

Ivanova-Chessex, Oxana; Fankhauser, Marco; Wenger, Marco
**Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der
Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven
Professionalität**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, S. 182-194



Quellenangabe/ Reference:

Ivanova-Chessex, Oxana; Fankhauser, Marco; Wenger, Marco: Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, S. 182-194 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168008 - DOI: 10.25656/01:16800

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168008>

<https://doi.org/10.25656/01:16800>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Editorial

Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Christine Pauli,
Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Markus Wilhelm 125

Gutachterinnen und Gutachter des 34. BzL-Jahrgangs (2016) 128

Schwerpunkt

**Diversität – Anforderungen an die Professionalisierung von
Lehrpersonen**

Roland Reichenbach Die Betonung der Unterschiede und die Anerkennung
von Gleichwertigkeit. Ein Essay 129

Cristina Allemann-Ghionda Zur diversitätsgerechten Professionalisierung
angehender Lehrpersonen 139

**Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und
Angelika Schöllhorn** «Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur
drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext
von Macht und Diskurs 152

Bettina Bello, Dominik Leiss und Timo Ehmke Diversitätsbezogene
Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte 165

Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger
Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der
Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-
reflexiven Professionalität 182

Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen Repräsentanz, Integration
und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund
in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen
Bildungspanels (NEPS) 195

Ute Bender «Dicksein» als Aspekt von Diversität – Entwicklungs-
aufgaben für dicke Lehrpersonen 207

Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger und Dominik Petko
Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder
Chance für die ICT-Integration in Schulen? 219

Forum

Denise Depping und Timo Ehmke Schriftliche Ergebnismeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium? 234

Hans-Rudolf Schärer Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen» 251

Rubriken

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 260

Buchbesprechungen

Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung (Jürg Rüedi) 261

Naas, M. (Hrsg.). (2016). Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (Susanne Wildhirt) 265

Neuerscheinungen 267

Zeitschriftenspiegel 269

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität

Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger

Zusammenfassung Obwohl Migration eine wesentliche historische Konstante des menschlichen Daseins darstellt, fühlen sich Schulen und pädagogisch Tätige diesbezüglich mit «neuen» Fragen und Anforderungen konfrontiert. Im vorliegenden Beitrag wird vor dem Hintergrund der gängigen pädagogischen Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse eine mindestens zu erwägende Perspektive vorgestellt, die unter dem Stichwort «kritisch-reflexive Professionalität» diskutiert wird. Dabei wird auf das poststrukturalistisch informierte Subjektverständnis und einen damit einhergehenden dekonstruktiven Blick auf die Professionalität und die Professionalisierung Bezug genommen sowie auf die Überlegungen der Migrationspädagogik und der postkolonialen Theorie rekurriert.

Schlagwörter Migration – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kritik

On the pedagogical ability of teachers in the context of migration – An attempt at contouring critical-reflexive professionalism

Abstract Although migration has constituted an anthropological reality throughout human existence, today schools as well as professionals in different educational fields feel confronted with «new» questions and demands pertaining to the issue. In this paper, we refer to some current pedagogical responses to migration in order to suggest a further perspective to be considered, which will be discussed under the heading of «critical-reflexive professionalism». For this purpose, we draw on a poststructuralist understanding of the subject and a deconstructive view of educational professionalism and professionalization as well as on the considerations of pedagogy of migration and postcolonial theory.

Keywords migration – teacher education – criticism

1 Einleitung

Migrations- und Fluchtverhältnisse können unter Rückgriff auf Klafki (1996) als ein epochaltypisches Schlüsselproblem bezeichnet werden (vgl. Arbeitsgemeinschaft Migrationsgesellschaft, Rassismuskritik und Bildung, 2015), das für pädagogische Institutionen konstitutiv ist. Dieser gesellschaftliche Kontext macht einen Bildungsgegenstand erforderlich, der Migrationsverhältnisse im Zusammenhang mit globaler Not und Ungleichheiten denkt (vgl. Arbeitsgemeinschaft Migrationsgesellschaft, Rassismuskritik

und Bildung, 2015, S. 326). Dieser Bildungsgegenstand scheint jedoch nur zögerlich Einzug in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erhalten. Obwohl inzwischen Einigkeit hinsichtlich der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Themen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht (vgl. z.B. Auernheimer, 2013; Doğmuş & Karakaşoğlu, 2016), stellt eine machttheoretisch fundierte Beschäftigung mit Dominanz- und Differenzverhältnissen (vgl. z.B. Cameron & Kourabas, 2013) sowie mit der Rolle der Schule bei der Reproduktion und Veränderung dieser Verhältnisse eine Ausnahme dar (vgl. z.B. Messerschmidt, 2016; Steinbach, 2016).

Im vorliegenden Beitrag wird vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen versucht, eine kritisch-reflexive Komponente des pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft zu konturieren. Dabei wird eine spezifische Perspektive eingenommen, die durch zwei Prämissen markiert ist: Erstens wird von einem poststrukturalistisch informierten Subjektverständnis und damit von einem dekonstruktiven Blick auf die Professionalität und die Professionalisierung ausgegangen (vgl. Rose, 2015; Tervooren, Hartmann, Fritzsche & Schmidt, 2001; Wimmer, 1996). Damit wird in diesem Beitrag eine professionstheoretische Verortung gewählt, die über die kompetenz-, struktur- oder biografietheoretischen Zugänge (vgl. Geier, 2016; Terhart, 2011; einige Beiträge in Combe & Helsper, 1996) hinausgeht. Dies hat Konsequenzen für die Konzeptualisierung der professionellen Subjekte und ihres Handelns als kontingent, widersprüchlich, den sozialen Ordnungen unterworfen und durch diese Ordnungen hervorgebracht. Pädagogische Professionalität wird demzufolge nicht als «Steigerungsformel» (vgl. kritisch Reh, 2004, S. 363 ff.) aufgefasst, die ein autonomes Subjekt impliziert, welches «potentiell alle Unbestimmtheiten und alles Nicht-Wissen in Wissen» umwandeln kann und «nicht nur über die Sprache und seine Handlungen, sondern auch über seine Wirkungen [Herr] wäre» (Wimmer, 1996, S. 429). Viel eher wird von einem Professionalisierungsprozess im Sinne der Subjektivierung ausgegangen, bei dem das dezentrierte Selbst durch die Unterwerfung unter machtvoll disziplinäre, institutionelle und gesellschaftliche Ordnungen und Diskurse (immer wieder) hervorgebracht wird. Das (professionelle) Subjekt verliert an Autonomie und Steuerungsmacht und gewinnt an Widersprüchlichkeit, Offenheit, Instabilität. Damit wird die Professionalisierung nicht über ein «Produkt» im Sinne des angestrebten Wissens- und Handlungsrepertoires definiert, das angeeignet werden soll, sondern über Praktiken der Produktion spezifischer Subjektivitäten und Handlungsoptionen verstanden, die in gesellschaftlichen Ordnungen er- oder verunmöglicht werden.

Zweitens wird eine migrationsgesellschaftliche Kontextualisierung pädagogischer Professionalität unter Rückgriff auf die Annahmen der Migrationspädagogik und der postkolonialen Theorie vorgenommen (vgl. Baquero Torres, 2012; Kalpaka, 2015; Mecheril, 2008, 2015; Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010; Spivak, 1996). Dies hat insofern Konsequenzen, als ausgewählte Aspekte pädagogischen Handelns, nämlich die Hervorbringung und die Möglichkeiten der Verfüssigung migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeits-, Differenz- und Dominanzordnungen, in den

Blick genommen werden (vgl. Mecheril, 2015). In den Fokus rücken damit natio-ethno-kulturell codierte Ordnungen in ihren Verflechtungen mit anderen machtvollen Unterscheidungen (z.B. Geschlecht-, Klassen-, Generationen- oder Körperverhältnisse), die als Bedingungen und Ergebnis pädagogischer Praktiken und Subjektivitäten fungieren. Damit kann pädagogisch professionelles Handeln nicht als ein aus den Verhältnissen herausgenommenes, neutrales oder «richtiges» Handeln gedacht werden, sondern es ist ein Teil der Verhältnisse im Sinne der stetigen Beteiligung an der (Re-)Produktion machtvoller Ordnungen.

Der Ertrag des vorliegenden Beitrags besteht somit in einer migrationspädagogischen Kontextualisierung poststrukturalistischer Zugänge zur pädagogischen Professionalität und Professionalisierung, welche bisher als Desiderat in der erziehungswissenschaftlichen Forschung beschrieben wurde (vgl. Geier, 2016). Mit dem Beitrag soll eine Perspektive aufgezeigt werden, die keine «Illusion der technischen Beherrschbarkeit» (Wimmer, 1996, S. 426) «migrationsbedingter Heterogenität» vermitteln möchte, sondern alte und neue Formen des schulpädagogischen Handelns in Migrationsverhältnissen als widersprüchlich beschreibt und die Aufmerksamkeit der Professionellen auf eine subtile und selbstverständlich erscheinende Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse im pädagogischen Kontext lenkt. Um diesem Anliegen nachzugehen, werden *in einem ersten Schritt* verbreitete pädagogische Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse in Erinnerung gerufen und ihre Widersprüchlichkeiten aufgezeigt, um *in einem zweiten Schritt* eine kritisch-reflexive Professionalität entlang der folgenden drei Elemente zu skizzieren: Abschied von der Handlungssicherheit, Gesellschaftskritik und Selbstkritik. *Abschliessend* möchten wir Überlegungen zu Handlungsräumen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anstellen, in denen eine kritisch-reflexive Professionalität Berücksichtigung finden könnte.

2 Anfragen an pädagogische Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse

Migrations- und Fluchtverhältnisse werden im schulpädagogischen Kontext häufig unter dem Stichwort «Umgang mit Heterogenität» thematisiert. Den Kern dieses Diskurses scheint die Frage mitzubestimmen, wie auf «Heterogenität» pädagogisch angemessen – im Sinne der Verringerung von Bildungsungleichheiten – reagiert werden kann (vgl. Budde, 2012).

Die *erste* verbreitete Antwort auf diese Frage ist die politisch und gesellschaftlich normalisierte Forderung nach Integration, denn «[w]er heute von Migration spricht, kann nicht nicht von der Integration sprechen» (Castro Varela, 2013, S. 8). Der «Umgang mit Heterogenität» im schulischen Kontext ist für pädagogisch Tätige mit dem Auftrag verbunden, als «kulturell anders» oder nicht integriert markierte Schülerinnen und Schüler zu integrieren. Die Vermittlung der dominanten Sprache wird dabei als ein schulischer

Integrationsbeitrag und eine notwendige Bedingung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe aufgefasst. Die Absicht der Teilhabemöglichkeit durch den Spracherwerb ist an sich ein zu befürwortendes Anliegen. Dieses geht allerdings mit einer defizitären Positionierung der Schülerinnen und Schüler, der Ausblendung ihrer sprachlichen und bildungsrelevanten Vorkenntnisse (vgl. Dirim, 2015) sowie mit Formen separierender Beschulung einher, die wieder (mit neuen Legitimationen) an Verbreitung gewinnen. Die pädagogischen Bemühungen zielen darauf ab, Schülerinnen und Schüler in die dominanten linguistischen Verhältnisse einzuführen und dadurch die Homogenität der Schule abzusichern (vgl. Mecheril, 2015, S. 27). Die Schule orientiert sich damit am dominanten Wissenskanon und verdrängt Sprachen und Wissensbestände, die jenseits dieses Kanons liegen.

Eine *zweite* verbreitete Antwort lautet: Erweiterung und Vertiefung des Wissens über die Lebenssituationen, biografischen Erfahrungen, rechtlichen Lagen oder «Kultur(en)» der Subjekte, die in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen als «Andere», vom dominanten «Wir» zu Unterscheidende hervorgebracht werden. Diesem Bestreben, sich zu informieren, liegt die Annahme zugrunde, dass ein pädagogisch angemessener Umgang mit «dem Anderen» umso wahrscheinlicher ist, je mehr man über «das Andere» weiss. Dieses Wissen kommt zur Anwendung, wenn es beispielsweise darum geht, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler mit einem sogenannten Migrationshintergrund sowie ihrer Eltern durch die ihnen zugeschriebene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit erklären zu können. Die Komplexität sozialer Verhältnisse, die Unbestimmtheit und die Beweglichkeit der Zugehörigkeiten sowie die Bedeutung subjektiver Positionierungen entlang dieser Zugehörigkeitsordnungen werden dabei ausser Acht gelassen (vgl. kritisch Kalpaka, 2015; Messerschmidt, 2009). Werden von pädagogisch Tätigen «problematische» Praxissituationen dargestellt, so ist das Erklärungsmuster «Kultur» fast immer das Erste, was auf der Hand zu liegen scheint (Kalpaka, 2015, S. 291). In diesem Zusammenhang wird auf die «kulturalistische» Argumentation (neuer) Formen des Rassismus hingewiesen (vgl. Kalpaka, 2015, S. 298) und auf eine mangelnde Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und Kontexte aufmerksam gemacht (vgl. Kalpaka, 2015, S. 302 f.).

Schliesslich kann Individualisierung als eine *dritte* verbreitete schulpädagogische Antwort und Strategie des «Umgangs mit Heterogenität» betrachtet werden. Die pädagogische Intention dieses Ansatzes besteht im Bestreben, durch die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler eine optimale Förderung sicherzustellen. Eine Individualisierung setzt indes Unterscheidungen voraus, die nicht in einem machtneutralen Raum erfolgen. Das diskursiv verfügbare (und in der Pädagogik als Disziplin tradierte) Unterscheidungskwissen stellt binäre Kategorien zur Verfügung, die koloniale Ursprünge haben und Individuen entlang der migrationsgesellschaftlichen Dominanzordnungen positionieren («Wir und die Anderen», «Integrierte und noch nicht Integrierte», «bedingungslos Dazugehörige und Secondos», «ohne Migrationshintergrund und mit Migrationshintergrund»). Diese individualisierenden Unter-

scheidungen sind in der schulischen Praxis mit leistungsbezogenen Differenzierungen verwoben, wirken subjektivierend (vgl. Ivanova-Chessex & Steinbach, 2017; Rose, 2012; Scharathow, 2014) und tragen dazu bei, dass Schule zu einem Ort wird, an dem ungleiche Subjekt- und Weltverhältnisse erzeugt und fixiert werden. Die berechnete pädagogische Intention einer individualisierten Förderung scheint mit einer Reifizierung ungleicher Subjektivitäten und Ordnungen einherzugehen.

Den vorgestellten Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse ist eines gemeinsam: Sie fokussieren auf «das Andere» und erzeugen es als inferior gegenüber dem nicht thematisierten «Wir». Das pädagogische Handeln bezieht sich dabei auf die sprachliche Anpassung «des Anderen» an die dominanten Normalitätsverhältnisse, die Aneignung des Wissens über «das Andere» oder eine diesem Wissen angemessene individualisierende Förderung «des Anderen». Die pädagogisch Handelnden werden dabei als, hinsichtlich ihres professionellen Wissens und ihrer migrationsgesellschaftlichen Positionierung, sichere und autonome Subjekte imaginiert, die Gutes für «die Anderen» tun. Ohne sich selbst im Besitz der Wahrheit zu erklären, wird im Folgenden eine weitere, mindestens zu erwägende Perspektive konturiert, die nicht «die Anderen», sondern das selbstverständliche «Wir» und seine in gesellschaftliche Ordnungen eingebettete Erzeugung «des Anderen» in den Fokus pädagogischer Betrachtung rückt sowie das professionelle Subjekt als dezentriert und sein Handeln als kontingent und unsicher denkt.

3 Kritisch-reflexive Professionalität: Versuch einer Konturierung

Der vorliegende Vorschlag nimmt die kritische pädagogische Reflexivität als einen zentralen Aspekt des professionellen Handelns in der Migrationsgesellschaft in den Blick. Die Kritik als eine zentrale Komponente einer so gefassten Professionalität wird dabei mit Foucault als eine Bewegung verstanden, «in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin» (Foucault, 1978/1992, S. 15). Dies heisst unter anderem, den Blick der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die machtvoll Verortung des Wissens zu richten sowie die dominanten Wissensbestände (z.B. binäre Unterscheidungslogik «Wir und die Anderen») kritisch auf ihre Funktion im Kontext der Dominanzordnungen hin zu befragen. Die Reflexion wird hier als ein Moment aufgefasst, in dem eine solche Kritikbewegung in Form von *Gesellschaftskritik* und *Selbstkritik* ermöglicht wird. Damit hat die Reflexion zwei Gegenstandsbereiche im Fokus: zum einen die Gesellschaftskritik im Sinne einer Auseinandersetzung mit globalen geopolitischen Ordnungen, Machtverhältnissen und den damit verbundenen Migrationsprozessen sowie zum anderen die Selbstkritik im Sinne einer Auseinandersetzung mit der eigenen institutionellen, diskursiven und disziplinären Involviertheit in die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Verhältnisse. Es handelt sich somit um eine Reflexion, die in Anlehnung an die Überlegungen von Wacquant (1996, S. 63) zur wissenschaftlichen Reflexi-

vität durch drei Merkmale zu charakterisieren ist: 1) Sie macht nicht die Persönlichkeit der Professionellen, sondern die in ihr Handeln eingegangenen, subtil wirksamen Ordnungen und Diskurse zum Gegenstand. 2) Sie wird als ein kollektives Unternehmen gedacht. 3) Sie zielt darauf ab, das pädagogische Handeln zu entwickeln. Die kritisch-reflexive Professionalität soll im Folgenden etwas genauer expliziert werden, wobei zunächst das zugrunde liegende Professionalitätsverständnis umrissen wird (Abschnitt 3.1), um anschließend das kritisch-reflexive Moment hinsichtlich der gesellschaftlichen Verhältnisse (Abschnitt 3.2) und des professionellen Selbst (Abschnitt 3.3) zu erörtern.

3.1 Abschied von der Handlungssicherheit

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt in der Regel ein Bild der Professionalisierung als einer Entwicklung der Selbstsicherheit (vgl. Messerschmidt, 2014, S. 63). Neben der Aneignung eines spezifischen Wissens- und Handlungsrepertoires wird hier auch ein pädagogisches Selbstverständnis vermittelt, welches die Lehrperson als wissend, vorbildhaft und in ihren Kenntnissen unanfechtbar erscheinen lässt. Das professionell-pädagogische Handeln kommt dabei einer «zielgerichtete[n], methodisch kontrollierbare[n] Anwendungstechnik» (Wimmer, 1996, S. 433) nahe, die professionell Handelnde als Subjekte voraussetzt, die selbstbestimmt und autonom agieren, über Antworten verfügen und eigene Professionalisierungsprozesse unter Kontrolle haben. Das die pädagogische Professionalisierung kennzeichnende «Bedürfnis nach Eindeutigkeit, Sicherheit, Kontrolle und Steuerungsmöglichkeit ... artikuliert sich [demzufolge] als Forderung nach Handlungswissen, Regeln und ethischen Vorgaben, die praktische Entscheidungen vorstrukturieren, wissenschaftlich legitimieren und damit dem Handelnden letztlich das verantwortliche Handeln abnehmen» (Wimmer, 1996, S. 429).

Wird den professionstheoretischen Überlegungen ein dezentriertes Subjektverständnis zugrunde gelegt, so hat dies Auswirkungen auf die Annahmen von Professionalität und Professionalisierung. Das (professionelle) Selbst wird als von Ordnungen und Diskursen hervorgebracht konzeptualisiert (vgl. Foucault, 1982/2003, S. 275). Eine Unterwerfung unter Diskurse und Ordnungen erfolgt über die subtilen Wirkmechanismen der Macht, die Subjekte mit einem spezifischen Selbst- und Weltverhältnis über Verführungen, Positionierungen, Einschränkungen, Anreize oder Möglichkeiten erzeugen (Foucault, 1982/2003, S. 286). Der Prozess der Subjektivierung besteht dabei in dieser Unterwerfung, die zugleich eine soziale Existenz des Subjekts und seine Handlungsfähigkeit erst ermöglicht (vgl. Butler, 2001/2013, S. 8). Für das Verständnis der pädagogisch handelnden Subjekte bedeutet diese subjektivierungstheoretische Annahme zunächst eine Relativierung der Autonomie des Subjektes und der Intentionalität seines Handelns. Wissen und Können werden nicht mehr zu einer Bedingung der Professionalität, sondern vielmehr markiert das Nichtwissen den Kern des professionell-pädagogischen Handelns (vgl. Wimmer, 1996, S. 425). Das Nichtwissen wird dabei als eine Form des Wissens verstanden, die «eine gründliche Ausbildung und intensive Auseinandersetzung mit dem Professionswissen» sowie eine Einsicht in «das Wissen

mit seinen Illusionen» und in «das Verstehen mit seinem subtilen Imperialismus» voraussetzt (Wimmer, 1996, S. 431). Pädagogische Professionalität «lässt sich dann nicht mehr als eine Beziehung des Einwirkens und der gewollten, geplanten, gesteuerten und kontrollierten Veränderung nur der einen Seite der Beziehung denken, sondern als ein Handeln, in dem der Handelnde selbst keine Konstante ist» (Wimmer, 1996, S. 441). Pädagogische Beziehung wird somit nicht steuerbar, weil Adressatinnen und Adressaten unbestimmt und unbestimmbar bleiben und weil professionell Handelnde (wie auch Adressatinnen und Adressaten) über eine diskursiv sehr eingeschränkte Souveränität verfügen. Wird die zentristische Position der handelnden Professionellen aufgegeben, so wird es erforderlich, «ein anderes Verhältnis zum Wissen einnehmen zu können» (Wimmer, 1996, S. 442), nämlich ein Verhältnis, bei dem «die Spaltung ... zwischen notwendigen Illusionen und der Einsicht in ihre Unhaltbarkeit» (Wimmer, 1996, S. 445) ausgehalten werden muss. Dies führt zu einem Verständnis von pädagogischer Professionalität als «Kunst der zugleich freien und wissensgeleiteten Interpretation, da das Wissen das ihm eingeschriebene Nicht-Wissen nicht überspringen kann» (Wimmer, 1996, S. 432 f.).

Vor dem Hintergrund dieses Subjekt- und Professionalitätsverständnisses stellt die An- und Hinnahme der eigenen Unsicherheit eine zentrale Prämisse für das kritisch-reflexive Handeln im pädagogischen Kontext dar. Um sich auf das Situative und die damit einhergehende Komplexität der Praxis einlassen zu können, wird für eine «Kompetenzlosigkeitskompetenz» (Mecheril, 2008) plädiert. Diese wiederum setzt die Bereitschaft voraus, gegen die «Angst vor Souveränitätsverlust» (Messerschmidt, 2014, S. 63) vorzugehen, das eigene Wissen hinsichtlich seiner Grenzen, seiner Anwendbarkeit und seiner Eingebundenheit in Dominanzverhältnisse kritisch zu befragen (vgl. Mecheril, 2008, S. 30) sowie sich zugunsten der Komplexität der Praxis (oder der Singularität, Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit «der Anderen») von diesem Wissen distanzieren zu können. Im Kontext der Migrations- und Fluchtverhältnisse lassen sich diese Überlegungen dahingehend konkretisieren, dass nicht das Verstehen «des Anderen» oder das Umgehen mit «dem Anderen» in den Fokus des pädagogischen Handelns gerät. Vielmehr geht es darum, die Grenzen der Intentionalität und der Selbststeuerung und die Kontingenz des Sozialen anzuerkennen sowie den Blick auf die eigenen Alltagsmythen und Phantasmen zu richten, die in einem diskursiven Kontext hervorgebracht werden und Subjektivitäten sowie pädagogische Zusammenhänge formen.

3.2 Kritisch-reflexive Professionalität als Gesellschaftskritik

Für das pädagogische Handeln in der Migrationsgesellschaft bedeutet Gesellschaftskritik eine Auseinandersetzung mit Verhältnissen und Phänomenen, die lokal und global das Zusammenleben ordnen. Es handelt sich hierbei a) um «die Analyse migrationsgesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen, jener Strukturen, die Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freien Existenz behindern, ihre Würde einschränken und sie entmutigen» (Mecheril, 2015, S. 47), sowie b) um eine reflexive Beschäftigung mit Prozessen der Bildung und Subjektwerdung in diesem strukturellen Rahmen (vgl.

Mecheril, 2015, S. 47) und c) mit den Möglichkeiten, diese gesellschaftlichen Strukturen zu verändern (vgl. Mecheril, 2015, S. 48). Die kritisch-reflexive Professionalität ist in diesem Sinne als eine «dekonstruktive Wachsamkeit» (Castro Varela, 2015) zu verstehen, die sich unter anderem auf die historischen und gegenwärtigen Mechanismen der (Re-)Produktion von Dominanzverhältnissen und Ungleichheiten, auf die Kritik der postkolonialen Kontinuitäten (z.B. Ausbeutungsverhältnisse in Industrie-, Handels- und Finanzstrukturen, Rassismus, epistemischer Imperialismus) sowie auf den Beitrag gesellschaftlicher Strukturen zur Aufrechterhaltung dieser Verhältnisse bezieht.

Da natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse für die Herstellung und Aufrechterhaltung der Dominanzstrukturen in der Migrationsgesellschaft konstitutiv sind, stellt die kritische Beobachtung der Verwendung des Begriffs «Kultur» für das pädagogische Handeln einen zentralen Aspekt dar (vgl. Kalpaka, 2015, S. 308; Mecheril, 2008, S. 26 f.). Es geht dabei darum, den statischen, deterministischen und essenzialisierenden «Kultur»-Begriff zu dekonstruieren und damit «Kultur» immer als mit Machtverhältnissen verwoben zu begreifen. Es gilt somit zu hinterfragen, welche Funktion der Bezug auf «das Kulturelle» in der jeweiligen (pädagogischen) Situation für wen erfüllt und wie eine Positionierung zur Verfestigung der «Wir-und-die-Anderen»-Dichotomie und der (De-)Privilegierung beiträgt.

Somit geht es bei der kritisch-reflexiven Professionalität als Gesellschaftskritik um eine dekonstruktive Befragung und kritische Beobachtung der Kontexte, in denen «das Andere» entlang der natio-ethno-kulturellen Ordnungen erzeugt wird, um das dominierende «Wir» der Mehrheitsgesellschaft zu stabilisieren (vgl. Messerschmidt, 2009, S. 95 ff.). In diesem Zusammenhang wird zum einen für ein relationales (und nicht identitätsbasiertes) Verständnis von Differenz (vgl. Messerschmidt, 2009, S. 121) plädiert, das Mehrfachzugehörigkeiten zulässt und binäre, homogenisierende Gruppierungen der Individuen infrage stellt (vgl. Baquero Torres, 2012, S. 321 f.). Zum anderen wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Blick auf die Ordnung des Rassismus zu richten, «die eine – den Subjekten gegenüber vorgängige – rassistische Unterscheidungslogik prozessiert, innerhalb derer Subjekte angerufen, sozial positioniert und entsprechend ihrer Positionierung formiert werden, ebenso wie sie sich selbst formieren» (Rose, 2015, S. 335). Dieser Blickwinkel erscheint notwendig, weil Rassismus hinsichtlich der Erzeugung von Subjektivitäten und pädagogischen Antworten auf Migrations- und Fluchtverhältnisse produktiv ist und einen subjektivierenden Kontext der pädagogischen Professionalisierungsprozesse darstellt (vgl. Scharathow, 2015). Vorgeschlagen wird deshalb, den Blick der pädagogisch Handelnden auf die Analyse rassistischer strukturierter sozialer Ordnungen, der eigenen Involviertheit in diese Ordnungen sowie der Möglichkeiten von Verschiebungen und Veränderungen dieser Ordnungen zu richten (vgl. Scharathow, 2015, S. 176).

Für das kritisch-reflexive pädagogische Handeln ist eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Institutionen, den eigenen disziplinären Bindungen und deren Rolle bei

der Aufrechterhaltung und Fortführung gesellschaftlicher Ungleichheiten notwendig. Eine Reflexion darüber, wie das eigene Wissen historisch, disziplinär und institutionell entstanden ist und in welcher Relation die zu vermittelnden Wissensbestände zu dominanten Wissensordnungen stehen, sollte zudem zu einer zentralen Aufgabe von pädagogisch Handelnden in einer Migrationsgesellschaft werden (Baquero Torres, 2012, S. 321 f.).

3.3 Kritisch-reflexive Professionalität als Selbstkritik

Während der erste Gegenstand der kritisch-reflexiven Professionalität auf die gesellschaftlichen Verhältnisse mit Ungleichheiten und machtvollen Unterscheidungen als Kontext der pädagogischen Tätigkeit fokussiert, rückt die zweite Ebene das pädagogische Selbst in den Mittelpunkt des kritisch-reflexiven Handelns. Zum Gegenstand der Beobachtung, der Analyse und der Kritik wird die Involviertheit der pädagogisch Tätigen in die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Verhältnisse und «das im [eigenen] pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum Beispiel über «die Migrant/innen»)» (Mecheril et al., 2010, S. 191). Auch die gesellschaftlich etablierte Erwartung an die Lehrerinnen und Lehrer, «stets souverän aufzutreten und eine überlegene Position einzunehmen» (Messerschmidt, 2014, S. 63), kann in den Blick eines kritisch-reflexiven Handelns genommen werden. Zum Gegenstand der pädagogischen Reflexion werden somit die eigene Beteiligung an der Erzeugung und Verbreitung bestimmter Wissensbestände und Normalitäten sowie die Analyse und Infragestellung der Universalität dieses Wissens (vgl. Baquero Torres, 2012, S. 321). Die Kontextualisierung der eigenen Wissensbestände im Sinne ihrer Bezogenheit auf die dominanten Wahrheitsdiskurse stellt somit eine wichtige Referenz der Selbstreflexivität dar.

Zum Fokus der Selbstbeobachtung werden beispielsweise eigene, in gesellschaftlichen Kontexten der Differenz und Dominanz formierte Bilder über «kulturell», «ethnisch» oder «national» konstituierte Gruppen sowie Praktiken, in denen migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsverhältnisse bedeutsam werden (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 92 ff.). Eine solche Reflexion schliesst die Kritik an jeglichen vereinfachenden, gruppierenden, naturalisierenden und kulturalisierenden Formen des Denkens und Handelns ein und ermöglicht ein Nachdenken über die eigene Eingebundenheit in rassistische Ordnungen im Sinne der «Erwartungen an und Vorannahmen über Schülerinnen und Schüler, das Sehen und das Nicht-Sehen im Unterricht» (Scharathow, 2015, S. 175). Teil dieser reflexiven Prozesse ist auch ein kritisch-dekonstruktiver Blick auf die Pädagogik als eine Disziplin, die Unterscheidungswissen und -praktiken reproduziert und damit zur Fixierung der Ungleichheiten beiträgt (vgl. Foucault, 1994; Meyer-Drawe, 1996).

Eine eigene (migrations)gesellschaftliche Positionierung stellt schliesslich einen Bezugspunkt der wiederkehrenden selbstbezogenen kritischen Reflexion dar. Es geht hier um persistente Selbstkritik im Sinne der Reflexion der eigenen Involviertheit in gesell-

schaftliche Verhältnisse und deren Reproduktion (vgl. Messerschmidt, 2009, S. 220 ff.; Steinbach, 2015, S. 362) oder, mit Spivak gesprochen, um «a persistent critique of what one cannot not want» (Spivak, 1996, S. 28). Es ist eine konstante Einbettung des eigenen pädagogischen Handelns in den Kontext der gesellschaftlichen und schulischen Positionierung und der sich daraus ergebenden Möglichkeit, die Dominanzverhältnisse zu tradieren, sie aber auch zu hinterfragen und zu verschieben. Dabei kann mit Castro Varela auf die positionierungsbedingten unterschiedlichen Bezüge der Reflexion hingewiesen werden:

Die, die dazu gesellschaftlich bestimmt scheinen, die Positionen der «Wissenden» und damit auch «Herrschenden» zu besetzen, müssen hierfür lernen, ihr eigenes diszipliniertes Wissen zu hinterfragen bzw. ihre Perspektivierungen zu verlernen, während die, die systematisch – zum Teil über Jahrhunderte – von Bildung ferngehalten wurden und werden, Zugang zu einer Bildung erhalten müssen, die sie ebenso dafür vorbereitet, im Abstrakten zu denken. (Castro Varela, 2016, S. 160)

4 Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Ort der kritisch-reflexiven Professionalisierung

Migration zwingt pädagogische Institutionen und pädagogisch Tätige zum Überdenken ihrer Praktiken und Routinen. Die Reaktionen auf diese gesellschaftlichen Verhältnisse zeigen jedoch, dass sich Subjekte in professionellen Zusammenhängen nicht immer den diskursiven Verführungen und naheliegenden Handlungsmustern widersetzen. Der vorliegende Beitrag versucht einen Weg in Erinnerung zu rufen und neu zu kontextualisieren, bei dem nicht auf den «Umgang mit Heterogenität» fokussiert wird und auch nicht darauf, «das Andere» in seiner Andersartigkeit zu verstehen und zu integrieren. Vielmehr geht es bei einer kritisch-reflexiven Professionalität darum, a) das pädagogische Handeln als ein unsicheres Handeln in Widersprüchen zu lernen, b) (global)gesellschaftliche Asymmetrien und Machtverhältnisse, die «das Andere» zur Absicherung der hegemonialen Ordnungen benötigen, zum Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzung zu machen sowie c) die Involviertheit von Bildungsinstitutionen und pädagogisch Tätigen in die Reproduktion und Verstetigung dieser Dominanzverhältnisse anzuerkennen und fortlaufend kritisch zu befragen.

Eine kritisch-reflexive Professionalität, deren stetige «Begleiterinnen» dekonstruktive Wachsamkeit und persistente (Selbst-)Kritik sind, sorgt für eine Verunsicherung, weil diskursiv etablierte Ordnungen und die eigene Souveränität innerhalb dieser Ordnungen infrage gestellt werden. Eine auf diese Weise verstandene Professionalität führt dazu, dass Ambivalenzen, Widersprüche und Komplexitäten in konkreten Kontexten wahrnehmbar werden und das eigene Handeln als in machtvollen Ordnungen verortetes Handeln zu einem nicht eindeutigen, anfechtbaren, unsicheren und in seinen Wirkungen nicht immer intendierten Handeln wird. Die Einsicht in die eigene Unterwerfung unter die dominanten Diskurse und Ordnungen verunsichert (vgl. Messerschmidt, 2016, S. 61). Sie beinhaltet jedoch zugleich die Chance, die eigene Hand-

lungsfähigkeit bei der Verschiebung und Veränderung der Dominanzverhältnisse zu erkennen und sie im Sinne des Wunsches, «nicht dermassen regiert zu werden» (Foucault, 1978/1992, S. 12), einzusetzen.

Eine solche Wandlung im pädagogischen «Selbstverhältnis» und in den Gegenstandsbereichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt mindestens drei Bedingungen voraus: *Erstens* braucht eine kritisch-reflexive pädagogische Position Orte und Räume, in denen Kritik möglich und erwünscht ist und in denen die erkannten Grenzen professionellen Handelns thematisiert und reflektiert werden können. Solche Orte und Räume sind dabei sowohl in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch in der Institution «Schule» erforderlich. *Zweitens* können reflexive Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit nur dann vermittelt werden, wenn die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Tätigen sich selbst nicht der Kritik entziehen und das Wissen, das sie vermitteln, sowie die eigene Abhängigkeit von dominanten Ordnungen transparent machen. Hierfür ist die «Offenlegung der Ortsbedingungen [erforderlich], also der Verhältnisse, von denen aus akademische Lehre und schulisches Unterrichten ... erfolgen: Wer spricht, lehrt, unterrichtet aus welchen sozialen Positionierungen heraus, und wie wirkt sich das auf die Lernenden aus» (Messerschmidt, 2014, S. 63)? *Drittens* setzt eine kritisch-reflexive Professionalisierung eine stärkere Hinwendung der Pädagogik zum Politischen voraus (vgl. zur radikalen Politisierung der Pädagogik Castro Varela, 2002, S. 40 ff.), wobei damit insbesondere ein kritischer Blick auf die Bildungsinstitutionen als Orte der Reproduktion und Verstetigung gesellschaftlicher Dominanzordnungen gemeint ist.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Migrationsgesellschaft, Rassismuskritik und Bildung.** (2015). Globale Ungleichheit, Migrationsregimes und die Entschlossenheit der Menschen. *Soziale Passagen*, 7 (2), 321–327.
- Auernheimer, G.** (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baquero Torres, P.** (2012). Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315–327). Wiesbaden: VS.
- Budde, J.** (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (2), Artikel 16.
- Butler, J.** (2001/2013). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cameron, H. & Kourabas, V.** (2013). Vielfalt denken lernen: Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (2), 258–274.
- Castro Varela, M. do Mar.** (2002). Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 3–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Castro Varela, M. do Mar.** (2013). *Ist Integration nötig? Eine Streitschrift*. Freiburg: Lambertus.
- Castro Varela, M. do Mar.** (2015). Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids «interpretative Wachsamkeit» als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 307–321). Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, M. do Mar.** (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–168). Weinheim: Beltz.

Zum pädagogischen Können der Lehrpersonen in der Migrationsgesellschaft

- Combe, A. & Helsper, W.** (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dirim, I.** (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 25–49). Schwalbach/Ts: Debus.
- Doğmuş, A. & Karakaşoğlu, Y.** (2016). Interkulturelle Bildung im Modul «Umgang mit Heterogenität in der Schule»: Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 87–107). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M.** (1978/1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M.** (1982/2003). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits. Band IV, 1980–1988* (S. 269–294). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M.** (1994). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geier, T.** (2016). Reflexivität und Fallarbeit: Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A.** (2017). Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37 (1), 55–70.
- Kalpaka, A.** (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfälle – Über den Umgang mit «Kultur» in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 289–313). Schwalbach/Ts: Debus.
- Klafki, W.** (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P.** (2008). «Kompetenzlosigkeitskompetenz». Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). Wiesbaden: VS.
- Mecheril, P.** (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 25–54). Schwalbach/Ts: Debus.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do Mar, Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C.** (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, A.** (2009). *Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, A.** (2014). Bildung und Forschung im falschen Leben: Kritik an der Universität. In H. Bierbaum, C. Büniger, Y. Kehren & U. Klingovsky (Hrsg.), *Kritik – Bildung – Forschung: Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen* (S. 57–73). Opladen: Barbara Budrich.
- Messerschmidt, A.** (2016). Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–71). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer-Drawe, K.** (1996). Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (5), 655–664.
- Reh, S.** (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–373.
- Rose, N.** (2012). *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rose, N.** (2015). Subjekt der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrati-

- onsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 323–342). Wiesbaden: Springer VS.
- Scharathow, W.** (2014). *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, W.** (2015). Ich sehe das, was du nicht siehst ... Rassismuserfahrungen in der Schule. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 161–179). Schwalbach/Ts: Debus.
- Spivak, G. C.** (1996). Bonding in Difference, Interview with Alfred Arteaga (1993–1994). In D. Landry & G. MacLean (Hrsg.), *The Spivak Reader* (S. 15–29). New York: Routledge.
- Steinbach, A.** (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen «Nicht-Passung» von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 335–371). Schwalbach/Ts: Debus.
- Steinbach, A.** (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279–301). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Tervooren, A., Hartmann, J., Fritzsche, B. & Schmidt, A.** (Hrsg.). (2001). *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Wacquant, L. J. D.** (1996). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 17–93). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wimmer, M.** (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404–448). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Autorin und Autoren

- Oxana Ivanova-Chessex**, Dr., Pädagogische Hochschule Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, oxana.ivanova@phzg.ch
- Marco Fankhauser**, M.Sc., Pädagogische Hochschule Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, marco.fankhauser@phzg.ch
- Marco Wenger**, B.A., Pädagogische Hochschule Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, marco.wenger@phzg.ch