

Leuphana Universität Lüneburg  
Fakultät Bildung  
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik  
Prüfende: Prof.in Dr.in Ellen Kollender; Dr. Iniobong Essien  
Semester: Wintersemester 2025/2026

# **Pädagogische Professionalität im Kontext von Rassismus**

PERSPEKTIVEN VON BERUFSSCHULLEHRKRÄFTEN IN SOZIAL-  
PÄDAGOGISCHEN AUSBILDUNGSGÄNGEN

MASTERTHESIS VON JULIAN KAMPE

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
<b>Theorieteil der Masterarbeit</b> .....	<b>3</b>
2 Rassismusverständnis und Rassismustheorie.....	3
2.1 Definition von Rassismus.....	3
2.2 Rassismus als Ideologie .....	5
2.3 Rassismus als Prozess .....	5
2.4 Sozialwissenschaftliche Dimensionen des Rassismus .....	7
2.5 Struktureller Rassismus .....	8
3 Fachdidaktische Orientierungen für eine rassismuskritische Professionalisierung .....	11
3.1 Abkehr der kulturalistischen Interkulturellen Pädagogik hin zu der reflexiven Rassismuskritik .....	12
3.2 Rassismuskritische Professionalität von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften .....	14
4 Forschungsstand.....	18
4.1 Forschungsstand zu Institutionellem Rassismus und Rassismuserfahrungen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern .....	22
4.2 Forschungsstand zur rassismuskritischen Professionalisierung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung .....	27
4.3 Forschungsstand zur rassismuskritischen Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften in Fachschulen der Sozialpädagogik .....	29
5 Zwischenfazit .....	31
<b>Empirischer Teil der Masterarbeit</b> .....	<b>34</b>
6 Forschungsdesign .....	34
6.1 Samplingkriterien der Stichprobe und Feldzugang .....	34
6.2 Datenerhebung anhand semistrukturierter Expert:inneninterviews.....	35
6.3 Datenauswertung der transkribierten Interviews, Beschreibung des Codesystems und Begründung der Erstellung von Fallbeschreibungen.....	37
6.4 Fallbeschreibungen zum Rassismusverständnis anhand der identifizierten Untercodes .....	41
7 Ergebnisse.....	42
7.1.1 Fallbeschreibung zum Rassismusverständnis von Ines H. ....	43
7.1.2 Fallbeschreibung zum Rassismusverständnis von Wolfgang W. ....	45
7.1.3 Fallbeschreibung zum Rassismusverständnis von Nadine F. ....	48
7.1.4 Fallbeschreibung zum Rassismusverständnis von Jürgen K.....	51
7.1.5 Vergleich der Fallbeschreibungen zum Rassismusverständnis der befragten Lehrkräfte .....	54
7.2.1 Fallbeschreibung zum Professionalitätsverständnis von Ines H. ....	55
7.2.2 Fallbeschreibung zum Professionalitätsverständnis von Wolfgang W. ....	60
7.2.3 Fallbeschreibung zum Professionalitätsverständnis von Nadine F. ....	66

7.2.4 Fallbeschreibung zum Professionalitätsverständnis von Jürgen K. ....	70
7.2.5 Vergleich der Fallbeschreibungen zum Professionalitätsverständnis der befragten Lehrkräfte .....	75
7.3 Beantwortung der Forschungsfrage .....	81
8 Diskussion der Forschungsergebnisse .....	82
8.1 Beziehungen zwischen dem Rassismus- und Professionalitätsverständnis der Lehrkräfte .....	82
8.2 Diskussion der Ergebnisse mit Theorie und Forschungsstand .....	86
8.2.1 Die rekonstruierten Rassismusverständnisse im Kontext der Rassismuskritik.....	86
8.2.2 Über die Anschlussfähigkeit des rassismuskritischen Prinzips „Wissen über Rassismus“ in den Professionalitätsverständnissen der Lehrkräfte .....	89
8.2.3 Ermöglichungsräume von Betroffenenberichten im sozialpädagogischen Unterricht in den Perspektiven der Lehrkräfte aus einer rassismuskritischen Perspektive.....	92
8.2.4 Implikationen für eine rassismuskritische Schulentwicklung.....	96
8.3 Reflexion der Forschung und der Ergebnisse .....	98
9 Fazit .....	99
Literaturverzeichnis .....	102

## 1 Einleitung

Trotz der wissenschaftlichen Widerlegung der Idee menschlicher „Rassen“ ist rassistisches Wissen in der deutschen Gesellschaft weiterhin tief verankert (DeZIM 2022, S. 51). Rassifizierte Vorstellungen einer natio-ethno-kulturellen „Andersartigkeit“ prägen noch immer das Denken, Wahrnehmen und Handeln vieler Menschen auch in institutionellen Kontexten wie Kindertageseinrichtungen (Terkessidis 2021; Mafaalani 2022). Gerade in Kitas begegnen sich Kinder mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und sprachlichen Hintergründen oftmals erstmals außerhalb ihres familiären Umfelds (Roos 2020). Bereits Kinder im Alter von zwei Jahren, nehmen Unterschiede wie ethnische Zugehörigkeit bewusst wahr und nutzen diese im sozialen Miteinander. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Kinder früh beginnen, gesellschaftlich vermittelte Bedeutungen sozialer Unterschiede aufzugreifen und gezielt einzusetzen, um rassifizierte Kinder vom Spielen auszugrenzen oder bei der Spielzeugverteilung zu benachteiligen (Diehm und Kuhn 2011; Feagin und van Ausdale 2001; Roos 2020). Kindertageseinrichtungen können Orte rassistischer Diskriminierung sein, sowohl im sozialen Miteinander der Kinder als auch durch Verhalten und Einstellungen des pädagogischen Personals.

Aktuelle empirische Arbeiten zeigen Defizite im professionellen Umgang mit Rassismus in der frühpädagogischen Praxis (Bostanci 2024). Häufig fehlt es an rassistuskritischen Handlungskompetenzen und an einer klaren Haltung gegenüber diskriminierenden Situationen. Rassistische Handlungen unter Kindern werden teils verharmlost, dethematisiert oder nicht als solche erkannt (Bostanci 2024, S. 12; Heyden und Zeltwanger 2023, S. 38). Darüber hinaus offenbaren sich rassistische Wissensbestände auch im Verhalten von Fachkräften, etwa durch die stereotype Etikettierung muslimisch gelesener Jungen als „Pascha“ oder „Macho“, was auf tief verankerte kultur-rassistische Vorurteile hindeutet (Bostanci und Wirth 2024, S. 59). Auch Formen des institutionellen Rassismus können in empirischen Analysen für den Kontext von Kindertageseinrichtungen nachgewiesen werden. So zeigt eine Studie von Hermes et al. (2023), dass Familien mit migrantisch klingenden Namen deutlich seltener konkrete Platzangebote erhalten als solche mit deutsch klingenden Namen trotz gleicher Anfragen (Hermes et al. 2023, S. 1).

Diese Befunde machen folgendes deutlich: Rassismus im Kontext von Kindertageseinrichtungen ist kein Randphänomen, sondern Ausdruck eines tief verankerten gesellschaftlichen Strukturproblems. Gerade weil pädagogische Fachkräfte eine zentrale Rolle im sozialen Lernprozess der Kinder einnehmen, tragen sie eine besondere Verantwortung. Eine rassistuskritische Haltung und fundierte Fachkenntnisse sind notwendig, um diskriminierende Strukturen zu erkennen, zu reflektieren und ihnen aktiv entgegenzuwirken. Erzieher:innen müssen befähigt werden, Kinder altersgerecht für Ungleichbehandlung zu sensibilisieren und solidarisches Verhalten zu fördern.

Dafür braucht es eine rassismuskritische Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte und dies bereits in der fachschulischen Ausbildung. Aus diesen Erkenntnissen leitet sich die Frage ab, inwiefern Rassismus, Rassismuskritik und differenzsensibles Handeln in der fachschulischen Ausbildung von Erzieher:innen implementiert ist, um angehende Erzieher:innen für diskriminierenden Rassismus in pädagogischen Handlungsfeldern zu sensibilisieren. Hier zeigt sich nach Kuhn und Landhäußler (2022a) ein zentrales Problem. In vielen Lehrplänen für die Ausbildung von Erzieher:innen kommt das Thema Rassismus als expliziter Lerninhalt kaum vor, darunter auch der Lehrplan für das Bundesland Niedersachsen (RRL NDS 2016, S. 10; Landhäußler und Kuhn 2022a, S. 38).

Demgegenüber liegen bislang nur wenige qualitative Studien vor, die sich explizit mit der rassismuskritischen Professionalisierung von Lehrkräften und dessen fachlichen Perspektiven hinsichtlich pädagogischer Professionalität im Umgang mit Rassismus in der beruflichen Bildung und insbesondere in Fachschulen der Sozialpädagogik befassen. Diese Forschungslücke bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit und unterstreicht ihre wissenschaftliche Relevanz. Ziel der Arbeit ist es, anhand qualitativer Expert:inneninterviews die subjektiven Deutungs- und Sinnzuschreibungen der befragten Lehrkräfte in Bezug auf das Rassismusverständnis und Verständnis von pädagogischer Professionalität zu rekonstruieren. Die zentrale Forschungsfrage lautet:

*Welches Verständnis von Rassismus und pädagogischer Professionalität im Umgang mit Rassismus wird in den Perspektiven von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen deutlich, wenn sie zu Rassismus befragt werden?*

Methodisch basiert die Arbeit auf einem qualitativ-explorativen Forschungsdesign. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Expert:inneninterviews mit Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Die Auswertung der transkribierten Interviews orientiert sich an der Grounded-Theory-Methodologie und umfasst offene sowie axiale Kodierprozesse, die in der Erstellung personenspezifischer Fallbeschreibungen münden. Durch fallübergreifende Vergleiche werden schließlich zentrale Spannungsfelder zwischen unterschiedlichen Rassismus- und Professionalitätsverständnissen herausgearbeitet.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Nach der Darstellung der rassismustheoretischen Grundlagen und rassismuskritischer Professionalisierungsansätze wird der einschlägige Forschungsstand aufgearbeitet. Daran anschließend werden Forschungsdesign, Methodik und Auswertungsverfahren erläutert. Der Ergebnisteil präsentiert die rekonstruierten Fallbeschreibungen sowie deren vergleichende Analyse. Abschließend werden die Ergebnisse im Lichte der Theorie diskutiert und Implikationen für eine rassismuskritische Schulentwicklung formuliert.

## Theorieteil der Masterarbeit

### 2 Rassismusverständnis und Rassismustheorie

Im folgenden Kapitel wird das Rassismusverständnis der Masterarbeit erörtert. Damit werden die empirisch erhobenen Interviewdaten der Lehrkräfte an den niedersächsischen Berufsbildenden Schulen analysiert. Ausgehend von Rassismustheorien und Begriffsverständnissen der deutschen Rassismusforschung, werden so Überschneidungen und Abweichungen der Rassismusverständnisse in den Perspektiven der Lehrkräfte sichtbar.

In der wissenschaftlichen Literatur existieren unterschiedliche Definitionen und theoretische Ansätze, die jeweils verschiedene Dimensionen von Rassismus hervorheben. Zur Strukturierung des komplexen gesellschaftlichen Phänomens, werden im Folgenden die Begriffs- und Theoriegrundlagen zum Thema Rassismus von Aladin El-Mafaalani (2022), Birgit Rommelsbacher (2009) und Mark Terkessidis (1998, 2004) erörtert, um das Vorhandensein und Wirken von Rassismus zu erläutern. Diese Konzepte der Wissenschaftler:innen gelten in der deutschen Rassismusforschung als anerkannte Theorien, was daran zu erkennen ist, dass diese in der Grundlagenliteratur der deutschen Rassismusforschung publiziert und zitiert werden oder sozialwissenschaftliche Studien sich auf diese Theorien beziehen (Melter und Mecheril 2009; Mecheril et al. 2010; DeZIM 2022; Fereidooni 2016).

#### 2.1 Definition von Rassismus

Rassismus begrifflich zu definieren und theoretisch zu konzeptionalisieren, gilt in der sozialwissenschaftlichen Forschung als eine schwierige Aufgabe. So tritt Rassismus als eine flexible und vielschichtige diskursive Ressource auf (Scherschel 2009), die Herrschaftsverhältnisse in der Vergangenheit und Machtverhältnisse zwischen Gruppen durch verschiedene Argumentationsfiguren noch heute legitimieren (Kalpaka 1994). Rassismus zeigt sich in diesem Sinne nicht nur in individuellen Denkweisen oder Vorurteilen, sondern in tief eingeschriebenen gesellschaftlichen Strukturen, Institutionen und kollektiven Wissensbeständen.

Ganz grundlegend kann Rassismus als eine Art „Unterscheidungspraxis“ verstanden werden (Mecheril und Melter 2010, S. 150). Menschen werden auf Grundlage von „Rassen“, die sich aus einem Bündel von phänotypischen Merkmalen wie Hautfarbe, Haarfarbe, Kopfform etc. konstruieren, eingeteilt und den anderen als grundsätzlich unvereinbar gegenübergestellt. Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass „Rassen“ keine natürlichen Gegebenheiten darstellen, sondern künstlich „diskursive Konstruktionen“ sind (Mecheril und Melter 2010, S. 151). Der „biologische Rassismus“ wird mittlerweile in moderneren rassistischen Praxen und Diskursen vom „Kultur-Rassismus“ oder „Neo-Rassismus“ abgelöst und erweitert. Da sowohl wissenschaftlich als auch

gesellschaftlich die „Rassentheorien“ nicht mehr anerkannt werden, sind die „Rassenkonstruktionen“ trotzdem weiterhin wirkmächtig. Statt biologischer oder körperlicher Merkmale, werden Menschen auch auf Grundlage kultureller Merkmale kategorisiert und hierarchisiert. In diesem Sinne wird von vermeintlich klar abgrenzbaren „Kulturkreisen“ ausgegangen, die jeweils spezifische Sozialisationsbedingungen hervorbringen und somit unterschiedliche Wertvorstellungen, Auffassungen von Geschlechterrollen sowie Persönlichkeitseigenschaften bedingen. Der französische Theoretiker Etienne Balibar (1990) hat in diesem Sinne das Phänomen als den „Rassismus ohne Rassen“ theoretisch weiterentwickelt (Mecheril und Melter 2010, S. 152).

Mark Terkessidis (2004), der für seine Theorie auf Louis Althusser's Konzept des „Apparats“ zurückgreift, beschreibt Rassismus als eine Verbindung von Unterdrückungspraxen und einer gleichzeitigen Wissensproduktion, die diese Unterdrückung rechtfertigt (Terkessidis 2004, S. 92, 2021, S. 4). Er beschreibt damit, dass mit einer diskriminierenden Praxis gleichzeitig rassistische Legitimationsgrundlagen in Form von rassistischen Wissen geschaffen werden. Birgit Rommelsbacher (2009) verweist ebenfalls auf das systematische Zusammenwirken von sozialen Praxen (etwa Klassifizierung, Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung) und Diskursen (Erzählungen, Denkmuster, Vorurteile, Rassistisches Wissen) (Rommelsbacher 2009, S. 29).

Rommelspacher (2009) verdeutlicht zusätzlich in ihrer Zusammenfassung der deutschen Rassismustheoriendebatte, dass Rassismus immer im Kontext von Machtverhältnissen zu betrachten ist. Auch Annita Kalpaka und Nora Rätzhel (2017) betonen diesen Zusammenhang. Sie argumentieren, dass Rassismus dann vorliegt, wenn eine Gruppe eine andere als minderwertig konstruiert und zugleich über die gesellschaftliche Macht verfügt, diese Abwertung wirksam werden zu lassen. Entscheidend ist also nicht allein die negative Auffassung selbst, sondern die Möglichkeit, sie praktisch durchzusetzen und dadurch Ausgrenzung sowie Marginalisierung zu bewirken (Kalpaka et al. 2017, S. 13f.).

Gemäß des Soziologen Aladin El-Mafaalani (2022) sei die „umfassendste und zugleich präziseste Definition“ von Rassismus, die der niederländischen Soziologin Philomena Essed (1992). Essed definiert Rassismus folgendermaßen:

„Rassismus ist eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmter Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige „Rassen“ oder ethische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“ (Essed 1992) in (Mafaalani 2022, S. 15).

Mit ihrer Definition verdeutlicht Philomena Essed (1992), dass Rassismus auf einer historisch gewachsenen Ideologie beruht, die sich als Grundlage tief in gesellschaftliche Strukturen von Kultur und Sozialordnung eingeschrieben hat. Dieses komplexe Zusammenwirken diene einer

bestimmten Funktion, und zwar der Legitimation von materiellen und nichtmateriellen Ungleichverhältnissen zwischen den konstruierten Gruppen (Mafaalani 2022, S. 15). Im Folgenden werden die drei von Essed herausgearbeiteten Dimensionen des Rassismus als Ideologie, Struktur und Prozess systematisch entfaltet und in ihrem Zusammenwirken als theoretischer Bezugsrahmen ausgewiesen, den auch El-Mafaalani seiner rassismustheoretischen Argumentation zugrunde legt.

## 2.2 Rassismus als Ideologie

Eine Ideologie ist eine Reihe bewusster und unbewusster Ideen, Überzeugungen und Einstellungen, die das Verständnis und die Vorstellung der sozialen Realität prägt (Freedon 2016). Rassismus bietet in diesem Sinne Deutungsmuster an, mit denen Menschen gesellschaftliche Verhältnisse erklären und rechtfertigen können. So diente das Ideensystem der „Rassenlehre“ vor allem der Legitimation von Herrschaftsverhältnissen (Mafaalani 2022, S. 14). Dies wird anhand der historischen Genese der rassistischen Ideologie sichtbar. Während der Rekatholisierung in Spanien, der Herausbildung von Nationalstaaten oder im Zuge des europäischen Kolonialismus wurde mit der Konstruktion, dass es überlegene und minderwertige „Menschenrassen“ gäbe, die Herrschaft von Klerus, Krone und Kolonialisten gerechtfertigt (Mafaalani 2022, S. 16). Dies wurde während der Aufklärung zusätzlich von Geistes- und Naturwissenschaftlern auf eine wissenschaftliche Basis gehoben. Ganze „Rassentheorien“ wurden auf wissenschaftlicher Basis entwickelt, welche die Herrschaftsverhältnisse verfestigten. Durch eine institutionalisierte Vermittlung, zunächst an Universitäten und später im Schulwesen wurde diese „Rassenlehre“ zu einem wirkmächtigen Bestandteil des europäischen Wissenssystems, sodass sich die Ideologie über Jahrhunderte hinweg in gesellschaftlichen Denk- und Wahrnehmungsmustern verankerten (Mafaalani 2022, S. 31).

## 2.3 Rassismus als Prozess

Wie funktioniert Rassismus als Prozess? Das ideologische Fundament rassistischer Strukturprinzipien und Prozesse ist die „Rassenideologie“. Trotz der Tatsache, dass diese sowohl gesellschaftlich als auch wissenschaftlich nicht mehr akzeptiert wird, wirkt diese weiterhin als gesellschaftliches Ordnungsprinzip. Für die meisten Menschen gehört es zum alltäglichen Handeln, Unterschiede zwischen Menschen wahrzunehmen und Kategorien zu bilden. Solche Differenzierungen sind zunächst nicht problematisch, da Unterschiede zwischen Menschen selbstverständlich existieren. Problematisch wird es jedoch, wenn diese Kategorien mit Abwertungen verbunden sind und in eine hierarchische Ordnung gebracht werden. An diesem Punkt setzt der rassistische Prozess an. Gemäß der Definition von Birgit Rommelsbacher (2009) sind grundlegende Mechanismen im rassistischen Prozess zum einen die Naturalisierung, die Homogenisierung und die Polarisierung:

„Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der „Theorie“ der Unterschiedlichkeit menschlicher „Rassen“ aufgrund biologischer Merkmale. 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)“ (Rommelsbacher 2009, S. 29).

Aladin El-Mafaalani verwendet für dieses Zusammenspiel den Begriff „Kategorisierung“ und Mark Terkessidis den Begriff „Rassifizierung“ (Mafaalani 2022, S. 58; Terkessidis 2004, S. 94). Alle Bezeichnungen beschreiben den gleichen Prozess. Individuen werden auf Grundlage ausgewählter weniger Eigenschaften oder Merkmale zu einer Gruppe gefasst und somit entindividualisiert. Solche Eigenschaften können kulturelle Merkmale (Religion, Nationalität, Ethnie) oder physiologische/biologische Merkmale (Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform) sein. Diese Gruppen werden als eine natürliche Gruppe festgelegt und gegenüber der eigenen Gruppe betrachtet. Beide Gruppen erscheinen dabei als homogen, sodass alle Personen einer Gruppe die gleichen Eigenschaften haben und identische Merkmale besitzen. Die so gebildeten Gruppen erscheinen dabei als grundsätzlich unterschiedlich und unvereinbar. Gemeinsame Merkmale zwischen den kategorisierten Menschen werden ausgeblendet (Mafaalani 2022, S. 59).

Im letzten Schritt des Prozesses werden die konstruierten Gruppen in eine Rangordnung eingeordnet. Aus der bloßen Unterscheidung entsteht dadurch eine Ungleichwertigkeit, die mit Auf- und Abwertungen verknüpft ist. Aufgrund bestehender Machtverhältnisse nehmen die dominanten Gruppen die obersten Positionen ein, während machtlose Gruppen an das untere Ende der Hierarchie gedrängt und marginalisiert werden. Dieses Verständnis erklärt auch das Phänomen des Othering: Dabei werden Individuen zu „Anderen“ konstruiert und einem vermeintlich homogenen „Wir“ gegenübergestellt. So entstehen auch Kategorien wie „Deutsch“ und „Ausländer“, die Zugehörigkeit und Ausschluss markieren (Mafaalani 2022, S. 60).

Terkessidis (2004) weist jedoch darauf hin, dass solche Zuschreibungen nicht notwendigerweise negativ sein müssen. So werden etwa europäische Südländer als „ruhig, entspannt und feierfreudig“ beschrieben, eine Zuschreibung, die zunächst positiv erscheint. Problematisch wird diese Form der Kategorisierung, wenn sie in Krisenzeiten umschlägt und in abwertende Zuschreibungen transformiert wird (Terkessidis 2004, S. 99). Ein Beispiel hierfür ist die Eurokrise, in der das Narrativ der „ruhigen und entspannten Griechen“ zu dem Narrativ der „faulen und arbeitsunwilligen Griechen“ wurde. Darüber hinaus betont Terkessidis, dass die Merkmale, die zur Rassifizierung herangezogen werden, durch ihre Bewertung überhaupt erst zu Bedeutungsträgern werden. In der Kopftuchdebatte etwa erhält das Kopftuch seine gesellschaftliche Relevanz dadurch, dass es mit Vorstellungen von „Patriarchat“ oder „Frauenfeindlichkeit“ verknüpft wird. Diese Zuschreibungen erscheinen als selbstverständlich und beinhalten meist bereits eine negative Bewertung.

Unterscheidungskriterien sind im Prozess der Rassifizierung daher immer untrennbar mit Wertungen verknüpft (Terkessidis 2004, S. 99).

Durch das Kategorisieren und Hierarchisieren kommt es zu diskriminierenden Ausgrenzungspraktiken oder Ausgrenzungspraxen. Mit der Ausgrenzungspraxis meint Terkessidis die „praktische Seite des Rassismus“. Mit Bezug zu Robert Miles (1989) sind damit die Ungleichverhältnisse und die faktische Ungleichbehandlung der Gruppen gemeint, bei der die Gruppen in einer deutlichen Hierarchie angeordnet sind. Es geht um die ungleiche Verteilung von wichtigen Ressourcen in der Gesellschaft. Von ökonomischen Ressourcen, der Verteilung von gesellschaftlicher Prestige und Relevanz, Teilhabe an Arbeitsmarkt oder politischer Partizipation. Auch die ungleichen Möglichkeiten der Inanspruchnahme von Dienstleistungen zur Sicherstellung grundlegender Bedürfnisse, wie Wohnraum, Gesundheit und Bildung können darunter gefasst werden. Es geht um die Praktik und das Paradoxon des „Ausschlusses durch Einbeziehung“. Terkessidis verdeutlicht mit dem Prinzip, dass rassistische Strukturen nicht allein durch offene Verweigerung von Teilhabe wirken, sondern gerade durch Formen der Integration, die Differenz und Ungleichheit festschreiben (Terkessidis 2004, S. 99). Die Praktiken, die beispielsweise Migrant:innen den Zugang zum Arbeitsmarkt erschweren, markieren sie nicht nur als „anders“ und weniger zugehörig, sondern stabilisieren zugleich die gesellschaftliche Position jener, die Zugang zu Arbeit haben (Terkessidis 1998, S. 73). Exklusion und Inklusion sind somit zwei Seiten desselben Prozesses: Während die „Anderen“ ausgeschlossen werden, wird die Zugehörigkeit und Normalität der Mehrheitsgesellschaft durch eben diesen Ausschluss bestätigt.

#### 2.4 Sozialwissenschaftliche Dimensionen des Rassismus

Bevor abschließend der strukturelle Rassismus als grundlegendes gesellschaftliches Strukturprinzip erörtert wird, gilt es zunächst, die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und Dimensionen von Rassismus zu erläutern. In der Wissenschaft haben sich drei Dimensionen oder Ebenen der Betrachtung des Rassismus etabliert. Die Mikrodimension betrachtet Rassismus als eine zwischenmenschliche Praxis und prägt in diesem Zusammenhang auch Begrifflichkeiten wie „Individueller Rassismus“ oder „Alltagsrassismus“ (Anastasopoulos 2019, S. 318). Damit werden in Anlehnung an Rudolf Leiprecht (2001) individuell praktizierte, subtile und meist schwer erkennbare Formen von Rassismus in Alltagssituationen bezeichnet. Philomena Essed (1991), die den Begriff „Alltagsrassismus“ erstmals prägte, betont darüber hinaus, dass Alltagsrassismus auch Handlungspraxen in Institutionen, Strukturen und Diskursen beinhaltet (Mecheril und Melter 2010, S. 158).

Die Mesodimension bezeichnet die Auswirkungen des strukturellen Rassismus in die Institutionen der Gesellschaft. Ein Schlüsselbegriff ist in diesem Zusammenhang der „Institutionelle

Rassismus“, dieser zeigt sich in Gesetzen, Erlassen und in der Praxis der Mitarbeiter:innen von Behörden sowie staatlichen und privaten Institutionen und Organisationen wie beispw. Lehrer:innen, Polizist:innen oder Sachbearbeiter:innen (Mecheril und Melter 2010, S. 154). Rassistische Denk- und Handlungsweisen sind nicht ausschließlich in den persönlichen Einstellungen der Individuen verankert, sondern in den institutionellen Logiken der genannten Organisationen. Ein spezifisches Beispiel für Institutionellen Rassismus in sozialpädagogischen Organisationen stellt das von Claus Melter (2006) entwickelte Konzept des „sekundären Rassismus“ dar. Darunter wird eine abwehrende Haltung pädagogischer Fachkräfte gegenüber der Thematisierung rassistischer Diskriminierung verstanden. Pädagog:innen übernehmen dabei weder Verantwortung für strukturelle oder institutionelle Benachteiligungen noch für konkrete diskriminierende Handlungen gegenüber einzelnen Jugendlichen oder Gruppen. Vielmehr werden Alltagsrassismus und die Erfahrungen Betroffener systematisch relativiert, geleugnet oder in Zweifel gezogen (Melter 2006, S. 311ff.).

## 2.5 Struktureller Rassismus

Zuletzt wird Rassismus auf der Makroebene als Strukturprinzip heutiger Gesellschaften betrachtet. Jede Gesellschaft ist von historisch gewachsenen Strukturen geprägt, in die vergangene Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingeschrieben sind (Mafaalani 2022, S. 40). Wie bereits angedeutet, diente die „Rassenideologie“ über Jahrhunderte hinweg der Legitimation von Herrschaft und hat damit nachhaltig die Ausgestaltung gesellschaftlicher Strukturen beeinflusst. Der Begriff des „strukturellen Rassismus“ verweist genau auf diese fortwirkende Dimension. In den gesellschaftlichen und kulturellen Tiefenstrukturen entfalten sich rassistische Wissensbestände und Unterscheidungsmuster. Diese Entfaltung zeigt sich in einem wiederkehrenden Muster und nicht in Einzelfällen (Mafaalani 2022, S. 41).

Den Begriff „Vorurteile“ wird in der theoretischen Betrachtung von Mark Terkessidis (1998) stark kritisiert. Laut Terkessidis sei in dem Begriff das Verständnis angelegt, dass rassistische Denkweisen als „individuelle Irrtümer“ oder „Wahrnehmungsverzerrungen“ betrachtet werden können (Terkessidis 1998, S. 59). Rassismus wirkt dadurch als ein individuelles Problem, bei dem Einzelne die Welt durch rassistische Vorurteile fehlinterpretieren. Die strukturelle Verfasstheit von Rassismus innerhalb der Gesellschaft bleibt außen vor. Die Tatsache, dass breite Gesellschaftsschichten unabhängig von der Altersgruppe über identische Vorurteile verfügen (Degner und Dalege 2013; Roos 2020; Fuchs et al. 2025), zeigt, dass es sich dabei um kollektive Wissensbestände handelt und damit um ein Muster, ein strukturelles Phänomen (Mafaalani 2022, S. 43).

Um zu verdeutlichen, dass es sich dabei um kollektive Wissensbestände handelt und nicht um individuelle Fehldeutungen durch Vorurteile, bezeichnet Terkessidis die gesellschaftlich

verankerten Wissensstrukturen als „rassistisches Wissen“ (Terkessidis 1998, S. 83ff.). Karim Fereidooni (2019a) beschreibt rassistisches Wissen als ein gesellschaftlich vermitteltes Interpretationsangebot, das Individuen wie auch Kollektiven ermöglicht, soziale Vorgänge zu interpretieren und die soziale Welt entlang rassistisch konstruierter Kategorien zu ordnen (Fereidooni 2019b, S. 295). Dieses Wissen entsteht ähnlich wie sprachliches, pädagogisches oder ökonomisches Wissen im Prozess der Sozialisation und wird erlernt. Rassismus ist somit kein angeborenes oder irrationales Phänomen, sondern ein von Menschen hervorgebrachtes Wissenssystem, das bestimmten gesellschaftlichen Funktionen dient. Seine zentrale Logik liegt darin, Ungleichheitsverhältnisse zu legitimieren, zu stabilisieren und zu reproduzieren (Fereidooni 2019a, S. 295).

Das rassistische Wissen ist zum einen flexibel und dynamisch gebaut und lässt sich deshalb schwer widerlegen. Zum anderen bestätigen sich auch rassistische Wissensstrukturen regelmäßig in alltäglichen Erfahrungen weil sie nicht ganz falsch sind (Mafaalani 2022, S. 44). Rassistisches Wissen hat also in diesem Kontext eine selbstbestätigende Logik, da die zugrunde liegenden rassistisch vermittelten Deutungsangebote an empirische Erfahrungen anschließen. Diese selbstbestätigende Logik rassistischen Wissens lässt sich exemplarisch an folgendem Beispiel verdeutlichen. Wird beispielsweise einer rassifizierten Gruppe nachgesagt sie seien besonders patriarchal bis hin zu frauenfeindlich, muss sich dies zwangsläufig bestätigen. Da die Gesellschaft generell eine patriarchale Struktur vorweist und sexistische Diskriminierungen wie geschlechtsspezifische Gewalt in der Gesamtgesellschaft beobachtbar sind. Das rassistische Wissen sorgt nun allerdings dafür, dass man besonders aufmerksam bei bestimmten Menschen oder Gruppen danach sucht. Man sucht genau dort, wo rassistisches Wissen jemanden hinführt, häufiger und intensiver (Mafaalani 2022, S. 45). Dies führt zur strukturellen Wahrnehmungen, Deutungen und Erwartungen. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, wird durch das rassistische Wissen das Deutungsmuster trotzdem aufrechterhalten. Die Abweichung wird dann als eine Ausnahme von der Regel formuliert. Die Regel, dass syrische Männer besonders patriarchal und frauenfeindlich veranlagt seien, bleibt bestehen. Andersherum: Wenn ein deutscher Mann patriarchal veranlagt ist und im schlimmsten Fall sogar für ein Femizid verantwortlich ist, wird dies nicht auf die ethnisch-kulturell-nationale Herkunft bezogen, sondern auf individuelle Besonderheiten wie psychische Krankheiten (Alkoholmissbrauch), private Probleme (Beziehungsstreit) oder Klassenzugehörigkeit. Das Wissensrepertoire ist also systematisch so gebaut, dass die syrische Herkunft für regelhaft Negatives steht und deutsche Herkunft für prinzipiell Gutes. Beobachtet man das jeweilige Gegenteil,

handelt es sich um die positive Individualität des syrisch gelesenen oder um ein individuelles Defizit des deutschen Menschen<sup>1</sup> (Mafaalani 2022, S. 45).

Zusätzlich existieren innerhalb der Gesellschaft normative Legitimationsstrukturen, die die Verhältnisse und die Gesellschaft insgesamt legitimieren. Rassismus selbst diente schon zur Zeit der Aufklärung und der Begründung des Humanismus als Legitimationslegende, um die gewaltvollen Praxen der Kolonialmächte in den Kolonien zu legitimieren (Mafaalani 2022, S. 48). In der Moderne sind die Legitimationsstrukturen deutlich subtiler und nicht so offensichtlich wie zu Zeiten des Kolonialismus. In der deutschen Bildungslandschaft gilt beispielsweise normativ das Prinzip der Chancengleichheit. In allen Schulgesetzen der Bundesländer ist festgelegt, dass Kinder und Jugendliche unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion oder sozialem Status Zugang zu Bildung erhalten sollen. Unter Chancengleichheit wird dabei verstanden, dass allen Schüler:innen gleiche Bildungschancen eröffnet werden und Leistungsbewertungen diskriminierungsfrei erfolgen. Empirische Befunde zeigen jedoch, dass diese normative Vorgabe in der schulischen Praxis nur unzureichend umgesetzt wird. So zeigen Studien, dass Schüler:innen trotz gleicher Leistungen schlechter benotet werden, wenn diese einen Migrationshintergrund haben (Nennstiel und Gilgen 2024, S. 12). Auch Meike Bonefeld und Oliver Dickhäuser (2018) zeigen in einer experimentellen Studie, dass Lehramtsstudierende als angehende Lehrkräfte schlechtere Diktat-Noten für Schüler mit ausländischen Namen vergeben. Ausschlaggebend für die unterschiedliche Benotung war allein der Name der Schüler:innen (Bonefeld und Dickhäuser 2018, S. 1).

Diese Benachteiligungen werden häufig mit dem Verweis auf das Prinzip der Chancengleichheit legitimiert. Niedrigere Bewertungen würden lediglich vermeintlich schwächere Leistungen abbilden, ohne die identifizierten Verzerrungen der Bewertungspraxis zu reflektieren. Chancengleichheit als eine Legitimationsgrundlage wahrt damit den Anschein, die Regeln im Bildungssystem und in der schulischen Praxis seien neutral und die Kriterien für Leistungsbeurteilungen seien objektiv (Mafaalani 2022, S. 49). Die Verzerrungen der Leistungsbewertungen durch gesellschaftlich verankertes rassistisches Wissen bleiben verborgene Mechanismen, die sich nur in komplexen empirischen Analysen zeigen. Durch solche normativen Legitimationsstrukturen wird das bestehende Ungleichheitsverhältnis im Bildungssystem und Gesellschaft verschleiert und zugleich als gerechtfertigt dargestellt.

Zusammenfassend liegt der vorliegenden Arbeit ein Rassismusverständnis zugrunde, dass Rassismus nicht als individuelles Fehlurteil oder bloßes Vorurteil begreift, sondern als historisch gewachsene Ideologie, gesellschaftliches Strukturprinzip und sozialer Prozess. Rassismus ist tief in

---

<sup>1</sup> Aladin El Mafaalani nutzte in seinem Beispiel zugeschriebene Eigenschaften von Schwarzen und Weißen Menschen. Ich habe in meinem Beispiel gesellschaftlich verankerte kulturrassistische Wissensstrukturen verwendet (Mafaalani 2022, S. 44–45).

gesellschaftliche Wissensbestände, Institutionen und Diskurse eingeschrieben und dient der Legitimation und Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen zwischen konstruierten Gruppen. Er äußert sich in Prozessen der Kategorisierung, Rassifizierung und Hierarchisierung, durch die Menschen auf Grundlage zugeschriebener biologischer oder kultureller Merkmale als „anders“ konstruiert, abgewertet und ausgegrenzt werden. Dabei wirkt Rassismus auf verschiedenen Ebenen im alltäglichen zwischenmenschlichen Handeln (Mikroebene), in institutionellen Strukturen und Praktiken (Mesoebene) sowie in den grundlegenden gesellschaftlichen Ordnungsmustern (Makroebene). Rassistische Wissenssysteme, die sich als kollektive Deutungsmuster reproduzieren, verleihen diesen Prozessen eine besondere Wirkmächtigkeit, indem sie Wahrnehmungen, Erwartungen und Bewertungen gesellschaftlicher Realität strukturieren. Gleichzeitig tragen normative Legitimationsstrukturen dazu bei, bestehende Ungleichheiten zu verschleiern und als gerechtfertigt erscheinen zu lassen. Dieses mehrdimensionale und machtkritische Verständnis von Rassismus bildet die theoretische Grundlage für die Analyse der empirischen Daten und ermöglicht es, die Rassismusverständnisse der befragten Lehrkräfte im weiteren Verlauf der Arbeit systematisch zu kontextualisieren und zu interpretieren.

### 3 Fachdidaktische Orientierungen für eine rassismuskritische Professionalisierung

Nachdem das Rassismusverständnis der vorliegenden Arbeit erläutert wurde, widmet sich das folgende Kapitel didaktischen Ansätzen aus der Bildungs- und Rassismusforschung. Es wird aufgezeigt, wie Bildungsarbeit zum Thema Rassismus gestaltet werden kann, um dem gesellschaftlichen Strukturprinzip des strukturellen Rassismus kritisch zu begegnen und seiner Reproduktion im Bildungsprozess entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die Förderung einer rassismuskritischen Professionalität Bezug genommen. Rassismuskritik ist dabei nicht als statisches Konzept oder als festgelegtes „Rezeptwissen“ zu verstehen, das automatisch dazu führt, dass Menschen nicht mehr rassistisch handeln oder denken. Vielmehr handelt es sich um eine „beständig zu entwickelnde und unabschließbare (...) Praxis“ (Leiprecht et al. 2011, S. 9), die auf Sensibilisierung und kritische Selbstreflexion abzielt. Rassismuskritische Bildungsarbeit verfolgt das Ziel, Menschen dazu zu befähigen, sich nicht von rassistischen Denk-, Erfahrungs- und Handlungsmustern leiten zu lassen und sich kritisch mit eigenen rassistischen Wissensstrukturen auseinanderzusetzen.

Bevor die zentralen Prinzipien einer rassismuskritischen Bildungsarbeit dargestellt werden, wird zunächst die fachwissenschaftliche Debatte um die Kritik an einem früheren Konzept der Interkulturellen Pädagogik skizziert. Dies ermöglicht es, die Argumentationslinien und Begründungen nachzuvollziehen, aus denen sich die Weiterentwicklung hin zu rassismuskritischen Ansätzen ergeben hat.

### 3.1 Abkehr der kulturalistischen Interkulturellen Pädagogik hin zu der reflexiven Rassismuskritik

Aus den unterschiedlichen historischen Zugängen zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Heterogenität sind verschiedene pädagogische Konzepte und Paradigmen hervorgegangen, die bis heute den pädagogischen Umgang mit Themen wie Migration und Rassismus prägen (Vielfalt Mediathek 2025). Ein zentraler Ansatz ist dabei die Interkulturelle Pädagogik, die grundlegende Prinzipien für pädagogisches Handeln formuliert und theoretische Annahmen etabliert hat. Diese haben sowohl das Handeln von Lehrkräften im Bildungskontext als auch das professionelle Handeln von Fachkräften in der Sozialen Arbeit nachhaltig beeinflusst (Mecheril 2010a, S. 62).

Gleichzeitig waren und sind Konzepte wie die Interkulturelle Pädagogik, Gegenstand intensiver Kritik. Diese Kritik richtet sich insbesondere an ihre theoretischen Grundannahmen und praktischen Implikationen im Umgang mit Differenz und gesellschaftlicher Vielfalt. Im Folgenden wird diese Kritik näher beleuchtet, um daran anschließend auf machtkritische Perspektiven, wie die Rassismuskritik, überzuleiten, die sich aus diesen Auseinandersetzungen entwickelt haben (Mecheril 2010a, S. 62).

Die Interkulturelle Pädagogik geht von einer gleichwertigen Existenz von unterschiedlichen Kulturen aus und zielt darauf ab, durch gegenseitigen Respekt, Toleranz und das Verständnis kultureller Vielfalt eine offene Gesellschaft zu fördern. Gemäß Tobias Linnemann und Kolleg:innen (2016) ist ein zentraler Ausgangspunkt der Interkulturellen Pädagogik die Annahme, dass beim Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen, nicht primär Gemeinsamkeiten, sondern vor allem grundlegende Unterschiede sichtbar würden (Linnemann et al. 2016, S. 68). Damit verbunden ist die Vorstellung, dass unterschiedliche normative Orientierungen und Wertvorstellungen in der Lebensgestaltung aufeinandertreffen und potenziell zu Konflikten führen können. Die wahrgenommene „Fremdheit“ der „Anderen“ wurde in diesem Verständnis nicht nur zum pädagogischen Thema, sondern auch zur Begründung pädagogischer Interventionen erhoben. Die Anerkennung von kulturellen Differenzen ist dabei das zentrale Bildungsziel der Interkulturellen Bildung (Mecheril 2010a, S. 62).

Wie Linnemann und Kolleg:innen (2016) weiter ausführen, verlagerte sich die Erklärung gesellschaftlicher Spannungen damit von der defizitorientierten Perspektive der Ausländerpädagogik der 1960er-Jahre, die individuelle Mängel sogenannter „Ausländerkinder“ und ihrer Familien betonte, hin zu einer Deutung, die kulturelle Differenzen als zentrale Ursache für Missverständnisse und Konflikte betrachtet. In Anlehnung an begegnungspädagogische Ansätze galt es daher als zentrale Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik, die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog zwischen Migrant:innen und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu fördern und gegenseitiges Verständnis zu stärken (Diehm und Radtke 1999, S. 21). Nach Linnemann und Kolleg:innen (2016)

sieht die Interkulturelle Pädagogik eine zentrale Strategie darin, Wissen über die jeweils „andere“ Kultur zu vermitteln (Linnemann et al. 2016, S. 68). Dadurch soll ein gegenseitiges Verständnis gefördert und pädagogische Fachkräfte in die Lage versetzt werden, im Umgang mit kulturell geprägten Konflikten sicher und kompetent zu handeln (Linnemann et al. 2016, S. 68).

Demgegenüber formuliert Paul Mecheril (2010a) drei zentrale Kritikpunkte an den Konzepten der Interkulturellen Pädagogik:

1. das Problem der kulturalistischen Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse
2. das Problem des „Inseldenkens“
3. das Problem, dass „Kultur“ ein Sprachversteck für Rassekonstruktionen darstellt und Kulturrassismus reproduzieren kann (Mecheril 2010, S.62).

Die Bevorzugung des Kulturbegriffs in den Konzepten der Interkulturellen Pädagogik suggeriert, dass „Kultur“ die zentrale Differenzdimension sei. Unterschiede zwischen Menschen und ihren Lebenssituationen werden dabei vorrangig mit deren kultureller Zugehörigkeit erklärt. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten „Kultur“ dient darüber hinaus als zentrales Kriterium zur Einteilung von Menschen in verschiedene Gruppen. Auf diese Weise werden komplexe individuelle Unterschiede unsichtbar gemacht und kulturelle Gruppen homogenisiert. Darüber hinaus wird die Komplexität der gesellschaftlichen Beschaffenheit simplifiziert. Gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse aufgrund des Geschlechts, der national-ethnischen Zugehörigkeit, der sozialen Klasse oder der Sexualität geraten aus dem Blickfeld und der Eindruck wird erweckt, dass die Kategorie „Kultur“ alle Unterschiede aufklären könne.

Wie Paul Mecheril (2010) herausarbeitet, führt das zugrunde liegende Kulturverständnis zusätzlich zu einem sogenannten „Inseldenkens“ (Mecheril 2010a, S. 57 ff.). Kultur wird dabei als etwas Abgeschlossenes, klar Abgrenzbares und in sich Stabiles verstanden. Prozesse der Überschreitung kultureller Grenzen, der Vermischung oder Hybridisierungen, wie Mehrfachzugehörigkeiten, geraten in diesem Verständnis aus dem Blick. Mecheril (2010a) verweist in diesem Zusammenhang auf die Kritik des Philosophen Wolfgang Iser (1997), der die angenommene Homogenität und Einheitlichkeit des klassischen Kulturbegriffs sowie dessen völkische Fundierung problematisiert. Nach Iser trägt ein solches Kulturverständnis dazu bei, dass Menschen zur Sicherung der „eigenen“ Kultur „fremde“ Kulturen imaginieren und gegenüberstellen. Damit, so Iser, sei das klassische Kulturmodell der Interkulturellen Pädagogik nicht nur empirisch unzutreffend, sondern auch normativ problematisch, da es kulturelle Differenz als statisch und unüberwindbar konstruiert (Iser 1997, S. 16 ff.; Mecheril 2010a, S. 64 ff.). Andreas Foitzik (2010) weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Reflexion und Problematisierung von Gruppenkonstruktionen über die Kategorie „Kultur“ zwar einen integralen Bestandteil interkultureller Bildungsmaßnahmen bildet. Gleichwohl zeige seine Erfahrung, dass die im Bildungssetting

verankerten kulturalisierenden Denk- und Wahrnehmungsmuster häufig wirkmächtiger sind als die Bemühungen um eine kritische Dekonstruktion von Gruppenzugehörigkeiten (Foitzik 2010, S. 269).

Ein zentraler Kritikpunkt an Konzepten der Interkulturellen Pädagogik besteht darin, dass durch die starke Fokussierung auf den Kulturbegriff Formen des Neo-Rassismus bzw. Kulturrassismus verdeckt werden. Dabei wird selten kritisch reflektiert, dass „Kultur“ in solchen Diskursen als Ersatzbegriff für „Rasse“ fungieren kann und damit zur Reproduktion rassistischer Differenzlinien beiträgt. In diesem Sinne wird in kritischen Auseinandersetzungen von „Kultur als Sprachversteck für Rassekonstruktionen“ gesprochen (Mecheril und Melter 2010, S. 168). Andreas Foitzik (2004) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass interkulturelle Bildungsarbeit häufig eine „Praxis der Dethematisierung“ darstellt (Foitzik 2010, S. 274). Anstatt gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, insbesondere rassistische Strukturen, zu problematisieren, verschiebt sie die Aufmerksamkeit auf eine vermeintlich gleichberechtigte „horizontale“ Thematisierung kultureller Unterschiede (Foitzik 2010, S. 272).

Nach Paul Mecheril und Claus Melter (2010) bedeute dies jedoch nicht, dass jede Rede über kulturelle, ethnische oder nationale Unterschiede automatisch rassistisch ist. Vielmehr weisen die Rassismusforscher darauf hin, dass solche Unterscheidungen ein rassistisches Vermittlungs- und Verstärkungspotenzial besitzen, da sie an historische Rassekonstruktionen anschließen oder diese unreflektiert fortschreiben können. Entscheidend ist daher, ob der Gebrauch natio-ethno-kultureller Kategorien kritisch im Hinblick auf Macht- und Ungleichheitsverhältnisse reflektiert wird. Unterbleibt diese Reflexion, so können pädagogische Konzepte, wie etwa die Interkulturelle Pädagogik, ungewollt zur Stabilisierung rassistischer Deutungsmuster beitragen, indem sie gesellschaftliche Differenzen vorrangig kulturalistisch erklären und strukturelle Machtverhältnisse ausblenden. Eine rassismuskritische Perspektive erweist sich somit als erkenntnisleitend, weil sie ermöglicht, solche impliziten Rassialisierungen sichtbar zu machen und pädagogische Praxis in ihrer Verstrickung in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu analysieren (Mecheril und Melter 2010, S. 168 ff.).

### 3.2 Rassismuskritische Professionalität von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften

Das folgende Kapitel geht der Frage nach, was unter Rassismuskritik und rassismuskritischer Professionalität zu verstehen ist, welche theoretischen Grundlagen und Prinzipien diesem Ansatz zugrunde liegen und warum eine rassismuskritische Sensibilisierung insbesondere für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in Ausbildung und Praxis von zentraler Bedeutung ist.

Wie im vergangenen Kapitel erörtert, können Bildungsansätze der Interkulturellen Bildung, gesellschaftlich strukturelle Macht- und Ungleichheitsverhältnisse nicht ausreichend kritisch analysieren oder diese verdecken bzw. dethematisieren. Rassismuskritische Ansätze nutzen diese gesellschaftlichen strukturellen Bedingungen als Ausgang ihrer Analyse, um Individuen und Kollektive für historisch gewachsene Rassismen zu sensibilisieren. Rassismuskritische Ansätze gehen davon aus, dass Rassismus kein Randphänomen individueller Vorurteile ist, sondern als gesellschaftlich wirksames Strukturprinzip kollektive Deutungsmuster sowie institutionelle Logiken und Funktionsweisen prägt. Rassismuskritik formuliert daher das Ziel, Individuen von einer kritisch-reflexiven Praxis zu überzeugen, eigene Selbstverständnisse und Handlungsweisen, die durch Rassismen vermittelt sind zu reflektieren und sichtbar zu machen.

Der Begriff „Rassismuskritik“ wurde unter anderem von Paul Mecheril (2010) geprägt. Da Rassismus ein strukturelles gesellschaftliches Ordnungsprinzip darstellt, das alle Individuen und Institutionen betrifft, brauche es eine kritisch-analytische Perspektive, die sich diesem historisch gewachsenen Machtverhältnis, das gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse produziert und legitimiert entgegenstellt. Dafür ist es nötig Rassismus oder die unterschiedlich historisch gewachsenen Rassismen im ersten Schritt zu thematisieren.

„Rassismuskritik heißt: zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken. Rassismuskritik zielt darauf ab, auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen“ (Mecheril und Melter 2010, S. 172).

Auch Karim Fereidooni (2019b) betont, dass die Rassismuskritik davon ausgeht, dass jede Person unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder der Absicht, nicht rassistisch sein zu wollen, über rassismusrelevantes Wissen verfügt, das im Verlauf der Sozialisation erlernt wird. Dieses Wissen sei kein angeborenes, sondern ein gesellschaftlich vermitteltes, und müsse im Laufe des Lebens immer wieder reflektiert und dekonstruiert werden (Fereidooni 2019b, S. 295). Fereidooni verdeutlicht dabei, dass es aus rassismuskritischer Sicht zwar möglich ist, Räume zu schaffen, die für Rassismus sensibilisieren, dass jedoch keine völlig rassismusfreien Räume existieren können. In Abgrenzung zu antirassistischen Ansätzen wird in der rassismuskritischen Perspektive daher bewusst auf eine Unterscheidung zwischen „Täter:innen“ und „Opfern“ verzichtet. Stattdessen geht sie davon aus, dass alle Menschen sowohl individuell als auch strukturell, in rassistische Machtverhältnisse verstrickt sind und Rassismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen stets Teil des eigenen Denkens und Handelns bleibt (Fereidooni 2019b, S. 298ff.).

Veronika Kourabas und Paul Mecheril (2022) argumentieren in diesem Zusammenhang, dass das gesellschaftliche Strukturprinzip Rassismus auch in pädagogischen Institutionen wie Schule,

Kindertageseinrichtungen oder Einrichtungen der Jugendhilfe wirksam ist (Kourabas und Mecheril 2022, S. 21). Um zu verhindern, dass dieses Ordnungsprinzip im pädagogischen Handeln weiter reproduziert wird, bedarf es einer gezielten rassismuskritischen Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autor:innen grundlegende rassismuskritische Prinzipien, Lernziele und Kompetenzen, die erforderlich sind, Anschlüsse an rassistisch vermittelte Wissensbestände und Praktiken zu erkennen. Diese dienen als Orientierung für eine rassismuskritische Professionalität, an der pädagogisches Handeln systematisch ausgerichtet werden kann (Kourabas und Mecheril 2022, S. 23).

Erstens sollten pädagogische Fachkraft die Bedeutung des Strukturprinzips des strukturellen Rassismus verstehen und so die eigene „Involviertheit“ (Messerschmidt 2016, S. 64) in dieser Struktur nachvollziehen. In diesem Sinne finden Individuen keinen Weg aus dem Rassismus, sondern erlernen, wie sie sich sensibel in diesen Strukturen bewegen können (Kourabas und Mecheril 2022, S. 24). Dazu gehöre auch ein spezifisches Wissen über typische Distanzierungsmuster, die bei der Thematisierung von Rassismus auftreten (Messerschmidt 2010, S. 41). Rassismuskritische Akteure versuchen in diesem Kontext die Bedeutung und Funktionen dieser Abwehrreaktionen zu verstehen und über eine eigene kritisch-reflexive Befragung eigene Distanzierungen und Abwehrreaktionen durch alternative Denk- und Handlungspraktiken zu dekonstruieren (Kourabas und Mecheril 2022, S. 24).

Zweitens heben Kourabas und Mecheril (2022) hervor, dass Rassismuskritik Wissen und analytische Instrumente bereitstellt, um historische wie gegenwärtige Erscheinungsformen von Rassismus zu erkennen, zu benennen und zu bearbeiten. Rassismuskritisch professionelles Handeln zeigt sich demnach in der Fähigkeit, die unterschiedlichen Formen und Wirkungsweisen von Rassismus zu analysieren, ihre gesellschaftliche Verankerung sichtbar zu machen und dieses Wissen in pädagogischen Kontexten reflexiv zu vermitteln (Kourabas und Mecheril 2022, S. 25). Dafür benötigen Individuen ein „Wissen über Rassismus“ (Mecheril und Melter 2010, S. 175). Damit ist ein fundiertes rassismustheoretisches Wissen, Ergebnisse der empirischen Forschung zu rassistischer Diskriminierung sowie die Vermittlung von Kenntnissen über „lokale Rassismen“, die in Stadtvierteln, in der Kita oder einer Schule im alltäglichen Nahraum anzutreffen und wirksam sind, gemeint (Mecheril und Melter 2010, S. 175; Kourabas und Mecheril 2022, S. 25).

Drittens versucht rassismuskritische Bildung zu verdeutlichen, wie die Verständnisse von Nationalitäten, Kultur, Traditionen und ethnischen Lebensstilen nicht universell, sondern an spezifische historische Kontexte gebunden sind. Rassismuskritik folgt in diesem Sinne der Prämisse, dass es keine natürlichen Gesellschaftszustände gibt, sondern alle Ordnungen und Institutionen historisch gewachsen sind (Kourabas und Mecheril 2022, S. 25). Im Kontext der Pädagogik sind damit

auch pädagogische Handlungsprinzipien, Begriffsverständnisse und Theorien gemeint. Kourabas und Mecheril (2022) verweisen in diesem Kontext auch auf die Verwobenheit von Pädagogik und Rassekonstruktionen, die in Normalitätsannahmen der pädagogischen Profession eingelassen waren (Kourabas und Mecheril 2022, S. 25).

Viertens gehöre zu einer rassismuskritischen Professionalität, sich mit „struktur- und subjektbildenden Konsequenzen rassistisch vermittelter Ordnungen und Praktiken auseinandersetzen“ (Kourabas und Mecheril 2022, S. 26). Damit sind die unterschiedlichen Lebens- und Sozialisationsbedingungen von Rassismus privilegierten und deprivilegierten Personen gemeint. Karim Fereidooni (2019a) verdeutlicht dies am Beispiel von POC, Schwarzen und Weißen Kindern:

„Während POC und Schwarzen Kindern beigebracht wurde, sich als minderwertig zu betrachten, haben weiße Kinder im Laufe ihrer Sozialisation gelernt, dass sie anderen Menschen überlegen sind. Somit haben POC, Schwarze und weiße Kinder Fantasmen über sich selbst und über andere Gesellschaftsmitglieder gelernt und internalisiert. (...) Wenn es eine Sozialisation in das POC bzw. Schwarzsein von Menschen gibt, das beinhaltet, dass Rassismuserfahrungen (...) ein Teil der eigenen Lebensrealität sind und Empowermentansätze gesucht und angewendet werden müssen, um in einer von Rassismus strukturierten Gesellschaft die eigene psychische und physische Unversehrtheit zu gewährleisten, so existiert auch eine Sozialisation ins Weißsein, womit einhergeht, dass Rassismus ausgeblendet und für die gesamtgesellschaftliche sowie individuelle Realität dethematisiert wird. (...) Beide Denkweisen führen dazu, andere Lebensrealitäten auszublenden. Menschen of Color bzw. Schwarze Menschen imaginieren weiße Menschen als Täter\*innen, und weiße Menschen sind der Ansicht, dass POC und Schwarze Menschen sich immer wieder über Dinge beschwerten, die gar nichts existent sind“ (Fereidooni 2019a, S. 9).

Aus dieser Erkenntnis heraus konstatiert Fereidooni, dass diese erlernten Imaginationen nur zu dekonstruieren seien, wenn sich rassismuskritische Akteure mit den individuellen Sozialisationsprozessen, internalisierenden Wissensbeständen und den gesellschaftlichen Systematiken, die die Ungleichheitsstrukturen aufrechterhalten, beschäftigen (Fereidooni 2019a, S. 9). Kourabas und Mecheril (2022) weisen ähnlich wie Karim Fereidooni (2019a) daraufhin, dass die Thematisierungen frei von Moralisierung, Skandalisierungen und Schuldzuweisungen durchzuführen sind (Fereidooni 2019a, S. 8; Kourabas und Mecheril 2022, S. 26).

Fünftens gehört zu einer rassismuskritischen Professionalität die Thematisierung von Rassismuserfahrungen von Betroffenen. Nach Tupoka Ogette (2020) gehe es darum, unterrepräsentierte Perspektiven und die Erfahrungen von rassifizierten Personen sichtbar zu machen (Ogette 2020, S. 78). Dies schließt die Möglichkeit ein, dass auch Lernende in Bildungskontexten von eigenen Erfahrungen berichten. In diesem Sinne formuliert Aladin El-Mafaalani (2022), dass die wesentliche Zielsetzung bei der Thematisierung von Rassismuserfahrungen sein muss, Betroffene zu empowern, ihre Erfahrungen zu kommunizieren, einen konstruktiven Umgang damit zu finden und selbstbestimmt die eignen Interessen zu vertreten (Mafaalani 2022, S. 106).

Damit solche Prozesse gelingen können, müssen rassismuskritische Akteur:innen sichere Räume schaffen, in denen Betroffene ihre Erfahrungen artikulieren können. Kourabas und Mecheril

(2022) nennen hierfür verschiedene „kommunikative Handlungsmaximen“, wie etwa die Ermöglichung der Wahrnehmung der rassistisch durchsetzten Lebenswelt und die Ermöglichung einer differenzierten Wahrnehmung dieser Rassismuserfahrungen. Ergänzend formulieren sie „kommunikative Beziehungsmaxime“, die unter anderem das Anerkennen und die Nicht-Banalisierung der Erfahrungen des Gegenübers, eine Sensibilität für und ein Wissen über die Affektgeladenheit des Themas Rassismus sowie das Eingestehen möglicher Verstehensklüfte umfassen (Kourabas und Mecheril 2022, S. 27). Dies ist vor allem von besonderer Bedeutung, um dominante Deutungsmuster bei der Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen nicht zu reproduzieren (Mecheril und Melter 2010, S. 176).

Sechstens und abschließend versuchen rassismuskritische Akteure gemäß Paul Mecheril und Claus Melter (2010), die dem Rassismus zugrundeliegende Dichotomie der herabwürdigenden und benachteiligenden Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellen „Wir“ und „Nicht-Wir“ zu dekonstruieren (Mecheril und Melter 2010, S. 177). Dabei gilt es, diese Formen der binären Kategorisierung aufzubrechen. Dies gelinge durch die Hervorhebung der Heterogenität von Identitäten innerhalb einer Gesellschaft sowie durch ein Verständnis von Mehrfachzugehörigkeiten und Hybriditäten eines Individuums.

Die formulierten Prinzipien rassismuskritischer Professionalität lassen sich nicht ausschließlich auf die Ebene individueller pädagogischer Haltungen beschränken, sondern verweisen zugleich auf eine notwendige Auseinandersetzung mit institutionellen Strukturen. Rassismuskritik zielt damit auch auf die kritische Reflexion pädagogischer Einrichtungen als soziale Orte, in denen rassistische Normalitätsannahmen, Routinen und Entscheidungslogiken wirksam werden können. In diesem Sinne betont auch Aladin El-Mafaalani (2022), dass Rassismus in Institutionen häufig nicht durch offene Diskriminierung, sondern durch implizite Normalitätsvorstellungen reproduziert wird. Eine rassismuskritische Praxis erfordert daher, gemeinsam mit Kolleg:innen institutionelle Strukturen zu hinterfragen: Wo werden bestimmte Kinder, Jugendliche oder Familien benachteiligt, wo wird Diskriminierung toleriert und wo wirken unterstellte Normalitäten exkludierend, weil sie nicht den vielfältigen Lebensrealitäten der Adressat:innen entsprechen? Die zuvor skizzierten Prinzipien können insofern als analytische Bezugspunkte einer rassismuskritischen Organisationsentwicklung verstanden werden, die pädagogisches Handeln nicht nur individuell, sondern auch strukturell transformiert (Mafaalani 2022, S. 116).

#### 4 Forschungsstand

Zur Erhebung des Forschungsstandes erfolgte die Literaturrecherche zunächst mittels der Schneeballmethode. Des Weiteren wurde zusätzlich eine systematische Literaturrecherche durchgeführt. Dafür wurden Literaturdatenbanken wie „LUX“, „Fachportal-Pädagogik“,

„peDOCS“, „Deutscher-Bildungsserver“, „ERIC“ und „Google Scholar“ verwendet. Zusätzlich wurde für die Recherche von Forschungsbeiträgen auf das KI-gestützte Literaturrecherchetool „Elicit“ zurückgegriffen. Die Literaturrecherche wurde bewusst auf den deutschsprachigen Raum fokussiert, da das Forschungsinteresse dieser Arbeit auf die Thematisierung von Rassismus in der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften an Fachschulen in Deutschland richtet. Die Strukturen und Mechanismen von Rassismus sind zwar global vergleichbar, ihre konkrete Ausprägung ist jedoch stark von nationalen und institutionellen Rahmenbedingungen geprägt (Melter und Mecheril 2009; Sinanoğlu und Polat 2023).

Die deutsche Rassismusforschung blickt laut Claus Melter und Paul Mecheril (2009) auf eine vergleichsweise kurze Geschichte zurück. Aufgrund der langjährigen Ablehnung des Rassismusbegriffs in der deutschen Zeitgeschichte, etablierte sich eine kritische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus in Deutschland erst ab dem Ende der 1990er Jahre (Alexopoulou 2023). Melter und Mecheril (2009) diskutieren verschiedene Ansätze und Befunde der Rassismusforschung, die die weitreichende Verbreitung und Normalisierung von Rassismus in Deutschland belegen. Einige dieser Ansätze werden im Folgenden skizziert und durch aktuelle empirische Beispiele veranschaulicht (Melter und Mecheril 2009, S. 18).

In Deutschland werden regelmäßig Studien durchgeführt, die die Verbreitung von rassistischen Einstellungen in der Bevölkerung untersuchen. Wilhelm Heitmeyer führte von 2002 bis 2012 eine Langzeitstudie durch, in der er mit Hilfe des Konzepts der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) diskriminierende Einstellungen in der Bevölkerung erhob (Heitmeyer 2012). Mittlerweile wird der Forschungsansatz in den sogenannten Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung weitergeführt (Achour 2023; Mokros und Zick 2023). Das GMF-Konzept beschreibt miteinander zusammenhängende Stereotype, Vorurteile und andere Ausdrucksformen der Abwertung von bestimmten Gruppen, wie Jüdinnen und Juden, Muslim:innen, Sinti:zze und Rom:nja, Wohnungslosen, queere Menschen und weiteren Gruppen in der Gesellschaft (Mokros und Zick 2023, S. 152).

In der Mitte-Studie werden den Teilnehmenden rassistische Aussagen vorgelegt, zu denen sie angeben sollen, ob sie diesen (1) „überhaupt nicht zustimmen“, (2) „eher nicht zustimmen“, (3) „teils/teils“, (4) „eher zustimmen“ oder (5) „voll und ganz zustimmen“ (Mokros und Zick 2023, S. 160). Die Ergebnisse zeigen hohe Zustimmungswerte insbesondere im Bereich des kulturellen Rassismus. Rund die Hälfte der Befragten (48%) stimmte der Aussage „Wer irgendwo neu ist, sollte sich erst mal mit weniger zufriedengeben“ zu, und knapp ein Drittel wählte die Option „teils/teils“. Fast jede:r Fünfte (18 %) sprach sich für ein Einwanderungsverbot für Muslim:innen aus. Mehr als ein Drittel (34 %) unterstellt geflüchteten Menschen Sozialmissbrauch und etwas

mehr als ein Viertel (28 %) halten Sinti:zze und Rom:nja „eher“ oder „voll und ganz“ für kriminell (Mokros und Zick 2023, S. 162). Die Ergebnisse verdeutlichen hohe gesellschaftliche Zustimmungswerte, Menschen aufgrund des Merkmals der ethnischen Herkunft schlechter zu stellen als Personen der Mehrheitsgesellschaft. Diese Zustimmungen sind kein isoliertes individuelles Vorurteil, sondern spiegeln tiefer liegende, historisch verankerte Machtstrukturen wider, die zur Aufrechterhaltung einer hierarchisierten Gesellschaftsordnung beitragen. Zusätzlich zeigen die Ergebnisse starke stereotype Zuschreibungen von Gruppen, die als „Anders“ konstruiert werden, wie Personen mit Migrationsgeschichte oder Sinti:zze und Rom:nja.

Seit 2020 führt das Institut, Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM), regelmäßig Studien zu Ursachen, Ausmaß und Folgen von Rassismus durch und veröffentlicht jährlich den Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa). Der Monitoringbericht aus dem Jahr 2025 zeigt, dass rassistische Einstellungen nach wie vor in der deutschen Gesellschaft weit verbreitet sind. So stimmten 22 % der Befragten der Aussage zu, dass ethnische und religiöse Minderheiten in Deutschland in den letzten Jahren wirtschaftlich stärker profitiert hätten, als ihnen zustehe (Fuchs et al. 2025, S. 8). Die Zustimmung zu dieser Aussage verweist auf rassistische Denkmuster, da sie suggeriert, dass Minderheiten unverdiente ökonomische Vorteile erhalten und damit die Vorstellung verfestigt, gesellschaftliche Ressourcen stünden primär einer ethnisch definierten Mehrheitsgesellschaft zu.

Die Erhebung von Diskriminierungserfahrungen sind ebenfalls Bestandteil der Rassismusforschung in Deutschland (Melter und Mecheril 2009, S. 19). Der NaDiRa aus dem Jahr 2025 dokumentiert Diskriminierungserfahrungen von rassifizierten Personen (Fuchs et al. 2025, S. 6). Unter rassifizierten Personen gibt mehr als die Hälfte (54 %) an, mindestens einmal im Monat Diskriminierung zu erleben, während der entsprechende Anteil bei nicht rassistisch markierten Personen bei 32 % liegt (Fuchs et al. 2025, S. 8). Diskriminierung tritt dabei in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen auf, etwa im öffentlichen Raum, in Ämtern und Behörden, in der Freizeit wie auch bei Polizei und Justiz (Fuchs et al. 2025, S. 9). Besonders betroffen sind BPoC (Männer 36 %, Frauen 30 %) sowie muslimische (24 %) und asiatische Personen (23 %) (Fuchs et al. 2025, S. 10).

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS-Bund) veröffentlicht ebenfalls jährlich einen Bericht zu Beratungsanfragen im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen (ADS-Bund 2024). Im Berichtsjahr 2024 wurden insgesamt 11.405 Anfragen registriert, davon bezogen sich 3.858 auf erlebten Rassismus (ADS-Bund 2024, S. 12). Damit ist rassistische Diskriminierung, beziehungsweise Diskriminierung aufgrund ethnischer Herkunft, der am häufigsten genannte Diskriminierungsgrund. Die gemeldeten Diskriminierungserfahrungen betreffen nach dem Bericht insbesondere die Lebensbereiche Arbeitsmarkt, private Dienstleistungen und Zugang zu Gütern,

Ämter und Behörden, öffentlicher Raum, Bildung sowie den Kontakt mit der Polizei und anderen staatlichen Institutionen (ADS-Bund 2024, S. 13).

Neben der Erfassung rassistischer Einstellungen und Diskriminierungen geben auch Zahlen zu rassistisch motivierten Gewalttaten Aufschluss über die Verbreitung von Rassismus in Deutschland (Melter und Mecheril 2009, S. 18). Der Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V. (VBRG) veröffentlicht regelmäßig Bilanzen der Opferberatungsstellen zum Ausmaß rechter, rassistischer und antisemitisch motivierter Gewalt. Für das Jahr 2023 wurden in elf von sechzehn Bundesländern insgesamt 2.589 rassistisch und antisemitisch motivierte Angriffe registriert. Mehr als die Hälfte aller Angriffe davon waren rassistisch motiviert (Porath und Wagner 2024). Auch das Bundesinnenministerium berichtet in seinen Verfassungsschutzberichten über solche Straftaten, verwendet dabei aber den Begriff „fremdenfeindliche Gewaltdelikte“ anstelle von „rassistischer Gewalt“. Laut aktuellem Bericht stieg die Zahl dieser Delikte um 5,4 % (2023: 933 Fälle, 2024: 983 Fälle). Bei den rechtsextremistisch motivierten Körperverletzungen mit fremdenfeindlichem Hintergrund gab es ebenfalls einen Anstieg um 4,8 % (2023: 874 Fälle, 2024: 916 Fälle) (BMI 2025, S. 68).

Die divergierenden Zahlen sind laut DeZIM auf unterschiedliche Definitionen und Erhebungslogiken zurückzuführen (Brahm et al. 2023, S. 1). Während staatliche Behörden ausschließlich gemeldete Straftaten nach den Kriterien der politisch motivierten Kriminalität (*PMK*) erfassen (BMI 2025, S. 24), beziehen Beratungsstellen auch nicht-polizeilich gemeldete Vorfälle ein und führen eigenständige Recherchen unter Einbezug von Medien, Landtagsanfragen und sozialen Netzwerken durch. Aufgrund dieser erweiterten Datenbasis verzeichnen zivilgesellschaftliche Monitoringprojekte regelmäßig höhere Fallzahlen als die amtlichen Statistiken (Brahm et al. 2023, S. 2).

Die Studien belegen, dass Rassismus in Deutschland als gesellschaftliches Strukturierungsprinzip wirkt und rassistisches Wissen tief verankert ist. Es handelt sich dabei nicht um individuelle Meinungen, sondern um Ausdruck bestehender Machtverhältnisse, die rassifizierte Gruppen systematisch benachteiligen. Für den Bereich der institutionalisierten Kinder- und Jugendhilfe ergibt sich daraus die Frage, ob pädagogische Fachkräfte diese Strukturen unreflektiert reproduzieren und damit zur Normalisierung rassistischer Vorstellungen beitragen oder ob sie rassistische Diskriminierung erkennen, thematisieren und ihr aktiv entgegenwirken (Scharathow et al. 2009, S. 10; Mafaalani 2022, S. 116).

Melter und Mecheril (2009) weisen jedoch darauf hin, dass die meisten der erörterten Studien vor allem quantitative Daten erheben, die die subtilen und komplexen Dimensionen rassistischer Praktiken in Interaktionen, Selbstverständnissen und Deutungsmustern nicht erfassen. Diese

seien jedoch zentral für das Verständnis rassistischer Wirkmechanismen und können nur durch qualitative Analysen sichtbar gemacht werden (Melter und Mecheril 2009, S. 19). Gleichzeitig gilt die Rassismusforschung in Deutschland bislang als wenig institutionalisiert und stark fragmentiert (Sinanoğlu und Polat 2023, S. 9). Ein eigenständiges Forschungsfeld fehle derzeit noch in Deutschland. Rassismus wird überwiegend in angrenzenden Disziplinen wie Migrations- und Integrationsforschung, Antisemitismusforschung, Ungleichheitsforschung, Erziehungswissenschaft und Gender Studies bearbeitet (Sinanoğlu und Polat 2023, S. 9). Diese Fragmentierung erschwert eine systematische Gesamtschau der qualitativen Studien oder benötigt systematische Forschungsreviews zu einer spezifischen Forschungsfrage, die in der vorliegenden Arbeit aus Kapazitätsgründen nicht umsetzbar ist.

Daher werden im Folgenden qualitative Studien mit besonderem Augenmerk auf dokumentierte Rassismuserfahrungen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern rezipiert. Auf dieser Grundlage wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte rassismuskritisch sensibilisiert und ausgebildet werden müssen, damit sie rassismusrelevante Deutungsmuster dekonstruieren zu können. Aufgrund der sozialdidaktischen Perspektive der doppelten Vermittlungspraxis wurde zusätzlich nach Forschungsarbeiten zu einer rassismuskritischen Professionalisierung von Lehrkräften der beruflichen Bildung recherchiert, die ebenfalls skizziert werden. Abschließend werden die wissenschaftlichen Arbeiten zur rassismuskritischen Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften in Fachschulen der Sozialpädagogik rezipiert. Dabei wird sichtbar, dass hinsichtlich der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften wenig Forschungsarbeiten und Forschungsprojekte existieren. Damit wird sowohl die soziale als auch die wissenschaftliche Relevanz der vorliegenden Arbeit verdeutlicht.

#### 4.1 Forschungsstand zu Institutionellem Rassismus und Rassismuserfahrungen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

Erzieher:innen sind in unterschiedlichen Institutionen und Einrichtungen tätig. Ihr Arbeitsfeld reicht von Kindertagesstätten über offene Jugendzentren bis hin zur stationären Erziehungshilfe. In all diesen Kontexten begleiten und unterstützen sie Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Sowohl die pädagogischen Fachkräfte, als auch die Adressat:innen der Sozialpädagogik sind dabei von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen und dem Strukturprinzip des Rassismus betroffen. Einer der führenden Wissenschaftler, der zu strukturellen und institutionellen Rassismus für den Kontext der Sozialen Arbeit in Deutschland geforscht hat, ist Claus Melter.

Melter (2006) stellt in seiner Studie zu den Kommunikationspraktiken und Haltungen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Rassismuserfahrungen betreuter Jugendlicher fest, dass die interviewten Fachkräfte von diesen Erfahrungen nichts wussten, da sie kein Interesse an dem

Thema aufbrachten und in den Gesprächen nicht danach fragen (Melter 2006, S. 297). Wenn Jugendliche den Mut hatten, von eigenen Rassismuserfahrungen zu berichten, wurden diese von den Pädagogen tendenziell geleugnet, verharmlost oder für den zu betreuenden Jugendlichen als unproblematisch dargestellt (Melter 2009, S. 285). Dies führte wiederum dazu, dass Jugendliche mit rassistischen Diskriminierungserfahrungen, sich nicht mehr traute, diese zu kommunizieren. Durch die Erfahrungen, dass diese von Pädagog:innen, die für die Jugendlichen Vertrauenspersonen darstellen, abgewehrt, teilweise geleugnet wurden oder die Verantwortung der Diskriminierungserfahrung den Jugendlichen selbst zugeschrieben wurde, führte dazu, dass solche Erfahrungen nicht kommuniziert werden (Melter 2006, S. 319).

Auf der Grundlage der empirischen Erkenntnisse zu den fehlenden Kommunikationspraxen und Haltungen von pädagogischen Fachkräften zu rassistischer Diskriminierung von Klient:innen in der Heimerziehung, entwickelt Claus Melter (2006) das Konzept des „sekundären Rassismus“ (Melter 2006, S. 311). Dabei zeigen pädagogische Fachkräfte eine abwehrende Haltung gegenüber Thematisierungen von Rassismus. Sie übernehmen keine Verantwortung für strukturelle oder institutionelle Diskriminierung und auch nicht für rassistische Handlungen gegenüber einzelnen Personen oder Gruppen. Alltagsrassismus oder diskriminierende Erfahrungen Betroffener werden entweder geleugnet oder in Frage gestellt (Melter 2006, S. 312). Die betreffenden Pädagog:innen empfinden Diskussionen über Rassismus als belastend oder persönlich angreifend, interessieren sich nicht aktiv dafür und werten sich selbst als Opfer vermeintlich übertriebener Vorwürfe. Dadurch entsteht eine Täter-Opfer-Umkehr, bei der nicht die diskriminierten Jugendlichen als Opfer, sondern die Mehrheitsangehörigen als angebliche Leidtragende gelten (Melter 2009, S. 285).

Diese Abwehrstrategien, Relativierungen und das Ausweichen vor Verantwortung erweisen sich im Alltag der Jugendhilfe als funktional für die Fachkräfte, weil sie so Konfrontationen mit vorherrschenden Diskursen und eine zusätzliche Arbeitsbelastung umgehen können (Melter 2009, S. 286). Indem die pädagogischen Fachkräfte professionelle Standards missachten und ihre Klient:innen in Fällen institutioneller oder individueller Diskriminierung nicht unterstützen, perpetuieren sie selbst Rassismus auf institutioneller Ebene. Nicht nur die pädagogischen Mitarbeitenden, sondern auch Leitungskräfte, Fachberater:innen sowie Supervisor:innen versäumen es, im Sinne einer professionellen Betreuung einzuschreiten. Folglich erhalten jugendliche Klient:innen mit Migrationshintergrund im Rahmen der ambulanten Jugendhilfe systematisch eine unzureichende und unprofessionelle Unterstützung (Melter 2009, S. 287).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch studentische Forschungsarbeiten wie von Yahya Faraj (2020) im Kontext der Sozialen Arbeit von Pädagog:innen mit jungen Geflüchteten oder von

Markus Textor (2014) im Kontext von pädagogischen Fachkräften im Jugendamt. Laut Melter (2021) verdeutlichen die empirischen Studien zu Rassismus in der Sozialen Arbeit, dass Personen mit vorhandener oder zugeschriebener Migrationsgeschichte durch natio-ethno-kulturell-religiös-rassistischen Klassifizierungen positioniert werden und anhand der diffusen Kriterien in Hilfefunkontexten der Sozialen Arbeit eingebunden oder ausgeschlossen werden (Melter 2021, S. 17). Darüber hinaus werde ebenfalls deutlich, dass auch sich kritisch-ambitioniert zeigende Pädagog:innen oft wenig über die mehrfachen Zugehörigkeits- und Identitätsverständnisse von Adressat:innen mit Migrationsgeschichte wissen (Melter 2021, S. 17).

In der Studie von Birgit Jagusch, Britta Sievers und Ursula Teupe (2012), konnte erhoben werden, dass Familien mit Migrationshintergrund trotz diagnostizierter Kindeswohlgefährdung seltener Hilfen zur Erziehung erhalten (Jagusch et al. 2012, S. 75). Zugleich berichten pädagogische ASD-Fachkräfte von Unsicherheiten im Umgang mit eben diesen Familien. Als zentrale „migrations-spezifische Herausforderungen“ identifizieren sie u. a. unterschiedliche Erziehungsvorstellungen, wie etwa autoritäre Disziplinierung, Respekt als oberstes Erziehungskonzept, die Mitverantwortung älterer Geschwister, aggressives Verhalten von Vätern sowie traditionelle Rollenbilder (Jagusch et al. 2012, S. 52). Die Fachkräfte klassifizieren dabei ihre Wahrnehmungen aus der eigenen alltäglichen Praxis als explizite „Migrationsspezifische Herausforderung“ und klammern somit implizit andere natio-ethno-kulturelle-Zuschreibungen aus. Die skizzierten Herausforderungen der Fachkräfte wirken dadurch als explizites Problem von Familien mit Migrationsgeschichte. Dies kann auf das Wirken von rassistischem Wissen der Pädagog:innen hindeuten, welche wiederum mögliche Diskriminierung begünstigen. Claus Melter (2022) kritisiert in diesem Kontext, dass Sozialarbeiter durch solche kulturelle Zuschreibungen die migrationsgesellschaftliche Differenzkonstruktion des Einteilens in „die Deutschen“ und „die Anderen“ systematisch im pädagogischen Handeln realisieren und Formen des Kulturrassismus reproduzieren (Melter 2022, S. 23).

In einer Studie beschreibt Jan Wienforth (2025) anhand von leitfadengestützten Interviews mit Fachkräften der stationären Erziehungshilfe, wie diese ihre Klient:innen, geflüchtete junge Menschen, wahrnehmen und einordnen. Unter dem Begriff „Adressat:innenkonstruktion“ fasst er zusammen, welche Merkmale die Fachkräfte den Jugendlichen zuschreiben. Dabei geht es also um die Sichtweisen und Annahmen, mit denen die Fachkräfte ihre Adressat:innen „herstellen“ und damit die Grundlage für ihre pädagogischen Handlungen legen (Wienforth 2025, S. 58). So wird im Ergebnisteil deutlich, dass pädagogische Fachkräfte teilweise von einer „Kulturdifferenz“ zwischen sich und ihren geflüchteten Adressat:innen ausgehen (Wienforth 2025, S. 86). In den Ausführungen der Fachkräfte werden die jungen Geflüchteten als „anders“ konstruiert und deren Verhalten, Normen und Werte als abweichend zu den Normalitätsvorstellungen der

pädagogischen Fachkräfte angesehen. Das Verhalten der Geflüchteten wird dabei primär mit der Zugehörigkeit zu einer anderen „Kultur“ erklärt, wie Wienforth an folgendem Zitat verdeutlicht:

„Also unsere Jugendlichen haben ja dieses ich lass mir von euch gar nichts mehr sagen, ihr seid erwachsen und ihr könnt mich jetzt mal, ja? So dieses, also da braucht man, auch sehr viel Geduld, um das mal wegzukriegen, und n langen Atem, also ma-manchmal geht es dann ist es dann mit achtzehn schon wieder besser, ne? Dann lassen sie sich auch mal wieder auch irgendwas sagen, das haben die Flüchtlinge nicht, //Mhm, // Die kommen ja aus aus nem ganz es ist einfach die denen ihre Kultur, die lassen sich natürlich von älteren Leuten, also da hat man sehr viel Respekt, und von Denen lassen sie sich dann auch sehr viel sagen, ja? (.).So.“ (Frau Kastanie, Abs.19–21 in Wienforth 2025, S. 86).

Wienforth (2025) identifiziert in den Perspektiven pädagogischer Fachkräfte eine spezifische hierarchische Ordnung von konstruierten Kulturdifferenzen. Die jungen Menschen werden dabei in ihrem Verhalten als durch die Regeln ihrer jeweiligen „Kultur“ determiniert beschrieben (Wienforth 2025, S. 163). Gleichzeitig wird von ihnen im Sinne eines assimilatorischen Integrationsverständnisses erwartet, sich den als „deutsch“ klassifizierten Normen und Regeln unterzuordnen, da Integration andernfalls als nicht möglich erscheint. Dass unterschiedliche Normvorstellungen parallel existieren können, bleibt in diesen Deutungen unberücksichtigt. Auf diese Weise wird in den Adressat:innenkonstruktionen der pädagogischen Fachkräfte eine Hierarchisierung sichtbar, in der als „deutsch“ klassifizierte Normvorstellungen als überlegen gesetzt werden (Wienforth 2025, S. 164). In der Studie von Wienforth (2025) werden durch die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte, kulturrassistische Zuschreibungen sichtbar, die das Wahrnehmen und Handeln der Erziehenden im Alltag prägen können. Dadurch können die rassistischen Wissensbestände der Erziehungspersonen, das von dominanzgesellschaftlichen Machtverhältnissen geprägt wird, auch den institutionellen Arrangements der Hilfen zur Erziehung wirksam werden (Hunner-Kreisel und Wetzel 2018, S. 4).

Qualitative Untersuchungen zeigen, dass rassistische Abwertungen nicht nur in der Heimerziehung, Jugendarbeit oder der Familienhilfe vorkommen, sondern auch bereits in Kindertageseinrichtungen stattfinden. Vielen Erwachsenen fällt es schwer, sich vorzustellen, dass schon Kleinkinder rassistisch handeln (Boldaz-Hahn 2022, S. 174). Dabei belegen Studien, dass Kinder bereits aus eigenem Antrieb diskriminieren können (Roos 2020). Schon im Alter von zwei Jahren unterscheiden Kinder nach Geschlecht oder anderen äußerlichen Merkmalen (Boldaz-Hahn 2022, S. 175). Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Kinder früh beginnen, gesellschaftlich vermittelte Bedeutungen sozialer Unterschiede aufzugreifen und gezielt einzusetzen, um rassifizierte Kinder vom Spielen auszugrenzen oder bei der Spielzeugverteilung zu benachteiligen (Boldaz-Hahn 2022; Diehm und Kuhn 2011; Feagin und van Ausdale 2001; Roos 2020). In diesen Situationen benötigt es pädagogische Fachkräfte, die sensibel für rassistische Diskriminierungen sind und den Kindern vermitteln, dass solche Denkweisen gesellschaftliche Konstrukte sind, die vor allem ausschließen und diskriminieren. Kindertageseinrichtungen können aber nicht nur

durch das soziale Miteinander der Kinder Orte rassistischer Diskriminierung sein, sondern auch durch das Verhalten und die Einstellungen des pädagogischen Personals.

Aktuelle empirische Arbeiten zeigen Defizite im professionellen Umgang mit Rassismus in der frühpädagogischen Praxis (Bostanci 2024). Häufig fehlt es an rassistuskritischen Handlungskompetenzen und an einer klaren Haltung gegenüber diskriminierenden Situationen. Rassistische Handlungen unter Kindern werden teils verharmlost, dethematisiert oder nicht als solche erkannt (Bostanci 2024, S. 12; Heyden und Zeltwanger 2023, S. 38). Darüber hinaus offenbaren sich rassistische Wissensbestände auch im Verhalten von Fachkräften, etwa durch die stereotype Etikettierung muslimisch gelesener Jungen als „Pascha“ oder „Macho“, was auf tief verankerte kulturassistische Deutungsmuster hindeutet (Bostanci und Wirth 2024, S. 59). Auch Formen des institutionellen Rassismus können in empirischen Analysen im Kontext von Kindertageseinrichtungen nachgewiesen werden. So zeigt eine Studie von Hermes et al. (2023), dass Familien mit migrantisch klingenden Namen deutlich seltener konkrete Platzangebote erhalten als solche mit deutsch klingenden Namen, trotz gleicher Anfragen (Hermes et al. 2023, S. 1).

Eine weitere Kurzstudie von Bostanci et al. (2022) vom DeZIM, erforscht die Wahrnehmung von institutionellem Rassismus in Kindertagesstätten aus der Perspektive von BPoC-Eltern oder Eltern, deren Kinder rassistisch markiert werden (Bostanci et al. 2022, S. 5). Die befragten Familien nehmen institutionellen Rassismus beispielweise in den Bildungsmaterialien der Kitas wahr. So stellen Kitas keine Kinderbücher in ihren Einrichtungen zur Verfügung, die BPoC repräsentieren bzw. stellen nur Bücher zur Verfügung, in denen BPoC nicht positiv, sondern negativ als Antagonisten repräsentiert werden. Beschwerden von Eltern zu solchen Missständen wurden von pädagogischem Personal und Leitungspersonen nicht ernsthaft angenommen und teilweise geleugnet (Bostanci et al. 2022, S. 9). Auch in den Wahrnehmungen der Eltern wurden rassistische Wissensbestände bei Pädagog:innen wirksam. So berichtete in der Studie eine Mutter, die als muslimisch gelesen wird, dass sie ihr Kind bei Personalengpässen abholen müsse. Begründet wurde diese Handlung mit: „*Muslimische Mütter arbeiten ja nicht, deswegen [sollen] als Erstes ihr Kind ab[holen]*“ (Int. 2:250f)“ (Bostanci et al. 2022, S. 6). Nach Seyran Bostanci lassen sich solche Phänomene im pädagogischen Alltag als kulturrassistische Erscheinungsform bewerten. Da hier die Annahme muslimische Frauen seien tagsüber aufgrund traditioneller Rollenbilder zuhause, im konkreten Handeln (Anruf und Bitte das Kind abzuholen) der Pädagog:innen sichtbar werden (Bostanci et al. 2022, S. 6).

Diese Befunde machen Folgendes deutlich: Rassismus im Kontext von pädagogischen Einrichtungen ist kein Randphänomen, sondern Ausdruck eines tief verankerten gesellschaftlichen Strukturproblems. Gerade weil pädagogische Fachkräfte eine zentrale Rolle im sozialen Lernprozess

der Kinder und Jugendlichen einnehmen, tragen sie eine besondere Verantwortung. Eine rassismuskritische Haltung und fundierte Fachkenntnisse sind notwendig, um diskriminierende Strukturen zu erkennen, zu reflektieren und ihnen aktiv entgegenzuwirken. In diesem Sinne weisen Hunner-Kreisel und Wetzel (2018) in ihrem Fachbeitrag auf vorhandene Leerstellen in den Bildungsplänen in Studium und Ausbildung, in Bezug auf die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus und Rassismuskritik hin (Hunner-Kreisel und Wetzel 2018, S. 6).

#### 4.2 Forschungsstand zur rassismuskritischen Professionalisierung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung

Im Rahmen der Literaturrecherche zum Forschungsstand zu rassistischer Diskriminierung sowie zum professionellen Handeln von Lehrpersonen im Kontext beruflicher Bildung zeigt sich eine erhebliche Forschungslücke. Studien, die sich explizit mit rassismuskritischer Professionalisierung von Lehrkräften an Berufsschulen befassen, sind bislang kaum vorhanden. Nur vereinzelt konnten Arbeiten identifiziert werden, die sich mit Aspekten von Diversity, interkultureller Kompetenz und differenzsensibler Professionalisierung von Lehrkräften auseinandersetzen.

Ein Beispiel hierfür ist die Forschungsarbeit von Nicole Kimmelman (2010), in der Standards für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte im Kontext von Diversity Management untersucht wurden. Ziel war es, jene Kompetenzen zu identifizieren und zu analysieren, die Lehrkräfte und Auszubildende im Umgang mit heterogenen Lerngruppen benötigen (Kimmelman 2010, S. 546 ff.). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen deutliche Diskrepanzen zwischen theoretischen Anforderungen und den Wünschen der Lehrkräfte. Die Theorie fordere insbesondere eine Reflexionsbereitschaft eigener Stereotype und Vorannahmen, eine Haltung der Offenheit gegenüber Heterogenität sowie eine Bereitschaft Lernprozesse an die Heterogenität sensibel anzupassen. Viele Lehrkräfte dagegen betonen, dass sie sich mehr Möglichkeiten wünschen, „kulturelles Wissen“ zu erwerben, um Lernende in ihrer Vielfalt besser zu verstehen und angemessener auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe reagieren zu können (Kimmelman 2010, S. 554). Dies deutet darauf hin, dass Lehrkräfte weiterhin an didaktischen Konzepten der Interkulturellen Bildung sich orientieren. Kritisch-reflexive Haltungen gegenüber eigenen Wissensbeständen, Deutungsmustern und Positionierungen treten dabei in den Hintergrund. Stattdessen wird die pädagogische Handlungskompetenz primär über die Aneignung und Anhäufung vermeintlich „kulturellen Wissens“ hergestellt, wie es der Logik der Interkulturellen Pädagogik entspricht (Kimmelman 2010, S. 546 ff.).

In der Studie von Jahncke und Porath (2018) wurden elf Expert:innen zu den Herausforderungen der berufsbildenden Beschulung von heterogenen Lerngruppen befragt. Die Stichprobe der befragten Personen umfasst dabei Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sowie

Sozialarbeiter:innen und Fachkräfte der Migrations- und Flüchtlingsberatung. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass sich Lehrkräfte aufgrund der Heterogenität häufig überfordert fühlen, differenzierten und sprachsensiblen Unterricht durchzuführen, da kaum Material oder erprobte Konzepte vorliegen und nicht ausreichend personelle, räumliche und zeitliche Kapazitäten geschaffen werden (Jahncke und Porath 2018, S. 57). Darüber hinaus gaben Lehrkräfte an, dass *„die Sozialisation der Jugendlichen eine gewisse Herausforderung“* darstelle. Dies wird von den Befragten an Merkmalen festgemacht, wie *„kulturelle, religiöse und familiäre Aspekte“*, die *„den Unterricht“* und *„das außerunterrichtliche Miteinander“* beherrschen würden. Als Beispiele werden in diesem Kontext *„das Rollenverständnis und einen mangelnden Respekt gegenüber weiblichen Lehrkräften sowie Machtkämpfe zwischen Gruppen unterschiedlicher Herkunft“* genannt (Jahncke und Porath 2018, S. 57). Ob es sich hierbei um reale, empirisch überprüfbare Herausforderungen oder um kulturessenzialistische bzw. kulturrassistische Reproduktionen der Lehrkräfte handelt, bleibt in der Studie offen. Zur Einordnung der Studie und der Ergebnisse sollten jedoch auch diese wahrgenommenen Problemlagen aus der Perspektive der Lehrkräfte berücksichtigt werden.

Eine Studie von Le Breton et al. (2024) verdeutlicht, dass Lehrkräfte an Berufsfachschulen gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen teilweise unreflektiert übernehmen und damit Differenzkonstruktionen nicht nur aufrechterhalten, sondern auch (re)produzieren können (Le Breton et al. 2024, S. 152). Besondere Relevanz kommt in diesem Zusammenhang der Sprache zu, die von den befragten Lehrpersonen als identitätsstiftendes und abgrenzendes Merkmal betrachtet wird. Dabei fungiert Sprache nicht nur als Medium des Lernens, sondern auch als soziales Unterscheidungskriterium, das Prozesse des Otherings von bestimmten Gruppen strukturell verankert. Die starke Fokussierung auf das Erlernen der deutschen Sprache seitens der Schule erscheint dabei nicht lediglich als bildungspolitische Maßnahme, sondern könne den Wissenschaftlern zur Folge als Ausdruck einer impliziten Abwertung von Mehrsprachigkeit interpretiert werden (Le Breton et al. 2024, S. 156). Durch das Reproduzieren der institutionalisierten Denk- und Handlungsmuster in Bezug auf Sprache würde damit gleichzeitig migrationsgesellschaftliche Bildungsungleichheiten durch die Differenzkonstruktionen aufrecht erhalten (Le Breton et al. 2024, S. 157).

Die Studie von Alisha M. B. Heinemann (2023) erarbeitet auf Grundlage qualitativ-empirischer Interviews Strategien von Lehrenden in der beruflichen Bildung heraus, mit denen diese auf die heterogene Lerngruppen reagieren (Heinemann 2023, S. 1). Der Fokus der Fragestellungen in den Interviews bezog sich unter anderem, inwiefern die Lehrenden einen diskriminierungssensiblen Raum schaffen, um Schüler:innen, die potenziell von Rassismus, Klassismus, Sexismus oder Ableismus betroffen sind, gerecht werden zu können (Heinemann 2023, S. 4). Die Studie gelangt zu

dem Befund, dass Lehrkräfte dazu neigen, migrationsbedingte Heterogenität als überraschendes Phänomen zu deuten, was die mangelnde Etablierung differenzsensibler Materialien legitimiert. Die strukturelle Diversität wird somit als überforderndes Moment wahrgenommen, nicht als Normalität (Heinemann 2023, S. 5). Zudem identifiziert Heinemann Prozesse des Othering als gängige Praxis. Schüler:innen mit Migrationserfahrungen werden pauschalisierend als „anders“ charakterisiert, etwa durch kulturrassistische Zuschreibungen, wie eine vermeintlich andere Mentalität oder durch die problematisierende Wahrnehmung ihrer Mehrsprachigkeit (Heinemann 2023, S. 6). Diese wird teils sogar als Bedrohung beschrieben, da Lehrpersonen die Kommunikationsinhalte nicht kontrollieren können (Heinemann 2023, S. 7).

Heinemann (2023) zeigt auf, dass neben sprachbezogenen Differenzlinien auch geschlechtsspezifische Zuschreibungen in intersektionaler Verflechtung mit rassistischen Vorstellungen eine bedeutende Rolle im pädagogischen Kontext spielen (Heinemann 2023, S. 8). In den analysierten Interviews wird deutlich, wie geschlechtliche Ungleichheiten pauschal bestimmten Herkunftskontexten, hier: afrikanischen Ländern, zugeschrieben werden. Dabei wird beispielsweise davon ausgegangen, dass dort Frauen systematisch benachteiligt seien, während in europäischen Gesellschaften eine Gleichstellung von Frauen und Männern bereits verwirklicht sei. Diese Wahrnehmung reproduziert implizit rassifizierende Vorstellungen, in denen der „westliche“ Mann als aufgeklärt und gleichstellungsorientiert erscheint, während der „fremde“ Mann als rückständig und patriarchalisch konstruiert wird (Heinemann 2023, S. 9).

Differenzsensibilität und Diskriminierungssensibilität wurde von Lehrkräften häufig als Zumutung abgewehrt (Heinemann 2023, S. 13). Laut den Wissenschaftlern kann es dazu führen, dass bestehende diskriminierende Ungleichverhältnisse in den Schulen immer wieder neu hergestellt werden und nicht abgebaut werden. Dies ist vordergründig vor allem für diskriminierte Schüler:innen, aber auch für Lehrkräfte problematisch, da diese sich immer weiter von den Gruppen entfernen und sich ständig in einer Abwehr- und Verteidigungshaltung befinden und dadurch Freude an ihrem Beruf verlieren könnten (Heinemann 2023, S. 13).

#### 4.3 Forschungsstand zur rassismuskritischen Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften in Fachschulen der Sozialpädagogik

Bei der Erhebung des Forschungsstandes hinsichtlich der rassismuskritischen Professionalisierung von angehenden pädagogischen Fachkräften wird deutlich, dass bisher nur wenige Forschungsarbeiten zu dieser Thematik existieren. Sandra Landhäußer und Melanie Kuhn (2022b) werteten im Jahr 2020 in einer Dokumentenanalyse die Lehrpläne der 16 Bundesländer für die fachschulische Erzieher:innenausbildung aus (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 65). Sie

untersuchten in ihrer Analyse, inwieweit die Lehrpläne differenzbezogene<sup>2</sup> Ausbildungsinhalte verankern, welche Differenzlinien im Unterricht thematisiert werden sollen und welche Handlungsaufforderungen dabei an die angehenden Fachkräfte gerichtet werden (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 66).

Als Referenzrahmen für die meisten bundeslandspezifischen Lehrpläne dient der Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (RLP-FSP). Dieser ist länderübergreifend angelegt, so dass sich die Bundesländer hieran orientieren können. Insgesamt richten sich tatsächlich nur 11 der 16 Bundesländer nach den länderübergreifenden Lehrplan, darunter auch Niedersachsen (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 67). Der Rahmenlehrplan verankert differenzbezogene Inhalte auf zweifacher Weise. Zum einen werden im Lernplan differenzbezogene Inhalte als explizites Lernfeld verankert. Zum anderen sind diese als eigenständiges Lernfeld integriert, in Niedersachsen beispielsweise im Lernfeld „Diversität und Inklusion“ im ersten und in „Individuelle Lebenslagen“ im zweiten Lehrjahr (RRL NDS 2016, S. 4). Des Weiteren wird „Inklusion“ als besondere Querschnittsaufgabe in der pädagogischen Praxis verstanden. In diesem Sinne soll in allen Lernfeldern die gesellschaftliche Heterogenität berücksichtigt und als „Ausgangspunkt für die Planung pädagogischer Prozesse“ genutzt werden (KMK-RLP-FSP 2020, S. 4ff.; RRL NDS 2016, S. 5). Landhäuser und Kuhn bezeichnen diese doppelte Integration der inhaltlichen Beschäftigung mit Differenz als „doppelten Differenzbezug“ (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 67). Auch die Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Fachschule Sozialpädagogik Niedersachsen (RRL-NDS) weist einen doppelten Differenzbezug auf. Damit gehört die Erzieher:innenausbildung in Niedersachsen zu den 11 Bundesländern, die mehr differenzbezogene Inhalte im Lehrplan festlegen (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 68).

Hinsichtlich der Differenzlinien, mit denen sich angehende Erzieher:innen in der Fachschule beschäftigen sollen, orientieren sich die 11 Bundesländer ebenfalls am länderübergreifenden Lehrplan. Dieser nennt, bezogen auf das Konzept der Inklusion, folgende Kategorien: *„Inklusion berücksichtigt zahlreiche Dimensionen von Heterogenität: geistige oder körperliche Möglichkeiten und Einschränkungen, soziale Herkunft, Geschlechterrollen, kulturelle, sprachliche oder ethnische Hintergründe, sexuelle Orientierungen, politische oder religiöse Überzeugungen“* (KMK-RLP-FSP 2020, S. 4ff.). Landhäußer und Kuhn weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kategorien wie „Kultur“, „Geschlecht“ oder „Behinderung“ dadurch als feststehende Tatsachen erscheinen. Die Vorstellung, dass es unterschiedliche „Kulturen“ gibt und diese sich von der „deutschen

---

<sup>2</sup> „Differenz“ wird in der Studie von Landhäußer und Kuhn (2022) als empirisch-analytische Untersuchungskategorie verwendet. Differenzen wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse und Behinderung werden als sozial wirkmächtige Resultate einer gesellschaftlichen Unterscheidungspraxis verstanden. Gesellschaft, Bildungsinstitutionen und somit auch Fachkräfte stellen anhand dieser Kategorien Differenz her und reproduzieren gesellschaftliche Ungleichheiten (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 64).

Kultur“ unterscheiden, wird dabei nicht in Frage gestellt (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 72). Durch das Ausblenden solcher Verständnisweisen können Prozesse des „Othering“ oder der „Veränderung“ von Gruppen erzeugt werden. Dies wird zusätzlich dadurch unterstützt, dass in den Lehrplänen Formulierungen für normative Fertigkeiten genutzt werden, die nahe legen, dass eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zu einem spezifischen Verhalten und zu spezifischen Einstellungen führen können (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 72). So sollen beispielsweise in Niedersachsen Erzieher:innen „diversitätsbedingte Verhaltensweisen und Werthaltungen in Gruppen“ (RRL NDS 2016, S. 14) erkennen. Diese kulturalistische Sichtweise impliziert, dass Fachkräfte Wissen über „fremde“ Kulturen erwerben müssen, um diese besser zu verstehen. In der Fachwissenschaft ist dieser Ansatz der Interkulturellen Pädagogik jedoch umfassend kritisiert worden, da er zur Reproduktion kultureller Stereotype beiträgt (Messerschmidt 2016, S. 59ff.).

Abschließend untersuchen die Wissenschaftlerinnen, welche Handlungsanforderungen die Curricula an pädagogische Fachkräfte formulieren. Als übergeordneter Auftrag wird diesbezüglich das Eintreten die Herstellung von Chancengerechtigkeit und Teilhabe für alle Adressat:innen der Sozialpädagogik genannt. So sollen Erzieher:innen den Heterogenitätsdimensionen im pädagogischen Handlungsfeld mit einer Haltung aus Akzeptanz, Toleranz und Wertschätzung begegnen. Sie sollen eine „*kritisch-reflexive Haltung gegenüber eigenen Einstellungen und gesellschaftlichen Normen*“ (RRL NDS 2016, S. 10) entwickeln, sowie die Bereitschaft zeigen „*Diskriminierungstendenzen entgegenzuwirken*“ (RRL NDS 2016, S. 10). Landhäußer und Kuhn stellen fest, dass zwar alle Lehrpläne der Erzieher:innenausbildung in Deutschland das übergeordnete Ziel formulieren, Benachteiligungen auszugleichen und Chancengerechtigkeit herzustellen. Sie enthalten auch die Aufforderung, Adressat:innen der Sozialpädagogik so zu fördern, dass Benachteiligungen abgebaut werden. Allerdings werden die strukturellen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, die diese Benachteiligungen verursachen, nicht explizit thematisiert (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 82). Bezugnehmend auf rassistische Diskriminierung stellen die Wissenschaftlerinnen in einem Fachbeitrag fest: „*Rassismus kommt als Lerninhalt in den Lehrplänen für die Ausbildung von Erzieher:innen kaum vor*“ (Landhäußer und Kuhn 2022a, S. 37). Somit obliegt es den aktiven Berufsschullehrkräften, ob das Thema Rassismus in der Erzieher:innenausbildung behandelt und historisch gewachsene gesellschaftliche Strukturen und Prozesse thematisiert werden, die rassistische Diskriminierungen hervorbringen.

## 5 Zwischenfazit

Wie dem Forschungsstand zu entnehmen ist, belegen empirische Studien, dass Rassismus in Deutschland als gesellschaftliches Strukturierungsprinzip wirkt und rassistisches Wissen tief in der Gesellschaft verankert ist. Es handelt sich dabei nicht um individuelle Meinungen, sondern

um einen Ausdruck bestehender Machtverhältnisse, die rassifizierte Gruppen systematisch benachteiligen (siehe Kap. 4, S.24). Dieses gesellschaftliche Strukturprinzip wirkt auch in den sozialpädagogischen Institutionen, wie weitere qualitative empirische Studien belegen können. Empirische Studien, insbesondere von Claus Melter, zeigen, dass pädagogische Fachkräfte häufig rassistische Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen ignorieren, relativieren oder leugnen. Melter entwickelt daraufhin das Konzept des sekundären Rassismus: Fachkräfte weichen dem Thema Rassismus aus, übernehmen keine Verantwortung und kehren das Täter-Opfer-Verhältnis um. Diese Abwehrhaltungen betreffen nicht nur einzelne Mitarbeitende, sondern auch Leitungskräfte und Supervisor:innen und sind somit institutionell verankert (Melter 2009). Weitere Studien belegen darüber hinaus kulturrassistische Zuschreibungen von Pädagog:innen gegenüber Jugendlichen mit Migrationsgeschichte (Jagusch et al. 2012; Wienforth 2025). In Kindertageseinrichtungen zeigen Studien frühkindliche rassistische Ausschlüsse unter Kindern sowie diskriminierende Handlungen von Erzieher:innen, wie etwa durch stereotype Zuschreibungen, ungleiche Platzvergabe oder das Ignorieren von Beschwerden der Eltern (Bostancı und Wirth 2024; Hermes et al. 2023; Boldaz-Hahn 2022).

Pädagogische Fachkräfte nehmen eine Schlüsselrolle im sozialen Lern- und Bildungsprozess von Kindern ein und tragen daher eine besondere Verantwortung für die Gestaltung diskriminierungssensibler Lernumgebungen. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, bedarf es einer rassistuskritischen Grundhaltung sowie fundierter fachlicher Kompetenzen, die es ermöglichen, rassistische Strukturen und Diskriminierungserfahrungen zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und ihnen aktiv entgegenzutreten. Damit dies für die pädagogische Praxis gewährleistet werden kann, benötigen angehende pädagogische Fachkräfte in der Ausbildung eine Grundlage der Rassismus-sensibilisierung.

Hinsichtlich einer rassistuskritischen Professionalisierung von Berufsschullehrkräften verdeutlichen die Ergebnisse der rezipierten Studien, dass sich viele Lehrkräfte primär an Konzepten interkultureller Kompetenz orientieren, statt sich im Sinne einer rassistuskritischen Reflexion mit Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen auseinanderzusetzen (Kimmelmann 2010; Heinemann 2023). Dabei werden Prozesse des Othering und kulturrassistische Zuschreibungen reproduziert, etwa durch die Konstruktion vermeintlich homogener „kultureller Gruppen“ oder durch die essentialisierende Wahrnehmung von Verhaltensmustern (Le Breton et al. 2024; Heinemann 2023).

In den Fachschulen der Sozialpädagogik lässt sich in den curricularen Vorgaben ein ähnliches Bild erkennen. Zwar werden in den meisten Bundesländern Diversität und Inklusion als Bildungsziele in den Lehrplänen benannt, jedoch bleibt Rassismus als spezifische Differenzlinie weitgehend

unthematisiert (Landhäußer und Kuhn 2022b). Die Analyse der curricularen Inhalte zeigt, dass viele Lehrpläne kulturalisierende Perspektiven fördern können, indem sie etwa von angehenden Erzieher:innen erwarten, „kulturell bedingte Verhaltensweisen“ zu identifizieren. Dadurch wird der Eindruck verstärkt, Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen sei automatisch mit bestimmten Einstellungen oder Handlungen verbunden. Strukturelle und institutionelle Diskriminierungsverhältnisse werden in den meisten Curricula nicht explizit behandelt. Ob und wie rassismuskritische Inhalte Eingang in die Ausbildung finden, hängt daher stark vom individuellen Engagement der Lehrkräfte ab.

Trotz zunehmender wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit institutionellem Rassismus und der Bedeutung rassismuskritischer Perspektiven in der Sozialpädagogik existieren bislang nur wenige empirische Studien, die sich explizit mit den subjektiven Sichtweisen von Lehrkräften im berufsschulischen Kontext der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften befassen. Insbesondere fehlt es an Untersuchungen, die der Frage nachgehen, welches Rassismusverständnis Lehrkräfte aufweisen, welche Vorstellungen sie von pädagogischer Professionalität im Kontext rassismuskritischer Bildung entwickeln und welche Verantwortung sie in der Ausbildung angehender Erzieher:innen für die Thematisierung rassistischer Diskriminierung sehen. Damit bleibt unklar, wie Lehrkräfte ihre eigene Rolle im Professionalisierungsprozess künftiger pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf ein Rassismusbewusstsein und diskriminierungskritisches Handeln reflektieren und gestalten.

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit sechs qualitative Interviews mit sieben Berufsschullehrkräften geführt, die die Thematisierung von Rassismus in der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte als besonders bedeutsam erachten. Im Zentrum standen Fragen zu ihrem Verständnis von Rassismus, den Strategien zur Sensibilisierung ihrer Schüler:innen sowie den Inhalten und Zielen, die sie im Kontext einer rassismuskritischen Bildung für zentral halten. Darüber hinaus wurde erhoben, welches Verständnis von pädagogischer Professionalität sie mit Blick auf rassismuskritisches Handeln vertreten und welche professionellen Haltungen und Kompetenzen sie für angehende Fachkräfte in diesem Zusammenhang als relevant erachten.

Diese Überlegungen führen zur zentralen Forschungsfrage der vorliegenden studentischen Masterarbeit:

*Welches Verständnis von Rassismus und pädagogischer Professionalität im Umgang mit Rassismus wird in den Perspektiven von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen deutlich, wenn sie zu Rassismus befragt werden?*

## Empirischer Teil der Masterarbeit

### 6 Forschungsdesign

Für die vorliegende Masterarbeit wurde ein rekonstruktiv-qualitatives und exploratives Forschungsverfahren gewählt, da das Erkenntnisinteresse auf die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Deutungszuschreibungen zum Verständnis von Rassismus sowie von professionellem pädagogischem Handeln gerichtet ist (Strübing 2018, S. 3ff.). Das Forschungsdesign ist explorativ angelegt, insofern werden Rassismusverständnisse und Vorstellungen pädagogischer Professionalität nicht hypothesentestend überprüft, sondern im Zuge der Analyse rekonstruiert (Gerhartz 2022). Anhand verbaler Interviewdaten werden die subjektiven Perspektiven von Lehrkräften als Expert:innen des sozialen Raums Berufsschule erhoben, um deren handlungsleitende Deutungen im Umgang mit Rassismus nachvollziehen zu können (Strübing 2018, S. 106ff.).

Im Folgenden wird die Methodik des empirischen Teils dieser Masterarbeit beschrieben. Dies erfolgt in folgende Schritten: Anfangs werden die Samplingkriterien für die zu befragte Stichprobe erörtert. Darauf folgt die Begründung des Datenerhebungsverfahrens des Expert:inneninterviews mit einer Beschreibung des Interviewleitfadens der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit. Das Kapitel des Forschungsdesigns schließt mit einer kurzen Skizzierung der Datenauswertung ab, die sich grundlegend an der Grounded Theory Methodologie orientierte (Strübing 2021, S. 14).

#### 6.1 Samplingkriterien der Stichprobe und Feldzugang

In wissenschaftlichen Forschungsarbeiten, wie einer Masterarbeit, ist es in der Regel nicht möglich, die Grundgesamtheit zu erforschen. Allgemein ist dieses Vorhaben für qualitative Studien aus forschungswirtschaftlichen Gründen kaum möglich. Durch das vertiefte Erkenntnisinteresse, das auf eine interpretative Rekonstruktion der Lebenswelt der Forschungsprobanden fußt, würde der Arbeitsaufwand unverhältnismäßig steigen (Döring 2023b, S. 302). Während bei großen Stichproben eine Auswahl nach dem statistischen Zufallsprinzip die beste Gewährleistung für eine globale Repräsentativität der Stichprobe darstellt, sei dieser Mechanismus bei kleinen Stichproben nicht anwendbar. Eine blinde Zufallsauswahl würde diesbezüglich zu verfälschten und wenig aussagekräftigen Stichproben führen. Angesichts dessen habe sich in qualitativen Forschungsansätzen anstelle der Zufallsauswahl die bewusste und absichtsvolle Auswahl von Fällen als bevorzugtes Stichprobenverfahren etabliert. So werde auf Basis von empirischen Vorkenntnissen spezifische Fälle der Grundgesamtheit in das Sample mit aufgenommen, die aussagekräftig im Hinblick auf die Forschungsfrage sind (Döring 2023b, S. 303).

Sabina Misoch (2019) beschreibt in diesem Sinne eine Reihe von Samplingverfahren der qualitativen Forschung (Misoch 2019, S. 199ff.). Für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit wird ein

gezieltes Sample vorab festgelegt. Dabei wird sich an der Samplingsstrategie des „Sampling typischer Fälle“ orientiert (Misoch 2019, S. 210f.). Für die Stichprobenziehung sei eine Definition nötig, was unter einem „typischen Fall“ zu verstehen sei. Aus diesem Grund wurden für die Stichprobe folgende Merkmale ausgewählt, die für die Suche nach Interviewteilnehmenden eingehalten werden mussten: Die Person muss als Lehrkraft an einer Berufsbildenden Schule im Raum Osnabrück tätig sein. Die Region Osnabrück wurde ausgewählt, da die Forschungsperson ebenfalls in dieser Region wohnhaft ist und so weite Anreisewege vermieden werden sollten. Darüber hinaus sollen die Lehrpersonen, Klassen in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen (Erzieher:innen, Sozialpädagogische Assistenzkräfte) unterrichten. So soll sichergestellt werden, dass die Interviews mit Multiplikatoren von pädagogischen Fachkräften geführt werden. Zunächst wurde die Stichprobe auf Lehrkräfte an staatlichen Berufsschulen begrenzt. Da ein Teil der angefragten staatlichen Schulen nicht oder ablehnend reagiert haben, wurden auch Lehrkräfte, die an Berufsschulen in privater Trägerschaft (römisch-katholisch-kirchliche Träger sowie evangelisch-kirchliche Träger) mit zur Stichprobe hinzugezogen. Auf diesem Wege konnten zwei Lehrkräfte an einer staatlichen Schule und vier Lehrkräfte von zwei Schulen kirchlicher Trägerschaft für qualitative Interviews gefunden werden.

## 6.2 Datenerhebung anhand semistrukturierter Expert:inneninterviews

Das Forschungsdesign der vorliegenden Masterarbeit orientiert sich an dem methodischen Vorgehen der qualitativ-rekonstruktiven Studie von Ann-Kathrin Dittrich (2020), die im Rahmen ihrer Arbeit Professionsverständnisse von Lehrpersonen anhand der Rekonstruktion von pädagogischen Wissens aus der Schulpraxis erhebt (Dittrich 2020, S. 6). Für die qualitative Datenerhebung eignen sich semistrukturierte, leitfadengestützte Expert:inneninterviews. Diese Form der Datenerhebung gewährleistet eine Erfassung der subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte zum Thema Rassismus. Darüber hinaus können zusätzlich umfangreichere Antworten der Lehrkräfte erhoben werden (Döring 2023a, S. 355). Daher sollten die befragten Lehrkräfte zu einer ausführlichen Darstellung ihrer Perspektiven und Einschätzungen ermuntert sowie eine Gelegenheit zu einer zwanglosen Verknüpfung von eigenen Erfahrungen und persönlichen Wissensbeständen zum Forschungsgegenstand geboten werden (Strübing 2018, S. 103). Ziel der leitfadengestützten Interviews ist es, auf der Grundlage subjektiver Beschreibungen und Deutungen das Verständnis von Rassismus sowie von professionellem pädagogischem Umgang mit Rassismus bei den untersuchten Lehrkräften zu erheben (Dittrich 2020, S. 90; Strübing 2018, S. 102ff.). Die Lehrkräfte werden dabei als Expert:innen ihrer beruflichen Praxis verstanden, deren Erfahrungswissen Aufschluss über handlungsleitende Orientierungen und implizite Deutungsmuster gibt (Strübing 2018, S. 106ff.). Ein Interview wurde auf Wunsch der angefragten Lehrkräfte in Form eines

Doppelinterviews aufgezeichnet. Die Lehrkräfte gaben an, sich so wohler im Interviewkontext zu fühlen.

Der Leitfaden für die Expert:inneninterviews befindet sich im Anhang. Dieser orientiert sich an der zentralen Forschungsfrage der Arbeit. Der Leitfaden gliedert sich in fünf thematische Abschnitte, die eine offene, aber zugleich leitende Gesprächsführung ermöglichen. Zu Beginn erfolgt eine kurze Vorstellung der forschenden Person sowie eine Erläuterung des Forschungsvorhabens und der Zielsetzung der Masterarbeit. Es wird auf die Themenrelevanz (Rassismus in pädagogischen Kontexten) eingegangen und die Gesprächsatmosphäre durch eine offene und respektvolle Anredeklärung (Du/Sie) gestaltet (Strübing 2018, S. 103). Die interviewten Lehrkräfte werden gemäß der Informationspflicht bei Erhebung von personenbezogenen Daten nach der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) aufgeklärt. Zudem werden organisatorische Aspekte (Dauer, Aufzeichnung, Anonymisierung, Einverständniserklärung) besprochen. Dieser Teil fand vor der Tonaufnahme statt.

Im zweiten Abschnitt werden die individuellen Bedeutungszuschreibungen und Definitionsansätze von Rassismus erfragt. Die Fragen zielen darauf ab, das Rassismusverständnis der Lehrkräfte und ihre pädagogische Relevanzzuschreibung im Ausbildungskontext zu erfassen. Der dritte Teil fokussiert sich auf die Erfragung von konkreten Beobachtungen, Erfahrungen und Handlungspraktiken der Lehrkräfte. Thematisiert werden Wahrnehmungen von Diskriminierung, der Umgang mit solchen Situationen, die Reflexion eigener Handlungssicherheit sowie institutionelle und persönliche Herausforderungen.

Der vierte Abschnitt befasst sich mit der Thematisierung von Rassismus im sozialpädagogischen Fachunterricht. Hier werden Fragen zur didaktischen Umsetzung gestellt: Wie wird Rassismus im Unterricht behandelt? Welche Themen, Konzepte und Ziele stehen im Vordergrund? Welche fachdidaktischen Ansätze (z. B. Rassismuskritische Bildung, Diversity Education, Interkulturelle Bildung) werden herangezogen? Im abschließenden fünften Abschnitt geht es um das Selbstverständnis der Lehrkräfte im Hinblick auf eine rassismuskritische Professionalität. Erfragt werden Vorstellungen von professionellem Handeln, Ressourcenbedarf, institutionelle Rahmenbedingungen und eigene Aus- oder Weiterbildungserfahrungen in diesem Themenfeld.

Die Interviews wurden allesamt in Präsenz in den jeweiligen Schulen durchgeführt. Mithilfe von Ansteckmikrofonen, die mit dem Smartphone des Forschenden verbunden waren, wurden die Interviews als MP3 Tonaufnahme aufgezeichnet. Um die geführten Interviews auswerten zu können, wurden die Audioaufnahmen mit dem Transkriptionsprogramm „f4“ der Firma „audiotranskription“ transkribiert. Die Transkripte der geführten Interviews wurden anfangs mit der KI-

basierten „automatischen Transkription mit f4“ DSGVO-konform erstellt und anschließend vom Forscher überarbeitet. Bei der Überarbeitung wurde sich an die empfohlenen Transkriptionsregeln des verwendeten Transkriptionsprogramms orientiert (Dresing und Pehl 2011). Während der Überarbeitung wurden, lediglich Transkriptionsfehler der automatischen Transkription überarbeitet und mit den Aussagen der Lehrkräfte in den Audiospuren hinsichtlich des Inhalts überprüft. Anschließend wurden alle personen- und schulbezogenen Daten anonymisiert. Für Angaben, die Rückschlüsse auf Personen (Namen von Kolleg:innen, Schüler:innen, Leitungspersonen) ermöglichen, wurden Platzhalter („Name von Schülerin/Schüler“ usw.) eingesetzt.

Die Namen der interviewten Lehrkräfte in der vorliegenden Arbeit sind künstliche Pseudonyme, die sich die forschende Person ausgedacht hat. Bei Abschluss der Transkription wurden die Audioaufnahmen gelöscht.

### 6.3 Datenauswertung der transkribierten Interviews, Beschreibung des Codesystems und Begründung der Erstellung von Fallbeschreibungen

Die Datenauswertung orientiert sich an der Grounded Theory Methodologie (Strübing 2021). Die Grounded Theory wird in der vorliegenden Arbeit nicht als strikt regelgebundenes Verfahren verstanden, sondern als rekonstruktiver Forschungsstil. Anselm Strauss (1991) geht davon aus, dass Forschende im Analyseprozess nicht als neutrale Beobachter auftreten, sondern zwangsläufig als interpretierende Subjekte in die Herstellung von Theorie involviert sind (Strauss 1991, S. 35; Strübing 2021, S. 12).

Vor diesem Hintergrund verzichtet Strauss bewusst auf ein rigides Regelwerk und versteht die in der Grounded Theory entwickelten analytischen Verfahren als methodische Vorschläge, die im jeweiligen Forschungskontext sachangemessen und reflektiert angewendet werden sollen (Strauss 1991, S. 33; Strübing 2021, S. 14). Zentrales Charakteristikum ist dabei die Auffassung von der Datenanalyse als praktische, interaktiv zu bewältigende und zu organisierende Tätigkeiten, die sich im Verlauf des Forschungsprozesses wechselseitig beeinflussen (Strauss 1991, S. 34f.; Strübing 2021, S. 11). Im Zentrum steht dabei die systematische und induktive Rekonstruktion subjektiver Deutungs- und Sinnzuschreibungen der befragten Lehrkräfte aus dem Interviewmaterial heraus. Die Rekonstruktion der subjektiven Verstehensprozesse entwickelt sich schrittweise im Zusammenspiel von offener und axialer Kodierung, angelehnt an der Grounded Theory Methodologie, fallbezogener Verdichtung und vergleichender Analyse der rekonstruierten Fallbeschreibungen.

Die Auswertung des transkribierten Datenmaterials der leitfadengestützten Interviews erfolgte in einem mehrstufigen Kodierprozess. Die Kodierung des Interviewmaterials wurde

computergestützt mit der qualitativen Datenanalysesoftware MAXQDA durchgeführt, die zur systematischen Organisation, Strukturierung und vergleichenden Analyse der transkribierten Interviews eingesetzt wurde (Rädiker 2023).

Im ersten Kodierdurchlauf wurden alle Interviewtranskripte offen kodiert. Das offene Kodieren wird auch als ein „Aufbrechen der Daten“ bezeichnet (Strübing 2021, S. 17). Eng am Datenmaterial werden die Interviewtranskripte Wort für Wort sowie Zeile für Zeile gelesen, analysiert und mit Codebezeichnungen versehen (Strauss 1991, S. 58; Strübing 2021, S. 18). Anschließend wurde versucht, die so entstandenen Codes zu übergeordneten, verallgemeinerbaren Kategorien zu verdichten. Bei einer Anzahl von 625 divergierenden Codes erwies sich dies aufgrund der Komplexität und Unübersichtlichkeit der Codes als Herausforderung für die forschende Person. Im weiteren Verlauf der Analyse zeigte sich, dass die Aussagen der Lehrkräfte nicht entlang eindeutig voneinander abgrenzbarer Kategorien oder theoretischer Konzepte verlaufen, die sich in vier bis acht Oberkategorien ordnen ließen. Die subjektiven Beschreibungen und Deutungen zum Rassismusverständnis als auch zum Verständnis zur pädagogischen Professionalität im Kontext von Rassismus sind individuell ausgeprägt und unterscheiden sich deutlich zwischen den befragten Personen. In einem weiteren Kodierdurchgang wurde daher ein theoriegeleitetes<sup>3</sup> und themenbezogenes Codesystem mit zwei übergeordneten Obercodes aufgebaut, das im Verlauf der Kodierung durch personenspezifische Untercodes ergänzt wurde. Hieraus entstand ein Codesystem, das 308 Codes umfasst und im Anhang einsehbar ist. Das Codesystem gliedert sich in die beiden zentralen thematischen Oberkategorien: (1) Rassismusverständnis und (2) Professionalitätsverständnis.

Im Folgenden werden kurz die themengeleiteten Unterkategorien der beiden Oberkategorien beschrieben um nachvollziehen können welche Aussagen unter diesen gefasst werden. Eine Beschreibung der personenspezifischen Untercodes findet in den jeweiligen Fallbeschreibungen zu den interviewten Personen statt. Die Oberkategorie „Rassismusverständnis“ umfasst sämtliche Aussagen darüber, wie Lehrkräfte Rassismus definieren, konzeptualisieren, abgrenzen und in ihren beruflichen Kontexten erkennen. Die wesentlichen themengeleiteten Unterkategorien lauten:

- Persönliche Vorbildung/Erfahrung der Lehrkraft
- Reproduktion von Fachwissen zu strukturellem Rassismus
- Intersektionale Betrachtung von Diskriminierung
- Enge Definition Rassismus als Ausgrenzung
- Wahrnehmung von Rassismus

---

<sup>3</sup> Theoriegeleitet bedeutet in diesem Kontext, dass Aussagen zu Lernzielen, Kompetenzen und Fachwissen nach dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz gemäß des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils der KMK (2017) strukturiert wurden.

Eine Unterkategorie ist „*Persönliche Vorbildung/Erfahrung der Lehrkraft*“, die die biographischen Hintergründe und Vorerfahrungen der Lehrpersonen im Themenfeld Rassismus erfasst. Hier zeigt sich ein breites Spektrum. So gibt eine Lehrkraft im Interview an eine formale Vorbildung zum Thema Rassismus zu verfügen, indem sie angibt, dass Rassismus explizit Bestandteil ihres Studiums war. Dies wurde mit dem Code „*Rassismus als modularer Teil des Studiums*“ codiert. Andere Lehrkräfte berichten, dass ihr Studium vor allem interkulturelle Inhalte enthielt, was mit „*Interkulturelle Bildung/Arbeit im Studium*“ codiert wurde. Des Weiteren geben einige Lehrkräfte an, im Studium oder in Fortbildungen keinerlei Vorbildung zu Rassismus erhalten zu haben und erst durch das Bewusstwerden auf eigene diskriminierende Handlungen und Interaktionen mit Schüler:innen für das Thema sensibilisiert worden zu sein. Andere verweisen darauf, sich durch eine eigenständige Aneignung von Fachwissen beispielsweise über Fachliteratur oder soziale Medien mit dem Thema auseinandergesetzt zu haben. Diese feingliedrige Differenzierung macht die Heterogenität und Komplexität der biographischen Voraussetzungen deutlich. Die Lehrkräfte nähern sich dem Thema Rassismus mit sehr unterschiedlichen Wissensständen und Erfahrungswerten.

Darüber hinaus umfasst die Oberkategorie „*Rassismusverständnis*“ weitere Unterkategorien, die verschiedene inhaltliche Zugänge und Begriffsverständnisse von Rassismus sichtbar machen. So spiegeln etwa Codes zur Reproduktion von Fachwissen zu strukturellem Rassismus wider, inwieweit die Lehrkräfte theoretische Konzepte (z.B. Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip) in ihren Ausführungen aufgreifen. Dabei wurde deutlich, dass manche Interviewte ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Vielschichtigkeit des Phänomens zeigen, etwa, indem sie Rassismus nicht auf offene Anfeindungen reduzieren, sondern als strukturelles Vorurteilssystem mit unterschiedlichen Ausprägungen (z.B. Kulturrassismus oder Formen von Othering) beschreiben. Andere Äußerungen bleiben hingegen ambivalent oder uneinheitlich. Teilweise nutzen Lehrkräfte alltags-sprachliche, enge Definitionen von Rassismus (z.B. Rassismus primär als Ausgrenzung von „Ausländern“ zu verstehen). Des Weiteren wird in der Unterkategorie „*Intersektionale Betrachtung von Diskriminierung*“ erfasst, ob und wie die Befragten Rassismus in Zusammenspiel mit anderen Diskriminierungsformen (etwa aufgrund von Geschlecht oder sozialer Herkunft) thematisieren.

Die Oberkategorie „*Professionalitätsverständnis*“ strukturiert jene Aussagen der Lehrkräfte, in denen sich unterschiedliche Verständnisse pädagogischer Professionalität sowie Vorstellungen darüber, welches pädagogische Können im Umgang mit Rassismus erforderlich ist, entfalten. Die wesentlichen themengeleiteten Unterkategorien lauten:

- Institutionelle Kontexte/Strukturen/Vorgaben
- Persönliche Vorbildung/Erfahrung der Lehrkraft ( identische Kategorie wie bei „*Rassismusverständnis*“)
- Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogische Anforderungen
- Handeln der Lehrkraft

- Berufliche/Pädagogische Handlungskompetenz der Schüler:innen

In der themengeleiteten Unterkategorie „*Institutionelle Kontexte/Strukturen/Vorgaben*“ wird zum Beispiel deutlich, inwiefern das Thema Rassismus in den jeweiligen schulischen Rahmen eingebunden ist. Einige Lehrkräfte berichten, dass Aspekte von Rassismussensibilisierung institutionell verankert seien, etwa als Bestandteil des Schulcurriculums (z.B. im Rahmen eines Moduls zu Diversität und Inklusion). Andere betonen hingegen das Fehlen solcher Strukturen und sehen „*keine Verankerung im Curriculum*“. In ihren Einrichtungen wird Rassismus allenfalls beiläufig oder gar nicht explizit behandelt, sondern mehr als Querschnittsaufgabe verstanden, wodurch die Thematisierung stark von der individuellen Initiative der Lehrkraft abhängt.

Die Unterkategorie „Handeln der Lehrkraft“ fasst jene Aussagen zusammen, in denen Lehrkräfte über ihr eigenes pädagogisches Handeln berichten. Ein Beispiel hierfür wären Erzählungen über den Umgang mit betroffenen Personen von Rassismus oder Ausführungen über die eigene Umgangsform mit rassismusrelevanten Situationen, bei dem sich ein spezifisches Professionalitätsverständnis artikuliert oder eben nicht artikuliert. Einige betonen die Notwendigkeit, bei wahrgenommenem Rassismus unmittelbar Stellung zu beziehen, während andere eher dialogorientiert agieren und dabei die Perspektive von Betroffenen aus dem Blick verlieren. Wiederum andere verfolgen eine Haltung bedingungsloser Anerkennung, indem sie Berichten über Diskriminierung grundsätzlich Glauben schenken und Schüler:innen versuchen zu empowern. Weitere Lehrkräfte heben vor allem den Schutz der betroffenen Schüler:innen hervor und warnen vor jeglicher Bagatellisierung.

Die Unterkategorie „Berufliche und pädagogische Handlungskompetenz der Schüler:innen“ umfasst die von Lehrkräften genannten Lernziele, die auf eine Sensibilisierung gegenüber Rassismus sowie auf die Qualifizierung pädagogischer Professionalität abzielen. Innerhalb dieser Kategorie werden verschiedene Kompetenzbereiche gebündelt, die nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte für eine rassismussensible pädagogische Praxis als zentral erachtet werden. Dabei divergieren die Perspektiven insbesondere hinsichtlich des erforderlichen Fachwissens, beispielsweise zwischen rassismustheoretischen und interkulturellen Fachwissen. Zudem wird die Bedeutung einer berufsethischen und humanistischen Grundhaltung als zentrales Lernziel für eine diskriminierungssensible pädagogische Handlungspraxis hervorgehoben.

Die dargestellte Kategoriendifferenzierung verdeutlicht, dass die Aussagen der befragten Lehrkräfte so multiperspektivisch und teilweise widersprüchlich ausfielen, dass keine übergreifenden, verallgemeinerbaren Kategorien abgeleitet werden konnten. Zwar ließen sich thematische Gemeinsamkeiten durch die genannten Ober- und Unterkategorien strukturieren, jedoch bleiben die inhaltlichen Ausprägungen innerhalb dieser Kategorien heterogen. Daher wird auf eine

schematische Typenbildung im Ergebnisteil verzichtet. Stattdessen werden die Perspektiven der interviewten Personen als Fallbeschreibungen dargestellt. Indem die Ergebnisse entlang der einzelnen Fälle präsentiert werden, kann die innere Vielschichtigkeit jeder Lehrer:innenperspektive nachvollziehbar verdeutlicht werden, ohne sie zugunsten vermeintlich allgemeiner Kategorien zu glätten. Jeder Fall steht exemplarisch für bestimmte Konstellationen an Erfahrungen und Deutungen, und erst in ihrer Gesamtheit entfaltet sich das breite Spektrum, das durch das Kategoriensystem vorstrukturiert wurde.

#### 6.4 Fallbeschreibungen zum Rassismusverständnis anhand der identifizierten Unterodes

Im Anschluss an die computergestützte offene Kodierung in MAXQDA und die schrittweise Verdichtung der Codes zu einem thematisch strukturierten Kategoriensystem wurden fallbezogene Fallbeschreibungen erstellt. Ziel dieser Fallbeschreibungen war es, die in den Interviews rekonstruierten Sinn- und Deutungszuschreibungen der Lehrkräfte jeweils in ihrer inneren Logik nachzuzeichnen und dabei sowohl das Rassismusverständnis als auch die Vorstellungen professionellen pädagogischen Handelns im Umgang mit Rassismus fallbezogen herauszuarbeiten. Die Fallbeschreibungen wurden auf Grundlage des zuvor dargestellten Codesystems erstellt. Die Rekonstruktion der personenspezifischen Rassismusverständnisse basiert auf der Auswertung aller jeweils einer Person zugeordneten Codes und gliedert sich in drei rekonstruktive Bereiche:

1. **Persönliche Vorbildung/Erfahrung der Lehrkraft:** In diesem Abschnitt werden Aussagen zur persönlichen Vorbildung zum Thema Rassismus rekonstruiert. Ob das Thema schon im Studium behandelt wurde. Oder ob sich die Lehrkräfte vordergründig privat mit dem Thema beschäftigt haben. Auch Aussagen zu eigenen Sensibilisierungsprozessen werden hier rekonstruiert, wie Erfahrungen eigener diskriminierender Handlungen, die Rückschlüsse auf das subjektive Rassismusverständnis der jeweiligen Lehrkraft zulassen.
2. **Reproduktion von Fachwissen zu Rassismus:** Dieser Bereich, rekonstruiert rassismustheoretische Bezugnahmen der Lehrkräfte während des Interviews. Inklusiv verwendeter Definitionen und Bezüge zu rassismustheoretischen Konzepten. Konkrete Bezugnahmen im Interview zu Rassismustheorie und Fachwissen.
3. **Die Wahrnehmung und Beobachtung von Rassismus im pädagogischen Alltag:** In diesem Abschnitt werden Aussagen rekonstruiert, bei denen Lehrkräfte im Interviewkontext, rassismusrelevante Bezüge im pädagogischen Alltag herstellen. Auch rassismusrelevante Antizipationen im pädagogischen Handlungsfeld werden hier rekonstruiert, um implizites Wissen der Lehrkraft rekonstruieren zu können.

Anschließend werden in analoger Struktur die personenspezifischen Professionalitätsverständnisse rekonstruiert. Auch diese Fallbeschreibungen basieren auf der Auswertung aller personenspezifischen Codes und gliedern sich in drei rekonstruktive Bereiche:

1. **Institutionelle Kontexte, Strukturen und Vorgaben:** Dieser rekonstruktive Bereich umfasst Aussagen der Lehrkräfte, die Rückschlüsse darauf zulassen, inwiefern das Thema Rassismus in schulischen Curricula, institutionellen Vorgaben und Ausbildungsstrukturen verankert ist. Darüber hinaus werden Perspektiven der Lehrkräfte zur Rassismussensibilisierung als mögliche Querschnittsaufgabe rekonstruiert.
2. **Berufliche und pädagogische Handlungskompetenzen:** Dieser rekonstruktive Bereich bündelt die von den Lehrkräften formulierten Lernziele und Kompetenzvorstellungen im Hinblick auf den professionellen Umgang mit Rassismus in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Im Zentrum stehen jene Fachwissensbestände, Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen, die aus Sicht der Befragten für angehende pädagogische Fachkräfte als bedeutsam gelten um im Kontext von Rassismus professionell handeln zu können.
3. **Professionalitätsverständnis im Handeln der Lehrkraft:** Dieser rekonstruktive Bereich umfasst Aussagen der Lehrkräfte zu ihrem konkreten Umgang mit Rassismus im schulischen Alltag. Im Fokus stehen insbesondere Beschreibungen, wie sie mit Betroffenen und mit Berichten über rassistische Diskriminierung im Unterricht

oder im Kontext der Institution Schule umgehen. Der Bereich ermöglicht Rückschlüsse darauf, welche Vorstellungen von Professionalität im Sprechen über das eigene Handeln sichtbar werden.

Im Anschluss an die deskriptive Rekonstruktion dieser Bereiche wurden die jeweiligen Unter-codes zueinander in Beziehung gesetzt, um das für die jeweilige Person charakteristische Rassismus- und Professionalitätsverständnis herauszuarbeiten. Dieser Analyseschritt wird gemäß der Grounded Theory Methodologie auch als axiale Kodierung bezeichnet. Dieser zielt auf das „Erarbeiten eines phänomenbezogenen Zusammenhangsmodells“ ab (Strübing 2021, S. 17). Die daraus abgeleiteten analytischen Implikationen werden jeweils am Ende der Fallbeschreibungen der einzelnen Lehrkräfte dargestellt. Leitend für diese fallbezogene Rekonstruktion war das der Grounded Theory immanente Prinzip des permanenten Vergleichens (Strübing 2021, S. 18). Kodierte Textstellen wurden fortlaufend innerhalb eines Falls miteinander verglichen (z. B. verschiedene Definitionen von Rassismus, unterschiedliche Begründungen pädagogischer Ziele, Ambivalenzen im Erzählen) und zugleich systematisch zwischen den Fällen kontrastiert. Auf dieser Grundlage wurden die Fallbeschreibungen in einem nächsten Schritt fallübergreifend ausgewertet.

Erstens erfolgte ein Vergleich der Rassismus- und Professionalitätsverständnisse, um zentrale Gemeinsamkeiten, Differenzen und Spannungsfelder herauszuarbeiten (z. B. strukturelle vs. intentional-individualisierende Rassismuskonzeptionen; theoriegeleitete vs. erfahrungsbasierte Deutungen). Zweitens wurde zur analytischen Verdichtung der heterogenen Lehrkraftperspektiven eine kurze Typenbildung der Professionalitätsverständnisse vorgenommen, in der sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen professionellen Handelns (z. B. Haltungsorientierung, interkulturell-integrative Vermittlungslogik, fachwissensbasierte Wahrnehmungs- und Interventionsorientierung, kritisch-reflexive Selbstpositionierung) bündeln lassen. Drittens wurden schließlich die axialen Beziehungen zwischen Rassismus- und Professionalitätsverständnis rekonstruiert, indem die im Datenmaterial sichtbaren Zusammenhänge zwischen Deutungsrahmen (Was gilt als Rassismus?), pädagogischen Zielperspektiven (Was gilt als professioneller Umgang mit Rassismus?) systematisch in Beziehung gesetzt wurden.

## 7 Ergebnisse

Im folgenden Ergebnisteil werden vier der insgesamt sieben interviewten Lehrkräfte in Form von Fallbeschreibungen dargestellt. Die Auswahl der Fälle erfolgte gezielt, da diese unterschiedliche Ausprägungen von Rassismus- und Professionalisierungsverständnissen repräsentieren, die im Analyseprozess als besonders aufschlussreich für die Beantwortung der Forschungsfrage identifiziert wurden. Berücksichtigt wurden jene Fälle, die ein analytisches Potenzial aufweisen, da sie divergierende Verständnisse von Rassismus sowie unterschiedliche Perspektiven von pädagogischer Professionalität verdichten. Im vergleichenden Blick auf die Fallbeschreibungen werden zentrale Spannungsfelder sichtbar, insbesondere zwischen Rassismusverständnissen, die

Rassismus als gesellschaftlich strukturelles Phänomen begreifen, und solchen, die Rassismus primär als individuell intendierte Abwertung oder Ausgrenzung von Personen aufgrund phänotypischer oder natio-ethno-kultureller Merkmale verstehen. Darüber hinaus wurde bei der Fallauswahl darauf geachtet, unterschiedliche Interviewkonstellationen in die Analyse einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund wurde aus dem geführten Doppelinterview<sup>4</sup> bewusst nur eine der beiden interviewten Personen für die Fallbeschreibungen herangezogen, um eine größere Vielfalt individueller Perspektiven abzubilden. Ergänzend wurde bei der Fallauswahl darauf geachtet, dass die Lehrkräfte unterschiedlichen Schulen angehören, um institutionelle Kontexte zu variieren.

#### 7.1.1 Fallbeschreibung zum Rassismusverständnis von Ines H.

**Persönliche Vorbildung/Erfahrung der Lehrkraft:** *Keine Vorbildung/Erfahrung als diskriminierende Person:* Ines H. skizziert im Interviewkontext, dass sie über keine institutionalisierte Vorbildung zum Thema Rassismus verfüge. Sie habe sich zwar im Privaten mit dem Thema auseinandergesetzt und wurde durch ihren Lehrberuf sensibler für das Thema, verdeutlicht aber, dass sie wenig Fachwissen zu dem Thema habe (Z. 346-349, S. 8, Heike G. und Ines H.). Nach eigenen Angaben wurde Ines H. insbesondere durch ihren Lehrberuf und durch Interaktionen mit Schüler:innen für das Thema Rassismus sensibilisiert. Vor ihrer Tätigkeit als Lehrkraft hatte sie kein Bezug zu dem Thema und könne rassismusrelevante Situationen nur eingeschränkt nachvollziehen. In der Retrospektive reflektiert sie, dass sie frühere rassistische Sprechakte tendenziell heruntergespielt habe. Durch ihre beruflichen Erfahrungen beschreibt sie sich inzwischen als deutlich sensibler und aufmerksamer gegenüber rassismusrelevante Themen und Situationen (Z. 149-159, S.4, Heike G. und Ines H.). Ines H. verdeutlicht ihre persönliche Sensibilisierung direkt zum Anfang des Interviews, indem sie von einer Situation im Unterricht spricht. Sie erkennt sich dabei selbst als eine diskriminierende Person, indem sie mit der Frage „Woher kommst du?“, einen Lernenden als „fremd“ klassifiziert und Otheringprozesse reproduziert.

„Und auf der anderen Seite glaube ich, dass jeder betroffen ist. Ich kann mal ein Beispiel bringen. Ich habe mal einen Schüler gefragt, wo er herkommt, weil er eine dunklere Haut hat. Und da hat er mich angeguckt und hat ganz klar gesagt: „Aus Osnabrück, und sie?“, und da ist mir so bewusst geworden: „Ja, das war gerade total diskriminierend.“ Und wenn man das noch mal so gespiegelt bekommt, dann kann man darauf viel sensibler reagieren“ (Z. 35-40, S. 1, Heike G. und Ines H.)

Ines H. deutet mit der Formulierung „*dass jeder Betroffen ist*“ an, Rassismus als ein strukturelles Phänomen zu verstehen. In der konkreten Situation, in der sie selbst unbewusst eine rassifizierende Zuschreibung vorgenommen hat, wurde ihr die diskriminierende Wirkung ihrer Frage unmittelbar von ihrem Schüler gespiegelt. In diesem Moment erkennt Ines H., dass sie selbst

---

<sup>4</sup> Für den Fall der pseudoanonymisierten Personen Heike G. und Ines H. wurde auf Wunsch der Lehrkräfte, das Interview in Form eines Doppelinterviews geführt. Beide Personen gaben an, sich in diesem Interviewformat wohler zu fühlen.

Zugehörigkeitsordnungen („wir“ vs. „fremd“) reproduziert hat und bemerkt implizit ohne rassistisch-theoretische Fundierung die eigene Involviertheit im rassistischen gesellschaftlichen Strukturprinzip.

**Reproduktion von Fachwissen zu struktureller Rassismus: *Ambivalenzen im Erzählen:*** Bei der Frage welches Rassismusverständnis Ines H. habe, rekonstruiert sie eine enge Rassismusdefinition. Rassismus erscheint dabei als Ausgrenzung oder Abwertung von Menschen aufgrund gelebter oder zugeschriebener Merkmale, wie Hautfarbe oder Herkunft. Diese Ausgrenzung beziehe sich laut Ines H. vor allem auf Gruppen, wie „Ausländer“. Der Begriff „Ausländer“ wird dabei als homogene Gruppe verwendet, ohne zu klären, welche Individuen dieser zugerechnet werden.

„Ich denke da in erster Linie an Ausgrenzung, insbesondere bei Rassismus. Natürlich gegen Menschen einer anderen Herkunft, also gegen Ausländer. Und gerade in der politischen Situation ist das ja auch ein Thema, was riesengroß ist, größer denn je. Wenn ich mir die Wahlergebnisse angucke, ja, wir haben häufig Schüler, die aufgrund ihrer Hautfarbe blöd angemacht werden, sag ich jetzt mal so salopp. Da denke ich an Rassismus“ (Z. 51-55, S. 2, Heike G. und Ines H.)

Im weiteren Verlauf des Interviews nimmt Ines H. im Antwortverhalten wenig Bezug auf rassistisch-theoretische Konzeptionen, auch nicht im Zusammenhang mit der Frage nach notwendigen Kompetenzen oder fachlichem Wissen zur Wahrnehmung rassistischer Situationen. Auf die Frage, wie sie ihre eigene Sensibilität gegenüber Rassismus an Schüler:innen weitergibt, beschreibt sie vor allem eine wertorientierte pädagogische Praxis, indem sie die Förderung einer allgemeinen Diversitätsakzeptanz und offenen Haltung fokussiert. Nach ihrer Logik führt eine positive Haltung gegenüber Vielfalt automatisch zu einer ablehnenden Haltung gegenüber Rassismus: *„Wir gehen halt positiv ran und sagen Diversität ist halt wünschenswert. Das schließt ja aus, dass es bekämpft ja quasi dann Rassismus“* (Z. 168-169, S.4, Heike G. und Ines H.). Diese Logik spiegelt sich auch in der Antwort hinsichtlich der Frage wider, was Schüler:innen konkret lernen müssen, um Rassismus in pädagogischen Kontexten erkennen zu können.

„Und dann bringen wir ihnen bei. Was heißt denn überhaupt offen? Also dass es okay ist, dass es Menschen mit Behinderung gibt, dass wir die teilhaben lassen wollen. Also dass man das bringen wir den bei und dass Ausländer willkommen sind, dass man eine Chance geben muss und das alles zusammen“ (Z. 303-306, S. 7, Heike G. und Ines H.).

Die Aussage, Lernenden zu vermitteln, *„dass Ausländer willkommen sind“*, verweist darauf, dass Rassismus als fehlende Offenheit oder Akzeptanz gegenüber bestimmten Personengruppen gefasst wird. Entsprechend wird die pädagogische Aufgabe darin gesehen, eine positive Grundhaltung, wie Offenheit, Toleranz und Bereitschaft zur Teilhabe zu fördern.

**Wahrnehmung von Rassismus: *Sensibilität für Bildungsbenachteiligung:*** Ines H. beschreibt mehrere Situationen, in denen sie Rassismus wahrnimmt. Einerseits reflektiert sie Momente, in denen sie sich selbst als diskriminierend erlebt hat, andererseits schildert sie Vorfälle, die ihr durch Schüler:innen berichtet werden, wie etwa diskriminierende oder sprachunsensible Äußerungen von

Kolleg:innen. Ines H. reproduziert vorwiegend Situationen bei der Schüler:innen sie aktiv auf rassistische Implikationen hinweisen. Eigene unmittelbare Beobachtungen solcher Situationen benennt Ines H. nicht (Z. 73-83, S. 2, Heike G. und Ines H.). An vereinzelten Stellen im Interview zeigt Ines H. eine Sensibilität für Ungleichverhältnisse und Bildungsbenachteiligungen im Bildungssystem. Sie berichtet von Schüler:innen, die sich im schulischen Kontext ungerecht behandelt oder hinsichtlich der Schulnoten schlechter eingeschätzt fühlen. Zusätzlich verweist Sie darauf, dass Studien belegen würden, dass rassifizierte Personen generell schlechter benotet werden und Ungerechtigkeiten im Bildungssystem erleben.

„Was ich eigentlich noch mit am schlimmsten finde ist, dass oft Schüler dann so sagen, dass sie das Gefühl haben, dass sie immer schlechter gesehen werden. Also dass denen das nicht so zugetraut wird, weil sie zum Beispiel Migrationshintergrund haben oder schwarz sind, dass sie sagen: „Ja deswegen kriege ich auch nur eine drei im Mündlichen, obwohl ich eigentlich genauso gut bin wie vielleicht die und die.“ Ist natürlich immer schwierig mit Notenvergleichen und so, aber das finde ich eigentlich immer mit am erschreckendsten, dass man denen das vielleicht nicht zutraut. Und das belegen Studien ja auch“ (Z. 131-138, S.3-4, Heike G. und Ines H.).

**Analytische Implikationen zum Rassismusverständnis von Ines H.:** Das Rassismusverständnis von Ines H. weist einen ambivalenten Charakter auf. Einerseits reproduziert sie eine enge Definition, die Rassismus primär als Ausgrenzung oder feindliche Einstellung gegenüber „Ausländern“ charakterisiert. Diese Logik spiegelt sich auch in ihren formulierten Lernzielen wider, die vor allem auf die Förderung von Diversitätsakzeptanz und eine offene Haltung gegenüber „Ausländern“ abzielen. Rassismus erscheint hier als ein Phänomen, dem durch eine „richtige“, humanistisch begründete Haltung und individuelle Offenheit begegnet werden könne. Andererseits deutet Ines H. ein Verständnis von Rassismus als strukturelles Phänomen an, das Menschen im Rahmen ihrer Sozialisation prägt und sich in gesellschaftlichen Routinen fort schreibt. Dies wird insbesondere in der Reflexion eigener diskriminierender Anteile sowie einer Sensibilität für Bildungsungleichheiten sichtbar. Eine explizite theoretische Ausdifferenzierung des strukturellen Rassismus bleibt jedoch aus, entsprechende Bezüge werden vor allem durch implizite Wissensbestände (Erfahrungswissen) hergestellt.

### 7.1.2 Fallbeschreibung zum Rassismusverständnis von Wolfgang W.

**Persönliche Vorbildung / Erfahrungen der Lehrperson:** *Interkulturelle Arbeit im Studium:* Wolfgang W. schildert, dass er als Quereinsteiger an einer Schule tätig ist. In Bezug auf eine Vorbildung zum Thema Rassismus gibt Wolfgang W. im Interview an, im Rahmen des Sozialpädagogikstudiums den Schwerpunkt „*Interkulturelle Arbeit*“ belegt zu haben.

„Ja, also ich bin ja quer eingestiegen. Ich habe Sozialpädagogik studiert und ich habe interkulturelle Arbeit als Schwerpunkt gehabt damals. Das war so mein Interessensgebiet. Ist aber schon lange her. Mhm. Ähm. Genau so bin ich da eingestiegen. Und dann, ähm, ja, einfach mein persönliches Interesse, dass ich mal dann, äh, ja, wie gesagt, so ein Stipendium mal bekommen habe, um da nach Ghana zu gehen. Äh, ich reise gerne. Ja, genau“ (Z. 571-566, S.12-13, Wolfgang W.).

Darüber hinaus berichtet er von einer durch ein Stipendium ermöglichten Reise nach Ghana. Hinsichtlich einer konkreten Vorbildung zum Thema Rassismus gibt Wolfgang W. keine Angaben.

**Reproduktion von Fachwissen:** *Enge Definition Rassismus als Ausgrenzung:* Wolfgang W. reproduziert im Interview bei der Frage nach dem expliziten Rassismusverständnis eine enge Definition von Rassismus. Rassismus wird dabei als Ausgrenzung oder Ungleichbehandlung aufgrund äußerer, sichtbarer Merkmale definiert (z. B. Hautfarbe, kultureller Hintergrund). Entscheidend erscheint dabei die intentional gedachte Abwertung, bei der Menschen aufgrund wahrgenommener Differenzen weniger Rechte oder Zugehörigkeit erhalten.

„Rassismus genau. Also erstmal eine Definition von Rassismus, so wie ich es verstehe. Also Rassismus ist für mich, dass ich jemanden Ausgrenze aufgrund von äußeren Merkmalen. Ja, dass da die Hautfarbe anders ist. Der kulturelle Hintergrund ein anderer ist und dass ich sage: „Du hast nicht dieselben Rechte, wie ich sie habe.“ Genau das ist das wäre für mich Rassismus“ (Z. 27-31, S.1, Wolfgang W.).

Auf eine anschließende Nachfrage, ob Rassismus vor allem als Folge individueller Vorurteile oder als gesellschaftlich verankertes strukturelles Phänomen verstanden werde, charakterisiert Wolfgang W. strukturellen Rassismus als ein Phänomen bei dem Institutionen Vielfalt ablehnen und Menschen mit „*einem gewissen Hintergrund*“ nicht einstellen würden, weil diese noch „*vorurteilsbehaftet*“ seien.

„Eine Facette, die mir jetzt so einfällt, ist, dass es das ist jetzt auch nur etwas, was mir so zugetragen wird. Aber das ist sicherlich auch mal vorkommen, dass jemand jetzt nicht eingestellt wird aufgrund von, ähm, ja, einem gewissen kulturellen Hintergrund oder vielleicht nicht die richtige Religionszugehörigkeit oder sowas. Das mag es wohl geben. [...] Ja die Arbeitnehmer sozusagen die oder [...] die Kinder, die dort sind, sondern es gibt eben auch die Arbeitgeberseite, die dann eben sagt: Okay, wir haben die Klientel eben dazu, die vielfältig ist. Also muss ich das auch in den Mitarbeitenden wiederfinden“, und also das wäre vielleicht etwas, wo man von strukturellem Rassismus sprechen würde. Eine Einrichtung, die das so nicht erkennt oder die da noch vorurteilsbehaftet ist“ (Z. 64-80, S.2, Wolfgang W.).

Struktureller Rassismus wird hier als eine institutionelle „Nichtanerkennung von Vielfalt“ beschrieben und erscheint als eine Ausgrenzungspraktik von pädagogischen Einrichtungen.

**Wahrnehmung von Rassismus:** *Keine Wahrnehmung von Rassismus/Rassismus erscheint, wenn es „intendiert/bewusst“ ist:* Im Interview berichtet Wolfgang W. von einer Unterrichtssituation einer Kollegin, in der ein Fingerspiel mit „Fantasiewörtern“ eingesetzt wurde. Eine von Wolfgang W. muslimisch gelesene Schülerin empfand nach Angaben der Lehrkraft einzelne Begriffe des Fingerspiels als diskriminierend und bezog diese auf ihre religiöse Zugehörigkeit. (Z. 87-95, S. 2, Wolfgang W.).

„Und da war dann eben eins, wo sie sagte, da wird mein muslimischer Hintergrund diskriminiert, weil da so Fantasiewörter drin vorkam. Und die Lehrerin hat da gar nicht dran gedacht, dass das irgendwie eine negative Konsequenz hatte, ne? Wo ich auch letztendlich nicht sagen kann okay, wer hat jetzt recht von den beiden? Ich muss akzeptieren, dass Sie sich da vielleicht irgendwie diskriminiert fühlt. Und die andere Seite, die Lehrerin, kann ich auch verstehen, dass sie sagt: „Okay“, also dieses Fingerspiel, das kannte ich auch und muss sagen, der Hintergrund ist ein ganz anderer. Also es ist kein kein keine Ausgrenzung, die irgendwie bewusst ist, dass ich da gesagt habe hier, ich mach mich da über den Islam irgendwie lustig oder sowas, sondern die Interpretation ist eben andere gewesen, ne? Und dann gibt es halt einen Rassismus, wo ich ganz klar sage: „Nee, hier, du bist weniger wert als ich.“ Den gibt es

natürlich auch. Wohingegen das andere eben eher so, ja gar nicht gewollter Rassismus ist. Und das andere ist eben dieses Strukturelle“ (Z. 95-107, S. 2-3, Wolfgang W.).

Die unterrichtende Lehrkraft habe nach Darstellung von Wolfgang W. jedoch keine diskriminierende Absicht gehabt und das Fingerspiel als unproblematisch wahrgenommen, da dessen ursprünglicher Hintergrund nicht auf eine Abwertung des Islams abziele. Wolfgang W. beschreibt die Situation als eine Konstellation unterschiedlicher Deutungen, in der die Wahrnehmung oder „Interpretation“ der Schülerin und das Selbstverständnis der Lehrkraft sich widersprechen. Wolfgang W. deutet die geschilderte Situation als „*es ist keine [...] Ausgrenzung*“ und grenzt diese von einem Rassismusverständnis ab, in dem Rassismus als bewusste und eindeutige Abwertung von Personen oder Gruppen verstanden wird. Diese Abgrenzung begründet Wolfgang W. damit, dass es sich in der beschriebenen Situation um einen von ihm als „*nicht gewollt*“ bezeichneten Rassismus handelt. Auf Grundlage der Intention der anderen Lehrkraft scheint Wolfgang W. den Rassismusbewertung der gesamten Klasse, die sich mit der muslimisch gelesenen Person solidarisiert habe, zu delegitimieren. Dieser sei erst „*richtig*“ oder für Wolfgang W. dann „*verständlich*“, wenn das Fingerspiel der Kollegin eine bewusste und rassistische Beleidigung gewesen sei.

„Und dann hab ich gesagt: „Leute, ihr müsst darüber sprechen. Wenn das jetzt, etwas ist, was, ähm, was euch stört oder was diese Schülerin beleidigt hat, dann musst du Sie darauf ansprechen und dann ist es auch nicht der richtige Weg zu sagen: „Die hat mich rassistisch beleidigt.“ Also wenn sie das intendiert hätte, hätte ich das verstehen können. Und so dachte ich: „Ey Leute, macht euch locker, ist doof, wenn sich jemand irgendwie beleidigt fühlt Aber man muss das eben öffnen und muss die Bereitschaft zeigen, darüber zu sprechen und vielleicht auch erstmal so eine gewisse Unschuldsumutung auch in den Raum stellen“ (Z. 153-164, S. 4, Wolfgang W.).

Die Berücksichtigung der Intention beziehungsweise der Absicht einer Handlung als Kriterium zur Identifizierung von Rassismus stellt bei Wolfgang W. ein wiederkehrendes Muster dar. So hebt Wolfgang W. hervor, dass Lehrkräfte, wenn sie rassistische Situationen wahrnehmen, die Bereitschaft haben sollten „*beiden Seiten zuzuhören*“, um die Situation zu kontextualisieren und zu hinterfragen: „[...] *vielleicht ist das ja auch gar nicht so beabsichtigt gewesen von der Seite, die sich rassistisch geäußert hat*“ (Z. 276-278, S. 6, Wolfgang W.). Auch im Zusammenhang mit Lernzielen für angehende pädagogische Fachkräfte betont Wolfgang W., dass diese in der Praxis „*aufmerksam*“ sein sollten, um zu prüfen, ob Personen tatsächlich ausgeschlossen oder anders behandelt werden und ob dies „*wirklich beabsichtigt*“ sei (Z. 342–345, S. 8, Wolfgang W.). So beschreibt Wolfgang W., dass er rassistische Situationen, die „*wirklich intendiert*“ seien, nicht im schulischen Kontext wahrnehmen würde und für ihn so nicht erkennbar seien.

„Das etwas wirklich intendiert ist, also würde mir jetzt so keins einfallen. Ehrlich gesagt, ich weiß nicht, ob das für unsere Schule spricht oder ob ich das einfach nicht wahrnehme. Genau so würde ich es jetzt erstmal so aus dem Gefühl. (...) Ist das ist das eher selten das es so intendierten Rassismus gibt“ (Z. 211-215, S. 5, Wolfgang W.).

**Analytische Implikationen zum Rassismusverständnis von Wolfgang W.:** Aus dem Interviewkontext lässt sich bei Wolfgang W. ein Rassismusverständnis rekonstruieren, das Rassismus vorrangig als bewusst intendierte, offene Abwertung oder Ausgrenzung von Personen aufgrund äußerer,

insbesondere kultureller oder phänotypischer Merkmale fasst. Gesellschaftlich, historisch oder institutionell verankerte Dimensionen von Rassismus treten in dieser Perspektive demgegenüber in den Hintergrund. Fachtheoretische Bezüge, etwa zu strukturellem Rassismus, werden von der Lehrkraft zwar benannt, jedoch unscharf und teilweise widersprüchlich als vereinzelte institutionelle Fehlentscheidungen oder als mangelnde Anerkennung von Vielfalt gefasst. Auffällig ist zudem, dass die retrospektive Einordnung rassismusrelevanter Situationen im Interview wiederholt an der Absicht oder Intention von handelnden Personen gekoppelt erscheint. Situationen, in denen betroffene Schüler:innen über rassistische Diskriminierungen und Wirkungen berichten, werden hingegen als Missverständnisse oder divergierende Interpretationen gerahmt. Rassismus erscheint aus dieser Perspektive vor allem dann als eindeutig benennbar und legitim problematisierbar, wenn eine klare, intendierte Abwertung oder Ausgrenzung vorliegt. In diesem Deutungsrahmen erscheint Rassismus primär als offensichtlich individuelles und weniger als strukturelles subtiles Phänomen, da rassistische Diskriminierung vorrangig als bewusst intendierte Abwertungshandlung verstanden wird.

### 7.1.3 Fallbeschreibung zum Rassismusverständnis von Nadine F.

**Persönliche Vorbildung / Erfahrung der Lehrkraft:** *Berufserfahrung mit „Multikulturalität“ in Kita/Interkulturelle Bildung im Studium/Eigenständige Aneignung:* Nadine F. berichtet im Interview, dass sie im Rahmen ihres Studiums eine Bachelorarbeit zur interkulturellen Bildung in der Erzieher:innenausbildung verfasst habe. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Thematik sei ihr die Relevanz einer Rassismussensibilisierung deutlich geworden. In diesem Zusammenhang verweist sie auch auf Wahrnehmungen von Alltagsrassismus in ihrem eigenen biografischen Herkunftsmilieu. Darüber hinaus gibt Nadine F. an, selbst ausgebildete Erzieherin zu sein und über mehr als 15 Jahre Berufserfahrung im frühpädagogischen Bereich zu verfügen. Ein Großteil dieser Tätigkeit habe in benachteiligten Sozialräumen stattgefunden, die durch eine hohe gesellschaftliche und kulturelle Heterogenität der dort lebenden Familien geprägt gewesen seien (Z. 9–22, S. 1, Nadine F.). Ergänzend beschreibt Nadine F., dass sie sich auch eigenständig mit dem Themenfeld auseinandersetze und diesen Prozess der Sensibilisierung als fortlaufend und unabgeschlossen verstehe. Sie positioniert sich dabei selbst als Lernende und benennt sowohl die Rezeption von Fachliteratur als auch die Nutzung von Social-Media-Beiträgen von Betroffenen als zentrale Zugänge ihrer selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Thema (Z. 88–94, S. 2, Nadine F.).

**Reproduktion von Fachwissen zu Rassismus:** *Explizites Benennen als strukturelles Phänomen/Ambivalenzen im Erzählen/Othering und gesellschaftliche Normalitätsverständnisse:* Gleich zu Beginn des Interviews grenzt Nadine F. ihr Rassismusverständnis von einer expliziten Verortung

bei politisch rechten Gruppierungen ab „[...] richtige Rassisten im Sinne von NSDAP sind wir alle nicht“ (Z. 17–18, S. 1, Nadine F.). Rassismus beschreibt sie vor allem als Alltagsrassismus, der aus einem fehlenden Wissen über die Wirkungen rassistischer Handlungen entstehe (Z. 17–22, S. 1, Nadine F.). Daran anschließend thematisiert sie die schädigenden Auswirkungen rassistischer Äußerungen und Diskriminierungen auf Betroffene und betont die Bedeutung von Reflexion im pädagogischen Handlungsfeld. Rassismus erscheint in ihrer Darstellung dabei als ein Phänomen, das alle Gesellschaftsmitglieder betrifft, was sie mit der Aussage „[...] wir sind alle nicht frei von Vorurteilen“ verdeutlicht. Zur Beschreibung der eigenen Positionierung verwendet Nadine F. die Bezeichnung „White Bubble“ und verweist damit auf die Begrenztheit der eigenen Perspektive sowie auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Beschäftigung mit dem Thema (Z. 28–36, S. 1, Nadine F.). Reflexion im Kontext der Arbeit und im Kontext der Eigenreflexion wird in diesem Sinne auf das gesellschaftlich verankerte Phänomen, das alle betrifft, bezogen, um ein Bewusstsein für die eigene Involviertheit im rassistischen gesellschaftlichen Strukturprinzip zu entwickeln.

„Also zum Einen ich arbeite ja direkt mit den Menschen und ich kann durch Äußerungen oder Verhalten Menschen verletzen. Ich kann Entwicklung bremsen. Ähm, ich kann dafür sorgen, ob sich jemand wohlfühlt oder nicht wohlfühlt. Ähm und deswegen ist ein Bewusstsein dafür total wichtig. Ähm, im Kontext der Arbeit, aber eben auch immer im Kontext der Eigenreflexion. Wir sind alle nicht frei von Vorurteilen und wir sind alle nicht frei von von Fettnäpfchen, wir sind White Bubble. Also ich, ich kann ja nur meine Brille nicht überstülpen, wenn über jemand anderes. Deswegen ist es umso wichtiger, mich damit zu beschäftigen und zu befassen, damit ich gut mit Kindern, mit Eltern umgehen kann, die begleiten kann, die unterstützen kann, auch für sie einstehen kann“ (Z. 28-36, S. 1, Nadine F.).

Im Kontext der Frage, welche Lernziele bei der Rassismussensibilisierung fokussiert werden müssen, bezieht sich Nadine F. auch konkret auf das theoretische Konzept des strukturellen Rassismus: „Also ich muss ein Fachwissen haben über: Was ist Rassismus? Im Kleinen, aber auch im Großen. Das ist das eben auch eine Struktur ist und dass es strukturellen Rassismus gibt“ (Z. 260-262, S. 6, Nadine F.). Im Hinblick auf das konkrete Rassismusverständnis, verwendet Nadine F. eine enge Definition. Rassismus erscheint dabei, als eine gesellschaftliche Ausgrenzungspraktik aufgrund phänotypischer Merkmale, wie „Hautfarbe“ oder anderen Differenzierungsmerkmalen, wie Religion oder Kultur (Z. 47-49, S. 1-2, Nadine F.). Im Hinblick auf die Frage, mit welchem Rassismusverständnis die berufsschulische Rassismussensibilisierung gestaltet werden sollte, reproduziert die Lehrkraft eine Definition eines Kinderbuches „Steck mal in meiner Haut“, welches sie für die Rassismusaufklärung im Unterricht verwendet. In dieser direkt zitierten Definition wird Rassismus als Ausgrenzung und Benachteiligung aufgrund religiöser oder phänotypischer Merkmale (Haare, Hautfarbe) charakterisiert. Zusätzlich wird in einer anschließenden Passage ein Bezug zu biologischen Rassentheorien hergestellt und der Begriff „Rassist“ verwendet. Anschließend bringt Nadine F. noch eine Orientierung zu gesellschaftlichen Normalitätsverständnissen und Prozesse des Otherings ein, die aus ihrer Perspektive für eine Auseinandersetzung mit Diskriminierung berücksichtigt werden müssen (Z. 431-442, S. 7, Nadine F.).

**Wahrnehmung von Rassismus: Antizipation von Rassismus im Handlungsfeld:** Nadine F. berichtet, zunächst keine bewussten rassistischen Vorfälle im schulischen Alltag wahrzunehmen, verweist im Interview jedoch auf zahlreiche alltägliche Anlässe, in denen rassistische Implikationen wirksam werden können. Dazu zählt sie unter anderem Sprachverwendungen und Materialien im pädagogischen Alltag, etwa die Nutzung des Begriffs „Hautfarbe“ im Kunstunterricht. Dies könne aus ihrer Sicht Ausschlüsse aufgrund gesellschaftlichen Normalitätszuschreibungen erzeugen. Solche Situationen versteht Nadine F. als Gelegenheiten, um mit Lernenden über unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen und deren Wirkungen zu sprechen. Darüber hinaus thematisiert sie Lieder und Bilderbücher aus der frühpädagogischen Praxis, die rassistische oder stereotypisierende Inhalte reproduzieren können (Z. 56-66, S. 2, Nadine F.). Sie beschreibt rückblickend, dass ihr diese Dimensionen früher als aktive Fachkraft in einer Kita nicht bewusst gewesen seien und erst durch die eigene Auseinandersetzung mit dem Thema als rassismusrelevant erkannt wurden.

„Aber dieses Bewusstsein hatte ich damals auch noch nicht so. Erst mit der Beschäftigung. Und deswegen finde ich das so wichtig, ähm, dass dieses Bewusstsein zu schaffen. Es ist ganz oft nicht böse gemeint, sondern einfach ja, das Wissen nicht“ (Z. 60-68, S. 2, Nadine F.).

Weiterhin benennt Nadine F. alltägliche Interaktionssituationen, wie etwa die Frage nach der Herkunft, die sie als problematisch beschreibt, wenn diese aufgrund äußerer Zuschreibungen gestellt würden (Z. 68-72, S. 2; Z. 142-144, S. 4 Nadine F.). Auch institutionell rassistische Umgangsweisen mit Mehrsprachigkeit greift sie als Beispiel auf und verweist auf bestehende Hierarchisierungen von Sprachen, die sie als Ausdruck rassistischer Bewertungsmuster im Handlungsfeld der Kita beschreibt.

„Solche Sachen auch, wie das Thema Mehrsprachigkeit im Kontext von von Kita wie akzeptiert ist, ist Mehrsprachigkeit? Ich erlebe immer noch Einrichtungen, die sagen: „Hier wird Deutsch gesprochen“, weil die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für Kinder überhaupt nicht bewusst ist. Und es gibt dann auch eine Hierarchie der, der der Sprachen, Französisch und Spanisch ist alles gut, aber wehe, das Kind spricht türkisch und arabisch. Ähm, und da eben ja anhand von so Situationen darüber zu sprechen, das finde ich wichtig“ (Z. 145-150, S. 4, Nadine F.).

Darüber hinaus antizipiert Nadine F. auch rassistische Diskriminierungen unter Kindern in der Kindertagesstätte und sieht es als wichtige Perspektive Rassismus auch aus Kinderperspektive zu besprechen (Z. 228-237, S. 5-6, Nadine F.).

**Analytische Implikationen zum Rassismusverständnis von Nadine F.:** Im Interview entwickelt Nadine F. ein Rassismusverständnis, dass Rassismus primär als gesellschaftlich strukturelles Phänomen begreift. Mit der Aussage, „*wir sind alle nicht frei von Vorurteilen*“, und der Selbstverortung in einer „*White Bubble*“ verweist sie auf eine strukturelle Verankerung von Vorurteilen sowie auf die Begrenztheit der eigenen Perspektive. Implizit knüpft sie damit an Annahmen der Critical-Whiteness-Studies an, in denen Weißsein als gesellschaftliche Norm und mit strukturellen Vorurteilen verbunden verstanden wird, während nicht-weiße Positionierungen Otheringprozessen

unterliegen (Owen 2007, S. 203 ff. in; Anti Ra Wü 2022). Entsprechend betont Nadine F. die Bedeutung von Reflexion gesellschaftlicher Normalitätsverständnisse und eigener Deutungsmuster, die das Handeln im pädagogischen Kontext prägen. Diese strukturelle Perspektive wird von ihr auch explizit benannt, wenn sie Rassismus im Zusammenhang mit Lernzielen der Rassismussensibilisierung als gesellschaftliche Struktur beschreibt, die sich sowohl im „Kleinen“ als auch im „Großen“ manifestiere. Gleichzeitig zeigen sich Ambivalenzen im Rassismusverständnis, da Nadine F. bei der expliziten Abfrage einer Definition auf eine vergleichsweise enge Beschreibung von Rassismus als Ausgrenzung aufgrund phänotypischer Merkmale, Religion oder Kultur zurückgreift. Diese Engführung steht jedoch nicht im Widerspruch zur strukturellen Perspektive, sondern ergänzt diese. Dies zeigt sich in den von Nadine F. antizipierten rassismusrelevanten Situationen im pädagogischen Handlungsfeld, etwa in Bezug auf Bilderbücher, Kinderlieder, Sprachhierarchien oder die Verwendung des Begriffs „Hautfarbe“. Damit verweist Nadine F. auf ein Verständnis von Rassismus, das über intentionale Handlungen hinausgeht und gesellschaftliche Normalitätsordnungen sowie implizite Bewertungsmuster in den Blick nimmt.

#### 7.1.4 Fallbeschreibung zum Rassismusverständnis von Jürgen K.

**Persönliche Vorbildung/Erfahrung der Lehrkraft:** *Rassismus als modularer Teil des Studiums/Eigenständige Aneignung:* Jürgen K. ist unter allen Interviewpartner:innen die einzige Lehrkraft, die angibt, im Rahmen ihres Studiums eine institutionalisierte Vorbildung explizit zum Thema Rassismus erhalten zu haben. Rassismus war dabei fester modularer Bestandteil des Sozialarbeitsstudiums der Lehrkraft. Darüber hinaus berichtet Jürgen K. von der Teilnahme an Fortbildungen im Rahmen außerschulischer Bildungsarbeit, in denen er sich vertieft mit dem Thema auseinandersetzen konnte (Z. 118-124, S. 3, Jürgen K.). Des Weiteren gibt die Lehrkraft an, sich das Thema teilweise eigenständig angeeignet zu haben, was nach eigener Einschätzung zur Sensibilisierung beigetragen habe. Insbesondere die Vorbereitung eigener Unterrichtseinheiten sowie die Auseinandersetzung mit medialen Formaten, wie Dokumentationen und aktivistischen Beiträgen in sozialen Medien, werden von der Lehrkraft als relevante Zugänge zur weiteren Aneignung von Fachwissen benannt (Z. 124-129, S. 3, Jürgen K.).

**Reproduktion von Fachwissen:** *Explizites Benennen als strukturelles Phänomen/Kulturrassismus/Rassismus differenziert in Rassismen:* Zu Beginn des Interviews beschreibt Jürgen K. die persönliche Relevanz des Themas und bezeichnet Rassismus als ein Phänomen, das „jeden betrifft“. Dabei ordnet er sich selbst als von Rassismus „Nichtbetroffener“ ein und benennt zugleich mit der Aussage „bin aber Teil des Problems“, eine eigene Involviertheit am Phänomen. Darüber hinaus bezeichnet Jürgen K. Rassismus als „strukturell“ und begründet dies mit einer gesamtgesellschaftlichen Verankerung „rassistische[r] Gedanken in jedem Menschen“.

„Ja, mir selber ist das Thema deswegen wichtig, weil es natürlich jeden betrifft, also auch mich, der nicht von Rassismus in erster Linie betroffen ist, bin aber Teil des Problems natürlich. Und gerade die angehenden Erzieherinnen und Erzieher haben natürlich in der in den Einrichtungen, wo sie arbeiten damit ständig zu tun, weil rassistische Gedanken in jedem Menschen irgendwie verankert sind. Also strukturell, dass man da gut gucken muss und die erkennt“ (Z. 8-13, S. 1, Jürgen K.).

Im Gespräch über das Rassismusverständnis beschreibt die Lehrkraft, dass sie den „*aktuellen*“ Rassismus von der „*veralteten*“ Vorstellung biologischer menschlicher „*Rassen*“ abgrenzt. Rassismus wird von ihm weniger als primär an phänotypischen Merkmalen, wie Hautfarbe, orientiert beschrieben, sondern als ein Phänomen, das er als „*Kulturrassismus*“ fasst und mit Zuschreibungen entlang von Kultur, Sprache oder Nationalität verbindet. Phänotypische Merkmale werden dabei als weiterhin wirksam, jedoch nicht als vorrangig dargestellt (Z. 23-34, S. 1, Jürgen K.). Daran anschließend beschreibt Jürgen K. Rassismus als „*Oberthema*“ zu verstehen, unter dem sich nach unterschiedliche Formen von Rassismen verorten lassen (Z. 31-34, S. 1, Jürgen K.). Im späteren Verlauf des Interviews führt Jürgen K. weiter aus, dass in Deutschland auch Weiße von Rassismus betroffen sein können, sofern sie aufgrund nationaler oder ethnischer Zuschreibungen nicht als „deutsch“ wahrgenommen würden. Zur Veranschaulichung führt er verschiedene nationale Herkunftsgruppen an, die seiner Darstellung zufolge in Deutschland rassistische Erfahrungen machen:

„aber zum Rassismusverständnis ist auch wichtig zu erkennen, dass wir hier einen anderen Rassismusverständnis haben als jetzt in Amerika oder so, weil auch hier ja Weiße von Rassismus betroffen sind, aber jetzt nicht Deutsche, sondern Polen, Ukrainer, Russen, Serben. So also gerade die, die Länder Kroatien, Kroatien und so, dass die schon Rassismus erfahren, auch hier in Deutschland, obwohl die weiß sind“ (Z. 385-390, S. 9, Jürgen K.).

**Wahrnehmung von Rassismus:** *Diskriminierungsvermutung/Antizipation von Rassismus im Handlungsfeld:* Jürgen K. erläutert, dass er im schulischen Alltag keinen Rassismus im zwischenmenschlichen Kontakt unter den Schüler:innen wahrnehme. Er vermutet aber, dass diese trotzdem Rassismus auch in der Schule erfahren, er aber aufgrund eigener Wahrnehmungsgrenzen diese nicht erkenne.

„So genau, wo ich sehr deutlich erkenne ist, wenn wir das Thema behandeln. Also es ist ja schon eine, es gibt ja ein ganzes Modul dazu, und wenn wir über Diskriminierungserfahrungen auch sprechen, da kommt ein ganzer Schwall an an an Beispielen von den Schülern, die selber Rassismus erfahren haben, also in ganz verschiedenen Kontexten. Gerade wenn man die dann sensibilisiert dazu, was da alles so reinschwingt und was denn so. Ja, da kommt wirklich ganz viel von“ (Z. 48-54, S. 2, Jürgen K.).

Auch im Zusammenhang mit möglichen Diskriminierungen im pädagogischen Handlungsfeld gibt Jürgen K. an, bislang keine direkten rassistischen Vorfälle selbst wahrgenommen oder beobachtet zu haben. Zugleich äußert er die Vermutung, dass Schüler:innen in Praxisphasen durchaus diskriminierende Erfahrungen machen könnten, etwa in Form von kulturrassistischen Zuschreibungen aufgrund von Sprachschwierigkeiten oder sichtbarer Differenzmerkmalen (Z. 79-91, S. 2, Jürgen K.). Auf die Frage, ob Schüler:innen von rassismusrelevanten Beobachtungen im pädagogischen Handlungsfeld berichten, gibt die Lehrkraft an, dass Schüler:innen von Situationen erzählen, in denen auch Kinder in Kindertageseinrichtungen rassistische Positionen äußern oder

reproduzieren. Diese Äußerungen beschreibt die Lehrkraft als Ausdruck kindlicher Verarbeitungen gesellschaftlich verbreiteter Vorurteile, die im pädagogischen Alltag sichtbar werden können.

„Mir fallen jetzt nicht so viele Beispiele ein, aber es ist schon so, dass wir, wenn man nachfragt oder darüber mal diskutiert oder reflektiert, Schülerinnen schon feststellen, dass natürlich auch Kinder schon ja teilweise rassistische Positionen oder Gedanken haben, die natürlich in ihren kindlichen Gedankenstrukturen dann halt sind, so. Und dann schon auch die Frage: „Wie gehen wir damit um, wenn jetzt ein Kind ‚Mit dem spiele ich nicht‘ sagt oder so? Oder so: ‚Wieso trägst du ein Kopftuch?‘ Oder: ‚Wieso isst du das so?‘, etwa wenn beim Essen auffällt, dass jemand koscher isst“ (Z. 98-104, S. 3, Jürgen K.).

Darüber hinaus spricht die Lehrkraft über das Phänomen von Sommerfesten, die kulturalisierende Zuschreibungen reproduzieren. Jürgen K. schildert als exemplarisches Beispiel ein Sommerfest unter dem Motto „Essen auf der Welt“, bei dem von türkisch gelesenen Personen erwartet werde, ein typisch türkisches Gericht beizusteuern. Die Lehrkraft weist darauf hin, dass solche Erwartungen oft auf Stereotypen beruhen. In solchen alltäglichen Situationen erkennt die Lehrkraft die Gefahr, dass gut gemeinte Aktivitäten unbewusst Vorurteile und Klischees reproduzieren können (Z. 104-112, S. 3, Jürgen K.). Während des Interviews wird auch über Handlungs- und Lernsituationen gesprochen, die in der Berufsschule zur Rassismussensibilisierung genutzt werden. Jürgen K. berichtet, dass in diesen Lernsituationen rassistusrelevante Aspekte des pädagogischen Handlungsfeldes thematisiert und gemeinsam diskutiert werden. Diesen Lernsituationen wird von Jürgen K. mit folgender Aussage auch eine praktische Relevanz zugeschrieben.

„bei Bilderbuchbetrachtung macht man das, bei Elterngesprächen, bei wenn es um ehm, Religion, also was ich gerade alles so gesagt hatte. Also da wird schon nicht. Ja, sind es schon kleinere Lernsituationen, wo da drauf geguckt auch werden muss. Ist auch also wir ziehen uns das ja nicht aus der Nase, das ist Realität. So, da muss man drauf schauen“ (Z. 250-254, S. 6, Jürgen K.).

Exemplarisch verweist Jürgen K. auf Lernsituationen zur Bilderbuchbetrachtung. In diesem Zusammenhang werde unter anderem thematisiert, ob Bilderbücher in verschiedenen sogenannten „Heimatsprachen“ zur Verfügung stehen und wie Figuren in den Büchern dargestellt sind. Dabei werde auch diskutiert, ob ausschließlich weiße, mehrheitsgesellschaftlich gelesene Figuren repräsentiert sind oder ob auch marginalisierte Gruppen sichtbar werden (Z. 224-243, S.5-6, Jürgen K.).

**Analytische Implikationen zum Rassismusverständnis von Jürgen K.:** Im Verlauf des Interviews entwickelt sich bei Jürgen K. ein Rassismusverständnis, dass Rassismus primär als gesellschaftlich strukturell verankertes Phänomen begreift. Rassismus wird dabei als Ergebnis sozialer Prägungen beschrieben, in deren Rahmen „rassistische Gedanken“ in allen Menschen verankert seien. Darüber hinaus zeigt sich, dass Jürgen K. sein Rassismusverständnis entlang einer Ausdifferenzierung verschiedener Rassismen entwickelt und betont damit implizit, dass es nicht die eine Form von Rassismus gebe, sondern unterschiedliche historisch bedingte Ausprägungen existieren. In diesem Zusammenhang verweist er auch auf innereuropäische rassistische Diskriminierungen gegenüber Weißen, etwa gegenüber Pol:innen, Ukrainer:innen, Russ:innen oder Serb:innen und

bezieht sich so implizit auf Ausprägungen des antislawischen Rassismus. Die Abgrenzung von biologischen Rassekonzepten und die Betonung kultureller oder nationaler Zuschreibungen knüpft Jürgen K. an Konzepte des Kultur- bzw. Neorassismus an. Insgesamt orientiert sich Jürgen K. in seiner Argumentation an rassismustheoretischen Konzepten und verwendet diese explizit und implizit für sein Rassismusverständnis. Jürgen K. gibt an, im schulischen Alltag keine konkreten rassistischen Situationen wahrzunehmen, äußert jedoch eine Diskriminierungsvermutung und verweist auf eigene Wahrnehmungsgrenzen. Diese Perspektive schließt ebenfalls an die Logik eines strukturellen Rassismus an, da Jürgen K. sich selbst als Teil des Fortbestehens dieses Strukturprinzips positioniert. Darüber hinaus antizipiert er rassistische Diskriminierungen im pädagogischen Handlungsfeld und nutzt diese für praxisnahe Beispiele zur Rassismussensibilisierung in der Ausbildung, wobei die Antizipationen auf ein implizites Wissen über die systematische und wiederkehrende Wirksamkeit rassistischer Strukturen auch im pädagogischen Handlungsfeld verweisen.

#### 7.1.5 Vergleich der Fallbeschreibungen zum Rassismusverständnis der befragten Lehrkräfte

In der vergleichenden Betrachtung der Fallbeschreibungen zeigt sich eine Heterogenität der fall-spezifischen Rassismusverständnisse der Lehrkräfte. Diese zeigen sich in den folgenden Spannungsfeldern, die sich durch den Vergleich herauskristallisieren:

**Spannungsfeld hinsichtlich der Verortung von Rassismus als ein strukturelles Phänomen und individuelles Phänomen:** Im Vergleich der Fallbeschreibungen zeigt sich ein zentrales Spannungsfeld hinsichtlich der Verortung von Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip versus als individuelles Fehlverhalten. Auf der einen Seite steht ein Verständnis von Rassismus, das diesen als Ergebnis gesellschaftlich verankerter Wissens- und Deutungsmuster begreift, die im Zuge von Sozialisation erworben werden und sich in institutionellen Routinen, Materialien und diskursiven Normalitätsordnungen pädagogischer Einrichtungen fortschreiben. Rassismus wird hier nicht primär als Ausnahme oder bewusste Grenzüberschreitung verstanden, sondern als historisch entstandenes dauerhaft wirksames Strukturphänomen, dessen Reproduktion auch ohne intendierte Abwertung erfolgt und das entsprechend antizipierend reflektiert werden muss (Nadine F. und Jürgen K.).

Demgegenüber steht ein individualisierendes Rassismusverständnis, das Rassismus vor allem als bewusst intendierte, offene Abwertung von Personen aufgrund äußerer, insbesondere kultureller oder phänotypischer Merkmale fasst. In dieser Logik erscheint Rassismus als individuelles Fehlverhalten einzelner Akteur:innen, wodurch rassistische Diskriminierungen im pädagogischen Alltag tendenziell nur dann als solche anerkannt werden, wenn ihnen eine eindeutige diskriminierende Absicht zugeschrieben werden kann (Wolfgang W.). Zwischen diesen beiden Polen verortet

sich ein ambivalentes Rassismusverständnis, das Elemente beider Perspektiven miteinander verbindet, ohne sie systematisch zu integrieren. Während Rassismus einerseits als individuelle Ausgrenzung gegenüber „Ausländer:innen“ verstanden wird, werden andererseits eigene Verstrickungen und unbewusste diskriminierende Handlungen im Handlungsfeld reflektiert, die auf eine implizite Anerkennung struktureller Wirksamkeiten verweisen. Diese Ambivalenz (Ines H.) bleibt jedoch theoretisch unterbestimmt und oszilliert zwischen einer haltungsorientierten Individualperspektive und einer explizierten Strukturannahme.

**Spannungsfeld hinsichtlich rassismustheoretischen Bezügen und theoriegeleiteten Verständnissen von Rassismus:** Ein weiteres zentrales Spannungsfeld im Vergleich der Fallbeschreibungen betrifft den Umfang und die Art der Bezugnahme auf rassismustheoretische Konzeptionen. Auf der einen Seite steht ein Rassismusverständnis, das sich stärker auf Erfahrungswissen und alltagspraktische Deutungen stützt (Ines H.). In diesem Fall wird Rassismus primär über konkrete Erlebnisse im Schulkontext, beobachtete Situationen oder Berichte von Betroffenen erschlossen, ohne dass diese systematisch in theoretische Konzepte eingebettet werden. Rassismustheoretische Bezüge bleiben hier entweder aus oder erscheinen lediglich implizit, etwa in der Rezeption enger Definitionen von Rassismus oder in vereinzelt Verweisen auf empirische Befunde der Rassismusforschung (z. B. zu Bildungsungleichheiten), ohne dass daraus ein kohärenter theoretischer Bezugsrahmen entwickelt wird (Ines H.). Auch dort, wo theoretische Begriffe wie „struktureller Rassismus“ verwendet werden, bleiben diese teilweise unscharf und verkürzt, indem strukturelle Dimensionen auf einzelne institutionelle Fehlentscheidungen oder individuelle Vorurteile reduziert werden. Rassismus erscheint in dieser Logik weiterhin primär als individuelle Ausgrenzungs- oder Abwertungspraxis, während gesellschaftliche Macht-, Wissens- und Normalitätsordnungen nur randständig berücksichtigt werden (Wolfgang W.). Demgegenüber stehen Rassismusverständnisse, die stärker theoriegeleitet sind und Rassismus explizit als gesellschaftlich verankertes Strukturphänomen fassen. Theoriebezüge zeigen sich hier sowohl in der Antizipation rassismusrelevanter Gegenstände im pädagogischen Handlungsfeld als auch in der expliziten Bezugnahme auf Konzepte, wie rassistisches Wissen, strukturellen Rassismus, Kulturrassismus oder die Ausdifferenzierung verschiedener lokaler Rassismen (Nadine F. und Jürgen K.).

### 7.2.1 Fallbeschreibung zum Professionalitätsverständnis von Ines H.

**Institutionelle Kontexte, Strukturen und Vorgaben<sup>5</sup>:** *Keine explizite Verankerung im Curriculum/Rassismussensibilisierung muss bildungsgangübergreifend stattfinden:* Im Doppelinterview betonen Heike G. und Ines H., dass Rassismus im Unterricht nicht als ein „*ausführliches Beispiel*“

---

<sup>5</sup> Da dieser Abschnitt sich mit den institutionellen Strukturen der Schule befasst, wurden hier auch teilweise Antworten der am Doppelinterview teilnehmenden Kollegin Heike G. für die Rekonstruktion verwendet.

aufgegriffen werde, sondern „*immer nur Teil von unterrichtlichen Inhalten*“ sei (Z. 200-209, S. 5, Heike G. und Ines H.). Eine explizite Bearbeitung in Form einer mehrstündigen Lernsituation ausschließlich zum Thema Rassismus lehnt Ines H. ab, da das Thema aus ihrer Sicht sonst als zeitlich begrenzt und abgehandelt erscheinen könne (Z. 209–212, S. 5, Heike G. und Ines H.). Sie persönlich befürwortet, dass die Implementierung des Themas so strukturiert ist, wie zum Zeitpunkt des Interviews, in Form einer situativen Thematisierung: „*Obwohl, wenn du mich danach fragst, ob ich mir das wünschen würde, würde ich es besser finden, so wie es jetzt ist, das immer mal zu thematisieren*“ (Z. 209–211, S. 5, Heike G. und Ines H.). Gleichzeitig beschreiben die Lehrpersonen, dass rassismusrelevante Inhalte im Unterricht regelmäßig in Form von Handlungssituationen im Modul „Diversität und Inklusion“ aufgegriffen werden (Z. 21–22, S. 1; Z. 294–295, S. 7, Heike G. und Ines H.). Heike G. verweist darauf, dass diese dabei häufig als kurze „Aufhänger“ verwendet werden (Z. 200–206, S. 5, Heike G. und 2). In diesem Zusammenhang führt sie aus, dass neben Rassismus auch andere Formen von Diskriminierung wie Queerfeindlichkeit oder Ableismus berücksichtigt und gleichrangig thematisiert würden. Dies sei notwendig, um allen Diskriminierungsdimensionen im Unterricht gerecht werden zu können (Z. 290–295, S. 5, Heike G. und Ines H.).

Darüber hinaus schildert Ines H., dass sie es als wichtig erachtet, Rassismus unabhängig von konkreten Unterrichtsinhalten auch für Schüler:innen unterschiedlicher Bildungsgänge aufzugreifen (Z. 212–216, S. 5 Heike G. und Ines H.). Im Kontext rassismussensibler Kompetenzen verortet sie Lernziele für den gesamtschulischen Bereich. Ines H. betont, dass die Fähigkeit, rassismusrelevante Situationen wahrzunehmen und darauf zu reagieren, nicht nur einzelnen Modulen der Fachschule zugeordnet werden solle, sondern vielmehr der gesamten Schule. Dabei verweisen Heike G. und Ines H. auf Schulentwicklungsinitiativen, wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, die für die Schule angestrebt werden (Z. 250–259, S. 6, Heike G. und Ines H.).

**Berufliche Handlungskompetenz der Schüler:innen: Sozialkompetenz: Haltung entwickeln Diversität anerkennen / Pädagogische Grundkompetenzen integrieren Rassismussensibilität:** Heike G. beschreibt im Doppelinterview das gesellschaftliche Vielfalt konstitutiver Bestandteil der pädagogischen Praxis sei und betont, dass zukünftige Fachkräfte darauf vorbereitet sein müssen (Z. 23-33, S.1, Heike G. und Ines H.). Dies bestätigt auch Ines H. und hebt die Relevanz einer pädagogischen Haltung für diese berufliche Anforderung hervor: „*Das hat was mit der Haltung zu tun, da offen ranzugehen*“ (Z. 32-33, S. 1, Heike G. und Ines H.). Die Lehrkraft beschreibt, dass sie im Unterricht einen positiven Zugang zu Diversität verfolgt.

„Ich glaube halt, dass wir ein bisschen andersrum rangehen. Wir oder zumindest ich bei uns. Wir gehen halt positiv ran und sagen Diversität ist halt wünschenswert. Das schließt ja aus, dass es bekämpft ja quasi dann Rassismus. Und ich glaube schon, dass unsere Schülerschaft das super annimmt. Und ich

glaube auch, dass wir manchmal deswegen in der Bubble unterwegs sind. Also ich unterrichte super viel Diversität und dann gucken wir auf diese ganzen Dimensionen und Alter, Geschlecht, Behinderung. Und ich merke, dass unsere Schüler da immer sagen: „Ja.“ Also die widersprechen nicht“ (Z.167-173, S. 4, Heike G. und Ines H.).

Diversität wird von Ines H. als wünschenswert dargestellt und als zentrales Unterrichtsthema bearbeitet. Die Lehrkraft äußert die Einschätzung, dass ein solcher Zugang Rassismus entgegenwirke und von der Schülerschaft gut angenommen werde. In den Aussagen von Ines H. wird sichtbar, dass im Unterricht unterschiedliche gesellschaftliche Differenzdimensionen, wie etwa Alter, Geschlecht und Behinderung thematisiert werden (Z. 167–173, S. 4, Heike G. und Ines H.).

In Bezug auf notwendige Kompetenzen und Fachwissen für das Erkennen und den Umgang mit Rassismus verweist Ines H. überwiegend auf allgemeinpädagogische Anforderungen. Als Kompetenz benennt sie eine Aufmerksamkeit gegenüber rassismusrelevante Situationen sowie eine Reaktionsbereitschaft, etwa wenn sie beschreibt, *„die Augen aufhaben oder auf Rassismus reagieren“* zu können (Z. 250–255, S. 6, Heike G. und Ines H.). Diese Kompetenz ordnet sie nicht einzelnen Modulen sozialpädagogischer Fachschulen zu, sondern verortet sie auf der Ebene der gesamten Berufsschule, die alle Bildungsgänge adressiert (Z. 250–255, S. 6, Heike G. und Ines H.).

Rassismussensible Fertigkeiten entstehen gemäß Ines H. *„durch ganz viele verschiedene Sachen“* und beziehe sich auf allgemeinpädagogische Fähigkeiten, wie *„die Kompetenz beobachten zu können“*, die aus ihrer Sicht notwendig seien, um rassismusrelevante Situationen zunächst wahrnehmen zu können. Ergänzend zählt sie auch die Akzeptanz von Diversität dazu und fasst zusammen, dass sich entsprechende Kompetenzen durch alle Lernsituationen zögen und letztlich den gesamten pädagogischen Beruf widerspiegeln (Z. 282–289, S. 7, Heike G. und Ines H.). Auf die erneute Nachfrage, was pädagogische Fachkräfte lernen müssen, antworten beide Lehrkräfte im Doppelinterview: *„Ines H.: (...) Eine offene Haltung würde ich jetzt so als. [...] Heike G.: Die offene Grundhaltung, wertschätzende Grundhaltung, allen gegenüber“* (Z. 299-302, S. 7, Heike G. und Ines H.). Ines H. konkretisiert den Begriff *„offen“*, wie schon in der Fallbeschreibung zum Rassismusverständnis skizziert, mit einer Akzeptanz von *„Ausländern“* und *„Menschen mit Behinderung“*, worin sich wiederholt eine Diversitätsakzeptanz artikuliert (Z. 303-308, S. 7, Heike G. und Ines H.). Daran anschließend skizziert Ines H. den Prozess, wie sich die *„offene Haltung“* entwickle. Durch eine regelmäßige Orientierung hin zu einer pädagogischen Grundhaltung, die verdeutlicht, dass die genannten Personengruppen wertschätzend und offen akzeptiert werden, entwickle sich auch bei Schüler:innen die Haltung: *„Wenn man das dann immer wieder thematisiert, auf ganz, ganz unterschiedlichste Art und Weise in unterschiedlichen Modulen über viele, viele Jahre. Ich glaube, daraus erwächst dann die Haltung“* (Z. 306-308, S. 7, Heike G. und Ines H.). Auch im Hinblick auf das professionelle Selbstverständnis als Lehrkraft bezieht sich Ines H. auf eine *„wertschätzende*

und offene Haltung“ und fordert dabei, Defizitperspektiven auf marginalisierte Gruppen zu vermeiden.

„Also wertschätzend und offene Haltung. [...] Eine Grundhaltung. [...] Aber dann könnte man sagen, eine wertschätzende und offene Haltung gegenüber Menschen mit. Gegenüber Ausländern, Menschen mit Migrationshintergrund. Dass man schon guckt, was können die? Und nicht nur guckt, was können die nicht. Die nicht nur auf die Sprachbarrieren reduzieren. Was natürlich ganz häufig passiert, gerade auch in unserem Kontext, weil es ist sprachlich manchmal schwierig und dann“ (Z. 471-479, S. 11, Heike G. und Ines H.).

Über die Vermittlung von rassismustheoretischen Inhalten spricht Ines H. während des Interviews nicht. Zum Ende des Interviews beschreibt die Lehrkraft Rassismus nicht als fachwissenschaftlich komplexes Thema, das einer didaktischen Aufbereitung zu einer niedrigschwelligen Vermittlung bedarf. Sie führt aus, dass Rassismus aus ihrer Sicht keine „*Fachwissenschaft in dem Sinne*“ erfordere und grenzt das Thema von anderen erziehungswissenschaftlichen fachtheoretischen Inhalten (Sprachentwicklung, Behaviorismus) ab, die sie als anspruchsvoll beschreibt (Z. 593-601, S. 14, Heike G. und Ines H.). Stattdessen betont sie, dass Rassismus über Sensibilisierung und alltagsnahe Anlässe im Unterricht thematisiert werde, etwa anhand aktueller Materialien, wie Zeitungsbeiträgen oder Grafiken. Diese Materialien ordnet sie jedoch ausdrücklich nicht als „*Faktenwissen*“ oder „*Fachwissen*“ im engeren Sinne ein (Z. 610-623, S.14, Heike G. und Ines H.).

**Professionalitätsverständnis im Handeln der Lehrkraft: Betroffenenberichte im Unterricht integrieren/Räume schaffen für Betroffenenberichte/Bedingungslose Anerkennung von Betroffenenberichten:** Ines H. beschreibt, dass sie es als „Chance“ ansieht, Ermöglichungsräume für Berichte von Schüler:innen über eigene diskriminierende Erfahrungen bereitzustellen. Sie führt aus, dass das Erzählen konkreter Erfahrungen durch betroffene Schüler:innen die gesamte Lerngruppe einbeziehe und diese Situationen von ihr als wirkungsvoller wahrgenommen würden als abstrakte oder schriftlich vorgegebene Fallbeispiele (Z. 500–507, S. 12, Heike G. und Ines H.). Insbesondere hebt sie hervor, dass das Sichtbarwerden von Emotionen und Verletzlichkeit, wie etwa durch persönliche Schilderungen oder emotionale Reaktionen von der Klasse deutlich wahrgenommen werden und sich von der Bearbeitung standardisierter Aufgaben unterscheiden:

„Ich glaube, wenn man dann auch immer dahinter die Gefühle merkt, wenn das jemanden so bedrückt. Wenn zum Beispiel (Schüler/Schülerin) das erzählt hat, wie es (der Person) ergangen ist oder (Schüler/Schülerin). Und dann merkt man, wie verletztlich die Person ist. Dann erreicht das die Schüler noch mal ganz anders. Also wir hatten auch mal eine Situation, da hat auch ein Schüler geweint. Dann merkt man natürlich total, was das mit der Klasse macht. Das ist ja was ganz anderes, als wenn du einen Zettel kriegst, wo draufsteht XY hat das und das erlebt. Dann lesen die das so vor. Monoton schreiben ihre Antworten hin, was sie gelernt haben“ (Z. 525-532, S. 12-13, Heike G. und Ines H.).

Zugleich äußert Ines H. eine Distanz gegenüber stark konstruierten Handlungs- und Lernsituationen, die sich gezielt auf ein Thema wie Rassismus fokussieren. Sie beschreibt, dass Schüler:innen gegenüber solchen Situationen mit der Zeit ermüden könnten und sich dann vor allem daran orientieren, erwartete Antworten zu reproduzieren, wodurch aus ihrer Sicht die dahinterliegende Haltung in den Hintergrund trete (Z. 540–549, S. 13, Heike G. und Ines H.). Neben der

Bereitstellung von Räumen und der Integration von Betroffenenberichten im Unterricht, artikuliert sich auch im Berichten über den Umgang mit Betroffenen bei Ines H. ein Professionalitätsverständnis. Ines H. beschreibt im Interview, dass sie Schüler:innen immer ernst nehme, wenn diese von rassistischen Diskriminierungen berichten. Sie „*versuche das nicht wegzuwischen*“, da sonst eine Gefahr bestehe, als Person, die „nicht betroffen ist“, diese Berichte herunterzuspielen.

„Ich versuche unsere Schüler auch immer dann zu bestärken, sich zu wehren. Also wenn die zu mir kommen und sagen die Kollegin XY sagt immer das oder verhält sich falsch. Dann versuche ich schon unsere Schüler zu ermutigen, das Gespräch zu suchen und ganz klar zu sagen, dass das nicht geht, weil ich glaube, das ist so ein Weg, das aufzuzeigen. [...] Vielleicht ist das auch ein bisschen naiv, aber das finde ich schon, dass man das nicht totschweigt. Und wie (Name Kollege/Kollegin) schon gesagt hat, ich nehme das auf jeden Fall ernst. Immer und versuche das nicht wegzuwischen, weil das finde ich total gefährlich, wenn man selber nicht betroffen ist zu sagen: „Ja, so schlimm ist das aber nicht.“ Weil wenn die sich angegriffen fühlen, ist es auf jeden Fall“ (Z. 116-126, S. 3, Heike G. und Ines H.).

In diesem Deutungsrahmen erscheint eine pädagogische Strategie der bedingungslosen Anerkennung von Betroffenenberichten mit einer Sensibilität, Erfahrungsberichte nicht zu relativieren oder zu bagatellisieren, sondern diese ernstzunehmen und anzuerkennen. Darüber hinaus beschreibt Ines H. ein Bemühen, betroffene Schüler:innen zu ermutigen, sich zu wehren, auch wenn Rassismusdiagnosen das Handeln eigener Kolleg:innen betrifft. Sie versuche, Schüler:innen darin zu bestärken, mit Kolleg:innen das Gespräch zu suchen und diskriminierende sowie rassismusrelevante Handlungen anzusprechen.

**Analytische Implikationen zum Professionalitätsverständnis von Ines H.:** Auf der Grundlage der Interviewdaten lässt sich für Ines H. ein Professionalitätsverständnis rekonstruieren, das rassismussensibles pädagogisches Handeln vordergründig an einer wertschätzenden, offenen und diversitätsbejahenden Grundhaltung orientiert. Rassismus erscheint in diesem Deutungsrahmen weniger als fachtheoretisch zu durchdringendes Strukturphänomen, sondern primär als pädagogische Herausforderung, der durch eine positive Haltung gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt begegnet werden könne. Diversitätsakzeptanz fungiert dabei als zentrales professionsethisches Leitmotiv: Pädagogische Fachkräfte sollen „Ausländern“ und „Menschen mit Behinderung“ mit Offenheit und Wertschätzung begegnen und Vielfalt entlang verschiedener Differenzdimensionen grundsätzlich anerkennen. Rassismussensibilisierung wird damit in erster Linie als Frage der Haltung und weniger als Ergebnis fachlich fundierter Analyse- und Deutungskompetenzen konzipiert. Beiläufig verweist Ines H. zwar auf Fertigkeiten wie Aufmerksamkeit, Beobachtungsfähigkeit und Reaktionsbereitschaft im Umgang mit wahrgenommenem Rassismus. Diese bleiben jedoch auf einer allgemeinpädagogischen Ebene und werden nicht mit spezifischem rassismustheoretischem Fachwissen oder mit der Fähigkeit zur theoriegeleiteten Einordnung rassismusrelevanter Situationen verknüpft. Darüber hinaus schreibt Ines H. diese Kompetenzen nicht einzelnen Modulen der sozialpädagogischen Fachgänge zu, sondern verortet entsprechende Zielperspektiven auf der Ebene der gesamten Schule und verweist in diesem Zusammenhang auf

Schulentwicklungsprogramme, wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Die Förderung rassismussensibler Kompetenzen erscheint in diesem Deutungsrahmen primär als gesamtschulische Aufgabe und weniger als explizit formuliertes Bildungsziel sozialpädagogischer Ausbildungsgänge.

In der im Interview beschriebenen schulpädagogischen Praxis der Lehrkraft wird Rassismus jedoch vor allem situativ aufgegriffen und ist eng an die Erfahrungsberichte von Schüler:innen gebunden. Betroffenenberichte fungieren hierbei als pädagogische Ressource, über die Rassismus sichtbar, emotional erfahrbar und für die Lerngruppe relevant gemacht wird. Damit verschiebt sich die Thematisierung von Rassismus in dem rekonstruierten Deutungsrahmen von einer systematisch curricular verankerten Auseinandersetzung hin zu einer anlassbezogenen, erfahrungsorientierten Bearbeitung. Charakteristisch für das rekonstruierte Professionalitätsverständnis von Ines H. ist darüber hinaus eine bedingungslose Anerkennung von Betroffenenberichten. Diskriminierungserfahrungen werden nicht relativiert oder bagatellisiert, sondern als valide und handlungsleitend anerkannt. Die pädagogische Strategie im Umgang mit Betroffenen besteht wesentlich im Zuhören, Anerkennen und Empowerment. Ines H. ermutigt Schüler:innen aktiv dazu, problematische Situationen offen anzusprechen und sich gegen wahrgenommene Diskriminierungen zu wehren, auch gegenüber Kolleg:innen.

### 7.2.2 Fallbeschreibung zum Professionalitätsverständnis von Wolfgang W.

**Institutionelle Kontexte, Strukturen und Vorgaben:** *Keine explizite Verankerung im Curriculum:* Wolfgang W. erklärt im Interview, dass das Thema Rassismus an seiner Schule nicht explizit im sozialpädagogischen Unterricht behandelt werde, sondern vordergründig das Thema „Vielfalt in Einrichtungen“ (Z. 284-292, S. 7, Wolfgang W.).

„Ja. (...) Also es ist so, dass wir dieses Thema Rassismus so nicht im Unterricht haben. Aber wir haben schon in der Ausbildung auch die Einheit, ich weiß jetzt nicht, wo genau sie eingegliedert ist. Ähm, den Vielfaltsaspekt, also das genau so heißt die Einheit auch. Vielfalt, Vielfalt in den Einrichtungen“ (Z. 279-282, S. 6, Wolfgang W.).

Weiter führt die Lehrkraft aus, dass auch das Wort Rassismus für den Unterricht nicht aufgegriffen und thematisiert werde (Z. 305-306, S. 6, Wolfgang W.). Nach Darstellung von Wolfgang W. liegt der Schwerpunkt des Unterrichts auf der Auseinandersetzung mit „Herausforderungen“ und „Hürden“, die im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Vielfalt gesehen werden sowie auf dem pädagogischen Umgang mit diesen Situationen. Perspektiven zur Thematisierung von Rassismus als modulübergreifende Querschnittsaufgabe in anderen sozialpädagogischen Modulen oder Unterrichtsfächern werden von Wolfgang W. im Verlauf des Interviews nicht benannt.

**Berufliche Handlungskompetenz der Schüler:innen:** *Interkulturelles Wissen, Verständnis Interkulturalität/Umgang mit interkultureller Vielfalt/Bewussten und unbewussten Rassismus*

*erkennen/Akzeptanz kultureller Differenzen*: Wolfgang W. rahmt die Relevanz des Themas Rassismus für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Entwicklung, in deren Verlauf die Gesellschaft insgesamt „immer vielfältiger“ werde und sich diese Vielfalt auch in pädagogischen Institutionen widerspiegele. Pädagogische Fachkräfte würden in ihrer späteren Berufspraxis mit „unterschiedlichsten Menschen“ arbeiten und „treffen [...] dann dort eben auf vielfältige Gesellschaftsschichten“ (Z. 7–14, S. 1, Wolfgang W.).

Vor dem Hintergrund, der Diversifizierung der Gesellschaft, hebt die Lehrkraft hervor, dass es in der Ausbildung wichtig sei, ein Verständnis zu fördern, das gesellschaftliche Vielfalt als etwas Positives begreift, diese bejaht und einen wertschätzenden Umgang mit ihr unterstützt (Z. 14–21, S. 1, Wolfgang W.). Vor diesem Hintergrund beschreibt Wolfgang W., dass sich die Unterrichtseinheit „*Vielfalt in den Einrichtungen*“ auf die Darstellung gesellschaftlicher Vielfalt konzentriert, die mithilfe der Metapher eines Blumenstraußes veranschaulicht wird (Z. 287–292, S. 6–7, Wolfgang W.). Im weiteren Verlauf des Interviews verwendet er die Bezeichnung „*interkulturelles Verständnis*“ und betont, dass „*die eine*“ einheitliche Kultur nicht existiere, sondern vielmehr von einer Vielzahl unterschiedlicher Kulturen sowie von Misch- und Übergangsformen auszugehen sei (Z. 312–314, S. 7, Wolfgang W.). In diesem Deutungszusammenhang wird gesellschaftliche Vielfalt vorrangig als kulturelle Vielfalt gerahmt, was sich auch in der Metapher des bunten Blumenstraußes zur Veranschaulichung dieser Vielfalt widerspiegelt. Zugleich betont die Lehrkraft, dass neben der Wahrnehmung gesellschaftlicher Vielfalt auch das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft mit Herausforderungen und Hürden verbunden sei (Z. 293–295, S. 7, Wolfgang W.). Diese Herausforderungen würden nach Angaben der Lehrkraft im Unterricht in Form von exemplarischen Fallbeispielen diskutiert:

„Ich habe damals so Fallbeispiele aus einem Fachbuch rausgesucht, wo eben deutlich wurde, dass es unterschiedliche Erziehungsverständnisse gibt. Da ist da so ein Fallbeispiel drin von einer ghanaischen Mutter oder kann auch ein anderes afrikanisches Land sein. Die, die ihre Kinder schlägt, wenn die nicht mitmachen und das Kind sagt, dann ja hier: „Ich habe aber im Kindergarten mitbekommen, du darfst mich gar nicht schlagen.“ Ja. Und dann sagt diese ghanaische Mutter: „Ja, im Kindergarten haben die Erzieherinnen das Wort und da gehorchst du den aber hier zu Hause, da zählt das nicht, da habe ich hier das Sagen“, ne. Und dann eben gemeinsam zu gucken, wie kommt das, dass diese Mutter so tickt? Ist diese Mutter jetzt automatisch eine schlechte Mutter oder wie ist das zustande gekommen, dass die eben ein anderes Erziehungsverständnis hat? Also sowas ist jetzt mehr ein Thema im Unterricht, als so ohne dieses Wort Rassismus da irgendwie aufzugreifen, mit dieser Vielfalt umzugehen“ (Z.295-306, S. 7, Wolfgang W.).

Anhand dieses Fallbeispiels werde gemeinsam erörtert, wie unterschiedliche Erziehungspraktiken zustande kommen und wie diese eingeordnet werden können. Es gehe darum, die kulturellen Unterschiede wahrzunehmen, zu verstehen, auszuhalten und zu erkennen: „[...] *dass man diese Unterschiede auch angehen muss*“ (Z. 310-312, S. 7, Wolfgang W.). Aus diesem Verständnis der kulturellen Unterschiede entwickle sich eine Akzeptanz: „[...] *dass Menschen anders aussehen,*

weil sie eben innerlich anders ticken (Z. 313-314, S. 7, Wolfgang W.). Diese Akzeptanz entwickle sich zusätzlich durch eine Verständigung auf ein gemeinsames Werteverständnis:

„Und wenn ich das akzeptiere, dass es das viele Farben in unterschiedlichen Facetten da sein dürfen, ja und wir natürlich gemeinsame Werte vertreten müssen. Und wenn ich da dahinter stehe, dann kann ich auch verstehen oder akzeptieren, dass es Menschen gibt, die völlig unterschiedlich auftreten und aussehen“ (Z.319-322, S. 7, Wolfgang W.).

Bei der Vermittlung fachlicher Inhalte zur Entwicklung eines „*interkulturellen Verständnisses*“ bezieht sich Wolfgang W. insbesondere auf die Thematisierung von kulturellen Differenzen, etwa unterschiedlicher Erziehungsstile, sowie auf Überlegungen zu „*konstruktiven Konfliktlösungen*“, wenn solche Erziehungsverständnisse im pädagogischen Alltag aufeinandertreffen (Z. 331–337, S. 7, Wolfgang W.). Exemplarische Beispiele für „*konstruktive Konfliktlösungen*“ benennt Wolfgang W. nicht. Im Kontext der Verwendung des Fallbeispiels verweist er vielmehr darauf, dass sich die Mutter „*nach geltendem Recht richten müsse*“, und konstruiert mit der Aussage „*wir haben ein anderes Erziehungsverständnis*“ eine dichotome Differenz zwischen einem normativ gesetzten Mehrheitsverständnis und einer als abweichend markierten Praxis (Z. 308–310, S. 7, Wolfgang W.). Auf die Frage nach dem primären Lernziel für Fachkräfte im Hinblick auf das Erkennen von Rassismus im Handlungsfeld beschreibt Wolfgang W. allgemein, dass Fachkräfte aufmerksam dafür sein sollten, ob Personen ausgeschlossen oder anders behandelt werden, und dabei auch die Intention entsprechender Situationen berücksichtigen sollten. Darüber hinaus betont die Lehrkraft, dass in der Ausbildung ein Interesse an Vielfalt geweckt und eine offene Haltung gegenüber unterschiedlichen Hintergründen und Kulturen gefördert werden solle, um Schüler:innen für den Umgang mit Vielfalt im späteren pädagogischen Handlungsfeld zu sensibilisieren (Z. 342–356, S. 8, Wolfgang W.).

**Professionalitätsverständnis im Handeln der Lehrkraft:** *Diskriminierungserfahrungen kontextualisieren und zwischenmenschlich aushandeln/Nichtwahrnehmung der Betroffenenperspektive:* Wolfgang W. skizziert im Interview eine Unterrichtssituation, bei der eine Schülerin über eine rassistische Diskriminierungserfahrung berichtet. Wolfgang W. beschreibt, dass in einem verwendeten Fingerspiel „*gewisse Worte*“ vorgekommen seien, die in ihren Worten: „*[...], wenn man es wollte, missverstehen konnte*“ (Z. 87–94, S. 2, Wolfgang W.). Die Wahrnehmung der betroffenen Schülerin, die sich „*sehr diskriminiert gefühlt*“ habe, wird damit zugleich so gerahmt, dass die Einordnung der Situation, an eine bestimmte Interpretation gebunden erscheint. Wolfgang W. kontrastiert diese Wahrnehmung mit der eigenen Perspektive, indem er darauf verweist, dass „*unsereins*“ die Situation als „*gar nicht schlimm*“ einordnen würde (Z. 87–94, S. 2, Wolfgang W.).

„Das war nicht in meinem Unterricht, aber das war im Unterricht von einer Kollegin, die so ein Fingerspiel verwendet hat. Ähm. Genau. Und da kam halt gewisse Worte drin vor, die die, wenn man es wollte, missverstehen konnte. Und da hat sich eine muslimische Schülerin schon paar Jahre her, damals sehr diskriminiert gefühlt. Das war dann da, das war in meiner Klasse. Ich war der Klassenlehrer. Das war für

die Klasse oder für die Schüler ein großes Ding. Sie hat sich da diskriminiert gefühlt, und unsereins würde sagen: „Das ist doch gar nicht schlimm“ (Z. 87-94, S. 2, Wolfgang W.).

Wolfgang W. skizziert weiter, wie er als Lehrkraft mit entsprechenden Situationen umzugehen gedenkt. Im Umgang mit rassismusrelevanten Situationen betont Wolfgang W. dagegen, dass Lehrkräfte zunächst Interesse an der Wahrnehmung und Empfindung der betroffenen Person zeigen und Dialogbereitschaft signalisieren sollten. Zugleich hebt Wolfgang K. hervor, dass Lehrkräfte die eigene Intention ihres Handelns transparent machen sollten, um zu verdeutlichen, dass keine Abwertungen beabsichtigt seien. Darüber hinaus unterstreicht er die Bedeutung einer gemeinsamen Betrachtung des situativen Kontextes sowie der aktiven Nachfrage nach der Gefühlslage der betroffenen Person (Z. 129-139, S. 3, Wolfgang W.).

„Und ja, damals bei diesem Beispiel dieser muslimischen Schülerin, wo ich auch erstmal dachte: ‚Hey, was ist die unentspannt.‘ Das kommt vielleicht auch hinzu, wo ich dachte: ‚Ja, das kann man irgendwie da drin sehen, aber sie ist da schon sehr kleinlich.‘ Und ich glaube, was ich mir einfach wünsche, ist eine Gelassenheit, dass ich, dass ich eher so sage. Ähm, also ich spreche jetzt von dem unintendierten Rassismus, dass ich sage: ‚Hey, ist ja interessant, dass du das so empfindest. Das ist jetzt gar nicht von mir so gewollt worden, und das war nicht meine Absicht, das war nicht meine Intention, da jemanden irgendwie niedriger zu stellen. Aber lass uns, lass uns da von außen drauf gucken, was macht das? Was macht das bei dir für ein Gefühl? Und warum nehme ich das anders wahr?‘ Und gar nicht zu sagen. Die eine Seite hat recht und die andere Seite hat nicht recht, ne?“ (Z. 129-139, S. 3, Wolfgang W.).

Unterschiede in den Wahrnehmungen sollen thematisiert und reflektiert werden. Rassismusrelevante Situationen werden dabei nicht binär bewertet, sodass eine Position als richtig und die andere als falsch gilt, sondern als Gegenstand gemeinsamer Aushandlung beschrieben (Z. 136–139, S. 3, Wolfgang W.).

Während der Schilderung der Unterrichtssituation hebt Wolfgang W. hervor, dass die Kollegin, die das Fingerspiel verwendet habe, keine bewusst negative Absicht oder Intention verfolgt habe. Die interviewte Lehrkraft betont, den Hintergrund des Fingerspiels zu kennen und darin keine bewussten Formen von Ausgrenzung oder Abwertung zu erkennen. Aus der eigenen Perspektive habe es sich nicht um eine herabwürdigende Darstellung gehandelt. Dies begründet Wolfgang W. damit, dass die Interpretation eine andere gewesen sei: *„Also es ist [...] keine Ausgrenzung, die irgendwie bewusst ist, dass ich da gesagt habe hier, ich mach mich da über den Islam irgendwie lustig oder sowas, sondern die Interpretation ist eben andere gewesen, ne?“* (Z. 102–104, S. 2–3, Wolfgang W.). Vor diesem Hintergrund hebt Wolfgang W. im Verlauf des Interviews hervor, entsprechende Situationen zwischenmenschlich auszuhandeln, um die Intention und den Kontext für alle Beteiligten transparent zu verdeutlichen (Z. 145–151, S. 3–4, Wolfgang W.).

Anschließend schildert Wolfgang W., dass sich die Schulklasse mit der betroffenen Schülerin solidarisiert und das Fingerspiel in Übereinstimmung mit der Wahrnehmung der Betroffenen als rassistisch diskriminierend eingeordnet habe. Die Schüler:innen hätten der Lehrkraft gegenüber berichtet, die Schülerin sei *„rassistisch beleidigt worden“* (Z. 150–153, S. 4). In der retrospektiven

Darstellung wird diese Rassismusdiagnose von der Lehrkraft als „nicht richtig“ eingeordnet, da die Klasse oder die betroffene Schülerin nicht das Gespräch mit der Lehrkraft gesucht habe. Eine Rassismusdiagnose könne Wolfgang W. in diesem Kontext nur nachvollziehen, wenn eine intendierte Beleidigung oder Abwertung erkennbar wäre (Z. 146–160, S. 4, Wolfgang W.).

„Die ist rassistisch beleidigt worden.’ Und ich habe dann gesagt: ‚Ja, hat denn aber jemand von euch mal mit der Lehrerin gesprochen?’ Die in der nächsten Stunde, ohne es zu wissen, wieder dieses Fingerspiel aufgegriffen hat. Und alle haben irgendwie mit bedröppelten Gesicht so mit gehemmter Handbremse mitgemacht und die nicht wusste, worum es geht. Und dann hab ich gesagt: ‚Leute, ihr müsst darüber sprechen. Wenn das jetzt, etwas ist, was, ähm, was euch stört oder was diese Schülerin beleidigt hat, dann musst du Sie darauf ansprechen und dann ist es auch nicht der richtige Weg zu sagen: ‚Die hat mich rassistisch beleidigt.’ Also wenn sie das intendiert hätte, hätte ich das verstehen können. Und so dachte ich: ‚Ey Leute, macht euch locker, ist doof, wenn sich jemand irgendwie beleidigt fühlt.’ Aber man muss das eben öffnen und muss die Bereitschaft zeigen, darüber zu sprechen und vielleicht auch erstmal so eine gewisse Unschuldsvermutung auch in den Raum stellen. Das hat die so nicht gemeint hat und das hätte sie auch nicht wissen können“ (Z. 153-164, S. 4, Wolfgang W.).

Zugleich wird von Wolfgang W. dazu aufgefordert, entsprechende Wahrnehmungen zunächst im direkten Gespräch mit der Lehrkraft zu klären und die Situation nicht vorschnell als „*rassistische Beleidigung*“ zu rahmen. In diesem Zusammenhang verweist Wolfgang W. auf die Möglichkeit einer sogenannten „Unschuldsvermutung“ und hebt die Bedeutung von Dialogbereitschaft sowie einer gemeinsamen Klärung der jeweiligen Situation hervor (Z. 155–164, S. 4, Wolfgang W.). Mit der Aussage „*Das hat die so nicht gemeint und das hätte sie auch nicht wissen können*“, unterstreicht Wolfgang W. wiederholend, dass die Kollegin, nicht mit niederen Absichten gehandelt habe und unterstreicht, dass die Kollegin die rassistisch diskriminierenden Wirkungen im Fingerspiel nicht wissen konnte, da keiner mit ihr das Gespräch gesucht hat.

Auf die Frage, wie Lehrkräfte reagieren sollten, wenn sie rassistische Diskriminierungen wahrnehmen, formuliert Wolfgang W., dass es zunächst darum gehe, „*die Ohren offen [zu] halten*“ und *entsprechende Situationen nicht „schleifen [zu] lassen*“, sondern diese im Gespräch aufzugreifen (Z. 272–279, S. 6, Wolfgang W.). Dabei betont er die Bedeutung, „*beiden Seiten zuzuhören*“, die Situation gemeinsam zu rekonstruieren und zu prüfen, ob die als rassistisch wahrgenommenen Äußerungen möglicherweise nicht intendiert gewesen seien. Darüber hinaus hebt Wolfgang W. hervor, dass Lehrkräfte die Wirkung des Gesagten auf die betroffene Person verdeutlichen und für dessen Perspektive sensibilisieren sollten: „*Und dass man eben aufzeigt, was macht das mit der gegenüberliegenden Seite?*“ (Z. 272-279, S. 6, Wolfgang W.).

**Analytische Implikationen zum Professionalitätsverständnis von Wolfgang W.:** Im Verlauf des Interviews rekonstruiert sich bei Wolfgang W. ein Professionalitätsverständnis, das sich primär an interkulturell-integrativen Konzepten orientiert und Rassismus in die Thematisierung von „Vielfalt“ und kulturellen Unterschieden übersetzt. Wolfgang W. implementiert das Thema Rassismus nicht explizit im berufsschulischen Unterricht, sondern rahmt rassismusrelevante Fragestellungen primär über die Thematisierung kultureller Vielfalt und dessen Herausforderungen. Ziel ist

dabei die Förderung einer wertschätzenden Akzeptanz gegenüber kulturell anderen Menschen und ein Verständnis für kulturelle Differenzen.

Die Thematisierung kultureller Differenzen erfolgt anhand exemplarischer Fallbeispiele zu unterschiedlichen Erziehungsverständnissen. Diese werden als Ausdruck kultureller Unterschiede gerahmt, deren Entstehung nachvollzogen und deren Bearbeitung im Sinne „*konstruktiver Lösungsansätze*“ an einem gemeinsamen Werteverständnis ausgerichtet werden soll. Das verwendete Fallbeispiel weist einen kulturessentialistischen Deutungsrahmen auf, indem Erziehungspraktiken primär über kulturelle Herkünfte erklärt werden. In dieser Logik erscheint „Kultur“ als zentrale Erklärungskategorie für den im Fallbeispiel skizzierten autoritären Erziehungsstil, wodurch kulturelle Differenzen homogenisiert und naturalisiert werden. Darüber hinaus verweist Wolfgang W. darauf, dass sich die Mutter „*nach geltendem Recht richten müsse*“, und konstruiert mit der Aussage „*wir haben ein anderes Erziehungsverständnis*“ eine dichotome Differenz zwischen einem normativ gesetzten Mehrheitsverständnis und einer als abweichend markierten Praxis.

In Bezug auf professionelles Handeln im Umgang mit wahrgenommener rassistischer Diskriminierung betont Wolfgang W. die Bedeutung, Ausgrenzungen oder Ungleichbehandlungen zu identifizieren und dabei die Intention entsprechender Handlungen zu berücksichtigen. Die Analyse legt nahe, dass die Zuschreibung von Intention im Deutungsrahmen von Wolfgang W. eine zentrale Orientierungsgröße für die Einordnung rassismusrelevanter Situationen darstellt. In den Schilderungen zum eigenen Vorgehen bei einem rassistischen Erfahrungsbericht einer Schülerin sowie in den normativ formulierten pädagogischen Handlungsmaximen werden dabei Ambivalenzen im Professionalitätsverständnis sichtbar.

Einerseits hebt Wolfgang W. die Bedeutung von Aufmerksamkeit, Dialogbereitschaft, Interesse an der Wahrnehmung Betroffener sowie einer gemeinsamen Kontextualisierung rassismusrelevanter Situationen hervor. Andererseits deutet sich im Interviewkontext an, dass die Rassismusdiagnose der betroffenen Schülerin relativierend eingeordnet wird. In der Darstellung der Lehrkraft liegt der Fokus insbesondere auf der fehlenden intendierten Abwertung durch die Kollegin sowie auf dem Ausbleiben eines klärenden Gesprächs zwischen der betroffenen Schülerin, der Klasse und der Kollegin. Mögliche rassismusrelevante Implikationen des Fingerspiels erscheinen demgegenüber als eine mögliche Interpretation und werden nicht weiter problematisiert. Zugleich mahnt Wolfgang W. an, die Situation nicht vorschnell als „rassistische Beleidigung“ zu rahmen. In dieser Deutungslogik rücken weniger die rassismusrelevanten Implikationen der Handlung selbst in den Mittelpunkt, sondern vielmehr Fragen der Legitimität der rassistischen Einordnung sowie die Wahrnehmung der Betroffenenperspektive.

### 7.2.3 Fallbeschreibung zum Professionalitätsverständnis von Nadine F.

**Institutionelle Kontexte, Strukturen und Vorgaben:** *Thema im Schulcurriculum verankert/Rassismus als Querschnittsaufgabe:* Nadine F. verdeutlicht im Interview die Relevanz der Verankerung des Themas Rassismus im Schulcurriculum: „Ähm, also inhaltlich strukturell ist es eben wichtig, dass Fachschulen, und bei uns ist es so, Raum dafür haben. Also das es ist wirklich auch gezielt stattfindet. Das Modul heißt jetzt so und das wird ist auch Thema“ (Z.103-105, S. 3, Nadine F.). Darüber hinaus scheint die Lehrkraft auch die Thematisierung von Rassismus als Querschnittsaufgabe als wichtige schulinstitutionelle Struktur für die Rassismussensibilisierung anzusehen. Modulübergreifend thematisiert sie rassismusrelevante Implikationen, wie im Kunstunterricht gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen über die Bezeichnung von Farben als „Hautfarbe“, Kinderlieder, die kolonialistisch geprägte Begriffe reproduzieren oder Herkunftsfragen an fremdgelesene Personen, die Otheringprozesse aufrechterhalten können (Z. 56-70, S. 2, Nadine F.; Z. 76-81, S. 2, Nadine F.). „Ähm, das sind so kleine Situationen, die die ich wichtig finde, dann aufzugreifen und darüber aufzuklären“ (Z. 70-72, S. 2, Nadine F.). Nadine F. betont in diesem Kontext die Bedeutung der Entwicklung eines entsprechenden Bewusstseins als fortlaufende Querschnittsaufgabe, die in unterschiedlichen Unterrichtskontexten aufgegriffen werden soll und mit einer klaren Positionierung der Lehrkräfte verbunden ist: „[...] wie gesagt immer auch als Querschnittsthema, wenn es irgendwo auftaucht, aufzugreifen und auch Haltung zu beziehen und Stellung zu beziehen. Das finde ich wichtig“ (Z.198-200, S.5, Nadine F.).

**Berufliche Handlungskompetenz der Schüler:innen:** *Fachwissen: Rassismustheoretisches Fachwissen vermitteln/Interkulturelles Wissen, Verständnis Interkulturalität/Fertigkeiten: Argumentationskompetenz/Wahrnehmungskompetenz Rassismus/Empowerment- und Interventionsfähigkeit (durch Fachwissen):* Nadine F. nennt im Verlauf des Interviews eine Reihe von Fertigkeiten, die angehende Pädagog:innen lernen müssen, um rassismussensibel im pädagogischen Handlungsfeld agieren zu können. Auf die Frage, was Schüler:innen konkret lernen müssen, bezieht sich Nadine F. auf die grundlegende Anerkennung, dass Rassismus existiert und auf die Entwicklung eines Bewusstseins zur Wahrnehmung rassismusrelevanter Situationen:

„Erstmal müssen Sie ganz wichtig lernen, dass es das gibt. [...] Ich glaube, das ist erstmal das Wichtigste, das anzuerkennen, wahrzunehmen und dann darauf aufzupassen, wo findet, kann Rassismus stattfinden, in welchen Situationen, in welchen Fragestellungen? (...) Und dafür ein Bewusstsein zu schaffen“ (Z. 447-453, S. 10, Nadine F.).

Im Hinblick auf erforderliche Kompetenzen beschreibt Nadine F. Fachwissen als zentrale Voraussetzung eines individuellen Sensibilisierungsprozesses. Wissen über Rassismus fungiert dabei als reflexive Ressource, die Wahrnehmung, Kommunikation, Materialauswahl sowie die Auseinandersetzung mit eigenen „*blinden Flecken*“ strukturiert:

„Und ich glaube, da ist einfach Wissen, Macht. Im Sinne von ich weiß darüber, ich habe dieses Wissen darüber, ich weiß, was ist Rassismus ist, welche Auswirkungen Rassismus hat. Auch ich bin mir dessen bewusst und mit dem Wissen kommt dann ja gleichzeitig auch eine Sensibilisierung über Worte, über Inhalte, über Material, aber auch über meine eigenen blinden Flecken, die ich noch habe oder auch meinen eigenen Struggle“ (Z. 268-273, S. 6, Nadine F.).

Nadine F. beschreibt Fachwissen als zentrale Voraussetzung für rassismussensibles Handeln und benennt mehrere Wissensbereiche, die aus ihrer Sicht für angehende pädagogische Fachkräfte relevant sind. Ein zentraler Wissensbereich betrifft Kenntnisse über die historische Entstehung rassismusrelevanter Begriffe, Materialien und der rassistischen Ideologie. Sie verweist auf kolonialgeschichtliche Zusammenhänge sowie auf die historische Prägung bestimmter Begriffe und verdeutlicht, dass diese Kenntnisse notwendig seien, um die gegenwärtige Wirkung von Sprache, Darstellungen und Materialien einordnen zu können. Zudem hebt sie hervor, dass dieses Wissen als argumentative Grundlage genutzt werden könne, um problematische Begriffsverwendungen zu erklären und zu begründen (Z.292-312, S. 7, Nadine F.). Darüber hinaus verweist Nadine F. auf die historische Entstehung rassistischer Einteilungs- und Wertungslogiken und hebt die Bedeutung entsprechender Hintergrundkenntnisse für angehende Fachkräfte hervor:

„Ich hatte hier eine ganz tolle PowerPoint gefunden im Internet von einem Vortrag aus Ludwigsburg. Ähm, der zum Beispiel ganz gut erklärt, woher das das kommt. Und da geht es eben auch um das Wort Rassismus, das kommt ja auch von Einteilungen in verschiedene „Rassen“. Aus der 18. und 19. Jahrhundert wurden die eben da das eben mit Versklavung und Ausbeutung und so und Menschen haben unterschiedlichen Wert und das finde ich schon wichtig, dass das sie das auch ja benennen können“ (Z. 321-326, S. 7, Nadine F.).

Auf Nachfrage nach der Thematisierung rassistischer Kategorisierungs- und Hierarchisierungsprozesse beschreibt Nadine F. diese als grundsätzlich ansprechbar, jedoch nur in begrenzter und verkürzter Form: „Also in der Kurzform ja, aber jetzt nicht, dass wir in die historische ganz Tiefe eintauchen können, aber schon schon, dass dieses Konstrukt daraus entstanden ist“ (Z. 335-336, S. 8, Nadine F.). Als weiteren Wissensbereich benennt Nadine F. ein grundlegendes Verständnis von Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip: „Also ich muss ein Fachwissen haben über: Was ist Rassismus? Im Kleinen, aber auch im Großen. Das ist das eben auch eine Struktur ist und dass es strukturellen Rassismus gibt“ (Z.260-262, S. 6, Nadine F.). Darüber hinaus benennt Nadine F. auch Fachwissen zur Interkulturalität und gesellschaftlichen Vielfalt als einen relevanten Bestandteil der Ausbildung. Schüler:innen sollen, die vielfältigen nationalstaatlichen Herkunft der Kinder und Eltern in der Kita bewusst wahrnehmen und sich „Wissen über die Länder“ aneignen. Nadine F. hebt hervor, dass dieses Wissen dazu beitragen solle, potenziell exkludierende Wirkungen wie rassistisch stereotypisierende Spiele, ungleiche Repräsentationsformen in Kinderbüchern oder fehlende Unterstützungsmöglichkeiten von mehrsprachigen Familien, im pädagogischen Alltag wahrzunehmen und zu reflektieren (Z. 184-200, S.5, Nadine F.).

Darüber hinaus nennt Nadine F. im Laufe des Interviews auch eine Reihe an Fertigkeiten, die Schüler:innen für das pädagogische Handlungsfeld erlernen sollen. Als grundlegende Fertigkeit

nennt Nadine F. eine Wahrnehmungskompetenz für rassistische Situationen, Sprachhandlungen, Materialien und Alltagspraktiken im pädagogischen Kontext, die für Kinder, Eltern oder andere Beteiligte potenziell verletzend, ausschließend oder hierarchisierend wirken können: „Das ist glaube ich das das Grundlegendste, erstmal eine Wahrnehmung dafür zu kriegen“ (Z.203-204, S.5, Nadine F.). Gleich zu Beginn des Interviews verdeutlicht Nadine F. mögliche schädigende Wirkungen von rassistischen Äußerungen oder Verhaltensweisen und hebt die Relevanz für ein Bewusstsein dessen hervor (Z.28-34, S. 1, Nadine F.).

„Deswegen ist es umso wichtiger, mich damit zu beschäftigen und zu befassen, damit ich gut mit Kindern, mit Eltern umgehen kann, die begleiten kann, die unterstützen kann, auch für sie eintreten kann.

**Interviewer:** Und die dann auch vor möglichen Diskriminierungen...

**Nadine F.:** Schützen kann und auch Stellung beziehen, wenn da im Kitaalltag Sätze fallen oder Wörter setzen, die rassistisch. Das machen Kinder ja nicht bewusst, aber die rassistisch sein können oder Stereotype fördern können, dass ich dann auch ein Bewusstsein dafür habe und sage: "Stopp, halt! Diesen Begriff verwenden wir jetzt nicht [...]" (Z. 30-41, S. 1, Nadine F.).

Durch das Bewusstsein von rassistischen Situationen sollen Pädagog:innen eine Empowerment- und Interventionsfähigkeit durch Fachwissen über Rassismus entwickeln. Dazu gehören ebenfalls, die Schüler:innen zu befähigen, Rassismus kindgerecht mit Kindern zu thematisieren und diese ebenfalls im pädagogischen Alltag zu sensibilisieren. Mithilfe von Kinderbüchern zur Rassismusaufklärung sollen die Schüler:innen lernen, mit Kindern das Thema zu besprechen, in Situationen, in denen Kinder selbst rassistisch handeln, kommunizieren oder von rassistischen Diskriminierungen betroffen sind (Z.213-236, S.5, Nadine F.).

„Und deswegen versuche ich denen auch Dinge an die Hand zu geben, wie sie mit den Kindern darüber ins Gespräch gehen können. Um dann als Ansatz Kinder zu empower. Genau deutlich zu machen, Haltung zu zeigen. Und ja, die einzubauen, dass sie richtig sind, wie sie sind und sich wehren dürfen. Und das ist, dass das Gefühl stimmt, die haben ja ein Gefühl, das ist nicht richtig. Und das zu bestätigen. So nicht ein: „Stell dich nicht so an“, sondern „nee, das war jetzt auch falsch, was der andere gesagt hat, das war jetzt auch verletzend.“ Und die andere Seite eben dafür zu sensibilisieren. „Wenn du das sagst, dann macht das was mit dem Kind“ (Z.225-232, S.5, Nadine F.).

Eine weitere Fertigkeit die Nadine F. zu einem professionellen Handeln zuordnet, ist eine Argumentationskompetenz der Schüler:innen. Diese sollen befähigt werden, bei rassistischen Situationen im pädagogischen Alltag fachlich argumentieren zu können, aus welchem Grund Begriffe oder Sprechakte kolonialistisch geprägt sind, und rassistische Stereotype reproduzieren können (Z.296-312, S.7, Nadine F.). Als ein weiteres Beispiel nennt Nadine F. die Relevanz von Mehrsprachigkeit für die kindliche Sprachentwicklung. Nadine F. berichtet, dass in Kitas weiterhin Regelungen existieren, die die ausschließliche Verwendung der deutschen Sprache vorsehen. Sie beschreibt, dass die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für Kinder dabei häufig nicht berücksichtigt wird und damit zugleich eine Hierarchisierung von Sprachen vorgenommen werde (Z.145-150, S.4, Nadine F.). Die Lehrkraft beschreibt, dass im Rahmen des Unterrichts zur Sprachentwicklung auch die Bedeutung von Mehrsprachigkeit thematisiert wird, damit die Schüler:innen Fachwissen

erhalten, um die Relevanz von Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Praxis selbstbewusst und fachwissenschaftlich fundiert begründen zu können (Z. 173-178, S.4, Nadine F.).

**Professionalitätsverständnis im Handeln der Lehrkraft:** *Räume schaffen für Betroffenenberichte/Bedingungslose Anerkennung Betroffenenberichte:* Nadine F. nutzt für die eigene Lehre auch Betroffenenberichte, um das Wirken von Rassismus durch Erfahrungsberichte zu verdeutlichen: „*Und auch ich arbeite sehr viel mit, auch ähm, Betroffenen, wo ich dann Videos nutze, die dann berichten. Weil ich denke immer wenn ich das erzähle, ist das was anderes*“ (Z.150-152, S.4, Nadine F.). Nadine F. verdeutlicht dabei, dass Erzählungen von Betroffenen im Gegensatz zu einer Vermittlung über Fachtexte „mehr erreichen“. Die Lehrkraft beschreibt den Einsatz von Betroffenenberichten als didaktische Strategie, um rassistische Erfahrungen und das Wirken von Rassismus in der Gesellschaft zu den Schüler:innen zu veranschaulichen.

„Also ich finde wie gesagt, indem ich Betroffene zu Wort kommen lasse, erreiche ich oft viel mehr, als wenn ich nur dröge Fachtexte lese, [...] aber erstmal auch einfach Sichtbarmachung Bilder, Videos, Betroffene zu Wort kommen lassen. Also das fruchtet oft erstmal, weil es andockt. Auch an, [...] Gefühle. Und immer wenn was über Gefühle vermittelt wird, bleibt es ja weiß man ja auch von der Lernbiologie viel mehr hängen, als wenn ich nur über die kognitive Ebene gehe“ (Z.207-213, S.5, Nadine F.).

Hinsichtlich der Perspektiven von Betroffenen, betont Nadine F. die Bedeutung der Wahrnehmung von Rassismusbetroffenen immer als gültig anzuerkennen, auch wenn sie nicht kognitiv nachvollzogen werden kann: „*Und auch zu lernen, nur weil ich was nicht, also die andere Wahrnehmung ist immer richtig, auch wenn ich sie nicht kognitiv nachvollziehen kann, weil ich nicht in der Haut stecke*“ (Z.455-457, S. 10, Nadine F.).

**Analytische Implikationen zum Professionalitätsverständnis von Nadine F.:** Im Verlauf und im Kontext des Interviews entwickelt sich bei Nadine F. ein Professionalitätsverständnis, das pädagogisches Handeln im Kontext von Rassismus primär als fachwissensbasierte und interventionsorientierte Praxis konzipiert. Fachwissen über Rassismustheorie sowie über die historische Genese von Rassismus dienen dabei als zentrale Grundlage, um Rassismus wahrzunehmen, ein Problembewusstsein zu entwickeln und das pädagogische Handeln daran auszurichten. Auf der Grundlage von Kenntnissen über die historische Entstehung kolonial-rassistischer Ordnungen und deren sprachlichen Reproduktionen sollen pädagogische Fachkräfte beispielsweise in die Lage versetzt werden, rassistische Sprechakte oder stereotypisierende Darstellungen in Kinderbüchern zu erkennen. Auf der Basis dieses Wissens um die schädigenden Wirkungen rassistischer Reproduktionen sollen pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Handeln ausrichten, um diese Wirkungen präventiv zu vermeiden. Nadine F. zählt zudem die kindgerechte Thematisierung von Rassismus im pädagogischen Alltag zu den zentralen professionellen Fertigkeiten, um Kinder frühzeitig für das Thema zu sensibilisieren und ihnen zu erklären, warum bestimmte Begriffe und Darstellungen schädigend wirken können. In diesem Zusammenhang gilt auch die fachliche

Argumentationskompetenz pädagogischer Fachkräfte als wichtige Fertigkeit für rassismussensibles Handeln. So sollen Pädagog:innen in die Lage versetzt werden, auf wissenschaftlicher Basis die Aufrechterhaltung institutionell verankerter Formen von Rassismus, wie etwa die Vermeidung von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen, argumentativ zu problematisieren, um die damit einhergehende Hierarchisierung von Sprachen zu delegitimieren. Zur Entwicklung eines rassismussensiblen Problembewusstseins werden zudem Betroffenenberichte herangezogen, die das Wirken von Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip anschaulich verdeutlichen und dem Thema eine alltagsnahe Authentizität verleihen sollen. Abschließend erscheint in den Perspektiven von Nadine F. pädagogische Professionalität im Kontext von Rassismus auch als reflexive Praxis. Denn das Abgleichen rassismustheoretischer Inhalte mit dem eigenen pädagogischen Handeln setzt Reflexionskompetenzen voraus, um Rassismus wahrnehmen und angemessen intervenieren zu können.

#### 7.2.4 Fallbeschreibung zum Professionalitätsverständnis von Jürgen K.

**Institutionelle Kontexte, Strukturen und Vorgaben:** *Thema im Schulcurriculum verankert/Rassismus als Querschnittsaufgabe:* Jürgen K. verweist im Interview mehrmals darauf, dass das Thema Rassismus in der Ausbildung curricular verankert ist und im Rahmen eines festen Moduls „Diskriminierung“ behandelt werde: „[...] es gibt ja ein ganzes Modul dazu [...]“ (Z. 50, S. 2, Jürgen K.). Dieses Modul beschreibt er als einen zentralen curricularen Ort, an dem Rassismus mit einem eigenständigen inhaltlichen Schwerpunkt thematisiert werde (Z. 269–270, S. 6, Jürgen K.). Die institutionelle Verankerung hebt er dabei explizit positiv hervor: „[...] das ist das Schöne an der Ausbildung, [...] dass das hier so auch Schwerpunkt hat. Also in einem Modul alleine“ (Z. 330–331, S. 7–8, Jürgen K.). Darüber hinaus verdeutlicht Jürgen K. zusätzlich, dass das Thema auch modulübergreifend in verschiedenen Lernsituationen aufgegriffen und im Unterricht behandelt werde (Z. 222–225, S.5, Jürgen K.).

„**Interviewer:** Also würdest du sagen, es gibt nicht diese eine Lernsituation, wo man das eine Fallbeispiel macht, sondern es ist verteilt in verschiedenen Modulen, wo man dann unterschiedliche Handlungssituationen hat, und dann nimmt man diese Position damit ein, damit man das dann in verschiedenen Kontexten diskutiert.

**Jürgen K.:** Genau. Also es steht nicht vielleicht in der Ursprungslernsituation drin, aber es wird auf jeden Fall, bei Bilderbuchbetrachtung macht man das, bei Elterngesprächen, bei wenn es um ehm, Religion, also was ich gerade alles so gesagt hatte. Also da wird schon nicht. Ja, sind es schon kleinere Lernsituationen, wo da drauf geguckt auch werden muss. Ist auch also wir ziehen uns das ja nicht aus der Nase, das ist Realität. So, da muss man drauf schauen“ (Z. 245–254, S.6, Jürgen K.).

Jürgen K. beschreibt, dass rassismusrelevante Themen in verschiedenen Lernsituationen der Ausbildung aufgegriffen werden, insbesondere bei der Gestaltung von Handlungssituationen zu Elterngesprächen, Sprachentwicklung und Deutsch als Zweitsprache sowie bei Konfliktsituationen von Kindern. Darüber hinaus benennt er Inhalte zur Religionsvielfalt, den Religionsunterricht bzw. die Religionspädagogik sowie die Arbeit mit Bilderbüchern als Kontexte, in denen entsprechende

Aspekte thematisiert werden. Die Integration erfolgt dabei vor allem in jenen Modulen und Lernsituationen, in denen dies fachlich sinnvoll erscheint (Z. 223-238, S. 5-6, Jürgen K.).

**Berufliche Handlungskompetenz der Schüler:innen:** *Fachwissen: Rassismustheoretisches Fachwissen vermitteln/Fertigkeiten: Wahrnehmungskompetenz Rassismus/Sozialkompetenz: Wertschätzende, empathische Haltung entwickeln/Selbstständigkeit: Reflexion eigener rassistischer Gedanken/Perspektivwechsel zu Betroffenen von Rassismus:* Bei Jürgen K. konstruiert sich im Interview ein Rassismusverständnis, das Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip begreift, in das alle Gesellschaftsmitglieder involviert sind. Rassistische Gedanken werden dabei als gesellschaftlich hervorgebrachte Wissensbestände beschrieben, die in allen Menschen als Wissensstrukturen verankert seien (Z. 10-18, S. 1, Jürgen K.). In diesem Zusammenhang hebt die Lehrkraft hervor, dass diese Wissensstrukturen wahrgenommen und kritisch reflektiert werden müssten, um die eigene Involviertheit in rassistische Deutungs- und Handlungsmuster zu explizieren: „[...] dass man da immer sich selber reflektiert. Wo sind denn meine rassistischen Gedanken im Kopf, unterbewusst bewusst, die man dann kritisch irgendwie mal herausziehen sollte“ (Z. 16-18, S. 1, Jürgen K.). So zählt Jürgen K. im Interview das Erlernen einer Wahrnehmungskompetenz von „*rassistischen Gedanken und Strukturen*“ zu den zentralen Fertigkeiten der Auszubildenden und formuliert diese als Unterrichtsziel der Rassismussensibilisierung:

„Ähm, das allerwichtigste ist glaube ich Rassismus zu erkennen und zu hinterfragen. Also das Erkennen ist das ist echt. Also einmal selber wenn man betroffen ist, zu erkennen krass, ich bin jetzt gerade ich werde. Das sind rassistische ehm Rassismen die wo ich gerade betroffen bin, also für die, die betroffen sind. Und für und die andere Perspektive wo bin ich denn selber auch rassistische Gedanken und Strukturen und diesen Begriff, ja diese Einengung auf Hautfarbe zu öffnen“ (Z. 302-307, S. 7, Jürgen K.).

Hinsichtlich des Rassismusverständnisses bezieht sich Jürgen K. auf Konzepte des Neo- und Kulturrassismus und fordert in diesem Sinne auch Rassismus nicht auf Ausschließungsprozesse aufgrund phänotypischer Merkmale, wie die „Hautfarbe“, zu verengen, sondern diesen auch für kulturrassistische Perspektiven zu öffnen. Für das Erkennen der gesellschaftlich verankerten „*rassistischen Gedanken und Strukturen*“ müssen die Schüler:innen eine „*Reflexionsfähigkeit*“ erlernen, die eine Orientierung mit rassismustheoretischen Fachwissen benötige:

„Also man muss natürlich reflektieren können. Also es kann jeder Mensch, aber das muss man schon auch üben, dass man die Gedanken, die man im Kopf hat, dass man nicht die Gedanken ist, sondern dass man da drüber nachdenkt, so was wie wieso handle ich jetzt so? Also Reflexionsfähigkeit ist enorm wichtig. Wie das Wissen darüber ist enorm wichtig. Also ich glaube für Menschen, die sozusagen da nicht mal genau, was steht alles unter Rassismus? Und man wird vielleicht, wenn wer mal als Rassist oder beleidigt wird, da, bauen sich dann Abwehrhaltungen auf. Man möchte nicht als Rassist bezeichnet werden und oder auch rassismusfreie Schule und so. Also ja, es geht nicht darum sich davon frei zu machen, sondern das schafft man nicht, sondern zu gucken: „Wo habe ich das?“, und „Wo kann ich das auflösen?“ (Z. 315-324, S. 7, Jürgen K.).

Jürgen K. betont, dass rassismuskritische Professionalität nicht auf das Ziel einer vermeintlichen „Rassismusfreiheit“ abziele, sondern auf die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen rassistischen Anteilen. Als exemplarische Orientierungen zu rassismustheoretischen Inhalten benennt

Jürgen K. insbesondere historische, sozialpsychologische und fachtheoretische Wissensbestände. So hebt die Lehrkraft die Bedeutung historischer Perspektiven zur Genese von Rassismus, sozialpsychologischer Erklärungsansätze zu Vorurteilsstrukturen sowie fachlicher Kenntnisse zu unterschiedlichen Rassismusperspektiven hervor. Diese Wissensbestände werden als Voraussetzung beschrieben, um rassismusrelevante Deutungs- und Handlungsmuster erkennen und einordnen zu können (Z. 337-344, S. 8, Jürgen K.). Jürgen K. beschreibt ebenfalls, dass im Unterricht interkulturelle Vergleiche herangezogen werden, etwa mit Blick auf Spiele oder Erziehungspraktiken in unterschiedlichen Ländern (Z. 274-278, S. 6-7, Jürgen K.). Zugleich betont die Lehrkraft, dass diese Vergleiche nicht dazu dienen sollen, Menschen als homogene Gruppen zu typisieren oder kulturelle Zugehörigkeiten zu verfestigen. Stattdessen sollen die Muster verdeutlichen, dass Differenzen auch im eigenen sozialen Herkunftsmilieu beobachtbar sind:

„Aber da nicht stehen zu bleiben und zu sagen, das ist die Kultur, sondern auch schon festzustellen, ah gut, auch mein Nachbar wird anders erzogen als ich so. [...] wenn man dann so irgendwie versucht Vergleiche zu ziehen, auch immer festzustellen, dass da nicht eine Schublade dann draus wird so. Sondern auch es ist also das ist ja das Spannendste so, auch wenn es um jetzt Flucht oder so geht, oder. Also hier kommen, migrieren Menschen hin und man denkt ja, die kommen aus Syrien und dann zum Beispiel jetzt und dann stempelt man die alle so als eine Gruppe ab. Aber es ist so schon so divers, Syrien“ (Z. 278-287, S. 6-7, Jürgen K.).

Stattdessen wird betont, dass innerhalb einzelner Herkunftskontexte eine große Vielfalt bestehe, die sich unter anderem entlang von Sprache, Religion sowie Stadt-Land-Unterschieden ausdifferenziere. Jürgen K. verweist in diesem Zusammenhang auf die Vorstellung einer „*superdiversen*“ Gesellschaft und hebt hervor, dass Schüler:innen dafür sensibilisiert werden sollen, eigene Kategorisierungen zu hinterfragen und „*Schubladen*“ offen zu halten (Z. 287-292, S. 7, Jürgen K.).

„[...] man ist ja sehr menschlich, so zu gucken, ähm, Sachen in Schubladen zu ordnen oder irgendwie für sich Kategorien zu bilden, aber die niemals zu machen, sondern immer die Schublade auflassen und immer noch mal hinterfragen. Und diese Superdiversität, dass das in die Köpfe geht“ (Z. 295-298, S. 7, Jürgen K.).

Die Lehrkraft weist im Interview darauf hin, dass für pädagogische Fachkräfte weniger das Erlernen festgelegter Handlungsmuster als vielmehr die Entwicklung einer grundlegenden Haltung von Bedeutung sei. Diese Haltung wird als wertschätzend, empathisch und von einem positiven Menschenbild geprägt beschrieben. Die Lehrkraft betont, dass pädagogische Situationen vielfältig und nicht vollständig vorhersehbar seien und daher nicht durch standardisierte „Musterbeispiele“ abgedeckt werden könnten.

„[...] pädagogische Fachkräfte, brauchen vor allem eine Haltung. So, das ist so man kann leider, alle Situationen sind so vielfältig, dass man gar nicht, Musterbeispiele für alles findet. Und das auch nicht lernen kann. Man kann nicht eine Mauer nach Maßstab bauen wie also so. Ehm und das sozusagen so eine Haltung, also so ein positives Menschenbild und so, so ein wertschätzender, empathisch, also wertschätzend, empathisch. Wenn die das so verinnerlichen, dann glaube ich, ist schon das so das Können, was sie müssen. Also absolute Wertschätzung und absolute Empathie, um sich dann in den Gegenüber reinzudenken“ (Z. 399-407, S. 9, Jürgen K.).

Die Lehrkraft führt weiter aus, dass diese Haltung angehende pädagogische Fachkräfte dazu befähigen soll, Rassismus und Diskriminierungen wahrzunehmen. Die Entwicklung einer

empathischen und wertschätzenden Haltung wird von Jürgen K. mit der Fähigkeit zum Perspektivwechsel verknüpft. Dieser wird als zentrale intellektuelle Lernleistung beschrieben, bei der sich angehende Fachkräfte in die Situation von Betroffenen hineinversetzen sollen. Jürgen K. betont, dass dieser Perspektivwechsel nicht allein als Mitgefühl verstanden wird, sondern als bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erfahrungswelten. Die Ausbildung wird dabei als Rahmen beschrieben, in dem diese Fähigkeit schrittweise erlernt und vertieft werden kann.

„Also dass das schafft man, indem man die Perspektivwechsel macht, also Empathie, also nicht nur in den einen sich hineinversetzen, oder? Also Empathie ist ja eher so Mitgefühl. Es geht nicht nur unbedingt um Mitgefühl, sondern um Perspektivwechsel. Also sich wirklich einmal Stell dir vor, du wärst jetzt diese Person, so wie ist das dann? Und das ist das eine hohe intellektuelle Leistung. Das muss aber, das wird geschult. Dafür ist die Ausbildung da, das Lernen, die Schritt für Schritt. [...] Also deswegen finde ich ihn in der Rassismusthematik so schön, wenn man so viele Fallbeispiele hat oder Personen selber erzählen“ (Z. 418-425, S. 9-10, Jürgen K.).

Zur Unterstützung dieses Lernprozesses verweist Jürgen K. auf den Einsatz von Fallbeispielen, Erfahrungsbereichen und medialen Darstellungen, in denen Betroffene von ihren Diskriminierungserfahrungen berichten. Diese werden als hilfreiche Zugänge beschrieben, um Wahrnehmungen zu schärfen und wiederkehrende Muster von Diskriminierung zu erkennen.

**Professionalitätsverständnis im Handeln der Lehrkraft:** *Betroffenenberichte werden thematisiert/Räume schaffen für Betroffenenberichte:* Jürgen K. erklärt im Interview, dass bei der Behandlung von Rassismus viele Schüler:innen Erfahrungsberichte teilen. Auf die Frage, wie er als Lehrkraft mit den Betroffenenberichten umgegangen sei, berichtet Jürgen K., dass diese Berichte aufgegriffen und gemeinsam mit der Lerngruppe besprochen würden. Dabei werde thematisiert, wie sich entsprechende Situationen für die Betroffenen anfühlen und aus welchen Perspektiven heraus diskriminierende Äußerungen oder Handlungen entstehen können (Z. 71-75, S. 2, Jürgen K.).

Jürgen K. beschreibt den Umgang mit rassismusrelevanten Äußerungen und Situationen im Unterricht als anspruchsvoll und herausfordernd. Die Lehrkraft betont, dass entsprechende Vorfälle nicht „im luftleeren Raum stehen gelassen“ werden sollten, sondern kommentiert und thematisiert werden müssten. Zugleich wird hervorgehoben, dass die Ansprache so erfolgen solle, dass beteiligte Schüler:innen ihr „Gesicht wahren“ können und keine Beschämung entsteht (Z. 145-151, S. 4, Jürgen K.). Jürgen K. beschreibt diese Balance zwischen klarer Positionierung gegen rassistische Äußerungen und der Vermeidung von Beschämung als eine besondere Schwierigkeit, für die es keine vorgefertigten Handlungsanweisungen gebe. Wenn es Pädagogen gelinge, rassismusrelevante Reproduktionen von Schüler:innen so zu thematisieren, dass diese nicht beschämt werden, sei es möglich, dass diese die Interventionen annehmen und sich persönlich weiterentwickeln, indem Zugänge für Sensibilisierungsprozesse geöffnet werden (Z. 147-156, S. 4, Jürgen K.).

„Aber das ist die hohe Kunst in vielen Fällen so, weil dann können das auch Leute annehmen. Man möchte ja, dass die Schülerinnen sich weiterentwickeln und das gelingt besonders gut, wenn, wenn, wenn man genau ich als Vorbild und nicht beschämt oder nicht irgendwie in eine Ecke, in eine Schublade geschoben wird. Dann also als Mensch, der dann in dem Sinne Täter rassistische Aussage getätigt hat. Genau das ist die Schwierigkeit. Da gibt es keine. Das ist das Spannende. Da gibt es keine vorgefertigten Aussagen“ (Z. 150-156, S. 4, Jürgen K.).

Darüber hinaus wird die Gestaltung eines sicheren Gesprächsraums als zentrale Voraussetzung für die Thematisierung von Rassismus beschrieben. Jürgen K. weist darauf hin, dass viele Schüler:innen selbst Diskriminierungserfahrungen gemacht hätten, diese jedoch nur dann thematisiert werden könnten, wenn eine entsprechende Klassenatmosphäre bestehe. Die Gestaltung einer Gesprächsatmosphäre, bei der einzelne Schüler:innen nicht stellvertretend für eine gesamte Gruppe positioniert werden, wird dabei als Herausforderung benannt. Die Lehrkraft beschreibt in diesem Zusammenhang, dass methodische Zugänge schrittweise und niederschwellig gewählt werden müssten, um ein Gespräch über Rassismus zu ermöglichen (Z. 165-187, S. 4, Jürgen K.).

„[...] also ganz schwierig ist es ja auch, also ich weiß noch, wir hatten nur eine die irgendwie, eine genau schwarz war, und dann ging es darum und dann auch, es hinzubekommen, dass es nicht darum geht, dass sie jetzt für alle Schwarzen steht oder so oder jetzt auch die eine, die Kopftuch trägt, für alle Kopftuchträgerinnen steht. Das ist eine wirklich hohe Schwierigkeit. [...] Und es braucht aber eine Klassenatmosphäre, wo man sich das auch das auch möchte, seine Erfahrungen zu teilen. Aber wenn das dann passiert, dann ist das sehr, sehr wertvoll für alle Beteiligten“ (Z. 178-187, S. 4, Jürgen K.).

Als mögliche methodische Vorgehensweisen nennt Jürgen K. den Einsatz von Videos mit Erfahrungsberichten, um das Thema einzuleiten, schriftliche Reflexionsaufgaben zu den exemplarischen Betroffenenberichten sowie Gespräche in Kleingruppen, die bei entsprechender Klassenatmosphäre in Klassengespräche überführt werden können. Dabei wird betont, dass Schüler:innen nicht dazu gedrängt werden sollten, eigene Erfahrungen mitzuteilen, sondern dass Beteiligung auf freiwilliger Basis erfolgen sollte (Z. 190-199, S. 5, Jürgen K.).

**Analytische Implikationen Professionalitätsverständnis von Jürgen K.:** Im Professionalitätsverständnis von Jürgen K. erscheint rassistensensibles pädagogisches Handeln als reflexive und fachwissensgestützte Praxis, die Rassismus als gesellschaftlich strukturell verankertes Phänomen begreift. Rassismus scheint in diesem Deutungsrahmen nicht primär als individuelles Fehlverhalten oder bewusste Feindseligkeit konzipiert, sondern als gesellschaftlich hervorgebrachtes Strukturprinzip, in das alle Subjekte involviert sind. Professionelles Handeln zielt folglich nicht auf die Herstellung einer vermeintlich „rassismusfreien“ Praxis, sondern auf die Fähigkeit, eigene Beteiligungen an rassistischen Deutungs- und Handlungsmustern wahrzunehmen, reflexiv zu bearbeiten und kritisch zu hinterfragen. Zentral ist die Entwicklung einer Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz für rassistensrelevante Situationen sowie einer reflexiven Selbstkompetenz. Die Fähigkeit, eigene „*rassistische Gedanken und Strukturen*“ zu erkennen und zu reflektieren, formuliert Jürgen K. als zentrales Ausbildungsziel. Reflexion erscheint dabei als anspruchsvolle, einzuübende Praxis, in der eigene Denk- und Handlungsmuster zum Gegenstand professioneller

Selbstbeobachtung werden. Fachwissen erhält in diesem Verständnis eine funktionale Bedeutung. Historische, sozialpsychologische und rassismustheoretische Wissensbestände dienen als Orientierungs- und Deutungsressourcen, um Rassismus nicht auf phänotypische Merkmale zu verengen, sondern auch kulturrassistische und strukturelle Dimensionen erfassen zu können. Dies schließt auch die Thematisierung von gesellschaftlich konstruierten Zugehörigkeitsordnungen mit ein. Gesellschaftliche Kategorisierungen wie, „Syrer“, werden mit Hilfe von Konzepten superdiverser Gesellschaften in Frage gestellt, da so die Komplexität der gesellschaftlichen Vielfalt durch die Hervorhebung der Heterogenität von Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten sichtbar wird.

Zur Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung wird neben dieser reflexiven Wissensorientierung auch die Fähigkeit zum Perspektivwechsel vorausgesetzt. Dieser wird als zentrale intellektuelle Lernleistung beschrieben, bei der sich angehende Fachkräfte bewusst mit unterschiedlichen Erfahrungswelten auseinandersetzen und sich in die Situation von Betroffenen hineinversetzen sollen. Darüber hinaus zeigt Jürgen K. auch im Sprechen über das eigene Handeln im schulischen Handlungsfeld normative Handlungsprinzipien. Betroffenenberichte werden im Unterricht aufgegriffen und thematisiert. Jürgen K. zeigt dabei eine ausgeprägte Sensibilität für gruppenspezifische Risiken, insbesondere für die Gefahr der Stellvertretung einzelner Schüler:innen für marginalisierte Gruppen. Daraus leitet er methodische Konsequenzen ab, die auf Freiwilligkeit, Niedrigschwelligkeit und schrittweise Öffnung von Gesprächssituationen zielen. Zusätzlich versucht die Lehrkraft Beschämungen und Moralisierungen während der Intervention von rassismusrelevanten Situationen zu vermeiden, um Zugänge für Sensibilisierungsprozesse von Schüler:innen, die Rassismen im schulischen Alltag reproduzieren, aufrechtzuerhalten.

#### 7.2.5 Vergleich der Fallbeschreibungen zum Professionalitätsverständnis der befragten Lehrkräfte

Die fallübergreifende Analyse zeigt, dass sich in den Interviews keine einheitlichen Verständnisse von pädagogischer Professionalität und Rassismussensibilisierung rekonstruieren lassen. Vielmehr beziehen sich die befragten Lehrkräfte in den situativen Interviewkontexten auf unterschiedliche Schwerpunkte, konzipieren rassismussensibles pädagogisches Handeln aus divergenten professionellen Deutungsrahmen heraus und entwickeln dementsprechend heterogene Strategien zur Rassismussensibilisierung. Zur Veranschaulichung dieser Heterogenität werden folgend die divergierenden Perspektiven hinsichtlich der Professionalisierungsverständnisse der Lehrkräfte anhand einer Typenbildung sortiert und skizziert. In einem weiteren Schritt werden darauf aufbauend Spannungsfelder skizziert, die durch den Vergleich der personenspezifischen Professionalitätsverständnisse sichtbar werden.

**Typ 1:** Aus dem Interview mit **Ines H.** lässt sich ein Typus rekonstruieren, in dem pädagogische Professionalität im Kontext von Rassismus primär als **offene und wertschätzende Haltungspraxis** konzipiert wird. Rassismus erscheint in diesem Deutungsrahmen weniger als fachtheoretisch zu durchdringendes gesellschaftliches Strukturphänomen, sondern vornehmlich als pädagogische Herausforderung, der durch eine akzeptierende Grundhaltung gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt begegnet werden könne. Professionelles Handeln wird entsprechend über Offenheit, Wertschätzung und Anerkennung gegenüber Migrationsanderen („Ausländern“; „Menschen mit Behinderung“) sowie über die grundsätzliche Bejahung von gesellschaftlicher Vielfalt entlang unterschiedlicher Differenzdimensionen bestimmt. Rassismussensibilisierung wird damit weniger als theoriegeleitete kritisch-analytische-Praxis konzipiert, sondern primär als Frage der Haltung, der normativen Wertorientierung und der persönlichen Einstellung pädagogischer Fachkräfte.

**Typ 2:** Aus dem Interviewmaterial von **Wolfgang W.** lässt sich ein Typus rekonstruieren, in dem pädagogische Professionalität primär als **Akzeptanz und Vermittlung kultureller Differenzen** konzipiert wird. Professionelles Handeln basiert dabei auf der Entwicklung eines „*interkulturellen Verständnisses*“ sowie auf der Fähigkeit, kulturelle Differenzen durch „*konstruktive Lösungsansätze*“ im Sinne eines gemeinsamen Werteverständnisses zu bearbeiten. Die Vermittlung zwischen kulturell Anderen und einem implizit gesetzten Mehrheitswerteverständnis erscheint damit als zentrale professionelle Kompetenz. Pädagogische Professionalität wird in diesem Typus primär als Aufgabe der wertschätzenden Akzeptanz kultureller Differenz sowie der normativen Verständigung verstanden, während eine theoriegeleitete Analyse von benachteiligenden gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen in den Hintergrund tritt.

**Typ 3:** Aus den Perspektiven von **Nadine F.** lässt sich pädagogische Professionalität im Kontext von Rassismus als **fachwissensbasierte Wahrnehmungs- und Interventionskompetenz** konstruieren. Rassismustheoretisches Fachwissen sowie Kenntnisse über die historische Genese kolonial-rassistischer Ordnungen fungieren dabei als zentrale professionelle Ressourcen, um Rassismus wahrnehmen, ein Problembewusstsein entwickeln und pädagogisches Handeln theoriegeleitet ausrichten zu können. Auf dieser Grundlage sollen pädagogische Fachkräfte beispielsweise in die Lage versetzt werden, rassistische Sprechakte oder stereotypisierende Darstellungen in pädagogischen Materialien, etwa in Kinderbüchern, zu identifizieren und kritisch einzuordnen. Das Wissen um die schädigenden Wirkungen rassistischer Reproduktionen dient zugleich als handlungsleitende Ressource, um das eigene pädagogische Handeln reflexiv auszurichten und diese Wirkungen präventiv zu vermeiden. Rassismussensibilität wird in diesem Deutungsrahmen somit als reflexive-analyse-Praxis konzipiert.

**Typ 4:** Im Interviewkontext von Jürgen K. artikuliert sich ein Professionalitätsverständnis, das als **fachwissensbasierte kritisch-reflexive Haltung gegenüber eigenen rassistischen Denkmustern** sowie der eigenen **Involviertheit in rassistische gesellschaftliche Strukturprinzipien** rekonstruiert werden kann. Professionelles Handeln wird in diesem Deutungsrahmen nicht an der Vorstellung einer vollständig „rassismusfreien“ Praxis ausgerichtet, sondern an einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit in rassistische Deutungs- und Handlungsmuster. Zentrale professionelle Anforderung ist dabei die Fähigkeit, diese Einbindungen wahrzunehmen, analytisch zu reflektieren und zum Gegenstand kritischer Selbstbefragung zu machen. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer differenzierten Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz für rassismusrelevante Situationen sowie der Ausbau reflexiver Selbstbeobachtungsfähigkeiten als Kernbestandteil professioneller Handlungskompetenz. Rassismussensibilität wird in diesem Deutungsrahmen folglich als kritisch-reflexiv-analytische Praxis konzipiert, in der die eigene Verortung innerhalb rassistischer gesellschaftlicher Strukturprinzipien explizit thematisiert wird.

**Spannungsfeld hinsichtlich der Thematisierung und Vermittlung rassismustheoretischen Fachwissens:** Trotz der Heterogenität der personenspezifischen Perspektiven werden durch den Vergleich der Fallbeschreibungen übergeordnete Spannungsfelder sichtbar. Analog zum Vergleich der personenspezifischen Rassismusverständnisse lässt sich ein zentrales Spannungsfeld hinsichtlich der Thematisierung und Nicht-Thematisierung rassismustheoretischer Wissensbestände in der Entwicklung pädagogischer Professionalität im Kontext von Rassismus rekonstruieren. Der Vergleich der vier Lehrkraftperspektiven auf Rassismussensibilisierung in der berufsschulischen Ausbildung verdeutlicht unterschiedliche Relevanzsetzungen theoretischer Orientierungsrahmen zu Rassismus. Bei Nadine F. und Jürgen K. basiert das Professionalitätsverständnis maßgeblich auf der Thematisierung und Vermittlung rassismustheoretisch fundierten Fachwissens. Historische, sozialpsychologische und rassismustheoretische Wissensbestände fungieren hier als zentrale Orientierungs- und Deutungsressourcen, um rassismusrelevante Situationen, Interaktionen und Materialien überhaupt als solche identifizieren, einordnen und pädagogisch bearbeiten zu können. Professionalität konstituiert sich in diesem Deutungsrahmen nicht primär über moralische Haltungen, sondern über die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Wahrnehmung, Deutung und Reflexion rassistischer Reproduktionen (Nadine F. und Jürgen K.) sowie über die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit in gesellschaftliche Macht- und Normalitätsordnungen (Jürgen K.). Pädagogische Professionalität im Umgang mit Rassismus wird damit als Analyse- und Interventionspraxis konzipiert, deren Qualität wesentlich an die Verfügbarkeit und Nutzung rassismustheoretischer Wissensbestände gebunden ist.

Demgegenüber basiert das Professionalitätsverständnis von Wolfgang W. zwar ebenfalls auf fachtheoretischem Wissen, dieses bezieht sich jedoch nicht auf Rassismustheorie, sondern auf kulturbezogene Wissensbestände. Fachwissen über andere Kulturen, etwa zu kulturgeprägten Erziehungsverständnissen, dient hier der Konstruktion eines „*interkulturellen Verständnisses*“ sowie der Entwicklung „*konstruktiver Konfliktlösungen*“ für Situationen, in denen divergierende Erziehungsverständnisse aufeinandertreffen. Im Gegensatz zu den drei anderen Lehrkräften lassen sich für Ines H. kaum fachtheoretische Bezüge im Professionalisierungsverständnis rekonstruieren. Zwar wird im Kontext der Thematisierung von Diversität eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlich konstruierten Ungleichheitsverhältnissen entlang verschiedener Differenzdimensionen (z. B. Klasse, Geschlecht, Sexualität, Gesundheit) erkennbar, jedoch verbleibt Ines H. hinsichtlich der Bestimmung professioneller Kompetenzen und Fachwissen überwiegend auf einer allgmeinpädagogischen Ebene. Als zentrales Lernziel wird wiederholt die Entwicklung einer offenen und wertschätzenden Haltung hervorgehoben, während rassismustheoretische Wissensbestände zur Entwicklung rassismussensibler Fachkompetenzen im Interviewkontext kaum thematisiert werden.

#### **Spannungsfeld hinsichtlich der Implementierung des Themas Rassismus in den Unterricht:**

Durch den Vergleich der personenspezifischen Fallbeschreibungen wird ein weiteres Spannungsfeld sichtbar. So ist erkennbar, dass das Thema Rassismus im Unterricht sozialpädagogischer Ausbildungsgänge, in den Klassen der interviewten Lehrkraft unterschiedlich implementiert ist. Am deutlichsten zeigt sich bei Wolfgang W. eine fehlende Beschäftigung mit dem Thema, indem im Interview ausgeführt wird, dass Rassismus im Unterricht nicht aufgegriffen werde. Wie in der Fallbeschreibung rekonstruiert wurde, beschäftigt sich Wolfgang W. mit den Klassen vorrangig mit Themen zu „Vielfalt“ und „Vielfalt in den Einrichtungen“, in denen kulturelle Differenzen sowie Umgangsweisen mit diesen besprochen und diskutiert werden. Perspektiven auf eine modulübergreifende Querschnittsorientierung des Themas Rassismus sind im Datenmaterial von Wolfgang W. nicht erkennbar.

In den Perspektiven von Ines H., Nadine F. und Jürgen K. wird dagegen deutlich, dass Rassismus in den jeweiligen Beschreibungen als Bestandteil unterrichtlicher Inhalte erscheint. Zugleich wird im Datenmaterial eine unterschiedliche Intensität der Implementierung erkennbar. Während Nadine F. und Jürgen K. eine schulcurriculare Verankerung des Themas Rassismus hervorheben, die eine verbindliche Thematisierung in der Ausbildung vorsieht, argumentiert Ines H. gegen eine modulare Verankerung und befürwortet eine situative Thematisierung im sozialpädagogischen Unterricht. Im Rahmen der Beschäftigung mit dem Thema Diversität, skizzieren im Doppelinterview Heike G. und Ines H. eine regelmäßige Verwendung von Handlungssituationen mit

rassismusrelevanten Situationen aus dem beruflichen Handlungsfeld. Rassismus wird in diesem Sinne als eine Diskriminierungsdimension im Kontext der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich konstruierten Gruppen auf Grundlage diversitätsbezogener Merkmale (Herkunft, Sexualität, Gesundheit etc.) und den daraus folgenden gesellschaftlichen Ungleichverhältnissen thematisiert. Das Thema erscheint in diesem Sinne als kurzes Unterthema bei der Beschäftigung mit Diversität. Dies wird auch daran deutlich, dass die erwähnten Handlungssituationen als „kurze Aufhänger“ von Heike G. bezeichnet werden.

Darüber hinaus schildert Ines H., dass sie die Thematisierung von Rassismus nicht nur für sozialpädagogische Bildungsgänge vorsieht, sondern für alle Bildungsgänge der gesamten Berufsschule. Die Förderung von rassismussensiblen Kompetenzen schreibt sie dabei ebenfalls der gesamten Schule zu, sodass sie im Datenmaterial als gesamtschulische Aufgabe erscheint. Durch den Verweis auf Schulentwicklungskonzepte wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ verschiebt sich in diesem Deutungsrahmen ein Teil der Verantwortung und Zuständigkeit, implizit von der Lehrkraft auf die Institution Schule. Einen weiteren Bezugspunkt für die unterrichtliche Beschäftigung mit rassismusrelevanten Themen, stellen bei Ines H. situative Erfahrungsberichte von Betroffenen dar, die im nächsten Spannungsfeld weiter ausgeführt werden.

In den Ausführungen von Nadine F. und Jürgen K. wird neben der modular festgelegten Auseinandersetzung mit Rassismus auch eine Orientierung sichtbar, welche die Thematisierung rassismusrelevanter Implikationen im sozialpädagogischen Handlungsfeld als Querschnittsaufgabe begreift. Nadine F. skizziert hierzu, dass sie rassismusrelevante Aspekte in unterschiedlichen Unterrichtskontexten situativ aufgreift und mit der Klasse bespricht, wie z.B. gesellschaftliche Normativitätsvorstellungen im Kunstunterricht im Zusammenhang mit der Verwendung von „Hautfarbe“, kolonialistisch geprägte Begriffe in Kinderliedern im Sozialpädagogikunterricht oder Herkunftsfragen an fremdgelesene Personen, durch die Otheringprozesse aufrechterhalten werden können. Jürgen K. beschreibt, dass das Thema auch in anderen Modulen aufgegriffen werde, beispielsweise bei der Gestaltung von Handlungssituationen zu Elterngesprächen, Sprachentwicklung, Kinderbuchbetrachtungen sowie bei Konfliktsituationen von Kindern. Die Integration erfolgt dabei vor allem in jenen Modulen und Lernsituationen, in denen dies aus der Perspektive der Lehrkraft fachlich sinnvoll erscheint. Im Unterschied zu Ines H., bei der die situative Thematisierung von Rassismus primär als haltungsbezogene und gesamtschulische Sensibilisierung ohne feste curriculare Verankerung erscheint, ist die situative Einbindung bei Nadine F. in eine explizit hervorgehobene Querschnittsperspektive eingebettet. Jürgen K. integriert rassismusrelevante Fragestellungen in Lernsituationen anderer Module, wodurch eine implizite, querschnittsorientierte Verankerung des Themas sichtbar wird. Situativität fungiert in diesen Deutungsrahmen bei

Nadine F. und Jürgen K. als ergänzender Modus, um rassismusrelevante Fragestellungen in unterschiedlichen fachlichen Kontexten systematisch aufzugreifen und zu vertiefen.

**Spannungsfeld hinsichtlich der Einbettung von rassistischen Erfahrungs- und Betroffenenberichten im sozialpädagogischen Unterricht:** Durch den Vergleich der Fallbeschreibungen wird abschließend ein Spannungsfeld hinsichtlich einer unterschiedlichen Verwendung und Integration rassismusbezogener Erfahrungsberichte sichtbar. So erwähnen Ines H., Nadine F. und Jürgen K. im Interview, dass sie Betroffenenberichte im Unterricht integrieren und Räume für eine Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen bereitstellen.

Ines H. führt im Interview aus, dass sie in der Bereitstellung zeitlicher Räume für das Erzählen konkreter Erfahrungen betroffener Schüler:innen eine Chance sieht. Ines H. beschreibt, dass das Erzählen persönlicher Diskriminierungserfahrungen im Unterricht emotionale Reaktionen auslösen könne und die Verletzlichkeit der berichtenden Person für die Klasse sichtbar werde. Sie führt aus, dass solche Situationen eine andere Wirkung auf die Lerngruppe hätten als schriftlich vermittelte Fallbeispiele, da sie die Schüler:innen stärker erreichten als das bloße Lesen und Bearbeiten vorgegebener Texte. Daraus wird ersichtlich, dass Ines H. diese Erfahrungsberichte als pädagogische Ressource zur Sensibilisierung für Diskriminierungserfahrungen versteht und diese entsprechend im Unterricht aufgreift.

Im Datenmaterial des Interviews mit Nadine F. wird ebenfalls eine bewusste Verwendung von rassismusbezogenen Erfahrungsberichten sichtbar. Nadine F. beschreibt, dass sie in ihrer Lehre gezielt Betroffenenberichte einsetzt, um rassismusrelevante Erfahrungen zu veranschaulichen. Im Unterschied zu Ines H. greift sie dabei nicht auf Erfahrungsberichte von Schüler:innen aus der eigenen Lerngruppe zurück, zumindest ist dies aus dem vorliegenden Datenmaterial nicht rekonstruierbar, sondern nutzt mediale Formate zur Darstellung von Betroffenenperspektiven. Insbesondere der Einsatz von Bildern und Videos, in denen Betroffene selbst zu Wort kommen, wird von ihr als wirksamer eingeschätzt als eine ausschließlich textbasierte Vermittlung, da diese Zugänge eine stärkere emotionale Beteiligung der Schüler:innen ermöglichen. Die emotionale Anbindung wird dabei als zentraler Faktor benannt, um Aufmerksamkeit zu erzeugen und nachhaltige Lernprozesse im Umgang mit rassismusbezogenen Themen anzustoßen.

Auch Jürgen K. integriert Erfahrungsberichte betroffener Personen im Unterricht. Die Lehrkraft beschreibt den Einsatz medialer Formate mit anschließenden Reflexionsaufgaben und Gesprächen in Kleingruppen zur inhaltlichen Einführung in das Thema. Darüber hinaus dienen diese methodischen Zugänge der Herstellung einer sicheren Klassenatmosphäre, in der sich betroffene Schüler:innen sicher fühlen können, eigene Erfahrungen zu äußern. Jürgen K. skizziert, dass

Berichte im Unterricht aufgegriffen und gemeinsam mit der Lerngruppe besprochen werden, wenn wenn Schüler:innen sie teilen.

Im Interview mit Wolfgang W. lassen sich keine Bezugnahmen auf eine unterrichtliche Integration von Betroffenenberichten rekonstruieren. Dies erlaubt jedoch nicht die Schlussfolgerung, dass Betroffenenberichte im Unterricht von Wolfgang W. grundsätzlich keine Rolle spielen, sondern verweist vielmehr auf die Begrenztheit des vorliegenden Datenmaterials sowie auf fehlende explizite Nachfragen im Interview. Auffällig ist jedoch, dass Wolfgang W. im gesamten Interview im Zusammenhang mit dem Thema Rassismus Betroffenenberichte im Unterschied zu den anderen Lehrpersonen nicht als Sensibilisierungsansatz erwähnt. Vor dem Hintergrund, dass Wolfgang W. zudem hervorhebt, das Thema Rassismus im sozialpädagogischen Unterricht nicht aufzugreifen, bleibt diese Nichtthematisierung im Interviewkontext im Ergebnisteil festzuhalten.

### 7.3 Beantwortung der Forschungsfrage

*Welches Verständnis von Rassismus und pädagogischer Professionalität wird in den Perspektiven von Lehrkräften deutlich, wenn sie zur Rassismussensibilisierung in der berufsschulischen Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte befragt werden?*

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass sich in den Perspektiven der befragten Lehrkräfte kein einheitliches Verständnis von Rassismus und pädagogischer Professionalität rekonstruieren lässt. Stattdessen werden unterschiedliche, teils widersprüchliche Deutungsrahmen sichtbar, die sowohl das Rassismusverständnis als auch die Vorstellungen professionellen pädagogischen Handelns prägen. Rassismus wird von den Lehrkräften entweder als individuelles Fehlverhalten bzw. feindliche Einstellung gerahmt, als gesellschaftlich strukturelles Ordnungsprinzip dargestellt oder in einer ambivalenten Mischform aus beiden Deutungsmustern in den Interviewkontexten konstruiert. Diese aus dem Interviewkontext rekonstruierten Rassismusverständnisse lassen sich entlang eines Spannungsfeldes zwischen einem individualisierenden Rassismusverständnis und einem strukturellen Rassismusverständnis verorten.

Noch deutlicher als bei den Rassismusverständnissen zeigt sich eine Heterogenität der Professionalitätsverständnisse. Pädagogische Professionalität im Umgang mit Rassismus wird von den Lehrkräften dabei in den Interviewkontexten unterschiedlich konzipiert:

- als Frage einer offenen und wertschätzenden Haltung,
- als interkulturell-integrative Vermittlungsaufgabe,
- als fachwissensbasierte Wahrnehmungs- und Interventionskompetenz
- oder als kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit in rassistische gesellschaftliche Strukturen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit verdeutlichen nicht nur, dass die Verständnisse von Rassismus und pädagogischer Professionalität in den Perspektiven der befragten Lehrkräfte heterogen ausgeprägt sind, sondern auch, dass aus den im Interview rekonstruierten

Perspektiven eine durchgängige Implementierung des Themas Rassismus im sozialpädagogischen Berufsschulunterricht nicht hervorgeht. So stellt Wolfgang W. im Interviewkontext dar, Rassismus weder als eigenständiges Thema noch als explizite Begrifflichkeit im Unterricht aufzugreifen. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass sich in der berufsschulischen Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte keine einheitliche Rassismussensibilisierungsstrategie rekonstruieren lässt. Vielmehr ist die Rassismussensibilisierung von heterogenen professionellen Selbstverständnissen geprägt, die jeweils unterschiedliche Konsequenzen für die Thematisierung, die Bearbeitung und den pädagogischen Rahmen von Rassismus im Unterricht haben.

## 8 Diskussion der Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die axialen Beziehungen zwischen den im Ergebnisteil aus den Interviewkontexten rekonstruierten Rassismus- und Professionalitätsverständnisse der befragten Lehrkräfte herauskristallisiert. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse mit Theorie und Forschungsstand diskutiert.

### 8.1 Beziehungen zwischen dem Rassismus- und Professionalitätsverständnis der Lehrkräfte

**Ines H.:** In den Perspektiven von Ines H. wird im Interview ein ambivalentes Rassismusverständnis rekonstruiert. Rassismus erscheint darin vornehmlich als feindliche Einstellung gegenüber als fremd gelesenen Personen, insbesondere gegenüber der Gruppe der „Ausländer“. Diese Rassismuslogik spiegelt sich in dem Professionalitätsverständnis von Ines H. ebenfalls wider, in dem pädagogisches Handeln vorrangig an einer wertschätzenden, offenen und diversitätsbejahenden Grundhaltung orientiert wird. Die in der Ausbildung zu entwickelnde pädagogische Grundhaltung erscheint dabei als Gegenposition zu feindlichen Einstellungen gegenüber rassifizierten Personen und ist normativ an humanistischen Werten sowie an der Bejahung gesellschaftlicher Vielfalt ausgerichtet. Pädagogische Professionalität wird in diesem Deutungsrahmen zu einer normativen Handlungsfrage, bei der mit einer Orientierung zu den genannten Werten Rassismus im pädagogischen Alltag entgegengewirkt werden kann.

Zugleich erscheint Rassismus im Interviewkontext implizit als strukturelles Phänomen, wenn Ines H. mit der Aussage, „*dass jeder betroffen ist*“ auf eine gesellschaftliche Verankerung des Phänomens verweist. Diese Aussage verbindet sie mit der anekdotischen Schilderung einer eigenen diskriminierenden Interaktion aus dem Schulalltag, die ihre eigene Involviertheit hervorhebt. Dieses implizite Rassismusverständnis bleibt im Interview auf dieser Reflexion beschränkt und spiegelt sich nicht in einer expliziten fachtheoretischen Ausdifferenzierung des eigenen Rassismusverständnisses wider. Im Umgang mit Betroffenenberichten betont Ines H. während des Interviews, diese anzuerkennen und Bagatellisierungen sowie Relativierungen bewusst zu vermeiden.

Diese bedingungslose Anerkennung von Betroffenenberichten könnte in diesem Deutungsrahmen als Folge der Reflexion der eigenen diskriminierenden Interaktion interpretiert werden. In diesem Sinne wird das implizite strukturelle Rassismusverständnis im Professionalitätsverständnis im Erzählen über das eigene Handeln sichtbar.

In der Perspektive von Ines H. zeigt sich eine enge Verknüpfung zwischen einem erfahrungsbauierten Rassismusverständnis und einem entsprechend normativ ausgerichteten Professionalitätsverständnis. Rassismus wird im Interview primär auf Grundlage eigener Unterrichtserfahrungen thematisiert und bleibt dabei ohne explizite rassismustheoretische Ausdifferenzierung. Entsprechend wird professionelle Handlungsfähigkeit weniger über die Vermittlung oder Anwendung fachtheoretischen Wissens über Rassismus bestimmt, sondern vor allem über die Orientierung an pädagogischen Grundwerten, wie Offenheit, Wertschätzung und Akzeptanz. Fachwissen über Rassismus nimmt im Interview eine untergeordnete Rolle ein, was Ines H. selbst mit dem Verweis auf eine fehlende Thematisierung des Gegenstands im eigenen Studium begründet. Damit wird Professionalität im Kontext von Rassismussensibilisierung vorrangig als Haltung und weniger als wissenschaftsgestützte Analyse- und Reflexionspraxis gefasst.

**Wolfgang W.:** Da sich das Professionalitätsverständnis von Wolfgang W. vorrangig an der Akzeptanz von und Vermittlung zwischen kulturellen Differenzen orientiert und Rassismus im sozialpädagogischen Unterricht nicht explizit thematisiert wird, sind Beziehungen zwischen Rassismus- und Professionalitätsverständnis nur indirekt erkennbar. Ähnlich wie bei Ines H. zeigt sich bei Wolfgang W. ein enges Rassismusverständnis, das Rassismus primär als Ausgrenzung oder Ungleichbehandlung aufgrund äußerer, phänotypischer oder kultureller Merkmale fasst. Professionelles Handeln wird in diesem Deutungsrahmen vor allem über die Entwicklung eines „interkulturellen Verständnisses“ sowie über die Fähigkeit bestimmt, kulturelle Differenzen durch „konstruktive Lösungsansätze“ im Sinne eines gemeinsamen Werteverständnisses zu bearbeiten. Die damit verbundene Anerkennung kultureller Differenzen erscheint als zentrales Mittel, um Ausgrenzung und Abwertung kulturell Anderer entgegenzuwirken. In dieser Logik wirkt die Akzeptanz kultureller Differenzen der in der Rassismusdefinition skizzierten Form von Ausgrenzung indirekt entgegen, ohne Rassismus selbst zum expliziten Gegenstand professioneller Reflexion zu machen.

Darüber hinaus lassen sich bei Wolfgang W. Beziehungen zwischen Rassismus- und Professionalitätsverständnis, vor allem in der Wahrnehmung von Rassismus sowie in den Ausführungen zum eigenen pädagogischen Handeln bei rassistischen Diskriminierungen, feststellen. Das anhand des Datenmaterials rekonstruierte Rassismusverständnis von Wolfgang W., ist von einer Orientierung an der Absicht bzw. Intention von handelnden Personen geprägt. Rassismusdiagnosen von

Situationen und Gegenständen erscheinen dabei dann als legitim, wenn eine eindeutige und bewusste Abwertung oder Ausgrenzung sichtbar wird. Diese Logik wird besonders deutlich in der geschilderten Unterrichtssituation um das Fingerspiel. Obwohl die betroffene Schülerin die verwendeten Begriffe als diskriminierend beschreibt und die Klasse diese Wahrnehmung solidarisch als rassistische Beleidigung rahmt, relativiert Wolfgang W. unbewusst diese Diagnose mit einem Verweis auf die fehlende Intention oder Abwertungsabsicht sowie das fehlende Wissen der Kollegin über die diskriminierende Wirkung. Die Situation wird als Konstellation unterschiedlicher Interpretationen beschrieben, in der keine eindeutige rassistische Handlung vorliegt, da keine bewusste Herabsetzung intendiert gewesen sei. Rassismus erscheint damit erst dann als legitim benennbar, wenn eine klare Absicht oder Intention zur Abwertung vorliegt.

Diese intentionalitätszentrierte Deutungslogik setzt sich in den Ausführungen zu pädagogischen Handlungsempfehlungen bei der Wahrnehmung von Rassismus von Wolfgang W. fort. Einerseits betont die Lehrkraft Aufmerksamkeit, Dialogbereitschaft und das Ernstnehmen von Wahrnehmungen Betroffener als professionelle Handlungsprinzipien. Andererseits wird in den Ausführungen zu dem eigenen Handeln in der Fingerspielsituation die Wahrnehmung der Schülerin zugleich als interpretationsabhängig gerahmt und kontrastierend als „gar nicht schlimm“ eingeordnet. Die Rassismusdiagnose der Betroffenen wird dadurch implizit delegitimiert und in Richtung einer Fehlinterpretation verschoben. Professionelles Handeln zielt in diesem Deutungsrahmen weniger auf die Analyse rassistischer Wirkungen, sondern auf die Klärung von Intention, Kontext und Missverständnissen zwischen den beteiligten Akteur:innen. Die starke Orientierung an der Intention handelnder Personen begrenzt in diesem Deutungsrahmen jedoch die Anerkennung von Betroffenenperspektiven und kann dazu führen, dass strukturelle und wirkungsbezogene Dimensionen von Rassismus im professionellen Handeln tendenziell relativiert oder dethematisiert werden.

**Nadine F.:** Im Kontext des Interviews rekonstruiert sich bei Nadine F. ein Rassismusverständnis, das Rassismus als gesellschaftlich strukturell verankertes Phänomen begreift. Dies wird unter anderem dadurch deutlich, dass sie betont, keine Person könne sich vollständig von Vorurteilen freimachen, und sie sich explizit auf das Konzept des strukturellen Rassismus bezieht. Darüber hinaus antizipiert Nadine F. im Interview rassismusrelevante Situationen und Gegenstände im sozialpädagogischen Handlungsfeld. Indem sie etwa auf Kinderlieder und Kinderbücher mit stereotypisierenden Inhalten sowie auf alltägliche Interaktionssituationen wie das Stellen von Herkunftsfragen verweist, die Otheringprozesse aufrechterhalten können, verdeutlicht sie implizit, wo sie Rassismus im pädagogischen Alltag wahrnimmt. Diese Wahrnehmungen werden durch den Rückgriff auf rassismustheoretisches Fachwissen ergänzt, etwa wenn sie auf die Ablehnung

von Mehrsprachigkeit in Kitas oder auf rassistisch vermittelte Hierarchisierungen von Sprachen hinweist.

Pädagogische Professionalität konzipiert sich in den Interviewdaten von Nadine F. entsprechend als fachwissensbasierte Wahrnehmungs- und Interventionspraxis. Fachwissen über Rassismustheorien sowie über die historische Genese rassistischer Ideologien bildet die Grundlage, um Rassismus zu erkennen, ein Problembewusstsein zu entwickeln und das eigene pädagogische Handeln daran auszurichten. Zugleich erscheinen die im Rassismusverständnis angelegten Antizipationen rassistischer Implikationen im pädagogischen Handlungsfeld als integraler Bestandteil dieses Professionalitätsverständnisses. Sie fungieren als exemplarische Beispiele und Thematisierungsanlässe, anhand derer rassismussensible Kompetenzen, wie Wahrnehmungs-, Argumentations- und Interventionskompetenzen, entwickelt werden.

**Jürgen K.:** Ausgangspunkt bei Jürgen K. ist ein Rassismusverständnis, dass Rassismus primär als gesellschaftlich strukturell verankertes Phänomen begreift. Rassismus erscheint bei Jürgen K. als Ergebnis sozialisatorischer Prägungen, in deren Rahmen rassistische Denk- und Deutungsmuster („Gedanken“) in allen Subjekten verankert sind. Die Lehrkraft positioniert sich selbst explizit als nichtbetroffen, zugleich aber als Teil dieser Strukturen und damit als mitverantwortlich für deren Reproduktion. Diese Selbstverortung markiert eine zentrale konzeptionelle Schnittstelle zwischen Rassismus- und Professionalitätsverständnis. Das strukturelle Rassismusverständnis bildet bei Jürgen K. die normative und analytische Grundlage für das aus dem Interviewmaterial rekonstruierte Verständnis pädagogischer Professionalität. Weil Rassismus als allgegenwärtiges Strukturprinzip begriffen wird, kann professionelles Handeln aus dieser Perspektive nicht auf das Ziel einer vermeintlichen „Rassismusfreiheit“ ausgerichtet sein. Stattdessen wird Professionalität als die Fähigkeit konzipiert, die eigene Involviertheit in rassistische Deutungs- und Handlungsmuster wahrzunehmen, zu reflektieren und kritisch zu bearbeiten. Reflexion fungiert damit als vermittelnde Kategorie zwischen Rassismustheorie und pädagogischer Praxis und stellt in diesem Kontext einen unabschließbaren Prozess dar.

Rassismustheoretisches Fachwissen hat dabei im rekonstruierten Professionalitätsverständnis eine normative Orientierungsfunktion, an der das eigene pädagogische Handeln ausgerichtet werden soll. Als exemplarische Orientierungen zu rassismustheoretischen Inhalten benennt Jürgen K. insbesondere historische, sozialpsychologische und fachtheoretische Wissensbestände. So hebt die Lehrkraft die Bedeutung historischer Perspektiven zur Genese von Rassismus, sozialpsychologischer Erklärungsansätze zu Vorurteilsstrukturen sowie fachlicher Kenntnisse zu unterschiedlichen Rassismusperspektiven hervor. Diese Wissensbestände werden als Voraussetzung beschrieben, um rassismusrelevante Deutungs- und Handlungsmuster erkennen und einordnen

zu können. Zugleich wird deutlich, dass Jürgen K. Professionalität nicht primär über standardisierte Handlungsmuster definiert, sondern über die Ausbildung einer grundlegenden pädagogischen Haltung. Diese Haltung ist geprägt von Wertschätzung, Empathie und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Der Perspektivwechsel wird dabei nicht als rein affektives Mitgefühl verstanden, sondern als anspruchsvolle intellektuelle Leistung, bei der unterschiedliche Erfahrungswelten bewusst nachvollzogen werden sollen. Diese Haltung fungiert als Voraussetzung dafür, rassistische Situationen im pädagogischen Alltag sensibel wahrzunehmen und angemessen zu bearbeiten.

Auch im professionellen Handeln der Lehrkraft zeigt sich die axiale Verbindung von Rassismus- und Professionalitätsverständnis. Jürgen K. beschreibt den Umgang mit rassistischen Äußerungen und Betroffenenberichten als Balance zwischen klarer Positionierung gegen Rassismus und der Vermeidung von Beschämung. Diese Orientierung lässt sich als Konsequenz des strukturellen Rassismusverständnisses lesen: Wenn rassistische Denkmuster als gesellschaftlich hervorgerufen verstanden werden, erscheint es pädagogisch kontraproduktiv, einzelne Schüler:innen moralisch zu disqualifizieren. Stattdessen zielt professionelles Handeln darauf ab, Reflexionsräume zu öffnen und Sensibilisierungsprozesse zu ermöglichen.

## 8.2 Diskussion der Ergebnisse mit Theorie und Forschungsstand

### 8.2.1 Die rekonstruierten Rassismusverständnisse im Kontext der Rassismuskritik

Für die vorliegende Forschungsarbeit lässt sich festhalten, dass unter den interviewten Lehrkräften kein einheitliches Begriffsverständnis von Rassismus rekonstruiert werden kann. Der Vergleich der Fallbeschreibungen zeigt vielmehr, dass sich die im Interviewkontext herausgearbeiteten Rassismusverständnisse entlang eines zentralen Spannungsfeldes zwischen einer strukturellen und einer individualisierenden Deutung von Rassismus bewegen. Während ein Teil der Perspektiven Rassismus als historisch gewachsenes gesellschaftliches Strukturprinzip begreift, das sich in kollektiven Wissensbeständen, institutionellen Routinen sowie gesellschaftlichen Normativitätsordnungen reproduziert, wird Rassismus in anderen Fällen primär als bewusst intendierte Ausgrenzung gegenüber als fremd gelesenen Personen konstruiert. Darüber hinaus konnte für Ines H. auch ein ambivalentes Rassismusverständnis anhand des Datenmaterials rekonstruiert werden.

Dass Rassismus von gesellschaftlichen Akteur:innen nicht zwingend als gesellschaftliches Strukturprinzip verstanden wird, ist in der Rassismusforschung kein neues Phänomen. Mark Terkessidis weist darauf hin, dass die Zuschreibung einer strukturellen Dimension von Rassismus in der Bundesrepublik Deutschland „*keineswegs selbstverständlich*“ ist (Terkessidis 2004, S. 13). Auch die

Erziehungswissenschaftlerin Karima Benbrahim (2021) konstatiert in diesem Kontext, dass Rassismus häufig, auf eine individuelle Haltung reduziert und nicht als ein historisch gewachsenes und die Gesellschaft strukturierendes Ordnungsmerkmal gefasst werde (Benbrahim 2021, S. 4 ff.).

Die im Ergebnisteil rekonstruierten individualisierend erscheinenden Verständnisse von Rassismus, fokussieren dabei rassismusrelevante Situationen auf der Mikrodimension. Die Mikrodimension betrachtet Rassismus als eine zwischenmenschliche Praxis und prägt in diesem Zusammenhang auch Begrifflichkeiten, wie „Individueller Rassismus“ oder „Alltagsrassismus“ (Anastasopoulos 2019, S. 318). Im Gegensatz zur theoretischen Konzeption von Rudolf Leiprecht (2001) fasst Wolfgang W. Rassismus dabei vordergründig als eine bewusst intendierte Praxis und nicht im Sinne der Theorie als subtile und meist schwer erkennbare Form. Auch die von Philomena Essed (1991) hervorgehobenen Verstrickungen des von ihr geprägten Begriffs Alltagsrassismus in Institutionen, Strukturen und Diskursen werden von Wolfgang W. nicht benannt (Mecheril und Melter 2010, S. 158). Vor diesem theoretischen Hintergrund wird deutlich, dass die im Interview mit Wolfgang W. artikulierten Deutungen Rassismus primär im Sinne eines individualisierenden Verständnisses rahmen.

Die individualisierende Haltungsperspektive von Ines H. rekonstruiert sich aus der Rezeption einer engen Rassismusdefinition, die Rassismus primär als feindliche Einstellung oder Ausgrenzung gegenüber „Ausländer:innen“ fasst sowie aus einer Sensibilisierungsstrategie, die auf die Förderung allgemeiner Diversitätsakzeptanz und Offenheit zielt. Rassismus erscheint dabei als Folge fehlender Haltungen, denen durch die Vermittlung von Toleranz und Offenheit pädagogisch zu begegnen sei. Damit schließt das Rassismusverständnis von Ines H. an Konzepte wie „Ausländerfeindlichkeit“ an, die sich seit den 1970er-Jahren als Deutungsmuster für rassistische Phänomene etabliert haben und diese als feindselige Einstellungen oder aggressives Handeln gegenüber „Ausländer:innen“ fassen (Terkessidis 2004, S. 17 ff.). Terkessidis kritisiert diese Begriffsverwendung als theoretisch unpräzise, da die Kategorie „Ausländer“ keine objektive Gegebenheit, sondern eine institutionell hervorgebrachte Konstruktion darstellt, die spezifische bundesdeutsche Migrations- und Zugehörigkeitsordnungen widerspiegelt (Terkessidis 2004, S. 19). Die Verwendung des Begriffs Ausländerfeindlichkeit verlagert Rassismus in den Bereich individueller oder extremistischer Akteur:innen, während gesellschaftliche und institutionelle Herstellungsprozesse von Zugehörigkeit analytisch ausgeblendet bleiben (Terkessidis 2021).

Aus einer rassismuskritischen Perspektive erweisen sich individualisierende Rassismusverständnisse für die Analyse rassismusrelevanter Situationen sowie für Prozesse der Rassismussensibilisierung als dysfunktional, da ihnen ein grundlegend anderes Verständnis von Rassismus zugrunde

liegt. Rassismuskritische Ansätze begreifen Rassismus nicht primär als individuelles Fehlverhalten, sondern als gesellschaftliches Struktur- und Ordnungsprinzip, das über kollektiv geteilte, im Sozialisationsprozess erworbene, rassistische Wissensbestände wirksam wird (Terkessidis 2004, S. 10). Diese Wissensbestände fungieren als gesellschaftliches Interpretationsangebot, mit dessen Hilfe soziale Vorgänge gedeutet und die soziale Welt entlang rassistisch konstruierter Kategorien geordnet wird (Scherschel 2009, S. 12 ff.; Fereidooni 2019b, S. 295).

Die rekonstruierten Rassismusverständnisse von Ines H. und Wolfgang W. weisen zwar punktuelle Anschlussstellen an rassismuskritische Perspektiven auf, etwa in einer grundsätzlichen Problem- benennung von Rassismus oder bei Ines H. in vereinzelt Reflexionen eigener pädagogischen Handlungen. Diese verbleiben jedoch insgesamt auf einer individualisierenden Deutungsebene, da eine systematische Einbettung dieser Aspekte in ein Verständnis von Rassismus als gesellschaftlich strukturiertem Macht- und Wissensverhältnis ausbleibt. Eine explizite Bezugnahme darauf, dass individuelle Einstellungsmuster gesellschaftlich durch strukturell verankerte rassismusrelevante Wissensbestände vermittelt sind, lässt sich anhand des Datenmaterials der situativen Interviewkontexte nicht rekonstruieren. In diesem Verständnis können individualisierende Rassismuskonzepte keine kritisch-analytische Perspektive entwickeln, die sich dem historisch gewachsenen gesellschaftlichen Machtverhältnis entgegenstellt, durch das soziale Ungleichheiten produziert und legitimiert werden, da strukturelle Verankerungen von Rassismus systematisch aus der Analyse ausgeblendet bleiben (Mecheril und Melter 2010, S. 172). Bei Wolfgang W. bleibt darüber hinaus eine Bezugnahme auf die eigene Involviertheit im rassistischen gesellschaftlichen Strukturprinzip aus (Messerschmidt 2016, S. 64). Bei Ines H. beschränkt sich diese Reflexion hingegen auf einzelne Situationen des eigenen pädagogischen Handelns, etwa auf die Thematisierung von Herkunftsfragen, die Otheringprozesse aufrechterhalten können und von Ines H. in diesem Zusammenhang auch als diskriminierend wahrgenommen werden.

Die aus den Interviewkontexten rekonstruierten Rassismusverständnisse von Nadine F. und Jürgen K. sind demgegenüber mit rassismuskritischen Ansätzen anschlussfähig. Rassismus erscheint in den Perspektiven dieser Lehrkräfte nicht primär als bewusste Diffamierung oder Abwertung, sondern als historisch entstandenes, dauerhaft wirksames Strukturphänomen, dessen Reproduktion auch ohne intendierte Abwertung erfolgen kann und das entsprechend antizipierend reflektiert werden muss. Sowohl von Nadine F. als auch, nochmals expliziter, von Jürgen K. wird im Interview die Reflexion der eigenen Involviertheit in dieses Strukturprinzip hervorgehoben.

Diese Analyseperspektive ist auch in rassismuskritischen Ansätzen eingeschrieben. In diesem Kontext fasst der Rassismusforscher Karim Fereidooni (2019b) zusammen, dass Vertreter:innen rassismuskritischer Ansätze davon ausgehen, dass sich kein Mensch vollständig außerhalb

rassismusrelevanter Wissens- und Deutungsordnungen verorten oder für sich beanspruchen kann, rassismusfreie Räume geschaffen zu haben. Da vorwiegend rassistisches Wissen dieses Strukturprinzip aufrecht erhält und in Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungsweisen fortwirkt, bedürfe es eine kontinuierliche, lebenslange Auseinandersetzung, um rassistische Wissensbestände kritisch zu reflektieren und zu dekonstruieren (Fereidooni 2019b, S. 298). Rassismuskritik wird in diesem Sinne nicht als abschließbares Kompetenzziel, sondern als prozesshafte, reflexive Praxis verstanden. Leiprecht und Kolleg:innen (2011) beschreiben sie entsprechend als „kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis“, die darauf zielt, sich nicht von rassistischen Denk- und Handlungsmustern bestimmen zu lassen (Leiprecht et al. 2011, S. 9)

Diese theoretischen Annahmen spiegeln sich in den empirischen Aussagen der interviewten Lehrkräfte wider. So betont Jürgen K. im Interview explizit, dass rassismuskritische Professionalität aus seiner Perspektive nicht auf das Ziel einer vermeintlichen „Rassismusfreiheit“ ausgerichtet sei, sondern auf eine fortlaufende reflexive Auseinandersetzung mit eigenen rassistischen Anteilen und Verstrickungen. Auch die Aussagen von Nadine F. lassen sich in diesen theoretischen Bezugsrahmen einordnen: Auf die Frage, was Schüler:innen konkret lernen müssten, verweist Nadine F. auf die grundlegende Anerkennung der Existenz von Rassismus sowie auf die Entwicklung eines Bewusstseins für dessen Wirkung. Damit wird Rassismus nicht als individuelles Fehlverhalten, sondern als gesellschaftliches Strukturprinzip benannt, welches wahrgenommen, verstanden und kritisch reflektiert werden muss.

### 8.2.2 Über die Anschlussfähigkeit des rassismuskritischen Prinzips „Wissen über Rassismus“ in den Professionalitätsverständnissen der Lehrkräfte

Rassismuskritische Vertreter:innen heben die zentrale Bedeutung von „Wissen über Rassismus“ für professionelles pädagogisches Handeln hervor (Mecheril und Melter 2010, S. 175). In diesem Sinne muss Unterricht, der auf die rassismuskritische Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte zielt, entsprechendes Fachwissen sowie analytische Instrumente bereitstellen, um historische wie gegenwärtige Erscheinungsformen von Rassismus erkennen, benennen und pädagogisch bearbeiten zu können (Kourabas und Mecheril 2022, S. 25). Gemeint sind damit insbesondere ein fundiertes rassismustheoretisches Fachwissen, Erkenntnisse der empirischen Rassismusforschung sowie Kenntnisse über sogenannte „lokale Rassismen“, die im alltäglichen Nahraum wirksam sind (Mecheril und Melter 2010, S. 175; Kourabas und Mecheril 2022, S. 25).

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Masterarbeit zeigen, dass sich vor diesem theoretischen Hintergrund in den situativen Interviewkontexten ein zentrales Spannungsfeld zwischen der Thematisierung und der Nichtthematisierung solchen Fachwissens herausbildet. Während bei

einigen Lehrkräften rassismustheoretisches Wissen im Interview kaum explizit aufgegriffen wird, basiert das Professionalitätsverständnis von Nadine F. und Jürgen K. in zentraler Weise auf der bewussten Thematisierung und Vermittlung eben jener Wissensbestände, die in rassismuskritischen Ansätzen als professionsrelevant markiert werden.

So beschreibt Nadine F. Fachwissen als zentrale Voraussetzung für rassismussensibles pädagogisches Handeln und benennt mehrere Wissensbereiche, die aus ihrer Sicht für angehende pädagogische Fachkräfte bedeutsam sind. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Kenntnissen zur historischen Entstehung rassismusrelevanter Begriffe, Materialien und ideologischer Ordnungen. Durch den Bezug auf kolonialgeschichtliche Zusammenhänge sowie die historische Prägung bestimmter Begriffe verdeutlicht Nadine F., dass dieses Wissen notwendig ist, um gegenwärtige Wirkungen von Sprache, Darstellungen und pädagogischen Materialien kritisch einordnen zu können. Damit operationalisiert sie empirisch jenes historisch fundierte „Wissen über Rassismus“, dass Mecheril und Melter (2010) als zentrale Voraussetzung professioneller Rassismuskritik beschreiben (Mecheril und Melter 2010, S. 25).

Auch Jürgen K. misst rassismustheoretischem Fachwissen eine zentrale Bedeutung zu, akzentuiert jedoch insbesondere historische, sozialpsychologische und fachtheoretische Wissensbestände. Hervorgehoben werden historische Perspektiven zur Genese von Rassismus, sozialpsychologische Erklärungsansätze zu Vorurteils- und Stereotypenstrukturen sowie fachtheoretische Kenntnisse zu unterschiedlichen Rassismusperspektiven. Diese Wissensbestände werden von Jürgen K. als grundlegende Voraussetzung beschrieben, um rassismusrelevante Deutungs- und Handlungsmuster wahrnehmen, analysieren und einordnen zu können. Auch hier zeigt sich eine deutliche Anschlussfähigkeit an rassismuskritische Professionalisierungskonzepte, die analytisches Wissen als Voraussetzung reflexiven pädagogischen Handelns verstehen.

Das Professionalitätsverständnis von Wolfgang W. basiert ebenfalls auf theoretischem Wissen, dieses bezieht sich jedoch nicht auf rassismustheoretische Konzepte, sondern auf kulturbezogene Wissensbestände. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Pädagog:innen bei einer zunehmend vielfältigeren Gesellschaft, die Fähigkeit benötigen, kulturelle Unterschiede wertschätzend wahrzunehmen und mit ihnen konstruktiv umzugehen. In diesem Rahmen werden Fallbeispiele thematisiert, in denen unterschiedliche, kulturgeprägte Erziehungsverständnisse aufeinandertreffen und daraus pädagogische Herausforderungen entstehen. Anhand dieser Fallbeispiele wird gemeinsam erörtert, wie unterschiedliche Erziehungspraktiken zustande kommen und wie sie pädagogisch eingeordnet werden. Fachwissen über „andere Kulturen“, etwa zu kulturgeprägten Erziehungsverständnissen, dient in diesem Deutungsrahmen der Entwicklung eines

„interkulturellen Verständnisses“ sowie der Erarbeitung „konstruktiver Konfliktlösungen“ für Situationen, in denen unterschiedliche Erziehungsverständnisse aufeinandertreffen.

Dieses rekonstruierte Professionalitätsverständnis ist in zentralen Punkten an Grundannahmen der Interkulturellen Pädagogik anschlussfähig. In Anlehnung an begegnungspädagogische Ansätze gilt es dort als zentrale Aufgabe, die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog zwischen Migrant:innen und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu fördern und gegenseitiges Verständnis zu stärken (Diehm und Radtke 1999, S. 21). Eine wesentliche Strategie bestand darin, Wissen über die jeweils „andere“ Kultur zu vermitteln, um pädagogische Fachkräfte für den Umgang mit kulturell geprägten Konflikten zu sensibilisieren und ihnen einen sicheren sowie kompetenten Umgang mit Differenz zu ermöglichen (Linnemann et al. 2016, S. 68). Vor diesem theoretischen Hintergrund lässt sich die Perspektive auf pädagogische Professionalität im Kontext von Rassismus von Wolfgang W. als empirische Aktualisierung interkulturell-pädagogischer Deutungsmuster interpretieren, in denen kulturelle Differenz als zentrale Erklärungskategorie für pädagogische Herausforderungen fungiert und über Wissensvermittlung über die „andere Kultur“ sowie dialogische Verständigung „zwischen den Kulturen“ bearbeitet werden soll.

In diesem Kontext gilt es auch die Kritik an Konzepten der Interkulturellen Pädagogik zu reflektieren. Wolfgang W. skizziert im Interviewkontext die Verwendung eines Fallbeispiels, in dem der Erziehungsstil einer ghanaischen Mutter beschrieben wird. In den Aussagen der Lehrperson erscheint dieser Erziehungsstil als autoritär und rigide gerahmt, was durch die Beschreibung des Verhaltens der Mutter *„die ihre Kinder schlägt, wenn die nicht mitmachen“* deutlich wird (Z. 292–293, S. 7, Wolfgang W.). Die Lehrperson beschreibt im Interview, dass diese Situation als Anlass genommen werde, um im Unterricht darüber zu diskutieren, aus welchem Grund die Mutter ein solches Erziehungsverständnis hat. Wobei Wolfgang W. anschließend einordnet, dass die Mutter ihr Kind nicht schlagen dürfe und dem Erziehungsverständnis der ghanaischen Mutter mit *„Wir haben ein anders Erziehungsverständnis“* eine dichotome Differenz gegenüberstellt (Z. 30–293, S. 7, Wolfgang W.).

In dieser Rahmung fungieren Kultur und kulturelle Eigenschaften als zentrale Erklärungskategorien für das als problematisch markierte Erziehungsverständnis. Dadurch werden Prozesse der Kulturalisierung sichtbar, in denen komplexe soziale Praktiken primär kulturell gedeutet werden (Messerschmidt 2010, S. 49 ff.). Zugleich wird durch die Gegenüberstellung eines „Wir-Erziehungsverständnisses“ und des Erziehungsverständnisses der ghanaischen Mutter ein Othering-Prozess reproduziert, indem Erziehungspraktiken entlang einer Differenz von „Wir“ und „Fremd“ geordnet werden. Das „Wir-Erziehungsverständnis“ fungiert dabei als normative Orientierungsgröße, gegenüber der das kulturell erklärte, Erziehungsverständnis der Mutter als defizitär

erscheint. Auf diese Weise wird implizit ein Modernitätsnarrativ aufgegriffen, das historisch als Bestandteil rassistischer Ideologien diente, um koloniale Herrschaftsverhältnisse und Gewalt zu legitimieren (Marmer 2013, S. 27). In diesem Deutungsrahmen wird Afrika als „unterentwickelt“ konstruiert, während die westliche Welt als „entwickelt“ erscheint. Das „Wir-Erziehungsverständnis“ wird damit als normativ zu orientierendes, westlich geprägtes Erziehungsmodell gesetzt, während das Erziehungsverständnis der ghanaischen Mutter als unterlegen markiert wird (Marmer 2013, S. 29).

Aus dieser interpretativen Perspektive ist die Verwendung des Fallbeispiels bei Wolfgang W. an einen zentralen Kritikpunkt der Interkulturellen Pädagogik angeschlossen. Durch die starke Fokussierung auf den Kulturbegriff bleiben kulturrassistische Zuschreibungen, wie sie sich im Fallbeispiel andeuten, verdeckt. Zudem wird nicht reflektiert, dass „Kultur“ als Ersatzkategorie für „Rasse“ fungiert und so zur Reproduktion rassistischer Differenzlinien beiträgt (Mecheril und Melter 2010, S. 168).

Die Ergebnisse stützen auch die Erkenntnisse aus bereits durchgeführten Studien, wie zu empirischen Forschungen von Alisha M. B. Heinemann (2023). Die Ausführungen zur Verwendung des Fallbeispiels von Wolfgang W., verdeutlichen, dass kulturbezogene Zuschreibungen mit rassistischen Vorstellungen eine Rolle im sozialpädagogischen Unterricht spielen. Diese Konstruktionen konnte Heinemann ebenfalls in qualitativen Interviews mit Berufsschullehrkräften reproduzieren (Heinemann 2023, S. 8 ff.). Darüber hinaus ist das Verständnis von pädagogischer Professionalität von Wolfgang W. ebenfalls an den Ergebnissen der Studie von Nicole Kimmelman (2010) angeschlossen. Analog zu Kimmelman, deuten die Forschungsergebnisse der vorliegenden Masterarbeit ebenfalls darauf hin, dass Lehrkräfte wie Wolfgang W. an didaktischen Konzepten der Interkulturellen Bildung orientiert bleiben und rassistisch-kritische-reflexive-Haltungen dabei gegenüber eigenen Wissensbeständen, Deutungsmustern und Positionierungen dabei in den Hintergrund treten (Kimmelman 2010, S. 546ff.).

### 8.2.3 Ermöglichungsräume von Betroffenenberichten im sozialpädagogischen Unterricht in den Perspektiven der Lehrkräfte aus einer rassistisch-kritischen Perspektive

Der vergleichende Blick auf die aus den Interviewkontexten rekonstruierten Fallbeschreibungen zeigt, dass Betroffenenberichten in den Perspektiven der Lehrkräfte eine pädagogische Relevanz für die Thematisierung und Sensibilisierung von Rassismus zugeschrieben wird. Dabei unterscheiden sich die Formen ihrer Einbettung deutlich. Ines H. nutzt vor allem Erfahrungsberichte aus der eigenen Lerngruppe und versteht deren emotionale Unmittelbarkeit als Ressource, um Diskriminierungserfahrungen für die Klasse sichtbar und erfahrbar zu machen. Nadine F. greift hingegen gezielt auf medial vermittelte Betroffenenberichte zurück, um rassistisch-relevante Erfahrungen

zu veranschaulichen und durch emotionale Anbindung nachhaltige Lernprozesse anzustoßen. Jürgen K. kombiniert den Einsatz medialer Erfahrungsberichte mit strukturierten Reflexionsformaten und Kleingruppengesprächen, um sowohl eine inhaltliche Auseinandersetzung zu ermöglichen als auch eine sichere Klassenatmosphäre für mögliche eigene Erfahrungsberichte zu gewährleisten.

Diese empirischen Befunde sind grundsätzlich anschlussfähig an rassismuskritische Positionen, die die Thematisierung von Rassismuserfahrungen als zentrales Prinzip diskriminierungskritischer Bildungsarbeit begreifen. So betont Tupoka Ogette (2020), dass die Sichtbarmachung unterrepräsentierter Perspektiven eine wesentliche Voraussetzung rassismuskritischer Lernprozesse darstelle (Ogette 2020, S. 78). Zugleich verweist Aladin El-Mafaalani (2022) darauf, dass die Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen nicht bei der Darstellung von Betroffenheit stehen bleiben dürfe, sondern auf die Stärkung von Handlungsmacht, Selbstbestimmung und Artikulationsfähigkeit der Betroffenen zielen müsse (Mafaalani 2022, S. 106).

Vor diesem Hintergrund verdeutlichen die Ergebnisse jedoch auch, dass die pädagogische Nutzung von Betroffenenberichten nicht per se als rassismuskritisch gelten kann. Entscheidend ist vielmehr ihre professionelle Rahmung. Diese kann auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials nur eingeschränkt rekonstruiert werden, da im Interviewkontext keine weiterführenden Nachfragen zu konkreten methodischen, relationalen oder schützenden Arrangements gestellt wurden. Gleichwohl lassen sich die in den Fallbeschreibungen skizzierten Handlungsstrategien von Ines H. und Nadine F. im Lichte rassismuskritischer Theorie vorsichtig einordnen: Die im Interview rekonstruierten Deutungen einer bedingungslosen Anerkennung von Betroffenenberichten können als Versuch interpretiert werden, Relativierungen oder Bagatellisierungen von Rassismuserfahrungen zu vermeiden. Damit weisen diese Perspektiven zumindest implizite Anschlussstellen an jene kommunikativen Handlungs- und Beziehungsmaximen auf, die Veronika Kourabas und Paul Mecheril (2022) für rassismuskritische Bildungsprozesse formulieren (Kourabas und Mecheril 2022, S. 27).

Am deutlichsten theorieanschlussfähig erscheint die Perspektive von Jürgen K. Aus den verbalen Äußerungen im Interviewkontext lässt sich eine ausgeprägte pädagogische Sensibilität rekonstruieren, die sich in der beschriebenen Vermeidung moralisierender Beschämung bei gleichzeitig klarer Positionierung gegen rassistische Äußerungen zeigt. Darüber hinaus wird die Gestaltung sicherer Gesprächsräume als zentrale Voraussetzung für die Thematisierung von Betroffenenberichten hervorgehoben, um sowohl Stellvertretungslogiken zu vermeiden als auch die freiwillige Artikulation eigener Diskriminierungserfahrungen zu gewährleisten. Diese Perspektive verweist auf ein implizites Bewusstsein für Machtasymmetrien, affektive Dimensionen und

gruppendynamische Risiken und entspricht damit den von Kourabas und Mecheril (2022) benannten kommunikativen Maximen. Indem Anerkennung, Nicht-Banalisation und Schutz der Betroffenen betont werden, wird zugleich der Reproduktion dominanter Deutungsmuster entgegengewirkt, wie sie Claus Melter und Paul Mecheril problematisieren (Mecheril und Melter 2010, S. 176).

Im gesamten Interviewkontext erwähnt Wolfgang W. Betroffenenberichte nicht explizit als Sensibilisierungsansatz. Allerdings schildert die Lehrperson eine unterrichtliche Situation, in der eine Schülerin eine eigene Diskriminierungserfahrung im schulischen Kontext gegenüber ihm in seiner Rolle als Klassenleitung artikuliert. Auch wenn diese Situation auf Grundlage der verbalen Interviewdaten nicht detailliert oder in ihrer konkreten Ausgestaltung rekonstruiert werden kann, lassen sich die beschriebenen Aspekte dennoch aus einer rassismuskritischen Perspektive einordnen.

In der Beschreibung der Unterrichtssituation bezeichnet Wolfgang W. die betroffene Schülerin als „*muslimische Schülerin*“. Aus einer rassismuskritischen Perspektive lässt sich diese Bezeichnung als eine Differenzkonstruktion entlang eines religiösen Merkmals einordnen, durch die Zugehörigkeit markiert und verallgemeinert wird. Im Anschluss an Paul Mecheril (2010b) kann diese Zuschreibung im Rahmen eines natio-ethno-kulturellen Differenzschemas interpretiert werden. Die Bezeichnung „*muslimische Schülerin*“ fungiert in diesem Sinne weniger als rein religiöse Beschreibung, sondern als diffuse, mehrwertige Kategorisierung, in der Religion als kulturelles Label zur Markierung der Zugehörigkeit der Schülerin herangezogen wird (Mecheril 2010b, S. 14). Solche Zugehörigkeitsordnungen begünstigen Otheringprozesse, die sich auch im Interview mit Wolfgang W. andeuten. In der Schilderung der Situation, konstruiert die Lehrperson durch die Formulierung „unsereins“ ein implizites „Wir“, dem die als muslimisch markierte Schülerin gegenübergestellt wird: „*Sie hat sich da diskriminiert gefühlt, und unsereins würde sagen: ‚Das ist doch gar nicht schlimm‘*“ (Z. 91–92, S. 2, Wolfgang W.). Die Schülerin erscheint damit nicht als Teil dieses „Wir“, wodurch sprachlich Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit hergestellt werden.

Diese Gegenüberstellung verschiebt zugleich die Deutungshoheit über die Situation. Mit der Aussage „*Das ist doch gar nicht schlimm*“ wird die rassismusbezogene Einordnung der Situation nicht aufgegriffen, sondern die Wahrnehmung der Schülerin selbst problematisiert. Eine vergleichbare Verschiebung zeigt sich in der starken Orientierung an der Intention der Kollegin: „*Also es ist [...] keine Ausgrenzung, die irgendwie bewusst ist [...], sondern die Interpretation ist eben andere gewesen, ne?*“ (Z. 100–102, S. 2–3, Wolfgang W.). Aus rassismuskritischer Perspektive lässt sich diese Deutung als Verantwortungsverschiebung interpretieren, bei der nicht die Wirkung der Handlung oder die artikuliert Diskriminierungserfahrung maßgeblich ist, sondern die

angenommene Intention der handelnden Person. Solche Reaktionsweisen beschreibt Aladin El-Mafaalani (2022) als typische problematisierende Antworten auf Rassismusdiagnosen, durch die Diskriminierungserfahrungen relativiert und Machtasymmetrien stabilisiert werden (Mafaalani 2022, S. 109).

Aus einer rassismuskritischen Perspektive lassen sich in den Beschreibungen der Lehrperson darüber hinaus auch Formen der Skandalisierung der Rassismusdiagnose identifizieren. Im Interview schildert Wolfgang W., dass sich die Lerngruppe zunächst mit der betroffenen Schülerin solidarisiert und deren Einschätzung geteilt habe, im verwendeten Fingerspiel rassistisch beleidigt worden zu sein. Wolfgang W. beschreibt, dass sie die Benennung von Rassismus als „*nicht den richtigen Weg*“ gerahmt und stattdessen zur Gesprächsbereitschaft sowie zu einer „Unschuldsvermutung“ gegenüber der Kollegin aufgefordert habe:

„Und dann hab ich gesagt: „Leute, ihr müsst darüber sprechen. Wenn das jetzt, etwas ist, was, ähm, was euch stört oder was diese Schülerin beleidigt hat, dann musst du Sie darauf ansprechen und dann ist es auch nicht der richtige Weg zu sagen: „Die hat mich rassistisch beleidigt.“ Also wenn sie das intendiert hätte, hätte ich das verstehen können. Und so dachte ich: „Ey Leute, macht euch locker, ist doof, wenn sich jemand irgendwie beleidigt fühlt.“ Aber man muss das eben öffnen und muss die Bereitschaft zeigen, darüber zu sprechen und vielleicht auch erstmal so eine gewisse Unschuldsvermutung auch in den Raum stellen. Das hat die so nicht gemeint hat und das hätte sie auch nicht wissen können“ (Z. 153-160, S. 4, Wolfgang W.).

Maßgeblich für diese Einordnung ist dabei die angenommene fehlende Intention einer rassistischen Beleidigung, wodurch nicht die mögliche rassistische Wirkung der Situation, sondern die Angemessenheit der Rassismusdiagnose selbst in den Fokus rückt. Aus rassismuskritischer Perspektive lässt sich diese Rahmung als Form der Skandalisierung der Rassismusdiagnose interpretieren, bei der die Benennung von Rassismus als überzogen oder vorschnell erscheint, anstatt als legitime Artikulation von Diskriminierungserfahrung anerkannt zu werden. Skandalisierungen bezeichnet Astrid Messerschmidt (2010) als typische Distanzierungsmuster im Umgang mit Rassismusdiagnosen. Das Benennen von rassistischen Praktiken und von Erfahrungen rassistischer Diskriminierung wird in der Öffentlichkeit immer wieder skandalisiert (Messerschmidt 2010, S. 42). Die Erziehungswissenschaftlerin verdeutlicht in diesem Kontext eine Opfer-Täter-Umkehr, bei der sich die Aufmerksamkeit von den konkreten Rassismuserfahrungen weg auf die Vorstellung, unberechtigt beschuldigt zu werden verschiebt. Rassismus erscheine dabei als unreal und wird zu einer Bezeichnung für stets unberechtigte Vorwürfe (Messerschmidt 2010, S. 42).

Dass pädagogische Fachkräfte bei der Artikulation von Rassismuserfahrungen Betroffener dazu tendieren, Rassismus reproduzierende Akteur:innen zu schützen und Rassismusdiagnosen zu skandalisieren, ist ein empirisch gut dokumentierter Befund (Mafaalani 2022, S. 170; Fereidooni et al. 2026, S. 19ff.). Wie bereits im Forschungsstand skizziert, entwickelt Claus Melter (2006) auf Grundlage entsprechender empirischer Analysen das Konzept des sekundären Rassismus. Dieses

beschreibt Reaktionsweisen, bei denen nicht rassistische Strukturen oder Praktiken problematisiert werden, sondern die Thematisierung von Rassismus selbst als überzogen oder illegitim erscheint (Melter 2006, S. 311 ff.). Diese Befunde lassen sich auf das schulische Handlungsfeld mit Ergebnissen der Studie von Mona Massumi (2019) stützen. Auf Basis leitfadengestützter Interviews mit migrierten Schüler:innen zeigt sie, dass im schulischen Kontext zwar häufig Rassismuserfahrungen gemacht werden, sie jedoch nur selten Unterstützung erfahren (Massumi 2019, S. 45 in Fereidooni et al. 2026, S. 24). Das hat zur Folge, dass rassistisch diskriminierte Schüler:innen dazu neigen, rassistische Erfahrungen hinzunehmen und Auseinandersetzungen mit rassistis- musrelevanten Situationen zu meiden. Dies kann auch Karim Fereidooni (2016) für Rassismuser- fahrungen von Referendar:innen und Lehrer:innen mit Migrationshintergrund rekonstruktiv bele- gen (Fereidooni 2016, S. 264ff.).

#### 8.2.4 Implikationen für eine rassismuskritische Schulentwicklung

Wie bereits im Diskussionsteil skizziert, ist in den aus dem Interviewmaterial rekonstruierten Ver- ständnissen pädagogischer Professionalität keine durchgängige Vermittlung von Wissen über Rassismus erkennbar. Im Vergleich zu den im Theorieteil dargestellten Prinzipien rassismuskriti- scher Professionalisierung werden insbesondere in den subjektiven Perspektiven von Ines H. und Wolfgang W. rassismuskritische Leerstellen sichtbar, da rassismustheoretisches Fachwissen we- der explizit thematisiert noch als Bestandteil professioneller Handlungskompetenz ausgewiesen wird. Während bei Ines H. eine stark haltungsbezogene Orientierung ohne systematische theore- tische Fundierung dominiert, zeigt sich bei Wolfgang W. eine didaktische Orientierung an Konzep- ten der Interkulturellen Pädagogik. Aus rassismuskritischer Perspektive birgt diese Orientierung die Gefahr, kulturelle Differenzsetzungen zu reproduzieren und damit Kulturalisierungen zu sta- bilisieren, die als Sprachverstecke neorassistischer Deutungsmuster fungieren können.

In der Folge verfügen sowohl angehende pädagogische Fachkräfte als auch die Lehrkräfte aus diesen Perspektiven nur begrenzt über fachliche Bezugspunkte, um rassismusrelevante Sachver- halte in pädagogischen Materialien, institutionellen Routinen und Interaktionen zu erkennen und zu problematisieren. Dies betrifft insbesondere rassismusrelevante Implikationen im pädagogi- schen Handlungsfeld, wie sie Nadine F. im Interview beschreibt. In diesem Sinne zielt die Thema- tisierung institutionell rassistischer Umgangsweisen mit Mehrsprachigkeit sowie die Analyse ras- sismusrelevanter Darstellungen in Kinderbüchern und Liedern darauf ab, ein rassismussensibles Problembewusstsein für das pädagogische Handlungsfeld zu entwickeln. Dies kann in diesem Kontext als praxisrelevantes Fachwissen für angehende pädagogische Fachkräfte bezeichnet wer- den, um Ungleichheitsstrukturen im Handlungsfeld abzubauen. Dies zeigt zusätzlich, dass auch pädagogische Handlungskompetenzen für den Abbau diskriminierender Ungleichheitsstrukturen

damit verloren gehen und das gesellschaftliche Strukturierungsprinzip so auch in pädagogischen Kontexten aufrechterhalten wird.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass Betroffenenberichte zwar eine hohe Relevanz zugesprochen wird, aber der pädagogische Umgang damit nicht als selbstverständliche Kompetenz von Lehrkräften vorausgesetzt werden kann. Die rekonstruierten Perspektiven zeigen vielmehr, dass Betroffenenberichte ohne rassismustheoretische Fundierung und professionelle Rahmung, wie exemplarisch im Fall von Wolfgang W., in ihrer Legitimität infrage gestellt werden können. In der Folge besteht die Gefahr, dass die Artikulation von Rassismuserfahrungen weder zu einer allgemeinen Sensibilisierung noch zu Empowermentprozessen von Betroffenen beiträgt, sondern vielmehr Resignation, Rückzug oder Passivität begünstigt.

Für die vorliegende Arbeit lässt sich kein kausaler Zusammenhang zwischen der Vorbildung der Lehrkräfte und diesen Leerstellen belegen. Gleichwohl kann im Rahmen der interpretativen Einordnung die unterschiedliche fachliche Vorbildung der Lehrkräfte als eine mögliche Erklärungsperspektive herangezogen werden, da sich in den Fällen mit ausgewiesener rassismustheoretischer Vorbildung zugleich eine stärkere Orientierung an der Vermittlung von Wissen über Rassismus rekonstruieren lässt. Diese Befunde verdeutlichen die Relevanz einer systematischen rassismuskritischen Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrkräften. Für eine rassismuskritische Schulentwicklung erscheint es daher notwendig, nicht nur angehende Lehrkräfte im Rahmen der Ausbildung für Rassismus aus einer rassismuskritischen Perspektive zu sensibilisieren, sondern auch bereits im berufsschulischen Handlungsfeld tätige Lehrkräfte durch entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote einzubeziehen.

Darüber hinaus können die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit verdeutlichen, dass aus den im Interview rekonstruierten Perspektiven der Lehrkräfte keine durchgängige Implementierung des Themas Rassismus im sozialpädagogischen Berufsschulunterricht hervorgeht. So stellt Wolfgang W. im Interviewkontext dar, Rassismus weder als eigenständiges Thema noch als explizite Begrifflichkeit im Unterricht aufzugreifen. Dieses Ergebnis lässt sich im Lichte des Forschungsstandes von Landhäußer und Kuhn (2022b) einordnen. Die Autorinnen zeigen in ihrer Dokumentenanalyse, dass Rassismus in den Lehrplänen der Erzieher:innenausbildung bundesweit kaum als expliziter Lerninhalt verankert ist (Landhäußer und Kuhn 2022b, S. 72). Auch wenn auf dieser Grundlage kein kausaler Zusammenhang hergestellt werden kann, lässt sich das Ausbleiben einer expliziten Thematisierung von Rassismus im sozialpädagogischen Unterricht bei Wolfgang W. zumindest als anschlussfähig an curriculare Rahmungen interpretieren, in denen Rassismus nicht systematisch verankert ist.

### 8.3 Reflexion der Forschung und der Ergebnisse

Die vorliegende qualitative Forschungsarbeit weist Limitationen auf, die sowohl die Erhebung der Daten als auch deren Auswertung im Rahmen der Grounded Theory Methodologie betreffen. Ziel der leitfadengestützten Expert:inneninterviews war es, auf der Grundlage subjektiver Beschreibungen und Deutungen das Verständnis von Rassismus sowie von professionellem pädagogischem Umgang mit Rassismus anhand den Perspektiven der befragten Lehrkräfte zu rekonstruieren (Dittrich 2020, S. 90; Strübing 2018, S. 102 ff.).

Eine erste Limitation ergibt sich aus der Auswahl der Strichprobe und der Analyse der Interviews, diese erfolgte aus der notwendigen pragmatischen Herangehensweise zur Rekrutierung von Interviewpartner:innen. Diese erfolgte allerdings weder als Zufallsstichprobe noch wurde eine Samplingsstrategie zur theoretischen Sättigung verfolgt. Des Weiteren wurde im Rahmen der Analyse der Interviews keine übergeordnete Kategorien- und Typologienbildung aufgrund der Multiperspektivität der subjektiven Beschreibungen der Lehrkräfte verfolgt. Daher ist eine Generalisierung der Ergebnisse dieser Arbeit nur sehr begrenzt möglich ist. Deshalb ist die vorliegende Arbeit vor allem als ein exploratives Forschungsprojekt zu verstehen, welches nicht den Anspruch stellt, generalisierbare Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen. Eine weitere Limitation ergibt sich aus den konkreten Interviewsituationen. Das Interview mit Heike G. und Ines H. wurde auf Wunsch der Lehrkräfte als Doppelinterview geführt. Einzelinterviews begünstigen die Artikulation individualisierter Deutungen und reflexiver Selbstpositionierungen, während Doppelinterviews durch gegenseitige Bezugnahmen stärker kollektiv anschlussfähige Deutungsmuster hervorbringen können und individuelle Deutungen überlagern oder beeinflussen können. Inwiefern sich beide Lehrkräfte in ihren Aussagen gegenseitig beeinflusst haben, kann im Nachhinein nicht vollständig rekonstruiert werden. Die Limitation verweist darauf, dass die Aussagen von Heike G. und Ines H. nicht als eindeutig individualisierte Perspektiven, sondern als ko-konstruierte Deutungen unter spezifischen Interaktionsbedingungen zu interpretieren sind.

Weitere Limitationen betreffen die Rolle der forschenden Person im Erhebungsprozess. Rückblickend ist festzuhalten, dass im Verlauf der Interviews teilweise unpräzise formulierte oder zu komplexe Fragen gestellt wurden, etwa durch das gleichzeitige Ansprechen mehrerer Aspekte in einer Frage. Zudem kam es in einzelnen Sequenzen zu situativem Abbrechen oder frühzeitigem Eingreifen seitens der forschenden Person. Diese Eingriffe haben das Gesprächsverhalten der Interviewten potenziell beeinflusst und könnten dazu beigetragen haben, dass bestimmte Themen nicht vertieft wurden. Im Zuge der Auswertung wurde darüber hinaus deutlich, dass kritische Nachfragen an einigen Stellen unterblieben sind, sodass nicht alle Themenbereiche in der gleichen Tiefe bearbeitet werden konnten. Dies wirkt sich insbesondere auf die analytische Tiefe

einzelner Passagen aus. Gleichzeitig ermöglichte die Datenerhebung den Aufbau eines umfangreichen qualitativen Datenkorpus. Die sechs Interviews mit insgesamt sieben Lehrkräften eröffneten eine Vielzahl subjektiver Perspektiven auf Rassismus, Rassismussensibilisierung und pädagogische Professionalität und stellten grundsätzlich ausreichend Material zur Beantwortung der Forschungsfrage zur Verfügung.

Abschließend gilt es die eigene Position der forschenden Person kritisch zu reflektieren. Als weiße Person ohne eigene Migrationsgeschichte ist die Perspektive auf Rassismus nicht außerhalb, sondern innerhalb gesellschaftlicher Normalitätsordnungen situiert, die selbst durch das rassistische Strukturprinzip geprägt ist. Diese Positionierung geht mit spezifischen epistemischen Begrenzungen einher, da eigene Betroffenheitserfahrungen fehlen und bestimmte Formen von Rassismus, insbesondere subtile und alltägliche Erscheinungsformen wie Mikroaggressionen, potenziell weniger eindeutig wahrgenommen oder benannt werden können. Auch internalisierte, sozialisationistisch vermittelte Normalitätsvorstellungen können die Wahrnehmung und Interpretation des Forschungsgegenstandes beeinflussen und lassen sich trotz bewusster Reflexionsbemühungen nicht vollständig suspendieren.

## 9 Fazit

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse zeigen deutlich, dass sich in den Perspektiven der befragten Lehrkräfte kein einheitliches Verständnis von Rassismus und pädagogischer Professionalität rekonstruieren lässt. Vielmehr werden unterschiedliche, teils widersprüchliche Deutungsrahmen sichtbar, die sowohl das Rassismusverständnis als auch die Vorstellungen professionellen pädagogischen Handelns prägen. Rassismus wird von den Lehrkräften entweder primär als individuelles Fehlverhalten beziehungsweise als Ausdruck feindlicher Einstellungen verstanden oder als gesellschaftlich strukturelles Ordnungsprinzip gerahmt oder in einer ambivalenten Mischform konstruiert, in der individuelle und strukturelle Dimensionen nebeneinander bestehen, ohne systematisch miteinander verknüpft zu werden.

Noch deutlicher als bei den Rassismusverständnissen zeigt sich eine Heterogenität der rekonstruierten Professionalitätsverständnisse. Pädagogische Professionalität im Umgang mit Rassismus wird von den Lehrkräften entweder vorrangig als Frage einer wertschätzenden Haltung und Offenheit, als interkulturell-integrative Vermittlungsaufgabe oder als wissens- und reflexionsbasierte Handlungskompetenz verstanden. Dabei wird sichtbar, dass insbesondere in jenen Perspektiven, die Rassismus überwiegend individualisierend deuten, rassismustheoretisches Fachwissen nicht explizit als Bestandteil professioneller Kompetenz ausgewiesen wird. Sensibilisierung erfolgt hier primär über eine haltungsbasierte Diversitätsakzeptanz oder interkulturellen

Toleranzvorstellungen, während strukturelle Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie die eigene Involviertheit in rassistische Wissensbestände kaum thematisiert werden.

Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass rassismuskritische Bildungsarbeit in der Ausbildung von angehenden Pädagogischen Fachkräften noch weiter ausgebaut werden muss. Dies betrifft zum einen die rassismuskritische Sensibilisierung der Lehrkräfte selbst. Lehrkräfte die Rassismus weiterhin vornehmlich auf einer individuellen Ebene wahrnehmen, scheinen professionelle pädagogische Anforderungen zu verkürzen, in der rassismuskritische Wissensbestände und analytisch-reflexive Kompetenzen nur randständig oder implizit eine Rolle spielen. Hier scheinen die Lehrkräfte über begrenztes rassismuskritisches Fachwissen und Fachkompetenzen zu verfügen. Systematische Fortbildungsangebote und strukturell verankerte Qualifizierungsmaßnahmen können hier einen entscheidenden Beitrag leisten, um rassismuskritische Perspektiven zu vertiefen, die eigene Involviertheit in rassistisch strukturierte Ordnungen reflexiv zu bearbeiten und die Qualität der sozialpädagogischen Ausbildung in einer multidiversen Gesellschaft nachhaltig zu stärken. Demgegenüber zeigen die rekonstruierten Perspektiven jener Lehrkräfte, die Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip begreifen, ein Professionalitätsverständnis, das anrassismuskritischer Professionalität anschließt. In diesen Fällen wird deutlich, dass rassismustheoretisches Wissen und kontinuierliche Selbstreflexion als zentrale Voraussetzungen professionellen Handelns verstanden werden. Pädagogische Professionalität erscheint hier nicht als abgeschlossene Kompetenz, sondern als kontinuierlich lernende Praxis, die auf der Annahme beruht, dass rassismussensibles Handeln ohne fundiertes Fachwissen und reflexive Bearbeitung eigener Verstrickungen nicht möglich ist.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass rassismuskritische Perspektiven in die curricularen Vorgaben der Ausbildungsordnungen von pädagogischen Fachkräften implementiert werden müssen, damit die identifizierten Leerstellen auch strukturell abgebaut werden können. So könnte sichergestellt werden, dass rassismustheoretische Dimensionen, wie Rassismus als Ideologie, als Prozess und als gesellschaftliches Strukturprinzip im Unterricht vermittelt und mit Schüler:innen gelernt und reflektiert werden. Dazu zählt auch die Beschäftigung mit rassifizierenden Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie die Thematisierung von Otheringprozessen. So können Lehrkräfte als auch Schüler:innen dichotome Unterscheidungen von einem mehrheitsgesellschaftlichen „Wir“ gegenüber einem diffusen und homogenisierenden „Anderen“ nachvollziehen und auch die damit einhergehenden Hierarchisierungen verstehen. Das Besprechen von rassismustheoretischen Perspektiven oder auch von historischen postkolonialen Zugängen bieten die Möglichkeit, dass angehende pädagogische Fachkräfte rassismusrelevante Sachverhalte in Bildern, Büchern und Diskursen erkennen können und darauf adäquat reagieren können. Mit dieser

normativen Perspektive würde zumindest eine Grundlage gelegt, dass angehende Sozialassistent:innen oder Erzieher:innen eine rassismuskritische Handlungskompetenz erwerben und rassistische Positionen erkennen, benennen und sich dagegen positionieren können.

Die vorliegende Masterarbeit hatte das Ziel, die subjektiven Verständnisse von Rassismus sowie pädagogischer Professionalität im Umgang mit Rassismus aus der Perspektive von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen zu rekonstruieren. Wie gezeigt werden konnte, ließen sich differenzierte Rassismusverständnisse sowie unterschiedliche Deutungen pädagogischer Professionalität herausarbeiten. Aufgrund der begrenzten Fallzahl handelt es sich jedoch um explorative Befunde. Für den weiteren wissenschaftlichen Diskurs erscheinen daher quantitative Studien mit größeren Stichproben besonders relevant. Diese könnten systematisch erfassen, welche Bedeutung Lehrkräfte in sozialpädagogischen Bildungsgängen dem Thema Rassismus in der Ausbildung beimessen und welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sie dabei vornehmen. Darüber hinaus sind ethnografische Forschungsansätze, etwa in Form von Unterrichtsbeobachtungen, von zentraler Bedeutung. Auf diese Weise ließe sich das faktische unterrichtliche Handeln von Lehrkräften empirisch erfassen und im Hinblick auf rassismuskritische Perspektiven analysieren. Eine solche Kontrastierung von Selbstverständnis und Handlungspraxis könnte weitere Leerstellen sowie bislang unerschlossene Qualifizierungspotenziale sichtbar machen. Ebenso erscheint eine Erweiterung der Forschung um Schüler:innenperspektiven sowie um explizite Betroffenenperspektiven sinnvoll. Untersuchungen zu Diskriminierungserfahrungen in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen könnten aufzeigen, in welchen schulischen Kontexten rassistische Benachteiligungen wirksam werden und in welchen Bereichen Lehrkräfte, Mitschüler:innen sowie schulisches Personal weiterführender rassismuskritischer Sensibilisierung und Professionalisierung bedürfen.

## Literaturverzeichnis

Achour, Sabine (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Hg. v. Andreas Zick, Beate Küpper, Nico Mokros und Franziska Schröter. Bonn: Dietz.

ADS-Bund (2024): Jahresbericht 2024. Gleiche Chancen für alle. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Jahresberichte/2024.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Jahresberichte/2024.pdf?__blob=publicationFile&v=2), zuletzt geprüft am 26.07.2025.

Alexopoulou, Maria (2023): Rassismus als Leerstelle der deutschen Zeitgeschichte. In: Nationale Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) (Hg.): Rassismusforschung I, Bd. 73. Bielefeld, Germany: transcript Verlag (Gesellschaft der Unterschiede), S. 23–56.

Anastasopoulos, Charis (2019): Studienbuch interkulturelle Pädagogik. Gegenstandsbereiche und Grundbegriffe. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Lehrbuch).

Anti Ra Wü (2022): Critical Whiteness. Hg. v. Studierendenvertretung Universität Würzburg. Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Online verfügbar unter [https://www.uni-wuerzburg.de/stuv/referat-ak/bipoc/critical-whiteness/#\\_ftnref2](https://www.uni-wuerzburg.de/stuv/referat-ak/bipoc/critical-whiteness/#_ftnref2), zuletzt geprüft am 18.12.2025.

Balibar, Étienne; Wallerstein, Immanuel Maurice (1990): Rasse - Klasse - Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, Berlin: Argument-Verl.

Benbrahim, Karima (2021): Rassismus verlernen und Rassismuskritik erlernen! In: *Journal für politische Bildung* 11 (1), S. 4–7. DOI: 10.46499/1669.1802.

BMI (2025): Verfassungsschutzbericht 2024. Hg. v. Bundesministerium des Innern. Online verfügbar unter [https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/publikationen/DE/verfassungsschutzberichte/2025-06-10-verfassungsschutzbericht-2024.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/publikationen/DE/verfassungsschutzberichte/2025-06-10-verfassungsschutzbericht-2024.pdf?__blob=publicationFile&v=4), zuletzt geprüft am 26.07.2025.

Boldaz-Hahn, Stefani (2022): »Weil ich dunkle Haut habe ...« – Rassismuserfahrungen im Kindergarten. E-Book. In: Tim Rohrmann (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 1. Auflage. Freiburg: Verlag Herder, S. 174–183.

Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: *Frontiers in psychology* 9, S. 481. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00481.

Bostanci, Syran (2024): Wie mit Rassismus und Diskriminierung in der Kita umgehen? Rassismus und Diskriminierung finden auch in Kitas statt. In: *KiTa aktuell Baden Württemberg* (4), S. 11–13. Online verfügbar unter [https://www.erzieherin.de/files/paedagogischepraxis/KiTA\\_BW\\_2024\\_04\\_Bostanci.pdf](https://www.erzieherin.de/files/paedagogischepraxis/KiTA_BW_2024_04_Bostanci.pdf), zuletzt geprüft am 07.06.2025.

Bostanci, Seyran; Biel, Christina; Neuhauser, Bastian (2022): "Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt". Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. Berlin: DeZIM-Institut (NaDiRa working papers + / DeZIM-Institut, #01). Online verfügbar unter [https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user\\_upload/NaDiRa/Pdfs/Working\\_Papers/NaDiRa\\_Working\\_Papers\\_1.pdf](https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user_upload/NaDiRa/Pdfs/Working_Papers/NaDiRa_Working_Papers_1.pdf).

Bostanci, Seyran; Wirth, Benedikt (2024): Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen. Erscheinungsformen und Handlungsstrategien. In: *Migration und Soziale Arbeit* (1), S. 56–62. DOI: 10.3262/MIG2401056.

Brahm, Emma; Ferstl, Johanna; Peksen, Mert (2023): Rassistische Gewalt in Deutschland. Warum sich die Angaben zum Ausmaß stark unterscheiden. DeZIMinutes #14. Hg. v. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V. Online verfügbar unter [https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user\\_upload/Demo\\_FIS/publikation\\_pdf/FA-5933.pdf](https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5933.pdf), zuletzt aktualisiert am 12.2023, zuletzt geprüft am 26.07.2025.

Degner, Juliane; Dalege, Jonas (2013): The apple does not fall far from the tree, or does it? A meta-analysis of parent-child similarity in intergroup attitudes. In: *Psychological bulletin* 139 (6), S. 1270–1304. DOI: 10.1037/a0031436.

DeZIM (2022): Rassistische Realitäten. Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? : Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). Unter Mitarbeit von Naika Foroutan, Noa Ha, Frank Kalter, Yasemin Shooman und Cihan Sinanoglu. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM. Online verfügbar unter [https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user\\_upload/NaDiRa/CATI\\_Studie\\_Rassistische\\_Realit%C3%A4ten/DeZIM-Rassismusmonitor-Studie\\_Rassistische-Realit%C3%A4ten\\_Wie-setzt-sich-Deutschland-mit-Rassismus-auseinander.pdf](https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user_upload/NaDiRa/CATI_Studie_Rassistische_Realit%C3%A4ten/DeZIM-Rassismusmonitor-Studie_Rassistische-Realit%C3%A4ten_Wie-setzt-sich-Deutschland-mit-Rassismus-auseinander.pdf).

Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 663).

Diehm, Isabelle; Kuhn, Melanie (2011): Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit – (Sozial)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: *Diversität*.

Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar: Verl. Das Netz, S. 24–38.

Dittrich, Ann-Kathrin (2020): Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Dissertation (Klinkhardt forschung).

Döring, Nicola (2023a): Datenerhebung. In: Nicola Döring (Hg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 321–570.

Döring, Nicola (2023b): Stichprobenziehung. In: Nicola Döring (Hg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 293–320.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 2. Aufl. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.

Essed, Philomena (1991): Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc.

Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Annita Kalpaka und Nora Räthzel (Hg.): Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses "Migration und Rassismus in Europa", Hamburg, 26. bis 30. September 1990. Erste Auflage. Hamburg, Berlin: Argument-Verlag (Argument-Sonderband, AS 201), S. 373–387.

Faraj, Yahya (2020): Rassismus und Soziale Arbeit mit geflüchteten Personen. Hg. v. socialnet.de und Fachhochschule Bielefeld. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/files/materialien/attach/608.pdf>, zuletzt aktualisiert am 26.08.2020, zuletzt geprüft am 14.08.2025.

Feagin, Joe R.; van Ausdale, Debra (2001): The First R: How Children Learn Race and Racism: Rowman & Littlefield Publishers.

Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Fereidooni, Karim (2019a): Rassismuskritik für Lehrer\*innen und Peers im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht. Hg. v. Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa. Online verfügbar unter [https://schwarzkopf-stiftung.de/content/uploads/2021/10/19\\_a4\\_rassismuskritische-bildung\\_dt\\_web.pdf?x78188](https://schwarzkopf-stiftung.de/content/uploads/2021/10/19_a4_rassismuskritische-bildung_dt_web.pdf?x78188), zuletzt aktualisiert am 19.10.2021, zuletzt geprüft am 16.06.2025.

Fereidooni, Karim (2019b): Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer\_innenbildung. In: David Kergel und Birte Heidkamp (Hg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien), S. 293–318.

Fereidooni, Karim; Barasi, Dennis; Doğmuş, Aysun; van Lück, Esther (2026): Rassismus und Bildung mit speziellem Fokus auf Schule und Hochschule. In: Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (Hg.): Rassismusforschung III. Rassismus in Strukturen und Praxisfeldern. Bielefeld: transcript (Gesellschaft der Unterschiede, 80), S. 19–72. Online verfügbar unter <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/9a/08/31/oa9783839467527dd36l1r4rCJum.pdf>, zuletzt geprüft am 01.02.2026.

Foitzik, Andreas (2010): Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexionen eigener Praxis. In: Anne Broden (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript-Verl. (Kultur und soziale Praxis), S. 265–285.

Freeden, Michael (2016): Ideology. In: Routledge Encyclopedia of Philosophy. London: Routledge.

Fuchs, Leonie; Gahein-Sama, Massa; Jun Kim, Tae; Mengi, Aylin; Podkowik, Klara; Salikutluk, Zerlin et al. (2025): NaDiRa-Monitoringbericht - Verborgene Muster, sichtbare Folgen. Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. Online verfügbar unter [https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user\\_upload/NaDiRa/Publikationen/Verborgene\\_Muster\\_Monitoringbericht/NaDiRa\\_Monitoringbericht\\_2025\\_FINAL\\_\\_1\\_.pdf](https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user_upload/NaDiRa/Publikationen/Verborgene_Muster_Monitoringbericht/NaDiRa_Monitoringbericht_2025_FINAL__1_.pdf), zuletzt geprüft am 23.07.2025.

Gerhartz, Sebastian (2022): Empirische Forschungsdesigns - Quantitative und Qualitative Perspektive. Hg. v. Methodenzentrum Ruhr-Uni-Bochum. Ruhr-Universität Bochum. Online verfügbar unter <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/kurse/empirische-forschungsdesigns-quantitative-und-qualitative-perspektive/empirische-forschungsdesigns-quantitative-und-qualitative-perspektive/>, zuletzt aktualisiert am 20.10.2022, zuletzt geprüft am 23.01.2026.

Heinemann, Alisha M. B. (2023): „Die Kunst des Lehrers kompliziert zu denken“ – über die Notwendigkeit einer differenzsensiblen Professionalisierung in der beruflichen Bildung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* April 2023 (bwp@ Spezial PH-AT2), S. 1–17. Online verfügbar unter [https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/heinemann\\_bwpat-ph-at2.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/heinemann_bwpat-ph-at2.pdf).

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2012): Deutsche Zustände. Folge 10. Frankfurt a.M: Suhrkamp Verl. (edition suhrkamp, 2647).

Hermes, Henning; Lergetporer, Philipp; Mierisch, Fabian; Peter, Frauke (2023): Discrimination on the child care market. A nationwide field experiment. This version: April 2023. Düsseldorf, Germany: Heinrich-Heine-University Düsseldorf Düsseldorf Institute for Competition Economics (DICE) (Discussion paper / Düsseldorf Institute for Competition Economics (DICE), no 398). Online verfügbar unter [https://www.dice.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Wirtschaftswissenschaftliche\\_Fakultaet/DICE/Discussion\\_Paper/398\\_Hermes\\_Lergetporer\\_Mierisch\\_et-al.pdf](https://www.dice.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Wirtschaftswissenschaftliche_Fakultaet/DICE/Discussion_Paper/398_Hermes_Lergetporer_Mierisch_et-al.pdf).

Heyden, Nadia von; Zeltwanger, Susanne (2023): Rassismus? So was gibt es bei uns nicht! In: *Sozial Extra* 47 (1), S. 36–40. DOI: 10.1007/s12054-023-00567-7.

Hunner-Kreisel, Christine; Wetzel, Jana (2018): Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: *Neue Praxis - Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* (Sonderheft 15), Artikel 1, S. 3–14.

Jagus, Birgit; Sievers, Britta; Teupe, Ursula (2012): Migrationssensibler Kinderschutz. Ein Werkbuch.

Jahncke, Heike; Porath, Jane (2018): Handlungsempfehlungen zur Beschulung von Flüchtlingen an berufsbildenden Schulen. In: *Die berufsbildende Schule (BbSch)* 70 (2), S. 54–59.

Kalpaka, Annita (Hg.) (1994): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Rassismus in Politik, Kultur und Alltag. 1. Aufl. Köln: Dreisam-Verl. (Dreisam Politik Aktuell).

Kalpaka, Annita; Räthzel, Nora; Weber, Klaus (2017): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument Verlag (Texte kritische Psychologie, 7).

Kimmelmann, Nicole (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 2009. 1. Aufl. Aachen: Shaker (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 3).

KMK (2017): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017). Hg. v. Kultusminister Konferenz. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf), zuletzt geprüft am 02.12.2025.

KMK-RLP-FSP (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule Sozialpädagogik. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020). Hg. v. Kultusminister Konferenz. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf), zuletzt geprüft am 13.08.2025.

Kourabas, Veronika; Mecheril, Paul (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In: Miriam Stock, Nazli Hodaie, Stefan Immerfall und Margarete Menz (Hg.): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (MiGS: Migration - Gesellschaft - Schule), S. 13–33.

Landhäußer, Sandra; Kuhn, Melanie (2022a): Alternative Wahrnehmungen der Welt gelten lassen? In: *Sozial Extra* 46 (1), S. 37–41. DOI: 10.1007/s12054-021-00452-1.

Landhäußer, Sandra; Kuhn, Melanie (2022b): Differenz in der fachschulischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Dokumentenanalyse aktueller Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik. In: Steffen Geiger, Sabrina Dahlheimer und Maria Bader (Hg.): Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Beiträge. 1. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag, S. 62–88.

Le Breton, Maritza; Toletti, Carolina; Burren, Susanne; Nacht, Daniel (2024): Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher Grundbildung. Bildungsungleichheiten aufgrund von Differenzkonstruktionen und Othering. In: *Migration und Soziale Arbeit* 46 (2), S. 152–161.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Teilw. zugl.: @Habilschr. Münster: Waxmann (Interkulturelle Bildungsforschung, 9). Online verfügbar unter [https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Leiprecht\\_Alltagsrassismus.pdf](https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Leiprecht_Alltagsrassismus.pdf), zuletzt geprüft am 03.10.2025.

Leiprecht, Rudolf; Mecheril, Paul; Melter, Claus; Scharathow, Wiebke (2011): Rassismuskritik. In: Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 48), S. 9–11.

Linnemann, Tobias; Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Yiligin, Fidan (2016): Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik — Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit zu rassismuskritischen Orten entwickeln. Anregungen für die pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft, S. 65–71. Online verfügbar unter [https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/reader/Broschuere\\_Kinder-uJugendarbeit.pdf](https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/reader/Broschuere_Kinder-uJugendarbeit.pdf), zuletzt geprüft am 21.10.2025.

Mafaalani, Aladin el (2022): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung, Band 10851).

Marmer, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, S. 25–31.

Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher: Peter Lang Verlag (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie, Band 7).

Mecheril, Paul (2010a): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Bachelor, Master), S. 54–76.

Mecheril, Paul (2010b): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Bachelor, Master), S. 7–22.

Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Bachelor, Master). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-34205-8>.

Mecheril, Paul; Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Bachelor, Master), S. 150–178.

Melter, Claus (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss, 2006 u.d.T.: Melter, Claus: 'Wenn Du mich gefragt hättest, hätte ich es Dir erzählt'. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 470). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8309-1694-9>.

Melter, Claus (2009): *Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung)*. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 277–292.

Melter, Claus (2021): *Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und postnationalsozialistischen Deutschland?! Einleitende Überlegungen (2015)*. In: Claus Melter (Hg.): *Diskriminierungs- und rassismuskritische soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen*. 2., erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–18.

Melter, Claus (2022): Rassismuskritische und menschenrechtsorientierte Erziehungshilfe? In: *Forum Erziehungshilfen* 28 (1), S. 23–27.

Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6521818>.

Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster-. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript-Verl. (Kultur und soziale Praxis), S. 41–58.

Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 59–70.

Miles, Robert (1989): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument.

Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. Online verfügbar unter <http://www.blickinsbuch.de/item/d150225024e9aceebfefae80b50e64ce>.

Mokros, Nico; Zick, Andreas (2023): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen Krisen- und Konfliktbewältigung. In: Sabine Achour: Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Hg. v. Andreas Zick, Beate Küpper, Nico Mokros und Franziska Schröter. Bonn: Dietz, S. 149–184. Online verfügbar unter <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&to-ken=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd>, zuletzt geprüft am 25.07.2025.

Nennstiel, Richard; Gilgen, Sandra (2024): Does chubby Can get lower grades than skinny Sophie? Using an intersectional approach to uncover grading bias in German secondary schools. In: *PLoS one* 19 (7), e0305703. DOI: 10.1371/journal.pone.0305703.

Ogette, Tupoka (2020): Exit racism. Rassismuskritisch denken lernen. 7. Auflage. Münster, München: Unrast; Ciando. Online verfügbar unter <https://permalink.obvsg.at/AC16637243>.

Owen, David S. (2007): Towards a critical theory of whiteness. In: *Philosophy & Social Criticism* 33 (2), S. 203–222. DOI: 10.1177/0191453707074139.

Porath, Judith; Wagner, Jens-Christian (2024): Rechte, rassistische und antisemitische Gewalt in Deutschland 2023 - Jahresbilanzen der Opferberatungsstellen - Verband der Beratungsstellen

Für Betroffene Rechte, Rassistischer und Antisemitischer Gewalt e.V. VBRG. Online verfügbar unter <https://verband-brg.de/rechte-rassistische-und-antisemitische-gewalt-in-deutschland-2023-jahresbilanzen-der-opferberatungsstellen/#grafiken>, zuletzt aktualisiert am 03.09.2024, zuletzt geprüft am 26.07.2025.

Rädiker, Stefan (2023): Grounded theory mit MAXQDA. Anleitung und Tipps für die Praxis. 1. Auflage. Berlin: MAXQDA Press. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2023032715401699612398>.

Rommelsbacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? Hg. v. Arbeitsgemeinschaft Politische Psychologie. Online verfügbar unter <http://www.agpolpsy.de/wp-content/uploads/2017/11/Rommelspacher-Was-ist-Rassismus.pdf>, zuletzt aktualisiert am 08.01.2009, zuletzt geprüft am 07.05.2025.

Roos, Jeanette (2020): Vielfalt und die Entwicklung kindlicher Vorurteile. Am Beispiel der Hautfarbe. Unter Mitarbeit von Rahel Kästner. Hg. v. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. Online verfügbar unter <https://nifbe.de/fachbeitraege/vielfalt-und-die-entwicklung-kindlicher-vorurteile/>, zuletzt geprüft am 06.06.2025.

RRL NDS (2016): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche - Theorie und Praxis in der Fachschule Sozialpädagogik. Hg. v. Niedersächsisches Kultusministerium. Online verfügbar unter <https://www.nibis.de/uploads/2bbs-kuels/fsp.pdf>, zuletzt geprüft am 01.07.2025.

Scharathow, Wiebke; Melter, Claus; Leiprecht, Rudolf; Mecheril, Paul (2009): Rassismuskritik. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 10–13.

Scherschel, Karin (2009): Rassismus als flexible symbolische Ressource – Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 123–139.

Sinanoğlu, Cihan; Polat, Serpil (2023): Rassismusforschung in Bewegung: Rassismus– ein neues altes Thema? In: Nationale Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) (Hg.): Rassismusforschung I. Bielefeld, Germany: transcript Verlag (Gesellschaft der Unterschiede), S. 7–22.

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink (Übergänge, 10).

Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg (Soziologie kompakt). Online verfügbar unter <https://www.degruyterbrill.com/isbn/9783110529920>.

Strübing, Jörg (2021): Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Lehrbuch).

Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen: Westdt. Verl.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis).

Terkessidis, Mark (2021): Was ist Rassismus? In: *Bürger und Staat* 71 (1/2), Artikel 1, S. 4–11. Online verfügbar unter [https://www.buergerundstaat.de/1\\_2\\_21/rassismus.pdf](https://www.buergerundstaat.de/1_2_21/rassismus.pdf).

Textor, Markus (2014): Rassismus und Diskriminierung in der Migrationsgesellschaft. Eine qualitative Studie im Jugendamt. Hg. v. Hochschule Esslingen. Online verfügbar unter [https://hses.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/242/file/Rassismus\\_und\\_Diskriminierung\\_in\\_der\\_Migrationsgesellschaft.pdf](https://hses.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/242/file/Rassismus_und_Diskriminierung_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf), zuletzt aktualisiert am 24.09.2014, zuletzt geprüft am 14.08.2025.

Vielfalt Mediathek (2025): Von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle Pädagogik zur Migrationspädagogik. Hg. v. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA). Online verfügbar unter <https://www.vielfalt-mediathek.de/auslaenderpaedagogik-interkulturelle-paedagogik-migrationspaedagogik>, zuletzt geprüft am 21.10.2025.

Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. In: *Universitas. Orientierung in der Wissenswelt. Deutsche Ausgabe*. (52607), S. 16–24.

Wienforth, Jan (2025): Passung in der Krise. eine rekonstruktive Studie zur Professionalisierung in den stationären Hilfen zur Erziehung mit geflüchteten jungen Menschen. Dissertation. 1. Auflage: Beltz Juventa.