



Tatjana Kasatschenko

Distanzierung als Privileg

Eine empirische Untersuchung zu
diskursiven Praktiken angehender
Lehrer*innen in rassismuskritischen
Hochschulseminaren

BELTZ JUVENTA



Tatjana Kasatschenko

Distanzierung als Privileg

Eine empirische Untersuchung zu
diskursiven Praktiken angehender
Lehrer*innen in rassismuskritischen
Hochschulseminaren

BELTZ JUVENTA

Tatjana Kasatschenko
Distanzierung als Privileg

Tatjana Kasatschenko

Distanzierung als Privileg

Eine empirische Untersuchung zu
diskursiven Praktiken angehender
Lehrer*innen in rassismuskritischen
Hochschulseminaren

Die Autorin

Dr. Tatjana Kasatschenko ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Darmstadt/Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich rassismuskritischer Bildung und der Intersektionalität von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen.

Angenommene Dissertation an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal, Disputation am 26.11.2024.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsguppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9036-9 Print

ISBN 978-3-7799-9037-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsguppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Einleitung	9
1.1 Ausgangslage der Forschung – einleitende theoretische Verortungen	10
1.2 Ein (notwendiger) Versuch der Verortung in der Gegenwart	16
1.3 Distanzierung und Abwehr – eine (begriffliche) Annäherung	20
1.4 Zum Aufbau der Arbeit	24
2. Schule unter Bedingungen von Rassismen und Antisemitismus	29
2.1 Antimuslimischer Rassismus – zu kulturell-religiösen Essentialisierungen	36
2.2 Antiziganismus – zur Bedeutung rassistischer Zigeunerbilder	44
2.3 Anti-Schwarzer Rassismus – zu kolonialrassistischen Kontinuitäten	53
2.4 Antisemitismus – zu den Auswirkungen ideologischer Juden(feind)bilder	59
2.5 Über die (Nicht-)Besprechbarkeit von Rassismen und Antisemitismus (in der Schule)	66
3. Einblicke in den Forschungsstand	71
3.1 Rassismus(de)thematisierungen im dominanzgesellschaftlichen deutschen Diskurs	73
3.2 Die Unsichtbarkeiten von <i>weißer</i> privilegierter Positionierung	78
3.3 <i>Why is this white man so angry?</i> – theoretische und empirische Erkenntnisse zu Distanzierung und Abwehr aus den USA und Großbritannien	82
3.4 <i>Irritation, Scham, Empörung</i> – theoretische und empirische Erkenntnisse zu Distanzierung und Abwehr aus dem deutschsprachigen Raum	86
4. Forschungsrahmen	97
4.1 Entstehung des Forschungsinteresses	99
4.2 Erhebungssetting	103
4.2.1 Lehrer*innen-Bildung	104
4.2.2 Rassismuskritische Lehrveranstaltungen	108
4.2.3 Hochschule	111
4.3 Datenerhebung und -aufbereitung	117
4.3.1 Datenerhebung	117
4.3.2 Datenaufbereitung	120

4.4	Auswertung(sprozess)	121
4.5	Reflexion des Forschungsprozesses	125
5.	Empirie: Diskursive Praktiken der Distanzierung	133
5.1	Kulturalisierung	137
5.1.1	„weil dann natürlich Normen und Regeln kommen, gegen die ich als Lehrer ja arbeiten muss.“ – Stigmatisierung rassifizierter ‚Anderer‘ über die Problematisierung ihrer kulturell-religiösen Zugehörigkeit	138
5.1.2	„Das hat mit Frauenrechten nichts mehr zu tun“ – Stigmatisierung rassifizierter ‚Anderer‘ über die Problematisierung ihrer kulturell-religiös gewaltvollen Geschlechterverhältnisse	142
5.1.3	Theoretische Rahmung	147
5.1.4	Schlussbetrachtung	156
5.2	Externalisierung	158
5.2.1	„dass es also in meiner Welt gar nicht so ist (!), aber es gibt bestimmt Leute, für die ist es so“ – Verlagerung von Rassismus auf andere Personengruppen	158
5.2.2	„was tatsächlich eine ganze Generation schon vergessen hatte“ – Verlagerung von Rassismus in die Vergangenheit	164
5.2.3	„besonders krass ist es zum Beispiel in Amerika“ – Verlagerung von Rassismus in andere Räume und an entfernte Orte	168
5.2.4	Theoretische Rahmung	171
5.2.5	Schlussbetrachtung	175
5.3	Relativierung	177
5.3.1	„an und für sich war die Intention, glaube ich, jetzt nicht schlecht oder böse oder so“ – Non-Intentionalität als legitime Form des Sprechens/Handelns	178
5.3.2	Theoretische Rahmung I	187
5.3.3	„das sehe ich halt auch im Menschenbild drinne“ – (sozial-)anthropologische Essentialisierung	190
5.3.4	„ich find’ ja prinzipiell des ist ein bisschen wenig Information“ – Verweis auf mangelnde (Hintergrund-)Informationen in migrationspädagogischer Literatur	194
5.3.5	„Also wenn da jetzt Stefan stehen würde, dann wäre das Problem das gleiche“ – Nivellierung von Differenz(ordnungen) mittels Gleichsetzung von Unterschieden	198
5.3.6	„mein Gott wir sind alle Menschen“ – Harmonisierung von Differenz	202
5.3.7	Theoretische Rahmung II	205
5.3.8	Schlussbetrachtung	210

5.4	Umkehrung	212
5.4.1	„bisschen schwierig, nichts rassistisches zu sagen. Es wird ja gezielt damit gespielt“ – Verkehrung der Verantwortung für Rassismuserfahrungen	212
5.4.2	„ich find es auch 'n bisschen rassistisch, einfach gegenüber weißen“ – Verkehrung rassistischer Ordnungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse	215
5.4.3	„also wo kommen wir da eigentlich immer hin? [...] wenn man dann über die Probleme nicht mehr reden kann“ – Antizipierte Gefährdung des eigenen dominanzgesellschaftlichen Sprechens	221
5.4.4	Theoretische Rahmung	224
5.4.5	Schlussbetrachtung	234
5.5	Zurückweisung	236
5.5.1	„also ich find da auch, dass unsere Gesellschaft da auch manchmal übertreibt“ – Rekurs auf Übertreibung und Überempfindlichkeit als Form der Delegitimation von Kritik	237
5.5.2	„aber dies jetzt rein als Privilegien für weißsein zu formulieren ...?!“ – Infragestellung gesellschaftlicher Privilegierung weiß positionierter Personen	241
5.5.3	„die Autorin die stellt das – also die interpretiert irgendwo was viel zu viel rein und stellt irgendwas als rassistisch dar, wo sich jetzt niemand wirklich Gedanken machen würde“ – Anzweiflung von Wissenschaftlichkeit rassismuskritischer Perspektiven und Erkenntnisse	242
5.5.4	Theoretische Rahmung	249
5.5.5	Schlussbetrachtung	259
5.6	Analytischer Nachtrag – von Zukunftsvisionen und ambivalenten Antizipationen	263
6.	Zentrale Erkenntnisse der empirischen Untersuchung	269
7.	Abschließende Betrachtung und Ausblick	285
7.1	Mesoebene – Institution/Institutionelle Ordnungen	287
7.2	Mikroebene – rassismuskritische Lehr-Lern-Räume	292
7.3	Ein Ende finden – in Bewegung bleiben	299
	Literatur	303
	Anhang	331

1. Einleitung

Clemens: Dadurch, dass es [Rassismus. tk] eben moralisch aufgeladen ist, es extrem schwer ist, überhaupt auf eine analytische oder sachliche Weise über das Thema zu sprechen. Da jeder, selbst wenn es nicht direkt mit 'nem Vorwurf verknüpft ist, das Thema eigentlich abweist. (SCHRVS_1801, Absatz 85)

Die vorliegende Abhandlung stellt eine empirische Untersuchung innerhalb der Lehrer*innenbildung dar. Ihr primäres Forschungsziel ist die *Rekonstruktion diskursiver Praktiken der Distanzierung seitens Lehramtsstudierender in rassismuskritischen Seminaren an der Universität*. Im Rahmen dieser Forschung und der darin analysierten Seminardiskussionen rücken solche Äußerungen und Argumentationsstränge in den Fokus, welche eine Auseinandersetzung mit Rassismus als einem expliziten inhaltlichen Gegenstand (zunächst) behindern. Dies geschieht, indem eine *Nicht-Anerkennung rassismuskritischen Wissens* in Form von Distanzierung oder auch Abwehr artikuliert und sichtbar wird. Zur Ergründung dieses Phänomens bzw. der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Formen diskursiver Distanzierungspraktiken¹ wurden erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen, die darauf abzielen, für eine rassismus- und diskriminierungskritische Perspektive zu sensibilisieren, zunächst aufgezeichnet (Audio). Daraufhin wurden sie zur weiteren Betrachtung transkribiert und auf Grundlage der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016) ausgewertet.

Obgleich das Augenmerk innerhalb der zu realisierenden empirischen Erhebung nicht auf *weiß*² positionierten Studierendenartikulationen lag, sondern auf den diskursiven Praktiken sämtlicher anwesender Lehramtsstudierenden, zeichneten die Analysen der Sequenzen bzw. des Gesagten, die als Distanzierungsbemühungen herausgearbeitet wurden, ein in diesem Fall eindeutiges Bild: Diskursive Praktiken der Distanzierung wurden im vorliegend betrachteten Datenmaterial ausschließlich von angehenden Lehrer*innen getätigt, die ich als Forschende *weiß* positioniert lese.

1 *Diskursive Praktiken der Distanzierung, Distanzierungspraktiken* und teilweise auch lediglich *Praktiken* sind Synonyme in meiner Terminologie. Vereinzelt spreche ich von Argumentation(slinien) o. ä., was sich gleichsam auf die diskursive Praktik der Distanzierung bezieht.

2 Ich verwende den Begriff *weiß* ausschließlich als soziale Dimension, als eine privilegierte gesellschaftliche Kategorie, und daher möglichst in Verbindung mit dem Begriff der Positionierung (vgl. Sow 2019; Arndt 2009a). Die Schreibweise (klein, kursiv) soll den Konstruktionscharakter verdeutlichen. Im Begriff des *weißseins* wird das Sein bewusst nicht kursiv gesetzt, um nochmals zu unterstreichen, dass es nicht um ein Sein im alltäglichen Verständnis und Sinne von Identität geht, sondern um eine soziale Positionierung.

Über Rassismen zu sprechen, kann sich durchaus herausfordernd gestalten und partiell auch mit *Unbehagen* einhergehen – vor allem für diejenigen Personen, welche von rassistischer Gewalt und Benachteiligung betroffen sind und für die Erfahrungen individueller, struktureller und institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla 2023; Gomolla/Radtke 2009) zum Alltag der eigenen Biografie gehören. Doch auch für *weiß* Positionierte können das Sprechen und die Auseinandersetzung mit dominanten Ordnungen und der Normalität³ von Rassismus alles anderes als harmonisch verlaufen und ein Unbehagen evozieren – wenn gleich aus anderen Gründen. Durch die Thematisierung von Rassismus kann sich *Unbehagen*, verstanden als ein „unangenehmes, jemandes Wohlbehagen störendes, Verstimmung, Unruhe, Abneigung, Unwillen hervorrufendes Gefühl“ (Duden 2024a) aufseiten *weiß* positionierter Personen in unterschiedlichen Ausformungen artikulieren. Dies hängt nicht unwesentlich mit der moralischen Aufgeladenheit des Rassismusbegriffs und der Wahrnehmung einer vermeintlichen Anschuldigung zusammen – wie es in dem vorangestellten Zitat eines Lehramtsstudierenden anklingt. Obgleich es im Zuge dieser Untersuchung um diskursive Praktiken der Distanzierung geht, erscheint es mir angemessen, gerade auch die Anerkennung des Umstandes, dass Rassismusthematisierungen sich äußerst schwierig gestalten und in Abwehrverhalten münden können – so wie der Lehramtsstudierende Clemens es erkennt und konstatiert –, nicht unerwähnt zu lassen. Denn es gibt zum einen nicht ‚die‘ Gruppe der Lehramtsstudierenden als homogene Einheit, zum anderen nicht nur solche, die einer rassismuskritischen Perspektive an der Universität diskursiv mit Abwehr- und Distanzierung begegnen.

1.1 Ausgangslage der Forschung – einleitende theoretische Verortungen

Theoretisch bezieht sich diese Abhandlung auf die Konzeption der Migrationspädagogik (vgl. Mecheril et al. 2010; Mecheril 2004), der eine migrationsgesellschaftliche (vgl. Shure 2021: 18 ff.) und rassismuskritische Sichtweise immanent ist (vgl. Stender 2023; Messerschmidt 2020a: 53 ff.; Dirim et al. 2016: 86; Mecheril/Melter 2010). Dabei zeigt der Begriff *Migrationsgesellschaft* die Normalität von Migrationsbewegungen an und richtet folglich den Blick nicht auf Migrations-

3 Die Normalität des Rassismus verweist, in Anlehnung an Paul Mecheril (2007), darauf, dass das, was als normal gilt, auch durch Rassismus (aber ebenso Heteronormativität) hergestellt wird und sich dabei gleichzeitig auf die bereits bestehenden Wissensbestände von Normalität bezieht. Zudem ist Rassismus ‚normal‘ im Sinne von alltäglich und dabei stets auf unterschiedlichen Ebenen wirksam (vgl. ebd.: 4).

andere⁴ (vgl. Mecheril 2010: 17) innerhalb der Gesellschaft, sondern er beschreibt die Gesellschaft *als Ganzes* bzw. im Allgemeinen. Migrationsprozesse fungieren damit nicht als separat zu thematisierende Bewegungen, sondern Migration erweist sich als „ein Phänomen, das die Gesellschaft insgesamt umstrukturiert und damit gesamtgesellschaftlich zu behandeln ist“ (Foroutan/İkiz 2016: 138). In der Bezeichnung Migrationsgesellschaft *als* Gesellschaft werden Migrationsbewegungen demnach nicht als Veränderungs- und Wanderungsprozesse im Sinne einer Addition zu etwas bereits Vorhandenem gefasst, wie es etwa der Einwanderungsbegriff suggeriert, der die Zu- bzw. Einwanderung von bestimmten Personen in die bereits konstituierte Gesellschaft der ‚Einheimischen‘ beschreibt.

„Der Ausdruck Migrationsgesellschaft impliziert also eine *allgemeine* [Hervorhebung durch tk] Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen.“ (Mecheril 2016a: 15)

In der Konsequenz davon ist die Migrationspädagogik keine, die sich an eine bestimmte Zielgruppe richtet – wie es etwa in ausländerpädagogischen Ansätzen der Fall war. Vielmehr ist es eine Pädagogik, die auf die Bildungsprozesse *aller* Gesellschaftsmitglieder unter der Berücksichtigung komplexer sozialer Bedingungen und Veränderungsprozesse – und damit eben auch Migrationsphänomene – ausgerichtet ist. Unter einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive gelangen dominante Ordnungen in den Blick, die über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse (vgl. Mecheril 2010: 14) bestimmt sind. Dabei konstituieren sich diese Verhältnisse durch Vorstellungen von Normalität, die auf rassifizierenden Konstruktionen von ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘⁵ gründen sowie durch Hierarchisierung, also soziale Privilegierung und Deprivilegierung gekennzeichnet sind. Der diskursiven Hervorbringung und Reproduktion rassifizierender Ordnungen wird hierbei ein bedeutsamer Stellenwert beigemessen, da machtvoll Wissensordnungen gesellschaftliche Wirklichkeit strukturieren und über Diskurse erst hervorgebracht werden.

4 Die Bezeichnung *Migrationsandere* impliziert die Kritik an generalisierenden Festschreibungen durch Benennungen bzw. Markierungen. Der Terminus dient als eine „Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse“ und verweist auf „Charakteristika der Prozesse und Strukturen [...], die ‚Andere‘ herstellen.“ (Mecheril 2010: 17)

5 Ich verwende einfache Anführungszeichen als Anzeige eines distanzierenden Sprechens (und) bei Konstruktionen (z. B. ‚die Anderen‘, ‚Rassen‘) sowie stark umgangssprachlichen Formulierungen (z. B. ‚in den Schoss fallen‘). Steht der Verweis auf den Konstruktionscharakter (z. B. *sogenannte* Ausländer, *konstruierte* Gruppe, zu Anderen *gemachte*) der Benennung bereits voran, wird entsprechend auf die Verwendung der einfachen Anführungszeichen verzichtet.

Einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive ist nach meinem Verständnis ein rassismuskritischer Zugang immanent.⁶ Rassismuskritik versteht sich dabei als Haltung und ein „politisches Projekt“ (Stender 2023: 188), das sich sowohl in den hier bisher getätigten Ausführungen als auch in der Betrachtungsweise des Datenmaterials und der inhaltlichen Herangehensweise dieser Abhandlung noch sichtbar (werden) wird.

Im Rahmen dieser Arbeit, die von einem rassismuskritischen Standpunkt aus verfasst ist, wird Rassismus verstanden als eine Ideologie, die gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bedingt, strukturiert und damit einhergehend unterschiedliche soziale Positionierungen konstituiert, die wiederum von Privilegierung wie auch Deprivilegierung gekennzeichnet sind. Rassistische Ordnungen dienen der Legitimation und Reproduktion historisch bedingter wie auch aktuell bestehender ungleicher Machtverhältnisse (vgl. Mecheril/Scherschel 2011; Rommelspacher 2011; Hall 2000; Miles 1991), womit Rassismus als ein „Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Scharathow/Melter/Leiprecht/Mecheril 2011: 10) verstanden wird.

Nun handelt es sich aber nicht bei jeder Form von Ungleichwertigkeitskonstruktionen zwingend um eine Form von Rassismus im hier zugrunde gelegten Sinne. An dieser Stelle bilden die (vermeintliche oder reale) Herkunft, kulturelle Zugehörigkeit und Hautfarbe den primären Bezugspunkt und Differenz(ierungs)kontext. Die Konstruktion einer ‚Eigen‘- und ‚Fremd‘-gruppe, eines ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘; eine Differenzierung zwischen denjenigen, welche selbstverständlich dazugehören, und denen, die als ‚Ausländer‘, ‚Migranten‘ oder mit sogenanntem Migrationshintergrund⁷ markiert werden, vollzieht sich hierbei in binärer, polarisierender, homogenisierender und hierarchisierender Logik (vgl. Rommelspacher 2011: 29). Auch Differenzkonstruktionen entlang geschlechtlicher, sexueller, ableistischer und klassenbezogener Ordnungen sind *gesellschaftlich machtvoll* Unterscheidungspraktiken. Mit Blick auf den inhaltlichen Schwerpunkt dieser Ausarbeitung werden Differenzordnungen vor allem in ungleichen natio-ethno-

6 Ich spreche im Rahmen dieser Arbeit selten von einer migrationsgesellschaftlichen, sondern vorwiegend von einer rassismuskritischen Perspektive und von rassistischen Ordnungen sowie Wissensbeständen. Einem migrationsgesellschaftlichen Zugang ist eine rassismuskritische Perspektive inhärent. Dieser Terminus soll lediglich mit Blick auf diskursive Praktiken der Distanzierung (als z.B. Relativierungen und partiell auch Rassismus reproduzierende Äußerungen), die im Zuge der konkreten Auseinandersetzung mit Rassismen seitens der Lehramtsstudierenden auftreten, eine Präferenz in der Benennung markieren.

7 Dabei ist es hinsichtlich der Fremdmarkierung irrelevant, ob die Betroffenen eine eigene Migrationsgeschichte aufweisen oder es sich beispielsweise um ‚deutsche‘ Schwarz positionierte Personen handelt, die keine Migrationserfahrung haben, allerdings aufgrund von Hautfarbe – und damit einer Nicht-Passung zur Norm – als Migrant*innen betrachtet werden.

kulturell-religiösen⁸ Zugehörigkeitsverhältnissen betrachtet.⁹ Die Funktionalität rassifizierender (Fremd-)Markierungen und die damit (überhaupt erst) einhergehende Hervorbringung der ‚Anderen‘ als ‚Fremde‘ und die Abweichung von der natio-ethno-kulturellen Norm manifestieren sich darin, die zu Gruppen gemachten Gruppen „vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen aus[zu]schließen und dadurch der ausschließenden Gruppe einen privilegierten Zugang zu sichern“ (Rommelspacher 2011: 25). Rassismus wird aus der theoretischen Perspektive dieser Arbeit heraus nicht als ein individuelles Fehlverhalten oder eine ‚moralisch falsche Einstellung‘ aufgefasst, sondern als ein *ideologisches* sowie *strukturelles* System und dominante Wissensordnung betrachtet. Damit dient Rassismus als ein Begriff zur Analyse von rassifizierenden Ungleichwertigkeitskonstruktionen, d. h. als ein Analysebegriff zur Durchdringung einer „Denkweise und Praxis, die systematisch Zugehörigkeitsordnungen strukturiert“ (Messerschmidt 2020a: 55). Ungeachtet der Tatsache, dass im Nachstehenden vorwiegend von Rassismus gesprochen wird, geht es doch um mehrere (unterschiedliche) *Rassismen*, die im Kontext der vorliegenden Arbeit relevant werden.

Neben den sozialen Herstellungsprozessen und gesellschaftlichen Funktionsweisen der Konstruktion ‚Anderer‘ richtet sich die eingenommene Blickrichtung verstärkt auf eben jene eigene Involviertheit in rassistische Ordnungen (vgl. Messerschmidt 2016a), welche weder durch Bildung noch Wissen abgestreift werden kann. Dies wäre ein Trugschluss, der eine selbstbezügliche Kritik unterlaufen würde. Ein rassismuskritischer Ansatz „bewegt sich auf einer Spur radikal immanenter Kritik, d. h. einer Kritik nach innen, die immer auch sich selbst meint“ (Messerschmidt 2020a: 54). Eine selbstbezügliche und nicht (nur) nach außen gerichtete Kritik, „die ihre eigene Radikalität immer wieder verfehlt und deren Immanenz gerade darin zum Ausdruck kommt, dieses Verfehlen offenzulegen“ (Messerschmidt 2016c: 176), bedeutet auch die Verwerfung eines pädagogischen Selbstbildes, das eine „selbstsichere Position aufklärender Bildungsarbeit“ (ebd.: 173) für sich beansprucht und suggeriert, widerspruchsfrei auf „der Seite der Kritik zu stehen“ (ebd.: 176).

Perspektiven kritischer *weißseins*-Forschung sensibilisieren zudem verstärkt für die unsichtbare, unbenannte Norm – den *unmarked marker* (vgl. Dyer 1997) –, die die privilegierte soziale Positionierung des *weißseins* als Produkt rassistischer Ordnungen begreift und in den Mittelpunkt rückt (vgl. Tißberger 2017: 40; Eggers et al. 2009; Dietrich 2007; Wachendorfer 2006).

8 Der Bezeichnung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, die Paul Mecheril (2010) prägt, wird um den Begriff der Religiosität ergänzt, was nicht zuletzt damit zu erklären ist, dass dieser in dem Distanzierungsmuster der *Kulturalisierung* (Abschnitt 5.1) bedeutsam wird.

9 Intersektionalität (vgl. Dietze 2008; Crenshaw 1998) kann in dieser Arbeit keinen Ausgangspunkt, sondern lediglich einen *Versuch* darstellen, Differenzordnungen in ihrer gegenseitigen Verwobenheit mitzudenken.

Die hier vorliegende Arbeit folgt Traditionslinien (kritisch) dekonstruktiver Ansätze, die rassifizierende Differenzierungspraktiken diskurstheoretisch, d. h. gleichsam machttheoretisch, in den Blick nehmen (vgl. Foucault 1991/2019). Betrachtet wird das Sprechen in universitären (Seminar-)Räumen des Lehramtsstudiums unter der Prämisse, dass Sprache und Gesagtes „nicht Abbild einer gegebenen Wirklichkeit, sondern sinn- und damit ordnungsstiftend, d. h. weiterzeugend [sind]“ (Villa 2010: 272). Sprache ist somit „der Ort, an dem soziale Wirklichkeit organisiert wird [...]. Materielle Umwelt, Objekte, Natur sind demnach ebenso diskursiv konstituiert wie es Subjekte sind“ (ebd.). Demnach wird Wirklichkeit erst durch die Benennung von Dingen als Dinge sowie von Personen als z. B. Schüler*innen, Migrant*innen, Bürger*innen, Frauen* usw. als solche hervorgebracht.

„In Diskursen werden implizit Dominanzordnungen, Normen und Ideologien zum Ausdruck gebracht, die auf den hegemonialen Kontext und Herrschaftsverhältnisse verweisen. [...] Damit werden Ein- und Ausschluss produziert und Wahrnehmungen und Handeln gerahmt. Diskursanalyse ist somit als Machtanalyse zu verstehen“ (Riegel 2016: 28).

Zentrales Anliegen (kritisch) dekonstruktiver Ansätze ist es demgemäß,

„Kategorien und Differenzen ihrer vermeintlichen Natürlichkeit zu entlarven und sie als ganz und gar von Machtverhältnissen durchsetztes, soziales und kulturelles Produkt sichtbar zu machen. Damit verbunden ist das Hinterfragen des Nicht-Benannten, des ‚Normalen‘ und die dahinter stehenden binären Differenzordnungen (bspw. Die ‚heterosexuelle Matrix‘) und die damit verbundenen Machtverhältnisse“ (Riegel 2016: 30).

Artikulierte, also diskursiv hervorgebrachte Distanzierungsbemühungen bilden *Praktiken*, da mittels abwehrender „Äußerungen nicht nur etwas gesagt, sondern auch etwas getan wird“ (Höttemann 2022: 62). Dabei orientiere ich mich an theoretischen Perspektiven, die den Begriff der Praktik(en) diskursiv fassen (vgl. Wrana 2012a; Wrana/Langer 2007; Schatzki 1996). So begreift etwa Daniel Wrana (2012b) diskursive Praktiken als „Handlungsweisen, in denen sich das Sagbare und Sichtbare formt und in denen die Bedeutungen und Gegenstände des Wissens ebenso konstituiert werden wie die Subjektpositionen der diskursiv Handelnden“ (ebd.: 196). Diskurse und diskursive Praktiken fungieren als Macht-Wissens-Gebilde, die zum einen von Subjekten reproduziert werden. Zum anderen werden die Einzelnen selbst erst durch diese hervorgebracht (vgl. Rose 2016). Ausgehend davon kann kein Machtverhältnis existieren, „ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (Foucault 1977/2017: 39).

Die Verwendung der Begrifflichkeiten rassismuskritisch, diskriminierungskritisch, differenzreflexiv oder aber die Benennung von Ordnungen als rassifi-

zierend oder dominant folgt intendiert keiner terminologischen Einengung. So lassen sich rassistische Ordnungen als dominante Ordnungen begreifen und der Diskriminierungskritik ist Rassismuskritik in meinem Verständnis inhärent, wobei letztere vielmehr einen ideologiekritischen Fokus markiert. Gleichsam ist Differenzreflexivität, wie es Astrid Messerschmidt (2016c) fasst, rassismus- und machtkritisch zu verstehen, d. h. es geht um eine kritisch-reflexive Perspektivierung auf Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse. Die Dinge präzise zu benennen, ist nicht nur wichtig, sondern in Anbetracht der historischen und aktuellen Prägungen sowie Vereinnahmungen von Bezeichnungen ebenfalls notwendig. Folglich ist es nicht willkürlich, dass im Rahmen dieser Arbeit von Differenz und nicht von *Heterogenität* oder *Diversität*¹⁰ sowie von Rassismuskritik und nicht von *Antirassismus*¹¹ die Rede ist. Gleichsam können die Dinge und das, was sie zu beschreiben versuchen, nicht nur eines, sondern simultan mehreres anzeigen und sind folglich komplexer. Daher sind die Ordnungen, die in dieser Arbeit betrachtet werden, als normalisierte, dominante, konstruierte und ideologische zu verstehen – was sich im Begriff rassistischer Ordnung wiederfindet. So sind ebenso die in dieser Abhandlung rekonstruierten diskursiven Praktiken der Distanzierung (Kapitel 5) inhaltlich partiell mehreres gleichzeitig und können verschiedene Ebenen wie auch Sinnhaftigkeiten in sich vereinen. Nicht zuletzt sind gesellschaftliche Verhältnisse und Gegenwartsdiagnosen schließlich komplexe und von Gleichzeitigkeiten durchzogene Realitäten.

In den hier skizzierten Ansätzen, theoretischen Zugängen und Perspektiven der Migrationspädagogik und Rassismuskritik, der kritischen *weißseins*-Forschung sowie der Diskursanalyse lassen sich auch die Lehrveranstaltungen verorten, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurden. Dabei ist mitzudenken, dass kritische Befragungen und Dekonstruktionsbemühungen innerhalb der Bildungsräume der Hochschule gleichsam involviert sind in die Reproduktion dessen, was sie selbst kritisieren. Demnach fordert

10 „Inklusion und Diversity ließen sich nahtlos in meine Liste an ‚Dethematisierungsinstrumenten von Ungleichheit‘ einfügen [...]. Eine bestimmte Art, über Diversity und Inklusion zu reden, ist ein sehr nachhaltiges Instrument, eigene Privilegierungen des Weißseins, Männlich-Seins, Bildungsbürgerlich-Seins nicht zu hinterfragen.“ (Gutiérrez-Rodríguez et al. 2016: 166) Dabei geht es um die Kritik an einer Verwertungslogik von Vielfalt, d. h. Differenz als Ressource verstanden, die (primär) für Selbstzwecke von Organisationen, Institutionen und Firmen ge- bzw. benutzt werden kann – oftmals geschieht dies ohne Diskriminierung mit im Blick zu haben, sondern vielmehr im harmonischen Sinne davon zu separieren; nicht zuletzt auch mit der Intension, „das eigene Image ‚aufzupolieren‘“ (Massumi 2019: 158).

11 Für einen Überblick zum Unterschied von Rassismuskritik und Antirassismus siehe u. a. Fereidooni (2019: 298 f.) und Detzner (2015).

„[i]mmanente Kritik [...] die Kritiker_innen selbst heraus, sich damit auseinanderzusetzen, dass auch ihre eigenen Theorien und Praxen verstrickt sind in die Dynamiken, die sie kritisieren. In diesem Sinne ist das Konzept einer rassismuskritischen Bildung als selbstkritischer Anspruch zu verstehen.“ (Messerschmidt 2016a: 63).

In diesem Zusammenhang „konkretisiert sich [Selbstreflexion] in der Frage nach den Voraussetzungen des eigenen Sprechens“ (Messerschmidt 2007: 150) und ist folgerichtig selbst ein immanenter Bestandteil rassismuskritischer wie auch differenzreflexiver Perspektiven und Zugänge.

1.2 Ein (notwendiger) Versuch der Verortung in der Gegenwart

Die Involviertheit in die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu betrachten, impliziert das Bewusstsein eines (politisch-)historischen Gewordenseins, was Geschichte als etwas begreift, das nicht abgeschlossen, sondern (auch) gegenwärtig wirksam ist. So bewegt sich diese Ausarbeitung in einer postkolonialen (vgl. Castro Varela 2016) und postnationalsozialistischen (vgl. Messerschmidt 2011b) Gegenwart, die auf eine jahrzehntelange Arbeitsmigration nicht nur *zurück*-blickt, sondern diese auch als die heute vorzufindenden Verhältnisse konstituierend fasst. Dabei soll die fragmentale Aneinanderreihung historisch-politischer Kontexte keinesfalls eine wie auch immer geartete Gleichsetzung oder Addition suggerieren. Es geht vielmehr darum, zu versuchen, sowohl die Komplexität des Gegenwärtigen – und der in ihr auch enthaltenen Gewaltgeschichten – als auch die Kontinuitäten scheinbar vergangener Bilder und Narrative, geschichtlicher Ereignisse sowie Macht- und Herrschaftsmomente zu (be)greifen. Die Antwort auf die Frage, wie Gesellschaft ‚funktioniert‘, bildet auch ein Geflecht aus diskursiv hergestellten Normalitäten, die ihre Wirkung und Kontinuität gerade darin finden, *dass* sie als normal bzw. ‚natürlich‘ gegeben betrachtet werden und dadurch (oftmals) unsichtbar sowie unhinterfragt bleiben.

Die gesellschaftlichen Institutionen und einzelnen Akteur*innen sind verwoben in ungleichheitsgenerierende (Macht-)Verhältnisse und Wissensbestände. Es gibt vor diesem Hintergrund kein Außen, kein Abseits dominanter Ordnungen, sondern die Einzelnen bewegen sich stets innerhalb dieser Ordnungen und werden durch diese mit hervorgebracht. Der Begriff der Involviertheit bezieht sich nicht auf eine rein individuelle Ebene, sondern ist strukturell und im Kontext sozialer Positionierungen gedacht. Eine Intention dieser Abhandlung lautet daher, Transparenz darüber herzustellen, dass in erster Linie über Ideologien, d. h. Weltbilder und Überzeugungen und *nicht* über Identitäten bzw. Identitätskategorien geschrieben und gesprochen wird. Offenkundig haben Ideologien konkrete und lebensbezügliche Konsequenzen für Subjekte zur Folge.

Als Lehrende und Forschende bin ich ebenfalls eingebunden in Strukturen ungleicher Machtverhältnisse und bewege mich innerhalb dominanter Ordnungen. Ich reproduziere diese auch in jenen Momenten, in welchen ich Wissen um Rassismus vermittele und dadurch Veränderungsprozesse in Richtung einer Sensibilisierung anzuregen versuche. Gleichsam bin ich eingebunden in kapitalistische Verwertungslogiken und profitiere beispielsweise von der vorliegenden Forschungsarbeit durch den Erwerb eines akademischen Titels und in erster Linie im ökonomischen Sinne, da die Auseinandersetzung mit Rassismus schlichtweg einen maßgeblichen Bestandteil meiner Lohnarbeit darstellt. Ich *empfinde* ebenso eine Art Zufriedenheit oder gar gewisse *Freude*, wenn meine gesprochenen oder geschriebenen Worte – neben dem auch institutionell festgeschriebenen Bildungsauftrag seitens der Universität – auf symbolische Anerkennung stoßen, obgleich Gewalt(verhältnisse) den inhaltlichen Gegenstand ausmachen und positive Emotionen daher ambivalent erscheinen. Gleichwohl wäre diese Darstellung einseitig und harmonisierend, wenn sowohl eigene Erfahrungen der Fremdmarkierung meiner Person¹² als ‚Anderer‘ als auch die Anstrengungen unerwähnt blieben, die die Ausübung der Lehrtätigkeit an der Universität umfasst. Dies gilt gerade auch für die rassismuskritische Bildungsarbeit in institutionalisierten Räumen des Wissenschaftssystems. So sind diese ebenso partiell widersprüchlichen Aspekte simultan im Alltag (meiner Berufspraxis) gegenwärtig präsent bzw. ihm inhärent.

Dabei ist mit Blick auf die Gegenwart eine deutliche Zunahme an rassismus- und antisemitismuskritischen Projekten (und den dafür bereitgestellten finanziellen, oftmals öffentlichen Mitteln), präventiven Maßnahmen, (aktivistischen) Bewegungen des Ein- und Widerspruchs, der Etablierung von Empowerment-Räumen sowie ein Unterlaufen struktureller Ungleichheit zu verzeichnen, was u. a. in der erfolgreichen Sicht- und Hörbarkeit marginalisierter Positionierungen beobachtet werden kann. Der gegenwärtige historisch-politische Kontext, in dem viele Menschen sensibler gegenüber rassismusrelevanten (vgl. Weiß 2001: 81) Themen geworden sind und werden, ist gleichwohl einer, in dem rechtspopulistische und neonationalistische politische Parteien, wie etwa in der Bundesrepublik die Alternative für Deutschland (AfD), einen knapp 20-prozentigen Anteil der Wähler*innenstimmen in mehreren Bundesländern bei der Landtagswahl 2023¹³ und einen knapp 15-prozentigen Anteil der Stimmen bei der Europawahl 2024 (vgl. Europäisches Parlament 2024) koniert. Nicht zuletzt ging die

12 Zum einen bedingt durch einen nicht normdeutsch klingenden Namen aufgrund eigener Migrationserfahrung, zum anderen aufgrund einer universitären/akademischen Nicht-Passungen vor dem Hintergrund sexistischer und insbesondere klassistischer Zugehörigkeitsordnungen.

13 Bei der Landtagswahl 2019 in Sachsen erhielt die AfD 27,5 % der Stimmen, in Hessen 2023 waren es 18,4 % (vgl. Wahlrecht 02.11.2023/veröffentlicht in Statista 2024). Im Jahr 2023 stellte die AfD den ersten Landrat und in Raguhn-Jeßnitz (Landkreis Anhalt-Bitterfeld) den ersten Bürgermeister.

AfD als zweitstärkste Partei bei der Bundestagswahl 2025 mit einem Anteil an Wähler*innenstimmen von knapp über 20 % hervor – während der Bundeskanzler Friedrich Merz (CDU) hinsichtlich seiner politischen Haltung durchaus nicht unumstritten ist.¹⁴ Viele andere vergleichbare (rechte) Gruppierungen in Europa verzeichnen einen gewachsenen Zuspruch. Diese Arbeit bewegt sich in Zeiten eines Anstiegs und der Reaktualisierungen altbekannter und beharrlicher antisemitischer Verschwörungsmythen, die sich im Zuge der Covid-19-Pandemie nochmals verstärkt haben. Überdies sind seit dem 7. Oktober 2023, dem Tag des Angriffs der Hamas auf Israel und dortigen Ausrufens des Kriegszustandes, sowohl antisemitische Narrative als auch antimuslimische Ressentiments verstärkt verbreitet. Die Mitte der Gesellschaft schwindet, die Distanzierung zur Demokratie wächst, wobei simultan die Distanzierung zu rechtsextremen Einstellungen und Haltungen in der Mitte der Gesellschaft abnimmt (vgl. Zick/Mokros 2023), was aus den Befunden der Mitte-Studie 2022/23 – vor dem Hintergrund dieser Arbeit bezeichnenderweise als „distanzierte Mitte“ (Zick/Küpper/Mokros 2023) betitelt – hervorgeht.

Während Teile der heutigen Gesellschaft durchaus sensibler und kritischer hinsichtlich der Verwendung differenzreflexiver sowie diskriminierungskritischer (Selbst- und Fremd-)Bezeichnungen geworden sind, hat simultan die Sagbarkeit rassifizierender Stigmatisierungen zugenommen. So hält Karim Fereidooni für das Jahr 2020 fest, dass Deutschland „so rassistisch wie nie und gleichzeitig [...] Deutschland im Jahr 2020 so rassismuskritisch wie nie [ist]“ (Fereidooni 2020: 180). Wo beispielsweise ein geschlechterreflexiver Sprachgebrauch jahrzehntelang erst erkämpft und dann Stück für Stück mühsam etabliert werden musste, wurde das sogenannte ‚Gender-Verbot‘ u. a. an Schulen und Hochschulen in mehreren Bundesländern verabschiedet. Während des Verfassens dieser Abhandlung gelangten Forderungen seitens Vertreter*innen der eben erwähnten Partei AfD zusammen mit Rechtsextremist*innen an die Öffentlichkeit, die eine ‚Remigration‘, sprich (Massen-)Ausweisungen, aus Deutschland propagieren.¹⁵ Dieser sogenannte ‚Masterplan‘ richtet sich gegen Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft sowie solche, welche rechtlich zwar deutsche Bürger*innen sind, allerdings – aus nationalistischer Perspektive – entweder nicht ‚integriert genug‘ seien oder sich z. B. für Geflüchteten(bleibe)rechte u. ä. engagieren, die als antinationale Themen und Bereiche eingeordnet werden, womit sie folglich der imaginierten und angestrebten völkischen Homogenität im Wege stehen. Zugleich verschaffen sich Gegenstimmen Gehör, weshalb bisher nicht von einem ungebrochenen rassistischen Konsens auszugehen ist. Unzählige Menschen begeben sich Anfang des Jahres 2024 auf die Straßen und widerspre-

14 Und so etwa in öffentlichen Ansprachen linke Politik*innen als ‚Spinner‘ bezeichnet, die ‚nicht alle Tassen im Schrank‘ hätten (vgl. Tagesschau 2025).

15 Vgl. Tagesschau (2024): Bericht über Geheimtreffen. AfD-Politiker diskutieren offenbar Vertreibungsplan.

chen hör- sowie sichtbar genau solchen gesellschaftspolitischen Entwicklungen, die statt Gleichheit und Gleichwertigkeit die Ab- und Ausgrenzung anpreisen. Nur wenige Monate später wird der umstrittene Begriff der Remigration offiziell in das Wahlprogramm der AfD aufgenommen.¹⁶

Beobachtbar sind also widersprüchliche Entwicklungen – und zwar gleich im doppelten Wortsinne sowohl als Widerspruch einlegend wie auch als ambivalent. Einerseits riefen die *Black Lives Matter*-Protestbewegung in den USA und der ihr in weiten Teilen der Welt entgegengebrachte Solidarität, auch aus Deutschland, rassistische gesellschaftliche Zustände ins Bewusstsein vieler Menschen und evozierten Interventionen aus zivilgesellschaftlichen Kreisen. Gleichzeitig ermöglichte die im Jahr 2020 starke öffentlich wirksame Orientierung an der *Black Lives Matter*-Bewegung die partielle Vernachlässigung des deutschen migrationsgesellschaftlichen Kontextes, da institutioneller Rassismus – hier als gewaltvoller Rassismus seitens der Polizei – primär auf einem von Deutschland weit entfernten Kontinent verortet zu sein schien; obgleich sich in der Bundesrepublik statistisch zahlreiche antisemitisch und rassistisch motivierte Gewalttaten und Anschläge verzeichnen lassen. Exemplarisch sind der rassistische Anschlag in Hanau 2020 sowie der antisemitische Anschlag in Halle 2019 zu nennen, die radikal ins Bewusstsein riefen, dass im Kontext von Rassismus der Blick in Richtung der USA – im Jahr 2025 nun mit Donald Trump als Präsidenten – zu kurz reicht. Insbesondere nach dem Anschlag in Hanau, bei dem neun Migrationsandere ums Leben kamen, gingen Menschen hierzulande als Zeichen des Protestes auf die Straßen und es wurden finanzielle Mittel für neue Initiativen und Projekte bereitgestellt, so u. a. für die *Bildungsinitiative Ferhat Unvar*, die sich für die Bekämpfung von Rassismus einsetzt.

Doch blicken wir weiter (zurück): Im selben Jahr, in dem sich der antisemitisch motivierte Anschlag in Halle ereignete (2019), wurde der Politiker Walter Lübcke, der sich öffentlichkeitswirksam für die Aufnahme von Geflüchteten in Deutschland aussprach, ermordet. Im Jahr 2019 wurden zwei junge muslimisch lesbare Frauen – eine von ihnen schwanger – wegen des Tragens eines Kopftuchs angegriffen und schwer verletzt ins Krankenhaus eingeliefert (vgl. Mühe 2020: 122). 2018 erliegt ein homosexueller Mann in Aue (Sachsen) seinen Verletzungen, die ihm durch einen Rechtsextremisten zugefügt wurden. 2017 zündet eine Frau ihr Nachbarhaus an, da dort ein geflüchteter Mann aus dem Iran wohnt. 2016 schießt ein selbsternannter Reichsbürger auf vier Polizisten in Bayern. Ebenfalls 2016 ereignet sich ein gewaltsamer Übergriff auf einen obdachlosen Mann aus Moldawien, ausgeübt durch den Leiter eines Berliner Supermarktes, der zugibt,

16 Vgl. Alternative für Deutschland (2025): Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum 21. Deutschen Bundestag, S. 101. www.afd.de/wp-content/uploads/2025/02/AfD-Bundestagswahlprogramm2025_web.pdf (Abfrage: 28.09.2025).

die Tat aus rassistischen Motiven heraus begangen zu haben (vgl. Pross/Yıldız 2020).

Diese ungemein traurige Aufzählung ließe sich weiter fortführen. Dabei möchte ich an dieser Stelle kein Bild des Entsetzens zeichnen, denn im Rahmen dieser Arbeit zu diskursiven Praktiken der Distanzierung geht es eben *nicht* um Extreme. Es ist meines Erachtens allerdings wichtig, nicht nur, aber auch solche Ereignisse sowie das Ausmaß von Feindlichkeit und die Wirkmächtigkeit ideologischer Überzeugungen, rassistischer und ebenso antisemitischer Wissensformen sichtbar zu machen, da diese *ebenfalls* einen Teil des Gegenwärtigen widerspiegeln. Darüber hinaus erlaubt es mir, auf den Begriff des *Unbehagens* zurückzukommen, der zu Beginn Erwähnung fand. Denn in Anbetracht solcher Gewalt(geschichten) – aber auch rechtspopulistischer politischer Forderungen – sind *Unbehagen* und auch *Angst*, insbesondere aufseiten derer, die als ‚Fremde‘ und ‚Andere‘ konstruiert werden, durchaus begründet, konkret und alltägliche Wirklichkeit. Angst, angesichts der gesellschafts-politischen Entwicklungen bzw. der Zunahme an rechten (und nicht nur linken) Wähler*innenstimmen; Angst, angesichts der Zunahme an Angriffen auf migrantisch lesbare Bürger*innen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2025; MiGAZIN 2025).

Dies ist jedoch keinesfalls das Unbehagen, was im Hinblick auf *weiß* Positionierte gemeint ist, wenn es das Thema Rassismus betrifft – wenngleich durchaus große Sorge über rassistische Zustände und Solidarität mit den Angehörigen der Opfer vorhanden sein können. Es kann meines Erachtens allerdings nicht um *Angst* gehen. Im Gegenteil kann der Begriff der Angst im Hinblick auf *weiße* Personen im Kontext von Rassismus eher Verwirrung stiften, zumal dieser Begriff suggerieren vermag, dass *weiß* positionierte Personen einer (realen) Bedrohung ausgesetzt seien und – verständlicherweise – mit *Abwehr* reagiert wird.

1.3 Distanzierung und Abwehr – eine (begriffliche) Annäherung

Eine affektiv-emotionale Ebene und unter Rückgriff auf diesen Begriff der Angst vor dem Hintergrund von Distanzierung und Abwehr seitens *weiß* Positionierter, wenn es um Rassismus bzw. vielmehr Rassismusthematisierungen geht beschreibt etwa Tema Okun (2010) im Hinblick auf ‚privilegierten Widerstand‘ wie folgt:

„Manifesting for the most part as defensiveness (the ‚no, I’m not‘ denials of a young white woman), privileged resistance is, in one form or another, denial based in fear. Fear is what we feel, denial is what we do, and defensiveness is how we do it.“ (Okun 2010: 69)

Diese Aussage ist meines Erachtens ambivalent. Einerseits werden *denial*, *privileged resistance* und *defensiveness* durch Okuns (2010) Ausführung sichtbar und damit (besser) besprechbar. Andererseits kann der einbezogene Begriff der Angst (*fear is what we feel*) zu einer Selbstviktimisierung *weiß* Positionierter beitragen und Abwehrbemühungen gegenüber Rassismusthematisierungen können folglich auf diesem Wege legitimiert werden. Wird dennoch der Versuch unternommen, Okuns (2010) Aussage einzuordnen, beschreibt sie in erster Linie eine Emotion und einen Affekt mit den gewählten Termini, die auch im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht unerheblich sind.¹⁷ Losgelöst von dem Umstand, dass der gesellschaftspolitische Kontext von Okuns (2010) Aussage der US-amerikanische und es daher notwendig ist, diesen vom vorliegenden deutschen zu differenzieren (vgl. Sinanoğlu/Polat 2023: 13; Bellu/Bellu/Tsianos 2023), ließen sich ihre Worte für den deutschsprachigen Raum entsprechend deuten. Meines Erachtens geht es hier nicht um Angst, sondern um ein Unbehagen dahingehend, *involviert in* Rassismus zu sein. Es geht genauer auch um das Unbehagen davor, die Deutungshoheit darüber zu verlieren, *was* und *wann* etwas als rassismusrelevant eingeordnet werden kann oder vielmehr *darf*.

Zugrunde liegt dem Ganzen das Unbehagen, das bisher weitestgehend positive Selbst- und Weltbild zu hinterfragen. Die Gefahr, dass es den eigenen (‚rassismusfreien‘) Vorstellungen von sich selbst nicht standhält, kann durchaus verunsichern. Dieser Umstand kann eine Irritation auslösen, für die ein adäquater Umgang erst noch gefunden werden muss. Erschüttert werden kann die geglaubte Normalität im Hinblick auf die eigene Person und soziale Positionierung jedoch ebenso bezüglich verfestigter Fremdbilder über ‚die Anderen‘ und solche Personen, die nicht zur Norm gezählt werden. Demnach geht es hier um eine *gänzlich* differente Form der Empfindung und des Unbehagens, als es beispielsweise von marginalisierten Personen innerhalb von Gesellschaften erlebt wird, die u. a. durch Rassismus strukturiert sind. Es ließe sich im Kontext *weiß* positionierter Personen meiner Meinung nach als *ignorantes Unbehagen* beschreiben, das dann in *denial* und *defensiveness* mündet – Ignoranz verstanden als eine aktive Handlung und Praktik. Welcher Begriff an dieser Stelle einen angemessenen Terminus darstellt, ist durchaus diskutabel, in diesem Kontext ist Okuns (2010) Aussage allerdings dahingehend konstruktiv, als dass sie die Intensität, Heftigkeit und Wucht der *denial* und *defensiveness* zu verbalisieren versucht, die sich genau dann zeigt, wenn *weiße* Personen mit Rassismusthematisierungen konfrontiert werden.

Zum Phänomen der Distanzierung von Rassismusthematisierungen, insbesondere von der Feststellung eines vorhandenen institutionellen Rassismus, findet auf empirischer und theoretischer Ebene bereits eine Auseinandersetzung

17 Affekt (z. B. laut artikulierte Empörung) verstehe ich hierbei als die unmittelbare/spontan auftauchende Reaktion auf (eher bewusste) Emotionen, die einen konstanteren Gefühlszustand beschreiben (z. B. Ungerechtigkeitsempfinden/Frustration). Gleichwohl werden in dieser Arbeit die Begriffe nicht trennscharf und partiell auch synonym verwendet.

statt (Kapitel 3), nicht zuletzt aufgrund des Umstandes, dass *gerade* die Thematisierung von Rassismus *als* gesellschaftliche Normalität (und keine Ausnahmeerscheinung) die Distanzierung stark begünstigt (vgl. Tilch 2022: 309). So formuliert Astrid Messerschmidt (2011a) vier Distanzierungspraktiken und hält wie folgt fest:

„Erzählungen über Erfahrungen rassistischer Diskriminierung lösen offensichtlich bei denen, die in den Erzählungen gar nicht persönlich vorkommen, den Eindruck aus, damit gemeint zu sein, was dann zu abwehrenden Reaktionen führt. Ich möchte das so deuten, dass darin eine Ahnung von der strukturellen Präsenz von Rassismus ausgedrückt wird, die aber als unreflektierte und nicht artikulierte in der Form rhetorischer Zurückweisung auftritt. Würde das Gefühl, selbst in einen gesellschaftlich verankerten strukturellen Rassismus involviert zu sein, formuliert, könnte eine Auseinandersetzung damit stattfinden. Solange aber die ganze Aufmerksamkeit auf die Benennungsproblematik und auf das Anzweifeln der Legitimität dieser Benennung gerichtet bleibt, gelingt es, das Aussprechen und Anzeigen von Rassismus zu problematisieren, während die Praktiken rassistischer Diskriminierung ausgespart bleiben können.“ (Messerschmidt 2011a: 42f.)

Praktiken der Abwehr und Distanzierung sind zu erwarten, wenn Rassismus zum Thema wird – insbesondere in mehrheitlich *weiß* dominierten Räumen. Sie sind Teil davon, *wie* Rassismus funktioniert, da hierfür *weißsein* stabilisiert und stetig reproduziert werden muss. Damit *weißsein* stabilisiert werden kann, muss Rassismus zurückgewiesen, bagatellisiert oder geleugnet, in der Konsequenz also dethematisiert werden. Wird die Auseinandersetzung mit den eigenen normalisierten und überwiegend unsichtbaren Wissensbeständen initiiert – u. a. in Bildungsräumen an der Universität –, so kann diese Situation durchaus irritieren.

„Sichtbare Reaktionen auf die Irritation, die sich oftmals auch emotional ausdrücken, sind z. B. Abwehrhaltungen und Distanzierungsstrategien. Die Bagatellisierung des Gegenstandes (Rassismus, Heteronormativität, Ableismus usw.) und die Verleugnung sowohl eigener Privilegierung und Teilhabe innerhalb und an diesen Strukturen als auch die Verleugnung von Diskriminierungserfahrungen anderer, stellen solche Umgangsweisen mit (irritierenden) Infragestellung von Normalitätsvorstellungen dar.“ (Kasatschenko/Zitzelsberger 2019: 60)

Praktiken der Distanzierung und Abwehr können „demnach als Rhetoriken verstanden [werden], mit denen Problematisierungen von Rassismus in strategischer Absicht etwas entgegengesetzt wird, um sie in ihren Wirkungen aufzuheben“ (Höttemann 2022: 65). Als erfolgreich lassen sich diskursive Praktiken der Distanzierung und Abwehr bezeichnen, wenn Andere – z. B. anwesende Kommiliton*innen im Seminarraum – „davon überzeugt werden, dass ein Diskurs über Rassismus oder rassistisches Verhalten unnötig oder irreführend ist“ (ebd.). Rekurrierend auf psychologische Ansätze hält Michael Höttemann (2022)

fest, „dass Abwehr [es] ermöglicht, das soziale Außenbild von Personen gegen äußere Gefahren, d. h. zum Beispiel Rassismuskritik, abzusichern“ (ebd.: 66). Diese Formen von Distanzierung und Abwehr, die eine Nicht-Anerkennung rassistischer Verhältnisse anzeigen, bedingen sekundäre Rassismuserfahrungen (vgl. Çiçek/Heinemann/Mecheril 2015: 145–148), da die Ignoranz gegenüber und Zurückweisung der artikulierten Realität rassifizierter Anderer neue Quellen gewaltvollen Erlebens bilden. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Distanzierungsbemühungen und Abwehr „im Dienst der Erhaltung gesellschaftlicher Machtverhältnisse [stehen,] von denen die Abwehrenden profitieren“ (Tißberger 2017: 231).

Im Kontext von Antisemitismus treten ebenso Abwehrmechanismen auf, wenngleich Antisemitismus einen anderen historischen Hintergrund und differente ideologische Elemente aufweist (Abschnitt 2.4). Ein zentraler Aspekt des sekundären bzw. Post-Shoa-Antisemitismus ist die Abwehr von Schuld (vgl. Razavi/Baumgartner 2024; Bergmann 2006); und zwar allen voran angesichts einer postnationalsozialistischen Gesellschaft (vgl. Messerschmidt 2017). Die soziale Sehnsucht danach, dass Antisemitismus keinen oder einen ‚irrelevanten‘ Bestandteil gegenwärtiger Verhältnisse darstellt, ist äußerst wirksam. In der Zurückweisung von Situationen, Haltungen und Narrativen, die als antisemitisch einzuordnen sind, d. h. in der Leugnung der Existenz von Antisemitismus als Gegenwartsproblem, wird im Wesentlichen „geleugnet, dass es etwas zu leugnen gibt“ (Bergmann 1988: 228). Entsprechende Argumentationen stellen also die Notwendigkeit von Antisemitismuskritik grundsätzlich in Abrede“ (Höttemann 2022: 48). Meines Erachtens noch signifikanter bezüglich Antisemitismus als Rassismus präsentiert sich einerseits zwar ein mehrheitlicher Konsens¹⁸ darüber, Antisemitismus zu problematisieren, andererseits führen antisemitische Vorfälle und Praktiken oftmals dazu, genau diesen im nächsten Schritt wieder zu relativieren (vgl. Messerschmidt 2010).

Speziell mit Blick auf die Prägung des Abwehrbegriffs durch die Psychologie bzw. psychoanalytische Forschung spreche ich in der vorliegenden Arbeit von Distanzierung bzw. diskursiven Praktiken der Distanzierung. Nicht zuletzt ist dies deshalb sinnvoll, da der Distanzierungsbegriff meiner Auslegung nach offener, uneindeutiger und weniger bestimmend gefasst werden kann sowie fast unsichtbare, eher unauffällige Facetten der *sich entfernenden Bewegung* von Rassismus(thematisierungen) zu umfassen vermag. Der Begriff suggeriert das Fehlen der Heftigkeit, die meines Erachtens im Abwehrbegriff präsenter ist.

18 Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (2017) formulieren in ihrem Sammelband *Fragiler Konsens* treffend, dass eine „Kluft fest[zu]stellen [ist] zwischen der ostentativ beanspruchten nicht antisemitischen Haltung von Öffentlichkeit und Politik auf der einen und weit verbreiteten Ressentiments auf der anderen Seite [...]. Der Konsens, Antisemitismus aus der Öffentlichkeit auszuschließen, ist fragil – eine Fassade, die vieles durchlässt, wovon eher wenig als gegenwärtiger Antisemitismus erkannt und benannt wird“ (ebd.: 12 f.).

In öffentlichen Diskursen lassen sich Praktiken der Distanzierung von Rassismus und Antisemitismus vermehrt beobachten. In diesem Sinne wurden in der hier bereits erwähnten *Black Lives Matter*-Bewegung mehr und mehr Stimmen sicht- sowie hörbar, die im Versuch ausgleichender Manier darauf ‚verwiesen‘ haben, dass ‚*All Lives Matter*‘ und folglich *auch* ihre eigene nicht Schwarze und nicht of Color Positionierung *Matter*. In einer Protestbewegung und Debatte um rassistische Gewalt – sowohl strukturelle als auch individuelle, sowohl verbale, symbolische als auch physische Gewalt bis hin zur Tötung – erscheint der ‚*All Lives Matter*‘-Einwand als unangemessen. Zu begründen ist dies dahingehend, dass es kein Einklagen und Einfordern einer Sichtbarkeit, keine Forderungen nach der Anerkennung einer Gleichwertigkeit *weiß* positionierter Personen bedarf, um sicht- und hörbar oder um nicht von rassistischen Übergriffen und Benachteiligungen betroffen zu sein. Entscheidend ist hierbei also das Machtparadigma. Eine *Black Lives Matter*-Bewegung wird *aufgrund* von Rassismus, d.h. wegen *weißer* Dominanz über und Unterdrückung von nicht *weißen* Positionierungen, *überhaupt erst* notwendig. Die (Protest-)Bewegung *Black Lives Matter* macht auf die Lebensrealität Schwarz positionierter Personen aufmerksam, die aufgrund von Rassismus als dominante Ordnung als Schwarze erst hervorgebracht werden. Die alltäglichen Erfahrungen Schwarz Positionierter sind weder erfahr- noch nachföhlbar für *weiße*. Gleichmaßen sind sie nicht subsumierbar unter einen irgendwie harmonisch gearteten Gleichheitsgedanken (‚*All Lives*‘) – erst recht nicht in einer Debatte um *Rassismus*. Doch inmitten dieser Debatte fällt auf, dass es, wie schon angemerkt, in Deutschland möglich ist, rassistische Polizeigewalt etwa als ein (in die USA ausgelagertes) Problem zu verhandeln und den eigenen Gesellschaftsraum davon weitestgehend abzugrenzen. Derartige Tendenzen – wie anhand dieses exemplarischen öffentlichen Diskurses skizziert – werden im Rahmen dieser Arbeit als Praktiken der Distanzierung begriffen.

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

Im Hinblick auf diskursive Praktiken der Distanzierung wird im Verlauf dieser Forschungsarbeit konkret (a) die Zielgruppe der angehenden Lehrer*innen (b) an der Universität und (c) in rassismuskritischen Lehrveranstaltungen avisiert. Die Fokussierung auf diskursive Praktiken der Distanzierung seitens Lehramtsstudierender – inmitten ihres pädagogischen Professionalisierungsprozesses – resultiert aus der besonderen Relevanz und Verantwortung von Lehrer*innen für die individuellen Bildungswege/Biografien von Kindern und Jugendlichen sowie den damit einhergehenden (Un)Möglichkeiten und Hürden. Die Schule als ein Ort der Reproduktion von Rassismen und Antisemitismus, wie es in Kapitel 2 skizziert wird, verdeutlicht die Relevanz der in dieser Forschung untersuchten

diskursiven Hervorbringungen innerhalb der ‚Gruppe‘ angehender Lehrer*innen. Hierbei wird ausgehend von einem eher allgemeinen Blick auf die Schlechterstellung und Benachteiligung von Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ die Wirksamkeit spezifischer Formen von Rassismus nachgezeichnet. Dabei stehen Kulturalisierungen, hier im Kontext von Antimuslimischem Rassismus (Abschnitt 2.1), Antiziganismus (Abschnitt 2.2), Anti-Schwarzem Rassismus und kolonialen Kontinuitäten (Abschnitt 2.3) sowie Antisemitismus (Abschnitt 2.4), in der Institution Schule im Mittelpunkt der Ausführungen.

Dabei richtet sich das Augenmerk sowohl auf eine individuelle als auch institutionelle Ebene, z. B. in Form von curricularem schulischem Wissen. Die Bildungs- und Benachteiligungssituation differenter marginalisierter Schüler*innen wird partiell von einem historischen Blick gerahmt, der auf Kontinuitäten und Konsequenzen (bildungs-)politischer Entwicklungen sowie altbekannte stigmatisierende Narrative Bezug nimmt. Dabei ist die Trennung der unterschiedlichen Rassismen sowie Antisemitismus nicht in der Form denkbar oder angemessen. Nur angerissen werden diesbezüglich zum einen Überschneidungen und Differenzen innerhalb der ideologischen Sinnstrukturen sowie miteinander intersektionierende Stigmatisierungserfahrungen Betroffener aufgrund komplexer Zugehörigkeitsverhältnisse. Zum anderen findet in Kapitel 2 vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses zu diskursiven Praktiken der Distanzierung seitens angehender Lehrer*innen eine Fokussierung auf das pädagogische Feld der Schule statt. Die Bildungsinstitution Schule unter ihrer (Re-)Produktionswirksamkeit im Hinblick auf dominante Ordnungen zu forcieren, unterstreicht die Notwendigkeit einer Untersuchung der diskursiven Distanzierungspraktiken innerhalb der Lehrer*innenbildung in eben solchen Lehrveranstaltungen, die auf den Abbau von (Bildungs-)Benachteiligung durch eine rassismuskritische Sensibilisierung pädagogisch Professioneller abzielen.

Die bestehende Schwierigkeit aufseiten der betroffenen Schüler*innen und Jugendlichen, Rassismuserfahrungen zu artikulieren, ist vorwiegend das Ergebnis der Nicht-Anerkennung rassistischer Verhältnisse – nicht nur, aber auch in der Schule. Die (Nicht-)Besprechbarkeit (vgl. Foitzik 2019) von Rassismuserfahrungen (Abschnitt 2.5) und die Dethematisierung von Rassismus in der Bildungsinstitution Schule charakterisieren das Abbild eines langanhaltenden dominanzgesellschaftlichen (vgl. Rommelspacher 1995) Umgangs und der Tabuisierung des Rassismusbegriffs in der Bundesrepublik Deutschland (Abschnitt 3.1). In der Dethematisierung von Ordnungen (vgl. Shure 2021) ist der Aspekt der Unsichtbarkeit *weißer* privilegierter Positionierung elementar (Abschnitt 3.2). An die Skizzierung der empirischen und theoretischen Erkenntnisse zu *weißen* Distanzierungs-, Dethematisierungs- und Abwehrpraktiken aus den USA und Großbritannien (Abschnitt 3.3) sowie dem deutschsprachigen Raum (Abschnitt 3.4) knüpft die Beschreibung des methodischen Vorgehens der durchgeführten empirischen Untersuchung an (Kapitel 4). Nach einem Einblick in die Entstehung

des Forschungsinteresses (Abschnitt 4.1) wird das Erhebungssetting skizziert. Gerahmt wird das Untersuchungsfeld, d. h. der Ort der Lehrer*innenbildung (Abschnitt 4.2.1) und genauer rassismuskritische Lehrveranstaltungen (Abschnitt 4.2.2), von der Hochschule (Abschnitt 4.2.3) als eine Bildungsinstitution, an der das Wissen nicht nur vermittelt, sondern – auch mittels Forschung – zugleich neu hervorgebracht wird. Im Anschluss an die Methodik und den Auswertungsprozess (Abschnitt 4.3 bis 4.4), basierend auf der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016), wird der Forschungsverlauf reflektiert (Abschnitt 4.5).

Den Hauptteil dieser Abhandlung bilden die rekonstruierten diskursiven Praktiken der Distanzierung, die anhand und entlang ausgewählter Sequenzen bzw. Äußerungen der Lehramtsstudierenden analysiert und gedeutet werden (Kapitel 5). Die Einordnung der insgesamt 18 diskursiven Praktiken der Distanzierung in fünf Distanzierungsmuster – *Kulturalisierung* (Abschnitt 5.1), *Externalisierung* (Abschnitt 5.2), *Relativierung* (Abschnitt 5.3), *Umkehrung* (Abschnitt 5.4) und *Zurückweisung* (Abschnitt 5.5) – unternimmt den Versuch einer Strukturierung. Es besteht diesbezüglich kein Anspruch, die jeweiligen Praktiken und Muster trennscharf sowie künstlich voneinander zu differenzieren, zumal dies in Anbetracht der Komplexität inhaltlicher Sprachakte auch nicht zielführend wäre. So implizieren etwa einzelne Ausführungen der Lehramtsstudierenden mehrere Argumentationsstränge, die sich folglich gleichzeitig in diversen Praktiken verorten lassen. Hierbei fungiert die rassismuskritische Einordnung des Gesagten als perspektivische Brille der Analyse und Lesart. Die theoretische Rahmung einiger inhaltlicher Aspekte begleiten hierbei die Analysen und Interpretationen der diskursiven Praktiken der Distanzierung in den jeweiligen Distanzierungsmustern. Diesbezüglich fließen Einblicke in bereits formulierte Erkenntnisse sowie inhaltliche Ausführungen, die im Rahmen des diskursiv Hervorgebrachten relevant werden können mit ein. An jede theoretische Rahmung schließt eine Schlussbetrachtung des jeweiligen Distanzierungsmusters an. Dabei greifen die Ausführungen (Analyse, Rahmung, Schlussbetrachtung) inhaltlich partiell ineinander. Vor dem Versuch, die zentralen Erkenntnisse dieser Forschung (Kapitel 6) zu formulieren, finden in einer Art analytischem Nachtrag (Abschnitt 5.6) solche Äußerungen der Lehramtsstudierenden Erwähnung, welche gerade den Blick in Richtung der Rolle als Lehrkraft, der eigenen Profession und den damit verbundenen antizipierten Herausforderungen und (Un)Möglichkeiten pädagogischen Handelns lenken. Es ist mir ein Anliegen, diese ambivalenten Zukunftsvisionen der angehenden Lehrer*innen sichtbar zu machen, da darin auf der einen Seite das Ringen um das Erfüllen ambivalenter (Selbst- und Fremd-)Ansprüche an Lehrer*innen deutlich wird, auf der anderen Seite gerade die antizipierten Grenzen pädagogischer Professionalität auch eine mögliche Ursache für Formen der Distanzierung innerhalb der Lehrer*innenbildung bilden können. Letzteres ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die Aufforderung zu einer rassismuskritischen Auseinandersetzung durch die (erhobenen) Seminare explizit (auch)

Lehrer*innen und Schule als Reproduzenten von Ungleichheit und Rassismen in den Mittelpunkt rückt.

Diese Abhandlung wird nach der Präsentation der zentralen Erkenntnisse (Kapitel 6) mit einer abschließenden Betrachtung und einem Ausblick (Kapitel 7) abgerundet, die – dies lässt sich bereits vorwegnehmen – keine ‚Patentlösung‘ oder einen König*innenweg im Umgang mit den Praktiken der Distanzierung vorzustellen vermögen. Dennoch lassen sich im Anschluss an die Erkenntnisse, d. h. die Rekonstruktion diskursiver Praktiken der Distanzierung, Überlegungen im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung formulieren, die wiederum (auch) neue Fragen aufwerfen können.

Es sei betont, dass die Eingrenzung auf diskursive Praktiken der Distanzierung *einen* möglichen Forschungsfokus markiert. Eine andere Schwerpunktlegung der Forschungsfrage wäre in diesem Sinne nicht nur denkbar, sondern gleichermaßen durchaus sinnvoll: In allen untersuchten Veranstaltungen werden schließlich Formen des Sprechens sichtbar, die sich als reflexiv wie auch selbstkritisch offenbaren, sich auf die Auseinandersetzung mit Rassismen und der eigenen Involviertheit in eben diese bewusst einlassen, anstatt sie abzuwehren. Bedingt durch die Notwendigkeit zur Limitation eines Forschungsfokus werden bzw. bleiben zahlreiche Stimmen und Momente in dieser Arbeit unsichtbar. Letztere sprechen jedoch für die Annahme, dass in den untersuchten Seminaren auch Bildungsprozesse erfolgreich angestoßen, Wissensbestände transformiert und Perspektiverweiterungen im Sinne diskriminierungskritischer Differenzreflexivität erzielt werden konnten.

Es sei an dieser Stelle daher festgehalten, dass es ebenso wenig das Ziel der vorliegenden Abhandlung ist, ‚rassistische Studierende‘ unter ihren Kommiliton*innen zu ‚entlarven‘ und/oder die Gruppe der angehenden Lehrer*innen als eine *besonders* problematische zu stilisieren. Ferner werden den Lehramtsstudierenden weder bewusste Motive zugeschrieben noch wird die Distanzierung als eine individuelle Eigenschaft oder ein ‚charakterlicher Makel‘ verhandelt: Im Zentrum der Untersuchung stehen folglich nicht die Personen als solche, sondern das, was durch die diskursiven Praktiken zum Vorschein kommt, nämlich ein struktureller Kern Rassismus reproduzierender Logik. Die *ausschließliche* Fokussierung auf diskursive Praktiken der Distanzierung und nicht auf differente Umgangsweisen der Lehramtsstudierenden in den Seminaren kann – spätestens beim Lesen der Analysen (Kapitel 5) – dazu beitragen, dass die vorliegende Arbeit selbst Distanzierung bei den Leser*innen evoziert. Dieses Risiko gehe ich an dieser Stelle in der Hoffnung ganz bewusst ein, dass der empirische Einblick in die unterschiedlichen diskursiven Praktiken der Distanzierung gleichwohl einen erkenntnisreichen Beitrag für die Forschung zur Lehrer*innenbildung zu leisten vermag – an den ebenso angeknüpft und der weitergedacht werden kann.

2. Schule unter Bedingungen von Rassismen und Antisemitismus

*Viele Menschen in Deutschland, unter ihnen Schülerinnen und Schüler, machen [...] tagtäglich rassistische [und antisemitische. tk] Erfahrungen – und die wenigsten dieser Erfahrungen haben etwas mit Neonazis zu tun.
(Scharathow 2015: 163)*

Die Pädagogik als Wissenschaft, in deren Rahmen diese Forschungsarbeit eingebettet ist, bewegen seit jeher Fragen der Erziehung, Bildung und Mündigkeit. Weder Schule noch die Pädagogik zielen in ihren gegenwärtigen Ansprüchen intendiert darauf ab, soziale Ungleichheit oder Benachteiligung zu reproduzieren. Die formulierten Ideale von Bildung und die Ansprüche der Bildungsinstitutionen sind keine, die es meines Erachtens radikal zu verwerfen gilt. Gleichwohl ist Pädagogik

„als wissenschaftliche Disziplin in die Generierung von Ungleichheit verstrickt. So ist die sich ab dem 18. Jahrhundert etablierende Pädagogik *selbst* Produkt und nicht loszulösen von der Zeit der Aufklärung. D. h. sie ist nicht loszulösen von der zeitgleichen Etablierung von Rassen(theorien), Kolonialismus und der Entstehung eines zweigeschlechtlichen Wissenssystems“ (Kasatschenko/Zitzelsberger 2019: 58).

Dies bedeutet (auch), „dass *[w]eiße* europäische Selbst- und Fremdbilder [...] seit Beginn wissenschaftlicher Pädagogik wirkmächtig für die eigene Theorie(entwicklung) [sind]“ (ebd.). In die Pädagogik ist ebenso eine Geschichte eingeschrieben, die zur Unterdrückung ‚Anderer‘ beitrug sowie Ungleichwertigkeit postulierte: So blickt die Erziehungswissenschaft u. a. auf die Kolonialpädagogik sowie Pädagogik in der NS-Zeit¹⁹ zurück, wobei letztere auf viele Elemente der Kolonialpädagogik unter Ergänzung neuer Aspekte und Argumente angepasst an

19 „Rassenhygienische‘ und ‚rassenpolitische‘ Erziehung wurden der Pädagogik als imperative Aufgabe vom Staat vorgeschrieben. [...] [Z]ahlreiche akademisch gebildete professionelle Pädagog(inn)en – Lehrer(inn)en, Studienräte/Studienrätinnen, Professor/innen und Dozent(inn)en der Universitäten und der Lehrerbildung [...] bemühten sich diesen ‚Monovolk- und rassenpädagogischen‘ Diskurs theoretisch zu legitimieren. Es kann hier keineswegs nur von einer Umsetzung staatlich vorgegebener Ziele gesprochen werden, für die sich die Pädagogik instrumentalisieren ließ, vielmehr wurde diese ‚Rassenpädagogik‘ von Pädagog(inn)en selbst als Erziehungsauftrag formuliert und postuliert. Viele empfanden die ‚Rassenpädagogik‘ im Nationalsozialismus nicht einmal als unpädagogischen Ansatz, da sie Grundpositionen pädagogischer Verantwortung propagierte.“ (Pokos 2009: 72f.)

die NS Ideologie Bezug nahm (vgl. Kaya 2017: 18). Bildung stellte demnach explizit ebenso ein Element bzw. Instrument für Gewalt und Herrschaft dar, wie es beispielsweise im Kolonialismus der Fall war: Kolonialisierung und Missionierung fanden schließlich ebenfalls *im Namen von Bildung* statt. Für eine angemessene Pädagogik, der eine kritische Perspektive auf Rassismus, Antiziganismus und Antisemitismus inhärent ist, bedarf es auch gegenwärtig als Ausgangspunkt von Professionalisierungsprozessen „der Verabschiedung von einem primär positiven Selbstbild hinsichtlich der eigenen pädagogischen Arbeit, der Disziplin, der in der Pädagogik handelnden Akteur*innen und einem von Rassismus befreiten Bildungsbegriff“ (Kasatschenko/Zitzelsberger 2020: 202).

María do Mar Castro Varela (2022) konstatiert für die erziehungswissenschaftliche Disziplin selbst, dass

„Pädagogik [...] nicht harmlos [ist] – selbst eine humanistische und wohlmeinende nicht. Im Gegenteil, die westliche Pädagogik hat mit ihren Curricula, die etwa rassistische Texte unkritisch lesen ließ und ihren Praxen, die Schüler*innen of Color anders begegnet als den bürgerlichen, weißen Schüler_innen, dazu beigetragen, dass sich ein koloniales Wissen affirmativ verbreitete und damit ein imperiales Denken verfestigte.“ (Castro Varela 2022: 40)

Für die Institution Schule bzw. die Massenschulbildung kann vor einem historischen Hintergrund festgehalten werden, dass sie schon immer „ein wichtiger Mechanismus für die Schaffung symbolischer Verbindungen zwischen Individuen und dem Nationalstaat“ (Castro Varela 2022: 36) war. Schule soll nicht zuletzt die Aufgabe erfüllen, Folgegenerationen an Staatsbürger*innen (heraus-) zu bilden. In Schulen soll staatlich legitimierte und für bedeutsam erachtetes Wissen an die jüngeren Generationen weitergegeben werden. Parallel zur Vorstellung eines Nationalstaates als homogenes Gebilde werden aufgrund der engen Verbindung von Nation und Schulbildung gleichsam die Schulklassen als homogene imaginiert. Auch für die Gegenwart lässt sich feststellen, dass die Erzeugung von Homogenität der Logik des schulischen Systems inhärent ist (vgl. Leiprecht/Lutz 2015: 283). Relevant ist diesbezüglich, dass jegliche Vorstellungen von Homogenität nicht ohne Abgrenzungen auskommen: Wo es ein Innen gibt, muss es folglich ebenso ein Außen geben.

„Die Massenschulbildung nimmt im Prozess der Schaffung dieser Imagination homogener Staatsbürger_innen eine wichtige, wenn nicht gar eine entscheidende, Rolle ein. In der Schule wird das spezifische Wissen vermittelt, welches dazu beiträgt, sich als Gemeinschaft zu imaginieren und auch zu empfinden. Dies kann ohne die Herstellung eines klaren Außen nicht gelingen. Die Vorstellung einer homogenen Gruppe bedarf der Imagination derer, die diese Homogenität potentiell angreifen könnten. In Europa sind dies zunehmend Schüler_innen aus muslimischen Familien und/oder aus geflüchteten Familien.“ (Castro Varela 2022: 37)

Die Bildungsinstitution Schule, die sämtliche Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens besuchen, hat enorme Auswirkungen auf die weiteren (Bildungs-) Biografien der Einzelnen. Erfolgreich absolvierte Schullaufbahnen können Wege erschließen und Möglichkeiten eröffnen, die sich zukünftig sowohl auf ökonomischer Ebene als auch auf das kulturelle Kapital sowie den Habitus (vgl. Bourdieu 1997) auswirken. Neben den Potenzialen von Bildung, eine Vielzahl gesellschaftlich und global relevanter Themen zu behandeln und gleichsam kritisch zu hinterfragen, trägt das System, in dem zu Bildungsprozessen angeregt werden soll, simultan in großem Maße zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Als sozial selektive Bildungseinrichtung wirkt Schule auf eben diese Leistungs(miss)erfolge und die damit verknüpften sozialen (Un)Möglichkeiten ein. Demnach besuchen zwar sämtliche Kinder und Jugendliche die Schule, allerdings geschieht dies weder unter gleichen Bedingungen noch unter der gleichen Passung an die jeweils vorherrschenden Konstruktionen schulischer Normalität.²⁰

Der – nicht nur – im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wiederholte Verweis auf die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien seit Anfang der 2000er Jahre, die die Benachteiligung von Schüler*innen infolge des sozio-ökonomischen Hintergrunds und eines sogenannten Migrationshintergrunds gerade auch für Deutschland indizieren, hat selbst mehr als 20 Jahre später an Aktualität nicht eingebüßt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Jener Anteil von Schüler*innen mit und ohne ‚Hintergrund‘ auf den drei unterschiedlichen Schulformen (Gymnasium, Real- und Hauptschule) ist seit Jahrzehnten als auffällig ungleich zu bewerten. Das Gefälle im Schulerfolg entlang der Verschränkungen von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, Klasse und Geschlecht ist signifikant (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Gomolla 2015) und betrifft im konkreten Fall *bestimmte* Schüler*innen bzw. solche, welche in dominanten Differenzordnungen deprivilegiert positioniert sind.

Ungeachtet der mittlerweile schon jahrzehntelang andauernden Kritik, die seitens Politik, Fachwissenschaften und betroffener Communitys geäußert wird, stand die Schule als Institution lange Zeit nicht im Fokus der Diskurse. Stattdessen wurden bzw. werden die Gründe für die zu beobachtende Ungleichheit vermehrt an z. B. sprachlicher und/oder ‚kultureller Herkunft‘ der betroffenen Schüler*innen festgemacht und die Verantwortung somit von einer strukturell-institutionellen auf eine rein individuelle Ebene verlagert. Ausgehend davon wird beispielweise Mehrsprachigkeit, wie es zahlreiche Studien bereits empirisch nachweisen konnten, als ein Hindernis und Problem für den Schulerfolg konstruiert (vgl. Dirim 2010). Diese Einschätzung reicht so weit, dass die Sprachfähigkeit der

20 Im Feld der Schule werden Normalitätsvorstellungen bereits bzw. mindestens durch die Zuordnung und Differenzierung in ‚Regelschulen‘ und ‚Förderschulen‘ – früher als ‚Sonderschulen‘ bezeichnet – sichtbar (vgl. Bräu 2015: 23).

Schüler*innen im Deutschen seitens der Lehrkräfte mit einer *generellen* Leistungs- bzw. Denkfähigkeit gleichgesetzt wird (vgl. Weber 2008). Es zeigt sich, wie von der monolingualen und monokulturellen Norm innerhalb sozio-ökonomisch stabiler Verhältnisse abweichende, prekarierte Schüler*innen von Lehrer*innen diskreditiert werden, die dabei die Ursache für ihre eigene defizitäre Perspektive auf die Jugendlichen (fremd-)verorten.

Anja Steinbach (2015) zeichnet anschaulich die Forschungsergebnisse seit den 1980er Jahren dahingehend nach, *dass* und *wie* z. B. kulturalisierende Deutungsmuster seitens der Institution Schule dominieren und folglich die Bildungsungleichheit beeinflussen. Deutlich wird, dass Lehrkräfte eine stark defizitorientierte Perspektive auf Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund einnehmen und die als kulturell ‚andere‘ markierte Zugehörigkeit der Schüler*innen in abwertender Weise betrachtet wird. Ferner greift Steinbach (2015) auf Forschungsergebnisse zurück, aus denen hervorgeht, dass Lehrer*innen teilweise auch davon ausgehen, die Intelligenz der Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ sei und werde *generational* sowie zum Nachteil der migrationsanderen Schüler*innen ‚vererbt‘. Dies ist vor dem Hintergrund des Umstandes zu sehen, dass die Erwartungen von Lehrer*innen an das (Nicht-)Können der Schüler*innen einen bedeutsamen Einfluss sowohl auf die Bewertungen seitens der Lehrkräfte (vgl. Bonefeld/Dickhäuser 2018) als auch die tatsächlich erbrachten Leistungen der Schüler*innen mit sich bringen. So zeigt u. a. die Studie von Georg Lorenz et al. (2016) auf, dass die Erwartungshaltung von Lehrer*innen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen sowie die tatsächliche Leistungsbewertung abhängig ist von den unterschiedlichen Positionierungen entlang der Differenzdimensionen Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Herkunft und Klasse. Dessen ungeachtet wurden innerhalb der bundesdeutschen Forschung die Verantwortung und Rolle der Lehrkraft lange Zeit vernachlässigt. Indes wurde der Blick einseitig auf die ‚anderen‘ Schüler*innen gerichtet, wenn es darum ging, Erklärungsansätze für die schulischen Misserfolge ausfindig zu machen (vgl. Steinbach 2015).

In Anbetracht politischer Diskurse sowie vorhandener Forschungsbefunde und Erkenntnisse zu ‚anderen‘ und fremd-gemachten Schüler*innen fällt allerdings auf, dass diese Differenzierungspraktiken und folglich ebenfalls die Erfahrungen der Jugendlichen in vielen Fällen nicht aufgehen in einer Kategorisierung in *mit* und *ohne Migrationshintergrund*. So stehen etwa viele Forschungen und Debatten bezüglich der Benachteiligung ‚Anderer‘ im Kontext von Migration und richten ihren Blick vermehrt auf die Nachkommen der Arbeitsmigrant*innen bzw. auf Postmigrant*innen (vgl. Yıldız 2022), die um die 1960er Jahre und später gezielt von Deutschland angeworben und folglich in die Bundesrepublik migriert sind. Für die Jahre nach dem Beginn der Migration von Menschen, die als ‚Gäste‘ (an)gerufen wurden, lässt sich konstatieren, „dass das Bildungssystem die