



Diversity trifft Digitalität –
57. Seminartag in Potsdam



Der Beitrag stellt den Workshop Reflexivität als Anker rassismuskritischer Professionalisierung dar. Die Relevanz der Auseinandersetzung mit Rassismuskritik für Lehrer:innen wird hervorgehoben und das plurale Phänomen „Rassismus“ wird skizziert. Es folgt eine Auseinandersetzung mit den Begriffen „Rassismus“ und „Rassismuskritik“ und „Rassismus in und durch Schule“. Darauf aufbauend wird Fallarbeit als konkrete Methode der Einübung und Annäherung an rassismuskritische Professionalität im Modus der reflexiven Auseinandersetzung vorgestellt. Rassismuskritik wird als Querschnittsaufgabe in der Lehrer:innenbildung gesehen.

Schlagworte: Rassismuskritik; Fallarbeit; rassismuskritische Professionalität; Reflexion

Zitiervorschlag: Ohm, Vanessa & Fashtomi, Roya Saadati (2024). *Reflexivität als Anker rassismuskritischer Professionalisierung? - Fallarbeit als Aspekt reflexiver Professionalisierung*. SEMINAR, 30(1), 62-75. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/SEM2401W008>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Vanessa Ohm, Roya Saadati Fashtomi

Reflexivität als Anker rassismuskritischer Professionalisierung? – Fallarbeit als Aspekt reflexiver Professionalisierung

aus: Diversity trifft Digitalität – 57. Seminartag in Potsdam
(SEM2401W)
Erscheinungsjahr: 2024
Seiten: 62 - 75
DOI: 10.3278/SEM2401W008

Reflexivität als Anker rassismuskritischer Professionalisierung? – Fallarbeit als Aspekt reflexiver Professionalisierung

VANESSA OHM, ROYA SAADATI FASHTOMI

Vorbemerkung

Im Rahmen der Tagungsveranstaltung *Diversity trifft Digitalität – 57. Seminartag*, ausgerichtet vom *Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e.V.* vom 26.-29. September 2023 in Potsdam, haben wir, Vanessa Ohm und Roya Saadati Fashtomi, den Workshop *Reflexivität als Anker rassismuskritischer Professionalisierung?* geleitet. Dieser Beitrag stellt eine verschriftlichte Ausarbeitung dieses Workshops dar. Im Einstieg (1) wird die Relevanz der Auseinandersetzung mit Rassismuskritik für Lehrer:innen hervorgehoben und das plurale Phänomen Rassismus in seiner allgemeinen Bedeutsamkeit für die Migrationsgesellschaft dargestellt. In einem weiteren Schritt (2) findet eine theoriebezogene Auseinandersetzung mit den Begriffen Rassismus und Rassismuskritik statt und es folgt eine skizzierende Darstellung zweier Studien zum Thema ‚Rassismus in und durch Schule‘. Aufbauend auf dieser theoretischen Einordnung wird Fallarbeit als konkrete Methode der Einübung und Annäherung an rassismuskritische Professionalität vorgestellt (3). Mit Blick auf Fallarbeit als Modus der reflexiven Auseinandersetzung blicken wir schließlich (4) übergeordnet auf die Bedeutsamkeit von Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe in der Lehrer:innenbildung. Unsere theoretisch wie empirisch gestützte Grundannahme, dass Rassismen gesellschaftliche Verhältnisse strukturieren und (auch) Lehrer:innen in diesen Strukturen eingebunden sind, richtet den Aufmerksamkeitsfokus auf die Professionellen selbst sowie auf Strukturen, die pädagogische Professionalität hervorbringen und rahmen.

1 Die Wirksamkeit von rassismusrelevanten Unterscheidungspraktiken in Schule

Wenn wir Rassismus als eine diskursiv und praktisch wirkende Differenzordnung verstehen, wird deutlich, dass Rassismus in allen Bereichen der Gesellschaft, so auch in pädagogischen Institutionen, wirksam ist (Mecheril & Rangger 2022, 61 f.). Als strukturierendes Prinzip wirkt Rassismus in Unterscheidungspraktiken, in denen rassistisches Wissen aufgerufen, reproduziert und verfestigt wird. Auch wenn, wie wir im folgenden Teil ausführlicher herausarbeiten werden, ‚Rasse‘ ein Konstrukt ist und die

Unterscheidung von Menschen entlang dieser Kategorie längst widerlegt ist (UNESCO 1978), ist Rassismus nicht in der Vergangenheit zu verorten. Vielmehr wirkt Rassismus gerade in seiner historischen Kontinuität als ein Bedeutungssystem, als „eine Art und Weise, die Welt zu strukturieren und bedeutungsvoll zu klassifizieren“ (Hall 2018, 57). Über an Rassismus anschließende Unterscheidungen werden Menschen klassifiziert, hierarchisiert, homogenisiert und gruppiert. Gesellschaftliche Verhältnisse und die darin zirkulierenden Bedeutungssysteme durchdringen die Schule und werden durch Schule als institutionellem Interaktionsraum bestätigt (Bräu 2015, Geier 2016).

Die Bedeutung von Schule in der Reproduktion von Rassismus kann auch empirisch gezeigt werden. Rassismus als strukturierendes und bedeutungsgenerierendes Prinzip der Gesellschaft zu verstehen, führt unweigerlich auch dazu, sich in diesem Kontext mit Schule als Re-Produktionsort von Rassismus zu beschäftigen. So konnte in der sogenannten „Max versus Murat Studie“ von Meike Bonefeld und Oliver Dickhäuser beispielsweise nachgewiesen werden, dass ein als nicht-deutsch imaginierter Name (hier Murat) einen benachteiligenderen Effekt bei der Leistungsbewertung hat als ein als deutsch imaginierter Name (hier Max) (Bonefeld & Dickhäuser 2017). In dieser experimentellen Studie wurde ein und dasselbe Diktat mit der gleichen Anzahl von Fehlern Lehrer:innen in Ausbildung zur Bewertung vorgelegt. Das Diktat mit dem Namen ‚Murat‘ wurde trotz der gleichen Fehleranzahl schlechter bewertet. Eine weitere Studie (Bonefeld et al. 2017) konnte nachweisen, dass auch bei einem Mathematiktest Schüler:innen, denen ein sogenannter Migrationshintergrund zugewiesen wird, bei gleichen Leistungen schlechter bewertet wurden als ihre Mitschüler:innen ohne den sogenannten Migrationshintergrund. Es sind jedoch nicht die „Effekte des Migrationsstatus“ (Bonefeld & Dickhäuser 2017, 24), die die Schlechterbewertung begründen, sondern die wirkmächtigen migrationsgesellschaftlichen Ordnungen, die im Diskurs zum ‚Migrationshintergrund‘ strukturierend wirken (dazu Knappik & Mecheril 2018). Aylin Karabulut (2020) arbeitet in ihrer Dissertation zu Rassismuserfahrungen von Schüler:innen empirisch heraus, wie die Strukturlogik von Rassismus als „machtvolles Ideensystem“ (ebd., 25) wirkt, wie Differenzen hergestellt, Grenzen gezogen und damit Ungleichheitspositionen und Benachteiligungen von Schüler:innen re-produziert werden, indem sie immer wieder als „Migrationsandere“ (Mecheril et al. 2010, 17) adressiert werden. Diese Adressierungen bzw. Anrufungen gehen damit einher, die Schüler:innen zu entindividualisieren und sie als Repräsentant:innen einer vermeintlich homogenen ‚kulturellen‘ Gruppe zu kollektivieren und naturalisieren (Karabulut 2020, auch Geier 2011). Der von Paul Mecheril eingeführte Begriff der/des ‚Migrationsanderen‘ verweist auf diese künstlich hergestellten und rassismusrelevanten Entindividualisierungsprozesse (Dirim & Mecheril 2010, 121–148). Diese rassismusrelevanten Wissensbestände (z. B. der sogenannte Migrationshintergrund) sind für Lehrer:innen als orientierende Deutungsmuster vorhanden (Karabulut & Pfaff 2020). Die Diskurse um diese vermeintlich möglichen Identifikationen und die damit einhergehenden Zugehörigkeitsordnungen lassen die binäre Logik von Rassismus sichtbar werden.

2 Rassismusbegriff und Rassismuskritik

Rassismuskritische Perspektiven sind daran interessiert, die binären Logiken, also a) Dichotomien natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2003), die in Diskurse und soziale Praktiken eingeschrieben sind, zu problematisieren sowie zu rekonstruieren (Broden 2017) und b) gegenwärtige Macht- und Herrschaftsverhältnisse mit Blick auf migrationsgesellschaftliche Ordnungen, z. B. im Bereich der Lehrer:innenbildung, zu analysieren (Kooroshy et al. 2021, Shure 2021). Stuart Hall – ein wichtiger Rassismustheoretiker – arbeitet heraus, dass „ ‚Rasse‘ [...] eine *diskursive*, keine biologische Kategorie [ist]“ (Hall 1994, 207). Damit ist gemeint, dass (1) die biologische Klassifizierung bzw. Kategorisierung von Menschen in ‚Rassen‘ im Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Wissenschaftler:innen als un- bzw. pseudowissenschaftlich herausgestellt wurde und damit verworfen werden kann. Damit ist aber auch gemeint, dass (2) diese Klassifizierung bzw. Kategorisierung mit Bezug auf ‚Rasse‘ – auch wenn nicht auf biologische Tatsachen zurückzuführen – weiterhin Bedeutung schafft und Menschen in Gruppen ordnet – oder in anderen Worten rassialisiert (Mecheril & Melter 2010, 157). Mit einem historisch-kritischen Bezug auf die gewaltsame Kolonialisierung und damit einhergehend auf die Versklavung von Schwarzen Menschen und People of Color, den Hall als „hasserfüllten historischen Tatbestand“ (Hall 2018, 57) markiert, eröffnet er eine weitere Ebene Rassismus zu verstehen: Rassismus als Bedeutungssystem, als Ordnungssystem, die Welt und sich selbst darin zu verstehen bzw. sich darin ein-zu-ordnen und darin zu handeln.

Bezieht sich Hall einerseits auf einen biologistischen Rassismus als Bedeutungssystem, benennt Étienne Balibar – ein ebenso zentraler Rassismustheoretiker – einen kulturalistischen Rassismus als weitere Erscheinungsform rassistischer Bedeutungssysteme (Balibar 2016). Das Adjektiv ‚biologistisch‘ im Gegensatz zu ‚biologisch‘ hebt den sozial konstruierten Charakter von Merkmalen hervor, die entlang an scheinbar existenten ‚Rassen‘ festgemacht werden (Spielhaus 2021, 87). Dementsprechend wird auch ‚kulturalistisch‘ als rassismusrelevante Differenzkonstruktion im Gegensatz zu ‚kulturell‘ bestimmt. Wie Rudolf Leiprecht hervorhebt, fungiert nämlich ‚Kultur‘ auch als „Sprachversteck für Rasse“ (Leiprecht 2001, 28). Mit diesem Rassismusverständnis geht es dann nicht ‚nur‘ um eine Hierarchisierung und Verwertung von Menschen(-gruppen), sondern um die Behauptung einer Unaufhebbarkeit und Unvereinbarkeit (imaginierte) kultureller Differenzen von Menschen(-gruppen) (Balibar 2016). Diese Perspektiven auf Rassismus machen sichtbar, dass Menschen einerseits auf imaginierte (kollektive) Kategorien reduziert werden (z. B. Kultur), die dann wiederum auch noch vereinfacht dargestellt werden. Aus dieser Perspektive wird Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraktik gefasst, die als gesellschaftliches Strukturprinzip die „symbolisch vermittelte Dimension sozialer Ungleichheit“ (Weiß 2013, 12) aufrechterhält. Rassismus ist ein Bereich von Diskriminierung. Während Diskriminierung „allgemein-personenbezogene Merkmale zum Anlass der Ungleichbehandlung [nimmt]“ (Fereidooni 2015, 36), ist Rassismus vor allem konzentriert auf Herkunftskonstruktionen, die Rassekonstruktionen entlehnt sind. Karim Fereidooni und Stefan E. Hößl

erklären, dass Rassismus ein „auf Jahrhunderte (re-)produziert[en] und tradiert[en]“ (Fereidooni & Hößl 2021, 7) Wissensbeständen basierendes Phänomen ist, womit Menschen positioniert werden. Diese Wissensbestände sind „ein machtvoll Element im Kampf um Ressourcen und Zugänge zu gesellschaftlichen Positionen“ (ebd.). Durch die vielfältigen Erscheinungsformen von Rassismus muss das Phänomen vielmehr im Plural erfasst werden, um die jeweiligen Spielarten bestimmen zu können.

Rommelspacher versteht Rassismus in kürzester Form „als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher 2011, 29). Doch genau diese mehrdimensionalen Verstrickungen und damit einhergehend unterschiedlichen Erscheinungsformen erschweren es, Rassismus als Analysekategorie zu fassen. Eines haben die verschiedenen Rassismen jedoch in einem weiten Verständnis gemein, und zwar gründen sie auf (Re-)Produktionen binärer sozialer Ordnungen (Wir vs. Nicht-Wir), die auf Positionierung durch „Erzeugung von Unterschieden zwischen Menschen sowie auf der Bestätigung dieser Unterschiede“ (Kooroshy et al. 2021, 15) basieren. Diese sozialen Positionierungen erfolgen durch im Gesellschaftssystem immanente Gruppenkonstruktionen entlang biologistischer und/oder „natio-ethno-kulturell kodierte[r] Wir und Nicht-Wir [Konstruktionen]“ (Kooroshy et al. 2021, 15) und gehen nicht immer, aber „zumeist [mit] herabwürdigenden und benachteiligenden binären Unterscheidungen“ (Scharatow et al. 2011, 11) einher. Menschen werden mit diesen Differenzkategorien in der Gesellschaft positioniert: sie werden in der Gesellschaft und damit in bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Kollektivgruppen platziert. Diese Ordnungen und die damit verbundenen Wissensbestände sind historisch gewachsene und auf Ausgrenzungen basierende Phänomene, die struktureller, institutioneller oder individueller Natur sein können (Rommelspacher 2011, 31). Sie können als Extremerscheinung (Rechtsextremismus) oder Alltagserscheinung (Alltagsrassismus) auftreten (Leiprecht 2001, Messerschmidt 2010). Sie können dieser Logik folgend intentional oder nichtintentional sein. Rassismus als individuelles Phänomen abgeschnitten von gesellschaftlichen Zusammenhängen darzustellen und zu untersuchen, ist „nicht angemessen“ (Mecheril & Scherschel 2011, 52). Damit würde Rassismus als personenspezifisches Problem moralisiert und die gesellschaftlichen Produktionszusammenhänge von Rassismus als „Deutungs- und Unterscheidungspraxis“ (ebd.) ausgeblendet. Damit einhergehend würde auch die Verantwortung zurückgewiesen werden, Rassismus gesamtgesellschaftlich aufzuklären.

Der hier von uns gezeichnete Rassismusbegriff lässt sich als *kontextualisierender* Begriff fassen. Dabei beziehen wir uns auf die Unterscheidung von Mecheril und Rangger (2022, 57 f.) zwischen einer individualisierenden, einer anthropologisierenden und der kontextualisierenden Perspektive auf natio-ethno-kulturell kodierte Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse. Die Begriffsbestimmung ist deshalb so wichtig, weil aus den verschiedenen Perspektiven bestimmte Sichten auf soziale Wirklichkeit(en), Thematisierungen und De-Thematisierungen (dazu Shure 2021) einhergehen. Insofern ist die Verwendung des Begriffs „Rassismus“ anstelle von etwa „Ausländerfeind-

lichkeit“ oder „Xenophobie“ (dazu Mecheril & Rangger 2022, 57 f.). von entscheidender Bedeutung.

Die *individualisierende* Perspektive auf Rassismus greift häufig auf den Begriff des Vorurteils zurück. An Rassismus anschließende Unterscheidungen werden mit spezifischen Charaktereigenschaften und fehlendem Wissen begründet. Rassismus wird vor allem als Randerscheinung konstruiert und auf der Ebene von persönlichen Einstellungen verortet. Damit wird Rassismus zu einem individuellen Phänomen und zurückgeführt auf Persönlichkeitsstrukturen, was auch Folgen für die Auseinandersetzung mit und Bekämpfung von Rassismus hat: Rassismus wird mit Blick auf Individuen (ihre Sozialisation, ihr Denken, ihre Einstellungen etc.) zum Thema, wodurch die strukturelle Verankerung rassistischer Unterscheidung im Funktionieren etwa weltgesellschaftlicher und postkolonialer Verhältnisse eher aus dem Blickfeld rückt (ebd., 59).

Die *anthropologisierende* Perspektive auf Rassismus diskutiert dieses Phänomen vor allem mit den Begriffen Xenophobie und Fremdenangst. Erklärt wird dies mit sozialpsychologischen oder (verhaltens-)biologischen Ansätzen, sodass Macht- und Ungleichheitsverhältnisse als anthropologische Konstanten und Abwehr in Form von ‚natürlichen‘ Abwehrreaktionen konstruiert werden. Aus dieser Perspektive wird Rassismus legitimiert und zumindest relativiert: Da, wo etwa Theorien zu Fremdenfeindlichkeit eine anthropologische Tendenz behaupten, der zufolge der Mensch auf das, was ihm fremd ist, mit Distanznahme und Vorsicht reagiert und dieser Modus verantwortlich gemacht wird für rassistische Akte, werden in der Erklärung rassistischer Vorkommnisse die negativ von Rassismus Betroffenen ein zweites Mal fremd gemacht. Anthropologische Erklärungsansätze setzen insofern die Logik des Rassismus eher fort, als dass sie diese aufklären (ebd., 60).

In der Abgrenzung zu diesen beiden Perspektiven richtet die kontextualisierende Perspektive auf Rassismus „ihren Blick auf die symbolischen wie materiellen gesellschaftlichen Bedingungen, die Dominanz- und Gewaltverhältnisse etwa mit Blick auf Handlungsdispositionen oder organisationale Regelungen hervorbringen. Rassismus wird hier als ein kontextrelatives Wissenssystem zur Welt- und Selbstdeutung sowie zur Legitimation von Handlungen, Strukturen etc. verstanden, das Individuen, Organisationen und Institutionen anleiten kann.“ (ebd., 60)

3 Fallarbeit als Modus der reflexiven Auseinandersetzung mit pädagogischer Professionalität

Ausgehend von unserem Verständnis, Rassismus bzw. Rassismen als gesellschaftlich strukturierendes Machtprinzip zu verorten, wendet sich der Blick einmal auf Schule und die darin eingebundenen Ordnungen sowie auch auf „das eigene Verstrickt-Sein [von Professionellen in] pädagogische[n] Organisationen“ (Doğmuş & Geier 2020, 120).

Aysun Doğmuş und Thomas Geier heben hervor, dass Schule zwar einerseits als Ort verstanden werden kann, in dem institutionelle Benachteiligung durch rassismusrelevante Ein-Ordnungen bzw. Kategorisierungen erfolgen (ebd., 125). Andererseits reproduzieren pädagogische Akteur:innen diese rassismusrelevanten, wirkmächtigen Ordnungsprinzipien, „wenn sie Schüler*innen als Fremde und Nicht-Zugehörige identifizieren und entsprechende Prognosen über Begabungen oder ihre weiteren zu erwartenden Bildungsverläufe diagnostizieren“ (ebd., 125). An einer Falldarstellung soll exemplarisch Fallarbeit als Modus der reflexiven Auseinandersetzung mit pädagogischer Professionalität verdeutlicht werden, wofür Doğmuş und Geier aus einer professionstheoretischen Perspektive im Kontext der Lehrer:innenbildung plädieren, weil damit die eigene Verstricktheit in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse zum Thema werden kann. Professionalisierungstheoretisch kann eine handlungspraktisch orientierte Fallarbeit eine „vergleichsweise handlungsentlastende fallbezogene Reflexion“ (Leser & Jornitz 2021, 243) ermöglichen und umgeht die Schwierigkeit, „sich selbst zum Fall zu machen“ (Heinrich & Klenner 2022).

Als Fall gilt eine bestimmte Einheit/Sequenz, die mit Blick auf das gewählte Thema vielversprechende Erkenntnisse durch eine intensive Interpretation ermöglicht. Die Generalisierbarkeit und Validität einer Fallanalyse hängt mit der Plausibilisierung der Schlussfolgerungen und theoretischen Verknüpfbarkeit zusammen. Die Arbeit am Fall folgt drei Prinzipien: 1) Sequenzialität, 2) Verlangsamung, 3) Immanenz (Breidenstein et al. 2020, 172). Der Fall, etwa eine Unterrichtsinteraktion, wird Sequenz für Sequenz (Wort für Wort oder Satz für Satz bspw.) analytisch nachgezeichnet (1). Durch dieses Vorgehen erfolgt eine Verlangsamung (2) der Unterrichtsinteraktion. Interpretationen bzw. die gebildeten Lesarten des Materials müssen dem Text (hier im Transkript) immanent sein (3), das heißt, mit dem Text belegt und plausibilisiert werden können. Das Verständnis von Mikroprozessen als „kleinste Einheiten des Sozialen“ (Heinzel 2010, 44) eröffnet den Blick auf unterrichtliche Praktiken, die durch routinierte Handlungen hervorgebracht werden („doings“ und „sayings“ – ebd., 45). Diese sozialen Praktiken können reflexiv re-konstruiert bzw. nachgezeichnet werden. Das praktische Wissen, das Wissen um das Wie, verweist dabei auf das Soziale, das heißt auf Wissensbestände rund um Normalität und Abweichung, Zugehörigkeit/Nicht-Zugehörigkeit. Die Untersuchung von Praktiken im Unterricht ermöglicht es, die Herstellungsprozesse von Wirklichkeit(en) aus den alltäglichen Interaktions-Praktiken des Unterrichts zu extrahieren. Eine rekonstruktive Auseinandersetzung mit Unterrichtsinteraktionen kann beispielsweise in Form einer Fallarbeit erfolgen.

Als Teil rassismuskritischer Professionalisierung kann Fallarbeit dazu beitragen, rassismusrelevante Interaktionen in der pädagogischen Praxis zu erkennen, zu befragen und sich damit auseinanderzusetzen. Als rassismusrelevant werden „natio-ethno-kulturelle“ (Mecheril 2003) Unterschiede bzw. Differenzlinien gefasst, die zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit beitragen und dabei auf einer monokulturell nationalgesellschaftlich zugehörigkeitsordnenden Logik basieren – z. B. der Diskurs um den sogenannten Migrationshintergrund (Doğmuş & Geier 2020, 124). „Rassismusrele-

vanz“ (Weiß 2013, 70) wird aus unserer rassismustheoretisch informierten Perspektive als analytischer Begriff bedeutsam, weil damit Diskurse und Praktiken in ihrem symbolischen Gehalt daraufhin untersucht werden können, wie sie zu einer Stabilisierung von Ungleichheitsstrukturen beitragen, die mithilfe rassistischer Logiken Wirklichkeit(en) herstellen. Damit wird der Blick etwa darauf gerichtet, welche Wissensbestände und die damit verbundenen Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen in pädagogischen Praktiken (z. B. im Unterricht) eingeschrieben sind und durch Interaktion wirkmächtig werden (können). Die Begriffsverwendung ‚Rassismusrelevanz‘ bringt in seinem adjektivischen Gebrauch – im Gegensatz zu ‚rassistisch‘ – eine Entkoppelung von Intentionalität mit sich und vermeidet die damit potentielle Moralisierung von Akteur:innen. Damit weist sie eher auf die gesellschaftliche Dimension von Rassismus als Differenzlinie bzw. -konstruktion hin (Weiß 2013, 17) und ist damit an den kontextualisierenden Rassismusbegriff anschlussfähig. Somit können als rassistisch markierte Situationen durch Schüler:innen oder Lehrer:innen als Rassismushinweis statt Rassismusvorwurf verstanden und bearbeitet werden. Denn „Rassismus [ist] als strukturierendes Merkmal der Gesellschaft zu verstehen [...]“ (Fereidooni & Simon 2020, 3). Somit ist aus dieser Perspektive die Vorstellung von rassismusfreien Räumen hinfällig. Zusammengefasst sind rassismusrelevante Wissensbestände „spezifisches Wissen“, entsprungen aus einem „rassistischen Klassifikationssystem“ (Hall 2001 in Rose 2016, 102), das nicht-intentional reproduziert wird, um nicht unbedingt immer den ‚Anderen‘ abzuwerten, sondern um sich über das vermeintlich ‚Eigene‘ selbstvergewissern zu können. Diese Wissensbestände zirkulieren u. a. auch in Schule, konkret in (fach-)unterrichtlichen Kontexten und werden durch soziale Praktiken bzw. Mikroprozesse, also durch „alltägliche Handlungen und Interaktionen“ (Heinzel 2010, 40) immer wieder aufs Neue hergestellt und bestätigt.

Im Workshop im Rahmen der BAK-Tagung haben wir folgendes Material in drei Schritten rekonstruiert und uns dabei an folgender Frageheuristik (die Fragen stammen aus rassismuskritischen Fortbildungen und wurden unter anderem von Matthias Rangger und Saphira Shure entwickelt) orientiert: Schritt 1) Beschreibung des Falles – Was passiert hier eigentlich?, Schritt 2) Was hat das mit Rassismus zu tun?, Schritt 3) Was wird darüber über pädagogisches Handeln, Schule und Lehrer:innenprofessionalität in gesellschaftlichen Verhältnissen deutlich?

Hier soll eine exemplarische, aber aus Platzgründen verkürzte Skizzierung der Fallarbeit erfolgen. Die Rekonstruktion dieses Falles bzw. die Falldarstellung ist etwas abgeändert der qualitativ-rekonstruktiven Masterarbeit von Roya Saadati Fashtomi (2022) entnommen. Dabei wurde die am Kernlehrplan für Praktische Philosophie (NRW) (MSW 2008, 8) orientierte Unterrichtsreihe „Frage nach dem Anderen: Begegnung mit Fremden“ im Fach Praktische Philosophie der Klasse sieben begleitet und der Unterricht audiovisuell aufgezeichnet. Die audiovisuelle Aufzeichnung wurde anschließend transkribiert und die Namen der Teilnehmenden wurden anonymisiert. Die Fallauswahl fand vor dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage statt, wie Fremdheit im Unterricht (nicht) zum Thema wird.

Die Ergebnissicherungsphase, in der die Schüler:innen im Plenum die Definition einer fremden Person zusammen erarbeiten, stellt den Kontext folgender Sequenz dar.

- S1: Also, ein Fremder oder eine Fremde ist jemand, der sich in den Augen anderer seltsam verhält [...]
- S2: Ich möchte grad irgendwa – was andres sagen, also weil ich – a- eine andere Kultur oder Gegend empfinden empfindet
- LK: Weil er aus
- S2: Aus einer anderen Kultur oder Gegend kommt
- LK: Jah
- S2: Aber eigentlich könnt das ja auch sein, dass dass er sich weil, dass er die Anderen für bisschen seltsam hält, weil er eine andere Meinung hat oder anderes Aussehen. [...]
- LK: [...] In den Augen Anderer seltsam verhält [...] Komma, weil er, wie S2 grad schon schön gesagt hat, aus einer anderen Kultur oder Gegend kommt. Bitte ergänzt das jetzt, das ist ein ganz ganz toller Satz und ich möchte den in jedem eurer Hefte sehen (ZZ. 1063–1093).

In dieser Sequenz wird das Ergebnis der Erarbeitungsphase gesichert, und die von einem Schüler vorgetragene Definition einer fremden Person im Plenum ergänzt. Die Definition eines Schülers ist an die Wand projiziert und S1 diktiert ihm, was er ergänzen soll. Dabei wird Fremdheit als „beobachterrelative Konstruktion []“ (Reuter 2002, 78) einer Person, die durch eine Gruppe bestimmt wird, hervorgehoben. Das Verhalten der Person wird als ein Kriterium zur Begriffsbestimmung genutzt. Das Adjektiv *seltsam* markiert eine Abweichung von einer Norm. Die fremde Person wird aufgrund ihres Verhaltens von der normbestimmenden Gruppe als Abweichung wahrgenommen. Während die Lehrkraft dieser Ergänzung zustimmt und nun nach einer Begründung für dieses Urteil fragt, schaltet sich S2 ein. S2 scheint der Definition nicht zustimmen zu wollen mit der Begründung, dass sie aus einer anderen Kultur oder Gegend kommt und das anders empfindet (*also weil ich – a- eine andere Kultur oder Gegend empfinden*). Die Lehrkraft unterbricht S2, um ihren Beitrag zu korrigieren und überhört dabei das *ich* und macht daraus ein *er*. Es irritiert, dass S2 diese Korrektur übernimmt. S2 dreht die Beobachterposition um, und markiert die Perspektive der Anderen als abweichend und die Perspektive des „Fremden“ als Norm. Diese Deutung begründet sie mit Rückgriff auf *unterschiedliche Meinungen* oder *Aussehen*, die aufgrund von einer von den Anderen abweichende Herkunft herrühren. Dabei verwendet sie das abstrakte Phänomen *Kultur* sowie das Konzept Territorium (*Gegend*) als Differenzmarkierungen für Herkunft. Hier werden individuelle Unterschiede als nationale oder kulturelle Unterschiede gerahmt. Die Lehrkraft, die das Kriterium Aussehen zunächst unbeachtet lassen möchte, ratifiziert den Beitrag von S2 und diktiert, was aufgeschrieben werden soll. Schließlich hebt die Lehrkraft die Relevanz dieser Ergänzung hervor, indem sie alle Schüler:innen dazu aufruft, diese auch in ihren Hefen zu ergänzen. In der von der Lehrkraft ratifizierten Definition wird ein bestimmtes Wissen über Fremdheit vermittelt, das mit in sich geschlossenen kulturellen Gruppen zusammenhängt. Eine fremde Person wird dabei als Repräsentant einer Kultur markiert. Wer die Ande-

ren sind, denen die Deutungsmacht zukommt, die Fremdheit einer Person zu bestimmen, oder ob allen Menschen(-gruppen) die gleiche Deutungsmacht zukommt, bleibt jedoch ungeklärt.

Im ersten Schritt lässt sich die Frage „Was passiert hier eigentlich?“ verkürzt also damit beantworten, dass durch die Erarbeitung einer Definition einer fremden Person eine an Rassismus anschließende Fremdhheitskonstruktion stattfindet. Fremdheit wird nicht als beobachterrelative Konstruktion gefasst, das Phänomen wird eher als individuelle Seins-Zuschreibung hergestellt: Die Fremdheit einer Person wird mit Rückgriff auf kulturalisierende und kollektivierende Annahmen essentialisiert. In den Schritten zwei und drei werden ausgehend von der Frage, was in der Sequenz eigentlich passiert, erste Kontextualisierungen und Interpretationen angeleitet. Mit Bezügen zu Rassismustheorie und Rassismuskritik soll die Frage danach, was „das“ mit Rassismus zu tun hat, mit Wissen über Rassismus artikuliert werden. Auf der kleinschrittigen Rekonstruktion aufbauend kann die Frage danach, was damit über pädagogisches Handeln in gesellschaftlichen Verhältnissen deutlich wird, eine Sensibilität für rassismusrelevante Unterscheidungspraktiken in Schule anbahnen. In den Schritten zwei und drei kann dann eine explizitere Verknüpfung mit theoretischen und fachdidaktischen Konzepten vor dem Hintergrund eines konkreten Interesses vorgenommen werden. Damit wird auf einer übergeordneteren Ebene aus einer konkreten Interaktionssequenz die gesellschaftliche Vermitteltheit dieser Sequenz herausgearbeitet, um anschließend z. B. alternative Handlungsentwürfe zu entwickeln. Stattdessen könnten etwa die Konstruktionsprozesse des Phänomens Fremdheit und die damit zusammenhängenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im Rahmen des Philosophieunterrichts befragt und konstruiert werden, anstatt rassismusrelevante Unterschiede bestätigend herzustellen. Damit kann Fallarbeit zu einem Modus rassismuskritischer Professionalisierung werden, indem Reflexivität als Möglichkeit der Befragung von Wissensbeständen angeleitet und eingeübt wird.

Mit Paul Mecherils Bezugnahme auf Pierre Bourdieus wissenschaftstheoretischen Reflexionsbegriff kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der „Gegenstand pädagogischer Reflexivität [...] das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle, und alltagsweltliche Wissen [beleuchtet]“ (Mecheril 2010, 191). Vor diesem Hintergrund ist die empirische Untersuchung der Bedeutungsdimensionen des Begriffes Fremdheit ein wesentlicher Aspekt zur Verfeinerung „der Grundlagen pädagogischen Handelns“ und dient nicht einer grundlegenden Dekonstruktion dieser Grundlagen (ebd.). Die zu einer ‚Reflexivitätskompetenz‘ zugehörige Beleuchtung des „maskierte[n]“ (ebd.) Wissens und Befragung auf die darin sichtbar werdenden gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie die eigene Verstrickung in diese bedarf eines bestimmten Wissens über eben diese Verhältnisse. Im folgenden Abschnitt wollen wir uns dem Aspekt der Reflexivität ausführlicher widmen.

4 Reflexivität als Anker rassismuskritischer Professionalisierung?

Die Erarbeitung einer Reflexivitätskompetenz ist aus kritisch professionalisierungstheoretischer Perspektive ein wesentlicher Aspekt von Professionalisierungsprozessen. Zentraler Bezugspunkt ist das Technologiedefizit und die Ungewissheit pädagogischen Handelns. Diese gilt als konstitutives und unüberwindbares Moment pädagogischen Handelns. Der Erwerb professionellen Wissens allein führt nicht mechanisch in professionelles Können, vielmehr bleibt immer etwas Ungeklärtes und Offenes. Helsper (2002, 78) begründet damit die Notwendigkeit eines „reflexiven Umgang[s] mit Wissen und vor allem mit Nicht-Wissen, mit Kontingenz, mit Antinomien, Unbestimmtheit und Ungewissheit“. Im Folgenden begründen wir, warum deshalb eine Institutionalisierung von Reflexivität (etwa in Form von Fallarbeit) bedeutsamer Bestandteil pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft ist (vgl. etwa Karakaşoğlu & Mecheril 2019, Mecheril, Karakaşoğlu & Goddar 2019).

Wenn wir Reflexivität als *Anker* begreifen, der als Bestandteil rassismuskritischer Professionalität dazu führen soll, weniger auf an Rassismus anschließende Denk-, Fühl- und Handlungsschemata angewiesen zu sein (Mecheril & Melter 2010), ist dies als kollektiver Professionalisierungsaspekt zu sehen. Dazu bedarf es einer Institutionalisierung von Reflexivität (Mecheril & Rangger 2022, 301 ff.). Dieser Aspekt spricht die organisationalen Bedingungen pädagogischen Handelns an. Hier schließen wir an Mecheril und Rangger an, die die Frage danach stellen, wie

„strukturelle und kontextuelle Bedingungen geschaffen werden [können], in denen Organisationen und ihre Mitglieder systematisch aus dem, was sie tun und nicht tun, und den Wissensformen, Ermöglichungs- und Abwehrstrukturen, die diesem (Nicht-)Tun zugrunde liegen, lernen und einen klugen Umgang damit entwickeln“ können (ebd., 301 f.).

Den Beitrag abschließend möchten wir zwei Orientierungspunkte migrationsgesellschaftlicher Öffnung von Organisationen, in unserem Beitrag bezogen auf Schule, herausstellen: (1) Die Etablierung reflexiver Räume und (2) die Einforderung und Ermöglichung professionellen Wissens (um Nicht-Wissen).

(1) Eine Etablierung reflexiver Räume umfasst den Aspekt der *kollektiven* Auseinandersetzung mit Praktiken, Routinen und Deutungsmustern. Eine solche Auseinandersetzung hat das Ziel, professionelle rassismuskritische Reflexivität zu etablieren und einzuüben. Eine Form eines solchen Raumes kann etwa eine kasuistische (vgl. Abschnitt) Werkstatt sein, in der gemeinsam an Fällen gedacht und gearbeitet wird, ohne sich direkt mit eigenen Praktiken zu beschäftigen, was die Gefahr der Moralisierung, Individualisierung und Schuldzuweisung (vgl. das individualisierende Verständnis von Rassismus bei Mecheril/Rangger 2022) bergen würde. Kollektive Räume sind bedeutsam, da diese als „Voraussetzung für die Veränderung organisationaler Strukturen und Praktiken [gelten], die von den Praktiken ihrer Mitglieder getragen werden“ (ebd.,

305; für einen ausführlicheren Überblick und konkretere Vorschläge s. Mecheril & Rangger 2022, 301 ff.).

(2) Mit der Einforderung und Ermöglichung professionellen Wissens (um Nicht-Wissen) ist die Ebene professioneller pädagogischer Kontexte angesprochen, die sich um die Kontingenz und Widersprüchlichkeit dreht und sich des Technologiedefizits der Pädagogik bewusst ist. Dazu bedarf eine Institutionalisierung von Reflexivität der systematischen Verankerung der Anerkennung von Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können, von Kontingenz, Ungewissheit und Ambivalenz. Dies gilt in besonderem Maße, da die nationalstaatliche Verfasstheit von Schule in ihren Strukturen und Inhalten durch eine migrationsgesellschaftliche und transnationale Lebensrealität grundlegend infrage gestellt wird (Heidrich et al. 2021). Als Arbeit an alternativen Gegenwarten und Zukünften muss die Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen denkbar sein, vor allem mit Bezug auf den Ort der Schule, der als Subjektivierungskontext maßgeblich an der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen beteiligt ist (Ohm et al. 2022, 290 f.). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann also festgehalten werden, dass es keine rassismusfreien Räume gibt (auch nicht in der Schule) und das menschliche Handeln durch rassialisierende Ordnungsfunktionen strukturiert ist (auch in Schule). Mit Blick auf die ineinandergreifenden Dimensionen von an Rassismus anschließenden Unterscheidungspraktiken ist es wichtig, sich in der universitären Lehrer:innenbildung mit rassismuskritischen Inhalten auseinanderzusetzen. Ebenso wesentlich ist eine rassismuskritische Perspektive auf Ebene von Fachdidaktik, unabhängig von den spezifischen Fächern (Fereidoni & Simon 2020). Mit diesem Beitrag möchten wir uns also dafür stark machen, Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung zu verstehen und sich reflexiv mit der eigenen Profession sowie den damit zusammenhängenden Handlungen auseinanderzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Balibar, E. (2016). Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Kimmich, D.; Lavorano, S.; Bergmann, F. (Hrsg.). Was ist Rassismus? Kritische Texte. Stuttgart: Reclam, 23–31.
- Bonefeld, M.; Dickhäuser, O. (2017). Max vs. Murat: Effekte des Migrationshintergrundes bei der Diktatbeurteilung. Paper Präsentation auf der 5. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung GEBF in Heidelberg.
- Bonefeld, M.; Dickhäuser, O.; Janke, S.; Praetorius, A.; Dresel, M. (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 49 (1), 11–25.
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Bräu, K.; Schlickum, C. (Hrsg.). Soziale Konstruktionen in der Schule und Unterricht. Opladen: Budrich, 17–32.
- Broden, A. (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidoni, K.; El, M. (Hrsg.). Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, 819–835.

- Dirim, İ.; Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril et al. (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim, S. 121–149.
- Fereidooni, K.; Hößl, S. E. (Hrsg.) (2021). *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zur Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Fereidooni, K.; Simon, N. (Hrsg.) (2020). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer.
- Fereidooni, K. (2015). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.
- Geier, T. (2018). *Grenze als soziales Verhältnis Unterscheidungswissen und Unterscheidungspraktiken in pädagogischen Kontexten der Migrationsgesellschaft*. Kumulative Habilitationsschrift Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaft, Halle (unveröffentlicht).
- Geier, T. (2016). Schule. In: *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim: Beltz, 433–448.
- Geier, T. (2011). *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hall, S. (1994). Die Frage der kulturellen Identität. In: Mehlem, U.; Bohle, D.; Gutsche, J.; Oberg, M.; Schrage, D. (Hrsg.). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften II*. Hamburg: Argument, 180–222.
- Hall, S. (2018). *Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse. Ethnie. Nation*. Hrsg. Von K. Mercer, mit einem Vorwort von Henry Louis Gates, Jr. Berlin: Suhrkamp.
- Heinrich, M.; Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: Fabel-Lamla, M.; Kunze, K.; Moldenhauer, A.; Rabenstein, K. (Hrsg.). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Klinkhardt, 259–273.
- Heinzel, F. (2010). *Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule*. In: Heinzel, F.; Thole, W.; Cloos, P.; Köngeter, S. (Hrsg.). „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 39–47.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Karabulut, A.; Pfaff, N. (2020). *Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen*. In: Karakayalı, J. (Hrsg.). *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim: Beltz Verlag, 86–106.
- Karakaşoğlu, Y.; Mecheril, P. (2019). *Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft*. In: Cerny, D.; Oberlechner, M. (Hrsg.). *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive*. Opladen: Budrich, 17–31.
- Knappik, M.; Mecheril, P. (2018). *Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen*. In: Dirim, İ.; Mecheril, P. (Hrsg.). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 159–178.
- Kooroshy, S.; Mecheril, P.; Shure, S. (2021). *Rassismus in der Migrationsgesellschaft*. In: Fereidooni, K.; Hößl, S. E. (Hrsg.). *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zur Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 15–33.
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.

- Leser, C.; Jornitz, S. (2021). Supervision an Schulen als doppelte Krisenbewältigung. In: Bender, S.; Dietrich, F.; Silkenbeumer, M. (Hrsg.). Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. 243–264.
- Mecheril, P.; Rangger, M. (Hrsg.) (2022). Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machtheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P.; Scherschel, K. (2011). Rassismus und „Rasse“. In: Melter, C.; Mecheril, P. (Hrsg.). Rassismuskritik. Band. 1. Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 39–58.
- Mecheril, P.; Castro Varela, M. d. M.; Dirim, İ.; Kalpaka, A.; Melter, C. (Hrsg.) (2010). Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P.; Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, P.; Castro Varela, M. d. M.; Dirim, İ.; Kalpaka, A.; Melter, C. (Hrsg.). Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 150–178.
- Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, P.; Castro Varela, M. d. M.; Dirim, İ.; Kalpaka, A.; Melter, C. (Hrsg.). Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. 179–191.
- Mecheril, P. (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster, New York: Waxmann.
- Melter, C.; Mecheril, P. (Hrsg.) (2011). Rassismuskritik. Band. 1. Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A.; Mecheril, P. (Hrsg.). Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, 41–57.
- MSW (2008). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Kernlehrplan Praktische Philosophie für die Sekundarstufe I. Frechen: Ritterbach.
- Mecheril, P.; Karakaşoğlu, Y.; Goddar, J. (2019). Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim: Beltz.
- Ohm, V.; Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In: Ivanova-Chessex, O.; Shure, S.; Steinbach, A. (Hrsg.). Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 278–294.
- Reuter, J. (2002). Ordnungen des Anderen Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C.; Mecheril, P. (Hrsg.). Rassismuskritik. Band. 1. Rassismustheorie und -forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 25–38.
- Rose, N. (2016). Differenz(en) aufrufen. Oder: Wie ‚Migrationsandere‘ in der Schule erscheinen. In: Geier, T.; Zaborowski, K. U. (Hrsg.). Migration. Auflösungen und Grenzziehung. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 51. Wiesbaden: Springer, 97–114.
- Saadati Fashtomi, R. (2022). „Begegnung mit dem Fremden“. Empirische Beobachtungen im Fach Praktische Philosophie aus rassismuskritischer Perspektive. Masterarbeit TU Dortmund (unveröffentlicht).
- Scharathow, W.; Melter, C.; Leiprecht, R.; Mecheril, P. (2011). Rassismuskritik. In: Melter, C.; Mecheril, P. (Hrsg.). Rassismuskritik. Band. 1. Rassismustheorie und –forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 10–12.
- Shure, S. (2021). De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz Juventa.

- Spielhaus, R. (2021). Antimuslimischer Rassismus. In: Fereidooni, K.; Hößl, S. E. (Hrsg.) (2021). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zur Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 84–98.
- Weiß, A. (2013). Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2013.

Autorinnen



Vanessa Ohm

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Gelingensbedingungen rassismussensibler Lehrer:innenbildung. Eine rassismustheoretische Untersuchung von Studium, Referendariat und Berufseinstieg (GraL)“ an der Universität Bielefeld
E-Mail: Vanessa.ohm@uni-bielefeld.de



Roya Saadati Fashtomi

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Gelingensbedingungen rassismussensibler Lehrer:innenbildung. Eine rassismustheoretische Untersuchung von Studium, Referendariat und Berufseinstieg (GraL)“ an der Universität Bielefeld
E-Mail: Roya.saadati@uni-bielefeld.de