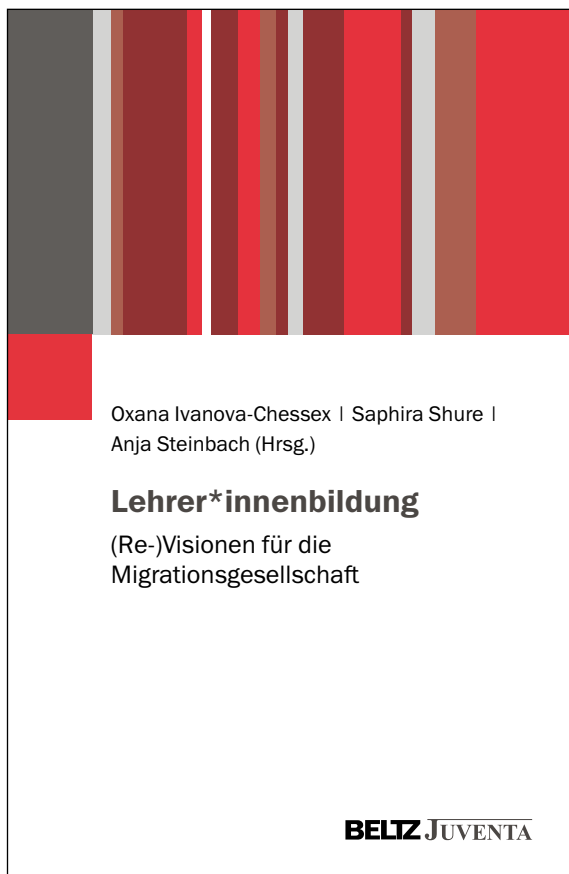




Leseprobe aus Ivanova-Chessex, Shure und Steinbach,
Lehrer*innenbildung, ISBN 978-3-7799-6222-9
© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6222-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6222-9)

Inhalt

Lehrer*innenbildung, (Re-)Visionen und die Migrationsgesellschaft – einleitende Überlegungen <i>Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure & Anja Steinbach</i>	7
---	---

I Lehrer*innenbildung und das Politische

Kritik im Pflichtmodul Heterogenität – Paradoxien der (Ent-)Politisierung in der Lehrer*innenbildung <i>Mai-Anh Boger & Nina Simon</i>	20
Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen. Postkoloniale Betrachtungen <i>María do Mar Castro Varela</i>	36
Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘ <i>Christian Grabau</i>	50
<i>Sichtbar machen, was gewöhnlich unsichtbar ist.</i> Konturen einer politischen Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft <i>Matthias Rangger</i>	67
Der Raum vor der Kritik. Zur politischen Dimension des Lehrens <i>Roland Reichenbach</i>	83

II Lehrer*innenbildung und das Normative

Verletzlichkeiten im Individualisierenden Lernen. Ein normativer Einsatz in die Lehrer*innenbildung <i>Soniya Alkis & Jan Wolter</i>	102
Das Ethische und das Politische als Kritik an und in der Lehrer*innenbildung. Verantwortung und gerechtigkeits- ambitionierte Einmischungen als normative Orientierungen <i>Sandro Bliemetsrieder & Dagmar Beinzger</i>	116
Von der sprachlichen Gewalt des Schriftraums. Über „doppelte Buchführung“ und die Veränderung der <i>profession</i> in der Migrationsgesellschaft <i>Arzu Çiçek</i>	132
(Un-)Erschütterbare Fundamente? Normativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer*innenbildung <i>Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure & Anja Steinbach</i>	154

III Lehrer*innenbildung und Gewaltverhältnisse

Beredtes Schweigen über Rassismus. Be- und Entlastung von Lehrer*innen im Sprechen über Rassismus und das Potential von Rassismushinweisen <i>Aysun Dođmuş, Veronika Kourabas & Nadine Rose</i>	168
Sprache als Differenzmerkmal: Theoretische Zugänge für die Lehrer*innenbildung <i>Rainer Hawlik & İnci Dirim</i>	186
Bildung in postkolonialen Zeiten: Gayatri Chakravorty Spivak und Ngũgĩ wa Thiong'o <i>Eva-Maria Klinkisch & Markus Rieger-Ladich</i>	207
Verkörpernte Affekte des Rassismus: Schule als Kraftfeld geteilter Atmosphären der (Des-)Integration <i>Bettina Wuttig</i>	224

IV Lehrer*innenbildung und Professionalisierung

Double-binding ethnicity. Eine migrationsdispositive Erweiterung von Professionstheorien <i>Yalız Akbaba</i>	242
Verunmöglichte Krisen im Referendariat – Migrationsgesellschaftliche Routinen und die rassismusrelevante Introspektion als Gegenstand von Reflexivität <i>Aysun Dođmuş</i>	260
Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft <i>Vanessa Ohm, Yasemin Karakaşođlu & Paul Mecheril</i>	278
Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität? <i>Juliane Karakayalı & Mareike Heller</i>	295
Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Skizzen einer abwehrreflexiven Lehrer*innenbildung <i>Andreas Tilch</i>	309
Autor*innenverzeichnis	325

Lehrer*innen*bildung*, (Re-)Visionen und die Migrationsgesellschaft – einleitende Überlegungen

Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure & Anja Steinbach

1 Zum Anliegen des Bandes

„Anknüpfend an die vielfältigen Einsprüche gegenüber einem starken und in sich ungebrochenen Bildungsbegriff erscheint es mir angemessen, von einem fragilen Konzept der Bildung auszugehen, das es mir ermöglicht, Brüche und Infragestellungen meiner eigenen durch Bildung angeeigneten Selbst- und Weltbilder zu artikulieren. Dabei riskiere ich zwar eine gefestigte Position, eröffne aber Zugänge für ein Bildungskonzept, das nicht ignorant bleibt gegenüber den inneren Brüchen in seiner jüngeren Geschichte.“ (Messerschmidt 2009, S. 254)

Die Auseinandersetzungen mit Fragen einer ‚angemessenen‘ Bildung und Professionalisierung von Lehrer*innen werden seit Jahren intensiv auf verschiedenen Ebenen in unterschiedlichen Disziplinen geführt. So bringen Erziehungswissenschaften, Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, aber maßgeblich auch bildungspolitische Initiativen divergierende Forderungen, theoretische Konzeptionen, Forschungsbefunde und Ansätze dazu ein, was es bedeutet, als Lehrer*in *gebildet* zu sein. Wird Bildung ganz allgemein vorrangig als ein Prozess verstanden, „in dem mittels der Ansprache der Individuen in der Welt und der Auseinandersetzung der Individuen mit der Welt Subjektivität und Subjekt-Status ermöglicht und beständig verändert wird“ (Heinemann/Mecheril 2018, S. 248), so bleibt die Frage, was Bildung von Lehrer*innen in der Gegenwart genau ausmacht und welche Rolle die historisch entstandenen gesellschaftlichen Verhältnisse in diesen Überlegungen spielen. Welcher Begriff von Bildung kommt in den unterschiedlichen Perspektiven auf die Lehrer*innen*bildung* zum Ausdruck? Wann und mit welchen Effekten für wen haben wir es mit einem „starken“, einem „in sich ungebrochenen Bildungsbegriff“ (Messerschmidt 2009, S. 254) zu tun, der das autonome, aufgeklärte Subjekt zelebriert, sich gegenüber Auslassungen, die etwa in der feministischen oder postkolonialen Kritik offen gelegt werden, ‚ignorant‘ zeigt und hegemonial stabilisierend wirkt (vgl. ebd.)? Wie und wo deutet sich stattdessen eine „fragile“ (ebd.) Vorstellung von Bildung an, die unter anderem eine kritische Reflexion des Bildungsbegriffs, seiner Brü-

chigkeit, Situiertheit und Historizität zu ermöglichen sucht? Bedeutet Bildung in der Lehrer*innenbildung vor allem eine Form der Biographiearbeit oder eine reflexive Auseinandersetzung mit pädagogisch relevanten Antinomien? Ist jeder Professionalisierungsprozess Lehrer*innenbildung? Oder ist Bildung aus der Lehrer*innenbildung gar längst suspendiert? Dies sind nur wenige exemplarische Fragen, die sich in diesem Zusammenhang zu stellen vermögen.

Der vorliegende Band resoniert mit diesen Suchbewegungen, Bemühungen und Anliegen, bringt vielfältige Überlegungen zur Bildung von Lehrer*innen zusammen, diskutiert das Allgemeine in der Auseinandersetzung mit den migrationsgesellschaftlichen Bedingungen und versucht gewissermaßen das in Richtung eines psychologisch-empirisch gefassten Lernbegriffs verrückte „Gravitationszentrum“ (Pongratz 2014, S. 73) der *Bildungswissenschaft* (wieder) in Richtung der Bildungstheorie zu bewegen. Diese Bewegung ist mit der Kritik an einer Out-putorientierung und Aneignung von (messbaren) Kompetenzen verbunden und geht mit dem Anspruch einher, den im Kontext der Lehrer*innenbildung scheinbar „in sich ungebrochenen Bildungsbegriff“ (Messerschmidt 2009, S. 254) zu ‚fragilisieren‘ und Räume für Infragestellungen, Verunsicherungen, Unwissen und innere Brüchigkeiten zu eröffnen. Die migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse laden hierzu gewissermaßen ein.

Gerade weil Bildung als ein inflationärer pädagogischer Kernbegriff und als ein normativ aufgeladener gesellschaftlicher Imperativ verhandelt wird, erscheint uns ein re-justierendes Nachdenken über die allgemeinen Fragen der Lehrer*innenprofessionalisierung und deren grundsätzliche, mit Sicherheit vielfältige und ambivalente, bildungstheoretische Verortung sinnvoll. Eine Auseinandersetzung mit Bildung im Allgemeinen eröffnet die Möglichkeit der Beschäftigung mit gesellschaftstheoretisch und gesellschaftskritisch fundierten Fragen der Bildung von Lehrer*innen – der „Politizität“ der Lehrer*innenbildung (etwa Shure 2021, S. 286 ff.). Diese muss notwendigerweise zwischen verschiedenen Semantiken manövrieren und zerbrechlich bleiben, nicht zuletzt weil „die Reflexion des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, die Aufnahme der objektiven, vom kapitalistischen System selbst hervorgebrachten Zwängen, die es zugleich in Frage stellen“ (Koneffke 1981, S. 188), herausfordernd ist.

Ein Anliegen des Bandes ist die Beschäftigung damit, welche Theorien, Zugänge, Themen und Auseinandersetzungsprozesse bedeutsam sind, um Bildung von Lehrer*innen in der Migrationsgesellschaft zu denken bzw. um eine bestimmte Idee von Bildung zu ermöglichen. Dieses Anliegen führt uns zu einer Reihe von Anfragen an die Lehrer*innenbildung, etwa danach, welche theoretischen und empirischen Perspektiven in amtlich deutschsprachigen Kontexten (vgl. Dirim 2015) gegenwärtig dominant sind und warum. In welchem Verhältnis stehen diese zu den gesellschaftlichen und ökonomischen Ordnungen und welche Funktion nehmen sie im Hinblick auf ihre Durchsetzung ein? Welche Zugänge und Blickrichtungen erkämpfen sich Räume, bleiben allerdings zumeist marginalisiert (vgl. bildungsLab* 2021)? Welchen Platz haben (selbst-)kritische und engagierte Perspektiven auf Bildung (hooks 1994; 2003; 2010) im Kontext der Professionalisierung von Lehrer*innen? Welchen Platz nimmt die Kritik an der Geschichte eines eurozentrischen Bildungsbegriffs ein? Inwiefern werden in der Lehrer*innenbildung unterschiedliche oder widersprüchliche Perspektiven auf Bildung eröffnet? Welche Rolle spielen Reflexionen hinsichtlich der Idee einer zwangsfreien Neuordnung des Begehrens (vgl. Spivak 2004, S. 526) und der damit verbundenen Überlegungen zu einem epistemischen Wandel (Castro Varela 2016) in der Lehrer*innenbildung? Mit dem Aufrufen dieser Fragen zielt der Band nicht etwa auf eine eindeutige und endgültige Beantwortung selbiger, auch deswegen nicht, weil wir im Hinblick auf klare Antworten skeptisch und zurückhaltend bleiben wollen. Vielmehr sollen diese Fragen und die Bedeutung der Lehrer*innenbildung in der und für die Migrationsgesellschaft anhand vieler unterschiedlicher Stimmen reflektiert und diskutiert werden, denn auch oder gerade diese Diskussionen selbst sehen wir als einen bedeutsamen Teil der Bildung von Lehrer*innen.

Der von uns für den Titel des Sammelbandes gewählte Begriff der Visionen suggeriert dabei möglicherweise gänzlich neue und bislang unbekannte Blickrichtungen sowie zugleich eine vermeintlich souveräne Position, von der aus die Visionen für die Lehrer*innenbildung entworfen werden (können). Von beidem möchten wir uns an dieser Stelle distanzieren. Denn einiges von dem, was in dem Band vorgestellt, gedacht, entwickelt und diskutiert wird, wurde sicherlich auch an anderen Stellen zumindest angedeutet. Und dennoch haben wir uns für den etwas gewagten Titel „Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft“ entschieden, da die zusammengetragenen durchaus unterschiedlichen Perspektiven, Zugänge und Akzentuierungen als Ganzes, so würden wir sagen, in einem bestimmten Sinne ein ‚visionäres‘ Bild einer Lehrer*innenbildung der Migrationsgesellschaft zeichnen. Den Titel haben wir in der Vorbereitung dieses Buchprojektes zugleich als Einladung an die Autor*innen verstanden, sowohl eine „prüfende Wiederdurchsicht“ (Ha et al. 2007, S. 12) bereits vorhandener Zugänge, Konzepte, Ansätze vorzunehmen, als auch neuere, ungewohnte,

oder gar utopische Überlegungen zur Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft zur Diskussion zu stellen. Wenngleich der Begriff der Visionen, wie viele andere politische Begriffe, die auf die Veränderung der Verhältnisse zielen, seit einiger Zeit eine neoliberale Vereinnahmung erfährt, wollen wir den Begriff mit dem Sammelband aufgreifen und damit eine Lehrer*innenbildung stark machen, die weniger an dem *was ist*, sondern vielmehr an dem, *was sein könnte* orientiert ist, und die dieser Frage vor dem Hintergrund einer spezifischen gesellschaftlichen und historisch gerahmten Kontextualisierung nachgeht. Daher führen wir in dem Band, die Vergangenheit reflektierende und auf Zukunft gerichtete Denkbewegungen zusammen, die mit dem Ziel der Ermöglichung neuer Imaginationen und Artikulationen sowie der Absicht einer Veränderung des Bestehenden verbunden sind.

Wir verstehen den Band als einen Beitrag dazu, Blickrichtungen und Denkweisen zu entwerfen bzw. zusammenzubringen, die als Kritik des Bestehenden bzw. als Ansatz das Bestehende umzudenken, neuzudenken und dabei eben das *Was-sein-könnte*, das Denkbare und Mögliche, aber auch das auf den ersten Blick vielleicht *Un-Mögliche*, zum Ausgangspunkt der Überlegungen zu machen. Visionen, als Entwurf von etwas, das *sein könnte*, stellen zugleich *das was ist* in Frage. Visionen stoßen Debatten an und können als ein Weg betrachtet werden, Wahrheiten zu „irritieren, ohne dass eine neue Wahrheit gesetzt wird“ (Boger/Castro Varela 2021, S. 11). Sie bieten Spielraum für Auseinandersetzungen und Unbestimmtheit, zeichnen keinen klaren Weg, sondern stoßen vielmehr Richtungen an und konturieren neue Begehren. Visionen verstehen wir als Denkbewegungen, als „erweiterte Denkungsart“ (Arendt 1968/2013, S. 298), die wir auf die Schule und Lehrer*innenbildung mit ihren Beharrlichkeiten und Veränderungsresistenzen richten möchten.

In den wissenschaftlichen, pädagogischen und politischen Diskussionen um die Anforderungen an Lehrer*innenbildung bzw. an die Professionalisierung von Lehrer*innen spielen die gesellschaftlichen Veränderungen und die damit verbundenen ‚Herausforderungen‘ eine zentrale Rolle, und Migration ist in diesem Zusammenhang ein prominenter Topos (vgl. etwa Buddeberg/Hornberg i. E.). Dieser wird vorwiegend mit Blick auf das pädagogische Handeln unter Bedingungen der Anwesenheit und der besonderen Integrationsbedarfe von Migrant*innen und migrantisierten Menschen thematisiert. Das Wort ‚Migration‘ im Kompositum ‚Migrationsgesellschaft‘ wird in dieser dominanten Perspektive vielfach als Problemdiagnose und Spezialdiskurs interpretiert und Lehrer*innenbildung in der *Migrationsgesellschaft* wird dementsprechend zu einer Überschrift für diejenigen Theorien und Zugänge, die (eher randständig positioniert) Überlegungen zu Zielgruppen oder spezifischen Maßnahmen mit Blick auf Fragen von Migration und Bildung anstellen. Auch wenn dies durchaus begründet sein mag, da Fragen hinsichtlich rassistischer Strukturen und Praktiken im Bildungssystem und Diskriminierung von Schüler*innen und Lehrer*innen durch-

aus wichtige *spezifische* Anliegen derjenigen darstellen, die sich mit Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft beschäftigen (vgl. Fereidooni 2016; Ivanova-Chessex/Steinbach 2017, 2018), kommt darin doch eine Leerstelle der *allgemeinen* Perspektiven zum Ausdruck. So ist etwa eine Beschäftigung mit rassistischen Differenzverhältnissen bisher nicht zu einem allgemeinen Bereich, oder einem *im* Allgemeinen anerkannten Bereich, der Lehrer*innenbildung im amtlich deutschsprachigen Kontext geworden (vgl. Doğmuş et al. 2018, Ivanova 2020, Heidrich et al. 2021; Akbaba/Bello/Fereidooni 2022). Noch immer scheint es so, als würde Lehrer*innenbildung auf der einen Seite als eine Lehrer*innenbildung jenseits der (globalen) Migrationsgesellschaft und der gesellschaftlichen Macht- und Differenzverhältnisse gedacht, während auf der anderen Seite ein spezifischer Blick auf Lehrer*innenbildung und Migration gelegt wird. Ziel des vorliegenden Bandes ist es, Gesellschaft gar nicht erst jenseits der Migrationsgesellschaft zu denken und auf diesem Weg Lehrer*innenbildung immer als Bildung in der Migrationsgesellschaft zu verstehen und zu entwerfen. *Migrationsgesellschaft* stellt dann eine Perspektive dar, die davon ausgeht, dass alle Gesellschaften durch vielfältige Migrationsphänomene sowie durch Macht- und Ungleichheitsverhältnisse konstituiert sind (vgl. Mecheril 2016). Zu diesen Phänomenen gehört das Wirksamwerden gesellschaftlicher Differenzordnungen und Unterscheidungsweisen, die auch in die Schule und in die Universitäten hineinwirken. *Migrationsgesellschaft* ist eine Konkretisierung, die wir für den Titel des Bandes gewählt haben, weil darin eine sozialtheoretische Perspektive zum Ausdruck kommt, die uns mit Blick auf Schule und Lehrer*innenbildung und damit verbunden mit Blick auf die Bedingungen eines professionellen pädagogischen Handelns bedeutsam erscheint. Lehrer*innenbildung wird darin auch zu einem Ort, der als gesellschaftlich vermittelt und zugleich Gesellschaft vermittelnd in den Blick rückt (vgl. Mecheril/Shure 2018; Shure 2021). Mit dem Terminus *Migrationsgesellschaft* ist für uns also eine *allgemeine* Perspektive verbunden, in der Lehrer*innenbildung, ebenso wie das Handlungsfeld Schule, auf welches sie ausgerichtet ist, in ihren Verwobenheiten mit den von Ungleichheiten durchzogenen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen betrachtet wird. Mit dem Fokus auf das Allgemeine sind aber zugleich spezifische Aufmerksamkeit verbunden – zum Beispiel für das „fragile Konzept von Bildung“ (Messerschmidt 2009, S. 254), das im Gegensatz zu einem Bildungsbegriff, der etwa starke und kompetente Subjekte aufruft, eher die Aufmerksamkeit auf verschiedene Vulnerabilitäten, Verletzbarkeiten und Positioniertheiten lenkt und damit verknüpft auch die gesellschaftliche Verfasstheit von pädagogischer Professionalität fokussiert. Diese Aufmerksamkeitsrichtungen spiegeln die Beiträge des Bandes wider, wenngleich nicht alle Autor*innen dezidiert in der Migrationspädagogik (Mecheril 2004) verortet sind. Auch dies ist aus unserer Sicht ein Weg, um Gesellschaft selbstverständlich als Migrationsgesellschaft zu denken und diesem Denken performativ Ausdruck zu verleihen.

2 Zum Aufbau des Bandes und zu den Beiträgen

Der Sammelband soll in der dargestellten Perspektivierung einen Beitrag zu einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über ‚angemessene‘ Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft leisten und damit Möglichkeiten einer machththeoretischen Konzeptualisierung pädagogischer Professionalisierung ausloten. In den sechs thematischen Abschnitten, mit Beiträgen von Autor*innen aus den Kontexten Deutschland, Österreich und der Schweiz, geht es um eine kritische Reflexion der Eingebundenheit von Schule und Lehrer*innenbildung in (migrations-)gesellschaftliche Verhältnisse, die unter anderem von machtvollen und folgenreichen Normativitäten und Selbstverständnissen konstituiert werden. Lehrer*innenbildung und Schule sind daran beteiligt, Normativität (etwa von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, Fähigkeit und Unfähigkeit, Passung und Nicht-Passung, legitimer und nicht-legitimer Subjektivität) herzustellen, aufrecht zu erhalten, zu festigen oder aber zu verschieben. Lehrer*innenbildung und Schule stellen in ihrer Verwobenheit kontingente Räume dar, die über spezifische Strukturen und Praktiken hergestellt werden und die daher immer das Potential haben, *anders* gedacht und gestaltet zu werden. Hier setzt der Sammelband an, in dem kritische, (re-)visionäre Überlegungen und Konzepte eingebracht und diskutiert werden, die im Kontext von Lehrer*innenbildung und Schulpädagogik bisher eher marginal vertreten sind.

Im ersten Kapitel **„Lehrer*innenbildung und das Politische“** sind Beiträge versammelt, die das Feld der Lehrer*innenbildung anhand von unterschiedlichen Perspektiven auf die Bedeutung von Politisierung und Prozessen der Ent-/Depolitisierung betrachten. Das Politische steht in diesem Zusammenhang etwa für Praktiken und Prozesse des Kämpfens um gesellschaftliche Ordnungen. *Mai-Anh Boger* und *Nina Simon* werfen in ihrem Beitrag die Frage auf, „was geschieht, wenn zuvor umkämpfte ‚Außenseiterthemen‘ Teil des Pflichtcurriculums werden“ und entfalten ihre Überlegung anhand von zwei Sequenzen aus Interviews mit Lehramtsstudierenden. Sie theoretisieren Schwellen der (Ent-)Politisierung, die „keine persönliche oder gar individuelle Eigenschaft der Sprechenden“ darstellen, sondern vielmehr auf eine „Struktur der dissidenten Partizipation bzw. der affirmativen Sabotage“ verweisen. *María do Mar Castro Varela* fragt aus postkolonialer Perspektive nach den Verwobenheiten von Schule, Nationalstaat und der Vermittlung von Herrschaftswissen. Sie macht mit ihrem Beitrag deutlich, dass „Pädagogik [...] nicht harmlos [ist] – selbst eine humanistische und wohlmeinende nicht“, markiert aber zugleich und mit Blick auf Lehrer*innenbildung, dass „die Geschichten, der vielfältigen Versuche, Schule anders zu denken, hoffnungsvoll“ sind. *Christian Grabau* eröffnet, reflektiert und kommentiert in seinem Beitrag die Perspektive, die Hannah Arendt in ihrem Text „Reflections on Little Rock“ entfaltet. Er expliziert das in dem Text Unbemerkte oder Unthematisierte: „welche Erfahrungen kein Gehör finden“ und „wie die Welt sich

spaltet, wie sich zwei Formen, Zusammenleben und Demokratie zu denken, einander unversöhnlich gegenüberstehen“. Darüber ermöglicht er einen kritischen und zugleich produktiven Blick auf die (gegenwärtigen) Verhältnisse des Lehrens und Lernens. Aus einer hegemonietheoretischen Perspektive skizziert *Matthias Rangger* im Anschluss ans Althusser die Schule als ideologischen (Staats-)Apparat und die „Lehrer*innen als ihre ‚ideologischen Vermittler*innen‘“. Schulen stellen „komplexe und widersprüchliche Orte dar, die eine gewisse Dominanz an Praktiken, an Bewusstseinsformen und Ideologien ausbilden, die vorwiegend subtil Rassekonstruktionen transportieren“. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Blickrichtungen entwirft er Konturen einer politischen Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft, die soziale Phänomene immer als kontextuelle und damit auch durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse (mit) hervorbrachte Phänomene betrachtet. Im letzten Beitrag des Kapitels denkt *Roland Reichenbach* in essayistischem Stil und „nicht ohne eine gewisse ‚Bombastik‘“ über die „Dimension des Politischen in Lehrberufen“ nach. Er führt uns unter anderem entlang der Perspektiven von Brecht, Arendt und Rancière, an das „Unpolitische, das sich als Politisches zelebriert“ heran: Die „Sorge um das eigene Selbst, das möglichst von allen anerkannt und in seinem Frieden nicht gestört werden will und darf“.

Das zweite Kapitel „**Lehrer*innenbildung und das Normative**“ schließt an das im ersten Kapitel aufgerufene Moment des Ringens um gesellschaftliche Ordnungen an, da das Normative hier unter anderem als ein ordnendes Moment der Lehrer*innenbildung reflektiert wird. Unter sehr heterogenen normativitätstheoretischen Vorzeichen wird in den Beiträgen über Öffnungen, Schließungen und Verschiebungen des Normativen sowie über Effekte von normativen Setzungen im Kontext der Lehrer*innenbildung nachgedacht. *Soniya Alkis* und *Jan Wolter* setzten sich aus einer anerkennungstheoretischen und herrschaftskritischen Perspektive mit der „pädagogischen Praxis des Lernens“ auseinander. Sie verdeutlichen, dass einige „Schüler*innen im schulisch arrangierten Lernen als legitim geltende verletzende Anerkennung [erfahren], indem ihnen u. a. bestimmte Wissensinhalte verwehrt bleiben, ihr Wissen als illegitim normiert wird“. Aus der Auseinandersetzung mit „Verletzlichkeit“ als „Bedingung für Anerkennung“ entfalten die Autor*innen eine „ethische Perspektive“ für die Lehrer*innenbildung. *Sandro Bliemetsrieder* und *Dagmar Beinzger* fragen in ihrem Beitrag nach „dem Ethischen in normativen Ordnungen, also auch im schulpädagogischen Handeln“ und eröffnen in Anlehnung an Lévinas eine Perspektive für die Lehrer*innenbildung, in der „Verstehen und Erklären [...] vorläufig und (zukunfts-)offen“ bleiben. Über dieses „Durchkreuzen von Erklären und Verstehen“ sehen sich „(Lehramts-)Studierende [...] im besten Falle zunehmend in die Lage versetzt, Wissensbestände zu integrieren, die nicht mehr nur von Eindeutigkeit geprägt sind und sie erkennen den grundsätzlichen Modellcharakter von Wissen. Dazu gehört auch eine Reflexion des (noch) Nicht-Wissen-Könnens“.

Entlang von Jacques Derridas Überlegungen zur *profession* entfaltet Arzu Çiçek einen verantwortungsorientierten Blick auf Professionalisierung. Dieser macht sichtbar, dass „Vieles, was sich in den sprachlichen Begriffen, die sich uns in unseren jeweiligen Fachbereichen zur *Deutung* dessen anbieten, was geschieht, [...] aus Zeiten und Räumen [stammt], in denen die Herstellung von Wissen der Idee der Realisierung von Herrschaft unterworfen war, der Herrschaft über die Natur, der Herrschaft über den Menschen, der Herrschaft über soziale und politische Verhältnisse“. Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure und Anja Steinbach skizzieren eine hegemonie- und subjektivierungstheoretisch informierte Perspektive auf Normativitäten in der Lehrer*innenbildung, deren Berücksichtigung als ein Professionalisierungsmoment entworfen wird. Beim Nachdenken über eine „postnormative Normativität“ und pädagogische Professionalisierung geht es um „die Entwicklung einer gesellschafts- und subjektivierungstheoretisch informierten Aufmerksamkeit dafür, wie etwas normativ wird und wirkt, mit welchen Effekten und für wen“.

Unter dem Titel „**Lehrer*innenbildung und Gewaltverhältnisse**“ sind im dritten Kapitel Beiträge zusammengebracht, die sich den durch Sprache, Körper, Geschichte und Episteme vermittelten Gewaltpraktiken zuwenden, die auch im Rahmen von Lehrer*innenbildung und Schule bedeutsam sind. Die Bildung von Lehrer*innen nicht jenseits der Gewalt zu denken, sondern die Reflexion dieser sowie die kritische In-Verhältnis-Setzung zu dieser als Teil von Bildungsprozessen zu verstehen, kann als ein gemeinsames Anliegen der Beiträge markiert werden. Aysun Doğmuş, Veronika Kourabas und Nadine Rose gehen in ihrem Beitrag dem „Sprechen und Schweigen über Rassismus im migrationsgesellschaftlichen Deutschland“ nach und verdeutlichen, inwiefern „rassistisch vermittelte Ungleichbehandlungen wirksam sind und sich gleichzeitig einer Besprechbarkeit entziehen“. Sie zeichnen unter dem Blickwinkel des *Beredten Schweigens* über Rassismus die „produktiven Effekte der ent-nennenden Dethematisierung und Normalisierung von Rassismus nach“ und verdeutlichen deren „Bedeutung für eine rassismussensible Aufmerksamkeitsrichtung in der Lehrer*innenbildung“.

Rainer Hawlik und İnci Dirim verweisen mit ihren linguizismustheoretischen Überlegungen zur Schule auf eine „Spielart“ des Rassismus und erläutern die Verstrickungen sowie die Handlungsmacht von Lehrer*innen, die sie als „Wächter*innen des kulturellen Kapitals und gleichzeitig in einer anderen Figuration Gefangene (teils unausgesprochener) gesellschaftlicher Normen, die durch das Makro-, Meso- und Mikrosystem der Schule (vgl. Fend 1981) hindurchwirken“, verstehen. Anschließend an machttheoretische Überlegungen von Bourdieu und Foucault entfalten sie die Schule als Ort, der „nicht primär dazu da [ist], möglichst viel Wissen in kurzer Zeit zu verbreiten, sondern [...] ein Ort zu sein [hat], an dem wir lernen, uns miteinander über die Welt zu verständigen“. Eva-Maria Klinkisch und Markus Rieger-Ladich wenden sich in ihrem Beitrag den Überlegungen zweier postkolonialer Theoretiker*innen zu, Gayatri Chakravorty Spivak

und Ngũgĩ wa Thiong’o. „Der postkoloniale Spiegel“, so führen sie aus, „lädt dazu ein, Curriculum, Unterrichtspraxis und das eigene Gewordensein im postkolonialen Raum und mit Blick auf postkoloniale Verhältnisse zu hinterfragen“. Für die Lehrer*innenbildung machen sie deutlich, dass es bei der „Gestaltung von Unterricht und Auswahl des Stoffes“ darum geht, die „eigene Rolle als Lehrer*in innerhalb des globalen Raumes zu verorten und sich zu fragen, welche, auch impliziten, Wertevorstellungen in der eigenen Unterrichtspraxis zum Tragen kommen“. *Bettina Wuttig* fragt nach dem „diskursiven, (mikro-)politischen, affektiven, atmosphärischen Hintergrundrauschen der Schulwelt“, indem sie Schule aus affekttheoretischer Perspektive und unter Rückgriff auf Czorleks Konzept der Desintegration als „Kraftfeld“ skizziert. Sie verdeutlicht darüber die Bedeutsamkeit einer „Sensibilisierung für die Wahrnehmung von verkörpertem Rassismus und seinen Atmosphären“ im Kontext der Lehrer*innenbildung.

In den Beiträgen des vierten Kapitels **„Lehrer*innenbildung und Professionalisierung“** geht es darum, Professionalität und Professionalisierung von Lehrer*innen mit einer Aufmerksamkeit für migrationsgesellschaftliche und gesellschaftstheoretische Fragen weiter zu denken und hierdurch die vorliegenden professions- und professionalitätstheoretischen Perspektiven und Visionen einer ‚zeitgemäßen‘ Lehrer*innenbildung zu vertiefen und zu vervielfältigen. *Yalız Akbaba* nimmt eine „migrationsdispositive“ Revision strukturtheoretischer Professionalisierungsansätze vor und plädiert für eine Reflexion der eigenen „epistemische[n] Verstrickung im Dispositiv des Migrationshintergrunds“ mit dem Ziel, „vormals zentral wählende Perspektiven“ zu de-zentrieren und „die aus der Peripherie ins Zentrum rückenden Perspektiven“ zu stärken. Diese Überlegungen entfaltet sie im Anschluss an das von ihr empirisch gestützte Konzept von „double-binding ethnicity“ – der an migrationsandere Lehrer*innen gerichteten „paradoxe[n] Handlungsanforderung“, „Migrationshintergrund zu verwerten und gleichzeitig auf die Gefahren seiner ausgrenzenden Wirkungen hin seine Sichtbarkeit verbergen und kontrollieren zu müssen“. *Aysun Doğmuş* nimmt in ihrem Beitrag „migrationsgesellschaftliche Routinen im Professionalisierungsprozess des Referendariats“ in den Blick und beschäftigt sich mit den „verunmöglichte[n] Krisen“ der „rassismusrelevanten Introspektion“. Am Beispiel zweier Interviews mit Referendar*innen stellt sie „Erscheinungsformen migrationsgesellschaftlicher Routinen mit Krisenpotential“ dar und begründet anschließend die Potenzialität „einer kriseninduzierenden Reflexivität“ für die Lehrer*innenprofessionalisierung, womit sie die strukturtheoretische Kategorie der Krise als ein zentrales Professionalisierungsmoment migrationsgesellschaftlich verortet. *Vanessa Ohm*, *Yasemin Karakaşoğlu* und *Paul Mecheril* loten in ihrem Beitrag „den erkenntnistheoretischen Gewinn einer Zusammenführung migrationsgesellschaftlicher mit professionalisierungstheoretischen Perspektiven“ aus. Sie stellen Grundzüge einer Professionalisierungstheorie vor, die „Elemente des strukturtheoretischen Zugangs aufgreift und um eine migrationsgesellschaftliche

Perspektive erweitert“. „Reflexive Haltung“ und das „reflexive Verhältnis zum eigenen Wissen wie Nicht-Wissen“ im Kontext der Migrationsgesellschaftlichkeit werden dabei als zentrale Aspekte dieser Perspektive beschrieben. Anhand der rassismuskritisch informierten empirischen Analysen zur „nicht-separierte[n] Beschulung“ von als ‚neu zugewandert‘ markierten Schüler*innen werfen *Juliane Karakayalı* und *Mareike Heller* Fragen einer migrationsgesellschaftlicher Professionalisierung auf. Sie stellen in ihrer Untersuchung zwar eine Verbesserung der Situation der Schüler*innen bei einer nicht-separierten Beschulung fest, „durch den Mangel einer professionellen Auseinandersetzung mit der Migrationsgesellschaft auf der Ebene der Schule [...] [bleibt es jedoch] möglich, dass offen rassistische und exkludierende Praktiken durch Lehrkräfte unwidersprochen erfolgen können“. Im letzten Beitrag widmet sich *Andreas Tilch* dem „migrationsgesellschaftlichen Unbewussten der Schule“, dabei beschäftigt er sich in einer abwehrtheoretischen und rassismuskritischen Perspektivierung mit einem „Ensemble an Abwehrmechanismen [...], die ineinandergreifen, sich verstärken, irritieren und stabilisieren und dazu beitragen (migrations-)gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse aufrechtzuerhalten“. Er entwirft die Vorstellung von einer „unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen angemesseneren Lehrer*innenbildung“, die auf „die Entwicklung einer Abwehrreflexivität [setzt], die nicht vor der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der Abwehr gegenüber der (eigenen) Involviertheit Halt macht“.

Literatur

- Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (2022): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS.
- Arendt, Hannah (1968/2013): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Herausgegeben von Ursula Ludz. München/Zürich: Pieper.
- bildungsLab* (2021) (Hrsg.): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Münster: Unrast.
- Boger, Mai-Anh/Castro Varela, María do Mar (2021): Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: bildungsLab* (Hrsg.): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Münster: Unrast, S. 11–16.
- Buddeberg, Magdalena/Hornberg, Sabine (i.E.): Einflüsse gesellschaftlicher Veränderungen auf die Schule. Schule als Ort der gesellschaftlichen Teilhabe. Münster/New York: Waxmann.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration. Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach Ts: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Doğmuş, Aysun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Leonhard, Tobias/Kosinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–138.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: VS Verlag.

- Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (2007): Einleitung. In: Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 9–23.
- Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2021) (Hrsg.): *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinemann, Alisha M. B./Mecheril, Paul (2018): Normative Referenzen und reflexive Professionalität: In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul/Heinemann, Alisha/Khakupour, Natascha/Knappik, Magdalena/Shure, Saphira/Thoma, Nadja/Thomas-Olalde, Oscar/Vorrink, Andrea Johanna (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247–270.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom*. New York und London: Routledge.
- hooks, bell (2003): *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York und London: Routledge.
- hooks, bell (2010): *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York und London: Routledge.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37, H. 1, S. 55–69.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2018): „Also wir haben hier auch letzten Sommer so nen Spendenlauf gehabt“ – Zur Verfestigung hegemonialer Verhältnisse in der Schule. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 38, H. 147, S. 87–99.
- Ivanova, Alina (2020): *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Koneffke, Gernot (1981): Überleben und Bildung. In: Fleischhut, Isabel/Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Die Wertfrage in der Erziehung*. Berlin: Argument, S. 163–193.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016): *Migrationspädagogik – ein Projekt*. In: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 8–31.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul: *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Unter Mitarbeit von: Heinemann, Alisha/Khakupour, Natascha/Knappik, Magdalena/Shure, Saphira/Thoma, Nadja/Thomas-Olalde, Oscar/Vorrink, Andrea Johanna. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–89.
- Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Pongratz, Ludwig (2014): Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hrsg.): *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 73–89.
- Shure, Saphira (2021): *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim: Beltz.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): *Righting Wrongs*. In: *South Atlantic Quarterly* 103, H. 2–3, S. 523–581.