

Doğmuş, Aysun

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

Journal für LehrerInnenbildung 24 (2024) 4, S. 34-48



Quellenangabe/ Reference:

Doğmuş, Aysun: Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten. Kontur eines Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion - In: Journal für LehrerInnenbildung 24 (2024) 4, S. 34-48 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-323711 - DOI: 10.25656/01:32371; 10.35468/jlb-04-2024-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-323711>

<https://doi.org/10.25656/01:32371>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Lehrpersonen im künstlerischen Bereich und ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Aysun Doğmuş (2024).
Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten.
Kontur eines Dialogs im Konnex
von Theorie, Praxis und Reflexion.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (4), 34–48.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-02>

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

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.

Schlagworte/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).¹

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.²

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 Helspers (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“ (Hummrich & 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 auseinanderzusetzen 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 (Doğmuş, 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 (Doğmuş, 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 (Doğmuş, 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 Rechtsextremismus der Gegenwart verlagert wird. Damit manifestieren sich Verständnisweisen der Veraußergewöhnlichung 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 unglaublich repräsentiert wird“ (ebd., S. 42). Diese eigentümliche Gleichzeitigkeit kann als eine weitere Spielart des Rassismus beschrieben und analytisch als *rassismusmoderierendes Wissen* (Doğmuş, 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 (Doğmuş & 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 trialogisch denken – Rassismus erkennen und bearbeiten

Mit dem abschließenden Resümee sollen beide Aufmerksamkeitsrichtungen zusammengeführt und ein Modus des Trialogs 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 Trialog 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* (Doğmuş & 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.
- Doğmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*. Springer VS.
- Doğmuş, 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.
- Doğmuş, 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.
- Doğmuş, 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. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & 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. Karakayalı (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.

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

Arbeitsschwerpunkte:

Schulentwicklung und Professionalisierung in Migrationsverhältnissen.

dogmus@tu-berlin.de