

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

Yalız Akbaba
Constantin Wagner *Hrsg.*

Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick

Diskriminierungskritische Lehr-
Forschung von Lehramtsstudierenden



Springer VS

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

Reihe herausgegeben von

Yalız Akbaba, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland

Bettina Bello, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Hamburg, Deutschland

Karim Fereidooni, Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland

Im Fokus der Publikationsreihe steht die Analyse diversitäts- und migrationsbedingter Anforderungen an pädagogische Professionelle bzw. pädagogische Kompetenzprofile von Institutionen in einer diversitätssensiblen, inklusiven Migrationsgesellschaft. Herausgegeben werden theoretische und empirische Studien mit dem Schwerpunkt auf kritischer und diversitätssensibler Bildungs- und Migrationsforschung. Von Interesse sind differenz-, macht- und rassistuskritische Perspektiven auf Bildungsinstitutionen (Schule, (Volks-)Hochschulen und Träger der Erwachsenenbildung), fachdidaktische Konzeptionen (Curricula und fachdidaktische Theorien) sowie Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Handreichungen für Lehrer_innen und sonstige Unterrichtsmaterialien), auch unter Berücksichtigung von klassismus-, (hetero)sexismus-, und ableismuskritischen Perspektiven. Ziele der Reihe sind neben kritischen Analysen auch praxisrelevante Reflexionen und das Generieren von Anschlussfragen für Wissenschaft und Weiterbildung.

Yalız Akbaba • Constantin Wagner
Hrsg.

Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick

Diskriminierungskritische
Lehr-Forschung von
Lehramtsstudierenden

 Springer VS

Hrsg.

Yalız Akbaba
Institut für Erziehungswissenschaft
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Mainz, Deutschland

Constantin Wagner
Institut für Erziehungswissenschaft
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Mainz, Deutschland

ISSN 2524-8731

ISSN 2524-874X (electronic)

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

ISBN 978-3-658-37846-2

ISBN 978-3-658-37847-9 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-37847-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Über dieses Buch

Forschendes Lernen erfreut sich mittlerweile als zentrales Thema in der Lehramtsausbildung mit entsprechend vielen Publikationen, die forschungsdidaktisch und -methodisch dazu anleiten (u. a. Aepli 2014) oder thematische Einblicke in das Feld empirischer Forschung im Kontext Schule geben (u. a. Burger/Miceli 2017). Der Band präsentiert Produkte erfolgreichen forschenden Lernens in Form von theoretischen und empirischen Ergebnissen aus studentischen Forschungsprojekten, die sich aus machtkritischen, postkolonialen und poststrukturalistischen Perspektiven mit der Schule in der Migrationsgesellschaft beschäftigen. Er richtet sich an Dozierende und Studierende, die sich für Beispiele erfolgreicher Lehr-Forschung interessieren, und an (angehende) Lehrer_innen, Bildungsverantwortliche und politisch Interessierte, die aus prägnanten Forschungsberichten Einblicke gewinnen können, wie Schule, ihre Akteure und Artefakte auf der Ebene von Unterrichtsinteraktionen und in Form von Schulbuchinhalten Fremdheit herstellen, Schüler_innen (und Lehrer_innen) in Prozessen des Othering subjektivieren, aber auch welchen Verhandlungsprozessen rassifizierende Mechanismen unterworfen werden.

Inhaltsverzeichnis

Teil I Einleitung

Pädagogische Reflexivität innerhalb migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse	3
Yalız Akbaba, Constantin Wagner und Yasmina Yilmaz	

Teil II Fokus: Schul- und Kinderbücher

Afrikabilder in Schulbüchern der Musik	25
Sebastian Jaspers und Céline Ragni	
Genderdarstellungen in Französischlehrwerken	51
Farsana Daud und Julia Fischer	
„Ich würde das nicht so eng sehen“: Der Umgang von Lehrer*innen mit rassistischer Sprache in Kinderbüchern	69
Annette Blum, Timo Lunkenheimer, Lena Thiele und Anna Wüst	

Teil III Fokus: Schüler*innen

Konstruktion von ethnischer und sprachlicher Differenz in Argumentationen über Bildungsungleichheit	93
Samira Romero Ramirez	

„Morgen 8a, setzt euch“	125
Katharina Schneider, Silke Münch, Laura Wolff, Anina Leute-Roemer und Mona Großmann	
Grüße aus „Weitweitweg-Land“	147
Umid Mohammed	
Teil IV Fokus: Lehrer*innen	
„Sind Sie eigentlich Türkin?“ Wie migrationsandere Lehrer*innen angesprochen werden und wie jede Antwort Rassismen kostet und aufdeckt	179
Esra Demirel und Cahen Suleiman	
Hegemonialer Islamdiskurs, pädagogische Praxis und Subjektbildung	195
Issam Elmoatasimi	
Zwischen Fluchtgedanken und Selbstreflexion – Bildungsprozesse Lehramtsstudierender bei der Thematisierung von Rassismus im Hochschulkontext	207
Johanna Fallscheer	

Teil I

Einleitung



Pädagogische Reflexivität innerhalb migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse

Yalız Akbaba, Constantin Wagner und Yasmina Yilmaz

Wir leben in einer Gesellschaft sozialer Ungleichheit, die sich entlang unterschiedlicher Differenz- und Ungleichheitskategorien reproduziert. In der (Post-) Migrationsgesellschaft sind nicht nur klassen-, geschlechter- und körperbezogene Differenzen zentrale Marker der Ungleichheit, sondern auch (mit diesen Ungleichheitslinien intersektierende) rassifizierende Unterscheidungen. Diese rassifizierenden Unterscheidungen, die mit der Gesellschaftsstruktur korrespondieren, zeigen Effekte bei den Zugängen zu gesellschaftlichen Gütern, sei es auf dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt, aber auch in kulturell-symbolischen Alltagspraktiken und – für biografische Verläufe und Lebenschancen zentral – im Bildungsbereich.

Rassifizierte Zugangsbeschränkungen zu gesellschaftlichen Gütern

Eine Untersuchung des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration zeigt, dass es Jugendlichen „mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund“ mit mittlerem Schulabschluss zu 19,8 Prozent gelingt, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten, während es bei den Jugendlichen „ohne Migrationshintergrund“ auf demselben Ausbildungsniveau 47,7 Prozent

Y. Akbaba (✉) · C. Wagner
Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg Universität Mainz,
Mainz, Deutschland
E-Mail: akbaba@uni-mainz.de; c.wagner@uni-mainz.de

Y. Yilmaz
Schornsheim, Deutschland

© HNCH 2022

Y. Akbaba, C. Wagner (Hrsg.), *Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick*, Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-37847-9_1

3

sind (SVR 2014, S. 10).¹ Die Studie von Weichselbaumer (2016) zeigt, dass es starke diskriminierende Effekte auch bei der Bewerbung um Arbeitsplätze gibt – und dass der Effekt stärker wird, je höher das anvisierte Niveau ist. Weichselbaumer verschickte fast 1500 fiktive Bewerbungen an Unternehmen und analysierte deren Rückmeldungen. Wurde die Bewerbung unter dem Namen Sandra Bauer verschickt, folgte in 18,8 Prozent der Fälle eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch. Wurde die identische Bewerbung unter dem Namen Meryem Öztürk verschickt, folgte nur in 13,5 Prozent eine Einladung zum Vorstellungsgespräch. Wenn Meryem Öztürk zusätzlich auf dem Bewerbungsfoto Hijab trug, sank die Wahrscheinlichkeit einer positiven Antwort auf 4,2 Prozent. Für eine Stelle in der Bilanzbuchhaltung musste die kopftuchtragende Meryem Öztürk sogar 7,6-mal mehr Bewerbungen verschicken als Sandra Bauer, während es bei der Bewerbung um eine Stelle als Sekretärin ‚nur‘ 3,5 mal soviel waren. Auch auf dem Wohnungsmarkt und damit in sozialräumlicher Hinsicht sind Diskriminierungseffekte messbar: So zahlen Minderheitenangehörige höhere Mieten für vergleichsweise schlechtere Wohnbedingungen (Geißler 2006, S. 243).

Das sozio-ökonomische Panel zu den Minderheiten aus den fünf wichtigsten ehemaligen „Anwerbeländern“ zeigt, dass Teile von ihnen trotz dieser Mechanismen sozial aufgestiegen sind. Gleichzeitig ist gut die Hälfte dieses Personenkreises weiterhin im untersten Teil der Schichtungshierarchie angesiedelt, d. h. als Un- oder Angelernte tätig. Sie arbeiten häufiger in belastenden und gefährlichen Arbeitsplätzen und verrichten mehr Schichtarbeit (Geißler 2006, S. 241). Einerseits lässt sich also eine anhaltende „ethnische Unterschichtung“ (Hoffmann-Nowotny 1973) konstatieren, andererseits soziale Aufstiege. Diese führen aber nicht automatisch zu mehr Akzeptanz und Gleichheit, sondern bisweilen eher zu stärkerer Abwehr. Aladin El-Mafalaani hat dies als „Integrationsparadox“ beschrieben (2018), Ferdinand Sutterlüty schrieb bereits 2010 (S. 13): „Die Migranten [sic!], die zu den besten Aspiranten auf Integration zählen, sind bevorzugt Ziel von Stigmatisierung, bedrohen sie doch vermeintlich am stärksten den Status der Ein-

¹Der Begriff Migrationshintergrund ist problematisch, weil er die irrealen Dualität von Deutsch und Nichtdeutsch politisch vermeintlich korrekt fortführt, rassifizierte Nicht-Zugehörigkeit chiffriert, als Begründungsfigur für soziale Probleme und in der Schule als Platzhalter für pädagogische Sonderprobleme gilt, und anstelle einer Beschreibung eher als Macht-Wissen-Komplex zu verstehen ist (Akbaba 2017, S. 9f.). Wir verwenden den Begriff in Anführungszeichen da, wo er in der zitierten Forschung gebraucht wird, wohlwissend, dass wir uns zugleich der statistischen Ergebnisse über Ungleichheit von Forschung bedienen, die sich mal mehr, mal weniger mit den Reifizierungsgefahren ihrer Wissensproduktion auseinandersetzt.

heimischen [sic!].“ Naika Foroutan (2019, S. 13) konstatiert ebenfalls eine anhaltende Unterrepräsentation in relevanten gesellschaftlichen Bereichen. Sie schätzt den Anteil von Personen „mit Migrationshintergrund“ in der Öffentlichen Verwaltung auf 7 Prozent, im Bundestag auf 8 Prozent und unter Lehrer*innen auf 5 Prozent. Auch Foroutan bescheinigt der Gesellschaft dabei eine Konfliktodynamik zwischen Akzeptanz und Abwehr von Diversität.

Die Abwehr von Diversität ist nicht nur kulturell verbürgt, sondern zum Teil auch rechtlich abgesichert: So wurde 2021 das Gesetz zum äußeren Erscheinungsbild von Beamt*innen beschlossen, das festlegt, dass, wenn ein „Merkmal des Erscheinungsbildes“ geeignet ist, das Vertrauen in die neutrale Amtsführung der Beamt*innen zu beeinträchtigen, der Beamtenstatus entzogen bzw. nicht erteilt werden kann. Als Beispiel werden explizit religiöse Symbole wie das muslimische Kopftuch genannt. Einzelne Landesgesetze, etwa von Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, begründen ihr Verbot einer muslimischen Kopfbedeckung für Beamt*innen mit der Sicht einer „fiktiven dritten Person aus dem Kulturkreis der Bundesrepublik Deutschland“ (Landtag Niedersachsen). Bei den zu dieser Gruppe gehörenden Personen könnten Zweifel an der staatlichen Neutralität geweckt werden.

Auch im Alltag beziehungsweise auf Interaktionsebene zeigen sich rassifizierte Zugangsbeschränkungen: 30 Prozent der von Canan und Foroutan (2016) Befragten geben an, es sei ihnen unangenehm, wenn eine muslimische Person in ihre Familie einheiraten würde. Auch hohe Bildung oder soziales Engagement veränderten diesen Befund nicht. Zumindest in bestimmten Milieus steht eine gegebene abstrakte Anerkennung von Diversität und Gleichheit (und ein entsprechendes Selbstbild) dabei oft konkreten Einstellungen und Handeln entgegen (vgl. hierzu auch Weiß 2013): Während knapp 70 Prozent der Bevölkerung findet, dass, wenn Muslim*innen Forderungen stellen, dies ihr gutes Recht sei, wollen 60 Prozent derselben Befragten die religiöse Beschneidung verbieten, 50 Prozent das Kopftuch bei Lehrerinnen nicht erlauben und 40 Prozent den Moscheebau einschränken (Foroutan et al. 2014, S. 34f.). Darüber hinaus ist mit einer – sicher häufig unbewussten – Beeinflussung diskursiver Bilder von (männlichen) „muslimischen Machos“, weiblichen „unselbstständigen Frauen“ und anderen teils seit Jahrhunderten tradierten rassistischen Stereotypen zu rechnen, wie nicht nur die oben zitierte Studie von Weichselbaumer verdeutlichen mag, sondern auch einschlägige Befunde aus dem Bildungsbereich.

Rassifizierte Zugangsbeschränkungen zu formaler Bildung

Die formale Ausdifferenzierung des Schulsystems kann als Wegbereiterin für die rassifizierte Ver- und Zuteilung von und in gesellschaftliche Positionen verstanden werden. Selektion in den deutschsprachigen Ländern wird mit der Trennung der

Schüler*innen nach vier gemeinsamen Schuljahren im internationalen Vergleich besonders früh betrieben. Diese, aber auch schon vor der Einschulung und an weiteren Übergängen getroffene Ausschlüsse und Selektionsentscheidungen des mehrgliedrigen, nicht inklusiven Bildungssystems verschärfen die Bildungsbenachteiligung von als Migrationsanderen markierten Schüler*innen (Steinbach 2015, S. 336). Bereits zur Einschulung begünstigt auch die Wohnraumstruktur rassifizierte Segregation in Schulen (Karakayali und zur Nieden 2013). Im deutschen Schulsystem findet Selektion ‚nach unten‘ statt, Durchlässigkeit ‚nach oben‘ ist kaum gegeben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 181). So bekannt auch ist, dass schulische Leistungsbescheinigungen Schüler*innen für ungleich vorhandenes vor- und außerschulisches Wissen belohnen (Bourdieu und Passeron 1971; für Deutschland Schümer 2005; Dirim und Mecheril 2010), so sehr werden nach wie vor Reproduktionen sozialer Ungleichheit schulisch auf- und fortgeführt. Rassistisch strukturiert sind schulische und unterrichtliche Prozesse unter anderem insofern, als dass Lehrer*innen von Schüler*innen je nach ethnisch gelesener Herkunft signifikant unterschiedliche Leistungen erwarten (Berliner Institut 2017, S. 31; Khakpour und Mecheril 2018, S. 155), bei gleichen sprachlichen Kenntnissen der Schüler*innen diesen je nach ethnisch gelesener Herkunft unterschiedliche Noten vergeben (Bär 2018; Bonefeld und Dickhäuser 2018), migrationsandere Schüler*innen bei Empfehlungen und Verteilungen auf Schulformen systematisch benachteiligt werden (Gomolla und Radtke 2009; Mansel und Spaiser 2010), (unterschiedliche) Sprachkompetenzen sich in ungleiches schulisches Kapital wandeln lassen (Dirim 2010; Knappik und Thoma 2015; Dirim und Khakpour 2018; Pokitsch i.E.), Schulbuchinhalte (Schissler 2003; Marmer und Sow 2015; Bababoutilabo 2019; Schröder 2020) und Fachdidaktiken (Fereidooni und Simon 2020) rassistisches Wissen reproduzieren, sowie Adressierungen von Schüler*innen (Karabulut 2020) und Eltern (Kollender 2020) von rassistischen Stereotypen begleitet sind. Eine Reihe weiterer Forschungen macht aufmerksam auf stereotypisierende Zuschreibungen, defizitorientierte Haltungen und diskriminierende Praktiken von Lehrer*innen (Hachfeld 2012; Scharathow 2017; Steinbach 2015; Fereidooni 2016; Bernstein 2020; Wojciechowicz i.D.). Die heteronome Positionierung von betroffenen Schüler*innen ist innerhalb dieser Diskriminierungsverhältnisse besonders prekär, dies hat bereits Stefan Wellgraf in seiner Ethnografie über die Verachtung der Hauptschule (2012) erforscht, deren Schüler*innen massiv mit klassistisch intersektierenden rassistischen Ausschlussmechanismen konfrontiert sind, den Ausgrenzungen ungeschützt ausgeliefert sind, und für ihre Ungerechtigkeitsgefühle keine Anlaufstellen haben.

Rassistische Unterscheidungslogik als Reaktion auf migrationsgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse

Auf der Suche nach pädagogisch angemessenen Reaktionen auf migrationsgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse lässt sich im öffentlichen, politischen, aber auch im Fachdiskurs an prominenter Stelle immer noch das Konzept „Integration“ (verstanden als zu fordernde Anpassung an eine imaginierte Norm) als Antwort finden. Ein Beispiel hierfür ist die Fokussierung auf zielgruppenspezifische Maßnahmen wie die Sprachförderung von Migrationsanderen. Dies geht wiederum „mit einer defizitären Positionierung der Schülerinnen und Schüler, der Ausblendung ihrer sprachlichen und bildungsrelevanten Vorkenntnisse (Dirim 2015) sowie mit Formen separierender Beschulung einher, die wieder (mit neuen Legitimationen) an Verbreitung gewinnen“ (Ivanova-Chessex et al. 2017, S. 184 ff.). Nicht thematisiert wird dabei die Norm der Einsprachigkeit und die ungleiche Bewertung unterschiedlicher Sprachen, die entsprechende individuelle Defizite erst produziert, sowie die Kulturalisierung von Ausschlüssen (Knappik und Mecheril 2018).

„Kultur“ dient in ubiquitärer Manier als legitimes Erklärungsmuster für Problemsituationen im schulischen Kontext (Kalpaka 2015, S. 291). Mit dem Begriff schafft sich der pädagogische Diskurs die Möglichkeit, essentialisierende Zuschreibungen und Erklärungsmuster aus dem Rasse-Diskurs beizubehalten. „Kultur“ sowie auch „Ethnie“ können dabei als Sprachverstecke für „Rasse“ verstanden werden (Leiprecht und Lutz 2015, S. 301), die rassistisches Wissen unter legitimen Vorzeichen weiter tradieren.

Eine weitere Reaktionsweise auf die als Herausforderung wahrgenommene Heterogenität ist die Strategie der Individualisierung (Ivanova-Chessex et al. 2017, S. 185). Die Absicht liegt darin, durch Anerkennung der Verschiedenheit von Schüler*innen individuelle Förderungen zu ermöglichen (ebd.). Die Problematik dabei ist, dass diese Unterscheidungspraxis auf Unterscheidungswissen beruht, welches selbst schon in Differenz- und Machtverhältnisse eingebettet ist. Es wird dabei häufig zurückgegriffen auf „binäre Kategorien (...), die koloniale Ursprünge haben und Individuen entlang der migrationsgesellschaftlichen Dominanzordnungen positionieren („Wir und die Anderen“, „Integrierte und noch nicht Integrierte“, „bedingungslos Dazugehörige und Secondos“, „ohne Migrationshintergrund und mit Migrationshintergrund“)" (Ivanova-Chessex et al. 2017, S. 185). Diese Unterscheidungspraktiken reproduzieren, häufig ungewollt, ungleiche Bildungschancen und damit auch ungleiche gesellschaftliche Teilhabechancen (vgl. auch Bräu 2015). Durch Adressierungen von Pädagog*innen, welche hegemoniale Differenzordnungen erzeugen und festschreiben, wird beispielsweise den Schüler*innen eine bestimmte Selbstpositionierung entlang binär angeordneter und hierarchi-

scher Ordnungen präsentiert und angeraten, diese anzunehmen. Im Kontext von Migration bedeutet dies, dass durch Prozesse des Otherings (Riegel 2016) eine „rassistische Unterscheidungslogik“ (Rose 2015, S. 335) zum Tragen kommt, die Subjekte innerhalb rassistischer Verhältnisse hervorbringt.

Erklärungsversuche für Bildungsbenachteiligung, die sich auf Defizite von Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund als Ursache stützen, können vor diesem Hintergrund als überholt verstanden werden – und sind trotz allem in der Öffentlichkeit nach wie vor dominant (Steinbach 2015, S. 336). Das Konzept der institutionellen Diskriminierung, das den ungleichen Zugang zu formaler Bildung in den Rahmenbedingungen, Strukturen und Routinen der Bildungsinstitution Schule lokalisiert, scheint sich in der Bildungsforschung einerseits etabliert zu haben, andererseits lediglich als Antagonistin an der Seite struktureller Ignoranz zu stehen.

Sichtweisen auf Bildung in der Migrationsgesellschaft

Auch den Fachdiskurs der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung prägte lange Zeit eine problemorientierte Sichtweise auf Migration. So lag der Fokus beim Ansatz der Ausländer*innen- oder Integrationspädagogik darauf, die „kulturell determinierte[n]“ Migrant*innen (Karakışoğlu und Doğmuş 2015, S. 172) in die Ordnungen der deutschen Gesellschaft einzugliedern, ohne dabei die Einbettung dieser Ordnungen in Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu beachten und somit auch die Ursachen und Wirksamkeit dieser Ordnungen zu hinterfragen (Mecheril et al. 2013, S. 17 ff.). Auch der Ansatz einer Zielgruppenpädagogik basiert auf der Annahme von Differenzen, welche zwischen einem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ unterscheidet und somit „die Migrant*innen“ ins Zentrum der Forschung rückt. Fatima El-Tayeb beschreibt dies folgendermaßen:

„Zumindest innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses verlor das Thema Migration seit der Jahrtausendwende langsam seinen traditionellen Außenseiterstatus. Trotz einiger bahnbrechender Veröffentlichungen (...) ist die Migrationsforschung in Deutschland allerdings noch immer entwicklungsbedürftig; vor allem da Migrant_innen und Migrantisierte – analog zur gesamtgesellschaftlichen Haltung – zu oft lediglich als passive Untersuchungsobjekte betrachtet werden“ (El-Tayeb 2016, S. 155).

Mittlerweile haben sich jedoch auch andere Perspektiven wie z. B. die kritische erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung etabliert, welche sich mit der „Analyse der Reproduktion sowie der Verschiebung der Differenz- und Zugehörigkeitsordnung“ (Mecheril et al. 2013, S. 29) in Bezug auf die Bildung in der Migrationsgesellschaft, das Hervorbringen und Wirken von Differenzordnungen

und die Einbettung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse beschäftigt. Die Migrationspädagogik rückt dabei die Subjektivierung, durch welche Gesellschaftsmitglieder ihre soziale Position vor dem Hintergrund machtvoller Unterscheidungsordnungen erfahren, in den Fokus (Mecheril et al. 2010, 2013). Gleichzeitig wird aber auf die Subjekte als handlungsfähige Subjekte aufmerksam gemacht, die Transformationsprozesse durchleben und zu einer Veränderung oder Verschiebung von machtvollen Verhältnissen anregen können (ebd.). In diesem Zusammenhang sollen vor allem auch Bildungsinstitute und die darin handelnden pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen werden. Denn auch diese müssen als eingebettet in Macht- und Herrschaftsverhältnisse betrachtet werden (Mecheril und Shure 2018), um eine Thematisierung von beispielsweise Rassismus und auch eine Veränderung eben dieser Verhältnisse zu ermöglichen. Die Voraussetzungen jedes lernenden Subjekts, ohne dabei in erster Linie Fragen nach Herkunft oder Kultur zu meinen, sollten in pädagogischen Prozessen berücksichtigt werden, um daran anknüpfend Bildungsprozesse anzuregen. Es geht also nicht um die Anpassung von Lernenden an ein Bildungssystem, welches für die Kinder der Dominanzgesellschaft konstruiert ist (Mecheril 2012), sondern um eine Verschiebung und Veränderung von pädagogischen Praktiken und Strukturen der Bildungsinstitutionen.

Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft

Durch die Verstrickung von Universitäten in hegemoniale Diskurse und Logiken (Bücken et al. 2020) ist eine solche rassismuskritische Sichtweise bisher im Lehramtsstudium aber nur marginal feststellbar (Fereidooni und Massumi 2017). Auf die grundsätzlich fehlende Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Themen im Lehramtsstudium macht u. a. das Forschungsprojekt „Die Lehrer/innen-Bildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen“ aufmerksam. Als Ergebnis der Untersuchungen zeigte sich,

„dass eine Intensivierung der Anstrengungen und Angebote im Rahmen der Logik der bestehenden Thematisierung von Migrationsgesellschaftlichkeit in der universitären Lehrerinnenbildung weder ausreichend noch in ihrer derzeitigen Ausprägung ohne Weiteres wünschenswert ist, um die Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen für die Schule der Migrationsgesellschaft zu befördern“ (Doğmuş et al. 2018, S. 136).

Die Ergebnisse der Studie zur Lehrer*innenbildung machen deutlich, dass bei der Relevanz und Herstellung von Wissen um das Thema Migration immer noch eine fehlende Reflexion und Sensibilisierung für Diskriminierung und Differenz vorliegen (Karakaoğlu et al. 2017). Anja Steinbach (2016) macht anhand einer beispielhaften Stellungnahme einer Lehramtsstudentin zu ihren Erwartungen an ein Seminar mit dem Titel „LehrerInnenprofessionalität in der Migrationsgesellschaft“

auf problematische Sichtweisen von Lehramtsstudierenden aufmerksam. Ihr Ergebnis zeigt die Notwendigkeit „in Lehrveranstaltungen einen Reflexionsraum zu schaffen, in dem vor allem Irritationen und Widersprüche im Hinblick auf die eigenen Deutungsmuster thematisierbar und sichtbar gemacht werden; Reflexionsräume, die alternative Deutungsmuster zulassen“ (Steinbach 2016, S. 295). Wie eine rassismuskritische Professionalisierung zu einer Veränderung von Denk- und Handlungsweisen von Lehrer*innen beitragen kann, erläutert Messerschmidt (2016) beispielsweise in ihrer Arbeit „Involviert in Machtverhältnisse – Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft“. Sie betont in diesem Zusammenhang, wie wichtig eine (selbst)reflexive Auseinandersetzung mit sowohl der eigenen Position als auch der Verstrickung von Universitäten in gesellschaftliche Machtverhältnisse sind. Der vorliegende Band versteht sich als Beitrag für das forschende Lernen von Lehramtsstudierenden über die pädagogische Verstrickungsgefahren in Machtverhältnisse im Feld Schule.

Die impliziten (Normal-)Adressat*innen dieses Feldes sind nach wie vor häufig weiße Schüler*innen und Lehrer*innen. Die damit produzierten ‚Anderen‘ versteht das Feld als zu segregierende oder anzupassende. Dieses Verständnis findet sich im dominanten Lehrprogramm der Lehrer*innenbildung abgebildet, das den ‚Umgang mit den Anderen‘ zentral stellt. Bezugspunkt von Schule und Lehrer*innenbildung ist häufig die (nationale) Norm (Shure i.D.), ohne Reflexion über deren ideologische Konstruktion und Containerfunktion für rassistisches Wissen (El-Tayeb 2001). Im vorliegenden Band sind Arbeiten von Studierenden verzamelt, die sich herrschaftskritisch mit dem Feld Schule befassen und die als Einübung diskriminierungskritischer, pädagogischer Reflexivität zu verstehen sind.

Diskriminierungskritische pädagogische Reflexivität – für die Lehrer*innenbildung der Migrationsgesellschaft

Lehrer*innen sind als handelnde Akteur*innen in Bildungsinstitutionen an der Subjektformierung in Macht- und Herrschaftsverhältnissen – und damit an der Konstituierung von biografischen Verläufen – beteiligt (Castro Varela 2016, S. 160), weshalb eine Notwendigkeit an rassismus- und diskriminierungskritischer Auseinandersetzung besteht. Pädagogik trägt also eine große Verantwortung dahingehend, welcher Wissensbestand über die Welt (re)produziert wird und als relevant gesetzt wird, damit nicht durch die Legitimation oder das Ausblenden bestimmter Wissensformen die Möglichkeiten von Bildungsprozessen eingeschränkt werden. Da zukünftigen Lehrer*innen eine wichtige „Rolle in der Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen zukommt“ (Steinbach 2016, S. 286), ist eine Auseinandersetzung mit Normalitätsstrukturen und Normalitätsvorstellungen von Gesellschaft, pädagogischen Institutionen und den darin handelnden pädagogischen Akteur*innen erforderlich. Erst in den letzten Jahren werden Perspektiven der kri-

tischen Migrationsforschung in der Schulpädagogik und Lehre zunehmend miteinbezogen (vgl. Fereidooni und Massumi 2015; Doğmuş et al. 2016; Geier und Zaborowski 2016; Steinbach 2016; Doğmuş et al. 2018; Ivanova-Chessex et al. 2020; Mecheril 2010; Shure 2021; Akbaba 2022). Anna Aleksandra Wojciechowicz beschreibt Schule als einen Ort, an dem Kinder und Jugendliche „einen großen Teil ihrer Lebenszeit verbringen müssen und an diesem Ort ihr bildungsbezogenes Selbstbild formen und letztendlich die Idee davon entwickeln, wer sie in der Zukunft (nicht) sein können“ (Wojciechowicz i.D., S. 7). Es ist also von Bedeutung, welches Wissen Lehramtsstudierenden vermittelt wird, als relevant gesetzt wird und welche Auseinandersetzung mit diesem Wissen ermöglicht wird (Shure 2021, S. 45). Die Migrationspädagogik sieht in der pädagogischen Begleitung die Möglichkeit, „diese Schemata und die sie bestätigenden Praktiken zu reflektieren, über Alternativen nachzudenken und diese auf den Weg zu bringen“ (Mecheril 2019, S. 13).

Diskriminierung ist in allen Schulformen und entlang klassistischer, rassifizierender, geschlechts- und begehrensspezifischer, fähigkeitsbezogener und bekenntnispezifischer Unterscheidungen virulent (Jenessen et al. 2013). Dabei an der Vorstellung einer überdeterminierenden Diskriminierungsform festzuhalten, scheint uns nicht weiterführend. Rassifizierende Diskriminierung ist in den Forschungsarbeiten der Studierenden im vorliegenden Band ein Schwerpunkt, die Beiträge nehmen sich aber auch Diskriminierungsformen entlang von Gender, sexueller Orientierung und Sprache an.

Migrationsgesellschaftliche Dominanzverhältnisse und pädagogische Reflexivität

In diesem Band geht es um pädagogische Reflexivität von Lehrer*innen, die innerhalb von Verhältnissen arbeiten und lehren, die von historisch sedimentierten Dominanzstrukturen durchzogen sind. Eine rassismus- und diskriminierungskritische Professionalisierung zielt darauf ab, Bildungsprozesse anzuregen, die zu einem Hinterfragen von Normalitätskonstruktionen der bestehenden Ordnungen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen führen.

Aysun Doğmuş (2016) hat im Anschluss an das Forschungsprojekt „Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium“ (Karaकाşođlu et al. 2013) eine Untersuchung mit Blick auf die zweite Phase der Lehrer*innenbildung, dem Referendariat, durchgeführt. Zentral war die Frage, „wie Migrationsverhältnisse im Ausbildungsfeld des Referendariats ausgehandelt und wirksam für Professionalisierungsprozesse werden können“ (Doğmuş 2016, S. 120). Dabei vereint sie „LehrerInnen(aus)bildungs- resp. Professionalisierungsforschung

(Blömeke et al. 2004)“ und „erziehungswissenschaftliche[] kritische[] Migrationsforschung (Mecheril et al. 2013)“ (ebd. S. 120), was es in dem bisherigen Feld der Forschung so noch nicht gab. Dođmuş analysiert Interviews mit Referendar*innen und Fachleiter*innen daraufhin, welche Normalitätskonstruktionen das Referendariat rahmen und welche Auswirkungen diese auf Professionalisierungsprozesse haben. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass das Referendariat als migrationsgesellschaftlich relevanter und gleichzeitig potenziell rassifizierender Professionalisierungsrahmen der Lehramtsausbildung verstanden werden kann. Die Arbeiten der Studierenden im vorliegenden Band knüpfen hier an mit der Frageperspektive, inwiefern Bildungsinstitutionen an der (Re-)Produktion von Rassismus und anderen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen beteiligt sind und wo Handlungsspielräume zur Transformation bestehender Ungleichheitsverhältnisse aufgespürt und genutzt werden können. Ein forschender, analytischer Blick auf Schule soll die Studierenden darauf vorbereiten, innerhalb der gegebenen Strukturierung handlungsfähig zu werden.

Forschendes Lernen

Seit einigen Jahren gibt es im Diskurs über die Lehrer*innenbildung weitgehend Einigkeit über forschendes Lernen als Bestandteil pädagogischer Professionalisierung (Huber 2003, 2009; Huber et al. 2009; Eck 2019; Aeppli et al. 2014; Rueß et al. 2016; Basten et al. 2020; Wulf et al. 2020). Forschendes Lernen im Sinne rekonstruktiver Fallarbeit kann als vermittelnde Instanz zwischen Theorie und Praxis verstanden werden, die „die Verfasstheit der Erziehungswirklichkeit zu entschlüsseln“ (Dzengel 2017, S. 380) vermag. Die Erkenntnisse von Studierenden aus der forschenden Fallarbeit leisten einen Beitrag bei der Bildung einer kritisch-reflexiven Distanz (Köker und Störtländer 2017) zur sozialen Konstruktion im schulischen Kontext, die auch das eigene Eingebundensein (Faulstich-Wieland 2017) in diesen Kontext thematisiert. Forschendes Lernen im Sinne eines Denkprozesses (Dewey 1993) eröffnet für Studierende Erkenntnisräume, in denen neues Wissen produziert werden kann (Rachwal 2016) und identitätsstiftende Momente für die Ausbildung eines professionellen Habitus (Altrichter et al. 2017, S. 126) einen Ort finden können.

Neben Publikationen, die das Erforschen von Unterricht durch Lehrer*innen selbst thematisieren (Altrichter et al. 2018), geben Bände thematische Einblicke in universitäre empirischer Forschung im Kontext Schule (Burger und Miceli 2017). Weil Unterrichtsgestaltung strukturell mit der Reproduktion diskriminierender Strukturen einhergeht, können die Erkenntnisse aus ihrer Analyse einen Beitrag dazu leisten, ebensolche Strukturen zu dekonstruieren (Hombach 2017, S. 191 f.; Fereidooni und Simon 2020). Forschendes Lernen mit explizitem Bezug zu Diskri-

minierungs- und Ungleichheitskritik ist dabei eher die Seltenheit (Satilmis 2020). Der vorliegende Band leistet daher einen zentralen Beitrag zu diskriminierungskritischem forschendem Lernen in der Schule der Migrationsgesellschaft.

Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick: Diskriminierungskritische Lehrforschung von Lehramtsstudierenden

Der vorliegende Band kann nur äußerst exemplarisch Macht- und Differenzverhältnisse in der Schule bearbeiten. Ausgewählt wurden die Themen, die (auf kontingente Weise) an das jeweilige Interesse der Forschenden anknüpfen. Unter die Interessensgebiete fallen neben Analysen zu rassifizierenden Strukturen auch solche über Diskriminierungsverhältnisse zu Gender, sexueller Orientierung und Sprache. Alle möglichen anderen Differenzlinien, die Schule (und die Migrationsgesellschaft) mitstrukturieren und zu bearbeitende Themen wären, kommen hier nicht oder nur marginal vor: so etwa Antisemitismus oder Behinderung/Ableismus.

Präsentiert werden Produkte forschenden Lernens in Form von theoretischen und empirischen Ergebnissen aus den Forschungsprojekten von Studierenden, die sich aus machtkritischen, postkolonialen und poststrukturalistischen Perspektiven mit der Schule in der Migrationsgesellschaft beschäftigen. Er richtet sich an Dozierende und Studierende, die sich für Beispiele von kritischer Lehrforschung interessieren, und an (angehende) Lehrer*innen, Bildungsverantwortliche und politisch Interessierte, die aus prägnanten Forschungsberichten Einblicke gewinnen können, wie Schule, ihre Akteure und Artefakte auf der Ebene von Unterrichtsinteraktionen und in Form von Schulbuchinhalten Fremdheit herstellen, Schüler*innen (und Lehrer*innen) in Prozessen des Othering subjektivieren, aber auch welche Verhandlungsprozesse rassifizierenden Mechanismen gegenüber stehen.

Bei der Auswahl und Systematisierung der Beiträge haben wir das didaktische Dreieck im Sinn gehabt. Lehrmaterialien werden meist von Lehrenden aus mit Lernenden zum Thema gemacht. Eine diskriminierungskritische Perspektive erweitert dabei den Blick auf das Lehren und Lernen in der Schule als Ort, der in Ungleichheitsverhältnisse eingelassen ist (Bücken et al. 2020; Akbaba et al. 2022).

Schul- und Kinderbücher

Damit geraten in der Schule verwendete Lehrmaterialien in den kritischen Blick, insofern sie den Lerngegenstand vor dem Hintergrund bestimmter wirkmächtiger Mechanismen darstellen, kontextualisieren und mitkonstruieren. **Farsana Daud** und **Julia Fischer** analysieren in ihrem Beitrag die Geschlechter- und Rollenbilder im Bildmaterial von Französisch-Büchern und zeigen mit der qualitativen Inhaltsanalyse, wie die Lehrwerke im Schulkontext zum ‚Doing Gender‘ beitragen. **Sebastian Jaspers** und **Céline Ragni** untersuchen diskursanalytisch Afrikabilder in

Schulbüchern der Musik. Die Sprach- und Bildanalyse von ausgewählten Seiten aus zwei rheinland-pfälzischen Musikschulbüchern kehrt einen eurozentrischen und exotisierenden Blick von Musikbüchern hervor. Dass Schul- und Kinderbücher Rassismus reproduzieren, ist die eine Sache. Offen bleibt dabei, wie Lehrer*innen die Inhalte rezipieren. Auf diese Leerstelle geht der Beitrag von **Annette Blum**, **Timo Lunkenheimer**, **Lena Thiele** und **Anna Wüst** ein. Sie analysieren, wie von ihnen interviewte Lehrer*innen mit von den Autor*innen als rassistisch gedeuteten Textstellen in Kinderbüchern umgehen.

*Schüler*innen*

Gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wirken auch in der Interaktion im Klassenzimmer. **Umid Mohammed** macht den Umgang schwuler Jugendlicher mit Heteronormativität und -sexismus in der Schule zum Fokus. Aus narrativen Interviews arbeitet der Autor diskurstheoretisch informiert heraus, wie Schwulsein in der Schule einerseits den Status als Anderer hervorhebt und gleichzeitig als nicht existent unsichtbar macht, aber auch wie sich die Jugendlichen Strategien der positiven Selbstidentifikation und offene Auseinandersetzungen zu eigen machen. Der nächste Beitrag arbeitet den Zusammenhang zwischen Ritualisierung und Positionierung von Schüler*innen im Lehr-Lern-Geschehen heraus. Anhand von ethnografischen Beobachtungsprotokollen im Unterricht machen **Katharina Schneider**, **Silke Dautenheimer**, **Laura Wolff**, **Anina Leute-Roemer** und **Mona Großmann** sichtbar, was in Interaktionen im Unterricht in Form von alltäglichen Ansprachen der Schüler*innen zu deren machtvollen Positionierungen wird, aber auch welche Spielräume sich Akteur*innen situativ aushandeln.

*Lehrer*innen*

Lehrende sind an der Reproduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse beteiligt. **Samira Romero Ramirez** arbeitet aus einem Interview mit einer Lehrerin die latenten Sinnstrukturen heraus, die sich im Argumentieren über Bildungsungleichheit in Bezug auf die Konstruktion von ethnisch markierter und sprachlicher Differenz finden lassen. Ihr Beitrag veranschaulicht methodisch detailliert, wie eine Sequenzanalyse objektiv hermeneutisch durchgeführt wird und wie sich das Prinzip der Wörtlichkeit für die Analyse von latentem Sinngehalt auszahlt. Einen Perspektivwechsel ermöglicht der Beitrag von **Esra Demirel** und **Cahen Suleiman**. Die Autorinnen haben Unterrichtssituationen ethnografiert und untersuchen, wie migrationsandere Lehrer*innen von Schüler*innen angesprochen werden und wie jede Antwort ihre Rassismen kostet aber auch aufdeckt. Ebenfalls ethnografisch schaut der Beitrag von **Issam Elmoatasimi** auf Interaktionen zwischen Lehrenden of Color und Schüler*innen. Er untersucht anhand von Be-

obachtungsprotokollen, wie sich der hegemoniale Islamdiskurs auf die Interaktion zwischen einem als muslimisch markiertem Lehrer und einer Schülerin auswirkt, die sich antisemitisch äußert.

Die Analyse von Lehrinhalten in der Schule, Interaktionen und Adressierungen von und zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen weisen auf diskriminierungskritische Leerstellen in der Lehrer*innenbildung hin. **Johanna Fallscheer** hat Lehramtsstudierende interviewt und arbeitet qualitativ rekonstruierend heraus, wie deren Bildungsprozesse zwischen „Fluchtgedanken und Selbstreflexion“ verlaufen, wenn im Seminar Rassismus und damit alle am Seminar Beteiligten als in der einen oder anderen (oder ambivalenten) Form Betroffene zum Thema werden.

Wir danken den Studierenden, die die Mehrarbeit auf sich genommen haben um ihre in Forschungswerkstätten, Bachelor- und Masterarbeiten entstandenen Forschungsprojekte in Beiträge für diesen Band umzuwandeln und somit mehr Leser*innen als den universitären Betreuer*innen zugänglich zu machen. Wir sind sicher, dass es ihnen ebenso viele der Leser*innen danken werden.

Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn Scherer, A. (Hrsg.) (2014). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Akbaba, Y. (2022). Double-binding ethnicity. Eine migrationsdispositive Erweiterung von Professionstheorien. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.). *Lehrer*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A., Pokitsch, D., & Thoma, N. (Hrsg.) (2022). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Herausforderungen diskriminierungskritischer Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Zuber, J. & Helm, C. (2017). Schule aus Sicht verschiedener Akteure. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 125–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bababoutilabo, V. (2019). *Africa Bling Bling Hakuna Matata. Visuelle Repräsentationen Schwarzer Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik*. <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A3A32854/attachment/ATT-0/>. Zugegriffen: 30. September 2021.