücksichtigt worden wären, und wurde entsprechend im Deutschen PISA-Konsortium aufgearbeitet. Die auf die erste PISA-Studie folgende Meritokratisierungsstrategie (Emmerich & Hormel, 2013, S. 260) findet sich etwa in dem von der Kultusministerkonferenz im Jahre 2002 verabschiedeten Beschluss (KMK, 2002). Er beschreibt in sieben Handlungsfeldern Maßnahmen, die über die Benennung von Risikogruppen zur Verbesserung der Professionalität von Lehrer*innen beitragen sollen und insbesondere die Förderung in der deutschen Sprache umfassen.

2. Die Ambivalenz der Optimierung in Migrationsverhältnissen

Mit dieser Festlegung eines migrationsgesellschaftlichen Ist-Zustands findet sich der imaginierte Soll-Zustand der Optimierung – die „Idee des Guten“ – folglich in zweckgebundenen Maßnahmen der verpflichtenden Integrationsaufforderung. Die „Arbeit der Selbstgestaltung“ (Bellmann et al., 2020, S. 2) als Bildungsprozess und Bildungsziel wird zur Aufforderung an der ‚Arbeit der Integrationsgestaltung‘

(kritisch dazu Mecheril & Thomas-Olalde, 2011). Allerdings lässt sich eine Ambivalenz der Optimierung in Migrationsverhältnissen feststellen. Sie spiegelt sich in der Wechselseitigkeit des Ist- und Soll-Zustands wider und findet im Januskopf des Soll-Zustands Gestalt. Denn in der Trias Migration-Kultur-Integration wird die Aufforderung zur Integration zu einer Aufforderung der unmöglichen Integration, die mit Battaglias (2007) Analysen von Herkunftsdialogen auch als Double-Bind-Situation beschrieben werden kann. Battaglia analysiert „Herkunftsdialoge als Sprachspiel der Konstruktion von natio-ethno-kulturell ‚Anderen‘“ (ebd., S. 181 ff.) und modelliert die darin enthaltene Repräsentation als Belangung. Herkunftsdialoge spiegeln zunächst eine Salienzinteraktion wider, da sie in diesem Modus aufgrund eines ‚auffälligen‘ Reizes, wie die Beschaffenheit des Körpers, eines Namens oder Akzents aktiviert werden (ebd., S. 182).

Jedoch sind sie nicht nur rassistusrelevante „Identifikationsrituale“ (Rommelspacher, 2009, S. 31). Mit diesem Kommunikationsmodus wird auch der Inhalt der Kommunikation eingeschränkt und die Beziehung der Beteiligten verändert: Eine der Beteiligten wird zum natio-ethno-kulturellen Anderen und kann darüber mit Repräsentationszumutungen und -aufträgen belangt werden. Unter Rückbezug der von Terkessidis (2004, S. 128) rekonstruierten Akte zu rassistischen Effekten und Bedeutungen für die Subjektivierungsprozesse der Betroffenen, verweist Battaglia darauf, dass im „Akt der natio-ethno-kulturellen Belangung ... ein prekär zugehöriger Mensch ... durch eine einzige sprachliche Handlung gleichzeitig auch entfremdet, verwiesen, platziert, entantwortet und entgleicht [wird]. Dies sind die Voraussetzungen der Belangung“ (Battaglia, 2007, S. 192).

Ebenso aber findet sich die Feststellung der Nicht-Belangbarkeit, die dann auftritt, wenn prekär Zugehörige der Belangung aufgrund fehlender „Sprachkompetenz und Landeskenntnis, durch Übernahme der politischen und sonstigen Vertretung für dieses Land im Dialog“ (ebd., S. 194), nicht nachkommen (können). Diese Feststellung kann als Vorwurf an sie artikuliert werden, wie etwa „ja, was seid *ihr* denn für Türken?“ (ebd.) oder aber eine Pathologisierung in der Logik des nicht Normal-Seins aktivieren (ebd.). Darin sieht Battaglia auch den konstitutiven Moment einer Double-Bind-Situation, die sich in der widersprüchlichen Wechselseitigkeit der Herkunftsdialoge mit dem politischen Integrationsdiskurs entfaltet. Während eine Botschaft der defizitorientierten Aufforderung zur Integration vermittelt wird, fordert die Salienzinteraktion der Herkunftsdialoge nicht diesen imaginierten integrierten Menschen, den „Quasi-Deutsche[n], sondern de[n] auslands-repräsentative[n] und -kompetente[n] Ausländer. Es findet also eine Umkehrung der Wertigkeiten statt“ (ebd.). Dies erzeugt insofern eine Double-Bind-Situation als gefordert wird: „Sei deutsch!“ und gleichzeitig: ‚Sei anders!‘“ (ebd.), folglich ‚sei unsichtbar und sichtbar zugleich‘.

Anknüpfend an diese verändernde Anrufung kann mit Velho eine weitere Variante von Doppelbotschaften benannt werden, die sich in der Modellierung des Andersseins findet, nämlich „Double-Binds wie Exotisierung/Bewunderung und Verachtung/Gewalt/Auslöschung sowie Ausschluss und Einbeziehung“ (Velho, 2010, S. 118). Daraus schlussfolgert sie Situationen sozialer Traumatisierung, insofern als

ein Opfer, das aus einer Machtposition heraus auserwählt wurde, ... wiederholte, paradoxe, selbstwidersprüchliche Handlungsaufforderungen und Verhaltensvorschriften [erfährt], die es daran hindern, sich der pathologischen Kommunikation zu entziehen. (ebd.)

Gleichwohl beruhen die Doppelbotschaften, ob positiv oder negativ konnotiert, auf der Konstruktionskraft der rassismusrelevanten Klassifikation als „radikal ‚Anderer‘“ (Balibar, 1992, S. 24) – in der Gruppenkonstruktion homogenisiert, naturalisiert, zum hegemonialen ‚Wir‘ polarisiert, schließlich hierarchisch entwertet (Rommelspacher, 2009). Die Klassifikation organisiert zugleich die positiven oder negativen Konnotationen, denn im Rassismus geht es auch darum, „Stimmungen und Gefühle zu organisieren“ (Balibar, 1992, S. 24). Daher kann in Erweiterung Battaglias Modellierung auch von einer doppelten Platzierung ausgegangen werden. Mit der Belangung findet eine Platzierung in einem außerhalb Deutschlands liegenden Ortes oder Landes statt und zugleich die deprivilegierende Platzierung als natio-ethno-kulturell Anderer innerhalb Deutschlands. Erst darüber wird es möglich, migrantisierte Menschen etwa mit der affektiv aufgeladenen Integrationsaufforderung belangen zu können. Der Januskopf des Soll-Zustands wird in dieser doppelten Platzierung und folglich verdoppelten Belangbarkeit hervorgerufen. Mit der Optimierungsperspektive kann daher die Aufforderung zur ‚Arbeit an der Integration‘ und ebenso die Aufforderung „,sei anders!‘“ diskutiert werden, in welcher die Trias Migration-Kultur-Integration mit der Trias Migration-Kultur-Anders korrespondiert. Auf Letztere konzentrieren sich die folgenden Ausführungen des Beitrags übertragen auf die Professionalisierung angehender Lehrer*innen im Referendariat.

3. Die Optimierung als radikal Anderer im Professionalisierungsprozess des Referendariats

Die Diskussion der Optimierung als radikal Anderer im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrer*innen im Referendariat erfolgt auf der Grundlage von Ergebnissen der Studie ‚Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n)‘ (Doğmuş, 2021). Im Mittelpunkt stand die Fragestellung, wie Migrationsverhältnisse im Ausbildungsfeld des Referendariats ausgehandelt und professionalisierungswirksam werden können. Mit dieser Ausrichtung nutzt die Studie migrationspädagogische Zugänge (vgl. Mecheril, 2016) als sensibilisierende Aufmerksamkeitsrichtung und verortet sich in der praxeologischen Professionalisierungsforschung, wie sie

etwa mit der Konzeptualisierung des Lehrer*innenhabitus diskutiert wird (Bohnsack, 2020; Kramer & Pallesen, 2019).

Es wurden sechs Expert*inneninterviews mit Fachleiter*innen und 17 episodisch-narrative Interviews mit Referendar*innen durchgeführt, die über eine Synthetisierung der dokumentarischen Methode (Nohl, 2009) und der intersektionalen Mehrebenenanalyse sozialer Ungleichheit (Winker & Degele, 2010) ausgewertet wurden. Dies ermöglichte, explizite und implizite Selbst- und Fremdbezeichnungen herauszuarbeiten, in ihrer sinnstiftenden Relation und Bedeutungsaufladung zu analysieren und schließlich mit den sich anbahnenden professionellen Orientierungen in Verhältnis zu setzen. Zudem wurden die rekonstruierten migrationsgesellschaftlichen Aushandlungsmodi als implizite und explizite Wissensbestände der symbolischen Ordnungen im Ausbildungsfeld mit den aufgeführten rassismustheoretischen Prämissen und dem „Modell des Rassismus“ von Weiß (2013, S. 43 ff.) diskutiert. Weiß hat ihr Modell auf der Grundlage und in Erweiterung der Gesellschaftstheorie von Bourdieu (etwa 2009) entwickelt und „Rassismus als symbolische Dimension sozialer Ungleichheit“ (Weiß, 2013, S. 58 ff.) konzeptualisiert (vgl. auch Scherschel, 2006). Im Folgenden wird es um die „Rassismusrelevanz“ (ebd., S. 77) der migrationsgesellschaftlichen Aushandlungsmodi gehen, die vorliegt, wenn die Relevanz einer Handlung für die Reproduktion von Rassismus expliziert werden kann, der empirische Nachweis jedoch nicht möglich ist, „dass sie ausschließlich oder teilweise durch rassistische Delegitimierung verursacht wird“ (ebd.).

Im analytischen Blickwinkel einer Optimierungslogik wird zunächst die rassismusrelevante Klassifikation dargestellt, über die sich das rassismusrelevante Wissen und das daraus generierte rassismusrelevante Unwissen organisiert. Die daran anknüpfende Ausführung des (Diskurs-)Wissens und Unwissens zielt schließlich darauf, eine Kontextualisierung zur Professionalisierung in dieser Ausbildungsphase vorzunehmen. Es wird verdeutlicht, wie sich Rassismus in symbolischen Ordnungen des Ausbildungsfeldes manifestiert und wie es über die Integration in professionelle Orientierungen (re-)produziert wird. Die Optimierung als radikal Anderer im Professionalisierungsprozess des Referendariats zeigt sich dadurch nicht nur produktiv für die Möglichkeit der Belangung und der doppelten Platzierung, sondern auch funktional für die Professionalisierung.

3.1 Die rassismusrelevante Klassifikation

Die Optimierung als radikal Anderer dokumentiert sich im Professionalisierungsprozess des Referendariats in „Praktiken der Unterscheidung“ (Wacquant, 2001, S. 73). In ihrer Klassifikationslogik sind sie rassismusrelevant. Sie entfalten sich als Bezeichnungen im zuweilen simultanen Sprechen von Referendar*innen und Fachleiter*innen über Schüler*innen und Unterricht und damit auch im impliziten oder

expliziten Sprechen über sich selbst. Zentral ist, dass der Bezeichnung ‚Deutsch‘ eine Reihe von mehreren Bezeichnungen diametral gegenüberstehen, die variabel und synonym verwendet werden können, jedoch nicht beliebig sind. Dazu gehören etwa Migrationshintergrund, Ausländer und Nation sowie insbesondere Türken, Araber, Iraner, Afrikaner. Die Begriffe ‚Türken‘, ‚Iraner‘, ‚Araber‘, ‚Afrikaner‘ werden dabei Synonym zum Migrationshintergrund aufgerufen. Im Benennen von „irgendwie 90 % Kinder mit Migrationsanteil aus was weiß ich wie vielen Nationen“ [Kirsten Schreiner, Z. 712–714] können diese Begriffe auch unbenannt und fast beliebig ausgeweitet werden. Ebenso wie diese Begriffe sich im „Araber oder was weiß ich“ verlieren und im „also das sind auf jeden Fall Kinder mit Migrationshintergrund“ finden können [Katrin Schlüter, Z. 477–480].

Wie hier und auch in anderen Interviews deutlich wird, stellt Nation einen Feldbegriff dar, weil er explizit verwendet wird, beispielsweise auch mit dem Hinweis, dass es an der Ausbildungsschule ‚viele Nationen‘ gäbe oder mit der im Interview formulierten und unbeantworteten Frage eines Fachleiters, wie der Unterricht „mit Menschen aus anderen Nationen“ [Herr Kaiser, Z. 843–846] durchzuführen sei. Der Begriff ‚Ethnie‘ hingegen ist kein expliziter Feldbegriff. Jedoch dokumentiert die Unterscheidungslogik sowohl die ethnisierende Vereinheitlichung des Nationalstaats als auch eine nationalstaatenübergreifende Ethnisierung, wie in der folgenden Beschreibung deutlich wird: „also gerade so arabisch, türkisch und ähm aus dem Bereich oder aus dieser Region“ [Kirstin Schreiner, Z. 673], oder etwa der Hinweis darauf, dass der „Migrantenanteil, also mit Migrationshintergrund“ [Anja Kramer, Z. 197–198] an der Ausbildungsschule nicht nur „sehr hoch“ sei, sondern „dann auch nicht nur Kinder aus Afrika, sondern eben eigentlich aus vielen Ländern“ [Z. 200–204]. Auf diese Weise können ‚Araber‘ oder ‚Afrikaner‘ im Sprechfluss mit ‚Türken‘ oder ‚Iranern‘ im Gegensatz zum imaginierten Deutschen hergestellt und ebenso als Nation beschrieben werden. Es zeigt sich also die Naturalisierung von ‚Ethnien‘ als Menschengruppen einer ‚Volksgemeinschaft‘, die unterschieden werden können. Deutlich wird dies auch in der Bezugnahme auf ‚Regionen‘, auf einen ‚Stamm‘ im ‚entstammen‘ und ‚-stämmig‘ oder äquivalent dazu ‚Wurzeln‘, etwa „türkische Wurzel“ [Frau Koch, Z. 501–503]. Sie werden im Interview-Sprechen und auch in verschriftlichen Lerngruppenbeschreibungen der Unterrichtsentwürfe aktiviert.

Damit verliert folglich der Begriff Migration zunächst eine mögliche Bedeutung, da der Hintergrund die sinngebende Bedeutung bestimmt. Dies bestätigt sich auch in der synonymen Verwendung von Migrationshintergrund und ausländisch und führt dazu, dass die potenziell deutsche Staatsbürgerschaft aus dem Migrationshintergrund entzogen wird. Deutsch kann demnach weder über den Erwerb der Staatsbürgerschaft noch über die Geburt in Deutschland geworden werden. Deutsch repräsentiert ein Sein mit Stamm, dem in der ‚deutschen‘ Schule das „migrationshintergründige“

– ein Begriff des Referendars Thomas Müller – als ausländische Nation und/oder Ethnie und dessen Stamm gegenübersteht.

Die auf diese Weise in der Selbst- und Fremdbeschreibung aktivierten bezeichnenden Begriffe sind allerdings nicht für sich stehend rassistisch. Die Rassismusrelevanz findet sich in der Strukturlogik der unterscheidenden Klassifikation und ihrer für den Professionalisierungsprozess noch zu zeigenden sinnstiftenden Bedeutungsaufladung und Wissensproduktion. Denn in diesem Zusammenwirken überlagern die Klassifikationen mitunter institutionalisierte Platzierungen im Ausbildungsfeld, wie Schüler*in, Eltern, Lehrer*in, Referendar*in, Fachleiter*in. Entsprechend wird die Verteilung des symbolischen Kapitals (vgl. Bourdieu, 1992, S. 140, in Weiß 2013, S. 52) als die Verteilung des „rassistischen symbolischen Kapitals“ (Weiß, 2013, S. 52) im Ausbildungsfeld modelliert.

Mithilfe der rassismustheoretischen Prämissen kann die Analyse dahingehend geschärft werden, dass es sich hierbei um eine symbolische Gewalt- und Durchsetzungsform handelt, insofern als Rassismus weniger offensichtlich und nötigend, sondern als sinnstiftende, verschleierte Gewalt zum Ausdruck kommt (zur symbolischen Gewalt vgl. etwa Bourdieu, 2013, S. 64). Die Wirkmächtigkeit des Rassismus in Form symbolischer Gewalt liegt gerade in der Leugnung dieses Kräfteverhältnisses, die deshalb geleugnet werden kann, weil die Naturalisierung und logische Argumentationsstruktur inkorporiert wird. Wie Scherschel (2006, S. 72) zudem pointiert, speist symbolische Gewalt ihre reale Effektivität durch zwei Modi: „Sie beruht auf Verkennung und Anerkennung und mündet in Übereinkunft“. Die Anerkennung wird nicht rational abgewägt und ist nicht intentional. Sie entfaltet sich über die Selbstverständlichkeit der Klassifikationen in der objektiven Gliederung der sozialen Welt – der „Doxa“ (Bourdieu, 1987, S. 125). Die rassismusrelevante Klassifikation als herrschende Weltansicht bedarf daher weder einer Reflexion noch muss sie durchgesetzt, gerechtfertigt oder legitimiert werden; ihre zugrunde liegende Willkür ist unwirksam (geworden), da sie bereits naturalisiert ist (Bourdieu, 2009, S. 324). Die Unterscheidung von ‚Deutsch‘ versus Migrationshintergrund, Ausländer, Nation, Ethnie erscheint folglich auch im Professionalisierungsprozess des Referendariats als natürliche, daher selbstverständliche Gegebenheit und wird nicht als rassismusrelevant erkannt.

3.2 Das rassismusrelevante Wissen

Die rassismusrelevante Klassifikation stellt gewissermaßen das diskursive hergestellte und praxiswirksame rassismusrelevante Wissen dar. Wie bereits angesprochen wurde, korrespondiert es zugleich mit einer spezifischen Bedeutungsaufladung und allumfassenden Wissensproduktion über rassifizierte Subjekte, die hier in Anlehnung an Balibar (1992, S. 24) als radikal Anderer bezeichnet werden. Die Beifügung

des Radikalen spitzt die Verhältnisbestimmung des Anderen zum Wir im Ich zu und kennzeichnet die migrationsgesellschaftliche und rassismusrelevante Herstellung zwischen ‚Wir‘ und ‚der Andere‘, die in Fixpunkten „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril, 2016, S. 15 ff.) ihren Ausdruck finden. Dies spiegelt die Erscheinungsform des Rassismus im Ausbildungsfeld wider und verdeutlicht, dass Migrationsverhältnisse ‚identitätslogisch‘ ausgehandelt werden. Im analytischen Blickwinkel des Beitrags: Die Optimierung als radikal Anderer strukturiert sich in dieser Identitätslogik.

Methodologisch kann diese Unterscheidungspraxis als (Re-)Produktion von Diskursfiguren erfasst werden, die auf der Grundlage der dargestellten rassismusrelevanten Klassifikationen zu den Diskursfiguren des ‚ethnisierten Kultur-Deutschen‘ und ‚der radikal Andere‘ abstrahiert wurden. Sie produzieren, wie Bohnsack (2014, S. 50 f.) es formuliert, virtuelle soziale Identitäten und Subjektcodes, die „zu den objektiven Strukturen von *sozialen Feldern* [gehören],“ und umfassen ein zirkulierendes Diskurswissen über den radikal Anderen im Ausbildungsfeld. Für den Professionalisierungsprozess der Referendar*innen kommt dieses Wissen in dreierlei Hinsicht zur Geltung: (1) Das personifizierte Problem der Migration, (2) die Kollektivierbarkeit der radikal Anderen mit Eigenschaften (3) und der Sprachcheck beim radikal Anderen. Als Fragmente des rassismusrelevanten Wissens kann diese in einander verwobene Bedeutungsaufladung und Wissensproduktion wie folgt skizziert werden.

Zu (1): Das personifizierte Problem der Migration wird über eine beständige Explikation und eine Bezeichnungsnotwendigkeit des radikal Anderen in den aufgeführten Varianten deutlich. Sie fungiert unmittelbar als Indikator für die sogenannte Brennpunktschule oder die Beschreibung des ‚Verkommens‘ einer Oberschule zu einer „Restschule“ [Katrin Schlüter, Z. 310]. Es reicht folglich, im Zahlenformat einen hohen „Migrantenanteil“ zu benennen, um das Wissen eines Problemfeldes und mehr noch Erschwernisse in der Ausbildung, der Interaktion mit Schüler*innen und der Unterrichtsdurchführung, als Stimmungsbild zu aktivieren; wie Katrin Schlüter ausführt, dass es „eine ganz ganz hohe Durchmischung von allen Kulturen von allen Religionen“ an der Ausbildungsschule gäbe und dies wie folgt kommentiert „ich glaube, das sagt schon ganz viel“ [Z. 310–312]. Folglich reicht ein Wort – etwa Araber –, um 70 Prozent der Schüler*innen zu beschreiben und ein ‚brennendes‘ Problemfeld zu markieren. Ebenso reicht ein Wort – etwa Araber –, um die radikal Anderen zu beschreiben und ein Stimmungsbild zu aktivieren. Es kann über eine Schüler*in geredet und dabei über alle gesprochen werden, die sich in die virtuelle Identität der radikal Anderen einfügen.

Zu (2): Über diese Darstellungsweise wird auch die Option der Kollektivierbarkeit der radikal Anderen mit Eigenschaften deutlich. Sie lässt sich analytisch als

homogenisierende und essentialisierende Kollektivierung differenzieren. Es erfolgt also eine naturalisierende Vereinheitlichung. Erstere dokumentiert sich in Sprechakten, in denen anstelle von Schüler*innen, wie die Referendarin Sybille Zander von „vielen Türken und Arabern“ an der Ausbildungsschule [Z. 76] oder wie die Referendarin Anja Kramer von einer „afrikanische[n] Familie“ [Z. 75] gesprochen wird und Eigenschaften und/oder Probleme ausgeführt werden. Zentral ist, dass in der Kollektivierbarkeit Eigennamen von Schüler*innen ersetzt werden können und somit an Relevanz verlieren (Doğmuş, 2016). Dies zeigt sich auch in dem Interview mit der Referendarin Ayşe Gül, die Folgendes zu ihrer Ausbildungsschule berichtet:

Und ich habe öfters gehört, wenn's Gespräche gab, oah der Türke, dieser Türke hat einen Namen, das ist nicht der Türke, der hat einen Namen. Dann ist der Türke nach Hause gelaufen der Türke. [Ayşe Gül, Z. 109–111]

Mit dieser Sequenz bestätigt sich die Irrelevanz von Eigennamen und zugleich entfaltet sich darin eine deprivilegierende Rassismuserfahrung. Denn auch Ayşe Gül kann als radikal Andere und nicht autorisierte Sprecherin im Zugehörigkeitsraum des ethnisierten Kultur-Deutschen angesprochen werden. Schließlich ist sie die Referendarin, die von einem Kollegen hört, dass eine Lehrer*in über sie gesagt hätte: „jetzt kommen die Ayşes sogar noch zu den Schulen, in das Lehrerzimmer und ins Klassenzimmer und bringen den Islam mit“ [Z. 103–106]. Die Irrelevanz der Eigennamen zeigt sich folglich auch in der Möglichkeit, Eigennamen in Plural zu setzen, sodass von den ‚Ayşes‘ gesprochen werden kann und die Konturen der Gesichter von Menschen verwischen.

Die essentialisierende Kollektivierung steckt hingegen in der Konstruktion von Schüler*innen als generationsübergreifende Kulturträger*innen der ausländischen Vormoderne, homogen und als eine Identität beschreibbar. Zentral ist, dass der Kulturbegriff synonym zum Traditionellen steht und darüber abgewertet werden kann. Im Gegensatz dazu geht die Kultur im ethnisierten Kultur-Deutsch in der Individualität und Persönlichkeit der Moderne auf. Zur Geltung kommen insbesondere Zuschreibungen bei der Gestaltung von Geschlechterverhältnissen und der Organisation der Lebensweise im religiösen Großfamilienstil – symbolisch und physisch auf engem Raum. Dies kommt etwa mit dem Begriff der „Sippschaft“ bei Kirstin Schreiner zum Ausdruck [Z. 577] als sie von einer Konfliktsituation in einem Elterngespräch erzählt und die Anwesenheit einer Mutter mit drei Kindern kommentiert: „Die kommen ja gleich immer mit ihrer ganzen Sippschaft“ (vgl. Doğmuş, 2016).

Zu (3): Die Thematisierung der deutschen Sprache – im Ausbildungsfeld generalisiert als ‚Sprache‘ – kann hingegen als machbarer Sprachcheck beim radikal Anderen beschrieben werden. Denn darüber wird der radikal Andere als (deutsch-)sprachlich defizitär, defizitär zu erwarten gedacht, ohne dass dies zu einem weiteren

Handlungsimpuls führen muss. Der Sprachcheck kann sich bei der Referendarin Sybille Zander auch in einem als grotesk empfundenen Hörerlebnis entfalten. Sie beschreibt ihr Erstaunen zu Beginn ihrer Ausbildungszeit wie folgt:

hier sprechen nicht mal die Deutschen Deutsch ...weischt Du ich Lehrerzimmer ne alder..Ich habe die ersten Wochen beim Hospitieren gedacht, hier steht gleich einer auf und sagt, das ist Harpe Kerkeling, Verstehen Sie Spaß, das ist alles gar nicht und ja war aber nicht so (lacht). [Z. 74–78]

Darin kann der Prozess des sich Gewöhnens Bedeutung gewinnen, den Anspruch an den Deutschunterricht senken und Sybille Zander veranlassen, einen Witz zu den Sprechmodi der Schüler*innen im Interview zu machen. Sie resümiert:

und die Kinder man gewöhnt sich einfach dran und man bekommt während des Referendariats ganz viele Werkzeuge ja an die Hand damit umzugehen, ich ertapp mich jetzt manchmal auch dabei, dass ich ohne Präpositionen und bestimmte Artikel spreche (lacht). [Z. 93–96]

Der Witz ist deshalb hervorzuheben, weil sie in ihrer Platzierung als autorisierte Sprecher*in des ethnisierten Kultur-Deutschen damit zur allgemeinen Belustigung beitragen kann, während mit dieser ‚Diagnose‘ für die nachgemachten Schüler*innen weitreichende Konsequenzen entstehen.

3.3 Das rassismusrelevante Unwissen

Im analytischen Blickwinkel einer Optimierungslogik kann zunächst festgehalten werden, dass Schüler*innen, die als das Andere hergestellt werden, zuallererst als radikal Andere in der Eigenschaftsverdichtung einer kollektivierten Identität optimiert werden müssen. Dieser Optimierungsmodus kennzeichnet eine zentrale Funktions- und Wirkungsweise des Rassismus. Es erfolgt die von Bohnsack (2014) konzeptualisierte Produktion von sozialen virtualen Identitäten und Subjektcodes und gleichermaßen die Konstruktion von natio-ethno-kulturellen Anderen. Diese geht mit einer Platzierung außerhalb Deutschlands und einer deprivilegierenden Platzierung innerhalb Deutschlands einher. Auch im Referendariat scheint sich eine Salienzinteraktion widerzuspiegeln, die nicht mehr im Herkunftsdialog, sondern im Sprechen über Schüler*innen mit Bezug auf einen ‚auffälligen‘ Reiz, wie die Beschaffenheit des Körpers, eines Namens, Akzents – oder wie am Beispiel der Referendarin Sybille Zander gezeigt wurde – einer Sprechweise aktiviert wird (ebd., S. 182). Denn bei aller Selbstverständlichkeit im Sprechen über ... bleibt vage, wer als radikal Anderer identifiziert werden kann. In den Interviews wird zudem eine Auswahl von körperlichen Merkmalen angedeutet, etwa in der Selbstbezeichnung des Referendars Ardian Adonay als „Schwarzkopf“ [Z. 301]. Demnach sind auch Körperverhältnisse in der An-Deutung der körperlichen Sehbarkeit des radikal

Anderen ausschlaggebend, die im Vergleichshorizont des „fiktiven Vorstellungsbild[s] der Normalität“ (Mecheril, 1997, S. 175) eines ‚deutschen Aussehens‘ hergestellt werden. Folglich ist auch eine rassismusrelevante Wahrnehmungs- und Deutungsmatrix des Sehens und Hörens ausschlaggebend.

Wie sich im vorangegangenen Abschnitt angedeutet hat, ist dieser Optimierungsmodus bei ausgewählten Schüler*innen, aber auch für den Professionalisierungsprozess von Referendar*innen funktional: Ihre Anforderungen im Referendariat können als Erschwernisse konzeptualisiert und im Ausbildungsfeld sowie darüber hinaus, wie im Interview, als solche plausibilisiert werden. Zugleich ist es potenziell möglich, darüber den Wert einer sehr guten Abschlussnote zu steigern, insofern als belegt werden kann, dass die Anforderungen im Referendariat und das unterrichtspraktische Problem der Migration gemeistert werden konnten.

Die Wirksamkeit für die Professionalisierung zeigt sich insbesondere darin, dass das rassismusrelevante Wissen oder migrationsgesellschaftliche Wahrnehmungs- und Deutungsweisen nicht Gegenstand der Ausbildung sind. Vielmehr wird das rassismusrelevante Wissen mit der identitätslogischen Unterscheidung in die sich anbahnenden professionellen Orientierungen integriert und kann als ‚flexible symbolische Ressource‘ (Scherschel, 2006) eingesetzt werden. Als bedeutsam zeigt sich, dass diese Ressource als monokausaler Zusammenhang introspektiv hergestellt wird: Die Referendar*innen greifen auf ihr alltagsweltliches Erfahrungswissen zurück und blenden dabei dessen rassismusrelevante Sozialität aus. Neben dem rassismusrelevanten Wissen wird jedoch auch die Möglichkeit der Problematisierung von Schüler*innen in die professionellen Orientierungen integriert und für die pädagogische Praxis ein Nicht-Können konstruiert.

Der dadurch entstehende professionalisierungsfreie Raum speist sich bei den Referendar*innen (und Fachleiter*innen) allerdings auch durch ein rassismusrelevantes Unwissen. Dieser wiederum wird auf ambivalente Weise mit Lehrer*innen besetzt, die in der Gleichsetzung mit diesen Schüler*innen als radikal Andere im Lehramt markiert werden. Sie können als Ansprechperson imaginiert und prinzipiell angesprochen und/oder als Vergleichshorizont herangezogen werden, um das eigene Nicht-Können exemplarisch und plausibel erklären zu können. Ambivalent ist diese Platzierung deshalb, weil die Zuweisung keine professionelle Befähigung impliziert, sondern in dominanzkultureller Logik eine naturalisierte Passung konstruiert. Dadurch wird eine Gleichzeitigkeit von Anerkennung und Abwertung erkennbar, die eine Double-Bind-Situation anzeigt.

Der Referendar Julian Meyer etwa verweist in seinen Erfahrungsbeschreibungen zum Referendariat auf Lehrer*innen, denen der Unterricht mit Schüler*innen besser als ihm gelingen würde. Er zieht dabei eine spezifische Argumentationsstruktur heran, die sich auch in anderen Interviews findet. Im Vergleich zu seinen Schwierig-

keiten mit einer Schulklasse an der Ausbildungsschule beschreibt er die Klassenlehrerin, die wie die Schüler*innen in dem von ihm problematisierten Stadtteil aufgewachsen sei und „auch ‘nen Migrationshintergrund“ hätte. Hervorzuheben ist, dass er dieser Lehrerin keine Kompetenz der Unterrichtsdurchführung zuschreibt, sondern ihren gelingenden Unterricht auf diese Weise als „natürlich super einfach“ begründet. Neben der antizipierten Passung der Lehrerin mit den Schüler*innen vermutet er zusätzlich eine Funktion, die den Unterricht erleichtere, nämlich „dass da ‘ne ganz andere Ebene da ist, dass sie ähm, ja, wahrscheinlich auch Vorbild ist für, für, für die Schülerinnen in der Klasse“ [Z. 176–179].

Während mit dieser Argumentationsstruktur für die Beschreibung der Unterrichtsdurchführung und der Funktionszuschreibung immer auch der skizzierte Integrationsdiskurs implizit aufgerufen wird, erfährt das eigene Nicht-Können als rassismusrelevantes Unwissen eine Naturalisierung und plausibilisierte Argumentationsstruktur. Denn sowohl die gelingende Unterrichtspraxis als auch die Funktionszuschreibung wird als Interaktion zwischen radikal Anderen im schulischen Feld außerhalb der eigenen Handlungsmöglichkeiten hergestellt. In der Konsequenz entsteht der professionalisierungsfreie Raum. Gleichzeitig kann darin ein Moment der Anerkennung und Bewunderung erfolgen. Die Referendar*innen und Lehrer*innen werden zu radikal Anderen mit einer erfolgreichen Bildungsbiografie und erhalten zeitweilig den Platz einer erfolgreich bewältigten Integration sowie der guten Unterrichtsdurchführung mit einer spezifizierten Gruppe von Schüler*innen. Dennoch entsteht eine Double-Bind-Situation, wie sie anhand der Analysen von Battaglia (2007) und Velho (2010) aufgezeigt wurde. Sie zeigt sich in der Adressierung als radikal Anderer und darüber hinaus in der Anerkennung und Aberkennung des Anerkannten, mit der die bewunderte Praxis auch zu einem defizitären Mangel werden kann – oder aber gar eine Bedrohung des Lehramts antizipiert wird.

Auch die Fachleiterin Frau Ziegler beschreibt die Unterrichtspraxis – hier eines Referendars – und führt dazu ihre Begeisterung auf, wie dieser angehende Lehrer die Schüler*innen für den Unterricht begeistert könne. Dieses Können führt sie darauf zurück, dass er – wie die Schüler*innen – eine Person „mit Migrationshintergrund“ sei. Sie kann darin jedoch ein Lernpotenzial für sich, nicht mehr als Fachleiter*in, sondern als deutsche Fachleiter*in und für deutsche Referendar*innen entdecken. Dieser Impuls findet sich ebenso bei Julian Meyer, der von der Klassenlehrerin Tipps für seine Interaktion mit den Schüler*innen einholt. Damit weicht sich der professionalisierungsfreie Raum gewissermaßen auf, allerdings bewegen sich das Lernpotenzial und die Tipps in der dominanzkulturellen Logik. Als radikal Andere adressierte Referendar*innen und Lehrer*innen werden als Informant*innen über radikal Andere Schüler*innen – konkreter der problematisierten und kollektivierten

Identität – adressiert, sodass es zu einem Zusammenspiel des rassistusrelevanten Wissens und Unwissens kommt.

Während Frau Ziegler das Lernpotenzial für sich in der Interaktion mit Schüler*innen lokalisiert, formuliert sie zeitgleich eine Lernbedürftigkeit für Referendar*innen mit dem sogenannten Migrationshintergrund für die Interaktion mit (deutschen) Kolleg*innen an der (deutschen) Schule:

Andersherum ist es so, [...] wenn einfach jemand mit einem Migrationshintergrund sich anguckt, wie ich jetzt zum Beispiel mit einem anderen Kollegen spreche oder mit einer Kollegin spreche, sieht das also ganz bestimmte Verhaltensmuster [...] nicht zutreffend oder zutreffend, ich denke da kann sich das einfach gegenseitig auch befruchten. Ich glaube, das ist ein Stück weit Vielfalt, die man dann wahrnehmen kann. [Frau Ziegler, Z. 1038–1041]

Der identifizierte Mangel bei Frau Ziegler lässt sich in der Gegenseitigkeit zwar als ein Lernpotenzial für sie und radikal Andere (angehende) Lehrer*innen übersetzen und den professionalisierungsfreien Raum aufweichen, verbleibt jedoch im rassistusrelevanten Wissen. Dieses Wissen zeigt sich darüber hinaus in einer Bedrohungsfigur für das (deutsche) Lehramt. Die Fachleiterin Frau Zimmermann erkennt zwar ebenso einen Mehrwehrt von Referendar*innen in ihrem Fachseminar an, insofern als die mit dem „Migrantenblick“ ihre ‚Diagnosen‘ über Schüler*innen in der kollektivierten Identität des radikal Anderen mitteilen könnten. Sie sei froh, „wenn [sie] die habe [...] kann’s aber auch nicht genügend nutzen“. Dennoch problematisiert sie die bildungspolitische Idee eines verstärkten Einsatzes dieser Lehrer*innen in der Annahme, dass darüber das deutschsprachige Niveau im Lehramt gesenkt werden würde [Z. 818–824]. Äquivalent dazu erfolgt eine Problematisierung bei dem Referendar Thomas Müller, welche aber ein kulturelles Bedrohungsszenario anspricht. Er bezeichnet Lehrer*innen als „Staatsdiener in Anführungszeichen“ in der Vermittlung einer „Kultur, die unser Leitbild [...] verkörpern“. „Toleranz“ sei zwar „super, Weltoffenheit super“, jedoch berge dies die Gefahr, sich zu „verlieren“ [Z. 915–929]. Eine „vermehrte“ [Z. 890] Einstellung von Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ beschreibt Thomas Müller daher als „gefährlich“ und warnt, dass sie – in dem Sprechen eines „wir“ – „behördenmäßig bildungstechnisch aufpassen (müssen), was wir wollen“ [Z. 885–887] und die „Toleranz“ nicht überstrapaziert werden sollte. Die Einnahme einer Vorbildfunktion kann er dann auch für sich im Sinne einer Integrationshilfe beanspruchen.

4. Optimierung und eine als ‚Verbesserung‘ gedachte Veränderung

Mit dem Beitrag wurde die Optimierung als radikal Anderer im Rahmen der Professionalisierung angehender Lehrer*innen im Referendariat diskutiert. Für die Heranführung wurde der erziehungswissenschaftliche Optimierungsdiskurs nachgezeich-

net und die Ambivalenz der Optimierung in Migrationsverhältnissen aufgezeigt. Sie oszilliert zwischen der Trias Migration-Kultur-Integration und der Trias Migration-Kultur-Anders. Die Kernthese war, dass der Andere zuallererst als radikal Anderer in der Eigenschaftsverdichtung einer kollektivierten Identität optimiert werden muss, um die Integrationsaufforderung und zeitgleich die verändernde Anrufung vornehmen zu können; der Prozess, der eine zentrale Funktions- und Wirkungsweise des Rassismus verdeutlicht.

Für die Professionalisierungspraxis zeigte sich indes, dass dieser Herstellungs- bzw. Optimierungsprozess in der Bedeutungsaufladung und allumfassenden Wissensproduktion über ausgewählte Schüler*innen stattfindet. Ebenso konnte gezeigt werden, dass sich ein für den Professionalisierungsprozess funktionales Wissen und Unwissen generiert, das weniger in einer Integrationsaufforderung, sondern in der Fixierung des Anderen als radikal Anderer erfolgt. Die ambivalente Platzierung (angehender) Lehrer*innen hingegen dokumentiert die Konstruktion eines professionalisierungsfreien Raums und zugleich das Wechselspiel von Anerkennung und Abwertung, wenn radikal Andere sich im professionellen Feld der Schule bewegen. Dass sich darin deprivilegierende Rassismuserfahrungen für (angehende) Lehrer*innen strukturieren, wurde am Beispiel der Referendarin Ayşe Gül angedeutet. Für den Prozessbegriff des Optimierungsdiskurses kann daher zusammengefasst werden, dass neben der Aufforderung an der ‚Arbeit der Integrationsgestaltung‘ eine beständige Praxis der ‚Arbeit an einer natio-ethno-kulturell fixierten Selbstgestaltung‘ stattfindet, die an den radikal Anderen und an das ethnisierte Kultur-Deutsche als kollektivierte Identität gerichtet ist.

Auf dieser Grundlage kann der machtvolle Einzug des Optimierungsbegriffs in das erziehungswissenschaftliche Diskursfeld aufgegriffen und abschließend gefragt werden, welche als ‚Verbesserung‘ gedachte Veränderung denkbar ist, die diese Funktions- und Wirkungsweise des Rassismus in der Professionalisierung (angehender) Lehrer*innen durchbrechen kann, aber auch, welche weiteren Forschungsperspektiven sich ergeben. Für eine solche Überlegung ist zentral, dass Rassismus sich als symbolische Gewalt an der Schnittstelle der habituellen Passung von Referendar*innen und dem Ausbildungsfeld im Modus introspektiver Erklärungsmuster (re-)produzieren kann. Daher könnten sich Vorstellungen einer als ‚Verbesserung‘ gedachten Veränderung erst über Ausbildungsinstrumente entfalten, die das rassismusrelevante Wissen und Unwissen zum Gegenstand der Reflexion erklären, ebenso wie dessen Funktionalität für die Professionalisierung und pädagogische Praxis, folglich auch der privilegierenden Erfahrungen des Rassismus. Dies würde Impulse geben, das Schweigen der rassismusrelevanten Doxa aufzubrechen und zu explizieren, sodass ein neuer professionalisierungswirksamer Möglichkeitsraum entstehen kann. Zukünftige Studien hingegen könnten weitere Dimensionen einer rassismus-

relevanten Doxa im Professionalisierungsprozess rekonstruieren, insofern als verschiedene Akteur*innen einbezogen und/oder auch symbolische Kämpfe und damit einhergehende Destabilisierungen und Verschiebungen der symbolischen Ordnungen beleuchtet werden.

Literatur

- Balibar, É. (1992). Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘? In É. Balibar & I. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (2. Aufl., S. 23–38). Hamburg: Argument.
- Battaglia, S. (2007). Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen Belangung in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 181–201). Düsseldorf: IDA-NRW.
- Bellmann, J., Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 1–7.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2013). *Die männliche Herrschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, M. (2008). ‚Was heißt hier Integration?‘ Integrationsdiskurse und Integrationsregime. In Landeshauptstadt München, Sozialreferat & Stelle für interkulturelle Arbeit (Hrsg.), *Dokumentation der Fachtagung ‚Alle anders – alle gleich?‘* (S. 77–87). Verfügbar unter: https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/266_alle_anders.pdf
- Doğmuş, A. (2016). Schweigen und Sprechen über Rassismus im Referendariat am Beispiel migrationsrelevanter Bezeichnungspraktiken. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 4, 11–26.
- Doğmuş, A. (2021). *Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n) – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*. Wiesbaden: Springer VS. Manuskript in Vorbereitung.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geier, T. (2020). Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessel, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter ... & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 119–134). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.12>
- Hamburger, F. (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 7–22).

- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_1
- KMK. (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern* (Stand: 07.10.2002). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mecheril, P. (1997). Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In P. Mecheril & T. Theo (Hrsg.), *Psychologie und Rassismus* (S. 175–201). Reinbek: Rowohlt.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalade, O. (2011). Integration als (Bildungs-)Ziel? Kritische Anmerkungen. In R. Spannring, S. Arens & P. Mecheril (Hrsg.), *bildung – macht – unterschiede. Facetten eines Zusammenhangs* (S. 119–131). Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Schwalbach: Wochen-schau.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402900>
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402634>
- Tezcan, L. (2014). Das Subjekt im Migrationsdiskurs. In P. Mecheril (Hrsg.), *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft* (S. 199–220). Bielefeld: transcript.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Velho, A. (2010). (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 113–137). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414569.113>
- Wacquant, L. (2001). Für eine Analytik rassistischer Herrschaft. In A. Weiß, C. Koppetsch, O. Schmidtko & A. Scharenberg (Hrsg.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit* (S. 61–77). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93342-9>
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411490>