

# Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung

Alena Beck<sup>1,\*</sup>, Marc Thielen<sup>2</sup> & Niklas-Max Thönneßen<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Technische Universität Braunschweig

<sup>2</sup> Leibniz Universität Hannover

<sup>3</sup> Universität Hamburg

\*Kontakt: Technische Universität Braunschweig,  
Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften,  
Institut für Anglistik und Amerikanistik,  
Bienroder Weg 80, 38106 Braunschweig,  
alena.beck@tu-braunschweig.de

**Zusammenfassung:** Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis ist in allen Bereichen des alltäglichen Zusammenlebens eingeschrieben und wirksam. Auch Bildungsinstitutionen wie die Universität und Schule wirken in diesem Verständnis als machtvollere Orte der (Re-)Produktion von rassismusrelevanten Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Um diesen kritisch-reflexiv entgegenwirken und präventiv begegnen zu können, bedarf es einer strukturell verankerten, disziplinübergreifenden rassismuskritischen Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften im Zuge ihrer Professionalisierung. Wenngleich rassismuskritische Perspektiven in den Sozial-, Bildungs- und Erziehungswissenschaften sowie in einzelnen Fachdidaktiken mittlerweile Berücksichtigung finden, steht eine Implementierung rassismuskritischer Bildungsarbeit als Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung bislang noch aus.

An der Leibniz Universität Hannover wurden im Kontext einer heterogenitätssensiblen reflexiven Lehrkräftebildung im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) verschiedene Differenzlinien theoretisch erarbeitet und entlang des Leitbilds der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* Ziele für die inklusive Lehrkräftebildung konkretisiert. Daran anknüpfend diskutieren wir in diesem Beitrag die Herstellung rassismusrelevanter Differenzen im Kontext von schulischen Exklusionsprozessen und daraus resultierende rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. Dafür werden infolge einer einleitenden Einordnung der Begriffe „Rasse“ und *race* im Kontext von Rassismuskritik (Kap. 2) sowie der theoretischen Einführung in das Verständnis von Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis (Kap. 3), die schulische Relevanz von Rassismuskritik multiperspektivisch skizziert (Kap. 4) sowie konkrete Ansätze und Ziele für eine rassismuskritische Lehrkräftebildung (Kap. 5) formuliert.

**Schlagwörter:** Rassismus; *race*; Rassismuskritik; Lehrerbildung; Bildungsgleichheit



## 1 Einleitung

Migrationsgesellschaftliche Veränderungen im Kontext Schule wurden in Deutschland lange in Bezug auf interkulturelle Bildung unter dem Fokus der Anerkennung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt diskutiert. Angesichts deutlicher Ungleichheiten in den Bildungschancen und im Bildungserfolg werden zunehmend auch strukturelle Benachteiligungen berücksichtigt. So fordern u.a. die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Interkultureller Bildung und Erziehung in der Schule, „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus [einzutreten]“ (2013, S. 4). Auch im Kontext von Demokratiebildung wird die Bekämpfung von Rassismus thematisiert. Laut dem Niedersächsischen Runderlass ist die „Berücksichtigung diskriminierungs- und rassismuskritischer Konzepte in Unterricht und Schulkultur ein wesentlicher Bestandteil von Demokratiebildung“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021, S. 4). Ungeachtet der gestiegenen Aufmerksamkeit für Rassismus, die u.a. auch im bundesweiten Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ sichtbar wird, geben Schüler\*innen im ersten Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusbarometer besonders häufig an, schon einmal Rassismus erfahren zu haben (vgl. DeZIM, 2022, S. 33). Gleichwohl zeigt sich, dass Studien im deutschen Kontext den Rassismusbegriff vor dem Hintergrund der menschenverachtenden „Rassenpolitik“ im Nationalsozialismus tendenziell meiden und stattdessen unterschiedliche Begriffe nutzen, die weder einheitlich definiert noch trennscharf abgrenzbar sind. Ausgehend von der grundsätzlichen Komplexität des Forschungsstands und der verwendeten Terminologie im Kontext der Verbreitung und Wirksamkeit von Rassismus im Kontext Schule knüpft unser Beitrag an das Konzept der institutionellen Diskriminierung an, mit dem die im angelsächsischen Raum entstandenen Analysen zu institutionellem Rassismus aufgegriffen werden, um diese um weitere Diskriminierungsformen zu erweitern (vgl. Gomolla & Radtke, 2002, S. 41). Im Fokus des Konzepts der institutionellen Diskriminierung stehen diskriminierende Mechanismen in der Schule als Organisation, die sowohl intendiert als auch nicht-intendiert und unterschiedlich stark in die Organisation eingebettet sein können (vgl. Gomolla & Radtke, 2002, S. 43f.). Diese Benachteiligungen stehen den Ansprüchen eines inklusiven Bildungssystems gegenüber, das auf die Ermöglichung einer gerechten Bildungspartizipation für *alle* Schüler\*innen abzielt (zum ausführlichen Inklusionsverständnis: Neugebauer et al., 2023). Der in der Schul- und Unterrichtsforschung lange dominierende Fokus auf die Herstellung ethnischer Differenz in und durch Schule wird in neueren Studien auf natio-ethno-kulturelle Differenz erweitert, um der Vielschichtigkeit rassismusrelevanter Unterscheidungslogiken gerecht zu werden (z.B. Mecheril, 2003). Dabei ist zentral, dass rassismusrelevante Differenzen ihre diskriminierende Wirkung besonders im intersektionalen Zusammenwirken mit weiteren Diskriminierungsformen, vor allem Sexismus und Klassismus, entfalten.

In der Lehrkräftebildung stellt die Thematisierung und Analyse von Rassismus insgesamt jedoch ein bislang eher vernachlässigtes Phänomen dar. Angesichts dieser Problematik ist es Ziel dieses Beitrags, auf Grundlage einer theoretischen Einführung in relevante Begrifflichkeiten und in das Verständnis von Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis, Rassismus als schulrelevantes Phänomen zu konkretisieren und schließlich rassismuskritische Perspektiven i.S. von fächerübergreifenden Ansätzen und Zielen für die Lehrkräftebildung zu formulieren.

## 2 „Rasse“ und *race* im Kontext von Rassismuskritik

Die Formulierung rassismuskritischer Perspektiven für die Lehrkräftebildung erfordert zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Rasse“, der im deutschsprachigen Kontext gemieden und eng mit dem Nationalsozialismus verknüpft wird: Hier diene die vermeintliche Bedrohlichkeit einer konstruierten „jüdischen Rasse“ der Legitimation

von Enteignungen, Ausgrenzungen bis hin zum Holocaust zum angeblichen Schutz einer vorgeblich überlegenen „arischen Rasse“ (vgl. Messerschmidt, 2022, S. 76). Die Ideologie der Über- und Unterlegenheit von „Menschenrassen“ ist auch eine elementare Legitimationsfigur des Kolonialismus, der als eine Zivilisierungsmission vermeintlich „unterentwickelter“ Länder (und Menschen) konstruiert wird (vgl. Castro Varela & Dhanwan, 2020, S. 42). Entsprechende Rassekonstruktionen knüpften an die hierarchisierende Einteilung von Carl von Linné auf Grundlage von Hautfarben an, die auch von Immanuel Kant übernommen wurde. Entscheidend ist, dass den biologischen Rassekonstruktionen, die mit aus heutiger Sicht rassistischen wissenschaftlichen Praktiken wie dem Vermessen von Schädeln oder der Kategorisierung von Haarstrukturen belegt werden sollten, eine soziale Bedeutung zugeschrieben wurde (vgl. Miles, 2000, S. 18). Inzwischen ist die genetische Unterscheidbarkeit unterschiedlicher „Menschenrassen“ längst widerlegt (Smedley & Smedley, 2005), sodass zunächst im englischsprachigen Raum ein Bedeutungswandel weg von „Rasse“ hin zu *race* als sozialwissenschaftliche Analysekategorie stattgefunden hat. Diese ermöglicht es, Rassifizierungen im Sinne einer Zuschreibung von Unterschieden zu thematisieren und in ihren vielfältigen Ausprägungen sichtbar zu machen. Dabei wird u.a. auf den Schwarzen Historiker und Soziologen W.E.B. Du Bois verwiesen, der bereits 1904 argumentierte, dass „Rassen“ zwar eine soziale Erfindung, in ihrer Wirkung aber nicht weniger folgenreich seien, sowohl in Bezug auf individuelle Zugehörigkeiten als auch auf soziale Ungleichheitsverhältnisse. Wenngleich inzwischen auch im deutschsprachigen Raum die Notwendigkeit eines *racial turn* (kontrovers) diskutiert wird (z.B. Kelly, 2021), nutzen die Bildungsforschung und Fachdidaktiken häufig weiterhin alternative Begriffe wie Ethnizität, Nationalität, Kultur, Religion oder Migrationshintergrund, durch die essentialisierende Unterscheidungslogiken reproduziert werden können. Angesichts von Überschneidungen derartiger Differenzlinien mit dem sozialen Konzept *race* wurde im erziehungswissenschaftlichen Kontext der rassismuskritischen Migrationspädagogik das Konzept der natio-ethno-kulturellen Differenz entwickelt.

„Der Ausdruck *natio-ethno-kulturell* verweist auf das diffuse Zusammenspiel der diffusen und phantasmatischen Ideen von *Kultur*, *Nation* und *Ethnizität*, auf die in der Rede von den ‚Migrant\*innen‘, den ‚Muslim\*innen‘, den ‚Ausländer\*innen‘ oder den ‚Deutschen‘ zurückgegriffen wird.“ (Kooroshy et al., 2021, S. 15; H.i.O.)

Um der Vielfältigkeit der skizzierten Differenzlinien gerecht zu werden, sprechen wir in diesem Beitrag in Anlehnung an Anja Weiß (2013) von rassismuselevanten Differenzen im Kontext Schule.

### 3 Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis

Als zentrale Gemeinsamkeit unterschiedlicher Rassismusdefinitionen lässt sich die hierarchisierende Einteilung von Menschen anführen. Die damit einhergehenden Begründungsmuster rekurren insbesondere auf vermeintlich biologische, ethnische oder kulturelle Eigenschaften. Das in den Postcolonial Studies entstandene Konzept des *Othering* (Said, 1979) betont den Konstruktionscharakter einer solchen hierarchisierenden Einteilung und wird auch in der folgenden Rassismusdefinition von Birgit Rommelspacher (2009) aufgegriffen:

„Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*).“ (Rommelspacher, 2009, S. 29; H.i.O.)

Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis vollzieht sich in verschiedenen Varianten (z.B. Anti-Schwarzer Rassismus, Antiziganismus bzw. Rassismus gegenüber Sinti\**z*ze und Rom\**n*nja, Antisemitismus<sup>1</sup> oder antimuslimischer Rassismus). Die herabsetzenden Fremdmachungen, die über verschiedene Topoi, Themen und Figuren argumentiert werden, haben je nach historischem und sozialem Kontext spezifische Funktionen (vgl. Rommelspacher, 2021, S. 46). Anti-Schwarzer Rassismus (z.B. Kelly, 2021) ist eng mit kolonialem Rassismus verknüpft, der mit hierarchischen Gegenüberstellungen wie *zivilisiert/primitiv, fortschrittlich/rückschrittlich, rational/irrational* oder *gebend/hilfebedürftig* einhergeht. Dass rassistische Markierungen nicht unbedingt an phänotypische Merkmale anschließen, zeigt sich am antislawischen Rassismus (vgl. Prilutski, 2019, S. 238). Rassismus gegen Sinti\**z*ze und Rom\**n*nja verdeutlicht, dass keineswegs nur Menschen mit sog. Migrationshintergrund betroffen sind, da Rom\**n*nja seit mindestens 700 Jahren in Europa leben (Randjelović, 2019). Während ihnen Minderwertigkeit und Unanständigkeit zugeschrieben werden, wird die Figur des Juden als klug, überlegen und einflussreich konstruiert (vgl. Messerschmidt, 2022, S. 78). Wie diese Beispiele zeigen, bezieht sich Rassismus auf „partiell divergierende, sich historisch und gegenwärtig jedoch auch verschränkende Kontexte, Diskriminierungs- und Beziehungsgeschichten, indem diese gleichermaßen zusammengedacht wie differenziert werden können“ (Arndt, 2021, S. 38). Ein wesentliches Merkmal besteht in der Produktion und Legitimation materieller und symbolischer Ausschlüsse (Fereidooni, 2017).

### 3.1 Facetten des strukturellen Rassismus

Um die Wirksamkeit von Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis zu verdeutlichen, wird in wissenschaftlichen Diskursen häufig zwischen der individuellen, institutionellen und strukturellen Ebene unterschieden. Diese Ebenen bestehen allerdings nicht als „unabhängige Größen“ (Osterkamp, 2017, S. 281), sondern bringen in ihrem Zusammenwirken Rassismus als ein strukturelles Phänomen hervor, das sich sowohl im Handeln Einzelner, in sozial geteiltem Wissen, aber auch in Gesetzen und institutionellen Praxen manifestiert (Kelly, 2021). Entsprechend lassen sich die nachfolgend skizzierten Wirkungsweisen von Rassismus nur analytisch voneinander trennen und abgrenzen.

*Rassistische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster* schreiben sich über Sozialisationsprozesse und weitere soziale Praxen in das implizite Wissen ein und wirken als „eingeschliffenes Wahrnehmungssystem“ (Auma, 2018, S. 3). Dadurch lenkt Rassismus die Verarbeitung und Deutung sozialer Informationen (vgl. Auma, 2018, S. 3). Bezüglich der gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit hebt Alexopoulou (2020) hervor,

„dass die Ausgestaltung der Einwanderungsgesellschaft Deutschland stark von rassistischem Wissen über *Ausländer* geprägt wurde, das schon weit vor 1933 entstanden war und über unterschiedliche Wege bis heute weitergegeben und neu produziert wurde.“ (Alexopoulou, 2020, S. 14; H.i.O.)

Entsprechende Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster müssen weder bewusst noch intentional sein und können daher selbst in antirassistischen Initiativen reproduziert werden (Weiß, 2013).

*Institutioneller Rassismus* manifestiert sich in Praktiken gesellschaftlicher Institutionen, die zu Benachteiligungen führen und „die Angehörigen der eigenen Gruppe gegenüber den Nicht-Dazugehörigen privilegieren“ (Osterkamp, 2017, S. 281). Wenngleich das organisationale Handeln von Personen ausgeführt wird, sind nicht individuelle Einstellungen oder Vorurteile ausschlaggebend, sondern „sozial etablierte Erwartungen, Regeln und Routinen“ (Scherr et al., 2015, S. 22), die in Behörden, öffentlichen Einrichtungen und Bildungsinstitutionen alltäglich wirksam und nur selten hinterfragt werden.

<sup>1</sup> Zur Diskussion, ob und inwiefern der Antisemitismus als Erscheinungsform des Rassismus gelten kann oder nicht, siehe bspw. Salzborn & Kurth (2019).

Ein Beispiel ist das sog. *Racial Profiling*, bei dem Personen ohne Anlass aufgrund physiognomischer Merkmale polizeilich kontrolliert werden. Am Übergang in die berufliche Bildung vollzieht sich institutioneller Rassismus in Auswahlverfahren von Ausbildungsbetrieben, die Bewerber\*innen direkt (z.B. durch den Ausschluss von Bewerberinnen mit Kopftuch) und indirekt (z.B. durch die Bevorzugung von Bewerbungen aus persönlich bekannten Familien) diskriminieren (Scherr et al., 2015).

*Alltagsrassismus* in Form *rassistischer Mikroaggressionen* realisiert sich in alltäglichen Situationen und Interaktionen, d.h. eher unterschwellig in Form von Blicken oder scheinbar harmlosen Äußerungen und Handlungen (vgl. Ogette, 2017, S. 54). Beispiele sind Interesse signalisierende Nachfragen (*Woher kommst du wirklich?*) oder Komplimente (*Du sprichst aber gut Deutsch*), die auf impliziten Vorstellungen von (Nicht-) Zugehörigkeit beruhen. Sue et al. (2007) unterscheiden zwischen Mikro-Angriffen (*microassaults*), Mikro-Beleidigungen (*microinsults*) und Mikro-Ausgrenzungen bzw. -Entwertungen (*microinvalidations*): Während erstere intentional und bewusst ausgeführt werden, müssen Mikro-Beleidigungen und -Ausgrenzungen nicht notwendigerweise intendiert sein. Das Absprechen von Rassismuserfahrungen wirkt als Mikro-Entwertung. Mikroaggressionen haben schwerwiegende, langfristige negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Betroffenen (Trevisan, 2019).

Ein in der deutschen Öffentlichkeit oft nicht hinreichend wahrgenommenes Problem stellt *rassistische Gewalt* dar, die als solche nicht immer anerkannt wird. Dies zeigen exemplarisch die Mordanschläge in Hanau 2020, der Nagelbombenanschlag des sog. NSU auf der Kölner Keupstraße 2004 oder der Brandanschlag in Mölln 1992. In diesen Verbrechen deutet sich eine Kontinuität der Verknüpfung von rassistischer Ideologie und Gewalt an (Nobrega et al., 2021). Neben diesen ließen sich „[w]ortwörtlich *unzählige*, weil ungezählte rassistische Anschläge“ (Nobrega et al., 2021, S. 9) ergänzen, bspw. regelmäßige Angriffe auf Geflüchtete und deren Unterkünfte. Rassistische Gewalt kommt auch im dominanzgesellschaftlichen Umgang mit den Opfern und ihren Angehörigen zum Ausdruck. Dies zeigen z.B. die langjährigen Polizeiermittlungen gegen die Hinterbliebenen der Opfer des sog. NSU und eine diese diskriminierende mediale Berichterstattung.

### 3.2 Fremd- und Selbstbezeichnungen

Hinsichtlich der Thematisierung und Analyse von Rassismus im Kontext von Schule und Lehrkräftebildung ist eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit sprachlichen Bezeichnungspraktiken wesentlich, da Rassismus insbesondere durch (Alltags-)Sprache strukturell hervorgebracht wird. Rassistische Fremdbezeichnungen (wie z.B. das „N-Wort“) und damit einhergehende gewaltvolle Praktiken der Zu- und Festschreibung werden durch die privilegierte „Wir-Gruppe“ zur Abgrenzung von den markierten „Anderen“ genutzt und tragen zur kollektiven Abwertung und Exklusion letzterer bei. Ein Beispiel dafür ist die Kategorie „Migrationshintergrund“, die sich als machtvolleres Unterscheidungskriterium etabliert hat und von einer komplexen Mehrdeutigkeit und Verwobenheit mit gesellschaftlichen Ordnungen der (Nicht-)Zugehörigkeit geprägt ist (Horvath, 2017). Die Zuschreibung wirkt als ein stigmatisierendes Etikett, das mit vielfältigen Defizitkonstruktionen belegt ist und den so bezeichneten Menschen eine Andersartigkeit attestiert, die normativen Vorstellungen von „Deutschsein“ gegenübersteht. Im Kontext der statistischen Erhebung und Analyse von Rassismus ist die Kategorie unzureichend, da sie nicht alle Menschen mit Rassismuserfahrungen einbezieht (vgl. Panesar, 2022, S. 19).

Als eine selbstermächtigende und widerständige Selbstbezeichnung hat sich der Begriff *BIPoC* (*Black, Indigenous and People of Color*) etabliert. Dieser rekurriert nicht auf eine homogene Gruppe, sondern subsumiert die Komplexität und Vielfältigkeit individueller Rassismuserfahrungen unter Berücksichtigung ihrer machtdifferenten

gesellschaftlichen Positionalitäten (Dean, 2019). In diesem Kontext relevante Bezeichnungen wie *weiß* und Schwarz stellen keine naturalistischen, biologischen Eigenschaften dar, die sich auf die Hautfarbe beziehen. Stattdessen verweisen sie als soziale Konstrukte und politische Begriffe auf unterschiedliche Lebensrealitäten sowie Privilegien- und Ressourcenverteilungen im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Gemäß Bendler und Golly (2021) verwenden wir den Begriff „Schwarz“ daher in der Großschreibung, um diesen als soziale Kategorie gesellschaftspolitischer Positionierung und Selbstbezeichnung in einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft hervorzuheben. Die Bezeichnung *weiß* setzen wir stattdessen kursiv, um „diese Kategorie ganz bewusst von der Bedeutungsebene Schwarzen Widerstandspotenzials, das von Schwarzen und People of Color dieser Kategorie eingeschrieben wurde, abzugrenzen“ (Eggers et al., 2005, S. 13) und als Position der Privilegierung zu beschreiben.

#### 4 Schulische Relevanz von Rassismuskritik

Um konkrete Ansätze und Ziele einer rassismuskritischen Lehrkräftebildung zu formulieren, ist es notwendig, sich mit der Verbreitung und Wirksamkeit von Rassismus in schulischen Kontexten multiperspektivisch auseinanderzusetzen. Den wesentlichen Anlass für die Beschäftigung mit Rassismus in der Schule und der sich daraus evozierenden schulischen Relevanz von Rassismuskritik bilden Ungleichheiten in den Bildungschancen und im Bildungserfolg zulasten von Schüler\*innen, die in Studien als migrantisch kategorisiert werden. Diese zeigen sich z.B. in der Überrepräsentanz auf „unteren“ Schulformen, im Erwerb niedrigerer Bildungsabschlüsse sowie im schlechteren Abschneiden in Schulleistungsstudien. Je nach Datengrundlage und Zeitraum werden Schüler\*innen in den entsprechenden Studien in Bezug auf Staatsangehörigkeit oder das Vorliegen eines sog. Migrationshintergrunds bzw. einer Migrationsgeschichte unterschieden und miteinander verglichen. Im Fokus stehen Mechanismen der Institution Schule unter der Frage einer systematischen Benachteiligung. Rassismus wird jedoch insbesondere von *weißen* Lehrkräften häufig tabuisiert (vgl. Karabulut, 2022, S. 9). Tatsächlich ist institutionelle Diskriminierung, die auf rassismusrelevante Differenzen rekurriert, verbreitet und mit weitreichenden Folgen für den Bildungsverlauf verbunden (Gomolla & Radtke, 2002). Studien verweisen auf Diskriminierungen bei der Leistungsbewertung, z.B. in Form einer schlechteren Notenvergabe bei Schüler\*innen mit sog. Migrationshintergrund in unterschiedlichen Fächern und Schulformen (BIM & SVR-Forschungsbereich, 2017; Bonefeld et al., 2017). Lehramtsstudierende bewerten ein Diktat dann tendenziell schlechter, wenn sie bei Schüler\*innen qua Name von einem sog. Migrationshintergrund ausgehen (Bonefeld & Dickhäuser, 2017).

Diskriminierende Mechanismen zeigen sich auch in der Separation in speziellen (Vorbereitungs-)Klassen. Geflüchteten und staatenlosen Kindern und Jugendlichen wird dabei häufig kein unmittelbarer Einstieg in die Schule ermöglicht und die Einbindung in die gymnasiale Oberstufe erschwert (Massumi et al., 2015, S. 60f.). Exemplarisch für Berliner Grundschulen ist belegt, dass es weder eine regelmäßige Leistungsdokumentation noch verbindliche Kriterien für den Übergang in die Regelklasse gibt. Lehrkräfte entscheiden häufig intuitiv und legen über Deutschkenntnisse hinaus zusätzliche Kriterien wie das Sozialverhalten oder die Lernbereitschaft an (Karakayalı et al., 2017). Eine weitere Form von Segregation vollzieht sich in spezifischen Klasseneinteilungen, die im Extremfall zu nach Herkunft getrennten Klassen führen können und von rassifizierten Eltern rassistisch erlebt werden (Karakayalı & zur Nieden, 2020). Ursächlich sind u.a. Gruppenanmeldungen oder spezielle Profilklassen, die unter dem Schlagwort „Durchmischung“ homogenen Lerngruppen mit „bildungsfernen“ Schüler\*innen entgegenwirken sollen (vgl. Dean, 2020, S. 261f.).

Angesichts der Machtposition von Lehrkräften befassen sich Studien der Rassismusforschung unter anderem mit deren rassismusrelevanten Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, die im Schulalltag praxiswirksam werden können. Die Befunde zeigen, dass defizitorientierte Wahrnehmungen von migrantisierten Schüler\*innen und ihren Familien je nach Herkunftskontext variieren. Während bei einer als „türkisch“, „irakisch“, „iranisch“ oder „afghanisch“ gelesenen Herkunft antimuslimische Stereotype reproduziert werden (Buchna, 2019; Karabulut, 2022), zeigt sich im Sprechen über Schüler\*innen aus Bulgarien und Rumänien Rassismus gegenüber Sinti\*innen und Rom\*nja, denen Bildungsferne und ein problematisches Sozialverhalten zugeschrieben wird (Karabulut, 2022). Bei Referendar\*innen korrespondieren rassismusrelevante Deutungen mit Diskursen um die für „guten Unterricht“ „passende, passend machbare und unpassende Schüler\*in“ (Doğmuş, 2022, S. 406). Auch Schwarze Lehrer\*innen und Lehrer\*innen *of Color* sind von rassistischen Diskriminierungen betroffen, die mehrheitlich von anderen Lehrkräften, Vorgesetzten und in geringerem Umfang auch von Schüler\*innen und Eltern ausgehen (Fereidooni, 2016). Die rassismusrelevanten Zuschreibungen sind dabei oft mit Geschlechterstereotypen verknüpft (Weber, 2003). Besonders ausgeprägten Rassismus erfahren (angehende) Lehrerinnen mit muslimisch kodiertem Kopftuch (Karaşoğlu & Wojciechowicz, 2017).

Im Unterricht wird rassismusrelevantes Deutungswissen von Lehrkräften in der Adressierung von Schüler\*innen wirksam. So rufen Lehrpersonen die Unterscheidung zwischen „Anderen“ und „Nicht-Anderen“ auf, ordnen Schüler\*innen nationaletnischen Kollektiven zu und nehmen dabei auch Differenzzuschreibungen über kulturelle Zugehörigkeit und Andersartigkeit vor (Geier, 2015; Thielen, 2015). An der Analyse einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zeigen Hummrich und Terstegen (2020), wie in Text- und Wortbeiträgen von Schüler\*innen rassistische Vorurteile gegenüber Geflüchteten reproduziert werden, ohne dass die Lehrperson die Äußerungen kritisch einordnet und zurückweist (vgl. Hummrich & Terstegen, 2020, S. 53f.). Bezüglich der Thematisierung von Kolonialismus und Rassismus im Geschichtsunterricht verweisen Studien auf Unsicherheiten bei Lehrpersonen (Georgi & Freund, 2022) sowie die Gefahr der Reproduktion eurozentristischer und nationalgeschichtlicher Perspektiven (Mielke, 2020).

Die Reproduktion von Rassismus in Schulbüchern verdeutlicht Bönkost (2020) an Englischbüchern, in denen „Weiße“ und „Schwarze“ unhinterfragt als quasi natürliche Gruppen dargestellt werden, ohne gesellschaftliche Machtverhältnisse zu berücksichtigen. Zugleich kommt eine positive Bewertung und Normalisierung von *Weißsein* zum Ausdruck, während „Schwarze“ als abweichend und abwertend erscheinen. In Sozialkunde-, Geschichts- und Geografiebüchern, die Migration häufig primär als Problem behandeln, werden Migrant\*innen und Geflüchtete qua Masse als bedrohlich dargestellt. Während ein reflektierter Umgang mit Diversität nur teilweise angeregt wird, verstärken Aufgabenstellungen bisweilen Diskriminierungen (Georgi et al., 2015). Ein weiteres Problem sind stereotype Schulbuchdarstellungen über Afrika, in denen „ein gleichberechtigtes Afrika, vielschichtig und komplex, geschichtsträchtig und erfinderisch, intellektuell und gebildet, eingebunden in alle globalen menschlichen Entwicklungen [fehlt]“ (Marmer, 2017, S. 559).

Bislang weniger stark untersucht ist der Umgang der Schüler\*innen mit schulischen Rassismuserfahrungen. Erste Befunde zeigen, dass Rassismus aus Sicht der befragten Jugendlichen den Schulalltag entscheidend konstituiert und dabei insbesondere an den biologischen Rassismus anschließende physiognomische Codes sowie Anti-Schwarzer Rassismus wirksam sind. Vor allem Lehrkräfte werden dabei in ihrer machtvollen Position als rassistisch diskriminierend erlebt (Karakabulut, 2020). Zugleich gibt es Hinweise auf widerständige Praktiken, bei denen von Rassismus betroffene Schüler\*innen stigmatisierende Zuschreibungen im Unterricht ironisch wenden und in satirischer Form spiegeln (Akbaba, 2017). Zudem werden Rassismuserfahrungen in ironischen Selbst- und

Fremdethnisierungen verhandelt (Weißköppel, 2001); jugendkulturelle Phänomene, die *weiße* Lehrkräfte oft fälschlicherweise als Rassismus missinterpretieren. Die Auswirkungen schulischer Rassismuserfahrungen reichen weit über das Ende der Schulzeit hinaus und können sich tief in das biografische Gedächtnis Betroffener einschreiben (Rose, 2012).

## 5 Fächerübergreifende Ansätze und Ziele einer rassismuskritischen Lehrkräftebildung

Anknüpfend an die skizzierten Befunde zur Virulenz und Wirkmacht von Rassismus erwachsen für (angehende) Lehrkräfte komplexe Anforderungen, die es im Zuge ihrer Professionalisierung frühzeitig systematisch zu thematisieren gilt. Um Rassismus in seiner strukturellen Verfasstheit und seinen vielfältigen Ausprägungen wahrnehmen und ihm aktiv entgegenzutreten zu können, bedarf es allerdings festverankerter Lehr-Lernangebote zum Erwerb, zur Vertiefung und zur Reflexion von rassismuskritischem Wissen und Handeln. Die Lehrkräftebildung muss daher rassismuskritische Bildungsangebote disziplin- und fächerübergreifend in allen Lehramtsstudiengängen implementieren, evaluieren und weiterentwickeln. Einzelne, nur fakultativ und punktuell angebotene Veranstaltungen engagierter Lehrender sind unzureichend, wenn Rassismus als relevantes Phänomen in der Schule nicht zugleich auch zu einem obligatorischen Bestandteil des Kerncurriculums wird. Rassismus und Rassismuskritik müssen entsprechend als Querschnittsthemen in allen Bereichen und auf allen Ebenen der Lehrkräftebildung phasenübergreifend etabliert werden (Paschalidou, 2019). Dies setzt die Einrichtung von fachlich einschlägigen Professuren ebenso voraus wie eine interdisziplinäre Kooperation und Verzahnung von Bildungs-, Erziehungs-, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Ziel ist die Gewährleistung vielfältiger Lehr- und Lerngelegenheiten, in denen sich Studierende und Lehrende gleichermaßen mit Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis auseinandersetzen. Dabei sind auch die Hochschulen selbst als Kontexte zu betrachten, die – dies betrifft auch die Autor\*innen dieses Beitrags – *weiß* dominiert sind und institutionellen Rassismus (re-)produzieren (Karakasoğlu, 2018).

In hochschuldidaktischer Hinsicht bieten sich Konzepte einer rassismuskritischen Kasuistik an, wobei es weniger darum geht, „rassistische Handlungen, Sprechakte oder Rassist\*innen zu identifizieren und zu moralisieren, sondern vielmehr Rassismus reflexiv thematisieren zu können“ (Doğmuş & Geier, 2020, S. 121). Die Analyse und Reflexion rassismusrelevanter schulischer Alltagsfälle bildet einen für die Lehrkräftebildung anschlussfähigen Ansatz zur Herausbildung einer *Reflexiven Handlungsfähigkeit*. Dieser ermöglicht es angehenden Lehrkräften, ein kritisches Bewusstsein für die alltäglichen Manifestationen von Rassismus im Schulalltag zu entwickeln und die eigene Beteiligung an der Hervorbringung rassismusrelevanter Unterscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren. Hierfür bieten sich Analysen von ethno- und videografierten Unterrichtssituationen und -interaktionen ebenso an wie eine rassismuskritische Betrachtung von Schulbüchern. Zur Analyse von Unterrichtsmaterialien eignen sich z.B. die von Grünheid (2020) vorgeschlagenen Frageimpulse:

- Wer wird als Adressat\*in des Textes/Mediums konstruiert?
- Wer wird wie repräsentiert bzw. wie dargestellt, wer wird nicht repräsentiert?
- Welche Vorstellungen von „Normalität“ werden vermittelt?
- Welche Begriffe werden verwendet, um Menschen zu benennen und zu beschreiben?
- Wie werden geo-politisch verortete, nationale, ethnische, kulturelle oder religiöse Gruppen thematisiert?

- Welches und wessen Wissen wird als relevant erachtet, welches bzw. wessen Wissen fehlt?

Derartige Fragen dienen als analytische Orientierung, um Unterrichtsmaterialien hinsichtlich ihrer immanenten rassismusrelevanten Machtdiskurse, Normalitätsvorstellungen und Repräsentationsverhältnisse zu dekonstruieren. Zugleich regen sie zur Entwicklung didaktisch-methodischer Ansätze für die Konzeption alternativer Unterrichtsmaterialien an (Georgi et al., 2015).

Ausgehend von den skizzierten Ansätzen rassismuskritischer Lehrkräftebildung und den vorangegangenen theoretischen Ausführungen formulieren wir nachfolgend exemplarische, fächerübergreifend relevante Querschnittsziele für eine rassismuskritische Lehrkräftebildung. Dafür knüpfen wir an die vier disziplinübergreifenden Zielkategorien (1) *Wissen*, (2) *Reflexion über Wissen*, (3) *Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten* und (4) *Reflexion von Handlungen durch Wissen* sowie professionelle *Haltungen* an, die an der Leibniz Universität Hannover in interdisziplinären Expert\*innenteams zur Ausbildung einer heterogenitätssensiblen *Reflexiven Handlungsfähigkeit* auf Basis bestehender Modelle und Ansätze für die inklusive Lehrkräftebildung erarbeitet wurden (vgl. Neugebauer et al., 2023, S. 206–210).

### *Übergeordnetes Ziel*

Die Studierenden entwickeln sukzessive eine rassismuskritische *Reflexive Handlungsfähigkeit*, indem sie sich mit theoretischen und empirischen Erkenntnissen der Rassismusforschung wissenschaftlich auseinandersetzen, die eigene Beteiligung an der (Re-)Produktion rassismusrelevanter Unterscheidungen im Kontext professionellen Handelns reflektieren und Handlungsmöglichkeiten für eine rassismuskritische Schulpraxis generieren. Dabei entwickeln sie differenzreflexive Perspektiven sowie eine diversitätsbewusste Haltung als Ausgangslage für eine rassismus- und diskriminierungskritische Bildung.

### *Wissen*

Die Studierenden ...

- a) setzen sich mit Definitionen, Facetten und Mechanismen von Rassismus auseinander.
- b) erfassen die soziale Konstruiertheit rassismusrelevanter Differenzen und ihre vielfältigen Manifestationen in und durch schulische Alltagsprozesse.
- c) erläutern die Wirkmacht rassistischer Fremdzuschreibungen und lernen Begriffe und Konzepte rassismuskritischer Sprache kennen.
- d) setzen sich mit allgemeinpädagogischen sowie didaktisch-methodischen Prinzipien, Konzepten und Maßnahmen für einen rassismuskritischen Fachunterricht auseinander.

### *Reflexion über Wissen*

Die Studierenden ...

- a) reflektieren eigene rassistische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster.
- b) diskutieren und vergleichen selbstkritisch ihre individuellen Positionalitäten in einer (auch) rassistisch strukturierten Gesellschaft.
- c) reflektieren und diskutieren die in und durch Bildungsinstitutionen (re-)produzierten rassismusrelevanten Wissensbestände, Repräsentationsverhältnisse und Normalitätsvorstellungen (z.B. in curricularen Vorgaben, Themen, Materialien, etc.).

*Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten*

Die Studierenden ...

- a) entwickeln fächerübergreifende Ansätze für rassismuskritisches pädagogisches Lehrkräftehandeln.
- b) evaluieren fachunterrichtsbezogene Inhalte, Methoden und Unterrichtsmaterialien (z.B. Schulbücher) macht- und repräsentationskritisch in Bezug auf die Reproduktion rassismuserrelevanter Wissensbestände und *Othering*-Prozesse.
- c) planen rassismuskritische Unterrichtskonzepte, die der (auch) natio-ethno-kulturellen Pluralität gesellschaftlicher Wirklichkeit gerecht werden.

*Reflexion von Handlungen durch Wissen*

Die Studierenden ...

- a) reflektieren ihre ersten didaktischen Planungsideen eines rassismuskritischen Unterrichts in Bezug auf die kennengelernten und reflektierten Theorien und Konzepte zu Rassismus, *Othering*, Sprachsensibilität, etc.
- b) beurteilen das von ihnen geplante Lehrkräftehandeln im Kontext u.a. natio-ethno-kulturell diverser Lerngruppen.

*Haltungen*

Die Studierenden ...

- a) erkennen die strukturelle Wirkmacht von Rassismus und damit einhergehende Verhältnisse sozialer (Macht-)Ungleichheit als schulalltägliche Realität an.
- b) reflektieren ihre eigene Involviertheit in rassismuserrelevante (Alltags-)Diskurse und Praxen sowie ihre Beteiligung an der Herstellung rassismuserrelevanter Differenzen.
- c) entwickeln eine rassismuskritische, diversitätswusste Haltung auf Grundlage des im Studium sukzessive erworbenen und reflektierten Theorie-, Erfahrungs- und Handlungswissens.
- d) setzen sich aktiv für eine rassismus- und diskriminierungskritische Bildung ein.

## 6 Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrags war es, Rassismus als ein in der Lehrkräftebildung gegenwärtig noch immer eher vernachlässigtes gesellschaftliches Machtverhältnis zu thematisieren und hinsichtlich seiner strukturellen Wirksamkeit in den unterschiedlichen Kontexten der Institution Schule zu konkretisieren. Daran anknüpfend wurden die hohe Relevanz zur tiefergehenden Auseinandersetzung mit Rassismus(-kritik) sowie die Notwendigkeit zu kritischer Selbstreflexion im Kontext der universitären Lehrkräftebildung betont. Entsprechend konnten im Kontext der Ausbildung einer heterogenitätssensiblen *Reflexiven Handlungsfähigkeit* letztendlich fächerübergreifende Ansätze und Ziele für eine rassismuskritische Lehrkräftebildung formuliert werden.

Im Rahmen der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover werden rassismuskritische Themen bislang überwiegend in einzelnen Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Fächer angeboten. In den letzten Jahren ist zugleich eine gestiegene Aufmerksamkeit für Rassismus zu verzeichnen, die insbesondere auf Initiativen von Studierenden mit Rassismuserfahrungen zurückzuführen ist. So haben sich rassismuskritische Arbeitsgruppen gegründet und diese unterschiedlichen Aktivitäten gestartet, bspw. die Durchführung einer Woche der rassismuskritischen Lehre mit Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Institute und Fächer oder die Entwicklung einer Handreichung

zur rassismuskritischen Lehre. Für Hochschullehrende der Gesamtuniversität werden inzwischen regelmäßige Workshops zum Thema (Anti-)Rassismus und *Allyship* angeboten. Darüber hinaus wurde jüngst die für alle Lehrämter obligatorisch zu belegende digitale Vorlesung „Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung“ um ein Wahlmodul zu Rassismus und Rassismuskritik erweitert. Eine Ausweitung und flächendeckende Verankerung rassismuskritischer Themen in den Kerncurricula der Lehramtsstudiengänge stehen bislang allerdings noch aus und bilden weiterhin anzustrebende Ziele für die universitäre Lehrkräftebildung in Hannover.

## Literatur und Internetquellen

- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Beltz Juventa.
- Alexopoulou, M. (2020). *Deutschland und die Migration. Geschichte einer Einwanderungsgesellschaft wider Willen*. Reclam.
- Arndt, S. (2021). Rassismus. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl., S. 37–43). Unrast.
- Auma, M.M. (2018). *Rassismus. Eine Definition für die Alltagspraxis*. Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e.V.
- Bendler, I. & Golly, N. (2021). Empowerment. Selbstermächtigung. Ein politisches und emanzipatives Konzept zur Schaffung eigener Räume und Narrative. In K. Fereidooni & S.E. Höbl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexionen zu Theorie und Praxis* (S. 160–184). Wochenschau Verlag.
- BIM (Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung) & SVR-Forschungsbereich (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration). (Hrsg.). (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR\\_FB\\_Vielfalt\\_im\\_Klassenzimmer.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR_FB_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf)
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2017). *Max vs. Murat. Effekte des Migrationshintergrundes bei der Diktatbeurteilung*. [https://www.researchgate.net/publication/317687156\\_Max\\_vs\\_Murat\\_Effekte\\_des\\_Migrationshintergrundes\\_bei\\_der\\_Diktatbeurteilung](https://www.researchgate.net/publication/317687156_Max_vs_Murat_Effekte_des_Migrationshintergrundes_bei_der_Diktatbeurteilung)
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K. & Dresel, M. (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49 (1), 11–23. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000163>
- Bönkost, J. (2020). Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 19–47). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_2)
- Buchna, J. (2019). *Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus. Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25744-6>
- Castro Varela, M.d.M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3., aktual. Aufl.). transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838553627>
- Dean, I. (2020). *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30856-8>
- Dean, J. (2019). People of Colo(u)r. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (3. Aufl.) (S. 597–607). Unrast. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30856-8>

- DeZIM Institut (Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung). (Hrsg.). (2022). *Rassistische Realitäten. Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa)*.
- Doğmuş, A. & Geier, T. (2020). Rassismus als Fall? Zu den Möglichkeiten rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer\*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 120–133). Klinkhardt.
- Doğmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnisse. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37721-2>
- Du Bois, W.E.B. (1904). *The Souls of Black Folk. Essays and Sketches*. University of Massachusetts Press.
- Eggers, M.M., Kilomba G., Piesche, P. & Arndt, S. (Hrsg.). (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>
- Fereidooni, K. (2017). Rassismuskritik und Widerstandsformen – Eine Einleitung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 15–25). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_1)
- Geier, T. (2015). „Doing ethnicity“ durch Interkulturellen Unterricht: Thematisierung nationalethnischer Differenz. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 123–138). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.11>
- Georgi, V.B. & Freund, S.I. (2022). Kolonialismus und Rassismus im Geschichtsunterricht. Lehrer:innen zwischen Kritik und Affirmation. In V.B. Georgi, M. Lücke, J. Meyer-Hamme & R. Spielhaus (Hrsg.), *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft* (S. 331–348). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457924-013>
- Georgi, V.B., Hoppe, R., Niehaus, I. & Otto, M. (2015). *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Hrsg. von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. [https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuch\\_studie\\_Migration\\_und\\_Integration\\_09\\_03\\_2015.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuch_studie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf)
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97400-6>
- Grünheid, I. (2020). Anregungen für einen rassismuskritischen und reflexiven Umgang mit Unterrichtsmaterialien. In I. Grünheid, A. Nikolenko, & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung für Alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 155–160). LAG politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V. <https://doi.org/10.25366/2021.48>
- Horvath, K. (2017). Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In I. Miehle, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 197–216). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_10)
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2020). *Migration. Eine Einführung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5>
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>

- Karabulut, A. (2022). *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulationstabus in schulischen Organisationsmilieus*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37899-8>
- Karakaşoğlu, Y. (2018). Ein rassismuskritischer Blick auf das institutionelle Selbstverständnis von Hochschulen im Spannungsfeld von Internationalität, Interkulturalität und Diversity-Management. *Standpunkt: sozial*, 2, 29–39.
- Karakaşoğlu, Y. & Wojciechowicz, A. (2017). Muslim\_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 507–528). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_30)
- Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S. & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 223–235. <https://doi.org/10.25656/01:25881>
- Karakayalı, J. & zur Nieden, B. (2020). Verhandlungen um Zugehörigkeit im Klassenraum. Institutionelle Segregation in der Schule und Zugehörigkeitserfahrungen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz in der Schule* (S. 162–178). Beltz Juventa.
- Kelly, N.A. (2021). *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!* Atrium.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
- Kooroshy, S., Mecheril, P. & Shure, S. (2021). Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In K. Fereidooni & S.E. Höbl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis* (S. 15–36). Wochenschau Verlag.
- Marmer, E. (2017). „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“ – Schüler\_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 558–572). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_33)
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf)
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Waxmann.
- Messerschmidt, A. (2022). Rassismus- und Antisemitismuskritik. Mit Geschichtsbewusstsein eine migrationsgesellschaftliche Perspektive ausbilden. In D. Füllekruss, V. Kourabas, D. Krenz-Dewe, R. Natarajan, V. Ohm, M. Rangger, K. Schitow, S. Shure & N. Streicher (Hrsg.), *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung* (S. 75–89). Juventa.
- Mielke, P. (2020). Ethnographische Erkundungen der diskursiven Handlungsmacht von Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht. In C. Kühlberger (Hrsg.), *Ethnographie und Geschichtsdidaktik* (S. 102–116). Wochenschau Verlag.
- Miles, R. (2000). Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In N. Rätzsch (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 17–33). Argument.
- Neugebauer, T., Junge, A., Lenzer, S., Oldendorp, J., Seifert, H. & Schomaker, C. (2023). Theoria cum praxi. Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6 (1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>

- Niedersächsisches Kultusministerium. (Hrsg.). (2021). *Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. RdErl. d. MK v. 11.5.2021 - Az. 23.2 80009/ 1 - VORIS 22410*. [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen\\_und\\_schuler\\_elterner/politische\\_bildung/politische-bildung-6501.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen_und_schuler_elterner/politische_bildung/politische-bildung-6501.html)
- Nobrega, O.S., Quent, M. & Zipf, J. (2021). Von München über den NSU bis Hanau. In O.S. Nobrega, M. Quent & J. Zipf (Hrsg.), *Rassismus. Macht. Vergessen. Von München über den NSU bis Hanau. Symbolische und materielle Kämpfe entlang des rechten Terrors* (S. 9–24). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839458631-001>
- Ogette, T. (2017). *exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen*. Unrast.
- Osterkamp, U. (2017). Institutioneller Rassismus. Problematiken und Perspektiven. In A. Kalpaka & N. Räthzel (Hrsg.), *Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein* (S. 281–309). Argument.
- Panesar, R. (2022). *Gerechte Schule. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/97836666703065>
- Paschalidou, A. (2019). Rassismuskritik als pädagogische Querschnittsaufgabe? In B. Hafener, K. Unkelbach & B. Widmaier (Hrsg.), *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen* (S. 92–108). Wochenschau Verlag.
- Prilutski, R. (2019). Über das Recht, komplex zu sein. *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies*, 4 (2), 233–241. <https://movements-journal.org/issues/07.open-call/12.prilutski--uber-das-recht-komplex-zu-sein.html>
- Randjelović, I. (2019). *Rassismus gegen Rom\*nja und Sinti\*zze*. IDA e.V. – Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung. <https://www.vielfalt-mediathek.de/kurz-erklart-rassismus-gegen-romnja-und-sintizze>
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In P. Mecheril & C. Melter (Hrsg.), *Rassismustheorie und -forschung* (Rassismuskritik; Bd. 1) (S. 25–38). Wochenschau Verlag.
- Rommelspacher, B. (2021). Rassismen. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.) (S. 46–50). Unrast.
- Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien* (Theorie Bilden; Bd. 29). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421352>
- Said, E.W. (1979). *Orientalism*. Vintage Books edition.
- Salzborn, S. & Kurth, A. (2019). *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten*. Technische Universität Berlin.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09779-0>
- Smedley, A. & Smedley, B.D. (2005). Race as Biology is Fiction, Racism as a Social Problem is Real. *Anthropological and Historical Perspectives on the Social Construction of Race. American Psychologist*, 60 (1), 16–26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.1.16>
- Sue, D.W., Capodilupo, C.M., Torino, G.C., Bucceri, J.M., Holder, A.M.B., Nadal, K.L. & Esquilin, M. (2007). Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice. *American Psychologist*, 62 (4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Thielen, M. (2015). Die Inszenierung von migrationsbezogenen Differenzen am Ausbildungsmarkt im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge an beruflichen Schulen. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Unterricht und Schule* (S. 294–305). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.24>

- Trevisan, A. (2019). Rassismus und sein Einfluss auf die psychische Gesundheit. In A. Trevisan (Hrsg.), *Depression und Biografie* (S. 283–332). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450796-009>
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10300-4>
- Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit* (2. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93342-9>
- Weißköppel, C. (2001). *Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse*. Juventa.

## Beitragsinformationen<sup>2</sup>

### Zitationshinweis:

Beck, A., Thielen, M. & Thönneßen, N.-M. (2023). Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6 (1), 472–486. <https://doi.org/10.11576/hlz-6649>

Eingereicht: 30.07.2023 / Angenommen: 22.09.2023 / Online verfügbar: 14.11.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf.

erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Racism-Critical Perspectives for Teacher Education

**Abstract:** Racism as a social power relation is inscribed in, and affects, all areas of everyday life. Even educational institutions such as universities and schools function as powerful spheres in which racism-related inequities are (re-)produced. For (future) teachers to be able to critically counteract and prevent structural racism, cross-disciplinary and structurally anchored opportunities for sensitization need to be implemented during their professionalization. Although racism-critical perspectives have been increasingly considered in the social and educational sciences as well as didactics, racism-critique has not been implemented as a cross-sectional task in teacher education so far.

At the Leibniz University Hannover, researchers from various disciplines concretized different diversity dimensions with the aim of developing a *reflective disposition of teacher performance (Reflexive Handlungsfähigkeit)* to model a heterogeneity-sensitive teacher education as part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” (QLB). In this article, we discuss the construction of “differences” relevant to racism in the context of exclusion and educational inequity and address racism-critical perspectives for teacher education. Following a brief contextualization of “Rasse” and *race* (chap. 2), we will outline the understanding of racism as a social power relation (chap. 3), discuss the relevance of racism (critique) in school contexts based on empirical findings (chap. 4), and consider general approaches, goals, and perspectives for racism-critical teacher education (chap. 5).

**Keywords:** racism; *race*; racism-critique; teacher education; educational inequity

<sup>2</sup> Das Forschungsvorhaben „Leibniz-Prinzip“, in dem die Veröffentlichung entstanden ist, wird unter dem Förderkennzeichen 01JA1806 im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.