

Bonk, Kamila; Doğmuş, Aysun; Steinbach, Anja

"Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung".

(Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung im Fortbildungsgeschehen

Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 135-153. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Bonk, Kamila; Doğmuş, Aysun; Steinbach, Anja: "Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung". (Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung im Fortbildungsgeschehen - In: Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 135-153 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346651 - DOI: 10.25656/01:34665; 10.35468/6204-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346651>

<https://doi.org/10.25656/01:34665>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-nd/4.0/deed.en> You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Kamila Bonk, Aysun Doğmuş und Anja Steinbach

„Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“ (Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung im Fortbildungsgeschehen

Zusammenfassung:

Der Beitrag nimmt das im Titel des Beitrags zitierte Resümee einer Schulleitung nach Abschluss einer schulinternen Fortbildung zum Anlass der Reflexion von (Um-)Deutungen rassismuskritischer Schulentwicklung. Hierfür werden drei relationale Dynamiken im Rahmen des Fortbildungsgeschehens als Bedingungen der (Um-)Deutungen rekonstruiert: Die Verlagerung von Rassismus, die Personifizierung von Rassismus sowie die Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus. Dabei wird auch das Verhältnis von Schulentwicklungsforschung und wissenschaftlicher Erkenntnisorientierung einbezogen und die Analysen mit Blick auf ihr Potenzial sowohl für die konkrete schulische Praxis als auch für die Theoriebildung diskutiert.

Schlüsselwörter: Fortbildung, Professionalisierung, Rassismus, Rassismuskritik, Schulentwicklung

Abstract:

The article takes the quoted concluding summary of a school principal after the end of an internal training programme as an opportunity to reflect on (re)interpretations of racism-critical school development. To this end, three relational dynamics are reconstructed as conditions for (re)interpretations in the context of the training programme: The displacement of racism, the personification of racism and the rejection of involvement in racism. The relationship between school development research and scientific knowledge orientation is also included and the analyses are discussed with regard to their potential both for concrete school practice and for theory development.

Keywords: critic of racism, further training, professionalisation, racism, school development

1 Einleitung

Mit den Worten „Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“ resümierte die Schulleitung einer Oberschule in Norddeutschland eine zweitägige schulinterne Fortbildung zur diversitätsorientierten und rassismuskritischen Schulentwicklung.¹ Die Fortbildung wurde im Frühjahr 2022 vom Schulleitungsteam als Auftaktveranstaltung initiiert und im Oktober 2022 durchgeführt, um sukzessive rassismuskritische Zugänge in das bestehende Schulentwicklungskonzept zu implementieren und dabei das gesamte Kollegium einzubeziehen. Die Fortbildung stellt zugleich den Kontext unserer Zusammenarbeit mit der Schule dar, die sowohl die Konzeption und Durchführung der Fortbildung (in der Rolle der Referentinnen) als auch die wissenschaftliche Begleitung umfasste. Die interpretativ-rekonstruktive Analyse des erhobenen Materials sowie die Reflexion dieser Zusammenarbeit und unserer Doppelrolle rahmen den vorliegenden Beitrag, in dem wir die Schnittstelle von rassismuskritischer Schulentwicklung in Zusammenarbeit mit Wissenschaft/Forschung, also das Verhältnis von Schulentwicklung, Entwicklungsforschung und wissenschaftlicher Erkenntnisorientierung, ausloten möchten. Unsere Reflexion entfalten wir am Beispiel des zum Abschluss der Fortbildung formulierten Resümeees der Schulleitung, welches uns vor Ort und noch im Nachgang der Fortbildung beschäftigte. Wir verstehen das Resümee nicht nur als Konklusion, die möglicherweise als obligatorischer Teil einer schulinternen Fortbildung verstanden werden kann und eng mit der Rolle der Schulleitung verknüpft ist. Wie unsere Analyse zeigt, dokumentiert das Resümee in besonderer Weise einen Deutungsmodus, der auf die Dynamiken im Fortbildungsgeschehen verweist und den wir als (Um-)Deutung rassismuskritischer Schulentwicklung einordnen. Daran lassen sich auch Spannungsfelder der Zusammenarbeit aufzeigen, über die sich etwa die Schnittstelle und das Verhältnis von Forschung und Entwicklung produktiv bearbeiten lassen. Dabei analysieren wir das Resümee als einen – möglicherweise vorläufigen – Kompromiss bei der Steuerung von Dynamiken, die während des Fortbildungsgeschehens in der Interaktion der Lehrer:innen mit uns als Referentinnen und unter ihnen sowie in der zurückhaltenden Anwesenheit der Schulleitung entstanden. Diese Dynamik rücken wir in den Mittelpunkt und explizieren die

1 Die Konzeption und Durchführung der Fortbildung erfolgte durch Aysun Doğmuş und Anja Steinbach, die teilnehmende Beobachtung während der Fortbildung und die Erstellung des Protokolls durch Kamila Bonk. Das Material wurde in einem gemeinsamen interpretativ-rekonstruktiven Analyseprozess ausgewertet (vgl. Kapitel 2).

Bedingungen des „Dann“ in dem eingangs aufgeführten Zitat. Sie verdichten sich in einem nicht versprachlichten ‚Wenn‘ und bleiben daher im Fortbildungsgeschehen implizit. Dieses nicht versprachlichte ‚Wenn‘, auf das das „Dann“ in dem Zitat der Schulleitung gewissermaßen folgt (Wenn..., „dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“), verweist auf eben jene uns interessierende Dynamik im Fortbildungsgeschehen.

Für die Heranführung beschreiben wir zunächst die Perspektivierung rassismuskritischer Schulentwicklung als Anlass der Zusammenarbeit. Wir konturieren ihren Referenzrahmen mit Fokus auf die Entwicklungsorientierung und skizzieren die Auftaktveranstaltung und die Rolle der Wissenschaft in dieser Szenerie sowie das erhobene und für den Beitrag analysierte Material der teilnehmenden Beobachtung. Dazu stellen wir unsere methodische Vorgehensweise in Anlehnung an die Reflexive Grounded Theory (Breuer et al. 2019) vor und beziehen Aushandlungen zu unserer Rolle im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ein. Im Anschluss stellen wir die von uns rekonstruierten Dynamiken der (Um-)Deutung und ihre Einsätze in drei exemplarisch ausgewählten Schlüsselszenen des ‚Wenns‘ vor. Wir beschreiben diese als Dynamik der Verlagerung von Rassismus, der Personifizierung von Rassismus und der Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus. Im Zusammenwirken dieser Dynamiken, so würden wir sagen, verdichten sich die Bedingungen, an die das resümierende „Dann“ der Schulleitung zum Ende der Fortbildung anschließt. Auf dieser Grundlage ziehen wir Rückschlüsse zur (Um-)Deutung rassismuskritischer Schulentwicklung und diskutieren das Potenzial unserer Erkenntnisse für die konkrete schulische Praxis sowie für die Theoriebildung.

2 Rassismuskritische Schulentwicklung als Anlass der Zusammenarbeit

Der Anlass für unsere Zusammenarbeit mit der Oberschule entstand auf Grund des Anliegens des Schulleitungsteams, rassismuskritische Zugänge in das bestehende Schulentwicklungskonzept zu implementieren und diesen Prozess mit einer Auftaktveranstaltung als schulinterne Fortbildung einzuleiten. Es gab bereits forschungsorientierte Kooperationsbeziehungen mit einzelnen Akteur:innen der Schule (vgl. Kapitel 2.2), als das Schulleitungsteam mit dem Anliegen an uns herantrat, die Auftaktveranstaltung durchzuführen. Dabei rückten sie von Beginn an die Professionalisierung des Kollegiums (begrifflich zumeist unter „Haltung“ gefasst) ins Zentrum ihres Anliegens. Im Folgenden skizzieren wir den Referenzrahmen rassismuskritischer Schulentwicklung, der für die Konzeption der Auftaktveranstaltung grundlegend war und zugleich den theoretischen Referenzrahmen für unsere Analyse darstellt. Von hier aus

beschreiben wir die Auftaktveranstaltung und die darin eingenommene Rolle der Wissenschaft. In der Überleitung zur Analyse ausgewählter Schlüsselszenen werden wir die Materialerhebung der teilnehmenden Beobachtung während der Fortbildung darlegen und unsere methodisch-methodologischen Zugänge zur Analyse mit der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al. 2019) vorstellen.

2.1 Der Referenzrahmen rassismuskritischer Schulentwicklung

Für den Referenzrahmen rassismuskritischer Schulentwicklung ist ein gesellschaftstheoretisches Verständnis von Rassismus zentral, mit dem Rassismus als Machtverhältnis und Strukturprinzip sozialer Ordnung konzeptualisiert wird (Rommelspacher 2011, S. 26). Die theoretische Abstraktion erklärt dabei (in-)variante Erscheinungsformen von Rassismus in ihrer historischen Gewordenheit und institutionalisierte Einlagerungen auch in das Regelsystem und in die Routinen der Schule (Doğmuş 2024; Steinbach et al. 2020; Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Rassismus als ein „überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes ‚Wissen‘“ (Hormel 2018, S. 84) kann trotz seines historischen „Gestaltwandel[s]“ als eine „soziale Ordnung verstanden werden, als über die iterative Performanz von Bildern, Worten und Normen hergestellte und gesicherte Rahmungen, die (sprachliche) Handlungen und Selbstverständnisse zur Folge haben“ (Çiçek et al. 2014, S. 322). Mit diesem Verständnis wird zugleich das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft vermittelt. Als soziale Akteure sind wir folglich in Strukturen des Rassismus durch Privilegien und Deprivilegierungen involviert und reproduzieren das vom Rassismus produzierte Wissen, da es sich als implizites Wissen in unsere Deutung von Welt einfädeln (Scherschel 2006). Der Kritikbegriff der Rassismuskritik (Scharathow et al. 2011, S. 10) verweist auf eben diese Involviertheit. Die Kritik zielt daher auch nicht auf die „Entlarvung des Falschen“ (Messerschmidt 2016, S. 62). Sie verweist vielmehr auf einen wechselseitigen Modus, der sich zwischen Negation und Immanenz bewegt. Die Negation impliziert „Analysen von Missständen“ (ebd., S. 63) und die Benennung herrschaftsförmiger Praktiken. Die Immanenz verweist auf die dabei notwendige Selbstreflexion. Sie fordert dazu auf, eigene Verstrickungen in die kritisierten Verhältnisse und herrschaftsförmige Praktiken wahrzunehmen (ebd.). Diese Wechselbewegung ermöglicht schließlich, Wege der Transformation auszuloten.

Rassismuskritische Schulentwicklung und die intendierten Entwicklungsprozesse in Schule werden somit auf der Ebene der Organisation verortet, die durch Akteur:innen ‚vor Ort‘ gestaltet werden. Schulleitungsteams, Lehrer:innen und Schulsozialpädagog:innen professionalisieren sich folglich im gestalterischen Schulentwicklungsprozess und erarbeiten dabei ein Analy-

se- und Reflexionswissen zum Erkennen der unterschiedlichen Mechanismen und Formen von Rassismus in schulischen und schulkulturellen Routinen, die auch ihre konkrete Unterrichtspraxis und ihre Interaktionen mit Schüler:innen, Kolleg:innen und Erziehungsberechtigten einbezieht und ein Erkennen von mitunter „gewöhnlichen“ (Broden & Mecheril 2010) Unterscheidungen etwa entlang natio-ethno-kultureller Kategorien umfasst. Das Analyse- und Reflexionswissen ist von Bedeutung, da die Erscheinungsformen von Rassismus häufig subtil und in alltäglichen Selbstverständlichkeiten (ebd.), auch ohne Absicht und Intention jenseits unseres Bewusstseins wirksam sind und Rassismus daher nicht (immer) unmittelbar erkennbar ist. Als ein Instrumentarium offeriert das Analyse- und Reflexionswissen in dieser beständigen Bestandsaufnahme, folglich die Funktions- und Wirkungsweise von Rassismus an der konkreten Schule zu erkennen und von hier aus Interventionsstrategien zu erarbeiten, die Impulse für rassismuskritische und subversive Transformationsprozesse in der Schule geben können. Hilfreich ist, Praktiken der Unterscheidung, den mit ihnen einhergehenden Ein- und Ausschlüssen und (Bildungs-) Effekten auf die Spur zu kommen und dabei auch das Spannungsfeld von Differenz und rassismusrelevanter Differenzkonstruktion zu bearbeiten (Dirim et al. 2018; Foitzik & Henzel 2019; Panesar 2022).

2.2 Die Auftaktveranstaltung und die Rolle der Wissenschaft

Die Konzeption der Auftaktveranstaltung orientierte sich an dem skizzierten Referenzrahmen rassismuskritischer Schulentwicklung und erfolgte in mehreren Vorbereitungstreffen mit dem erweiterten Schulleitungsteam. Die Auftaktveranstaltung wurde darauf ausgerichtet, ein wissenschaftliches Verständnis von Diversität, Rassismus und Rassismuskritik zu vermitteln und einen Reflexionsraum zu eröffnen, der zum einen den oben skizzierten wechselseitigen Modus der Negation und Immanenz mit konkretem Bezug zur Schule ermöglicht und zum anderen die Fragerichtung impliziert, wie diese Zugänge in die Schule „übersetzt“ werden können und woran die schulischen Akteur:innen schrittweise arbeiten wollen. Dem entsprechend umfasste die zweitägige Auftaktveranstaltung sowohl theoretische Schwerpunkte mit Erläuterungen zu Differenz, Differenzordnungen und Rassismus(-kritik) als auch methodisch-didaktische Elemente.

Das Kerninteresse des Schulleitungsteams, das bereits in Vorbereitungstreffen uns gegenüber formuliert wurde, bestand zunächst darin, dass wir die Auftaktveranstaltung im Rahmen einer schulinternen Fortbildung konzipieren, durchführen und den Prozess der Initiierung und Implementierung rassismuskritischer Zugänge im Schulentwicklungsconcept und -prozess wissenschaftlich begleiten. Unser Interesse bestand darin, die schulischen Anliegen

zu unterstützen, theoretische und empirische Perspektiven zu Differenzkonstruktion und Rassismus(-kritik) in den Prozess einzubringen und die Zusammenarbeit auch für ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse zu nutzen, das auf die Möglichkeiten, Spannungsfelder und Widersprüche bei der Initiierung rassismuskritischer Schulentwicklung ausgerichtet ist. Insofern wird bereits die Doppelrolle der Wissenschaft in diesem Prozess sichtbar. Deutlich wird auch, dass die Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Interesse orientiert war und sich zugleich vor dem Hintergrund der Handlungslogiken von Schulentwicklungspraxis und Schulentwicklungsforschung je spezifische Interessen und auch Verständnisweisen von rassismuskritischer Schulentwicklung kontrastieren lassen.

Unsere Rolle als Wissenschaftlerinnen in dem Prozess und in der Zusammenarbeit mit der Schule kann somit als eine zweifache markiert werden. Einerseits treten wir als Kooperationspartnerinnen bei der Initiierung des konkreten Schulentwicklungsprozesses bzw. als Referentinnen der Auftaktveranstaltung in das Geschehen ein. Andererseits sind wir mit unserem Interesse an der Schulentwicklungsforschung mit Implikationen einer Erkenntnisorientierung involviert. Wir sind daher auch Teil der Dynamiken, die wir beforschen und beziehen diese Involviertheit in die Analysen mit ein. Das Zusammenspiel eines normativen Referenzrahmens der Entwicklungsorientierung und der wissenschaftlichen Erkenntnisorientierung stellt u. E. ein reflexionswürdiges Spannungsfeld dar. Es können etwa Anfragen zur Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft und darüber hinaus zum wissenschaftlichen Umgang mit Rekontextualisierungen in Handlungslogiken und Systemreferenzen der Schule – folglich auch zu möglichen Umdeutungen unabhängig vom jeweiligen Ansatz – gestellt werden.

2.3 Die Beobachtung während der Auftaktveranstaltung

Die Beobachtungsprotokolle aus der Auftaktveranstaltung, auf die wir uns im Folgenden beziehen, sind Teil einer explorativen Studie, die wir im Rahmen der Initiierung des rassismuskritischen Schulentwicklungsprozesses an einer Oberschule in Norddeutschland durchgeführt haben. Der Materialkorpus umfasst Daten aus verschiedenen Erhebungskontexten. Neben den Beobachtungsprotokollen sind dies Protokolle aus den Vorbereitungstreffen mit dem erweiterten Schulleitungsteam, Interviews mit Lehrer:innen zu ihren Erfahrungen und Anliegen in Bezug auf Diversität, Diskriminierung und Rassismus an der Schule, ihren Wünschen und Erwartungen an die Auftaktveranstaltung und an die Gestaltung rassismuskritischer Schulentwicklung an ihrer Schule, sowie Gruppendiskussionen mit Schüler:innen zu ihren Erfahrungen mit Di-

versität, Diskriminierung und Rassismus und darüber hinaus zu ihren Wünschen für ihre Schule.

Für unsere Analyse und Reflexion orientieren wir uns an methodisch-methodologischen Grundprinzipien der Reflexiven Grounded Theory. Daher verstehen wir uns als Forschende und die im Forschungsfeld der Fortbildung beteiligten Akteur:innen als „in Sinn- und Bedeutungswelten handelnde Subjekte“ (Breuer et al. 2019, S. 73). Die Herstellung von Sinn und Bedeutung verorten wir in routinierten Aushandlungen sozialer Praktiken, die prinzipiell auch reflexiv eingeholt werden können, wenn es zur Störung von Routinen kommt (Griesbacher 2016, S. 145f.). Die von uns analysierten Schlüsselszenen des ‚Wenn‘ sind folglich „Träger von Bedeutung“, sie werden „als Zeichen für etwas“ analysiert (Breuer et al. 2019, S. 38), das zugleich dem Rahmen der Szenerie auch vor- bzw. ausgelagert ist. Die sich während der Fortbildung entwickelnde Dynamik ist insofern als eine Dynamik zu verstehen, die nicht erst in diesem Raum ihren Anfang nimmt. Sie verweist teilweise explizit, teilweise implizit auf schulische Logiken und kann insofern auch als Spiegel der schulischen Praxis betrachtet werden. In unserer explorativen Studie kommt hinzu, dass wir Forschende und/oder Referentinnen der Auftaktveranstaltung somit in doppelter Weise in das Geschehen involviert sind. Wir sind an den Bedeutungskonstruktionen im Forschungsfeld beteiligt, leiblich involviert, handelnd und interagierend Teil des Forschungsfeldes (ebd., S. 10). Gleichzeitig unterscheiden sich unsere Rollen in mindestens zwei Modi. Zwei von uns sind als Referentinnen mit ihrer Binnenperspektive stark Teilnehmende (Breidenstein et al. 2015, S. 66). Demgegenüber ist eine von uns Protokollantin und daher eine schwach Teilnehmende (ebd.), die insbesondere aufgrund ihrer äußerlichen Position eine analytische Distanzierung vom Geschehenen gewährleisten kann.

Für die teilnehmende Beobachtung war relevant, dass nicht nur Inhalte der Fortbildung und das gesprochene Wort erfasst wurden, die also visuell erkennbar sind (ebd., S. 71). Sie umfasst auch den Einsatz der „kompletten Körpersensorik“ (aller Sinne) der Beobachterin sowie den „sozialen Sinn“ (Herv. i. Orig.), also die Fähigkeit der Forschenden, soziale Bedeutungen zu verstehen und sich damit vertraut zu machen (ebd.). In Korrespondenz mit den methodisch-methodologischen Grundprinzipien der Reflexiven Grounded Theory waren auch die reflexive Selbstbeobachtung des eigenen leiblichen Zustands (Empfindungen und Reaktionen) ein Teil der Beobachtungspraxis zur Erschließung des sozialen Sinns (Breidenstein 2015, S. 71ff.; Kerle 2023, S. 73). In Anlehnung an Lueger (2010, S. 42) und Breidenstein et al. (2015, S. 71) waren für die sensorische Wahrnehmung der Gruppendynamik während der Fortbildung die räumliche Verortung und Aufmerksamkeiten im Raum sowie

die (Sinnes-)Eindrücke der protokollierenden Person bedeutsam. Diese drei Dimensionen lassen sich wie folgt beschreiben:

- Räumliche Verortung: Die Tische im Veranstaltungsraum waren in Form eines großen U angeordnet. Die Protokollantin saß in der hinteren linken Ecke innerhalb des Us, schräg gegenüber den Referentinnen. Von dort aus war eine gute Sicht auf die Teilnehmenden in der hinteren mittleren Reihe, auf die ihr gegenüber sitzenden Teilnehmenden sowie auf die Referentinnen möglich. Teilnehmende, die seitlich der Protokollantin in der linken Reihe des Us saßen, befanden sich eher außerhalb ihres direkten Blickfeldes.
- Aufmerksamkeiten: Die lokale Platzierung der Protokollantin ermöglichte ihr eine visuelle sowie akustische Nähe zum Geschehenen. Der Fokus der Protokollantin lag größtenteils auf den verbal-inhaltlichen Äußerungen sowie auf der Gestik, Mimik, Emotionen der Referentinnen und insbesondere der Teilnehmenden im Sprechen (und Schweigen) während der Veranstaltung.
- (Sinnes-)Eindrücke: Ziel war es, *alles*, wie etwa äußere Begebenheiten wie innere Empfindungen während der Auftaktveranstaltung, als beachtenswert anzunehmen und dies schriftlich aufzubereiten.

In die kollaborative Analyse des Beobachtungsprotokolls sind daher sowohl Reflexionen der Protokollantin als auch der Referentinnen und ihrer Binnenperspektive eingeflossen, sodass wir das Potenzial unterschiedlicher Perspektiven als Forscherinnen und darüber hinaus als unterschiedlich Involvierte im Geschehen im Hinblick etwa auf die räumliche Positionierung oder als Interagierende bzw. stille Beobachtende produktiv nutzen konnten. Wie wir eingangs hervorgehoben haben, hat uns das zum Abschluss der Fortbildung formulierte Resümee der Schulleitung vor Ort und noch im Nachgang der Fortbildung – auch im Sinne einer *Irritation* im Vergleich zu den Ausführungen bei den Vorbereitungstreffen – beschäftigt und somit zur analytischen Reflexion eingeladen. Dieser für uns zunächst noch vagen Irritation sind wir schließlich im Rahmen interpretativ-rekonstruktiver Analysen des Materials und mit folgender Frage auf die Spur gekommen: Wenn es ein resümierendes „Dann“ gibt, was kennzeichnet eigentlich das dieses „Dann“ *bedingende* „Wenn“? Mit anderen Worten: Welche Dynamiken im Fortbildungsgeschehen stellen gewissermaßen das Fundament für die vorgenommene (Um-)Deutung rassismuskritischer Schulentwicklung dar? Über die ersten Codierungen wurden zunächst Schlüsselszenen des ‚Wenn‘ identifiziert und mit dem offenen Codieren aufgeschlüsselt. Über deren axiale Verbindung erschloss sich schließlich die Bedingung als Dynamik im Fortbildungsgeschehen, die sich in drei relationalen Dynamiken mit spezifischen Einsätzen verdichtet: der Dyna-

mik der Verlagerung von Rassismus, der Personifizierung von Rassismus und der Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus.

3 Dynamiken der (Um-)Deutung und ihre Einsätze in Schlüsselszenen des ‚Wenn‘

Im Folgenden beschreiben wir anhand von drei Schlüsselszenen die rekons-truierten Dynamiken im Rahmen der Fortbildung, an der insgesamt 34 Personen teilgenommen haben. Dabei stellt die Verdichtung der Dynamiken in der Verlagerung, Personifizierung und Zurückweisung eine analytische Dif-ferenzierung und zugleich Abstraktion dar. Wie wir aufzeigen werden, sind die Dynamiken ineinander verwoben, schließen aneinander an, finden auch gleichzeitig statt, hängen folglich zusammen. Zudem spiegeln die Verdichtun-gen in aufeinander folgenden Schlüsselszenen den Verlauf der Dynamiken wider, der in der aktiven und expliziten Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus seinen Höhepunkt findet. Schließlich schlüsseln wir mit der Re-konstruktion der Dynamiken und ihren Einsätzen das ‚Wenn‘ auf, explizieren also auch die Bedingungen, auf die das Resümee der Schulleitung – wenn auch implizit – reagiert.

3.1 Die Dynamik der Verlagerung von Rassismus

Im Rahmen der Auftaktveranstaltungen wird von den teilnehmenden Ak-teur:innen zwar auf vielfältige Weise auf die schulische Praxis Bezug genom-men, jedoch vor allem über Schüler:innen gesprochen, folglich auf die in der Fortbildung *abwesenden Stimmen* rekuriert. Mit der folgenden Szene möch-ten wir über diese Bezugnahme auf die *abwesenden Stimmen* von Schüler:in-nen die Dynamik der Verlagerung des Rassismus und ihr Auftreten aufschlüs-seln. Sie stellt die erste Schlüsselszene dar, die am zweiten Fortbildungstag entstand, als die Referentinnen den Impulssatz „Wenn ich an Rassismus den-ke, ...“ formulierten und darum baten, den Satz durch aktivierte Assoziationen zu vervollständigen.

Ein Teilnehmer (Lehrperson 1) in meiner Nähe meldet sich zu Wort: „Schüler:innen nutzen das Wort *Rassismus* häufiger, ohne zu wissen, was das Wort bedeutet. Sie nutzen das Wort, sobald sie geärgert werden: Du ärgerst, du bist rassistisch.“ Ich tippe den Bildschirm meines iPads an und beginne, das Gehörte zu notieren. Kurz daraufhin höre ich die nächste Meldung (Lehrperson 2): „Sie haben gelernt, das Wort zu benutzen: Sie [Lehrperson] sind aber rassistisch.“ Ich mache erneut Notizen, wende danach meinen Blick davon ab und schaue kurz geradeaus. In diesem Mo-ment meldet sich ein anderer Teilnehmer (Lehrperson 3), der neben Lehrperson 1 sitzt: „Diese Aussage bringt mich aus der Fassung. Was habe ich getan? Das bringt

mich in Diskussion: Was mache ich jetzt?“. Daraufhin höre ich die weiteren schnell aufeinanderfolgenden Aussagen anderer Teilnehmer:innen: „Es gibt gegenseitige Vorwürfe“ (Lehrperson 4), „Das ist lapidar dahingesagt“ (Lehrperson 5), „Es gibt auch solche: Jetzt habe ich ihn. Jetzt kriege ich ihn. Ich bringe die Lehrkraft aus dem Rhythmus. Für einige ist das Wort Rassismus der game changer, Machtspielchen. Lehrkräfte sind dann hilflos; ich nehme solche Anschuldigungen ernst“ (Lehrperson 6). Ich halte das Gehörte schriftlich fest und schaue danach kurz Lehrperson 6 an, die gerade schweigend dem Gespräch folgt. Nun richtet sich mein Blick auf meine Notizen. Weitere Teilnehmer:innen melden sich zu Wort. (...)

In dieser Szene werden unmittelbar *Stimmen* von Schüler:innen eingebracht. Sie sind offensichtlich die ersten Assoziationen auf den Impulssatz, zumindest der sechs Lehrer:innen, die zu sprechen beginnen. Die Gemeinsamkeit ihrer Äußerungen ist nicht nur die gegenseitige Bestätigung. Es ist auch die darin artikulierte Annahme, dass Rassismus als „Wort“ strategisch von Schüler:innen zum Einsatz gebracht wird. Diese Artikulation ist voraussetzungsvoll, da die *abwesenden Stimmen* der Schüler:innen in ihrer sinnstiftenden Bedeutung bereits kontextualisiert sind und dadurch eine Reflexion über die *Stimmen* ausgeschlossen wird.

Die sich dabei aktivierende Dynamik der Verlagerung von Rassismus zeigt sich zunächst in der Verlagerung des Sprechens über Rassismus *auf das Sprechen über* konkret adressierbare Schüler:innen. Deutlich wird, dass der als strategischer Einsatz deklarierte Rassismushinweis von Schüler:innen über die Disqualifizierung ihres Wissens über Rassismus von den Lehrer:innen bestärkt wird. Die Schüler:innen würden das Wort benutzen, „ohne zu wissen, was [es] [...] bedeutet“, es „ist lapidar dahingesagt“. Dies geschieht im Deutungshorizont eines spezifischen Verständnisses von Rassismus, mit dem auch die Hinweise der Schüler:innen bagatellisiert werden können. Das Verständnis bleibt allerdings implizit, offenbar auch in der Interaktion mit den Schüler:innen, „es gibt“ dann lediglich „gegenseitige Vorwürfe“. Das implizite Verständnis moderiert zugleich die von den Lehrer:innen ebenfalls artikulierten Empfindungen, die sich in der Adressierbarkeit ansiedeln, möglicherweise „rassistisch“ zu sein. Die Dynamik der Verlagerung von Rassismus verdichtet sich folglich auch in der impliziten Verunmöglichung des rassismusrelevanten Sprechens und Handelns von Seiten der Lehrer:innen.

Prägnant ist schließlich die Umkehrung des Machtverhältnisses zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen bei gleichzeitiger Herstellung eines machtvollen Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnisses zwischen Über- und Unterlegenheit. Zwar werden die Rassismushinweise der Schüler:innen disqualifiziert und bagatellisiert, die zugeschriebene Strategie jedoch als äußert effektiv erlebt. Beschrieben werden Empfindungen, wie aus der „Fassung“ gebracht zu werden, aus dem „Rhythmus“ zu kommen und „hilflos“ in „Machtspielchen“

verwickelt zu sein, in gewisser Weise die Handlungsfähigkeit zu verlieren, „Was mache ich jetzt?“, und dabei in Erklärungsnot zu geraten, „Was habe ich getan?“. Die Schüler:innen können in diesen Rassismuskontexten scheinbar die Spielregeln verändern, „das Wort Rassismus“ ist dabei „der game changer“; sie erproben ihre „Machtspielchen“ an „hilflos[en]“ Lehrer:innen und sie haben sie jetzt. Die Lehrer:innen verorten die Verantwortung für ihre Empfindungen folglich bei den Schüler:innen und schließen dadurch die Reflexion ihrer eigenen Empfindungen aus. Die Dynamik der Verlagerung von Rassismus kristallisiert sich folglich in der Inszenierung einer ungerechtfertigten Adressierung heraus, mit der die Lehrer:innen gewissermaßen zum Opfer von Rassismushinweisen werden. Zugleich behalten sie die Deutungshoheit und schließen eine Reflexion der Stimmen der Schüler:innen aus. Dabei bringen die Lehrer:innen eine Konstruktion von Schüler:innen zum Einsatz, mit der diese sowohl disqualifiziert, ihre Anliegen bagatellisiert und zugleich mit dem Wort Rassismus machtvoll und sie selbst hilflos werden lässt. Der Deutungshorizont ihres Rassismusverständnisses bleibt unangetastet, Reflexionsmöglichkeiten jenseits von „Machtspielchen“ und „gegenseitigen Vorwürfen“ ausgeschlossen.

3.2 Die Dynamik der Personifizierung von Rassismus

Die Dynamik der Personifizierung von Rassismus findet bereits im Rahmen der Verlagerung von Rassismus statt. Es kommt implizit im individualisierten Rassismusverständnis und den beschriebenen Empfindungen der Lehrer:innen zur Geltung und wird sowohl in der Adressierbarkeit, rassistisch zu sein, als auch der Rechtfertigung „Was habe ich getan?“ explizit. Die Beharrungskraft dieses Verständnisses und die darin eingelassene Konstruktion von Rassismus in einer Entweder-Oder-Logik zwischen Schuld oder Unschuld zeigt sich in der Fortbildung allerdings auch in der *Stilllegung* eines potenziell systemorientierten Verständnisses von Rassismus und des Potenzials der Selbstreflexion. Die folgende zweite Schlüsselszene kann dabei als eine Gegenreaktion auf die Dynamik der Verlagerung von Rassismus eingeordnet werden. Hierbei handelt es sich um eine spontane Gesprächssituation im Plenum der Fortbildung, die sich kurze Zeit nach der ersten Schlüsselszene ergibt:

Ich spüre Unruhe im Raum, die möglicherweise daran liegt, dass ich leise – für mich akustisch unverständliche – Gespräche unter einzelnen Teilnehmer:innen wahrnehme. Ich schaue geradeaus und höre in diesem Moment, wie eine Teilnehmerin (Lehrperson 7) sagt: „Meine Mutter sagt: Kind, du bist kein Rassist! Doch, das bin ich. Ich bin in diesem rassistischen System. Ich bin privilegiert. Ich spreche deutsch. Das System ist rassistisch. Ich habe dieses Manko. Ich möchte das ändern“. Ich schaue Lehrperson 7 an. Gerade eben spürte ich in ihrer Aussage Emotionalität, die

ich direkt mit der (Betonung der) Relevanz der dargestellten Problematik verknüpfte. Nun höre ich eine Stimme einer Teilnehmerin (Lehrperson 8), die ich aufgrund der räumlichen Verortung nicht im Blick habe: „Du positionierst dich. Du bist kein Rassist“ Ich schaue direkt in die Richtung der Lehrperson 7, die gerade Lehrperson 8 anguckt und antwortet: „Ich bin ein Teil von dem rassistischen System, wo ich mich rassistisch verhalte. Das möchte ich nicht. Von diesem System profitiere ich aber auch.“ Ich notiere das Gehörte, während sich eine andere Teilnehmerin (Lehrperson 9) zu Wort meldet: „Du bist ein Teil des Systems. Das können wir nicht wegdiskutieren. Du repräsentierst das System als eine weiße Frau“. (...)

Zunächst kann hervorgehoben werden, dass ein Verständnis von Rassismus artikuliert und zum Einsatz gebracht wird, in dem Rassismus als „System“ konzeptualisiert und das „Ich“ zum „Teil des Systems“ wird. Zugleich bleibt die Formulierung im Modus des personifizierten „Ich bin“, ein „Ich“ mit einem „Manko“. Die sprechende Lehrerin (Lehrperson 7) wählt hierbei eine Dramaturgie, mit der sie den Bezugsrahmen Schule verlässt. Über die Darstellung eines Dialogs mit der Mutter positioniert sie sich entgegen deren Feststellung „Kind, du bist kein Rassist!“ als „Rassist“, „Doch, das bin ich“. Ein „Rassist“ mit Privilegien, der das im (emotionalen) Selbstappell ausgedrückte „Manko“ ändern möchte. Zwar wird ihre Positionierung wahrgenommen und von einer Lehrerin (Lehrperson 8) als solche auch explizit benannt „Du positionierst dich“, aber unmittelbar im selben Wortlaut der Mutter im Gestus einer Inschutznahme zurückgewiesen: „Du bist kein Rassist.“ Auch wenn eine andere Lehrperson (Lehrperson 9) diese Positionierung umformulierend in der Repräsentanz des Systems bekräftigt „Du bist ein Teil des Systems. Das können wir nicht wegdiskutieren“, wird auf die Stimme der sich als „Rassist“ positionierenden Lehrerin (Lehrperson 7) bzw. ihren Versuch einer rassismuskritischen Selbstreflexion „Ich möchte das ändern“ nicht eingegangen.

Dies wird auch dadurch deutlich, dass die Lehrerin (Lehrperson 7) in eine sich erklärende Rechtfertigung gehen muss und keine weitere Resonanz erfährt. Ähnlich wie die *abwesenden Stimmen* der Schüler:innen, wird auch ihre Stimme nicht gehört und ihre Selbstpositionierung nicht auf den Raum der Fortbildung übertragen. Vielmehr wird in der Dynamik der Individualisierung und Personifizierung von Rassismus ein systemorientiertes Verständnis von Rassismus kleingeschalten und stillgelegt, indem keine Übertragung auf eine allgemeine Ebene erfolgt. Dies ist auch möglich, weil sich die anwesenden, zumindest sprechenden Lehrer:innen trotz unterschiedlicher Deutungshorizonte ihrer Verständnisweisen von Rassismus in der bereits erwähnten Entweder-Oder-Logik bewegen, hier nun zwischen ‚Ich bin...‘ und ‚Ich bin nicht...‘ Zugleich wird in der personifizierenden Dynamik von Schuld und Unschuld ein „Manko“ festgestellt, das verändert werden soll. Dabei werden auch die anwesenden Lehrer:innen indirekt adressiert. Sie werden nicht mehr nur mit

dem „Wort“ Rassismus ‚beschuldigt‘ aus der „Fassung“, dem „Rhythmus“ gebracht, sondern gar als Profiteure des „Systems“ Rassismus gekennzeichnet. Dass die Dynamik der Personifizierung von Rassismus im Rahmen der Fortbildung dominieren kann, wird sowohl durch den Einsatz des Widerspruchs „Du bist kein Rassist“ als auch durch den Einsatz des Weghörens und der (Um-) Deutung der Positionierung der Lehrerin möglich. Zudem bleibt die personifizierende Thematisierung von Rassismus lediglich auf die *eine* Lehrerin gerichtet. Sie erfährt zwar von ihren Kolleg:innen Bestätigung, „Teil des Systems zu sein“, jedoch wird diese Bestätigung nicht auf ein allgemeines Wir im Raum übertragen.

3.3 Die Dynamik der Zurückweisung von Involviertheit in Rassismus

In der Gemengelage der Dynamiken der Verlagerung und der Personifizierung von Rassismus wurde von den Referentinnen die Äußerung „Du bist (k) ein Rassist“ aufgegriffen und damit begonnen, die rassismuskritische Perspektive zu konturieren. Dabei wurde zunächst der bereits beschriebene Referenzrahmen mit dem Fokus auf Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis skizziert, die Täter-Opfer-Logik eingeordnet und darüber unterschiedlich gelagerte Involviertheit hervorgehoben. Bevor allerdings die Ausführungen abschließend erfolgen konnten, kam es zur folgenden Szene:

Ich beobachte ein unruhiges Verhalten einer Teilnehmerin (Lehrperson 10), die an einem Tisch in meiner Nähe sitzt. Sie schaut geradeaus in Richtung der Referentinnen. Mir fällt auf, dass ihre Finger zappelnd den Tisch berühren. Die Teilnehmerin (Lehrperson 10) bewegt sich und wechselt die Sitzposition. Ich blicke erneut auf ihre Finger, die auf den Tisch ‚tippen‘. Die Teilnehmerin (Lehrperson 10) schaut mit einem leicht gebeugten Kopf nach links und rechts. Dort sitzen ihre Kolleg:innen, die gerade nach vorne zu den Referentinnen schauen. Ich deute das Verhalten der Teilnehmerin (Lehrperson 10) als ein dringendes Bedürfnis nach einem Redebeitrag. „Ich muss an meiner Einstellung arbeiten!“, sagt sie plötzlich. Ich nehme ihre Stimme als laut wahr und kann es zugleich für mich nicht einordnen, ob ihre Aussage als eine Frage oder als ein Ausruf zu verstehen ist. Ich spüre eine innerliche Irritation. Sofort richtet sich mein Blick auf die beiden Referentinnen, die vorne stehen, die Teilnehmerin (Lehrperson 10) schweigend anschauen und ihr aufmerksam zuhören. „Bei mir ist es vorbei“, sagt die Teilnehmerin (Lehrperson 10) diesmal deutlich leiser. Im Raum herrscht Stille. Nach einer kurzen Sprechpause fährt die Teilnehmerin (Lehrperson 10) mit lauter Stimme fort: „Ich bin so gut, wie ich bin. Ich kann nicht mehr. Ich muss an mir arbeiten, obwohl ich schon so gut bin, wie ich bin.“ Ich schaue nun in Richtung anderer Anwesenden, die die Teilnehmerin (Lehrperson 10) schweigend beobachten, bis sich eine andere Teilnehmerin (Lehrperson 11) zu Wort meldet: „Gestern bei den Sachen mit den Süßigkeiten, ich hatte da auch das Gefühl: Ich mag rosa und deshalb habe ich meinem Kind rosa Kleidung angezogen. Wenn ich zum

Beispiel beim Gendern nicht mitmache, dann ist das wieder auch nicht so schön.“ In diesem Moment verliere ich das Plenum aus dem Blick, um das Gehörte zu notieren. Nun höre ich erneut die Stimme der Teilnehmerin (Lehrperson 10), unterbreche das Notieren und richte meinen Blick auf sie. „Ich kann nicht mehr!“, sagt sie und schlägt mit der Faust auf den Tisch: „Wieder was an der Einstellung ändern?!“. (...)

Bemerkenswert an dieser dritten Schlüsselszene ist, dass der Begriff „Einstellung“ weder von den Referentinnen noch von der Lehrerin, die sich als „Rassist“ positioniert und der Lehrerin, die die Repräsentanz des Systems als ‚weiße Frau‘ bestärkte, verwendet wird. Der Begriff „Einstellung“ verweist jedoch auf eben jenes personifizierte Rassismusverständnis, mit der die Person zum „Rassist“ mit einem „Manko“ wird und sich in der Entweder-Oder-Logik von Schuld und Unschuld bewegt. Die „Einstellung“ verortet Rassismus folglich in der Person und nicht im Sozialen. Die „Einstellung“ dokumentiert aber auch ein Verständnis vom Individuum, das antagonistisch zum Sozialen, der Gesellschaft, platziert und damit auf sich selbst zurückgeworfen wird. Die Gratwanderung zeigt sich jedoch auch in dieser Schlüsselszene in der Beharrungskraft der Personifizierung von Rassismus, mit der auch eine mögliche Involviertheit in Rassismus zurückgewiesen wird. Hier wie dort wird das Gesagte überhört und Rassismus im Gesagten umgedeutet. Zugleich weicht die Hilflosigkeit einer Emotionalität, der nicht mehr nur mit einer lauten Stimme, sondern auch mit dem Faustschlag auf den Tisch Ausdruck verliehen wird. Die Dynamiken in der Fortbildung erfahren hier ihren Höhepunkt. Dies auch deshalb, weil der Faustschlag und die laute Stimme der Teilnehmerin (Lehrperson 10) den Raum still werden lassen und unmittelbar zu einem Ventil werden. Auch die Lehrerin (Lehrperson 11) meldet sich zu Wort und äußert Kritik an den inhaltlichen Ausführungen vom Vortag, an dem Differenzverhältnisse u.a. am Beispiel der zweigeschlechtlichen, heteronormativen Ordnung thematisiert und die geschlechtliche Codierung von Farben diskutiert wurde. Im Rahmen des Fortbildungsgeschehens scheint es möglich, über den Rassismus bei Schüler:innen, insbesondere über einen strategischen Einsatz des „Wortes“ Rassismus zu sprechen, aber die potenzielle Involviertheit kleinzuhalten und abzuwehren. Dies erfolgt in dem engagierten Einsatz „Ich bin so gut, wie ich bin“, gewissermaßen als Abwehr und Gegenrede zur Positionierung „Doch, das bin ich [ein Rassist]“.

4 Das „Dann“ als Resümee des ‚Wenn‘: (Um-)Deutungen der Rassismuskritik

Die sich im Rahmen der schulinternen Auftaktveranstaltung zu rassismuskritischer Schulentwicklung aufspannende Dynamik konnte über die drei Szenen des ‚Wenn‘ dargestellt werden. Wir deuten das Resümee der Schulleitung

„Dann nennen wir es sensibler Umgang mit Diskriminierung“ als Antwortgeschehen der Schulleitung auf die Dynamik im Rahmen der Fortbildung, denn das „Dann“ verweist unmittelbar auf die Geschehnisse in der Fortbildung („Wenn“) und stellt nicht nur einen Anschluss an die Dynamik dar, sondern markiert auch einen Abschluss, den wir als vorläufig kennzeichnen wollen. Dass die Schulleitung dabei in der Wir-Form spricht, deutet bereits auf die erwünschte Herstellung eines Konsenses hin, mit dem alle Beteiligten als Teil des Prozesses reingeholt werden sollen. Dieser Wunsch nach Konsens wird von der Schulleitung anschließend an das inhaltliche Resümee zudem explizit gemacht, indem sie sagt: „Wir brauchen Konsens“. Interessant sind die Äußerungen in der Wir-Form („Dann nennen wir es“, „Wir brauchen“), obgleich damit verbundene Festlegungen und Setzungen erfolgen, die eher den Modus eines Appells beinhalten. Gleichwohl wird ein „Wir“ aufgerufen, das hinter dem Prozess mit neuer Bezeichnung steht bzw. stehen soll und als ein schulisches „Wir“ produktiv wird. Das vage „es“ wird mit der neuen Bezeichnung „Wir nennen es“ ein anderes als zuvor, auch anders als von der Schulleitung vor der Auftaktveranstaltung intendiert bzw. den Referentinnen gegenüber kommuniziert. Die Notwendigkeit, die ‚Dinge‘ in einem solchen Prozess beim Namen zu nennen, geht folglich mit einem anderen Namen einher. Der *eigentliche* Name und somit auch der Rahmen des „es“, also die *eigentliche* Bezeichnung für den Prozess – rassismuskritische Schulentwicklung – scheint nicht umsetzbar und ohne Aussicht auf den notwendigen „Konsens“, „es“ wird verworfen, wird weicher und verschiebt den Fokus. Mit der Wahl von „Diskriminierung“ anstelle von Rassismus-/kritik verliert sich in der Äußerung der Schulleitung jedoch auch die Kontur der Rassismuskritik: Involviertheit einzubeziehen, wird ausgeschlossen, da die Beteiligten durch den „Umgang mit“ in einem Außen verortet werden. Sie sind zwar als aktiv Handelnde angesprochen, werden jedoch als diejenigen konzeptualisiert, die lediglich reagieren und nicht hervorbringen.

Zudem werden auch die beiden anderen Dynamiken der Verlagerung und Personifizierung gestärkt. Nicht nur, weil Diskriminierung auf die Handlungsebene und gerade nicht auf die Strukturebene abzielt, sondern auch, weil das eingeführte Begriffspaar „sensibel“/„Umgang mit“ und seiner hergestellten Verbindung zur Diskriminierung – der „sensible Umgang mit“ – Dimensionen adressieren, die sich auf Personen und ihre Handlungen beziehen. Mit der auf diese Weise evozierten (Um-)Deutung von Rassismuskritik verschwindet die Rassismuskritik begrifflich und konzeptuell aus dem Prozess und mit ihr auch die eigentliche Praxis und der Begriff der Schulentwicklung, da die verschiedenen Ebenen von Schulentwicklung sowie institutionalisierten Formen von Rassismus ausgeklammert bleiben.

Uns beschäftigte das Resümee bereits vor Ort und noch im Nachgang der Fortbildung, auch weil die Schulleitung in den Vorbereitungstreffen gemein-

sam mit den beteiligten Personen auf eben jene Dynamik der Verlagerung von Rassismus im schulischen Alltag bereits hingewiesen hatte und diese Verlagerung nun in gewisser Weise selbst praktisch werden ließ. Allerdings nicht in der Bezugnahme auf Schüler:innen, sondern vielmehr auf das Lehrer:innenkollegium. Die von uns als ambivalent erlebten Adressierungen beziehen sich dabei auch auf die unsererseits erwartete Rolle des Schulleitungsteams. Das Schulleitungsteam artikulierte vorab den Wunsch, selbst an der Fortbildung teilzunehmen, allerdings ohne aktive Rolle, was damit begründet wurde, Hierarchien und unterschiedliche Rollen zwischen ihnen und den Lehrer:innen zu bewahren. Insofern hatte die Schulleitung lediglich eine aktiv sprechende Sichtbarkeit zu Beginn der Fortbildung und zum Abschluss bei den Fragen zu Umsetzungsmöglichkeiten und der Formulierung des Resümee. Dies war allerdings zugleich das Moment unseres Ausschlusses als Referentinnen. Einerseits wurden wir als Stellvertreterinnen des Anliegens der Schulleitung adressiert, andererseits artikulierte sie dieses Anliegen während der Fortbildung nicht als ihres und entzog sich somit einer reflexiven Auseinandersetzung sowohl mit Involviertheit in Rassismus sowie mit der sich zuspitzenden Dynamik, auf die sie durch Interventionen oder Beteiligungen an den Gesprächen möglicherweise hätte Bezug und Einfluss nehmen können.

Dennoch deuten wir das Resümee als vorläufig, möglicherweise als vorläufigen Kompromiss – zumal es sich um eine Auftaktveranstaltung zu einem fünfjährigen Schulentwicklungsprozess handelt. Nachdem der Höhepunkt der Dynamiken in der Fortbildung über die deutliche Zurückweisung erreicht und artikulierbar war, konnte auch der lauten Stille im Gefühlspektrum von Hilflosigkeit, Empörung und Wut ein Platz gegeben werden und von einem Teilnehmer die Frage formuliert werden, was denn Rassismus eigentlich sei. Dies eröffnete mindestens eine erste Annäherung und die vage Bereitschaft, das Gesagte nicht nur von uns, sondern auch von den *nicht anwesenden* und *stillgelegten* Stimmen zu hören. Auch wenn die Schulleitung diese Annäherung nicht aufgegriffen hat, können wir unsere Rückschlüsse als Erkenntnisse für die Initiierung rassismuskritischer Schulentwicklung nutzen. Insbesondere deshalb, weil unser Erkenntnisinteresse auf Möglichkeiten, Spannungsfelder und Widersprüche bei der Initiierung rassismuskritischer Schulentwicklung ausgerichtet ist. Unsere Erkenntnisse möchten wir mit folgenden Thesen zusammenfassen:

- Jenseits des Referenzrahmens rassismuskritischer Schulentwicklung zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus ein breites Spektrum an Gefühlen auslöst, für deren Bearbeitung es geeigneter Formate bedarf.
- Relevant ist die Explikation dessen, *was* das Sprechen über Rassismus scheinbar verunmöglicht und ermöglicht, d.h. auch *Worte* für das Sprechen über das „Wort“ Rassismus und seine Implikationen zu finden.

- Relevant ist, Verständnisse von Rassismus zu explizieren und verschiedene Verständnisse jenseits von Rechthaberei oder der Beanspruchung von Deutungshoheit zu vermitteln.
- Dabei ist die Rückbindung von Rassismuskritik an die Ebenen von Schulentwicklung und die damit verbundene organisationale Dimension sowie die Dimension von Professionalisierung bedeutsam.
- Schließlich kann rassismuskritische Schulentwicklung nur als ein kontinuierlicher Prozess praktisch werden, in dem auch die aufgezeigten Dynamiken ein Teil sind, den es wiederum nicht auszuklammern, sondern zu bearbeiten gilt.
- Die Aufforderung dabei ist, den jeweiligen Status-Quo und sich daraus ergebende Entwicklungsschritte für die konkreten Prozesse in der schulischen Praxis auszuformulieren.

Insofern verbleibt auch unsere Deutung des Vorläufigen im resümierenden Abschluss der Schulleitung ein Vorschlag, dessen Fortsetzung verworfen, aber auch aktiv von der Schule gestaltet werden kann. Zudem bieten sich zahlreiche Anschlüsse, um rassismuskritische Schulentwicklung mit Blick auf Schulpraxis, Schulentwicklungsforschung und Theoriebildung zu bearbeiten.

Literatur

- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2010). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Çiçek, A., Heinemann, A. & Mecheril, P. (2014). Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In G. Hentges & K. Nottbohm (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus* (S. 309–326). Berlin: Metropol.
- Dirim I. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Doğmuş, A. (2024). Alltagsrassismus in symbolischen Gewaltverhältnissen der Schule – Ein- und Ausschluss, Widerstand und die Bedeutung der Gefühle. In A. M. Joseph-Magwood & A. Polat (Hrsg.), *Alltagsrassismus – Herausforderung für die Praxis sozialer und pädagogischer Arbeit* (S. 67–78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Foitzik, A. & Hezel, L. (Hrsg.). (2019). *Diskriminierungskritische Schule: Einführung in Theoretische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Griesbacher, M. (2016). Kodierparadigma und Temporal Sensitivity in der Grounded Theory. Bemerkungen zu den „Methodological Assumptions“ von A. Strauss und J. Corbin. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 141–157). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Hormel, U. (2018). Rassismus und Diskriminierung. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 81–87). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2023). Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung, *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* (ZeM), 1, 56-74.
- Kerle, A. (2013). *Armut im Blick? Eine Ethnographie zu Familienzentren nach dem Early-Excellence-Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung. Die Methoden*. Wien: facultas.wuv.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakoşlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Panesar, R. (2022). *Gerechte Schule. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25-38). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scharatow, W., Melter, C., Leiprecht, R. & Mecheril, P. (2011). Rassismuskritik. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 10-12). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfigur*. Bielefeld: transcript.
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rasskonstruktionen. In J. Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von nationo-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24-45). Weinheim & Basel: Beltz.

Autorinnen

Bonk, Kamila, M.A./M.Ed.

ORCID: 0009-0006-8220-9853

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule, Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal

Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in der Schule, Linguizismuskritik, rassismuskritische Lehrer:innenprofessionalisierung

kbonk@uni-wuppertal.de

Doğmuş, Aysun, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-2003-4278

Professorin für Erziehungswissenschaft – Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft, Leitung des Fachgebiets, Institut für Erziehungswissenschaft/TU Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Migrationsgesellschaftliche Konstellationen und ihre Rassismusrelevanz in Bildungskontexten der Schule und Lehrer:innenbildung, Pädagogisches Handeln, Professionalität und (situierter) Professionalisierung in Migrationsverhältnissen

dogmus@tu-berlin.de

Steinbach, Anja, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-3414-7241

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Primarbereichs, Leitung des Arbeitsbereichs, Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Schule in der Migrationsgesellschaft, Institutioneller Rassismus in der Schule, Pädagogische Professionalisierung.

anja.steinbach@uni-flensburg.de