

Bonk, Kamila; Steinbach, Anja

Rassismuskritik im Fortbildungskontext und Aushandlungen professionalisierungsrelevanter Entwicklungserwartungen

Journal für LehrerInnenbildung 24 (2024) 4, S. 66-79



Quellenangabe/ Reference:

Bonk, Kamila; Steinbach, Anja: Rassismuskritik im Fortbildungskontext und Aushandlungen professionalisierungsrelevanter Entwicklungserwartungen - In: Journal für LehrerInnenbildung 24 (2024) 4, S. 66-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323734 - DOI: 10.25656/01:32373; 10.35468/jlb-04-2024-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323734>

<https://doi.org/10.25656/01:32373>

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:

Kamila Bonk und Anja Steinbach (2024).
Rassismuskritik im Fortbildungskontext und
Aushandlungen professionalisierungsrelevanter
Entwicklungserwartungen.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (4), 66–79.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-04>

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

04

*Kamila Bonk
und Anja Steinbach*

Rassismuskritik im Fortbildungskontext und Aushandlungen professionalisierungsrelevanter Entwicklungserwartungen

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

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

Einleitung

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

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

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

Rassismuskritische pädagogische Professionalisierung und Entwicklungserwartungen

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

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

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

Forschungskontext der Studie

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

¹ Gefördert wurde die Studie aus Mitteln des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur.

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

Bezugnahmen auf professionalisierungsrelevante Entwicklungserwartungen im Kontext von Rassismus und deren Bearbeitungsmodi

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

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

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

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

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

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

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

„Mein innerer sozialisierter Rassist“ im Spiegel rassismuskritischer Reflexionen

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

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

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

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

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

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

Rassismuskritische Aufmerksamkeiten: „es hat mich irgendwie wacher gemacht“

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

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

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

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

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

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

Diskussion und Ausblick

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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