



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Rassismuskritik in der universitären Ausbildung von angehenden Lehrer*innen

verfasst von | submitted by

Nina Edinger BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Zusammenfassung

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird untersucht inwieweit aus Sicht von (angehenden) Lehrpersonen eine Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) und Critical Whiteness in der Lehrer*innenausbildung der Universität Wien wahrgenommen wird. Dafür erfolgt zunächst eine theoretische Rahmung des sozialen Konstrukts Rassismus aus einer rassismuskritischen Perspektive. Rassismus ist aufgrund seiner strukturellen Verankerungen auch in das Bildungssystem eingeschrieben. Bildungsinstitutionen sowie Lehrpersonen, die innerhalb dieses agieren, kommt eine aktive Rolle bei der (Re)Produktion von Rassismus zu. Um Einblicke in die Perspektiven von (angehenden) Lehrpersonen auf die Lehrer*innenbildung der Universität Wien zu gewinnen, wurden neun leitfadengestützte Interviews geführt. Die Datenauswertung erfolgte mittels thematischer Haupt- und Subkategorien unter Anwendung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Aus den Ergebnissen wird eine fehlende flächendeckende Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) und Critical Whiteness in der Lehrer*innenausbildung an der Universität Wien ersichtlich. Daraus geht hervor, dass eine Beschäftigung mit Rassismus und Privilegien auf Eigeninteresse und Eigeninitiative einzelner (angehender) Lehrpersonen basiert. Dadurch haben die (angehenden) Lehrpersonen kein einheitliches Verständnis von und Unsicherheiten im konkreten Umgang mit Rassismus. Außerdem zeigt die Analyse ein fehlendes tiefes Bewusstsein für Rassismus unter den (angehenden) Lehrpersonen auf. Bezüglich der universitären Lehrer*innenbildung wird von den Interviewten der Wunsch nach mehr Wissen sowie die Notwendigkeit einer (verpflichtenden) Einbindung einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien ausgesprochen. Die Studienergebnisse verdeutlichen die Relevanz einer rassismuskritischen Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen im Rahmen des Lehramtsstudiums der Universität Wien, um in weiterer Folge einen rassismussensiblen Umgang im Schulkontext zu fördern.

Abstract

This research paper examines to what extent (prospective) teachers perceive the topics of racism(-criticism) and critical whiteness as being embedded within the teacher education programme at the University of Vienna. Initially, a theoretical framework of racism as a social construct is provided from a racism-critical perspective. Racism has a structural basis and is thus also embedded in the education system. Educational institutions as well as teachers, who act within them, play an active role in the perpetuation of racism. In order to gain insight into the perspectives of (prospective) teachers in regard to the teacher education programme of the University of Vienna, nine semi-structured interviews were conducted. The data was analyzed using thematic main categories and subcategories, which were created by applying the structuring qualitative content analysis by Kuckartz and Rädiker (2022). The results reveal the lack of a widespread discussion about racism(-criticism) and critical whiteness within the teacher education programme at the University of Vienna. This shows that learning about and discussing racism is based on the self-interest and initiative of individual (prospective) teachers. As a result, (prospective) teachers do not have a uniform understanding of racism and are uncertain about how to deal with it in practice. Furthermore, the data analysis shows a lack of deep awareness of the topic racism among (prospective) teachers. With regard to the academic teacher education programme, the wish for more knowledge and the need for (mandatory) embedding of a discussion of racism and privilege is expressed by the interviewees. The results of the study highlight the relevance of a racism-critical professionalization of (prospective) teachers as part of the teacher education programme at the University of Vienna. This can subsequently encourage racial-sensitivity in regard to social interactions within the school context.



Gefördert von der Hochschüler*innenschaft
an der Universität Wien

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Personen bedanken, die mich durch den Entstehungsprozess dieser Masterarbeit begleitet und bei dessen Fertigstellung unterstützt haben.

Zunächst gilt mein besonderer Dank Frau Dr. Veronika Wöhrer, die durch ihr Entgegenkommen und konstruktives Feedback zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen hat. Für die Betreuung möchte ich mich herzlich bedanken.

Auch bedanken möchte ich mich bei dem feministischen Referat und dem Queer*Referat der ÖH Uni Wien für die Förderung, wodurch meine Ressourcen erweitert wurden.

Außerdem danke ich meinen Interviewpartner*innen für ihre Gedanken und Eindrücke, die einen wesentlichen Beitrag zu meiner Arbeit geleistet haben.

Ganz besonders danken möchte ich Charlie, für den konstruktiven Austausch, die hilfreichen Inputs und die mentale Stütze in der Endphase dieser Arbeit. Ebenso bedanken möchte ich mich bei Julie, die meinen Prozess von Anfang bis Ende miterlebt hat, mich bestärkt und beraten hat. Ich danke den beiden herzlich für die Begleitung bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema und die emotionale Unterstützung. Danke an Charlie, Julie und Kathi für das Korrekturlesen mehrerer Teile dieser Arbeit.

Ich möchte mich auch bei Michi bedanken, der während der Zeit des Fertigstellens dieser Masterarbeit eine Quelle von Entlastung für mich war und mir Kraft und Motivation geschenkt hat. Ferner danke ich all meinen Freund*innen, die mich durch verschiedene Phasen der Arbeit begleitet und stets motiviert haben: Jana, Flora, Judith, Julia, Lena, Cornelia, Emil, Paul und André.

Abschließend gilt der größte Dank meiner Familie, die mich während meiner gesamten Studienzeit unterstützt hat. Meinem Bruder Tom möchte ich für sein offenes Ohr und die Begleitung durch die gesamte Entstehungsphase danken. Meinen Eltern danke ich herzlich für die emotionale und vor allem finanzielle Unterstützung. Ich danke meiner Mutter Martha für ihren beständigen Optimismus und meinem Vater Reinhard für sein Vertrauen in meine Fähigkeiten. Beiden danke ich dafür, dass sie immer an mich geglaubt haben und mir Leidenschaft für den Beruf vorgelebt haben, wodurch auch ich Leidenschaft für mein Studium entwickeln konnte.

Sprache ist eine machtvolle Praxis, weshalb im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit bewusst auf gewisse Formulierungen und Bezeichnungen geachtet wird.

Für inklusives Gendern wird der Genderstern * verwendet, um das breite Spektrum von Genderidentitäten aufzuzeigen und von der binären Geschlechterkonstruktion Abstand zu nehmen.

In Anlehnung an rassismuskritische Arbeiten werden Begriffe in bestimmter Weise geschrieben und in Fußnoten näher erläutert.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 <i>Forschungsstand</i>	6
1.2 <i>Forschungsfrage und Ziel der Arbeit</i>	8
1.3 <i>Aufbau der Arbeit</i>	11
1.4 <i>Die Positionierung der Forscherin</i>	11
2. Rassismus als Phänomen	13
2.1 <i>Die Entwicklung des Rassismus</i>	14
2.2 <i>Rassismus als Ideologie</i>	16
2.3 <i>Funktionsweisen eines rassistischen Systems</i>	17
2.4 <i>Rassismus in der Migrationsgesellschaft.....</i>	20
2.5 <i>Rassismuskritik vs. Antirassismus</i>	22
2.6 <i>Critical Whiteness Studies und Intersektionalität</i>	24
3. Rassismus und das Bildungssystem.....	27
3.1 <i>Zur Rolle von Schule bei Rassismus</i>	29
3.2 <i>Die Rolle der Lehrpersonen</i>	31
3.3 <i>Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft</i>	34
3.4 <i>Rassismuskritische Professionalisierung in der Lehrer*innenausbildung.....</i>	38
4. Methodisches Vorgehen	44
4.1 <i>Forschungsdesign und Untersuchungsmethode.....</i>	44
4.2 <i>Das leitfadengestützte Interview</i>	44
4.2.1 <i>Samplingprozess und Datenerhebung</i>	46
4.2.2 <i>Die Interviewpartner*innen</i>	47
4.2.3 <i>Vorgehensweise bei Bearbeitung der Rohdaten</i>	48
4.3 <i>Die Qualitative Inhaltsanalyse.....</i>	49
4.4 <i>Kategorien und Codierung</i>	51
5. Darstellung der Ergebnisse.....	57
5.1 <i>Individuelle Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien</i>	57

5.2 Thematisierung von Rassismus und Privilegien im Rahmen des Lehramtsstudiums.....	61
5.3 Vermittlung und persönliches Verständnis von Begrifflichkeiten.....	66
5.4 Rassismus durch Lehrmaterialien.....	71
5.5 Gründe für Relevanz einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien in der Lehrer*innenausbildung.....	75
5.6 Relevanz und Möglichkeiten der inhaltlichen Einbindung im Studium.....	80
5.7 Herausforderungen in Bezug auf das Thema Rassismus.....	86
5.8 Diskurse unter (angehenden) Lehrpersonen.....	92
5.9 Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf den Schulalltag.....	93
5.10 Wünsche und Vorstellungen bezüglich der Lehrer*innenausbildung.....	95
6. Diskussion der Ergebnisse	100
6.1 Fehlende flächendeckende Thematisierung von Rassismus(kritik) im Lehramtsstudium	101
6.2 Individuelle Komponente einer Auseinandersetzung mit Rassismus.....	105
6.3 Relevanz einer rassismuskritischen Professionalisierung von Lehrer*innen	112
7. Limitationen.....	118
8. Fazit.....	122
Literaturverzeichnis	124
Abbildungsverzeichnis	137
Anhang.....	138
Kategoriensystem.....	138
Transkriptionsregeln.....	142

1. Einleitung

„Die Kolonialität von Macht und Wissen durchdringt alle Lebensbereiche und verschont dabei nicht unser Bildungssystem.“ (Marmer & Sow 2015, S. 22)

Bei Rassismus handelt es sich um ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, ein konstruiertes Unterdrückungssystem, das historisch geprägt ist und (inter)national Wirkung zeigt (vgl. Fereidooni & El 2017, S. 15f.). Durch Praxen und Diskurse, die als System zu verstehen sind, werden bestehende gesellschaftliche Dominanzverhältnisse auf Basis von Unterscheidungen reproduziert sowie legitimiert (vgl. Rommelspacher 2011, S. 29). Rassismus wirkt auf unterschiedlichen Ebenen, die einander beeinflussen: strukturell, institutionell und individuell (vgl. Rommelspacher 2011, S. 30). Medial und politisch wird Rassismus häufig als ein Phänomen dargestellt, das von rechtsextremistischen Personen ausgeht (vgl. Bönkost 2019, S. 8f.). Dieses vorherrschende Verständnis führt dazu, dass Rassismus als intendiertes Verhalten, basierend auf rassistischen Einstellungen, wahrgenommen wird (vgl. Bönkost 2019, S. 8). Rassismus ist jedoch kein individuelles Vorurteil (vgl. Messerschmidt 2016, S. 63; Rommelspacher 2011, S. 30), sondern ein System von Praxen und Denkmustern, das Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft strukturiert (vgl. Messerschmidt 2016, S. 63). Rassismus geht dementsprechend auch von Personen aus, die ihn ablehnen, jedoch gleichzeitig nicht gegen Rassismus handeln und ihre eigene Involviertheit in das Problem nicht wahrnehmen (vgl. Bönkost 2019, S. 80). Es handelt sich hierbei um eine Verleugnung *weißer*¹ Privilegien und rassistischer Muster, die verinnerlicht wurden (vgl. ebd., S. 80). In ihrem Buch „Plantation Memories“ beschreibt Grada Kilomba (2008) *weiße* Awareness als einen Prozess, der Arbeit erfordert und damit verbunden ist, sich selbst zu fragen, wie die eigenen Rassismen abgebaut werden können (vgl. ebd., S. 23).

Rassistische Machtverhältnisse haben sich als gesellschaftliche Normalität etabliert und werden in formellen und informellen Bildungskontexten (re)produziert (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 18). Bildungsinstitutionen, wie zum Beispiel Schule, tragen somit zur Reproduktion von Rassismus als gesellschaftliche Wirklichkeit bei (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 18). Sie spielen eine entscheidende Rolle bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von Ungleichheit

¹ Der Begriff *weiß* wird in Anlehnung an rassismuskritische Arbeiten (siehe zum Beispiel Arndt 2017; Eggers et al. 2005) und Vereine (siehe zum Beispiel Verein ZARA 2024, S. 6) klein und kursiv geschrieben. Die Kleinschreibung weist darauf hin, dass es sich nicht um eine politische Selbstbezeichnung handelt (vgl. Eggers et al. 2005, S. 13). Zudem soll durch die kursive Schreibweise die soziale Konstruktion hervorgehoben werden (vgl. ebd., S. 13). Mit dem Begriff *weiß* wird hier nicht auf eine Hautfarbe hingedeutet, sondern auf die privilegierte gesellschaftliche Position, die Personen innerhalb einer ethnisch und rassistisch strukturierten Gesellschaft zugeordnet bekommen (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 158).

(vgl. Diehm et al. 2017, S. 1). Gleichzeitig bieten Bildungskontexte die Möglichkeit rassistische Normalität zu wiederholen und verändern (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 19). Eine selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern und Handlungsweisen (vgl. Digoh & Golly 2015, S. 67; Messerschmidt 2016, S. 62) sowie mit der Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse wird daher als wichtig für die Lehrer*innenbildung erachtet (siehe dazu Messerschmidt 2016; Steinbach et al. 2020).

In Bezug auf die österreichische Gesellschaft zeigen Berichte von NGOs auf, dass im Alltag sowie Bildungssystem Rassismuserfahrungen gemacht werden. Von dem österreichischen Verein *ZARA* (Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit) wird jährlich der Rassismus Report veröffentlicht, der unter anderem institutionellen und strukturellen Rassismus dokumentiert. Dabei werden auch jährlich Fälle rassistischer Diskriminierung in der Institution Schule aufgelistet (siehe dazu Verein ZARA 2023, S. 48ff.; Verein ZARA 2024, S. 46ff.). Dass im österreichischen Bildungswesen Rassismuserfahrungen gemacht werden, bestätigen auch die Jahresberichte der *IDB* (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen). Im Jahr 2022 wurden 158 Fälle von Diskriminierung im Bildungswesen gemeldet und sind somit im Vergleich zum Vorjahr gestiegen (vgl. IDB 2022, S. 7; IDB 2023, S. 15). In 84% aller Fälle wurde rassistische Diskriminierung dokumentiert, aufgrund von Ethnie, Sprache, des Namens, Aussehens oder der Nationalität (vgl. IDB 2023, S. 19). Von den 158 Fällen wurden 59% an Schulen und 11% an Universitäten dokumentiert (vgl. IDB 2023, S. 17). In 52% der 158 gemeldeten Fällen geht Diskriminierung von Lehrer*innen und Professor*innen und in 22,5% von Personen in Leitungsfunktionen einer Bildungseinrichtung aus (vgl. IDB 2023, S. 15ff.). Die *IDB* weist auf eine hohe Dunkelziffer hin, wodurch ihre Zahlen nicht repräsentativ sind (vgl. IDB 2023, S. 15). Rechtliche Schritte im Bildungsbereich einzuleiten ist komplex und auch die Machtverhältnisse zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen halten Betroffene davon ab, sich rechtlich zu wehren (vgl. Verein ZARA 2024, S. 48). Lehrpersonen, die eine Autoritätsrolle haben, zu widersprechen, ist für Schüler*innen meist mit Angst verbunden, schreibt die Kommunikationssoziologin Natasha A. Kelly (2021) in ihrem Buch „Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!“ (vgl. ebd., S. 68). *Weißes* Dominanzverhalten führt zu einem systematischen Ignorieren von Rassismus im Bildungssystem (vgl. Kelly 2021, S. 62). Die koloniale Grundhaltung und der damit einhergehende Rassismus werden weiterhin transportiert, wenn Kolonialismus in Lehrplänen und Schulbüchern nicht aufgearbeitet und Wissen darüber vermittelt wird (vgl. Kelly 2021, S. 64). Zudem bleiben einzelne Lehrpersonen dafür verantwortlich, keine rassistischen Inhalte in den Unterricht zu bringen, anstatt die historische Verantwortung auf struktureller Ebene zu

verankern (vgl. Kelly 2021, S. 64f.). Viele *weiße* Lehrpersonen sind sich ihrer Involviertheit in das Problem von Rassismus nicht bewusst, was zum Teil in der Verweigerung, sich dem Thema zu widmen, gründet (vgl. ebd., S. 63). Doch ungleiche Bildungschancen von *weißen* und Schwarzen² Schüler*innen können nicht allein durch einzelne Lehrkräfte angegangen werden, sondern es handelt sich um eine institutionell eingeschriebene „rassistische Verfehlung“ (Kelly 2021, S. 68), wie beispielsweise das Einführen scheinbar homogener Lerngruppen durch Förderklassen (vgl. ebd.). Es ist notwendig, Rassismus vor allem in seinem strukturellen Ausmaß zu begreifen, um ihm konstruktiv entgegenwirken zu können (vgl. Kelly 2021, S. 75). IDB-Vorstandsmitglied Persy-Lewis Bulayumi spricht sich für die Notwendigkeit aus „Raum und Platz für das Erarbeiten von Strategien für die Reduktion bzw. Prävention diskriminierenden Schadens“ (IDB 2023, S. 16) in der Ausbildung von Pädagog*innen und generell von Bildungspersonal zu schaffen (vgl. ebd.).

Aufgrund der entscheidenden Rolle des Bildungssystems und der Lehrpersonen bei der Aufrechterhaltung sowie Verschiebung von rassistischen Ungleichheitsverhältnissen (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 18f.) und dem Rassismus gegenüber Schüler*innen seitens der Lehrpersonen (siehe dazu IDB 2023), beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit (angehenden) Lehrpersonen, insbesondere deren universitärer Ausbildung. Der Entschluss, sich mit dem universitären Lehramtsstudium auseinanderzusetzen, gründet darin, dass Universitäten, wie Popal-Akhzarati (2019) hervorhebt, als objektive, rationale, demokratische und emanzipatorische Räume anerkannt werden (vgl. ebd., S. 11). In ihnen wird Wissen produziert und verhandelt und dieses Wissen erfährt Anerkennung (vgl. ebd., S. 11). Universitäten prägen dadurch gesellschaftliche Verhältnisse und sind als politische Orte von Relevanz (vgl. ebd., S. 11). Meist vertreten Universitäten Chancengleichheit, weshalb sie sich gegen Formen von Diskriminierung aussprechen (vgl. Popal-Akhzarati 2019, S. 11). Doch, obwohl sich Universitäten gerne auf ihren Websites³ zu Diversität bekennen, wird diese den Erfahrungen von Lehrenden of Color⁴ an deutschen und österreichischen Universitäten zufolge, in der

² Auch bei dem Begriff Schwarz handelt es sich um eine soziale Konstruktion. Schwarz wird rassismuskritischen Perspektiven folgend großgeschrieben (siehe zum Beispiel Eggers et al. 2005). Damit soll aufgezeigt werden, dass es sich um eine politische Realität und eine Selbstbezeichnung handelt, die im Gegensatz zu *weiß* auf Widerstandssituationen aufbaut (vgl. Sow 2018, S. 25).

³ Auch die Universität Wien zählt Diversität auf ihrer Website zu ihren Grundwerten (siehe Universität Wien, Verfügbar unter: <https://personalwesen.univie.ac.at/organisationskultur-gleichstellung/diversitaet/> [Stand: 10.02.2025]).

⁴ Die Bezeichnung People of Color (kurz: PoC) oder Personen of Color ist eine Selbstbezeichnung von Menschen, die rassistisch unterdrückt werden (vgl. Ha 2009). Sie schließt die geteilten Erfahrungen von Rassismus in der *weiß*dominierten Gesellschaft mit ein, vor dem Hintergrund unterschiedlicher geschichtlicher Kontexte (vgl. Arndt 2005, S. 344).

Realität noch nicht auf allen Ebenen gelebt (vgl. Ahmed et al. 2022, S. 137). Van Lück und Nacarli (2024) betonen, dass Hochschulen nicht frei von Rassismus sind (vgl. ebd., S. 186):

„Europäische Universitäten sind historisch als *weiße* machtvollen Räume zu verstehen, in denen Rassismus bis heute in Form von Marginalisierung nicht-*weißen* Wissens und nicht-*weißer* Geschichte und einer Kanonisierung durch überwiegend *weiße* Wissenschaftler*innen in die deutsche Hochschulbildung eingeschrieben ist.“ (Van Lück & Nacarli 2024, S. 186f., Hervorhebung im Original)

Es kann keine verpflichtende Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus sowie einer herrschaftskritischen Selbstreflexion und eurozentrischen Herstellung von Wissen an deutschen Universitäten verzeichnet werden (vgl. Van Lück & Nacarli 2024, S. 188). Außerdem kann den Studien von Doğmuş und Kolleg*innen (2018) und Shure (2021) entnommen werden, dass je nach Schulform die Relevanzsetzung und Verpflichtung einer Auseinandersetzung mit Migration und Migrationsgesellschaft im Rahmen der Lehrer*innenausbildung unterschiedlich gewichtet wird (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 130; Shure 2021, S. 185). Der Grund hierfür ist nach Doğmuş und Kolleg*innen (2018), dass migrationsgesellschaftliche Inhalte eher für jene Studiengänge als relevant erachtet werden, welche für Schulstufen ausbilden, die weniger gesellschaftliche Anerkennung erhalten (vgl. ebd., S. 129f.). Dabei meint eine Auseinandersetzung mit Migration, sich gewissen Ordnungen und Bedeutungskonstruktionen aufgrund von Migrationsphänomenen zu widmen (vgl. Shure 2021, S. 133). In Anlehnung an diese beide Studien wurden die Allgemeinen Curricula der Jahre 2022 bis 2024 für das Bachelor- und Masterstudium der Lehramtsausbildung an der Universität Wien, in welchem Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Querschnittsaufgaben sowie die Schulpraxis angeführt werden, überblickshaft durchgesehen. Dementsprechend kann ausgesagt werden, dass in diesen der Begriff Rassismus nicht genannt wird und die Begriffe Migration und Migrationshintergrund nur vereinzelt vorkommen (siehe Senat Universität Wien 2022; 2023; 2024a; 2024b). Im Bachelorstudium gibt es „Inklusive Schule und Vielfalt“ als Pflichtmodul, innerhalb dessen Themenfelder gewählt werden können (siehe Senat Universität Wien 2024b, S. 11). Unter einem wählbaren Themenfeld zu „Lebenswelten“, kommen die Begriffe „Migration“ und „herkunftsbedingte Ungleichheiten“ vor (siehe Senat Universität Wien 2024b, S. 11). Im Masterstudium ist „Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse“ ein Pflichtmodul im Rahmen der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, in welchem „die Kompetenz zur Ermöglichung erfolgreicher Bildungsverläufe in heterogenen Gruppen und um wertschätzenden Umgang mit dieser Vielfalt“ (Senat Universität Wien 2024a, S. 9) im Fokus steht und ein Seminar gewählt werden muss (siehe Senat

Universität Wien 2024a, S. 9). Im Lehrveranstaltungsverzeichnis der Universität Wien⁵ lässt sich unter dem Modul „Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse“ eine große Auswahl an Seminaren mit unterschiedlichem Themenfokus, aus denen Lehramtsstudierende wählen können, verzeichnen. In diesem Modul werden unter *Heterogenität* Aspekte wie „Migrationshintergrund“, „kulturelle und religiöse Vielfalt“, „Behinderung“, „Genderaspekte“, und „sprachliche Bildung“ angeführt (vgl. Senat Universität Wien 2024a, S. 9). Karakaş (2022) verweist auf „Migrationshintergrund“ als eine dieser Dimensionen von Heterogenität, die in der Lehrer*innenausbildung als Differenzkategorien von Schüler*innen angesprochen werden (vgl. ebd., S. 11). Auch Doğmuş und Kolleg*innen (2018) zufolge wird Migration in Modulbeschreibungen unter „Umgang mit Heterogenität“ thematisiert (vgl. ebd., S. 130). Shure (2021) spricht von (De-)Thematisierungspraktiken in der Lehrer*innenbildung, die eine gewisse rationale Ordnung für das Studium hervorbringen. Zudem wird dadurch ein Wissen reproduziert, welches Migrationsgesellschaft nicht als „konstitutive Grundlage von Schule und Lehrer:innenbildung“ (Shure 2021, S. 185) sieht (vgl. ebd.). Infolgedessen wird vermittelt, dass sich Lehrpersonen im Gymnasium nicht zwingend mit Migration, vielfach im Sinne von Deutsch als Zweitsprache, und der Migrationsgesellschaft auseinandersetzen müssen, da Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“⁶ dort weniger vertreten seien (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 130; Shure 2021, S. 185). Dass das gesamte Bildungswesen und Lehrpersonen involviert sind in gesellschaftliche Verhältnisse, „in denen *alle Menschen* migrationsgesellschaftlich positioniert sind“ (Shure 2021, S. 11, Hervorhebung im Original), wird dadurch verkannt (vgl. Shure 2021, S. 11, 185). Das Bildungssystem reproduziert soziale Strukturen, welche zusammen mit Differenzkategorien und Zugehörigkeitsordnungen Bildungsbiografien beeinflussen (vgl. Ivanova 2017, S. 11). Deshalb ist eine bildungs- und erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen unabdingbar, sowohl analytisch als auch in Bezug auf pädagogisches Handeln (vgl. Ivanova 2017, S. 11). In Bezug auf die Professionalisierung von Lehrpersonen muss die Migrationsgesellschaft stets als Ausgangslage verstanden werden (vgl. Shure 2021, S. 11). Wenn im Lehramtsstudium Machtverhältnisse kritisch-reflexiv mit angehenden Lehrpersonen bearbeitet werden, finden

⁵ Siehe zum Beispiel das Vorlesungsverzeichnis 2023W (Universität Wien 2024, Verfügbar unter: https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?semester=2023W&path=300138 [Stand 29.01.24])

⁶ Die Ergänzung „mit Migrationshintergrund“ wird unter Anführungszeichen gesetzt, um auf die soziale Konstruktion sowie Fremdbezeichnung (vgl. Karakaş 2022, S. 9, 23) und die Problematik der Verwendung des Begriffs zu verweisen (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, S. 10f.; Massumi & Fereidooni 2017, S. 54). Einerseits trifft dieser Begriff auf Schüler*innen meist nicht zu, da sie nicht immigriert, sondern hierzulande geboren und aufgewachsen sind, andererseits lässt er diese als vermeintlich homogene Gruppe erscheinen (vgl. Massumi & Fereidooni 2017, S. 54). Zudem werden Schüler*innen dadurch auf ihre „Andersartigkeit“ reduziert und als eine Normabweichung hervorgehoben (vgl. Ivanova 2017, S. 14), während die privilegierte Position der Schüler*innen „ohne Migrationshintergrund“ meist unmarkiert bleibt (vgl. Simon 2021, S. 333).

diese Perspektiven durch ihre Arbeit mit Schüler*innen wieder in die Gesellschaft zurück (vgl. Ahmed et al. 2022, S. 140). Dementsprechend sollte in der Lehrer*innenbildung angesetzt werden, um Rassismus an Schulen entgegenzuwirken.

1.1 Forschungsstand

Der Begriff Rassismus bekam erst Mitte der achtziger Jahre in der deutschsprachigen Forschung mehr Aufmerksamkeit und wurde zunächst mit dem eingeschränkten Blick auf Ideologie, Diskurs und Kommunikation diskutiert (vgl. Terkessidis 2004, S. 77f.). Mit der Jahrhundertwende wurde Rassismus dann aus einer antirassistischen Perspektive untersucht (vgl. Terkessidis 2004, S. 88). Rassismusforschung ist mittlerweile im deutschsprachigen akademischen Raum vertreten, wird jedoch selten als Teil von Migration und Bildung thematisiert (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 165). Es kann eine Zunahme an einer wissenschaftlichen rassismuskritischen Auseinandersetzung mit der Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum, besonders in Deutschland, vernommen werden. Dennoch wird Rassismus bislang wenig im Rahmen des Lehramtsstudiums thematisiert und analysiert (siehe zum Beispiel Doğmuş et al. 2018; Van Lück & Nacarli 2024). Ahmed und Kolleg*innen (2022) verweisen darauf, dass eine „kritische empirische Auseinandersetzung mit der Universität und Hochschule als Ort der Reproduktion hegemonialer nationaler Wissensordnungen und rassistischer Wissensproduktionen“ (ebd., S. 140) nach wie vor meist im angloamerikanischen Raum stattfindet (vgl. ebd., S. 140). Beispielsweise bietet die Studie von Ahmed (2012) Einblicke in Erfahrungen von Diversitätsbeauftragten zu Rassismus und Diversität an Hochschulen in Australien und im Vereinigten Königreich. Die Studie von Ahmed (2012) beleuchtet, dass kaum über Rassismus an Universitäten gesprochen wird, da es sich um *weiße* Räume handelt, die durch das Thematisieren von Rassismus bedroht werden (vgl. ebd.).

Es gibt eine Reihe an wissenschaftlichen Untersuchungen und Beiträgen mit Deutschlandbezug, die aus einer rassismuskritischen Perspektive aufzeigen, dass sowohl im Kontext der Hochschulbildung (siehe Ivanova-Chessex et al. 2022; Kuria 2015; Massumi & Fereidooni 2017; Messerschmidt 2016; Van Lück & Nacarli 2024) als auch im Kontext Schule (siehe Fereidooni 2016; Gomolla & Radtke 2009; Karabulut 2020; Scharathow 2015) strukturelle Ungleichheiten bestehen und in diesen Institutionen auch (re)produziert werden.

Einerseits wird dies durch den Blick auf Rassismuserfahrungen im Sinne der Zielgruppenforschung zusammengetragen. Fereidooni (2016) untersucht in seiner Studie, inwiefern Lehrpersonen „mit Migrationshintergrund“ im Berufsleben (rassistische) Diskriminierungserfahrungen machen und kommt zu dem Ergebnis, dass mindestens sechs von

zehn Lehrer*innen davon betroffen sind (vgl. ebd., S. 321). Eine weitere Untersuchung von Ahmed und Kolleg*innen (2022) erfasst Rassismuserfahrungen von Lehrenden of Color an österreichischen und deutschen Hochschulen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich diese in Alltagsrassismen, in der Dethematisierung und Verharmlosung von Rassismus sowie in einer Abwertung der Kompetenzen niederschlagen und sich in unterschiedlichen Formen der Belastung auf die Lehrenden of Color auswirken (vgl. ebd.). In der Studie von Wojciechowicz (2018) werden die Erfahrungen von Studierenden „mit Migrationshintergrund“ auf ihrem Weg zu höherer Bildung gesammelt. Es konnte festgestellt werden, dass viele im Schulkontext migrationsbedingte Differenzerfahrungen machten, die sich bedeutend auf deren biografische Entwicklung auswirken (vgl. ebd., S. 396). Zugang zur Hochschule zu finden, stellte sich für jene, die im familiären Umfeld keine akademischen Ressourcen zur Verfügung hatten und im Schulkontext belastende migrationsbedingte Differenzerfahrungen machten, als langsam voranschreitender Prozess dar (vgl. ebd., S. 413).

Andererseits nimmt im Rahmen der kritischen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung die Anzahl von Studien zu, die sich mit dem Verhältnis von Migrationsdiskursen und pädagogischer Professionalität befassen (vgl. Akbaba et al. 2022, S. 1). Im Hinblick auf die universitäre Lehrer*innenbildung haben Doğmuş und Kolleg*innen (2018) Modulbeschreibungen und darin vorkommende migrationsgesellschaftliche Thematisierungspraktiken der universitären Lehrer*innenbildung in Deutschland untersucht. Shure (2021) befasst sich mit (De-)Thematisierungspraktiken von Ordnungen in der Migrationsgesellschaft, die zu einem bestimmten migrationsgesellschaftlichen Wissen beitragen und sich auf Wissensordnungen im Lehramtsstudium auswirken (vgl. ebd., S. 9). Fereidooni (2019) betont die Notwendigkeit, in der Lehrer*innenbildung Rassismuskritik als Professionskompetenz zu etablieren (vgl. ebd., S. 294). Eine konkrete Umsetzung von Rassismuskritik und Selbstkritik in der deutschen Lehrer*innenausbildung konnten Massumi und Fereidooni (2017) nicht finden (vgl. ebd., S. 51). Ebenso betonen Van Lück und Nacarli (2024) die fehlende Auseinandersetzung mit Rassismus im Lehramtsstudium (vgl. ebd., S. 185).

Viele Studien und wissenschaftliche Beiträge beziehen sich auf Deutschland, österreichspezifisch konnten deutlich weniger wissenschaftliche Untersuchungen gefunden werden. Die Studie von Kierot (2023) trägt zusammen, welche „subjektiven Vorstellungen“ Studierende des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Lehrer*innenbildung der Universität Wien zum Thema Rassismus haben. Insgesamt zeigen die Ergebnisse den Wunsch und das Fehlen einer Auseinandersetzung mit Rassismus innerhalb

dieses Studienfaches auf (vgl. ebd., S. 212). Deshalb plädiert Kierot (2023) für mehr Gewichtung und eine Weiterentwicklung von Politischer Bildung innerhalb dieses Unterrichtsfaches (vgl. ebd., S. 359). Des Weiteren soll innerhalb dieser eine Auseinandersetzung mit Rassismus als gesellschaftliche und politische Realität ermöglicht werden sowie die kritische Reflexion dieser Wirklichkeit unter Lehramtsstudierenden gefördert werden (vgl. Kierot 2023, S. 359f.). Ein wissenschaftlicher Beitrag von Dirim (2013) verweist aus einer rassismuskritischen Perspektive auf die sprachliche Diskriminierung, die von österreichischen Universitäten im Hinblick auf monolingual deutschsprachig organisierte Studienangebote ausgeht. Dem zugrunde liegt ein Bildungssystem, das Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ unzureichend ermöglicht, die Bildungs- und Wissenschaftssprache Deutsch zu erlernen (vgl. ebd., S. 204). Weitere Auseinandersetzungen mit sprachlicher Diskriminierung im österreichischen Bildungssystem konnten in Bezug zu Deutschförderklassen gefunden werden (siehe Füllekruss & Dirim 2020; Schwab & Woltran 2024). Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts der Universität Wien mit dem Titel „Eine multiperspektivische Studie zu den Deutschförderklassen“ zeigen, dass Lehrpersonen eine Vorbereitung auf heterogene Unterrichtskontexte in Bezug auf Sprache sowie entsprechende Unterrichtsmaterialien im Rahmen von Aus- und Weiterbildung benötigen (vgl. Schwab & Woltran 2024, S. 2). Schüler*innen erfahren Diskriminierung in direkter und indirekter Form, welche sich auf deren Lernentwicklung sowie Wohlbefinden in der Schule negativ auswirkt (vgl. ebd., S. 3). Die Forderung ist demnach eine Sensibilisierung von Schulpersonal und Schüler*innen „für diskriminierungsreproduzierende Sprachideologien und damit verbundene Sprachhandlungen“ (Schwab & Woltran 2024, S. 3) (vgl. ebd.).

Zusammenfassend ist eine Zunahme an rassismuskritischer Forschung in Bezug auf die universitäre Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum zu verzeichnen. Dennoch fehlt es österreichspezifisch noch an Studien und wissenschaftlichen Beiträgen, die sich mit dem Lehramtsstudium an Hochschulen hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) und Critical Whiteness befassen, weshalb hier von einer Forschungslücke gesprochen werden kann.

1.2 Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Die dargelegte mangelnde Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) im Rahmen einer (universitären) Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft diene als Aufhänger der vorliegenden Arbeit. Das Forschungsinteresse lag darin, herauszufinden, inwiefern Rassismus und Privilegien im universitären Lehramtsstudium thematisiert werden und inwiefern eine

individuelle Auseinandersetzung mit diesen Themen stattfindet. Es gilt laut Melter (2021) zu hinterfragen, inwieweit Pädagog*innen das System des Rassismus aufrechterhalten oder rassismuskritische Haltungen anstreben (vgl. ebd., S. 11). Daher wurde entschieden, die Perspektiven von (angehenden) Lehrer*innen in den Fokus zu nehmen und die Auseinandersetzung mit dem Thema vor dem Hintergrund der Lehrer*innenbildung zu untersuchen. Die Forschungsfrage lautet: *Wie nehmen (angehende) Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) und Critical Whiteness im Rahmen ihrer universitären Lehrer*innenausbildung wahr und welche Perspektiven bringen sie mit?*

Unter Rassismuskritik wird in Anlehnung an Fereidooni (2019) verstanden, dass es keine rassismusfreien, sondern nur rassismussensible Räume in unserer Gesellschaft geben kann, da jeder Mensch sozialisationsbedingt rassismusrelevantes ebenso wie sexismus- und klassismusrelevantes Wissen besitzt und dieses in menschlichen Begegnungen eine Rolle spielt (vgl. ebd., S. 298). Als Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft betrifft Rassismus demnach alle Menschen (vgl. ebd., S. 298). Niemand kann sich diesen Verhältnissen entziehen, sondern muss sich lebenslang damit auseinandersetzen, um rassismusrelevantes Wissen zu dekonstruieren (vgl. Fereidooni 2019, S. 298).

Critical Whiteness ist ein Forschungsfeld, das sich in den USA entwickelt hat und erst später im deutschsprachigen Raum Einzug fand (siehe dazu Kapitel 2.6). Whiteness ist eine Position, die strukturelle Vorteile aufgrund von *race*⁷ bringt, eine *weiße* Sichtweise auf Menschen, die Gesellschaft und kulturelle Praktiken (vgl. Frankenberg 1993, S. 1). Privilegierte, soziale Positionen werden meist als selbstverständlich wahrgenommen und bleiben daher unbenannt und unmarkiert (vgl. Frankenberg 1993, S. 1; Leiprecht 2015, S. 125). *Whiteness* bzw. *Weißsein*⁸ aufzugreifen, ermöglicht das Unmarkierte sichtbar zu machen (vgl. Frankenberg 1993, S. 6) und die Privilegien, die mit *Weißsein* einhergehen, offenzulegen (vgl. Leiprecht 2015, S. 125). Frankenberg (1993) betont, dass ein System der Unterschiede alle Menschen auf bestimmte Weise prägt: “[...] any system of differentiation shapes those on whom it bestows privilege as well as those it oppresses. White people are ‘raced,’ just as men are ‘gendered.’” (Frankenberg 1993, S. 1) Die Forschungsrichtung Critical Whiteness Studies fordert, sich mit der eigenen Position und den damit verbundenen Privilegien innerhalb des gesellschaftlichen Systems, welches von rassistischen Strukturen geprägt ist, auseinanderzusetzen (siehe Kapitel 2.6).

⁷ Mit *race* ist ein sozial konstruiertes Konzept gemeint, welchem nur als Differenzkategorie eine Bedeutung zukommt, denn es handelt sich nicht um eine biologische oder essenzielle Kategorie (vgl. Patel 2020, S. 1464).

⁸ In Anlehnung an Bönkost (2020) wird der Begriff *Weißsein* kursiv geschrieben. Er verweist auf ein Machtssystem, in welchem *weiße* Menschen privilegiert sind (vgl. Bönkost 2020, S. 22). Ausgenommen von der Kursivschreibung sind direkte Zitate und der Eigenname Kritische Weißseinsforschung.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden Interviews mit (angehenden) Lehrpersonen geführt, die ihr Lehramtsstudium an der Universität Wien absolvieren oder absolviert haben. Das Sampling der Studierenden wurde in Bezug auf die gesellschaftliche Positionierung offengehalten, um möglichst verschiedene Perspektiven zu gewinnen. Diese Positionierungen werden bei der Beantwortung der Forschungsfrage jedoch berücksichtigt. Denn wie Melter (2021) betont gilt es, die sozialen Positionierungen in Bezug auf wer spricht und wer gehört wird in Bildungsprozessen jedenfalls zu reflektieren (vgl. ebd., S. 16). Besonders als *weiße* privilegierte Forscherin ist eine kontinuierliche Reflexion der Informationen der Studierenden sowie der Einordnung dieser Information notwendig (mehr dazu siehe Kapitel 1.4). Das Sampling wurde eingeschränkt, indem nach Studierenden gesucht wurde, die sich „mit Rassismus bereits in irgendeiner Weise – entweder im Studium oder durch eigenständige Auseinandersetzung – beschäftigt“ haben, um die Reproduktion von Rassismen möglichst gering zu halten. Außerdem ermöglicht dies eine interessante Gegenüberstellung von persönlicher Einschätzung und wissenschaftlichen Diskursen zu rassismuskritischem Denken und rassismuskritischer Bildung. Denn eine antirassistische Positionierung lässt nicht zwingend auf rassismuskritische Denkweisen schließen: Eine „analytische Haltung der Rassismuskritik braucht zugleich das Engagement des Antirassismus. Umgekehrt benötigen antirassistische Konzepte eine rassismuskritische Reflexion, um nicht in die Falle der moralischen Selbstsicherheit zu geraten, in der keine Infragestellung der eigenen Wahrnehmungen mehr erfolgt.“ (Messerschmidt 2016, S. 64)

Ziel der Forschungsarbeit ist es, anhand verschiedener Perspektiven von (angehenden) Lehrpersonen einen Einblick in die universitäre Lehrer*innenbildung in Bezug auf die Thematisierung von Rassismus(kritik) und Privilegien vor dem Hintergrund der Critical Whiteness Studies zu bieten. Das Interesse lag darin, herauszufinden, wie das Angebot zu den Themen wahrgenommen wird sowie welche Wünsche und Vorstellungen die (angehenden) Lehrpersonen in Bezug auf das Lehramtsstudium formulieren. Vor dem Hintergrund wurde auch erhoben, welche persönlichen Perspektiven die Lehrpersonen auf das Thema Rassismus und Privilegien mitbringen, da diese helfen, die Interviewaussagen zu rahmen. Von den Ergebnissen wird erwartet, mögliche Leerstellen für eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung identifizieren zu können und eine Basis für weitere Auseinandersetzungen damit zu liefern.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil strukturiert. Die ersten Kapitel dienen der theoretischen Rahmung des Themas Rassismus, sowohl betreffend der Begrifflichkeiten und Konzepte als auch des Forschungsstandes. Zunächst wird auf Rassismus als Phänomen eingegangen (Kapitel 2). Dabei wird die Entstehung nur kurz umrissen und der Fokus anschließend auf die Funktionsweisen des Rassismus und auf Begrifflichkeiten gelegt. Da es sich um ein komplexes Phänomen handelt, wird hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern aufgezeigt in welchem Verständnis von Rassismus die vorliegende Arbeit zu verorten ist. Anschließend wird die Relevanz dieser Konzepte und gesellschaftlichen Konstruktionen für das Bildungssystem herausgestellt (Kapitel 3). Dazu werden wissenschaftliche Beiträge zu Rassismus im Kontext Schule und Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft herangezogen. Abschließend werden wissenschaftliche Arbeiten, die für eine rassismuskritische Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung plädieren, zusammengetragen.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird zunächst die methodische Vorgangsweise erläutert, die sich aus der Beschreibung von leitfadengestützten Interviews und der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) zusammensetzt. In Kapitel 4 werden die Datenerhebung, Durchführung sowie die gebildeten Hauptkategorien und Subkategorien für die Analyse skizziert. Im Anschluss folgt die Darstellung der Ergebnisse entlang der für die Forschungsfrage relevanten Kategorien (Kapitel 5). In Kapitel 6 werden zentrale Ergebnisse entlang von drei Themenkomplexen diskutiert und mit bestehender Forschung verknüpft. Abschließend werden die Limitationen (Kapitel 7) der vorliegenden Forschungsarbeit aufgezeigt und ein Fazit (Kapitel 8) in Bezug auf die Forschungsergebnisse gezogen.

1.4 Die Positionierung der Forscherin

Aufgrund der Beschäftigung der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit mit Rassismus(kritik), wird an dieser Stelle die gesellschaftliche Positionierung der Forscherin thematisiert. Da sich Forscher*innen Siouti (2022) zufolge nicht der eigenen Positionierung in gesellschaftlichen Verhältnissen und deren Einfluss auf die Forschungstätigkeit entziehen können, ist es für eine kritische Wissensproduktion unabdingbar, diese zu reflektieren (vgl. ebd., S. 117). Tuider und Lutz (2018)⁹ sehen die Notwendigkeit in der Markierung von Positionen, um Machtverhältnisse

⁹ Tuider und Lutz (2018) sprechen diese Notwendigkeit zwar im Rahmen der postkolonialen Biografieforschung an, doch meines Erachtens lässt sie sich auch für die vorliegende Forschungsarbeit aussprechen.

und die eigene privilegierte Machtposition innerhalb des Forschungsfeldes nicht zu verkennen (vgl. ebd., S. 109). Scharathow (2017) erachtet die Reflexion der eigenen Involviertheit in Ungleichheits- und Machtverhältnisse auch für rassismuskritische Arbeiten als essenziell, denn diese sind nicht von der potenziellen Reproduktion rassistischer Wissensbestände ausgenommen (vgl. ebd., S. 109). Ähnlich sieht dies Ivanova (2017), „[z]umal in der Rassismus- oder Migrationsforschung die Position, aus der die wissenschaftliche Auseinandersetzung erfolgt, immer in einem Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand steht“ (Ivanova 2017, S. 16). Rein objektive Erkenntnisse sind nicht möglich, da Forscher*innen nicht aus ihren eigenen Subjektpositionen austreten können (vgl. Ivanova 2017, S. 21).

Ich bin eine *weiße* Person und befinde mich dadurch in einer privilegierten Position. Es gibt eine Reihe an Privilegien, die ich als *weiße* Person habe (siehe dazu Ogette 2020, S. 68f.; Sow 2018, S. 49f.). Diese privilegierte Positionierung nehme ich ein, da ich als mehrheitszugehörig in einer von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen strukturierten Migrationsgesellschaft in Österreich wahrgenommen werde. Aufgrund historisch gewachsener Machtstrukturen erfahre ich als *weiße* Person keine rassistische Benachteiligung aufgrund meiner Hautfarbe, Herkunft, oder Sprache. Intersektional¹⁰ betrachtet habe ich zudem das Privileg eine *weiße* cis Frau zu sein. Dies schließt an eine Reihe anderer Privilegien (z.B. keine Behinderung, sozioökonomischer Hintergrund) an. Meine Privilegien sind in Bezug auf die Einordnung der vorliegenden Forschungsarbeit zu berücksichtigen.

Meine Privilegien wirken auf unterschiedlichen Ebenen von Dominanzverhältnissen. Das Konzept der Intersektionalität stellt Riegel (2016) zufolge nicht nur ein Analyseinstrument dar, sondern ermöglicht auch eine (selbst-)kritische Reflexion impliziter Annahmen und Kategorisierungen im Rahmen der eigenen Forschung und Wissensproduktion (vgl. ebd., S. 145f.). Es besteht die Gefahr, dass ich durch meine Forschung vorherrschende Ungleichheitsverhältnisse reproduziere und zu Othering¹¹ beitrage (vgl. Riegel 2016, S. 146). Sowohl durch mich als Verfasserin der vorliegenden Arbeit als auch in Aussagen der Interviewten können machtvoll Fremdzuschreibungspraxen fortgeschrieben werden, wie Terstegen (2023) betont (vgl. ebd., S. 7). „Um Othering entgegenzuwirken, bedarf es eines

¹⁰ Der Begriff Intersektionalität bezeichnet ein „interdependent[s] Zusammenspiel von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bzw. Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen“ (Riegel 2016, S. 41).

¹¹ Othering als Konzept entstammt den Postcolonial Studies und meint einen Prozess in dem „Andere“ vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen und Differenzordnungen alltäglich diskursiv konstruiert und festgeschrieben werden (vgl. Riegel 2016, S. 51f.).

reflektierten Umgangs mit dominanten Kategorisierungen, denen machtvolle Diskurse inhärent sind.“ (Siouti 2022, S. 113) Die eigene Positionierung machtkritisch und konsequent zu berücksichtigen, bedeutet Tuider und Lutz (2018) zufolge jedoch nicht nur diese zu benennen, sondern sich auf „ambivalente Bedeutungen, unsicheres Terrain und eine dekonstruierende Infragestellung an jeder Etappe des Forschungsprozesses“ (Tuider & Lutz 2018, S. 109) einzulassen (vgl. ebd.). Dies beginnt bei der Findung und Eingrenzung der Forschungsfrage sowie dem Zugang zum Feld und zieht sich durch die gesamte Datenerhebung sowie -analyse (vgl. Tuider & Lutz 2018, S. 109; Riegel 2016, S. 146). Auch Ivanova (2017) zufolge ist der Entschluss für eine bestimmte Forschungsfrage bereits wirkmächtig für den Forschungsgegenstand, weshalb eine selbstkritische Reflexion des „eigenen epistemischen Wirkens“ (ebd., S. 22) als Forscher*in zu der forschungsethischen Verantwortung zählt (vgl. ebd., S. 22). Trotz Reflexion meiner biografischen Wissensbestände, indem ich mich im Laufe meines Forschungsprozesses immer wieder selbstkritisch mit meiner Position als Forscherin auseinandersetze, so verdeutlicht Siouti (2022), ist die eigene Involviertheit in gesellschaftliche Verhältnisse von Differenz und Dominanz nicht auflösbar (vgl. Siouti 2022, S. 120).

2. Rassismus als Phänomen

In demokratischen Konzepten besteht meist das übereinstimmende Verständnis von Rassismus als etwas Abzulehnendes und wird besonders als historisch relevantes, jedoch weniger als gegenwärtiges Phänomen anerkannt und wissenschaftlich untersucht (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 162). Wie Rassismus in gegenwärtigen gesellschaftlichen Geschehnissen wirkt, wurde besonders im französisch- und englischsprachigen Raum wissenschaftlich untersucht, im deutschsprachigen Raum jedoch lange Zeit kaum medial, politisch oder (erziehungs-) wissenschaftlich aufgegriffen (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 164f.). Die überwiegende Abwesenheit von Kolonialgeschichte und die geringe Anwesenheit von Menschen of Color führt zum Verkennen von Rassismus als Problem (vgl. El-Tayeb 2005, S. 9). In Österreich fand gemeinsam mit Deutschland und der Schweiz spät ein Bekenntnis zur Teilhabe am europäischen Kolonialismus statt, weshalb nun erst 40 Jahre nach den USA postkoloniale Theorien mehr Aufmerksamkeit im deutschsprachigen Raum bekommen (vgl. Castro Varela 2022b, S. 38). Dies führt dazu, dass postkoloniale Theorien meist nur komprimiert in die Pädagogik Einzug finden und somit der Komplexität des Kolonialismus nicht gerecht werden (vgl. Castro Varela 2022b, S. 39). Der moderne Nationalstaat täuscht vor, Rassismus bewältigt zu haben und verleugnet seine „weiße Normalität“ und deren Zusammenhang mit „Rasse“-Konstruktionen (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 32f.). Broden und Mecheril (2010) verstehen unter „Normalität

des Rassismus“ ein gewisses Selbstverständnis, das rassistischen Ordnungen zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 18). Auch Bildungsinstitutionen werden vor diesem Hintergrund gestaltet „und in ihren Strukturen und Praktiken so konstituiert, dass sie eben als Apparate dieser Idee von Staat und Modernität fungieren“ (Steinbach et al. 2020, S. 33). Sowohl auf einer politischen als auch pädagogischen Ebene gilt es daher zu hinterfragen, inwiefern das rassistische System von Personen bestätigt und bestärkt wird (*acting white*) oder inwiefern mit einer rassismuskritischen Haltung die Veränderung, das Schwächen dieses Systems, angestrebt wird, mit dem Ziel es irgendwann abzuschaffen (vgl. Melter 2021, S. 11). Um Rassismus als System zu verändern, braucht es das Auflösen von Ignoranz gegenüber den Zuschreibungs- und Einteilungsmustern, die Einschränkungen für gewisse Menschen bewirken, damit diese Diskriminierungen und Ungleichheiten erstmal sichtbar und thematisierbar werden (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, S. 11). Einen Ansatzpunkt dafür liefern die Cultural Studies als auch Postcolonial Studies, die sich mit Rassismus vor dem Hintergrund von hegemonialen Wissensdiskursen in Bezug auf Differenz, die zu machtvollen Unterdrückungsverhältnissen führen, beschäftigen (vgl. Riegel 2016, S. 34). Ansätze der Critical Whiteness Studies und des Konzepts der Rassismuskritik, die an diese Theorien anschließen, bieten eine kritische Analyseperspektive auf gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Bezug auf Rassismus (vgl. Riegel 2016, S. 40) und werden im Folgenden nähergebracht. Zunächst wird jedoch das Rassismusverständnis, welches der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, erläutert. Je nach Verständnis von Rassismus und seiner Wirk- und Funktionsweisen, werden unterschiedliche Ziele für den Abbau von Rassismus verfolgt (vgl. Bönkost 2019, S. 8). Popal-Akhzarati (2019) verweist auf die Herausforderung von einem fehlenden alltagstauglichen Grundverständnis von Rassismus, denn dies erschwert, ihn als solchen zu erkennen, benennen und auch rassismuskritisch zu bearbeiten (vgl. ebd., S. 18).

2.1 Die Entwicklung des Rassismus

„Kulturelle Besonderheiten, körperliche Merkmale oder die Religion waren und sind stets im Fokus, wenn Strategien zur Erringung von Vorherrschaft und Macht entwickelt werden“ (Morrison 2018, S. 37). Wie Scherschel (2006) die Entstehung von Rassismus beschreibt, erfolgten naturwissenschaftliche Klassifizierungen aufgrund phänotypischer Merkmale, die in Zusammenhang mit Zuschreibungen „innerer Äquivalente und den damit verbundenen Wertungen in eine Katalogisierung und Hierarchisierung der Menschheit in unterschiedliche *Rassen*“ (ebd., S. 37, Hervorhebung im Original) führten und als biologisch vorgegeben und unveränderbar behauptet wurden (vgl. ebd., S. 37f.). Terkessidis (2004) spricht von

Rassifizierung, um die Prozesshaftigkeit dieser Gruppeneinteilung in „natürliche“ Gruppen und die bereits damit einhergehende Wertung von Gruppen zu betonen (vgl. ebd., S. 98). Das System von Rassismus unterteilt Rommelspacher (2011) in vier Ebenen: die *Naturalisierung*, da soziale und kulturelle Unterschiede als natürlich und nicht veränderbar angenommen werden; die *Homogenisierung*, weil Menschen Gruppen zugeteilt werden und innerhalb dieser als gleich gesehen werden; der *Polarisierung*, weil diese Gruppen in ihren Unterschieden als nicht zusammenführbar dargestellt werden; die *Hierarchisierung*, durch das Höherstellen einer gewissen Gruppe (vgl. ebd., S. 29). Die europäische, weiße „Rasse“¹² schrieb sich dabei selbst die Spitze der Hierarchie zu (vgl. Scherschel 2006, S. 37). Diese Einteilung von Menschen in unterschiedliche „Rassen“ diente in Europa als Legitimationsgrundlage für die Versklavung von Menschen und ist eine Erfindung (vgl. Fereidooni 2019, S. 296).

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird dieser biologistische und explizite Rassismus global offiziell verachtet, doch dies hat nicht zu seinem Verschwinden geführt, sondern zu einem Wandel von Rassismus (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 15; Rangger 2022, S. 73). Der biologistische Rassismus verschob sich in einen Kultur- oder Neo-Rassismus (vgl. Fereidooni 2019, S. 297; Messerschmidt 2010, S. 51) oder einen „Rassismus ohne Rassen“ (Mecheril & Melter 2010, S. 152). Es wird weniger von unterschiedlichen „Rassen“ ausgegangen und mehr von einem starren Kulturkonzept (vgl. Markom 2014, S. 44), welches jedoch an die durch „Rasse“-Konstruktionen hervorgebrachten Denkweisen anknüpft (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 15). So sind „Rasse“-Konstruktionen heute versteckt in Unterscheidungen auf kultureller, ethnischer, religiöser und sprachlicher Ebene (vgl. Rangger 2022, S. 73). Solche rassismusrelevanten Unterscheidungspraktiken bezeichnet Fereidooni (2019) als Neo-Rassismus (vgl. ebd., S. 297). Broden und Mecheril (2010) sprechen von Kulturrassismus, bei dem von einer vermeintlichen „Leitkultur“ ausgegangen wird, die dazu führt, dass bei davon abweichenden Kulturen rassistische Unterscheidungen angestellt werden (vgl. ebd., S. 15). Der kulturelle Rassismus ist somit wirksam in der Behauptung, dass die abweichenden Kulturen nicht mit „unserer“ vereinbar seien und führt zu kontrollierendem Verhalten gegenüber „kulturell anders“ markierten Gruppen (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 153). Kulturen, Ethnien, Nationen werden als etwas Einheitliches und nicht Vereinbares konstruiert und eine abwehrende Haltung gegenüber den „Anderen“¹³ als „natürlich“ vermittelt (vgl. Leiprecht 2015, S. 124).

¹² Bei dem Begriff „Rasse“ handelt es sich um eine soziale Konstruktion und keinesfalls um etwas „natürlich“ Vorgegebenes (vgl. Mecheril & Scherschel 2011, S. 48), daher wird der Begriff unter Anführungszeichen gesetzt.

¹³ Der Begriff „Andere“ wird in Anlehnung an Shure (2021) großgeschrieben, um zu betonen, dass er sozial konstruiert und machtvoll ist (vgl. ebd., S. 11.). Um dies noch mehr hervorzuheben, wird er zusätzlich unter Anführungszeichen gesetzt.

2.2 *Rassismus als Ideologie*

“Rassismus ist eine Ideologie, die besagt, dass bestimmte Menschen mit bestimmten äußerlichen Merkmalen weniger wert sind als andere Menschen. Rassismus geschieht zugleich ganz konkret, nebenbei, unbewusst, gedankenlos. Ohne nachzudenken, beurteilen wir Menschen nach Kategorien wie Name, Muttersprache, Herkunft, sichtbarer Religionszugehörigkeit oder Hautfarbe.” (Amjahid 2017, S. 11)

Rassismus kann als Ideologie verstanden werden (vgl. Markom 2014, S. 44; Rangger 2022, S. 72). Menschen werden demnach auf Basis realer oder imaginärer Unterschiede im Hinblick auf gewisse sichtbare äußerliche, ethnische oder kulturelle Merkmale, die als eingeschrieben in eine bestimmte Gruppe sowie als negative Eigenschaften konstruiert werden, differenziert (vgl. Markom 2014, S. 46). Ideologien können Rangger (2022) zufolge imaginär dominieren in einer Gesellschaft und „als der Versuch verstanden werden, der sozialen respektive politischen Ordnung einen Grund zu verleihen“ (Rangger 2022, S. 72). Sie sind in der Hegemonietheorie die treibende Kraft und bedingen bestehende materielle Bedingungen und Praktiken durch ihre Übersetzungsfunktion (vgl. Rangger 2022, S. 73). Es braucht jedoch einzelne Subjekte, die diese Ideologie und imaginären Ordnungen symbolisch in Praktiken übersetzen (vgl. ebd., S. 72f.). Der imaginäre Grund für gesellschaftliche Verhältnisse wird so von Subjekten laufend (re)produziert und aufrechterhalten (vgl. Rangger 2022, S. 72f.). Bei Rassismus handelt es sich um gesellschaftliche Machtverhältnisse, in die Subjekte involviert sind (vgl. Doğmuş et al. 2022, S. 172) und durch die Subjektivierungsprozesse stattfinden (vgl. Çiçek et al. 2015, S. 157). „Denn Subjektwerdung/-bildung vollzieht sich immer in konkreten Macht- und Herrschaftsverhältnissen und das hat reale Konsequenzen für die jeweiligen konkreten Subjekte.“ (Kooroshy et al. 2021, S. 20)

Diese symbolische Ordnung prägt nicht nur lokale, sondern auch globale migrationsgesellschaftliche Verhältnisse (vgl. Rangger 2022, S. 73). Rassismus ist weder nur am Rande der Gesellschaft zu verorten (vgl. Massumi & Fereidooni 2017, S. 69; Rangger 2022, S. 73), noch als individuelles Vorurteil zu betrachten (vgl. Messerschmidt 2016, S. 63; Rangger 2022, S. 73; Rommelspacher 2011, S. 29f.). Es handelt sich hingegen um ein unhinterfragtes Wissen, welches allen zugänglich ist und Handlungs- und Denkweisen sowie Wahrnehmungen von Menschen lenkt (vgl. Rangger 2022, S. 73). Dieses Wissen nimmt „Rasse“ als Unterscheidungsschema und strukturiert so die soziale Wirklichkeit (vgl. Rangger 2022, S. 73). Nach Rangger (2022) gibt Rassismus als Ideologie der Welt eine vermeintliche Sinnhaftigkeit und dadurch auch Handlungsfähigkeit, doch aufgrund der Fragwürdigkeit dieses „Sinnes“ braucht es ein ständiges Unsichtbar-Machen dieses rassistischen Ordnungsprinzips und dieser Ideologie (vgl. ebd., S. 73). Dies äußert sich beispielsweise in Dethematisierungspraktiken

(siehe Mecheril & Melter 2010; Shure 2021) (siehe Kapitel 2.3).

Markom (2014) spricht von einer flexiblen Ideologie und sieht Rassismus zudem als eingebunden in ein komplexes Ungleichheitssystem, weshalb er nicht unabhängig von anderen Machtstrukturen, wie Kapitalismus und (Hetero-)Sexismus, bearbeitet werden kann (vgl. ebd., S. 44). Alle drei Herrschaftssysteme dienen der Fortschreibung von Macht einer gewissen Gesellschaftsgruppe (vgl. ebd., S. 44). Markom (2014) sieht bei Rassismus die Ideologie, Strukturen und soziale Praxis eng miteinander verwoben, sich gegenseitig beeinflussend und möglicherweise im Widerspruch stehend. So muss einer rassistischen Handlung beispielsweise nicht die Ideologie vorausgehen, um dennoch rassistisch zu sein, da gewisse gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen in die Handlung eingeschrieben sind (vgl. ebd., S. 46f.). Generell handelt es sich bei Rassismus um hierarchische Macht- und Ausbeutungssituationen, denen „Rasse“-Konstruktionen und die Ideologie *weißer* Überlegenheit zugrunde liegen (vgl. Melter 2021, S. 11). Arndt (2017) zufolge kann Rassismus nicht auf eine Ideologie reduziert werden, sondern er baut auf „eine jahrhundertealte Tradition von Wissen, gesellschaftlichen Strukturen und gewaltvollem Handeln“ (Arndt 2017, S. 41f.) auf (vgl. ebd.). Wie sich dies konkret auf die heutige Gesellschaft auswirkt, wird im folgenden Kapitel näher ausgeführt.

2.3 Funktionsweisen eines rassistischen Systems

Wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurde, sind durch Rassismus Macht- und Ungleichheitsverhältnisse entstanden, die sich historisch entwickelt haben und bis heute die Gesellschaft prägen (vgl. Rommelspacher 2011, S. 29; Terkessidis 2004, S. 92). Diese Machtstrukturen werden durch rassistische Praktiken und Diskurse systematisch gerechtfertigt und reproduziert (vgl. Mecheril & Scherschel 2011, S. 47; Rommelspacher 2011, S. 29). Rassismus hat dabei unterschiedliche Formen und Ausdrucksweisen (vgl. Leiprecht 2015, S. 121; Rommelspacher 2011, S. 31). Rommelspacher (2011) unterscheidet zwischen strukturellem, institutionellem und individuellem Rassismus, drei Formen, die ineinanderwirken. Strukturell äußert sich rassistische Diskriminierung durch ein gewisses gesellschaftliches, politisches und wirtschaftliches System, institutionell durch etablierte Vorgangsweisen, Werte und Ordnungssysteme von Organisationen und individuell durch persönliche Denk- und Handlungsweisen in sozialen Interaktionssituationen (vgl. ebd., S. 30). Diese drei Formen von Rassismus können entweder explizit oder subtil Ausdruck finden (vgl. Leiprecht 2015, S. 121f.; Rommelspacher 2011, S. 31), doch meist wird Rassismus mit Gewalt und einer gewissen Intention dahinter assoziiert (vgl. Leiprecht 2015, S. 121, 129).

Um aufzuzeigen, dass Rassismus nicht nur ideologisch und strukturell existiert, sondern basierend darauf in alltäglichen Praktiken hergestellt und gefestigt wird, prägte Philomena Essed (1984) den Begriff „everyday racism“¹⁴ (vgl. Essed 1991, S. 2). Alltagsrassismus stellt dabei kein individuelles Problem dar, sondern ist markiert durch systematische, wiederkehrende und vertraute Praktiken, weshalb diese Praktiken verallgemeinert werden können (vgl. Essed 1991, S. 3):

„Everyday racism is not a ‘single assault’ or ‘discrete event’, but rather a ‘constellation of life experiences’, a ‘constant exposure to danger’, a ‘continuing pattern of abuse’ that repeats itself incessantly throughout one’s biography – in the bus, at the supermarket, at a party, at a dinner, in the family.” (Kilomba 2008, S. 45)

Sozialisierte Einstellungen und Verhaltensweisen führen zu diesen vorherrschenden Praktiken innerhalb eines Systems (vgl. Essed 1991, S. 3). Leiprecht (2015) zufolge zeigt sich latenter alltäglicher Rassismus kollektiv oder individuell in Alltagssituationen (vgl. ebd., S. 122, 129). Dieser implizite Rassismus richtet sich nicht gezielt gegen bestimmte Gruppen (vgl. Rommelspacher 2011, S. 31f.). Seine weitreichenden Folgen finden jedoch kaum Beachtung (vgl. Leiprecht 2015, S. 129). Ogette (2020) bezeichnet in ihrem Buch „exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen“ subtilen Rassismus in alltäglichen Situationen und Interaktionen auch als Mikroaggressionen (vgl. ebd., S. 54).

Melter (2021) benennt Rassismus als „*gesellschaftliches Konfliktverhältnis*“ (ebd., S. 11, Hervorhebung im Original), denn er „wird stets institutionell, formal und sozial neu hergestellt, kritisiert und transformiert“ (ebd., S. 11). Anzuerkennen, dass durch Rassismus ebenso wie durch das Patriarchat bei Geschlechterkonstruktionen ein komplexes System an Wissen und Strukturen entstanden ist, welches weltweit Gesellschaften sozialisiert, sieht Arndt (2017) als Notwendigkeit (vgl. ebd., S. 43). Menschen werden dabei nicht nur machtvoll und gewaltsam zugeordnet und bewertet, sondern auch durch eine daraus entstehende Differenzierungslogik in „Wir“¹⁵ und „Nicht-Wir“ eingeteilt (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 14). Arndt (2005) zufolge wurde „[a]usgehend von einer konstruierten Normsetzung des ‚Eigenen‘ (von Weißsein) [...] das ‚Andere‘ erfunden“ (ebd., S. 341). Diese rassistische Ordnung wirkt sich machtvoll auf unsere Gesellschaftsstrukturen aus (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 14) und schafft Zugehörigkeitsordnungen, die „über das Verhältnis zwischen Subjekt und sozialer Gruppe und

¹⁴ In deutschsprachigen Wissenschaftsdiskursen wird everyday racism mit Alltagsrassismus übersetzt (siehe zum Beispiel Wojciechowicz 2018).

¹⁵ Wie bei dem Begriff „Andere“, werden auch die Begriffe „Wir“ und „Nicht-Wir“ unter Anführungszeichen gesetzt, um auf die soziale und machtvolle Konstruktion hinzuweisen.

darin auftretenden Prozessen, Legitimationen und Auswirkungen von Ein- und Ausschlüssen Auskunft geben“ (Füllekruss & Dirim 2020, S. 72).

Rassismus als Unterscheidungsschema stellt demzufolge keine Ausnahme dar, sondern ist als gesellschaftliche Normalität (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 12) anzuerkennen und spielt im Leben aller Menschen eine gewisse Rolle (vgl. Fereidooni 2019, S. 312). Er betrifft alle, in dem Sinn, dass *weiße* Personen von rassistischen Strukturen profitieren und nicht-*weiße* Personen durch Rassismus strukturell benachteiligt werden und Rassismuserfahrungen machen (vgl. Melter 2021, S. 10). Nicht-*weißen* Personen wird der Zugang zu Ressourcen und eine gleichwertige gesellschaftliche Partizipation erschwert (vgl. Rommelspacher 2011, S. 30). Rassismus ist also eine Form von Diskriminierung, die von *weißen* Personen gegenüber Menschen of Color ausgeht¹⁶ und in umgekehrter Richtung nicht als rassistische Diskriminierung zu bezeichnen ist (vgl. Arndt 2017, S. 33). Die Positionierung von *weißen* Personen in der Gesellschaft führt zu dem Privileg, dass sie keine Rassismuserfahrungen machen bzw. machen können (vgl. Fereidooni & Höbl 2021, S. 7). Dies verdeutlicht die Inkorrektheit, der im Allgemeinen verbreiteten synonymen Verwendung der beiden Konzepte Rassismus und Diskriminierung (vgl. Fereidooni 2019, S. 299). Diskriminierung ist von Rassismus, welcher eine spezifische Diskriminierungsform darstellt, zu unterscheiden (vgl. Fereidooni 2019, S. 299f.).

Menschen in einer sozialen Ordnung zu positionieren, ist bedeutsam für Rassismus und erfolgt auch in Form von sprachlichen Praxen (vgl. Çiçek et al. 2015, S. 158). Dabei ist die Intention hinter einer Aussage irrelevant für die Wirkung des Rassismus (vgl. Çiçek et al. 2015, S. 158). Nicht rassistisch gemeinte Aussagen können dennoch „zu Diffamierungen, herabwürdigenden und negativ konnotierten Zuschreibungen und Ausgrenzungen führen“ (Aygün & Belz 2021, S. 191). Auch wenn Personen in ihrer eigenen Wahrnehmung nicht rassistisch sind, sind ihre Äußerungen nicht frei von rassistischen Wissensbeständen zu betrachten (vgl. Doğmuş et al. 2022, S. 168; Fereidooni & Höbl 2021, S. 8). Ein Beispiel dafür ist die Frage nach der „tatsächlichen Herkunft“, wenn eine Person of Color eine deutsche Stadt als Herkunft nennt (vgl. Fereidooni & Höbl 2021, S. 7). Bei dieser Frage handelt es sich um eine primäre Rassismuserfahrung auf Basis einer indirekten rassistischen Botschaft, dazu zählen aber auch direkte rassistische Aussagen (vgl. Çiçek et al. 2015, S. 145f.). Sekundäre Rassismuserfahrungen können gemacht werden, indem gegenüber Personen of Color die primären Rassismuserfahrungen zum Thema gemacht werden oder ein Sprechen darüber

¹⁶ Hierbei ist anzumerken, dass nicht nur *weiße* Menschen, sondern Fereidooni (2019) zufolge generell alle Menschen rassistische Wissensbestände internalisiert haben (vgl. ebd., S. 298).

verweigert wird (vgl. Çiçek et al. 2015, S. 146f.). Letzteres Verhalten gründet darin, dass Rassismus als aktuelles Phänomen hegemonial abgestritten wird (vgl. ebd., S. 147). Jene, die im binären Rassismussystem die privilegierte Position einnehmen, neigen außerdem dazu, ihre Privilegien nicht wahrzunehmen oder abzustreiten (vgl. Mecheril & Scherschel 2011, S. 55). Diese Abwehr, sich mit Rassismus auseinanderzusetzen, gründet meist in einer Angst vor Schuldzuweisungen, denn zu merken, dass die eigenen Privilegien auf ein Ungleichheitssystem aufbauen, kann bei Personen, die indirekt oder direkt von Rassismus profitieren, unangenehme Gefühle auslösen (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 166f.; Messerschmidt 2010, S. 42). Die Dethematisierung von Rassismus ist somit eine Möglichkeit, Privilegien zu bewahren (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 167). Daher ist es wichtig, sie auch zu den Funktionsweisen von Rassismus zu zählen (vgl. Mecheril & Scherschel 2011, S. 55; Shure 2021, S. 278). Shure (2021) zufolge wird durch Dethematisierungspraktiken ein bestimmtes Phänomen verdrängt, beispielsweise institutioneller Rassismus. Bildungsinstitutionen können diesen dethematisieren, indem individuelle Leistungsfähigkeit fokussiert wird (vgl. ebd., S. 278). Indem Rassismuserfahrungen marginalisiert, verharmlost oder nicht thematisiert werden, wird die rassistische Differenz abgesichert, werden Subjekte erzeugt und es wird Macht realisiert (vgl. Çiçek et al. 2015, S. 159). Unter rassistischer Gewalt ist demnach auch das Absichern einer auf „Rasse“-Konstruktionen aufbauenden Ordnung zu verstehen und nicht allein das Bestehen dieser sozialen Ordnung (vgl. Kooroshy et al. 2021, S. 15). Rassismus ist somit als *weiße Herrschaftsform (white supremacy)* zu verstehen und äußert sich in unterschiedlichen Formen, beispielsweise im Orientalismus, Antiziganismus¹⁷, Antisemitismus (vgl. Arndt 2017, S. 34), Antiasiatischen Rassismus (siehe zum Beispiel Fereidooni & Hößl 2021; Nguyen 2023), Antimuslimischen Rassismus (siehe zum Beispiel Fereidooni & Hößl 2021; Karabulut 2020) oder Rassismus gegenüber Schwarzen Menschen (siehe zum Beispiel Eggers et al. 2005; Kelly 2021). Es gibt somit verschieden geprägte Rassismusformen, die jedoch auf struktureller und diskursiver Ebene Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. Arndt 2017, S. 34).

2.4 Rassismus in der Migrationsgesellschaft

Jegliche Formen von Rassismus sind heute vor allem in kulturellen Unterscheidungspraxen versteckt, weshalb an dieser Stelle der Begriff der Migration und Migrationsgesellschaft in Bezug zu Rassismus gesetzt wird. Mecheril (2010) betont die Relevanz von Migrationsphänomenen für heutige Gesellschaftsverhältnisse sowie deren Wandel und

¹⁷ Neuere wissenschaftliche Texte nennen Rassismus gegenüber Rom*nja und Sinti*zze auch Gadge-Rassismus (siehe zum Beispiel Fereidooni 2021)

Modernisierung (vgl. ebd., S. 7f.). Häufig werden die gesellschaftlichen Herausforderungen, die dieser Wandel mit sich bringt, jedoch nicht als Bereicherung, sondern als Problem wahrgenommen (vgl. ebd., S. 10). Mecheril (2010) zufolge wurde ein solcher Umgang mit Migration historisch von Entscheidungstragenden in der Politik entwickelt. Diese wollten Migration nicht als gesellschaftliche Realität akzeptieren und brachten einen Diskurs hervor, der Migration als negatives und störendes Phänomen darstellt und bis in die Gegenwart wirksam ist (vgl. ebd., S. 7f.). Kulturelle Differenzpraxen konstruieren und behandeln Personen, denen Migration zugeschrieben wird, als nicht-zugehörig und fremd (vgl. ebd., S. 7f.). Mecheril (2016) verweist dabei auf den eigens geprägten Begriff *natio-ethno-kulturell*, mit dem aufgezeigt wird, dass die Konzepte Nation, Ethnie und Kultur in gesellschaftlichen Verhältnissen konstruiert und verwendet werden sowie unklar voneinander getrennt angewendet werden (vgl. ebd., S. 15). Migration spielt dadurch eine Rolle für Zugehörigkeitsordnungen, indem von einer konstruierten, vermeintlich homogenen Mehrheitsgesellschaft ausgegangen wird – dem natio-ethno-kulturellen „Wir“ (vgl. Kooroshy et al. 2021, S. 15f.). Außerdem können in diesen natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen „Rasse“-Konstruktionen wirksam werden (vgl. Mecheril 2016, S. 16). Rassismus basiert somit auf dieser Differenzlogik und Zugehörigkeitsordnung, welche die Gesellschaft in ein konstruiertes natio-ethno-kulturelle „Wir“ und „Nicht-Wir“ zweiteilt (vgl. Kooroshy et al. 2021, S. 15). Es entsteht eine machtvoll Verwirklichung von Zugehörigkeit, die von Strukturen und übergeordneten Vorstellungen und Diskursen geleitet wird und bestimmt wer als „Migrant*in“ oder „Nicht-Migrant*in“ gilt (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010, S. 36ff.). Grund dafür ist, dass das natio-ethno-kulturelle „Wir“ nur bestehen bleiben kann, wenn es dem „Anderen“ gegenübersteht (vgl. Mecheril 2016, S. 18; Riegel 2016, S. 52). Dieses „Wir“ befindet sich durch Migrationsphänomene in einer Krise, da gewisse institutionelle Gewohnheiten, wie Sprachvermittlung und eigene Privilegien, irritiert werden (vgl. Mecheril 2016, S. 18f.). Um gesellschaftliche Ordnung zu schaffen, wird auf dieses Unterscheidungsschema in „Wir“ und die „Anderen“ sowohl von Institutionen als auch einzelnen Personen zurückgegriffen, da es aufgrund des darüberstehenden Diskurses als plausibel wirkt (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010, S. 37f.).

Vermutlich hat eine Politik, die Migration nicht als reale Gegebenheit akzeptieren wollte, auch dazu geführt, dass sich Bildungsinstitutionen und die Erziehungswissenschaften lange nicht mit Migration und dem alltäglichen Rassismus auseinandersetzten (vgl. Castro Varela 2022a, S. 36). Erst mit der Perspektive der Migrationspädagogik entwickelte sich eine Kritik an der Defizitmarkierung von „natio-ethno-kulturell anderen“ Schüler*innen und eine kritische

Analyse der offenbar nicht für die Migrationsgesellschaft zugeschnittenen Bildungsinstitutionen (vgl. Castro Varela 2022a, S. 36). Die Migrationspädagogik untersucht wie Menschen von diesen Zugehörigkeitsordnungen beeinflusst werden, vor allem im Hinblick auf ihre Lern- und Bildungsprozesse, aber auch inwiefern diese im pädagogischen Handeln reproduziert und verschoben werden (vgl. Mecheril 2016, S. 20). Doch auch diese Perspektive hat nicht weggeführt von der Markierung „Anderer“ beim Sprechen über Migration (vgl. Castro Varela 2022a, S. 37). Der Begriff Migrationsgesellschaft wird im deutschsprachigen Raum immer noch genutzt, um über „Andere“ zu sprechen bzw. deren „Anderssein“ zu analysieren (vgl. Messerschmidt 2016, S. 59). Nach Messerschmidt (2016) werden dabei selten jene Prozesse, die Menschen und ganze Gruppen als „fremd“ konstruieren und Unterschiede hervorheben, untersucht (vgl. ebd., S. 59). Indem sich bei Diskursen über Migration meist Menschen in privilegierteren Positionen über Personen in weniger privilegierten Positionen unterhalten, finden machtvollere Identifikationen statt (vgl. Messerschmidt 2016, S. 59). Nur durch die Reflexion eines solchen Migrationsdiskurses kann eine kritische Perspektive entstehen (vgl. ebd., S. 59). Castro Varela (2022a) zufolge braucht es für eine kritische Ergänzung der Migrationspädagogik auch die Postkoloniale Pädagogik und das Aufgreifen dieser beiden Forschungsdisziplinen als deutlich eigenständige, aber intersektional verwobene Bereiche (vgl. ebd., S. 44). Durch eine solche Kombination können „nicht nur die Wirkungen historischer Kolonisierungsprozesse, sondern auch die Kontinuität kolonialer Machtverhältnisse und die divers-kulturellen Phänomene, die in Folge von Kolonisierung und Migration in den Metropolen auftauchten, mitbetrachtet“ (Castro Varela 2022a, S.44f.) werden (vgl. ebd.).

2.5 *Rassismuskritik vs. Antirassismus*

Im Folgenden wird auf die Unterscheidung zwischen den Konzepten Antirassismus und Rassismuskritik näher eingegangen. Zunächst wird das Konzept des Antirassismus kritisch beleuchtet. Antirassismus bedeutet, sich zwar gegen Rassismus zu positionieren, jedoch fehlt eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit in rassistische Strukturen (vgl. Leiprecht 2015, S. 134). Ein Beispiel für eine antirassistisch wahrgenommene Haltung ist das Konzept Colorblindness¹⁸, im deutschen „Farbenblindheit“, welches eine

¹⁸ Colorblindness bedeutet, die gesellschaftliche Rassifizierung von Menschen nicht zu sehen (vgl. Pinder 2015, S. 16). Die IBD bezeichnet das Konzept Colorblindness als „Farbenignoranz“, eine Ideologie, die alle Menschen als gleich sieht und daher für die gleiche Behandlung aller ist (vgl. IDB 2023, S. 49). Eine solche Haltung verkennt jedoch die unterschiedlichen Erfahrungen, die Menschen aufgrund von *race* machen, und die strukturelle Benachteiligung (vgl. IDB 2023, S. 49). Colorblindness trägt somit zur Aufrechterhaltung von Rassismus bei (vgl. ebd., S. 49).

Analyse und Ursachenbekämpfung von Rassifizierungsprozessen verhindert (vgl. El-Tayeb 2005, S. 8). Colorblindness führt dazu, dass Rassismus als individuelle Abneigung gegenüber Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe verstanden wird und Rassismus im Erkennen von rassifizierten Unterschieden läge (vgl. Crenshaw et al. 2019, S. 4). Dabei wird die systematische Ungleichheit von Möglichkeiten und Ressourcen entlang von Rassifizierungen verkannt (vgl. Crenshaw et al. 2019, S. 4). „Farbenblindheit“ ist ein Instrument für Normalisierungsprozesse von *Weißsein*, da sie ausschließlich gegenüber nicht-*weißen* Personen praktiziert wird (vgl. El-Tayeb 2005, S. 8). Sie führt dazu, dass Rassismus als ein Problem der „Anderen“ abgetan wird, da nur „Andere“ rassifiziert werden, anstatt Rassismus als von *weißen* Personen hervorgebracht anzuerkennen (vgl. El-Tayeb 2005, S. 8). Es handelt sich hiermit in gewisser Weise um eine „bewusste Verweigerungshaltung“ (Arndt 2005, S. 348). Diese Merkmale unterscheiden eine antirassistische von einer rassismuskritischen Haltung (vgl. Fereidooni 2019, S. 298; Leiprecht 2015, S. 134).

Die Rassismuskritik ist ein wichtiges Konzept, um die Funktionsweisen von Rassismus zu untersuchen. Bereits Mecheril (2004) schlägt vor, von rassismuskritischen Perspektiven in Bezug auf pädagogisches Handeln zu sprechen, um Ungleichheiten an den Strukturen von Bildungsinstitutionen festzumachen (vgl. ebd., S. 205f.). Rassismuskritik ist eine wissenschaftliche Kritikform (vgl. Kooroshy et al. 2021, S. 18; Steinbach et al. 2020, S. 29), welche ermöglicht, Phänomene von Dominanz im Hinblick auf ihre Wirkungsweisen zu untersuchen und ihre Auswirkungen auf Ebene der Interaktion, Institutionen und Subjektivierung aufzuzeigen (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 29). Zudem werden die geschichtliche Entwicklung und Veränderung dieser Phänomene, wie zum Beispiel die Verschiebung in einen Kulturrassismus (siehe Kapitel 2.1), vor dem Hintergrund sich wandelnder Gesellschaftskontexte, dargelegt (vgl. Mecheril & Shure 2018a, S. 67). Mit Rassismuskritik sollen rassifizierte Kategorien aufgegriffen und bearbeitet sowie Optionen zur Reduktion ihrer Wirkungsweisen erkenntlich gemacht werden (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 29f.). Eine rassismuskritische Perspektive ermöglicht, die geltenden Macht- und Herrschaftsstrukturen, die sich hinter dem Vorwand verstecken selbstverständlich zu sein und bis in die gegenwärtige Gesellschaft wirken (vgl. Mecheril & Shure 2018a, S. 67; Steinbach et al. 2020, S. 30), offenzulegen. Rassismuskritik ist Kooroshy und Kolleg*innen (2021) zufolge auch verbunden mit einem (selbst-)kritischen Blick auf Wissenschaft und Forschung, welche maßgeblich für diese rassistische Ordnungslogik verantwortlich sind. Dazu gehört beispielsweise in der Migrationsforschung einen kritischen Blick auf die wissenschaftliche Praxis und ihre Auswirkungen zu werfen (vgl. ebd., S. 18). Des Weiteren analysiert eine

rassismuskritische Perspektive inwiefern „Rasse“-Konstruktionen beim Sprechen über „Andere“ reproduziert werden (vgl. ebd., S. 18). Bei Rassismuskritik handelt es sich um eine „kreative, notwendig reflexive, offene, beständig zu entwickelnde, gleichwohl entschiedene Praxis“ (Kooroshy et al. 2021, S. 29), die strukturelle und institutionelle Verhältnisse, aber auch diskursive Praxen und Handlungsweisen aus einer macht- und selbstreflexiven Perspektive analysiert (vgl. ebd., S. 29). Ziel der Rassismuskritik ist es, damit auf rassistische Differenzierungen aufmerksam und diese ansprechbar zu machen sowie das Zurückgreifen auf rassistische Denk- und Handlungsweisen zu reduzieren (vgl. Kooroshy et al. 2021, S. 29f.).

Der Unterschied der beiden Konzepte liegt nach Fereidooni (2019) darin, dass es im Verständnis von Antirassismus möglich ist, durch engagiertes, reflektiertes, aufklärendes Vorgehen gegen Rassismus, rassismusfreie Räume hervorzubringen (vgl. ebd., S. 298). Aus rassismuskritischer Perspektive hingegen sind keine rassismusfreien, sondern nur rassismussensible Räume möglich, da Rassismus, wie auch Sexismus und Klassismus, unsere Gesellschaft strukturiert (vgl. ebd., S. 298). Jeder Mensch verfügt sozialisationsbedingt über rassismusrelevantes Wissen, welches bei Begegnungen von Menschen miteinfließt (vgl. ebd., S. 298). Rassismuskritik bedeutet daher ein lebenslanges Reflektieren der eigenen rassismusrelevanten Wissensbestände, um diese zu dekonstruieren (vgl. Fereidooni 2019, S. 298). Sowohl die individuelle als auch gesellschaftliche Komponente von Rassismus werden bei einer rassismuskritischen Perspektive in den Blick genommen (vgl. ebd., S. 299). Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass man selbst als Vertreter*in von Rassismuskritik nicht rassistisch ist (vgl. ebd., S. 299). Kooroshy und Kolleg*innen (2021) betonen bei diesem wissenschaftlichen Konzept: „Kritik der Rassismuskritik zur Verfeinerung der Rassismuskritik ist Rassismuskritik.“ (Kooroshy et al. 2021, S. 30)

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an einem rassismuskritischen Verständnis, weshalb sich folgendes Kapitel den Critical Whiteness Studies widmet. Denn zu einer rassismuskritischen Haltung gehört auch eine Auseinandersetzung mit Privilegierung und Deprivilegierung auf lokaler und weltweiter Ebene (vgl. Kooroshy et al. 2021, S. 30).

2.6 Critical Whiteness Studies und Intersektionalität

Mit der Analysekategorie *whiteness* kann Rassismus auf seiner strukturellen und allgegenwärtigen Ebene bearbeitet werden (vgl. Messerschmidt 2010, S. 43). *Whiteness* wird in der deutschsprachigen Forschung mit *Weißsein* übersetzt (siehe dazu Wollrad 2005). Während sich Schwarze und Menschen of Color bereits seit dem 17. Jahrhundert kritisch mit *Weißsein* beschäftigen, wendeten sich *weiße* Menschen hingegen erst in den 1990er Jahren

kritisch dem *Weißsein* zu und vorwiegend nur auf wissenschaftlicher Ebene (vgl. Arndt 2005, S. 345). In den USA verwies W.E.B. DuBois Anfang des 20. Jahrhunderts auf das Konstrukt von *Weißsein*, seine Arbeit wird jedoch kaum vom *weißen* Mainstream rezipiert (vgl. El-Tayeb 2005, S. 8). Die Auseinandersetzung mit *weißen* Privilegien wurde in den USA durch die Kritik von feministischen Frauen of Color angestoßen (vgl. Frankenberg 1993, S. 2, 8). Sie kritisierten Feminismus dafür, dass er von den Erfahrungen *weißer* Frauen dominiert wird und verwiesen somit auf einen *weißen* feministischen Rassismus (vgl. ebd., S. 2, 8). Es wurde dadurch aufgezeigt, dass *weißen* feministischen Frauen nicht bewusst war inwiefern ihre Position in der Gesellschaft im Verhältnis zu Frauen (und Männer) of Color konstruiert wurde (vgl. Frankenberg 1993, S. 9). Daraus entstanden die Critical Whiteness Studies, die sich im deutschen akademischen Diskurs Anfang der 2000er etablierten (siehe dazu Eggers et al. 2005; Wollrad 2005). Auch in Deutschland wurden diese zunächst von Schwarzen Wissenschaftler*innen und Wissenschaftler*innen of Color angestoßen (vgl. Arndt 2005, S. 346; El-Tayeb 2005, S. 9). Um diesen postkolonialen Forschungsansatz auch für den deutschsprachigen Raum als signifikant zu markieren, wird er als Kritische Weißseinsforschung bezeichnet (vgl. Arndt 2005, S. 346), ist jedoch noch nicht so etabliert wie in den USA und England (vgl. Stark & Noack 2017, S. 895).

„Es gilt als Konsens der Kritischen Weißseinsforschung, dass ‚Rasse‘ ein Mythos ist – und Weißsein eine ihn tragende sozial und politisch konstruierte Kategorie mit historischer Funktion.“ (Arndt 2005, S. 350) Die Kritische Weißseinsforschung beschäftigt sich einerseits mit *Weißsein* als labile, veränderbare und kontextabhängige Konstruktion, andererseits mit den Konsequenzen dieses Konstrukts für die gesellschaftliche Gegenwart (vgl. Stark & Noack 2017, S. 895f.; Wollrad 2005, S. 14, 37). Zudem ermöglicht die Kritische Weißseinsforschung, *Weißsein* einerseits als kritische Analysekategorie zu nutzen, um die Funktionsweisen von Rassismus begreifbar zu machen und andererseits als hergestellte soziale Position zu markieren (vgl. Arndt 2005, S. 343). *Weiß*e Menschen werden dabei nicht als homogenes Kollektiv verstanden, sondern es wird je nach geschichtlichem und geografischem Kontext die Vielfalt von *Weißsein* betrachtet, um seine gesellschaftliche Konstruktion zu analysieren (vgl. Wollrad 2005, S. 40f.). Die Auseinandersetzung mit *Weißsein* ermöglicht auf Ideologien aufbauende, konstruierte „Hautfarben“ und damit zusammenhängende Rassifizierungsprozesse aufzulösen (vgl. Arndt 2005, S. 343). *Weißsein* hat sich als machtvoll und privilegierte gesellschaftliche Position auf kollektiver und individueller Ebene geschichtlich eingeschrieben (vgl. Arndt 2005, S. 343). *Weiß*e Menschen haben Privilegien aufgrund der Normativität von *Weißsein* und nehmen diese meist als Normalität wahr (vgl. Wollrad 2005, S. 15). Beispielsweise passiert es

weißen Menschen nicht, dass sie gefragt werden, sich explizit als *weiße* Person zu einem Thema zu äußern (vgl. Wollrad 2005, S. 15). Diese „*weißen* Normalitäten“ gilt es, durch ein Offenlegen von *weißen* Privilegien zu hinterfragen und aufzulösen (vgl. Stark & Noack 2017, S. 896). Piesche (2005) zufolge kann es in der Kritischen Weißseinsforschung bei einer Auseinandersetzung mit *Weißsein* „in einem ausschließlich *weißen* akademischen Raum“ (ebd., S. 15, Hervorhebung im Original) zu einem Ausblenden Schwarzer Perspektiven kommen bzw. einer Verwendung dieser als token¹⁹ (vgl. Piesche 2005, S. 15). Durch die strukturelle Verankerung des Rassismus werden Perspektiven von Personen of Color in der Forschung marginalisiert (vgl. El-Tayeb 2005, S. 9) und so ein hegemonialer Diskurs fortgeführt (vgl. Wollrad 2005, S. 49). Damit die Critical Whiteness Studies ihrem herrschaftskritischen Anspruch nachkommen können, braucht es daher Schwarze Perspektiven auf *Weißsein* als Basis und nicht als Ergänzung (vgl. Stark & Noack 2017, S. 896). Nur so kann verhindert werden, dass *weiße* Privilegien wiederum innerhalb von *weißen* akademischen Räumen negiert werden (vgl. Stark & Noack 2017, S. 896). Generell bezieht sich die Kritische Weißseinsforschung nicht nur auf eine wissenschaftliche Auseinandersetzung, sondern bedeutet auch alltäglich zu reflektieren, welche Konsequenzen eine *weiße* Vorherrschaft für Menschen of Color hat (vgl. Piesche 2005, S. 16).

Ein weiterer Aspekt, der in Zusammenhang mit der Kritischen Weißseinsforschung und auch der Rassismuskritik nicht ungeachtet bleiben soll, ist die Intersektionalität. Sie steht in enger Verbindung mit der Rassismuskritik (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2011, S. 81). Auch in Bezug auf Intersektionalität haben Frauen of Color den Grundstein dafür gelegt, das Zusammenwirken von Gender, Sexualität, *race* und sozialer Klasse zu verstehen (vgl. Frankenberg 1993, S. 8). Die Auseinandersetzung damit zieht ihre Anfänge ebenso aus dem Schwarzen Feminismus und wurde als Konzept erstmals von Kimberlé Crenshaw (1989) formuliert (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2011, S. 78f.; Riegel 2016, S. 42). Der Begriff entwickelte sich Riegel (2016) zufolge zu einer (Forschungs-)perspektive, welche die Verwobenheit von unterschiedlichen Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnissen aufzeigt und ist mittlerweile in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen, auch in den Erziehungswissenschaften, verankert (vgl. ebd., S. 42, 49). Durch einen intersektionalen Ansatz sollen die zumeist nicht sichtbaren, aber

¹⁹ Amjahid (2017) beschreibt Tokenismus im Fall einer antirassistischen Haltung als die vermeintliche Ermöglichung der Teilhabe an privilegierten Diskursen von jenen nicht-*weißen* Personen, denen aufgrund ihrer erfolgreichen Assimilierung Beteiligung zugesprochen wird (vgl. ebd., S. 53). Das Wort „token“ wird verwendet, wenn Personen aus einer minorisierten Gruppe nur für die Repräsentation benutzt werden, jedoch keine ernsthafte Einbindung minorisierter Gruppen in einem Betrieb angestrebt wird, um struktureller Ungleichheit entgegenzuwirken (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2011, S. 99).

machtvollen Verstrickungen von Rassismus mit anderen Diskriminierungsformen, wie beispielsweise Klassismus und (Hetero-)Sexismus, sichtbar gemacht werden und die daraus entstehenden Irritationen für Widerstand und Wandel genutzt werden (vgl. Riegel 2016, S. 47ff.). Zudem soll die Wirksamkeit dieser Interdependenzen auf struktureller, institutioneller und individueller Ebene aufgezeigt werden und eine machtkritische Kontextualisierung ermöglicht werden (vgl. Riegel 2016, S. 138). Bönkost (2019) betont, dass es das gesellschaftliche „Wir“ stets (selbst)reflexiv zu hinterfragen gilt, da Menschen auf unterschiedliche Art von Rassismus und anderen Diskriminierungsformen beeinflusst sind (vgl. ebd., S. 10). Diese notwendige Reflexionsarbeit von *Weißsein* als Zugehörigkeitskategorie ist Bönkost (2023) zufolge in separaten Räumen sinnhafter, um im Hinblick auf fehlende Rassismuserfahrungen und *weiße* Privilegien zu sensibilisieren sowie *Weißsein* „als die treibende Kraft von Rassismus“ (Bönkost 2023, S. 444) zu erkennen und zu reflektieren (vgl. ebd., S. 444f.). In aktuellen öffentlichen Diskursen sind intersektionale Perspektiven noch kaum vorhanden (vgl. ebd., S. 443).

3. Rassismus und das Bildungssystem

Sowohl eine intersektionale und rassismuskritische Perspektive als auch eine kritische Auseinandersetzung mit *Weißsein* sind, wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt, notwendig, um gesellschaftliche Veränderungen im Hinblick auf Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu bewirken. Um Rassismus entgegenzuwirken, ist es nicht ausreichend, wenn sich nur gewisse Personen und gesellschaftliche Bereiche damit befassen (vgl. Fereidooni & Höbl 2021, S. 8). Fereidooni und Höbl (2021) sehen Bildung in Bezug auf faktenbezogene und handlungsorientierte Wissenserweiterung zu Rassismus als essenziell (vgl. ebd., S. 8f.). Bildung sei zudem für das Sensibilisieren in Bezug auf Rassismus wichtig und dafür, Selbstverständliches in Frage zu stellen (vgl. ebd., S. 8f.). Immer schon spielte Bildung eine beachtliche Rolle, wie Castro Varela (2022a) betont, sowohl damals im Kolonialismus als auch heute im Zusammenhang mit postkolonialen Studien und der Frage danach, wie verinnerlichtes eurozentrisches Wissen dekonstruiert werden kann (vgl. ebd., S. 45). Rassismus ist somit auch in der Pädagogik verwurzelt und es wäre Kaya (2022) zufolge ihr demokratischer Auftrag, über rassistische Verbrechen in der Vergangenheit aufzuklären und aktuelle rassistische Praktiken zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 231, 246). In der Bildung wird mit dem Thema Rassismus meist gleich umgegangen wie in der Mehrheitsgesellschaft – Rassismus wird kaum thematisiert und nicht als institutionelles und alltägliches Problem anerkannt (vgl. Melter 2021, S. 17). Es fehlt gesellschaftlich an Anerkennung von Heterogenität als Normalfall und

Fundament der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft (vgl. Fereidooni & Höbl 2021, S. 8), was sich in der Schule ebenso widerspiegelt (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, S. 7). Geschichtlich (zum Beispiel mit Blick auf den Nationalsozialismus) ist der Umgang mit Heterogenität in der Gesellschaft in Bezug auf unterschiedliche Merkmale negativ geprägt (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, S. 8). Mit Heterogenität positiv umzugehen, ist gesellschaftlich wenig verankert und gleichzeitig wird die negative Umgangstradition damit in der Schule und den Bildungswissenschaften kaum kritisch reflektiert (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, S. 8). Doch sowohl Schulen als auch Universitäten tragen aufgrund ihrer institutionellen Strukturen und Organisation sowie Handlungsgewohnheiten dazu bei, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse aufrechtzuerhalten und zu verstärken (vgl. Steinbach 2016, S. 279):

„Lehrer*innenbildung und Schule sind daran beteiligt, Normativität (etwa von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, Fähigkeit und Un-Fähigkeit, Passung und Nicht-Passung, legitimer und nicht-legitimer Subjektivität) herzustellen, aufrecht zu erhalten, zu festigen oder aber zu verschieben.“ (Ivanova-Chessex et al. 2022, S. 12)

Broden und Mecheril (2010) zufolge wird Rassismus aufgrund dieser Reproduktion durch Bildungsinstitutionen gesellschaftlich realisiert (vgl. ebd., S. 18). Es wäre somit notwendig, Migration als „innere Wirklichkeit der eigenen Gesellschaft“ (Messerschmidt 2016, S. 60) anzuerkennen (vgl. ebd.) bzw. heutige Gesellschaften als Migrationsgesellschaften zu identifizieren, um Weiterentwicklungen zu ermöglichen (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, S. 9). Laut Massumi und Fereidooni (2017) ist eine Voraussetzung für Rassismuskritik, Rassismus als Strukturierungsmerkmal der heutigen Gesellschaft und somit auch der Institution Schule anzuerkennen (vgl. ebd., S. 69). Das Schulsystem ist daran beteiligt, die von der Gesellschaft entwickelte Differenzlogik weiterzuführen und umzugestalten (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 38). Deshalb wäre eine Auseinandersetzung mit der Involviertheit der Schule in Unterscheidungspraxen sowie eine adäquate Professionalisierung wichtig (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 38). Um Bewusstseinsveränderung von Pädagog*innen durch eine migrationsgesellschaftliche Professionalisierung zu ermöglichen, benötigt es die Anerkennung von Migration als gesellschaftliche Realität (vgl. Messerschmidt 2016, S. 60). Sowohl Schule als auch Bildungspolitik spielen eine Rolle bei der Anerkennung von Gesellschaften als Migrationsgesellschaften (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, S. 9), weshalb im nächsten Kapitel die Bedeutung der Schule in Bezug zu Rassismus aufgegriffen wird.

3.1 Zur Rolle von Schule bei Rassismus

Bei Schule handelt es sich um einen machtvollen Raum, der nicht nur Potenzial birgt, sondern auch Herausforderungen mit sich bringt (vgl. Castro Varela 2022b, S. 47). Schule ist nicht als bestehender, sondern erzeugter sozialer Raum zu verstehen (vgl. Mecheril & Shure 2018b, S. 64f.). Ivanova-Chessex und Kolleg*innen (2022) beschreiben Schule und Lehrer*innenbildung als „in ihrer Verwobenheit kontingente Räume“ (ebd., S. 12). Sie werden durch bestimmte Gesellschaftsstrukturen und Praktiken konstituiert und reproduzieren diese gleichzeitig, bleiben als solche Räume aber veränderbar (vgl. Ivanova-Chessex et al. 2022, S. 12; Steinbach et al. 2020, S. 24). Rangger (2022) zufolge sind Schulen dennoch „komplexe und widersprüchliche Orte, die eine gewisse Dominanz an Praktiken, an Bewusstseinsformen und Ideologien ausbilden, die vorwiegend subtil Rassekonstruktionen transportieren“ (Rangger 2022, S. 75). So kann Schule durch das in der Gesellschaft anerkannte natio-ethno-kulturelle Unterscheidungsschema gewisse Handlungen legitimieren (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 36f.), weshalb sie dazu beiträgt, Differenzverhältnisse aufrechtzuerhalten (vgl. Mecheril & Shure 2018b, S. 64). Sie kann auf die Unterscheidungslogik „Andere“ und „Nicht-Andere“ zurückgreifen, wenn Probleme auf organisatorischer und institutioneller Ebene zu bearbeiten sind, wie beispielsweise begrenzte Plätze bei Aufnahme in einer Schule (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 35f.). Diese Art der ungleichen Behandlung ist als institutionelle Diskriminierung zu bezeichnen (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 36). Gomolla und Radtke (2009) zeigen in ihrer Studie auf, dass Schule die Bildungsbeteiligung durch institutionelle Diskriminierung beeinflusst (vgl. ebd., S. 13, 276). Diese institutionelle Diskriminierung von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ nachzuweisen, gestaltet sich schwierig, jedoch lässt sie sich an ihren Auswirkungen erschließen (vgl. ebd., S. 13). So spielt die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit aufgrund ihrer Etablierung in der heutigen Gesellschaft eine bedeutsame Rolle, wenn es darum geht, in der Schule und pädagogisch Bildungspotenziale auszuschöpfen (vgl. Ivanova 2017, S. 16). Umgekehrt beeinflussen die schulisch-pädagogischen Umsetzungen wiederum die gesellschaftlichen Differenzordnungen, beispielsweise wenn unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit ungleichem Schulerfolg verbunden werden (vgl. Ivanova 2017, S. 16). Das Schulsystem ist beteiligt an der Herstellung von „natio-ethno-kulturell anderen“ Schüler*innen und deren Schlechter-Sein in der Schule, weshalb von produktiver Positionierung von Schüler*innen geknüpft an „Rasse“-Konstruktionen gesprochen werden kann (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 37). Der unzureichende Schulerfolg ist demnach nicht auf „Kollektivmerkmale“ von migrantischen Schüler*innen und deren Eltern zu schieben, sondern wird zu einem bedeutsamen Teil von der Schule als Institution durch direkte und indirekte

Diskriminierung verursacht (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 20f., 276f.). „Die diskursive Legitimität der Benachteiligung identifizierter Anderer entsteht und gilt aufgrund selbstverständlich erscheinender Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Steinbach et al. 2020, S. 37) – ein Phänomen von Rassismus (vgl. ebd., S. 37). Für diese intendierte Unterscheidung und Bewertung von Gruppen benötigt es Rechtfertigungen, die durch vorurteilbehaftete Denkweisen und auch Gesetze entstehen und gesellschaftliches Handeln sowie Institutionen strukturieren (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 15f.). Auf deren Basis werden in der Schule Positionierungen von Schüler*innen vorgenommen und wird vermittelt was mit „Migrant*in-Sein“ einhergeht (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 37). Auf schulischer Ebene verstecken sich „Rasse“-Konstruktionen in Unterrichtsmaterialien, Curricula, Interaktionen und in der strukturellen und diskursiven Herstellung benachteiligter Schulen, beispielsweise von sogenannten „Brennpunktschulen“²⁰ (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 39). In Form von direkter institutioneller Diskriminierung setzen Schulen für Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ Fördermaßnahmen, um sie entsprechend ihrer „Schwächen“, wie Sprachdefiziten, separat zu beschulen (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 84, 278). Diese Sonderbehandlung wird mit der schnelleren Integration in den Regelunterricht legitimiert, weshalb diese Maßnahmen als *positive Diskriminierung* bezeichnet werden (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 278). Dass separierte Sprachförderung zu Diskriminierung führt, zeigen auch Füllekruss und Dirim (2020) sowie Schwab und Woltran (2024). Füllekruss und Dirim (2020) sprechen von *natio-ethno-kulturell-lingualen Zugehörigkeitsordnungen*, die insofern mit Rassismus verbunden sind, da „Rasse“-Konstruktionen auf Basis von Differenzkategorien, wie beispielsweise Sprache oder Kultur, vorgenommen werden und entsprechende „Zugehörigkeiten zu dominanten oder marginalisierten Gruppen verhandelt werden“ (Füllekruss & Dirim 2020, S. 75) (vgl. ebd.) (siehe Kapitel 2.1). Nach Gomolla und Radtke (2009) stellt der Fokus auf sprachliche (besonders in Bezug auf Deutsch) und kulturelle Nachteile für Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ auch bei der Entscheidung welche höhere Schule geeignet ist eine Barriere dar (vgl. ebd., S. 262, 269). Es besteht die geteilte Annahme, dass Schüler*innen Unterstützung von Zuhause benötigen, um an höheren Schulen zurechtzukommen (vgl. ebd., S. 262). Zu indirekten Formen von Diskriminierung gehört die Verknüpfung von Deutschkenntnissen mit anderen Leistungsdefiziten und in weiterer Folge mit Schulunfähigkeit, die bei Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ stärker geprüft wird (vgl.

²⁰ „Brennpunktschulen“ wird in Anlehnung an Fölker et al. (2015) unter Anführungszeichen gesetzt. Diese Beschreibung bezieht sich überwiegend auf Schulen, die von einem großen Anteil an marginalisierten und sozialstrukturell benachteiligten Schüler*innen besucht werden (vgl. ebd., S. 9f.). Die Ungleichheiten werden in der Konsequenz auf die Bildung geschoben, als solche reproduziert und die Schulen und Schüler*innen entsprechend stigmatisiert (vgl. ebd., S. 10).

Gomolla & Radtke 2009, S. 281). Dies gründet in der Erwartungshaltung an eine möglichst homogene Klasse, welche die Lebensrealitäten von Schüler*innen mit ausländischen Herkunftsfamilien ignoriert und als strukturelle Benachteiligung von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ zu bezeichnen ist (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 281). Wie Gomolla und Radtke (2009) beschreiben, werden Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ Merkmale basierend auf deren religiösen sowie kulturellen Hintergrund zugeschrieben, unter dem Vorwand vermeintlich „neutraler“ Leistungskriterien (vgl. ebd., S. 281). Die Schule als Institution differenziert und rechtfertigt ihre Unterscheidung mit dem konstruierten und verbreiteten Verständnis von Menschen „mit Migrationshintergrund“ (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 276f.):

„Die Entscheidungen in der Schule sind Teil der Institutionalisierung einer sozialen Ordnung bezogen auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen und ihrer nachträglichen Legitimation mit Hilfe von Theorien und Konstrukten über Kultur und ihre verhaltensdeterminierende Wirkung.“ (Gomolla & Radtke 2009, S. 277)

Schüler*innen erlernen somit in der Schule die Funktionsweise des rassistischen Unterscheidungsschemas und erfahren die entsprechenden Positionierungen (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 39). Nachdem sich Schüler*innen während ihrer Schulzeit in unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden, nehmen Schule und Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf deren Sozialisationsprozesse und Potentialentfaltung ein, doch damit geht auch ein gewisses Risiko einher (vgl. Aygün & Belz 2021, S. 190f.).

3.2 Die Rolle der Lehrpersonen

Lehrpersonen sind als Wissensvermittler*innen in den Ort Schule, der gewisse gesellschaftliche Verhältnisse (re)produziert und auch verändert, eingebunden (vgl. Rangger 2022, S. 74). In dem Ort Schule werden gewisse Ideologien, Praktiken und Bewusstseinsformen ausgebildet (vgl. ebd., S. 75). Diese transportieren „Rasse“-Konstruktionen meist auf einem subtilen Weg (vgl. ebd., S. 75). Rangger (2022) zufolge können Lehrer*innen als Vermittler*innen von Ideologien gesehen werden, da sie trotz gewisser Vorgaben bestimmte Schulmaterialien, Lesarten und Deutungsweisen, Texte, Bilder sowie Wissensbestände für den Unterricht auswählen (vgl. ebd., S. 75). Aygün und Belz (2021) betonen, dass Lehrpersonen dadurch eine entscheidende Rolle einnehmen (vgl. ebd., S. 191). Denn alle im Unterricht vorkommenden Inhalte, Materialien und Ereignisse wirken eindringlich auf Schüler*innen (vgl. Aygün & Belz 2021, S. 191). Nachdem subtile Rassismen in der Gesellschaft weit verbreitet sind, kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen Vermittler*innen der unsichtbaren

Rassismuseideologie sind (vgl. Rangger 2022, S. 75f.). Auch wenn Lehrpersonen unterschiedlich sind, agieren sie nicht unabhängig von bildungspolitischen Richtlinien, Ideologien und Gesellschaftsverhältnissen (vgl. Rangger 2022, S. 76). Doğmuş und Kolleg*innen (2022) vermuten, dass sich die meisten Lehrpersonen nicht rassistisch verhalten möchten oder von Rassismus klar abgrenzen (vgl. ebd., S. 171f.). Da Wissensbestände jedoch rassistisch geprägt sind und durch gesellschaftliche Machtverhältnisse fortbestehen, kann angenommen werden, dass „im alltäglichen Sprechen und Handeln von Lehrkräften in der Schule auch rassismusrelevantes Wissen aktiviert und machtvoll (re-)produziert wird“ (Doğmuş et al. 2022, S. 172) (vgl. ebd., S. 170ff.). Rassistische Unterscheidungen werden somit implizit durch Weltverständnisse von Lehrer*innen, aber auch in Schulmaterialien (re)produziert (vgl. Broden & Mecheril 2010, S.15f., 18). Marmer und Kolleg*innen (2015) empfinden eine Überarbeitung von Schulbüchern sowie Lehrplänen für notwendig, da Schulbücher nicht nur auf Textbasis, sondern auch über Bilder rassistisches Wissen und ein gewisses Weltverständnis vermitteln (vgl. ebd., S. 110, 125). Wollrad (2005) betont die negativen Auswirkungen der Institution Schule auf Schwarze Schüler*innen, unter anderem bereits dadurch, dass sie Schwarze Geschichte und Kultur unsichtbar macht (vgl. ebd., S. 15). Höhere Bildungsinstitutionen, Unterrichtsmaterialien, Curricula und die Lehrer*innenausbildung sind demnach von *Weißsein* geprägt (vgl. Wollrad 2005, S. 15). Obwohl Alltagsrassismus in Schulen weit verbreitet ist (vgl. Leiprecht 2015, S. 129), finden die subjektiven Wirklichkeiten von Jugendlichen bzw. Schüler*innen in der Pädagogik wenig Aufmerksamkeit (vgl. Scharathow 2014, S. 433f.). Studien zu Rassismuserfahrungen von Schüler*innen in Deutschland (siehe zum Beispiel Karabulut 2020; Scharathow 2014 & 2015) zeigen auf, wie sich machtvolle Verhältnisse und subtile, alltägliche Formen des Rassismus einschränkend auf Jugendliche auswirken (vgl. Scharathow 2014, S. 433). Ausschlaggebende Erfahrungen von Alltagsrassismus in der Schule, sind jene, wo Leistungsfähigkeit und die Ambitionen in Frage gestellt werden (vgl. Wojciechowicz 2018, S. 396). Diese „institutionellen Blockierungen“ (ebd., S. 396) können sich destabilisierend auf die Lebensphase auswirken und zu gravierenden Brüchen in der biografischen Selbstkonstruktion und Weltkonstruktion führen (vgl. Wojciechowicz 2018, S. 396). Laut Scharathow (2014) ist eine individuelle Stärkung der Jugendlichen im Rahmen von Fördermaßnahmen wenig sinnvoll, wenn sie in pädagogischen Institutionen alltäglich „normalisierte rassistische Wissensbestände, Ungleichheitsstrukturen und Machtverhältnisse sowie die Dethematisierung von Rassismus“ (Scharathow 2014, S. 434) erfahren (vgl. ebd.). So kann es in Situationen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, dazu kommen, dass Hinweise auf rassistische Verhaltensweisen von Lehrkräften nicht als

Möglichkeit für die eigene Selbstreflexion und Wissen über Rassismus genutzt werden, sondern das vermeintlich eigene Problem strategisch abgewehrt und dabei rassistisches Wissen reproduziert wird (vgl. Doğmuş et al. 2022, S. 182). Generell bewirkt ein Rassismusvorwurf meist Abwehr (vgl. Scharathow 2017, S. 122). Dies führt häufig dazu, dass die gut gemeinten Intentionen oder das Handeln der Jugendlichen als Ursache (Täter-Opfer-Umkehr) in den Fokus rücken, anstatt die eigene Handlung zu hinterfragen (vgl. Scharathow 2017, S. 122). „Solche (antizipierten) Erfahrungen wirken sich ebenfalls auf die von den Jugendlichen wahrgenommenen Möglichkeitsräume des Sprechens über Rassismuserfahrungen aus.“ (Scharathow 2017, S. 122)

Wie mit Rassismushinweisen umgegangen wird, zeigt auf, dass die Thematisierung von Rassismuserfahrungen im schulischen Kontext schwierig ist, insbesondere da das Artikulieren von Rassismuserfahrungen durch das hierarchische Abhängigkeitsverhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen ohnehin schwerfällt (vgl. Doğmuş et al. 2022, S. 182). Auch Scharathow (2017) verweist auf die Schwierigkeit, als Schüler*innen im Klassenraum auf diskriminierende Praktiken hinzuweisen (vgl. ebd., S. 122f.). Grund dafür sind die Machtverhältnisse, einerseits auf Ebene der Peers und andererseits in Bezug auf Lehrkräfte als Autoritätspersonen und Notengebende (vgl. Scharathow 2017, S. 123). Es wird deutlich, dass besonders im deutschsprachigen Raum diese Umstände das Sprechen über Rassismus erschweren, weshalb rassistische Unterscheidungen stets aufrechterhalten werden (vgl. Mecheril & Melter 2010, S. 167). Ohne Bewusstsein und eine Thematisierung von Rassismus, werden diskriminierende Verhältnisse fortgeführt und dadurch Bildungsbarrieren geschaffen (vgl. Aygün & Belz 2021, S. 191). Aus diesem Grund „gilt es gerade für Lehrkräfte, nicht affektiv und unreflektiert mit einer Abwehr(strategie) auf Rassismushinweise zu reagieren“ (Doğmuş et al. 2022, S. 182). Lehrpersonen sollten diversitätssensibel und differenzreflexiv handeln und unterrichten (vgl. Aygün & Belz 2021, S. 191). Damit ist gemeint, die Unterschiede der Schüler*innen bewusst wahrzunehmen und gleichzeitig Differenzkategorien und diskriminierende Strukturen zu reflektieren und die eigene Involviertheit zu hinterfragen (vgl. Aygün & Belz 2021, S. 191). Von Lehrenden im Schul- und Universitätskontext ist Selbstkritik zu erwarten, die damit einhergeht, die eigene Involviertheit in rassistische Machtverhältnisse anzuerkennen (vgl. Messerschmidt 2016, S. 68). Dafür ist eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Differenz- und Machtverhältnissen, die in Schule und Gesellschaft vorherrschen, notwendig (vgl. Steinbach 2016, S. 280). Es gilt, sich mit Erfahrungen, Erwartungen und der Eingebundenheit eines selbst in diese Ungleichheitsverhältnisse zu befassen (vgl. Steinbach 2016, S. 280). Auch Scharathow (2015)

betont die Notwendigkeit, sich als Lehrperson (selbst)kritisch mit den rassistischen Gesellschaftsstrukturen auseinanderzusetzen, sich selbst als involviert in diese wahrzunehmen und in weiterer Folge der (Re)Produktion von Rassismus entgegenzuwirken (vgl. Scharathow 2015, S. 176f.). Eine solche Reflexionsfähigkeit soll Pädagog*innen ermöglichen, verschiedene Differenzverhältnisse zu berücksichtigen und ihr Zusammenwirken in konkreten Situationen zu erkennen (vgl. Scharathow 2014, S. 438f.). Um dies zu erreichen, müsste bei der Lehrer*innenbildung angesetzt werden, weshalb in einem nächsten Schritt auf diese eingegangen wird.

*3.3 Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft*

Der Begriff „Diversität“ hat sich im europäischen Bildungssystem und in der Lehrer*innenbildung im Hinblick auf eine Ermöglichung von Chancengleichheit etabliert (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2017, S. 7), doch eine Auseinandersetzung mit Diversität und Heterogenität ist in den Curricula der Lehrer*innenbildung noch selten verbindlich verankert (vgl. Allemann-Ghionda 2017, S. 81; Van Lück & Nacarli 2024, S. 185). Solange eine Auseinandersetzung mit Diversität in Form von Wahlmodulen stattfindet, kann die Lehrer*innenbildung dieser Auseinandersetzung jedoch nicht nachkommen (vgl. Allemann-Ghionda 2017, S. 82). Besonders die Thematisierung von Rassismus ist ein fehlender Bestandteil in der Lehrer*innenbildung (vgl. Massumi & Feredooni 2017, S. 52; Van Lück & Nacarli 2024, S. 185). Zudem sind in der Wissenschaft und Lehre Schwarze Dozent*innen und Dozent*innen of Color kaum vertreten (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2011, S. 80f.; Van Lück & Nacarli 2024, S. 188). Die Geschichte und das Wissen von Personen of Color wird marginalisiert (vgl. Van Lück & Nacarli 2024, S. 186). Kanonisiertes Wissen an Universitäten ist *weiß* geprägt (vgl. Van Lück & Nacarli 2024, S. 186f.) und hat sich zugleich von Gesellschaftskritik entfernt (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2011, S. 98). Es wäre daher wichtig, Rassismus in Form von rassismuskritischer politischer Bildung zum Bildungsgegenstand in der Erwachsenenbildung zu machen (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 18). In der Lehrer*innenbildung sollte eine theoretische Wissensvermittlung von Rassismus(erfahrungen) verankert werden, um Pädagog*innen achtsamer gegenüber Rassismus im alltäglichen Handeln sowie auf institutioneller Ebene werden zu lassen (vgl. Scharathow 2014, S. 437f.). Anschließend daran braucht es eine Reflexionsfähigkeit, um dieses Wissen im Alltag in Handlungen zu übersetzen (vgl. Scharathow 2014, S. 437).

Ivanova-Chessex und Kolleg*innen (2022) erachten es zunächst als wichtig, Lehrer*innenbildung „immer als Bildung in der Migrationsgesellschaft zu verstehen und zu

entwerfen.“ (ebd., S. 11) Mecheril (2004) spricht von sogenannten natio-ethno-kulturell „Anderen“ in Bezug auf migrationsbedingte Vielfalt und Zugehörigkeitsordnungen, die durch Migrationsphänomene entstehen (vgl. ebd., S. 19) (siehe Kapitel 2.4). Diese sind in pädagogischen Kontexten deshalb relevant, da sie dort (re)produziert und verschoben werden (vgl. ebd., S. 19). Mecheril (2004) zufolge ist Migrationspädagogik eine Perspektive, die es ermöglicht eine *Pädagogik in der Migrationsgesellschaft* in Bezug auf „durch Migrationsphänomene angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Ent-Differenzierung, der Segregation und der Vermischung des Sozialen“ (Mecheril 2004, S. 18, Hervorhebung im Original) zu untersuchen (vgl. ebd., S. 18). Migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse sind demnach nicht auf eine kulturelle Betrachtung zu reduzieren, sondern unterliegen auch rechtlichen, politischen und ökonomischen Systemen (vgl. Mecheril 2004, S. 17f.; Mecheril 2015, S. 34). Dahingehend wird auch die Bezeichnung „interkulturell“ kritisch betrachtet (siehe dazu Mecheril 2004 & 2015; Massumi & Fereidooni 2017). Interkulturelle Pädagogik suggeriert beispielsweise, migrationsbedingte Vielfalt in Bezug auf die Differenzkategorie „Kultur“ zu bearbeiten (vgl. Mecheril 2004, S. 17). Diskursiv werden „Migrant*innen“ mit „interkulturell“ in Verbindung gebracht, wodurch legitimiert wird, im Rahmen von „interkultureller Kompetenz“ einen Umgang mit ihnen zu erlernen (vgl. Mecheril 2015, S. 34). Massumi und Fereidooni (2017) sehen den verwendeten Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ in der Lehrer*innenbildung kritisch, da er eine Vermittlung von Kenntnissen suggeriert und weniger eine selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Handlungsweisen (vgl. ebd., S. 53). Broden und Mecheril (2010) zufolge können in Konzepten wie „interkulturelles Lernen“ oder „interkulturelle Kompetenz“ rassistische Unterscheidungspraxen auf Basis von Kultur und in Abgrenzung zu einer sogenannten „Leitkultur“ (siehe Kapitel 2.1) versteckt sein (vgl. ebd., S. 15f.). Kultur wird dabei als etwas Statisches und als „Wesen größerer Kollektive“ (Broden & Mecheril 2010, S. 15) hergestellt (vgl. ebd.). Bildungsinstitutionen und damit auch die Lehrer*innenbildung spielen bei dem Thema Rassismus daher eine entscheidende Rolle:

„Rassismus wird in formellen Bildungskontexten wie der Schule oder erwachsenenbildnerischen Arrangements auf zweifach Weise relevant: als Bildungsgegenstand (etwa in explizit rassismuskritischer politischen Bildung) und als Phänomen, das durch rassistische Unterscheidungen in den Bildungsinstitutionen (zumeist maskiert und in Weltverständnissen von Pädagogen und Pädagoginnen, zum Beispiel Lehrerinnen, eingelassen oder in Materialien, Bildern und Texten materialisiert) hergestellt und bekräftigt wird.“ (Broden & Mecheril 2010, S. 18)

Lehrer*innenbildung scheint nicht als involviert in die gesellschaftlichen Dominanz- und Differenzverhältnisse vor dem Hintergrund einer Migrationsgesellschaft wahrgenommen zu werden (vgl. Ivanova-Chessex et al. 2022, S. 11). Doch gleichzeitig stellt Migration und Lehrer*innenbildung einen speziellen Fokus dar (vgl. Ivanova-Chessex et al. 2022, S. 11). Der Begriff „Migrationshintergrund“ wird in der Lehrer*innenbildung sowie in der Schule als Differenzkategorie in Bezug auf heterogene Klassen diskutiert und laufend diskursiv hergestellt, auch in Lehrmaterialien (vgl. Karakaş 2022, S. 9, 11). Meist werden die Begriffe Migration und Migrationsgesellschaft in Zusammenhang mit einer Problemdiagnose verwendet und als Themen aufgefasst, die einen spezifischen Diskurs in Bezug auf Bildungsmaßnahmen und Zielgruppen benötigen (vgl. Ivanova-Chessex et al. 2022, S. 10). Außerdem wird in der Lehrer*innenbildung bei dem Thema Migration besonders pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund, dass migrantisierte²¹ Schüler*innen und Migrant*innen anwesend sind und integriert werden sollen, fokussiert (vgl. Ivanova-Chessex et al. 2022, S. 10). Im Rahmen von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache wird Integration beispielsweise mit Deutschförderung angestrebt und macht Migration als institutionell eingeschrieben in die Schule dadurch schwer greifbar (vgl. Karakaşoğlu & Mecheril 2019, S. 20). Doğmuş und Kolleg*innen (2018) zeigen auf, dass Migration in den Modulbeschreibungen von Lehramtsstudiengängen häufig als „Problem, Herausforderung, Krise oder Störung“ (ebd., S. 128) im Hinblick auf bestehende Strukturen der Schule und Unterrichtssituationen dargestellt wird (vgl. ebd.). Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ werden Mängel zugeschrieben, mit welchen Lehrpersonen und Schulen lernen sollen umzugehen (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 128f.). Migration wird dahingehend vor allem im Hinblick auf notwendige pädagogische Maßnahmen thematisiert und eine Kompetenzvermittlung für den Umgang mit Heterogenität, die durch die „Anderen“ hergestellt wird, angestrebt (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 128f., 133). Mit Diversität und Heterogenität umgehen zu können, wird auch an der Universität Wien in den Curricula für Bachelor- und Masterstudium als Querschnittskompetenz von Absolvent*innen des Lehramtsstudiums beschrieben (vgl. Senat Universität Wien 2024a & 2024b, S. 2). Des Weiteren erwähnen Doğmuş und Kolleg*innen (2018), dass Migration in Modulbeschreibungen meist im Hinblick auf bestimmte Personengruppen, die als „Andere“ hergestellt und so implizit von einem „Wir“ als „Norm“ differenziert werden, thematisiert wird (vgl. ebd., S. 131f.). Dadurch geschieht eine Wissenserweiterung über „Andere“, um pädagogisch entsprechend handeln zu können (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 133f.). Eigene

²¹ Ähnlich wie der Begriff Rassifizierung auf die soziale Konstruktion von vermeintlichen „Rassen“ verweist, verdeutlicht der Begriff Migrantisierung, dass Menschen ein Migrationskontext zugeschrieben wird und sie aufgrund dessen als „Andere“ markiert und somit migrantisiert werden (vgl. El-Mafaalani 2023, S. 494).

Deutungsgewohnheiten kritisch zu reflektieren und zu verlernen wird jedoch weniger in den Fokus gerückt (vgl. ebd., S. 133f.). Laut Doğmuş und Kolleg*innen (2018) deuten Formulierungen, wie das Erwerben von Wissen über „Andere“ oder das Bearbeiten von Heterogenität darauf hin, dass *weiße* Lehramtsstudierende adressiert werden, denen dies äußerlich sei und die als Teil der Mehrheitsgesellschaft migrationsgesellschaftlich unmarkiert bleiben sowie als Handlungssubjekte hergestellt werden (vgl. ebd., S. 128f.). Migrationsgesellschaftliche Vielfalt wird dadurch nicht unter (angehenden) Lehrpersonen, sondern unter Schüler*innen verortet (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 128f.). Zudem wird den Schüler*innen Vielfalt bzw. Migration häufig als persönliche Eigenschaft zugeschrieben, weshalb der Eindruck vermittelt wird, dass migrationsgesellschaftliche Heterogenität erst relevant wird, wenn Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ in der Schule anwesend sind, da sie problematisiert werden (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 128f.). Auch Ivanova (2017) zufolge ist die wissenschaftliche Thematisierung von Migration häufig von einer Problematisierung und Hervorhebung von „Schüler*innen mit Migrationshintergrund“ sowie deren Defiziten geprägt, wodurch sie permanent als „Normabweichung“ konstruiert werden (vgl. ebd., S. 13f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lehrer*innenbildung durch gewisse Modulbeschreibungen zu einer Konstruktion von „Anderen“ beiträgt und damit eine zentrale Rolle in der Produktion und Wiederholung von (migrations-)gesellschaftlichen Verhältnissen und Zugehörigkeitsordnungen einnimmt (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 134). Außerdem liegt im Bildungsbereich der Fokus bei einer Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus selten bei *weißen* Personen, die Rassismus reproduzieren, sondern meist bei den „anders“-markierten Personen (vgl. Melter 2021, S. 16). So ist der Schwerpunkt stark auf Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ oder auf Klassen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ gerichtet (vgl. Leiprecht & Steinbach 2015, S. 13f.). Grundsätzlich fehlt es in der Lehrer*innenausbildung meist an einer Auseinandersetzung damit, wie Schule und Unterrichtssituationen Differenz herstellen sowie an einem gesellschaftstheoretischen Zugang zu Heterogenität (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 130). Auf Basis dieser theoretischen Auseinandersetzung mit einer Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft, wird im nächsten Kapitel spezifisch auf eine rassismuskritische Bildung in der Lehrer*innenbildung eingegangen.

3.4 *Rassismuskritische Professionalisierung in der Lehrer*innenausbildung*

Im Rahmen der Lehrer*innenbildung wird eine rassismuskritische Professionalisierung von Lehrer*innen, die unter anderem eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung als Lehrperson beinhaltet, als wichtig angesehen (siehe zum Beispiel Dechêne & Shure 2024; Doğmuş 2024; Ivanova-Chessex et al. 2022; Massumi & Fereidooni 2017; Steinbach et al. 2020). Dechêne und Shure (2024) erachten es für eine rassismuskritische pädagogische Professionalität als zentral, sich mit der Eingebundenheit von Schule in Diskriminierungspraxen theoriebasiert auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 52). Steinbach und Kolleg*innen (2020) zufolge geht es bei rassismuskritischer Professionalisierung darum, zu hinterfragen vor welchem Hintergrund Bedeutungen hergestellt werden und wie innerhalb dieses Kontextes professionell vorgegangen werden kann (vgl. ebd., S. 39). Es gilt, den Fokus von vermeintlichen Besonderheiten gewisser Gruppen von Schüler*innen wegzulenken (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 39). Steinbach und Kolleg*innen (2020) verstehen unter *Rassismuskritische Professionalisierung* ein Hinterfragen von: Subjektpositionen, die Schule ermöglicht und/oder nahelegt sowohl in Bezug auf Schüler*innen als auch Lehrer*innen; Handlungsspielräumen der Schüler*innen innerhalb dieser Subjektpositionen; als legitim und selbstverständlich wahrgenommenem versus marginalisiertem Wissen (vgl. ebd., S. 39). Leiprecht und Steinbach (2015) zufolge sollte reflexive Professionalität im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen für den Umgang mit Diversität als Querschnittsaufgabe von Pädagogik in der Migrationsgesellschaft angestrebt werden (vgl. ebd., S. 13f.). Insbesondere in der Lehrer*innenbildung sollte reflexive Professionalität entwickelt werden (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 136).

Im Rahmen einer rassismuskritischen Professionalisierung beschäftigt sich Messerschmidt (2016) mit dem Konzept einer kritischen Professionalisierung. Kritische Professionalisierung bedeutet, wertende Differenzierungen und Ungleichheit produzierende Praktiken kritisch zu betrachten, indem Selbstkritik betrieben wird und auch Lehrende von pädagogischen Studiengängen Kritik an der eigenen Profession zulassen (vgl. ebd., S. 62). Kritisches Lehren seitens Lehrender hat dabei zwei Voraussetzungen: Kritik am eigenen Wissen, welches weitergegeben wird, und Kritik an den Arten von Wissensvermittlung (vgl. ebd., S. 62). Dafür braucht es einen Blick auf die Verhältnisse innerhalb derer Lehre stattfindet (vgl. ebd., S. 62): „Wer spricht, lehrt, unterrichtet aus welchen sozialen Positionierungen heraus und wie wirkt sich das auf die Lernenden aus?“ (Messerschmidt 2016, S. 62) Steinbach und Kolleg*innen (2020) zufolge gilt es, sich reflexiv damit zu befassen, wie die „historisch entwickelten

Kategorien, Diskurse und Wissensordnungen, die im Rahmen von natio-ethno-kulturell kodierten Ordnungen ‚etwas‘ mit den Individuen machen, etwa in den Schulbüchern, den Deutungshaushalten der Schüler/innen und Kolleg/innen“ (Steinbach et al. 2020, S. 38) eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 38). Außerdem bedarf es einer Auseinandersetzung mit den damit hergestellten Subjektpositionen und der involvierten Rolle von Bildungsinstitutionen bei Hierarchisierungsprozessen von Subjekten (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 38).

Nach Steinbach und Kolleg*innen (2020) sind Lehrer*innen in der Schule in ihrem professionellen Handeln strukturellen Widersprüchen ausgesetzt: Sie sollen Unterschiede wahrnehmen, ohne auf rassistische Zuschreibungen zurückzugreifen; Sie sollen auf einzelne Schüler*innen eingehen, während sie gleichzeitig die ganze Klasse zu unterrichten haben (vgl. ebd., S. 40). Aus diesem Grund erachten Steinbach und Kolleg*innen (2020) die Förderung reflexiver Professionalität von Lehrpersonen als sinnvoll (vgl. ebd., S. 40). Als Lehrperson ist es nicht möglich immer „richtig“ zu handeln, denn pädagogisches Handeln funktioniert nicht nach Rezepten und erfolgt fallspezifisch (vgl. ebd., S. 40). Dementsprechend bräuchte es eine gewisse Lernkultur, die es ermöglicht, systematisch vom eigenen Handeln zu lernen: Es braucht lernende Lehrer*innen bzw. einen reflexiven Lehrer*innenhabitus ebenso wie eine Schule, die reflexiv ist und lernt (vgl. ebd., S. 40). Durch eine universitäre Lehrer*innenbildung, die systematisch eine reflexive und selbstkritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln ermöglicht, kann ein solcher reflexiver Lehrer*innenhabitus geschaffen werden (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 40). Auch Castro Varela (2022b) zufolge braucht es in der Lehrer*innenbildung eine veränderte Wahrnehmung von Lehrenden, weg von einer rein wissensvermittelnden oder sogar allwissenden Position, hin zu einer Offenheit für das Lernen (vgl. ebd., S. 48). Dabei sollte „Erziehen und Bilden als ein dauerndes Scheitern verstanden und ertragen werden“ (Castro Varela 2022b, S. 48) können (vgl. ebd.). Ebenso dazu gehören die Toleranz bei Fehlern, Supervisionen und Fallbesprechungen sowie ein Denken, das Fort- und Weiterbildungsangebote nicht als Andeutungen in Richtung Schwächen oder Inkompetenz auffasst (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 41). Dies verlangt, dass auch Dozierende an Hochschulen sich dem Thema Diversität widmen (vgl. Allemann-Ghionda 2017, S. 81). Fereidooni (2019) spricht sich für die Etablierung von Rassismuskritik unter Lehrenden an Universitäten als Professionskompetenz aus, um es den Lehramtsstudierenden weitergeben zu können (vgl. ebd., S. 294). Voraussetzung für eine Vermittlung von Rassismuskritik ist nach Messerschmidt (2016) Selbstkritik als lehrende Person (vgl. ebd., S. 68). Als Lehrende im Bildungswesen gilt es, sich als involviert in rassistische Verhältnisse zu positionieren, machtvoll migrationsbezogene Diskurse und das eigene Unbehagen diesbezüglich zu thematisieren (vgl.

ebd., S. 68). Dadurch wird immanente Kritik ermöglicht (vgl. ebd., S. 68). Studierende lernen statt einem Hinnehmen von Gegebenheiten, Analyseperspektiven kennen, und gewinnen in weitere Folge an Handlungsmöglichkeiten (vgl. Messerschmidt 2016, S. 67f.). Generell sollten Bildungsinstitutionen als Orte verstanden werden, in denen „die Professionellen sich als Lernende begreifen“ (Steinbach et al. 2020, S. 41) (vgl. ebd.). Somit müssen auch Bildungsinstitutionen eine reflexive Haltung einnehmen, um den reflexiven Habitus für eine entsprechende Umgangsweise mit pädagogischen Anforderungen in der Schule brauchbar zu machen (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 41).

Doğmuş (2024) sieht die Lehrer*innenausbildung als Ort für die Entfaltungen eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. ebd., S. 39). Denn Lehrer*innen haben gewisse „*Routinen der Praxis*“ (Doğmuş 2024, S. 36, Hervorhebung im Original), die sich unter Schulpersonal als geteiltes und logisches Wissen verfestigen und unreflektiert bleiben (vgl. Doğmuş 2024, S. 36). Bei einem solchen Erfahrungswissen handelt es sich neben individuellem vor allem um geteiltes Wissen (vgl. ebd., S. 38). Durch einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus wird eine kritische Reflexion basierend auf Theorien und Methoden gefördert, weshalb forschungsmethodisches Fachwissen benötigt wird (vgl. ebd., S. 39). Gleichzeitig gilt es, dieses Wissen unter anderem selbstreflexiv in Bezug zur pädagogisch-schulischen Praxis zu setzen (vgl. Doğmuş 2024, S. 39). Hinsichtlich einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung im Lehramtsstudium argumentiert Steinbach (2016) zudem:

„Der Ausbildung angehender Lehrer/innen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da im Kontext Universität Lehr-/Lernräume entstehen, die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit und kritischen Positionierung in diesen und anderen Spannungsverhältnissen bieten, und zwar außerhalb institutioneller Routinen und eines Handlungsdrucks, den die schulische Praxis zweifellos mit sich bringt.“ (Steinbach 2016, S. 280)

Nach Steinbach und Kolleg*innen (2020) wird gesellschaftstheoretisches und erziehungswissenschaftliches Basiswissen benötigt, um Lehrer*innen die Reflexion zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 40). Dazu gehört „die theoretische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Diskriminierungsroutinen und Rassismen“ (Steinbach et al. 2020, S. 40). Zudem sollte die Lehrer*innenbildung ermöglichen, sich mit der Situation der Schüler*innen und der Institution Schule sowie ihrer Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Verhältnisse reflexiv auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 40). Eine solche Reflexion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse soll die Professionalität im Umgang mit der widerspruchsvollen und anspruchsvollen Arbeit von Lehrperson erhöhen und von einer defensiven Haltung wegleiten (vgl. Steinbach et al. 2020, S. 40).

„Antirassistische Maßnahmen sind auf hochschulpolitischer Ebene so gut wie nicht verankert und Rassismusforschung ist nicht institutionalisiert.“ (Van Lück & Nacarli 2024, S. 188) Aygün und Kolleg*innen (2020) plädieren für eine rassismuskritische Bildung an Hochschulen, um die eigene Perspektive und Eingebundenheit in „normative Wissensformen, Konstruktions(re)produktionen, Strukturen von De- und Privilegierung“ (Aygün et al. 2020, S. 88) zu reflektieren (vgl. ebd.). Reflexion sollte dabei auch auf struktureller Ebene der Hochschullehre stattfinden, indem Rassismuskritik curricular verpflichtend verankert wird (vgl. Aygün et al. 2020, S. 83). Auch Steinbach (2016) zufolge braucht es in Lehrveranstaltungen Raum zum Reflektieren, um „Irritationen und Widersprüche im Hinblick auf die eigenen Deutungsmuster thematisierbar und sichtbar“ (Steinbach 2016, S. 295) zu machen (vgl. ebd.). Um pädagogische Professionalität zu entwickeln, benötigt es die Reflexion von Erwartungen sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit bei der Herstellung von gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen und Unterscheidungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen seitens Studierender wie Lehrender (vgl. Steinbach 2016, S. 287). Die Reflexion ist vor dem Hintergrund, dass zukünftige Lehrer*innen die Vergesellschaftung von Schüler*innen mitgestalten, ein wichtiges Element der Lehrer*innenbildung (vgl. Steinbach 2016, S. 286). Ebenso eine Vermittlung von Rassismuskritik durch Expert*innen aus der Zivilgesellschaft, wie beispielsweise Interessensvertretungen und Organisationen diskriminierter Minderheiten an die Universität zu holen, wäre wichtig (vgl. Aygün et al. 2020, S. 83, 89).

Doğmuş und Kolleg*innen (2018) plädieren für eine Überarbeitung der erziehungswissenschaftlichen Module der Lehrer*innenbildung im Hinblick auf Reflexion von migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. ebd., S. 136). Allemann-Ghionda (2017) betont, dass Diversität nicht nur im pädagogischen Teil der Lehrer*innenbildung Raum bekommen sollte, sondern auch in die einzelnen Fachdidaktiken integriert werden sollte (vgl. ebd., S. 81). Dies wird vor allem für die Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Geschichte betont, gilt aber auch für andere Fächer (vgl. Allemann-Ghionda 2017, S. 81). Spezifischer mit Bezug auf Rassismus, sprechen sich Simon und Fereidooni (2020) für rassismuskritische Fachdidaktiken als essenziell in einer Migrationsgesellschaft aus, damit es nicht zu einer (Re-)Produktion von Rassismen seitens Lehramtsstudierender und Lehrer*innen kommt (vgl. ebd., S. 1). Fachdidaktiken machen gegenüber den Erziehungswissenschaften einen Großteil des Lehramtsstudiums aus (vgl. Simon & Fereidooni 2020, S. 5). Fachdidaktik bedeutet fachspezifische Inhalte auszuwählen, weshalb rassismustheoretisches Wissen für eine rassismuskritische Bildung von Lehrpersonen erforderlich ist (vgl. ebd., S. 5). Dazu zählt auch

eine rassismuskritische Beschäftigung mit Schulbüchern (vgl. ebd., S. 7). Voraussetzung dafür ist wiederum eine Reflexion der Eingebundenheit in Dominanzverhältnisse (vgl. Simon & Fereidooni 2020, S. 7). Rassistische Wissensbestände werden aufgrund einer dominanten *weißen* Wissensproduktion ebenso über Lehrwerke transportiert und aufrechterhalten (vgl. Güllü & Gerlach 2023, S. 25). Güllü und Gerlach (2023) fordern demnach eine rassismuskritische Fremdsprachendidaktik und betonen, die Rolle von Lehrer*innen als gestaltende Akteur*innen von Unterricht wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 32). So steuern Lehrpersonen Diskurse im Unterricht beziehungsweise auf Lehrwerke und deren Inhalte (vgl. ebd., S. 32). Van Lück und Nacarlı (2024) heben für eine rassismuskritische Ausbildung von Lehrer*innen zudem Sprache als wichtiges Instrument hervor, um Rassismus zu dekonstruieren (vgl. ebd., S. 191). Laut Digoh und Golly (2015) kann Sprache einerseits gewaltvoll sein, indem sie gewisse Vorstellungen transportiert, andererseits kann durch Sprache eingegriffen werden und Zugang zu marginalisiertem Wissen geschaffen werden (vgl. ebd., S. 66). Als Lehrperson ist es daher wichtig, das eigene (Sprach-)Handeln und Denken im Hinblick auf „versteckte Rassismen, Vorurteile und Pauschalisierungen“ (Digoh & Golly 2015, S. 67) zu reflektieren (vgl. ebd.). Kritisches *Weißsein* (siehe dazu Kapitel 2.6) zu fördern, gilt für eine rassismuskritische pädagogische Professionalität als essenziell (vgl. Digoh & Golly 2015, S. 68; Güllü & Gerlach 2023, S. 33f.).

„Die Institution Schule wirkt in das Studium hinein, wenn Studierende bereits im Studium die schulischen Normalisierungsanforderungen internalisieren und sich an der Universität quasi schon in der Schule befinden.“ (Messerschmidt 2016, S. 61) Erfahrungsbestände von Lehramtsstudierenden können als unbewusst verankerter Habitus gesehen werden, die bewusst in die zukünftige Schulpraxis als Lehrperson hineinwirken (vgl. Budde 2017, S. 38). Reflexionskompetenz wird demnach als wichtiges Instrument für eine Veränderung des Habitus gesehen, um einen professionellen Lehrer*innenhabitus herauszubilden, denn Reflexion ermöglicht, sich von der Praxis zu distanzieren (vgl. Budde 2017, S. 38). Dechêne und Shure (2024) schlagen Fallarbeit für rassismuskritische Professionalisierungsprozesse – die Entwicklungsmöglichkeit für reflexives pädagogisches Handeln – vor (vgl. ebd., S. 55). Seitens Lehramtsstudierender wird häufig nach konkreten Handlungsmöglichkeiten für die Praxis gefragt, doch anstatt sogenannte „Rezepte“ bereitzustellen, bietet Fallarbeit „die Anleitung und Begleitung einer reflexiven und theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit ganz konkreten Situationen, Fragen und Problemen im pädagogischen Handlungsfeld“ (Dechêne & Shure 2024, S. 55) (vgl. ebd.). Durch Fallarbeit kann eine gewisse Routine in der Arbeit mit Fällen geschaffen werden, welche wiederum für die Schulpraxis bedeutet, Reflexion für eine

Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Umsetzung nutzen zu können (vgl. Dechêne & Shure 2024, S. 56). Von Budde (2017) werden Schwierigkeiten aufgezeigt, Praktika bzw. Praxiserfahrungen innerhalb des Lehramtsstudiums entlang von Fallvignetten zu nutzen, um über das Theorie-Praxis-Verhältnis und den Umgang mit Heterogenität zu reflektieren (vgl. ebd., S. 46f.). Es wird beispielsweise beim Umgang mit Heterogenität die Gefahr des Nicht-Thematisierens von sozialen Differenzen oder Re-Stereotypisierung aufgezeigt (vgl. Budde 2017, S. 46f.).

Doğmuş (2024) betont die Relevanz von rassismusrelevantem Theoriewissen für ein Zusammenwirken von Theorie, Praxis und Reflexion (vgl. ebd., S. 45):

„Dies ermöglicht, im Dialog von Theorie, Praxis und Reflexion Umgangsweisen mit Rassismus zu erkennen und zum Gegenstand der theoriegeleiteten Reflexion der Praxis zu machen. Dabei ist auch hier bedeutsam, praxisrelevante Verständnisweisen von Rassismus zu theoretisieren, wissenschaftliche Theorien mit ihren Implikationen zu kontrastieren und auf Anschlussmöglichkeiten zu überprüfen, etwa auch im Hinblick auf den hier gewählten Zugang über gesellschaftstheoretische Bestimmungen des Rassismus. Unterstützende Fragen können hierbei sein: Wie reagiere ich bspw., wenn Schüler*innen, Erziehungsberechtigte oder Kolleg*innen Rassismus explizit oder implizit problematisieren (wollen)? Was verstehe ich unter Rassismus? Welche Gedanken und Empfindungen habe ich, wenn es um Rassismus geht, bspw. auch während ich diesen Beitrag lese? [...]“ (Doğmuş 2024, S. 45)

Dechêne und Shure (2024) zufolge bedeutet rassismuskritische Pädagogik, Wissensbestände und deren Funktion, die Gesellschaft zu ordnen, zu reflektieren (vgl. ebd., S. 61). Eine Möglichkeit, rassismuskritische Pädagogik in das Lehramtsstudiums zu integrieren, wären die Schulpraxisphasen (vgl. ebd., S. 62). Laut Doğmuş (2024) ist die Praxis an Schulen ebenso eine Quelle für eine rassismuskritische Professionalisierung von Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 45). Im Sinne eines Dialogs von Theorie, Praxis und Reflexion gilt es, marginalisierten Positionen im Schulalltag zuzuhören und zuzulassen, dass sich „Erfahrungswissen im praktischen Können krisenhaft irritieren und auf diesem Wege verfeinern darf“ (Doğmuş 2024, S. 45) (vgl. ebd.). Ebenso sieht Mecheril (2004) die Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen als Teil von rassismuskritisch-pädagogischen Ansätzen, jedoch bedarf es einer Auseinandersetzung damit, wie Räume, in denen Rassismuserfahrungen zum Thema gemacht werden, strukturiert sind (vgl. ebd., S. 209).

4. Methodisches Vorgehen

Den theoretischen Ausführungen nach, ist Rassismuskritik trotz Forderungen noch nicht ausreichend in der universitären Lehrer*innenausbildung verankert. Um der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nachzugehen und subjektive Einblicke und Vorstellungen in die individuelle Auseinandersetzung mit Rassismuskritik und wahrgenommene Thematisierung von Rassismus und Privilegien im Rahmen des Lehramtsstudiums an einer österreichischen Universität zu erhalten, wurde eine qualitative Forschungsmethode ausgewählt.

4.1 *Forschungsdesign und Untersuchungsmethode*

Mit qualitativer Forschung, besonders Interviews, kann herausgearbeitet werden wie soziale Wirklichkeit konstruiert wird (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 437). Qualitative Forschung ermöglicht das Abbilden subjektiver Wirklichkeit und (verdeckter) gesellschaftlicher Sinnstrukturen (vgl. Helfferich 2011, S. 21; Helfferich 2014, S. 561). Die qualitativen Interviews liefern Daten, die aus Texten bestehen (vgl. Helfferich 2011, S. 24). Diese Texte ergeben sich aus der Verschriftlichung von Aussagen im Rahmen von einer Kommunikationssituation (vgl. Helfferich 2011, S. 24). Interviews sind dabei von Vorteil aufgrund der Möglichkeit der Aufzeichnung, Authentizität der Aussagen, Nachvollziehbarkeit auf intersubjektiver Ebene sowie der Möglichkeit von beliebiger Wiedergabe (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 313). Es wird zwischen mehreren qualitativen Interviewformen unterschieden (vgl. Helfferich 2011, S. 35). Helfferich (2011) schlägt bei Interviews zu einem „eher tabuisierten Thema“ (ebd., S. 168) vor, leitfadengestützte Interviews mit Optionen für Nachfragen zu führen (vgl. ebd., S. 168). Nachdem auch das Thema Rassismus tabuisiert wird (vgl. Karabulut 2020, S. 19), wurde für die vorliegende empirische Untersuchung die Methode des leitfadengestützten Interviews herangezogen.

4.2 *Das leitfadengestützte Interview*

Ein Leitfaden hilft dabei, den Ablauf von Interview zu strukturieren (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 439; Helfferich 2014, S. 560). Leitfaden-Interviews sind eine teilstrukturierte Interviewmethode, da nicht streng nach Leitfaden befragt werden muss, sondern auch spontane Nachfragen gestellt werden können (vgl. Döring 2023, S. 367; Flick 2016, S. 223). Zusätzlich ermöglicht diese Interviewform das spontane Weglassen von Fragen während des Interviews bei bereits erhaltender Antwort darauf (vgl. Flick 2016, S. 223). Einerseits wird mit dieser Interviewmethode sichergestellt, dass gewisse Themen abgedeckt werden (vgl. Flick 2016, S. 223), andererseits bleibt das Leitfaden-Interview offen für Themen, die nicht im Leitfaden

festgehalten sind (vgl. Döring 2023, S. 367). Leitfragen dienen somit der bewussten Einschränkung von beliebigen Antwortmöglichkeiten in einem Interview (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 439; Helfferich 2014, S. 560) und „bewirken eine mittlere Strukturierungsqualität“ (Marotzki 2011, S. 114). Leitfäden können variieren, beinhalten jedoch immer eine mögliche Kombination aus erzählgenerierenden, spezifisch formulierten Fragen und/oder Stichwörtern, um Formulierungen offen zu halten (vgl. Helfferich 2014, S. 560). Somit können Leitfäden aus detaillierten, vorformulierten Fragen in einer gewissen Abfolge oder aus einer unstrukturierten Liste von Fragen bestehen, oder als Rahmenwerk dienen (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 439). Sie bieten Informationsgewinn zu gewissen Themenbereichen unter gleichzeitiger Ermöglichung von Erzählpassagen durch möglichst offene Frageformulierungen (vgl. Marotzki 2011, S. 114). Dadurch können individuelle Einschätzungen sowie beispielhafte Einblicke in Erfahrungen der Interviewten gewonnen werden (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 439). Leitfadengestützte Interviews eignen sich Friebertshäuser und Langer (2013) zufolge außerdem für Einblicke in institutionelle Abläufe (vgl. ebd., S. 438). Ein Interviewleitfaden baut auf theoretischen oder empirischen Vorüberlegungen auf (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 439). Er orientiert sich meist an Themenkomplexen, die bereits vorab als bedeutsam markiert wurden und verlangt daher ein gewisses theoretisches Vorwissen über das Thema (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 439; Marotzki 2011, S. 114). Zudem verbinden Leitfragen diese Überlegungen in Bezug auf die Theorie mit der qualitativen Methode zur Datenerhebung und helfen für die Forschungsfrage relevantes Wissen zu erheben (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 90f.). Leitfragen unterstützen dabei, Erhebungsmethoden zu skizzieren und haben bei der Datenerhebung eine handlungsanleitende Funktion (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 91). Meist wird ein Interviewleitfaden so gegliedert, dass die Hauptfragen ausformuliert und die vertiefenden Fragen in Stichpunkten angeführt werden, sodass alles einem sinnvoll erscheinenden Aufbau folgt (vgl. Strübing 2018, S. 102f.). Wichtig ist, dass dieser im Gespräch nur als Merkhilfe dient, um möglichst alle Themen abzudecken und gleichzeitig den Interviewpartner*innen zu ermöglichen, ihre Perspektiven und Einschätzungen detailliert auszuführen (vgl. Strübing 2018, S. 103). Durch einen Leitfaden wird zudem der Vergleich mehrerer Interviews auf inhaltlicher Ebene ermöglicht (vgl. Döring 2023, S. 367; Friebertshäuser & Langer 2013, S. 439; Marotzki 2011, S. 114). Leitfadengestützte Interviews erschienen somit sinnvoll für eine themenspezifische Untersuchung der Lehrer*innenausbildung. Die Themenblöcke und Fragen des Leitfadens wurden basierend auf der vorherigen Einarbeitung in das Thema Rassismus und Privilegien, den aktuellen Forschungsstand zur Thematisierung in der Lehrer*innenausbildung

sowie den Aufbau und die Curricula des Lehramtsstudiums an der Universität Wien entwickelt. Döring (2023) sowie Friebertshäuser und Langer (2013) zufolge sind Probeinterviews bei Leitfadeninterviews sinnvoll (vgl. Döring 2023, S. 367; Friebertshäuser und Langer 2013, S. 439;), um die Fragen auf „problematische, zu komplexe oder unverständliche Formulierungen“ (Friebertshäuser & Langer 2013, S. 439f.) zu prüfen und dementsprechend anzupassen (vgl. ebd., S. 439f.). Im Zuge der Leitfadenerstellung wurden aufgrund dessen zwei Probeinterviews geführt. Neben der Überprüfung der Verständlichkeit der Fragen, sollte durch die Probeinterviews auch herausgefunden werden, inwiefern die einzelnen Fragen einen Erzählfluss generieren. Der Interviewleitfaden wurde entsprechend überarbeitet und anschließend mit dem Samplingprozess und der Datenerhebung gestartet.

4.2.1 Samplingprozess und Datenerhebung

Die Untersuchung widmete sich dem universitären Lehramtsstudium an der Universität Wien. Es wurde auf sozialen Medien – über verschiedene Gruppen von Lehramtsstudierenden und den Verein *IDB* – nach Interviewpartner*innen gesucht und mit ihnen Kontakt aufgenommen. Bei dem Ausschreibungstext wurde darauf geachtet, eine Formulierung zu finden, welche eine möglichst breite Gruppe (angehender) Lehrpersonen anspricht. Die Unterrichtsfächer der (angehenden) Lehrpersonen stellten kein Auswahlkriterium bei der Suche nach Interviewpartner*innen dar. Das Auswahlkriterium für geeignete Interviewpartner*innen lautete im Ausschreibungstext, sich „mit Rassismus bereits in irgendeiner Weise – entweder im Studium oder durch eigenständige Auseinandersetzung – beschäftigt“ zu haben. Aus dem Ausschreibungstext wurde deutlich, welches Thema in den Interviews besprochen werden wird. Zu Beginn der Suche wurde die Ausschreibung auf Lehramtsstudierende, die sich bereits im Master befinden, beschränkt. Aufgrund der niedrigen Anzahl von Interessierten wurde die Auswahl auf zwei weitere Personengruppen erweitert: Studierende am Ende des Bachelorstudiums und Absolvent*innen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien. Absolvent*innen schienen deshalb interessant, um deren Einschätzung zu Inhalten des Studiums mit Blick auf die Arbeit an Schulen zu erhalten. Den Interviewpartner*innen wurde, als Alternative zu einem persönlichen Treffen, die Durchführung des Interviews online via Zoom angeboten. Dies lag an der zu dem Zeitpunkt aktuellen Lage der COVID-19-Pandemie. Vier Interviewpartner*innen nahmen das Angebot eines Online-Interviews an, während die anderen fünf Interviews persönlich in universitären Räumlichkeiten geführt wurden. Die Interviews fanden in den Zeiträumen November 2022 und Jänner/Februar 2023 statt und wurden als Tonaufnahme aufgezeichnet. Alle Interviewpartner*innen unterschrieben vor der

Durchführung eine Einverständniserklärung für die anonymisierte Weiterverwendung des Datenmaterials.

Mithilfe eines Kurzfragebogens wurden zusätzliche Informationen über die Interviewpartner*innen erhoben. Dieser wurde den interviewten Personen vor Ort vorgelegt bzw. wurden diese Informationen bei den online Interviews via Zoom kurz von der Interviewerin abgefragt. Es wurden Unterrichtsfächer, Semester bzw. Studienabschluss, Alter und Pronomen erhoben sowie abschließend gefragt: „Wie identifizierst du dich? z.B. als Person of Color, Schwarz, *weiß*,...“ mit der Möglichkeit für Anmerkungen (siehe Abbildung 1). Diese letzte Frage sollte ermöglichen, die gesellschaftliche Position und individuelle Identität der Interviewten bei der Auswertung berücksichtigen zu können. Sie wurde bewusst so gestellt, um den Interviewpartner*innen die Gelegenheit zu bieten, sich selbst zu identifizieren. Nach den Pronomen wurde deshalb gefragt, um in Erfahrung zu bringen wie die Interviewpartner*innen angesprochen werden wollen.

4.2.2 Die Interviewpartner*innen

Es konnte ein Sample von neun Interviewpartner*innen generiert werden. Für die Darstellung der erfassten Daten des Kurzfragebogens zu ausbildungsbezogenen Informationen, demografischen Daten und zur Identifikation wurden sieben Spalten mit entsprechenden Bezeichnungen erstellt (siehe Abbildung 1).

Kürzel	Unterrichtsfächer			Studienfortschritt	Semester/Abschluss	Alter	Pronomen	Wie identifizierst du dich?
IP1	Deutsch	Biologie		Master	1.	23	sie/ihr	<i>weiß</i>
IP2	Deutsch		Geschichte	Master	1.	24	sie/ihr	<i>weiß</i>
IP3		Mathe	Musik	Master	5.	27	she/her	<i>weiße</i> Frau
IP4	Deutsch	GWK	Französisch	Bachelor	9.	24	she/her	<i>weiß</i>
IP5	Deutsch		Englisch	Master	5.	28	sie	<i>weiß</i>
IP6		Biologie	Französisch	Master	10.	29	sie	<i>weiß</i> , privilegiert Frau
IP7		Biologie	Chemie	Master	2.	25	he/him	<i>weiß</i>
IP8	Deutsch	Physik		abgeschlossen	2015	33	sie/ihr	<i>weiße</i> , hetero cis-Frau
IP9	Spanisch		Geschichte	abgeschlossen	2020	28	sie/ihr	<i>weiße</i> privilegierte Frau

Abbildung 1: Daten zu den Interviewpartner*innen (eigene Darstellung)

Die in Abbildung 1 abgebildeten Daten wurden genauso übernommen, wie sie von den Interviewpartner*innen selbst genannt wurden. Die Abkürzung GWK steht hier für Geografie und Wirtschaftskunde. Acht Interviewteilnehmende schrieben sich selbst die Pronomen sie/ihr bzw. she/her zu. Eine interviewte Person nannte die Pronomen he/him. Alle interviewten Personen identifizieren sich als *weiß*. Vier der Befragten gaben ihre Genderidentität an und

identifizieren sich als *weiße* Frau, zwei davon zusätzlich als privilegiert und eine davon als hetero und cis Frau. Nicht alle Personen haben ihre Genderidentität genannt. Deshalb kann in der vorliegenden Arbeit, wenn von „Interviewpartnerin“ oder „Interviewpartner“ gesprochen wird, nicht auf die Genderidentität der Personen geschlossen werden. Es handelt sich lediglich um eine Bezeichnung auf Basis der abgefragten Pronomen. Die Unterrichtsfächer sind bei allen unterschiedlich kombiniert. Jedoch haben fünf Personen Deutsch, drei Interviewte Biologie und jeweils zwei Befragte Geschichte bzw. Französisch als Unterrichtsfach. Während sieben Befragte noch auf Lehramt studieren, haben zwei Personen ihr Studium bereits vor ein paar Jahren abgeschlossen und arbeiten an Schulen als Lehrpersonen. Die Altersspanne bewegt sich zwischen 23 und 33 Jahren. Anders als beim Kurzfragebogen (siehe Kapitel 4.2.1), wurde für die gesammelte Datenerfassung der „Studienfortschritt“ und „Semester/Abschluss“ getrennt erfasst, da Studierende im Bachelorstudium, Masterstudium sowie Absolvent*innen vertreten sind. In der vorliegenden Arbeit wird das Kürzel „IP“ für „Interviewpartner*in“ verwendet, die Nummerierung richtet sich nach dem Durchführungsdatum der Interviews. Dadurch wurde zunächst keine Unterscheidung zwischen bereits arbeitenden Lehrkräften und Studierenden gemacht. Inwiefern diese Unterscheidung der Interviewpartner*innen eine Rolle spielt, wird in der Diskussion aufgegriffen.

4.2.3 Vorgehensweise bei Bearbeitung der Rohdaten

Die Interviewtranskription stellt, Kuckartz und Rädiker (2020) zufolge, den ersten wichtigen Schritt vor der Datenanalyse dar (vgl. ebd., S. 1). Die Transkription der Tonaufnahmen erfolgte in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2020) sowie Langer (2013). Die Interviews wurden vollständig und weitestgehend auf Hochdeutsch transkribiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2020, S. 2). Um keine Rückschlüsse auf personenbezogene Daten, wie beispielsweise Namen oder Orte, zu ermöglichen, wurden diese durch Umschreibungen anonymisiert, wie beispielsweise [Studentin]. Ganze Sätze, welche die Anonymität von Personen nicht gewährleisten konnten und für den Kontext irrelevant waren, wurden entfernt und entsprechend mit eckigen Klammern markiert. Die genaue Auflistung der verwendeten Transkriptionsregeln ist im Anhang zu finden. In jedem Transkript sind, in Anlehnung an Langer (2013), die wichtigsten Daten zum jeweiligen Interview (vgl. ebd., S. 521f.) – Datum des Interviews, Format des Interviews (online oder persönlich), transkribierende Person – sowie die im Rahmen des Kurzfragebogens erfassten Daten der Interviewpartner*innen festgehalten. Zudem sind die Kürzel der Interviewleiterin „IL“ und der jeweiligen Interviewpartner*innen angeführt.

4.3 Die Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Datenauswertung der Leitfadeninterviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) herangezogen. Es handelt sich um eine „systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation“ (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 39). Die Analyse beinhaltet sowohl offenkundige als auch versteckte Inhalte (vgl. ebd., S. 39). Ein wichtiges Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse sind die Kategorien, entlang welcher das Datenmaterial zur Beantwortung der Forschungsfrage analysiert wird (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 39; Mayring & Brunner 2013, S. 325). Dabei zeichnet sich die Methode durch ihren Handlungsspielraum aus, da einerseits theoriegeleitete Kategorien und andererseits am Inhalt des Datenmaterials gebildete Kategorien eingesetzt werden können (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 49). Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht nicht nur das Aufstellen von Theorien, sondern auch das Beschreiben von für die Praxis verwertbaren Wissens (vgl. ebd., S. 51f.). So kann mit ihr als Methode angestrebt werden, Aussagen und soziale Handlungsweisen zu verstehen (vgl. ebd., S. 50). Die qualitative Inhaltsanalyse wurde für die vorliegende Forschungsarbeit als geeignete Auswertungsmethode der Interviews gewählt.

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich dadurch aus, Datenmaterial anhand von *Fällen* und *Kategorien* zu strukturieren (vgl. Kuckartz 2018, S. 49). Der Fokus der vorliegenden Analyse ist jedoch überwiegend auf Kategorien. Kuckartz und Rädiker (2022) unterscheiden zwischen sieben verschiedenen Kategoriearten (siehe dazu ebd., S. 55ff.). Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurden *Thematische Kategorien* gebildet. Darunter werden Kategorien verstanden, die ein bestimmtes Thema beschreiben (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 56). Darüber hinaus zählen auch gewisse Argumentationen oder Denkschemata zu *Thematischen Kategorien* (vgl. ebd., S. 56). „*Kategorien* stellen Analyseaspekte als Kurzformulierungen dar, sind in der Formulierung mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial orientiert und können hierarchisch geordnet sein [...]“ (Mayring & Fenzl 2022, S. 692, Hervorhebung im Original). Kuckartz und Rädiker (2022) zufolge ist das Bilden eines *hierarchischen Kategoriensystems* mit Haupt- und Subkategorien für die qualitative Inhaltsanalyse von Vorteil, da es die Möglichkeit für eine gute Strukturierung des Materials sowie das Suchen von Zusammenhängen bietet (vgl. ebd., S. 62f.). Wenn eine Textstelle einer gewissen Kategorie bzw. einem gewissen Thema zugeordnet ist, wird von einem *codierten Segment* gesprochen (vgl. ebd., S. 67). Diese Zuordnung kann deduktiv erfolgen, wobei Textstellen unter bereits gebildeten Kategorien subsummiert werden oder induktiv, indem eine Kategorie anhand des Materials konzipiert wird (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 39; Mayring & Fenzl 2022, S.

694) Die deduktive Kategorienbildung kann auf mehreren Quellen basierend erfolgen, wie beispielsweise Theorie, Interviewleitfaden, Forschungsstand, Hypothesen und/oder Alltagswissen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 72f.). Auch eine deduktiv-induktive Kategorienbildung ist möglich, bei welcher die deduktiv entwickelten Kategorien als Ausgangspunkt herangezogen und beim Herantragen dieser an das Datenmaterial weiterentwickelt sowie durch induktive Subkategorien ergänzt werden (vgl. ebd., S. 102f.). Kuckartz und Rädiker (2022) unterscheiden zwischen drei Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse: der inhaltlich strukturierenden, evaluativen und typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 104). Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist meist durch eine deduktiv-induktive Kategorienbildung gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 129f.). Für die Datenanalyse der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung gewählt. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) gliedert sich in sieben Phasen, in welchen die Forschungsfrage stets den Anhaltspunkt darstellt (siehe Abbildung 2).

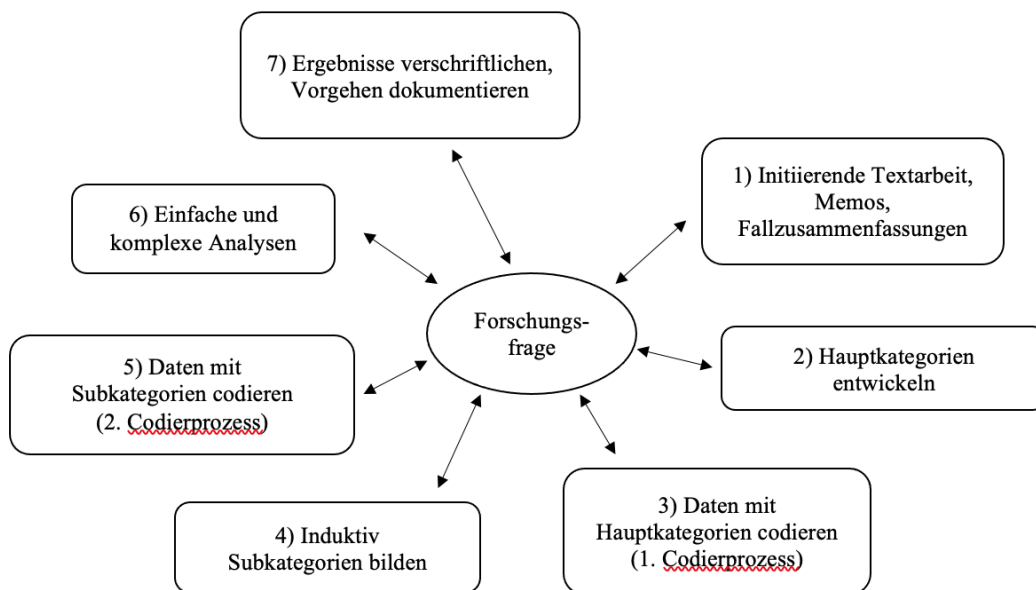


Abbildung 2: Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (in Anlehnung an Kuckartz & Rädiker 2022, S. 132)

Die vorliegende Arbeit folgt den Arbeitsschritten dieses Ablaufmodells (siehe Abbildung 2). Für die Auswertung qualitativer Daten eignet sich die MAXQDA Software, da sie eine Unterstützung in allen Phasen der Analyse bietet (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019, S. 2, 5). Das Programm erleichtert die Zuordnung von Textpassagen zu Codes (Kategorien) sowie den Überblick von codierten Segmenten (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019, S. 5, 80). Außerdem

unterstützt es die Datenauswertung eines *hierarchischen Codesystems*, welches sich aus Haupt- und Subkategorien zusammensetzt (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019, S. 96f.). Daher wurde MAXQDA für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der durchgeführten Leitfadeninterviews herangezogen.

In einem ersten Schritt wurden alle Interviewtranskripte in die MAXQDA Software hochgeladen. Dem Ablaufmodell (siehe Abbildung 2) folgend wurde zunächst eine erste Durcharbeitung des Datenmaterials vollzogen. Dabei wurden für die Forschungsfrage relevante Textpassagen markiert, Notizen und Memos erstellt. Zudem erfolgten Fallzusammenfassungen der Transkripte in Stichworten. Nach dieser initiierenden Textarbeit wurden Hauptkategorien auf Basis des Interviewleitfadens entwickelt. Es folgte das Codieren des Datenmaterials entlang dieser deduktiv entwickelten Kategorien. Anschließend wurden diese Kategorien auf Basis des Textmaterials modifiziert, ausdifferenziert und induktiv Subkategorien gebildet (näheres dazu in Kapitel 4.4). Im nächsten Schritt erfolgte eine erweiterte Codierung des gesamten Datenmaterials entlang dieser weiterentwickelten Kategorien. Abschließend wurde die Auswertung in Form einer *kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien* vorgenommen. Dies ist eine von mehreren Möglichkeiten der Analyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) (siehe ebd., S. 147ff.). Bei dieser Form der Analyse handelt es sich um ein deskriptives Verfahren, in welchem die Aussagen der Studienteilnehmenden entlang der gebildeten Hauptkategorien und Subkategorien präsentiert werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 148). Dabei ist es wichtig, die Kategorien in eine Reihenfolge zu bringen, die nachvollziehbar und sinnvoll ist (vgl. ebd., S. 148). In Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) beleuchtet die Ergebnisdarstellung sowohl Häufigkeiten als auch inhaltliche Aussagen der einzelnen Interviewpartner*innen (siehe dazu ebd., S. 148f.). Letztere werden mit Zitaten untermauert. Die Interviewaussagen werden in Beziehung zueinander gesetzt und untersucht, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden können (siehe dazu ebd., S. 148f.).

4.4 Kategorien und Codierung

Im Folgenden wird der Prozess der Kategorienbildung sowie der Codierung entlang des Datenmaterials näher erläutert. Der Codierprozess erfolgte in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) in einem mehrstufigen deduktiv-induktiven Verfahren, für das zunächst Hauptkategorien entlang des Interviewleitfadens entwickelt wurden. Es wurde nicht zu jeder einzelnen Interviewfrage eine Hauptkategorie gebildet, da sich die Interviewaussagen nicht als relevant für Forschungsfrage herausstellten. Nach der initiierenden Textarbeit stellte sich

zudem heraus, dass gewisse Fragen zu einer Kategorie zusammengefasst werden konnten. Zum Beispiel wurden die beiden Fragen „Auf welche Art und Weise bist du mit dem Thema Rassismus innerhalb deines Lehramtsstudiums bisher in Berührung gekommen?“ und „Inwieweit hat in deinem Lehramtsstudium eine Auseinandersetzung mit Privilegien stattgefunden?“ zu der Hauptkategorie „Thematisierung von Rassismus und Privilegien im Rahmen des Lehramtsstudiums“ zusammengefasst. Die Hauptkategorien dienten als Ausgangspunkt für die anschließende Ausdifferenzierung der Kategorien und für die induktive Bildung von Subkategorien entlang des Datenmaterials. Wichtig für die vorab definierten Kategorien einer qualitativen Inhaltsanalyse sind, Kuckartz und Rädiker (2022) zufolge, möglichst genaue Kategoriendefinitionen, die zumindest aus einem Namen der Kategorie und einer inhaltlichen Kategoriebeschreibung bestehen (vgl. ebd., S. 75). Kategoriendefinitionen fungieren als Codierleitfaden sowie Dokumentation von Grundelementen der Analyse für Studienrezipient*innen (vgl. ebd., S. 66). Es wurde daher ein sogenanntes Kategoriensystem für alle deduktiven Hauptkategorien erstellt. In Anlehnung an Kuckartz (2018) wurden im Laufe des Codierungsprozesses die deduktiven Kategorien und das Kategoriensystem modifiziert oder neue Kategorien erstellt und definiert, wenn sich herausstellte, dass eine Kategorie nicht trennscharf oder zu breit formuliert war (vgl. ebd., S. 71f.). Beispielsweise wurden aus einer anfangs zu breit entwickelten Kategorie namens „Relevanzeinschätzung einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien in der Lehrer*innenausbildung“ zwei Hauptkategorien ausdifferenziert.

Bei den deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien handelt es sich um *Thematische Kategorien* (siehe Kapitel 4.3). Laut Kuckartz und Rädiker (2022) kann sich ein Textsegment bei einem thematischen Codierprozess auf mehrere Themen beziehen und demzufolge mehreren Kategorien zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 134). Unter der Kategorie „Herausforderungen in Bezug auf das Thema Rassismus“ wurde beispielsweise eine Aussage einer Interviewpartnerin (IP8, Abs. 12) sowohl unter der Subkategorie „Thematisierung“ als auch „Sprache“ codiert und analysiert.

In einem ersten Codierprozess wurde das Datenmaterial entlang der deduktiven Hauptkategorien codiert. Für manche der deduktiv gebildeten Hauptkategorien ergaben sich aus den Interviewfragen bereits deduktive Subkategorien. Beispielsweise war die Hauptkategorie „Thematisierung von Rassismus und Privilegien im Rahmen des Lehramtsstudiums“ und ihre drei Subkategorien „Thema Rassismus innerhalb der Unterrichtsfächer“, „Thema Rassismus innerhalb der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen

Grundlagen“ sowie „Thema (*weiße*) Privilegien und Critical Whiteness im gesamten Lehramtsstudium“ von Beginn an trennscharf von anderen Kategorien abgegrenzt. Lediglich die Bezeichnungen und Definitionen der Kategorien wurden im Laufe des Codierprozesses leicht modifiziert. Trotz Codierung wurden auch manche Hauptkategorien wieder aus dem Kategoriensystem entfernt und nicht in der Analyse berücksichtigt. Dies gründete in fehlender Relevanz für die Forschungsfrage oder in fehlender Aussagekraft der codierten Segmente. Dazu gehört zum Beispiel die deduktive Kategorie „Rassismus im Bildungssystem“, die sich zu wenig auf die individuellen Perspektiven und universitäre Lehrer*innenausbildung bezieht. Außerdem wiederholten sich gewisse Aussagen zum Lehramtsstudium inhaltlich in anderen Kategorien, wie beispielsweise unter der Hauptkategorie „Thematisierung von Rassismus und Privilegien im Rahmen des Lehramtsstudiums“. Diese Hauptkategorie veränderte sich während des Codierprozesses auch in Bezug auf deduktive Subkategorien. Die Subkategorie „Diskurse unter (angehenden) Lehrpersonen“ wurde als eigene Hauptkategorie ausgelagert, da die Aussagen nicht auf das Studium beschränkt waren. Erwähnenswert ist außerdem die deduktiv entwickelte Hauptkategorie „Vermittlung und persönliches Verständnis von Begrifflichkeiten“, worunter auf die Begriffe *Inklusive Bildungsprozesse* sowie *Umgang mit Vielfalt* und *heterogene Gruppen* eingegangen wird. Die entsprechende Interviewfrage wurde gestellt, da diese Begrifflichkeiten in den Curricula des Lehramtsstudiums an der Universität Wien vorkommen (siehe Senat Universität Wien 2024a & 2024b). Das Interesse für diese Frage und Kategorie wurde durch die Forschungsarbeiten von Doğmuş und Kolleg*innen (2018) sowie Shure (2021) (siehe Kapitel 1.1 & 3.3) geweckt.

Anschließend wurden, orientiert am codierten Datenmaterial, weitere Kategorien bzw. Subkategorien gebildet. Die induktive Vorgehensweise der Codierung erfolgte in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) in den folgenden Schritten. Zunächst wurden die codierten Segmente der Interviewpartner*innen innerhalb der Hauptkategorien ausdifferenziert. Dabei wurden die Interviewaussagen in einem ersten Schritt offen codiert. In Abbildung 3 wird dieser Prozess beispielhaft aufgezeigt. Die angeführten Textsegmente innerhalb der deduktiven Kategorie „Wünsche und Vorstellungen bezüglich der Lehrer*innenausbildung“ wurden zu dem Code „Lehrpersonen mit Erfahrung“ zusammengefasst.

Farbe	Dokumentname	Code	Segment
●	IP2	Wünsche und Vorstellungen bezüglich der Lehrer*innenausbildung > Austausch und Eindrücke > Lehrpersonen mit Erfahrung	Ich würde sagen, das ist der Austausch mit Kolleg*innen, die schon in der Praxis sind. Also ich glaube gerade Rassismus und Diskriminierung ist etwas, was man gar nicht so theoretisch immer behandeln kann oder soll, sondern ich glaube, es hilft viel der Austausch ja mit jemandem, der schon in der Praxis steht. Dass man diese Menschen zum Beispiel in den Hörsaal holt und (.) darüber spricht, wie die Praxis aussieht und was diskriminierend werden kann.
●	IP1	Wünsche und Vorstellungen bezüglich der Lehrer*innenausbildung > Austausch und Eindrücke > Lehrpersonen mit Erfahrung	Und innerhalb von den Seminaren kommt es natürlich auch ganz stark darauf an, welchen Fokus setzt dann da wieder die Lehrperson. Also steht die Lehrperson wirklich in der Schule? Weil das macht für mich dann auch noch mal einen Unterschied, ob da wirklich eine Lehrerin/ein Lehrer vor uns steht und da/ der die Lehrveranstaltungsleitung übernimmt. Oder ist es dann erst recht wieder wer, der aus der Forschung kommt?

Abbildung 3: Codierte Segmente des Codes „Lehrpersonen mit Erfahrung“ (exportiert aus MAXQDA, eigene Darstellung)

Dieser Arbeitsschritt führte zu einer großen Menge an Codes, da diese teilweise nur aus zwei bis drei Textsegmenten bestanden. Im nächsten Schritt wurden diese Codes systematisch zu einer Subkategorie zusammengefasst. Der Code „Lehrpersonen mit Erfahrung“ wurde somit gemeinsam mit den anderen induktiv entwickelten Codes „Expert*innen“, „Kommiliton*innen“ und „Personen mit Rassismuserfahrungen“ zu der thematischen Subkategorie „Austausch und Eindrücke“ zusammengefasst (siehe Abbildung 4). Die in Abbildung 4 angeführten Zahlen in Klammern verweisen auf die Anzahl der codierten Segmente unter den jeweiligen Codes. Die vier Codes werden dadurch nicht mehr als einzelne Codes im Kategoriensystem aufgelistet. Stattdessen stellt die Subkategorie „Austausch und Eindrücke“ eine von drei Subkategorien innerhalb der Hauptkategorie „Wünsche und Vorstellungen bezüglich der Lehrer*innenausbildung“ dar.

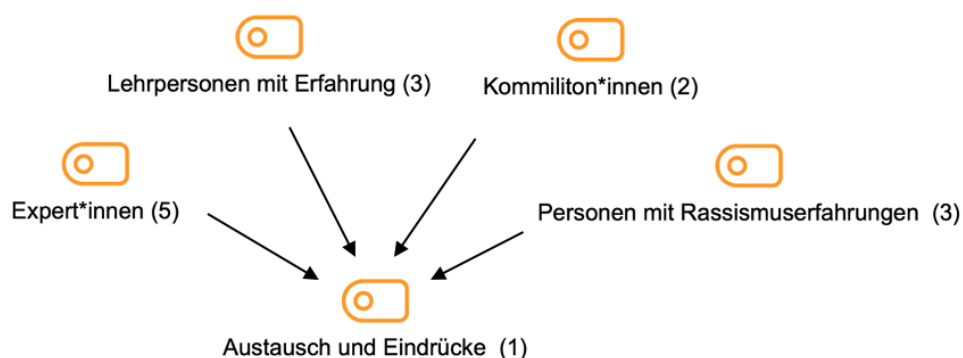


Abbildung 4: Subkategorie „Austausch und Eindrücke“ (MAXQDA Creative Coding, eigene Darstellung)

Im Laufe der induktiven Kategorienbildung wurden auch Codes und Kategorien, die zu ähnlich waren, zusammengefasst. Dementsprechend wurde beispielsweise die zunächst getrennten Subkategorien „Unsicherheiten im Schulalltag“ und „Umgang mit Reaktionen anderer“ innerhalb der Hauptkategorie „Herausforderungen in Bezug auf das Thema Rassismus“ zu der Subkategorie „Persönliche Unsicherheiten“ zusammengefasst. Die Codes und Subkategorien konnten infolgedessen schrittweise reduziert und klarer voneinander abgegrenzt werden. Auch Hauptkategorien veränderten sich durch die induktive Kategorienbildung. Zum Beispiel konnte unter der Hauptkategorie „Relevanzeinschätzung einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien in der Lehrer*innenausbildung“ anhand der Interviewaussagen nicht nur eine Relevanz an sich, sondern konkrete Gründe für eine Relevanz ausgemacht werden. Es wurden dementsprechend induktiv folgende Subkategorien entwickelt: „Die Rolle als Lehrer*in“, „Schaffen für Bewusstsein“, „Frühe Auseinandersetzung“, „Reflexion von Privilegien“. Diese wurden schließlich unter der neuen Hauptkategorie „Gründe für Relevanz einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien in der Lehrer*innenausbildung“ ausgelagert. Die restlichen Subkategorien in der Hauptkategorie „Relevanzeinschätzung einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien in der Lehrer*innenausbildung“ führten schließlich zu der Umbenennung in „Relevanz und Möglichkeiten der inhaltlichen Einbindung im Studium“. Darunter ist auch die Subkategorie „Verpflichtende Einbindung ins Lehramtsstudium“ zu finden. Im ersten Codierprozess war diese der Kategorie „Thematisierung von Rassismus und Privilegien im Rahmen des Lehramtsstudiums“ zugeordnet. Jedoch passte sie aufgrund des Fokus auf die Relevanz einer verpflichtenden Auseinandersetzung nicht zu den anderen Subkategorien.

In Abbildung 5 ist eine grafische Darstellung der zehn Hauptkategorien mit den jeweiligen Subkategorien zu sehen, die nach der vollendeten Codierung schlussendlich für die Analyse gewählt und für die Beantwortung der Forschungsfrage als relevant eingestuft wurden.

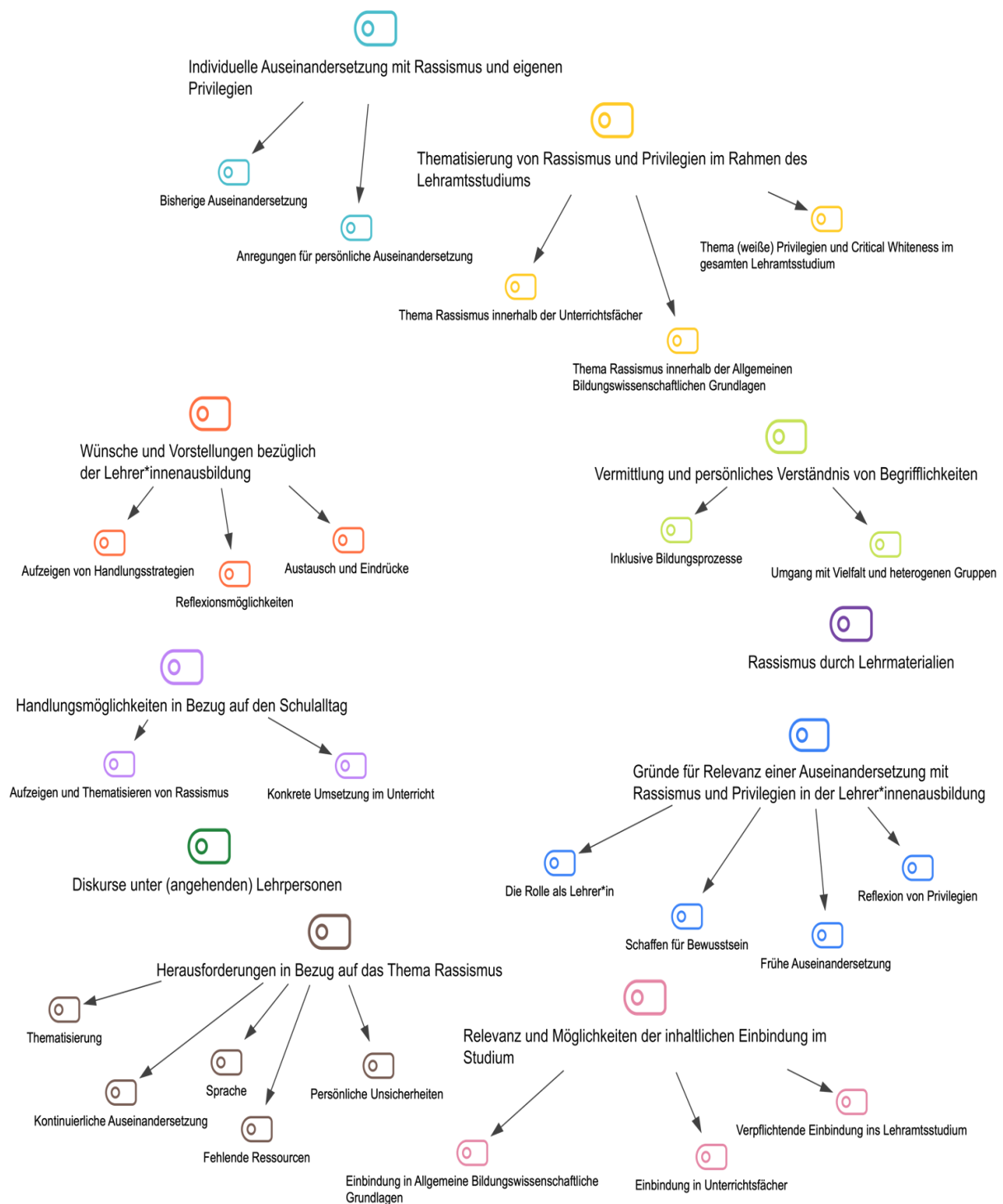


Abbildung 5: Grafische Darstellung der Hauptkategorien und Subkategorien (MAXQDA Creative Coding, eigene Darstellung)

Die Interviewaussagen wurden schließlich entlang dieses Kategoriensystems codiert. Das Kategoriensystem (siehe Anhang) wurde in einer Excelliste mit entsprechenden Kategoriendefinitionen für jede Haupt- und Subkategorie festgehalten. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Kategorien in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, wie Kuckartz und

Rädiker (2022) vorschlagen (vgl. ebd., S. 148). In Abbildung 5 folgt die Reihenfolge dem Uhrzeigersinn. Die *kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien* (siehe dazu Kuckartz & Rädiker 2022) beginnt mit der Kategorie „Individuelle Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien“. Es folgen Kategorien, die sich auf eine Thematisierung von und Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien im Lehramtsstudium beziehen. Anschließend wird eine Einschätzung der Relevanz und Möglichkeiten einer Einbindung der Themen in die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen präsentiert. Nach dieser allgemeinen Relevanzeinschätzung werden Kategorien, die konkrete Herausforderungen, Diskurse und wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, vorgestellt. Darauf basierend werden in der abschließenden Kategorie „Wünsche und Vorstellungen bezüglich der Lehrer*innenausbildung“ Aussagen gesammelt, die als Vorschläge für eine Einbindung von Rassismus und Privilegien in das universitäre Lehramtsstudium der Universität Wien interpretiert werden können.

5. Darstellung der Ergebnisse

In vorliegendem Abschnitt werden die Interviewaussagen entlang der im vorherigen Kapitel dargestellten Haupt- und Subkategorien zusammengefasst und präsentiert. Dabei handelt es sich um inhaltlich relevante Äußerungen für die Beantwortung der Forschungsfrage. Um zentrale Äußerungen zu unterstreichen, werden ausgewählte Zitate angeführt.

5.1 Individuelle Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien

Die Kategorie der individuellen Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien bezieht sich nicht direkt auf die Lehrer*innenausbildung, gibt jedoch erste Einblicke, inwiefern das Studium daran beteiligt war. Sie dient zudem der Einordnung der Aussagen der einzelnen Interviewpartner*innen und zeigt auf, an welcher Stelle die Interviewpartner*innen in Bezug auf das Thema Rassismus und Privilegien ansetzen. Die Kategorie gliedert sich in die zwei Subkategorien „Bisherige Auseinandersetzung“ und „Anregungen für persönliche Auseinandersetzung“. In der ersten Subkategorie wird zunächst kurz zusammengefasst was die individuelle Auseinandersetzung mit Rassismus bei den Interviewpartner*innen angestoßen hat und wodurch sie im weiteren Verlauf geprägt wurde. Des Weiteren wird aufgezeigt wie sich die Befragten gesellschaftlich im Hinblick auf Privilegien positionieren. Die zweite Subkategorie bietet Einblicke in Anregungen seitens der Interviewten für eine persönliche Auseinandersetzung.

Bisherige Auseinandersetzung

Bei der bisherigen Auseinandersetzung mit Rassismus beziehen sich die befragten (angehenden) Lehrpersonen insgesamt wenig auf ihr Lehramtsstudium, sondern mehr auf andere Berührungspunkte. Zwei Interviewpartner*innen beschreiben ihre individuelle Auseinandersetzung mit Rassismus generell als durchschnittlich (vgl. IP7) bis gering (vgl. IP6). Letztere sei im Studium mit Rassismus in Zusammenhang mit „interkulturellen Kompetenzen“ und unterschiedlichen „Kulturen“²² in Berührung gekommen (vgl. IP6). Zwei Personen haben in der eigenen Schulzeit begonnen, sich mit Rassismus zu befassen (vgl. IP5; IP4). Im Studium ist eine der beiden Interviewpartnerinnen immer wieder mit Rassismus in Berührung gekommen (vgl. IP5). Die andere Interviewpartnerin äußert, bei ihr haben mehrere Aspekte, wie gewisse Erfahrungen, Gespräche mit Freund*innen und auch Erzählungen von Rassismuserfahrungen, dazu geführt, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen (vgl. IP4). Zwei Befragte sind durch die Stadt Wien angestoßen worden, sich mit Rassismus auseinanderzusetzen (IP1; IP9), wovon eine Person hinzufügt, in weiterer Folge insbesondere durch das Studium geprägt worden zu sein (vgl. IP1). Durch zwei Freundinnen aus dem Studium ist eine Befragte zum Reflektieren über Rassismus angestoßen worden (vgl. IP9). Rassistische Aussagen seitens der Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ während der Masterpraxis im Rahmen des Studiums sowie Medien haben bei einer Person eine Auseinandersetzung angestoßen (vgl. IP3). Eine Interviewpartnerin berichtet, durch die Black Lives Matter Bewegung begonnen zu haben, sich mit Rassismus zu beschäftigen (vgl. IP8). Die Black Lives Matter Bewegung prägte bei einer weiteren Person die Auseinandersetzung mit Rassismus (vgl. IP4). Eine Befragte hat durch eine Situation in der Schule angefangen, sich selbst etwas mit Rassismus auseinanderzusetzen (vgl. IP2). Sie spricht jedoch im gesamten Interview mehr von Diskriminierung als von Rassismus und bezieht sich bei dem Beginn ihrer Auseinandersetzung mit Rassismus auf ukrainische Geflüchtete (vgl. IP2). Diese habe sie als Lehrende einer Deutschförderklasse im Rahmen der Schulpraxis sprachlich diskriminiert (vgl. IP2). In Bezug auf ihre persönliche Auseinandersetzung äußert die Befragte, sich aus Zeitgründen aber nicht intensiver mit Rassismus beschäftigt zu haben (vgl. IP2).

Mehrere Interviewpartner*innen (IP3; IP4; IP7; IP8; IP9) berichten davon, rassistische Handlungen beobachtet oder mitbekommen zu haben, die dazu führten, sich dem Thema Rassismus mehr zu widmen. Diese rassistischen Handlungen wurden beispielsweise in der eigenen Schulzeit (vgl. IP4), als arbeitende Lehrperson (vgl. IP9), durch Kontakt zu Personen

²² Dieses Sprechen über Rassismus und „Kultur“ wird in der Diskussion näher aufgegriffen.

mit Rassismuserfahrungen (vgl. IP4; IP7; IP8) und als Studentin in der Masterpraxis seitens der Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen miterlebt (vgl. IP3). Dabei wurden Beispiele für Antimuslimischen Rassismus, Rassismus gegenüber Schwarzen Menschen und Rassismus gegenüber Menschen „mit Migrationshintergrund“ genannt.

Der weitere Verlauf einer Beschäftigung mit Rassismus wurde bei einigen Befragten (IP1; IP4; IP7; IP8; IP9) durch Bücher geprägt. Genannt wurden beispielweise die Bücher „Generation Haram“ von Melisa Erkurt, „exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen“ von Tupoka Ogette, „Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten“ von Alice Hasters. Auch eigenständiges Einlesen in die Vertiefungsliteratur einer Lehrveranstaltung wurde von einer Person erwähnt (vgl. IP2). Als weitere Informationsquelle zum Thema wurden (soziale) Medien genannt (IP1; IP3; IP4; IP5; IP7; IP8; IP9). Darüber würden auch Stimmen und Rassismuserfahrungen gehört, zu denen der Zugang sonst fehle (vgl. IP5; IP8; IP9). Austausch, besonders mit Freund*innen, Studienkolleg*innen und anderen Lehrpersonen, spielt ebenso eine Rolle für die weitere Auseinandersetzung mit Rassismus (IP3; IP4; IP5; IP6; IP7; IP8). Eine Interviewpartnerin erwähnt diesbezüglich jedoch auch, dass sie sich mehr Austauschmöglichkeiten mit anderen Personen, die sich mit dem Thema auseinandersetzen, wünscht (vgl. IP8).

Vier Befragte (IP1; IP3; IP8; IP9) äußern, dass die individuelle Auseinandersetzung mit Rassismus bei ihnen etwas bewirkte. Zwei Personen zufolge hat das Buch „exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen“ zu einem höheren Bewusstsein für Rassismus geführt und die Selbstreflexion angeregt (vgl. IP1; IP8). So äußert eine Interviewpartnerin, dass sie früher problematische Einstellungen hatte und im „farbenblinden Rassismus“ verankert war (vgl. IP8). Außerdem habe sie durch die Reflexion auch gemerkt, dass sie viele *weiße* Medien konsumiert und habe begonnen, das zu ändern (vgl. IP8). Eine Person erwähnt seit der persönlichen Auseinandersetzung, gewisse Aussagen und politische Ereignisse kritischer zu betrachten und anders einzuordnen (vgl. IP9). Für die weitere Auseinandersetzung betont eine Befragte, eine offene Haltung gegenüber allen Menschen einnehmen und auch bereit für Weiterbildung und Selbstreflexion sein zu wollen (vgl. IP3).

In Bezug auf eigene Privilegien bezeichnen sich alle Interviewpartner*innen als privilegiert und zählen eine Reihe von ihren *weißen* Privilegien auf: deutschsprachiger Name (vgl. IP1; IP4; IP5); Vorteile für die Arbeitswelt (vgl. IP1; IP2; IP3; IP4; IP9) und Wohnungssuche (vgl. IP1); Ausbildungsmöglichkeiten (vgl. IP2); österreichische Staatsbürger*innenschaft (vgl. IP1; IP6; IP7; IP9); Deutsch als Erstsprache (vgl. IP1; IP6; IP7; IP8); phänotypische Merkmale (vgl.

IP1; IP6; IP9). Es werden zudem Privilegien betreffend bestimmter Alltagssituationen (vgl. IP4; IP9) genannt. Als *weiße* Person falle man nicht auf, sei man weniger Stereotypen ausgesetzt (vgl. IP6), gebe es keine „Angriffspunkte“ (vgl. IP7) und erfahre man kein Gefühl des Ausgeschlossen-Werdens aus der Gesellschaft (vgl. IP3). Das *Weißsein* habe einen Einfluss auf das Sicherheitsgefühl – man brauche beispielsweise bei Kontrollen in öffentlichen Verkehrsmitteln keine Angst zu haben, „rausgefischt“ zu werden (vgl. IP5). Als *weiße* Person werde man außerdem nie auf die Herkunft reduziert (vgl. IP4; IP6; IP8).

„[...] ich habe halt schon oft so Erfahrungsberichte usw. gelesen, dass dann zum Beispiel Kinder, die eine andere ethnische Zugehörigkeit hatten, dann oft einfach schon ihre Deutschkenntnisse schlechter eingestuft wurden, nur aufgrund dessen, auch wenn sie gar nicht jetzt schlechter Deutsch konnten. Das wäre jetzt was, was mir in dem Kontext wahrscheinlich nicht passiert wäre.“ (IP4, Abs. 20)

Man werde nicht aufgrund des Aussehens hinterfragt, angefeindet (vgl. IP9) oder als *token* herausgegriffen (vgl. IP8): „[...] dass ich nie als stellvertretend für eine Gruppe genommen wurde. Also wenn ich meine Meinung sage, ist das meine Meinung gewesen und ist nicht stellvertretend für alle *weißen* Mädchen genommen worden“ (IP8, Abs. 34). Eine weitere Person äußert das Privileg, als *weiße* Person immer ernst genommen zu werden (vgl. IP9). Weitere Aussagen sind, dass man keinen (systematischen) Rassismus erfährt (vgl. IP4; IP7). Als *weiße* Person habe man zudem das Privileg, selbst entscheiden zu können, wann man sich mit Rassismus auseinandersetzt (vgl. IP8): „Also wenn ich nicht/ also wenn ich nie Rassismus am eigenen Leibe erfahre, dann muss ich mich mit dem Thema nie auseinandersetzen.“ (IP8, Abs. 34)

Ein paar Interviewpartner*innen nennen auch noch andere Privilegien, wie beispielsweise männlich (vgl. IP7), cis (vgl. IP4) oder als Frau Teil einer privilegierten Gruppe zu sein (vgl. IP8), finanzielle Unterstützung (vgl. IP5; IP7; IP8) oder Lernunterstützung von Zuhause (vgl. IP5; IP7) zu bekommen. Privilegien werden als selbstverständlich hingenommen, äußert eine Person, der selbst „erst vor ein paar Jahren“ bewusst wurde, welche Privilegien sie hat, die andere Menschen nicht haben (vgl. IP9).

Anregungen für persönliche Auseinandersetzung

Fast alle Interviewpartner*innen (IP1; IP3; IP4; IP5; IP6; IP8; IP9) nennen die Wichtigkeit, sich selbst bewusst mit dem Thema Rassismus und den eigenen Privilegien auseinanderzusetzen. Dies könne niederschwellig und laufend durch Social Media, Bücher, Filme, Serien, Hörbücher und Podcasts erfolgen (vgl. IP1). Eine Befragte nennt, sich Wissen aneignen, sich austauschen oder Vorträge besuchen zu wollen, um sich auf den Schulalltag

vorbereitet zu fühlen (vgl. IP3). Workshops zu besuchen, aktiv zuzuhören und zu hinterfragen, wie man selbst rassistisch geprägt ist, sei eine Möglichkeit (vgl. IP5). Eine bereits arbeitende Lehrperson berichtet davon, bereits Vorträge zum Thema Rassismus zu besuchen (vgl. IP8). Es sei wichtig, den strukturellen und geschichtlichen Hintergrund von Rassismus zu verstehen und anzuerkennen, dass alle Menschen mit Rassismus „konfrontiert“ sind (vgl. IP9). Außerdem solle versucht werden, sich in die Lage von anderen Menschen hineinzusetzen (vgl. IP6; IP9). Damit einher gehe, weniger schnell über Menschen zu urteilen (vgl. IP6) sowie sich die Perspektiven von Personen mit Rassismuserfahrungen anzuhören (vgl. IP4). Angemerkt wird diesbezüglich: „Aber man sollte nicht Betroffene jetzt/ denen die Aufgabe geben, dass sie über Rassismus aufklären müssen, weil das /ist nicht ihre Aufgabe (lachend)/. Ja.“ (IP4, Abs. 30). Tägliche Reflexion könne helfen, Konflikte in Bezug auf Rassismus zu bearbeiten (vgl. IP6). Zudem sei es wichtig, sich als Lehrperson bewusst zu sein, was eine rassistische Wortwahl und unreflektiertes Handeln bei Personen auslösen kann (vgl. IP3). Gegen Rassismus zu handeln, beginnt bereits beim Sprachgebrauch, wird von einer Interviewpartnerin betont (vgl. IP2).

5.2 Thematisierung von Rassismus und Privilegien im Rahmen des Lehramtsstudiums

Den Aussagen der Interviewten zufolge kann zusammengefasst werden, dass das Thema Rassismus im Rahmen des Lehramtsstudiums kaum vorkam. Zwei von den neun Interviewten äußern, dass das Thema Rassismus im Lehramtsstudium nicht thematisiert wurde (vgl. IP3; IP7). Laut fünf Befragten wurde das Thema Rassismus im Lehramtsstudium wenig thematisiert (vgl. IP2; IP4; IP5; IP6; IP9) und es wurde keine Lehrveranstaltung explizit diesem Thema gewidmet (vgl. IP2; IP5; IP8; IP9).

„Es war eher so, dass es mal /irgendwie ein Absatz (lachend)/ in einem Artikel, in dem es um Sprachförderung geht oder so, dass ein Absatz irgendwie um Diskriminierung ging, aber so wirklich als ganz, ganz großes Thema, dem man irgendwie ein ganzes Seminar widmet oder zumindest eine ganze Einheit. Das war es eigentlich gar nicht. Also das muss man sich dann schon selber anlesen.“ (IP2, Abs. 32)

Zwei Interviewpartnerinnen (IP5; IP9) machten in vereinzelten Lehrveranstaltungen eine Thematisierung in Richtung Rassismus aus. Rassismus wurde als Teilaspekt oder indirekt zum Thema gemacht:

„Also indem über Bildungsungerechtigkeit, Bildungsungleichheit zum Beispiel gesprochen wird. Und da dann Rassismus als einer der Faktoren zum Beispiel vorkommt. (2) Oder, dass das dann im Rahmen von (2) so Beurteilungsfehlern von Lehrpersonen vorkommt (2) im Blick auf Vorurteile oder Halo Effekt und so. (2) Direkt angesprochen worden ist es in meiner Erfahrung selten.“ (IP5, Abs. 16)

Es habe zu Diversität und Inklusion Lehrveranstaltungen gegeben und die Vererbung von Bildung sei besprochen worden (vgl. IP9). Dies löste bei der Interviewpartnerin (IP9) den Gedanken aus, dass Schulen und Universitäten eine solche Vererbung „spiegeln“. Sie sieht darin eine Form von Rassismus, „ohne, dass es aktiv da jetzt stattfindet“ (IP9, Abs. 16) (vgl. IP9). Rassismus sei in einem Seminar im Rahmen von „interkultureller Kompetenz“ thematisiert worden (vgl. IP6) oder Teilthema eines Wahlmoduls gewesen (vgl. IP4). Eine Interviewpartnerin äußert, dass es in ihrem Lehramtsstudium Deutsch zu Beginn des Studiums einige Lehrveranstaltungen zum Thema Rassismus gegeben hat (vgl. IP1). Drei Personen sind im Rahmen des praktischen Teils des Studiums an Schulen damit in Berührung gekommen (vgl. IP2; IP3; IP6). Einer Person (IP6) zufolge wurde im Rahmen der Praktika gesagt, dass es wichtig sei, zu beachten, dass Schüler*innen verschiedener „Kulturen“ in den Klassen sind. Zudem sei zum Ansprechen von Rassismus ermutigt worden, anstatt es zu meiden (vgl. IP6). Das Thema Rassismus ist den Interviewpartner*innen zufolge ebenso wenig im Hinblick auf Fortbildungsmöglichkeiten angesprochen worden (vgl. IP1; IP3; IP4; IP6; IP7; IP8; IP9). Die Hinweise werden individuell abhängig von Professor*innen wahrgenommen (vgl. IP2). Bei zwei Personen (IP2; IP5) wurde in einem Seminar auf Webseiten oder Weiterbildungsmöglichkeiten hingewiesen:

„[I]n irgendeinem Seminar habe ich mal gehört, dass es auch so Unterrichtsmaterialien auf der Seite von Amnesty International gibt, die habe ich mir dann angeschaut. Aber zum Thema Rassismus Fortbildungen (3), ich glaube, irgendwo kam auch mal ZARA vor, aber ich könnt nicht sagen, dass das jetzt sehr präsent wäre.“ (IP5, Abs. 80)

In Zusammenhang mit der Thematisierung werden seitens der Interviewpartner*innen gewisse Hürden im Studium genannt, mit dem Thema Rassismus in Berührung zu kommen. Drei Interviewpartnerinnen (IP2; IP4; IP5) bezweifeln, dass das Thema Rassismus viele Studierende erreicht. Rassismus werde im Studium besonders innerhalb von Wahlfächern thematisiert (vgl. IP1; IP3; IP4; IP5; IP7). Doch begrenzte Plätze in Seminaren und das Punktesystem würden die Chance auf ein Seminar der Wahl verringern (vgl. IP2; IP5), weshalb sich Personen trotz Interesse für Rassismus womöglich für ein anderes Seminar entscheiden würden, um das Studium zu Ende zu bringen (vgl. IP2). Außerdem könne die Wahl auch von Professor*innen (vgl. IP1) oder vom Zeitpunkt der Lehrveranstaltung (vgl. IP1; IP7) abhängen. Zwei Personen sind zufällig im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit dem Thema in Berührung gekommen (vgl. IP4; IP6). Es komme innerhalb der Seminare auf die Professor*innen (vgl. IP1; IP2; IP6; IP7) und die Studierenden (vgl. IP4; IP5) an, welchen Fokus diese auf Rassismus legen wollen. Die Wahl der Seminare hänge zudem vom Eigeninteresse der Studierenden ab (vgl. IP1; IP3).

Vier Interviewpartnerinnen (IP1; IP2; IP3; IP5) betonen ihre bewusste Wahl, sich mit dem Thema Rassismus im Rahmen des Studiums zu beschäftigen.

Im Folgenden werden die drei Subkategorien „Thematisierung innerhalb der Unterrichtsfächer“, „Thema Rassismus innerhalb der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ sowie „Thema (weiße) Privilegien und Critical Whiteness im gesamten Lehramtsstudium“ dargestellt.

Thema Rassismus innerhalb der Unterrichtsfächer

Sieben der neun interviewten Personen haben mindestens eine Sprache als Unterrichtsfach. Vier Interviewpartnerinnen (IP1; IP2; IP5; IP8) berichten davon, innerhalb des Deutschstudiums mit dem Thema Rassismus in Berührung gekommen zu sein. Zwei davon (IP2; IP8) jedoch wenig und zwei Personen (IP5; IP1) äußern, dass dies teils freiwillig gewählt und teils im Rahmen verpflichtender Lehrveranstaltungen stattgefunden hat.

Im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) sind zwei Interviewpartnerinnen (IP1; IP5) immer wieder auf das Thema Rassismus gestoßen:

„Und in Deutsch ist es schon so, dass wir eben im DaZ, also Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache, Kontext eigentlich schon viel zu Rassismus machen und es zieht sich eigentlich auch sehr durch die Lehrveranstaltungen durch, also, zum Beispiel, auch in den Literaturveranstaltungen und natürlich auch im Sprachverwendungskontext [...]“ (IP1, Abs. 4)

In einer verpflichtenden Lehrveranstaltung, die sich „Deutsch in der Migrationsgesellschaft“ nennt, sei hinsichtlich Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Fremdsprache Benachteiligung im Deutschunterricht thematisiert worden (vgl. IP1). In Bezug auf diese Lehrveranstaltung wird von weiteren Berührungspunkten mit Rassismus berichtet (vgl. IP5):

„Also gerade diese Vorlesung zu Deutsch in der Migrationsgesellschaft, die da ganz viele Daten auch gebracht hat, nicht nur eben Erlebnisberichte. Das war schon wirklich aufrüttelnd, weil sich auch so gezeigt hat, wie stark dann Rassismus mit anderen Phänomenen von Diskriminierung zusammenhängt, wie intersektional das dann auch ist. (2) Ganz viel zu vererbter/ vererbten Privilegien und vererbten Bildungschancen und, dass das auch was mit rassistischer Diskriminierung zu tun hat.“ (IP5, Abs. 28)

Beide Interviewpartnerinnen (IP1; IP5) finden es gut, dass diese Lehrveranstaltung gleich zu Beginn besucht werden musste. Einerseits habe die Lehrveranstaltung Bewusstsein gebildet (vgl. IP1; IP5) und andererseits Interesse für weitere Lehrveranstaltung zu dem Thema geweckt (vgl. IP5). Die Lehrveranstaltung wird jedoch auch in ihrer Form als Vorlesung bemängelt, da die große Publikumspartizipation und geteilten Erfahrungen der Befragten zufolge nicht viel

Raum bekommen haben (vgl. IP5). Sprachförderung und Ausgrenzung sowie Rassismus seien thematisiert worden und in der Fachdidaktik auch Methoden zum Umgang mit Unterschieden vorgestellt worden (vgl. IP1). Ebenso sei im Rahmen des Deutschstudiums Rassismus im Hinblick auf sprachliche Diskriminierung angesprochen worden (vgl. IP5; IP2; IP1; IP8), jedoch war dies bei einer Person der einzige Berührungspunkt (vgl. IP2). Im Rahmen von literaturwissenschaftlichen Veranstaltungen erwähnen drei Personen (IP1; IP8; IP5), mit dem Thema in Berührung gekommen zu sein. Im Bachelorstudium für das Unterrichtsfach Deutsch erzählt eine Befragte:

„Also, das war zwar ein Literatureseminar, aber da ist es um (4) genau, um Migration gegangen, in der Einheit bzw. das Profiling von Schwarzen Menschen zum Beispiel ist da auch angesprochen worden. Also (.) ich muss gerade überlegen, wie das heißt, ‚Angry Black Girl‘, wie das in der Literatur aufgegriffen worden ist. Das ist zum Beispiel behandelt worden, aber eben in Richtung *Weißsein* nicht.“ (IP1, Abs. 34)

Dennoch bleibe es bei der analytischen Darstellung und sei „nicht jetzt auf einen größeren gesellschaftlichen Kontext oder auch auf uns halt ausgelegt. Hat keine Konsequenzen für uns gehabt in Wirklichkeit.“ (IP8, Abs. 42)

Bei zwei Interviewpartnerinnen (IP4; IP6) ist Rassismus im Lehramtsstudium Französisch vorgekommen. Im Zuge eines Referates zu Black Lives Matter und einer anschließenden Diskussion sei es bei einer Person aufgekommen (vgl. IP4). Die andere Befragte berichtet von einem Seminar zu „interkultureller Kompetenz“ in Fachdidaktik Französisch, in dem dazu angeregt wurde, im Umgang mit Rassismus auch die eigene „Kultur“ in den Blick zu nehmen und diese für ein Kennenlernen zu der „anderen Kultur“ in Beziehung zu setzen (vgl. IP6). Die Professorin habe dies in Zusammenhang mit einem Vermeiden rassistischer Stereotype im Fremdsprachenunterricht erwähnt (vgl. IP6):

„[...] wenn man interkulturelle Treffen, wo die Menschen halt miteinander interagieren und reden, nicht irgendwie ein bisschen systematisch angeht, dass da eben die Gefahr besteht, dass Stereotype oder Rassismus im Allgemeinen entsteht oder gefördert wird und, dass es dann sehr wichtig ist, den Kindern im Fremdsprachenunterricht so gewisse Instrumente mitzugeben, dass sie einen positiven Kontakt mit der anderen Kultur haben und dass sie da eben nicht in rassistische Stereotype etc. hineinfallen.“ (IP6, Abs. 42)

Im Lehramtsstudium Englisch sei Rassismus vorgekommen, jedoch mehr in Form eines Theorieinputs, beispielsweise zu Kolonialismus, und nicht spezifisch für den Unterrichtskontext (vgl. IP5). Die Interviewpartnerin nimmt unter den Studierenden an der Anglistik, bei der es viel zu Cultural Studies gibt, ein höheres Bewusstsein für Rassismus wahr als an der Germanistik. Das Thema sei an sich an der Germanistik präsenter, jedoch nicht

verpflichtend (vgl. IP5). Keine der sieben interviewten Personen ist in den Fächern Biologie, Mathe, Physik, Chemie, Musik und Geschichte mit dem Thema Rassismus in Berührung gekommen. In Geografie und Wirtschaftskunde berichtet eine Interviewpartnerin im Rahmen von Politischer Bildung von Einheiten zum Thema Antirassismus (vgl. IP4).

Thema Rassismus innerhalb der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen

Im pädagogischen Teil des Studiums haben die Interviewpartner*innen insgesamt ausgesagt, dass das Thema Rassismus keine Relevanz gehabt hat. Zwei Personen äußern, dass es in ihren Sprachenunterrichtsfächern mehr Berührungspunkte gegeben hat (vgl. IP5; IP6). Keine der neun interviewten Personen hat im Rahmen der „Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ eine Lehrveranstaltung besucht, die das Thema Rassismus konkret behandelte. Eine Interviewpartnerin betont, dass es in den verpflichtenden Lehrveranstaltungen oder auch in den Wahlmodulen, die sie im Bachelor besucht hat, „nie irgendwie annähernd thematisiert“ (IP4, Abs. 4) wurde (vgl. IP4). Eine verpflichtende Lehrveranstaltung zu „Inklusive Schule und Vielfalt“ wird von zwei Interviewpartnerinnen (IP1; IP3) erwähnt. Dort werde das Thema Rassismus jedoch „oberflächlich“ im Rahmen von Differenzkategorien angeschnitten (vgl. IP1). Zugleich betonen drei Interviewpartner*innen, dass der Studienabschnitt Allgemeine Bildungswissenschaft geschichts- und theorielastig ist (vgl. IP1; IP5; IP7). Ein weiterer Aspekt, der genannt wird, ist, dass es in den Allgemeinen Bildungswissenschaften viele Wahlmöglichkeiten gibt, wodurch Themen wie Rassismus übersehen werden (vgl. IP1).

Thema (weiße) Privilegien und Critical Whiteness im gesamten Lehramtsstudium

Die Mehrheit der Interviewpartner*innen (IP1; IP2; IP3; IP4; IP6; IP7; IP8; IP9) äußert, dass im Rahmen ihres Studiums keine „wirkliche“ Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien stattgefunden hat:

„Wäre mir so nicht untergekommen. Also Reflexion, Ja. Aber ich glaube, zu dem Thema welche Privilegien, also, genau, in Bezug auf Lehrer-/Lehrerin sein, haben/ wurde vielleicht angestoßen, aber ich würde sagen behandelt oder darüber wirklich gesprochen wurde meines Wissens nach nicht.“ (IP3, Abs. 30)

„Also ich überlege jetzt, aber wirk/ also mir fällt jetzt keine Situation ein, in der wir das wirklich thematisiert hätten. [...] Ich glaube, dass es eher im/ (4) Ich glaube, es ist eher so ein Nebensatz, also wenn man das Thema Diskriminierung/Rassismus behandelt, dass es irgendwie so ein Nebensatz ist von ‚Ja, wir sind nicht davon betroffen, weil‘. Aber ich glaube, so wirklich mit Privilegien auseinandergesetzt haben wir uns eigentlich nicht.“ (IP2, Abs. 42)

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Deutsch als Zweitsprache“ sei das Privileg von Deutsch als Erstsprache im österreichischen Schulsystem besprochen worden (vgl. IP5). Eine weitere

Person (IP3) berichtet von einer Aussage eines Professors, die zum Nachdenken über Privilegien anregte:

„Wir sind einfach sehr westlich da irgendwie orientiert und einfach darüber, sich auch dessen bewusst zu sein, ‚Aja, wie viele und wer studiert eigentlich Lehramt?‘ Ich finde, das hat auch irgendwie wieder so was geöffnet, wo man sich gedacht hat, ‚Mmm (nachdenklich)‘. Ja ((lacht)) eigentlich auch sehr spannend wer, um das Thema ‚privilegiert zu sein‘, wer da eigentlich privilegiert dafür ist, diesen Beruf zu ergreifen. Das war irgendwie, ja, hat zum Nachdenken angeregt.“ (IP3, Abs. 88)

Auch der Begriff Critical Whiteness ist vielen nicht bekannt. Zwei Personen kennen den Begriff, eine Befragte durch Selbststudium (vgl. IP9), die andere Interviewpartnerin ist in ihrem Englischstudium bereits öfter mit Critical Whiteness in Berührung gekommen (vgl. IP5). Sie betont dabei das Eigeninteresse und die bewusste Wahl, sich mit Cultural Studies auseinanderzusetzen (vgl. IP5). Einige Interviewpartner*innen (IP1; IP5; IP6; IP7; IP8) antworten auf die Frage nach der Thematisierung von Privilegien im Studium mit Berührungspunkten zu anderen Privilegien, beispielsweise in Bezug auf soziale Ungerechtigkeit (IP1), Lerndifferenzierung (IP7) oder in Richtung Feminismus (IP5; IP8).

5.3 Vermittlung und persönliches Verständnis von Begrifflichkeiten

In Bezug auf die Curricula des Bachelor- und Masterstudiums des Lehramtsstudiums an der Universität Wien wurden die Interviewpartner*innen zu drei darin vorkommenden Konzepten *inklusive Bildungsprozesse*, *Umgang mit Vielfalt* und *heterogene Gruppen* befragt. Diese bilden im Folgenden die Subkategorien. Einerseits wurden sie gefragt, wie diese aus ihrer Sicht im Lehramtsstudium vermittelt wurden, andererseits wie ihr persönliches Verständnis zu den Begrifflichkeiten aussieht. Es sollte dabei herausgefunden werden, inwiefern Rassismus und Privilegien unter diesen Begriffen aufgegriffen werden. Denn in den Curricula werden unter diesen Modulen unter anderem die Begriffe „Migration“, „Migrationshintergrund“, „kulturelle und religiöse Vielfalt“ und/oder „herkunftsbedingte Ungleichheit“ angeführt. Zudem wird Inklusive Pädagogik im Curriculum des Bachelorstudiums mit „Fokus Beeinträchtigung“ angeführt (siehe dazu Senat Universität Wien 2024a & 2024b).

Inklusive Bildungsprozesse

Grundsätzlich besteht bei allen Interviewpartner*innen das geteilte persönliche Verständnis, dass ein inklusiver Bildungsprozess bedeute, allen Schüler*innen eine Chance zu geben vom Unterricht zu profitieren. Mehreren Interviewpartner*innen (IP1; IP2; IP5; IP7; IP8; IP9) zufolge soll dies unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen umgesetzt werden.

Jedem Kind solle die Möglichkeit zur Selbstwirksamkeit gegeben werden, unabhängig von seinen Fähigkeiten (vgl. IP6). Es sei wichtig, dass Bildung für alle zugänglich ist und Schüler*innen die notwendige Unterstützung geboten wird (vgl. IP5; IP7; IP8). Drei Interviewpartnerinnen nennen beim Verständnis von inklusiven Bildungsprozessen, die Schüler*innen, so wie sie sind, in den Unterricht einzubinden (vgl. IP3; IP4; IP8): „Also für mich wäre Inklusive Pädagogik halt auch unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Erstsprache, Behinderungen, was auch immer, Sexualität etc., dass man einfach alle Schüler*innen, wo sie sind, halt auch mitnimmt und ja.“ (IP4, Abs. 68) Bei Inklusion gehe es auch um die Berücksichtigung von Bildungsschichten, finanziellen Hintergründen oder Herkunft (vgl. IP8). Zwei Interviewpartner*innen sprechen bei ihrem persönlichen Verständnis zunächst von Lernschwächen und Beeinträchtigungen²³ (vgl. IP6; IP7). Auf Nachfrage äußern sie sich auch zu Rassismus als Form der Ausgrenzung (vgl. IP6; IP7). Es wird argumentiert:

„[...] wenn ich jetzt meine Gedanken nicht im Griff habe und nicht merke, dass ich gewisse Menschen in ihrem Können und ihrer, in ihrer Kompetenz abwerte und eben folglich rassistisch bin, dann grenze ich diese ja aus, weil ich/ diese Gedanken beeinflussen ganz bestimmt meine Kommunikation, meine Antworten gegenüber diesen Schülern und das würde sie dann letztendlich eben auf eine gewisse Art und Weise ausgrenzen und ihre Möglichkeiten beschränken.“ (IP6, Abs. 80)

Unter Inklusion im Hinblick auf Rassismus wird auch die Berücksichtigung von beispielsweise sprachlichen Barrieren aufgrund eines „Migrationshintergrundes“ verstanden, damit Schüler*innen mit anderer Erstsprache, anderer Herkunft dieselben Bildungschancen haben (vgl. IP7). Als Beispiel nennt die Person die eigene Praktikumserfahrung, bei der viele Kinder aus der Ukraine an der Schule waren, die es auch zu inkludieren gilt (vgl. IP7). Zwei Interviewpartnerin betonen zudem, dass es auch die Aufgabe von Lehrpersonen ist, den vorhandenen Unterschieden entgegenzuwirken (vgl. IP1; IP2). Auch wenn Unterschiede strukturell bedingt werden, gelte es als Einzelperson zu versuchen, diese auszugleichen sowie darauf zu achten, durch seine Sprache, Materialien und Themen niemanden auszugrenzen (vgl. IP1).

Den Aussagen der Interviewpartner*innen (IP4; IP6; IP7; IP8; IP9) zufolge, wird unter inklusiven Bildungsprozessen im Lehramtsstudium vor allem auf Behinderung und

²³ Von manchen Interviewpartner*innen werden die Begriffe Behinderung und/oder Beeinträchtigung durch alternative Begriffe ersetzt. Es wurde entschieden, diese nicht zu reproduzieren, in Anlehnung eines Beitrages zu *Inklusives Wording* von myAbility Social Enterprise (2022) (Verfügbar unter: <https://www.myability.org/wissen/wissens-blog/inklusion-unternehmen/erfolgskriterien/inklusives-wording> [Stand: 03.02.2025])

Beeinträchtigungen eingegangen. Drei dieser Personen erwähnen in diesem Zusammenhang auch die sogenannten Integrationsklassen (vgl. IP7; IP8; IP9). Eine Befragte betont, wie sich durch das Studium auch ihre Definition von Integration verändert hat und, dass Rassismus bei Inklusion nicht besprochen wurde (vgl. IP9):

„So wie es auch bei uns jetzt in der Schule Integrationsklassen gibt und diese/ wobei ja das wiederum interessant ist, weil Integration war für mich vorher immer eher mit fremde Herkünfte, fremde Kultur, irgendwie zueinander bringen verbunden, ist aber jetzt in den Klassen Integration, versteht sich jetzt in den Klassen, so wie ich es in der Schule kenne, eben nur in Bezug auf *weiße* Kids, die irgendwie Beeinträchtigungen haben oder ‚besondere Bedürfnisse‘ und auch Diversität, finde ich, hat sich eher auf das bezogen. Und Thema Rassismus und kulturelle Diversität ist, finde ich, bei Inklusion nicht so vorgekommen [...]“ (IP9, Abs. 72)

Eine weitere Interviewpartnerin äußert, dass sie das Gefühl hat, Inklusion wäre beschränkt auf Behinderungen und Beeinträchtigungen vermittelt worden, was von ihrer eigenen Definition abweicht (vgl. IP4). Eine Person findet, dass bei dem Inklusionsbegriff unterschieden wird in „normale“ Schüler*innen und jene mit Behinderung oder Lernschwierigkeiten und dabei vergessen wird, dass erstere auch Unterschiede aufweisen (vgl. IP6):

„Und das fand ich immer schon irritierend, dass dieser angebliche Rest dann irgendeine Standardbehandlung bekommen sollte und das verhindert, finde ich, dass diese Schüler auch in ihrer Komplexität als solches betrachtet werden bzw. auch halt in ihrer/ in den Veränderungen im Zeitverlauf.“ (IP6, Abs. 76).

Inklusion heiße außerdem, nicht zwingend mit Rassismus in Berührung zu kommen (vgl. IP3). In Lehrveranstaltungen werde aber schon angesprochen, dass Unterschiede da sind und die Schule diese auch reproduziert sowie Menschen ausschließt (vgl. IP1). Es werde auch vermittelt, dass Bildung allen ermöglicht werden soll (vgl. IP7). Eine Person kann sich nicht richtig an die Definition von Inklusion erinnern und meint, die persönliche Auseinandersetzung hat den Begriff mehr geprägt als das Studium (vgl. IP3). Grundsätzlich äußern zwei Interviewpartnerinnen, im Lehramtsstudium weniger mit Inklusion in Berührung gekommen zu sein, beziehungsweise eher durch selbstgewählte Wahlfächer (vgl. IP3; IP5). Demzufolge erinnert sich eine Interviewpartnerin in Zusammenhang mit Inklusion an ein Seminar zu Sexualpädagogik und im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache über die Verwendung von Literatur für inklusiven Unterricht (vgl. IP5). Inklusion sei auch in Zusammenhang mit Berücksichtigen von Ressourcen an Schulstandorten und von Schüler*innen besprochen worden (vgl. IP2). Drei Interviewpartnerinnen (IP1; IP5; IP6) argumentieren, das theoretische Wissen in Lehrveranstaltungen vermittelt bekommen zu haben. Zwei davon bemängeln jedoch die Vermittlung der Umsetzung von Inklusion als Lehrperson im Unterricht (vgl. IP1; IP5):

„Aber die tatsächliche Unterstützung dann dafür, dass man das auch umsetzen kann, finde ich gering. Also ich habe das Gefühl, ich habe sehr viel Wissen zu Begrifflichkeiten, wie Inklusion und Differenzierung und so, aber der Konsens auch unter den Kolleg*innen ist, „Ja, das ist eh voll toll, aber wie soll ich das machen mit 30 Kindern im Klassenzimmer?““ (IP5, Abs. 64)

Umgang mit Vielfalt und heterogene Gruppen

Die Begrifflichkeiten *Umgang mit Vielfalt* und *heterogene Gruppen* werden in den Antworten der Interviewpartner*innen nicht klar voneinander abgegrenzt beziehungsweise gehen einige Interviewpartner*innen auf einen Begriff mehr ein als auf den anderen. So sprechen fünf Befragte (IP2; IP3; IP6; IP7; IP8) über beide Begriffe, drei Personen (IP9; IP5; IP4) verwenden mehr Heterogenität und eine Person (IP1) fasst Inklusion, Vielfalt und Heterogenität zusammen.

Zu dem Begriff *Vielfalt* äußert eine Person, sie würde eher an verschiedene Personengruppen denken (vgl. IP8). Eine weitere Interviewpartnerin würde den Begriff *Vielfalt* breiter fassen, als es ihr im Studium vermittelt wurde (vgl. IP3). Inklusion und Vielfalt bedeutet in ihrem Verständnis, dass alle im Unterricht willkommen sind und Schüler*innen in ihren Persönlichkeiten sowie in ihrer phänotypischen Vielfalt so akzeptiert werden, wie sie sind (vgl. IP3). Sie findet es wichtig, alle Schüler*innen trotz der Unterschiede als Gemeinschaft wahrzunehmen (vgl. IP3). Noch eine Befragte würde sich wünschen, dass die Auseinandersetzung bei Vielfalt und Heterogenität von Schüler*innen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen erweitert wird auf beispielsweise LGBT und Rassismus (vgl. IP4).

Bei Heterogenität denkt eine Befragte hingegen mehr an leistungsheterogene Gruppen sowie unterschiedliches Vorwissen und die Aufgabe von Lehrpersonen, die Schüler*innen auf denselben Wissenstand zu bringen (vgl. IP8). Eine Interviewpartnerin findet, dass Heterogenität demzufolge ein Thema ist, dass fachspezifisch behandelt werden sollte (vgl. IP5). Eine weitere Person erwähnt, dass sie heterogene Gruppen tendenziell mit Leistungsunterschieden in Verbindung bringt, merkt aber gleichzeitig, dass der Begriff breiter wäre (vgl. IP9). „Also kulturelle Unterschiede sind da nicht wirklich so vorgekommen und, wenn sie vorgekommen sind, muss das zumindest irgendwie am Rande gewesen sein oder so, dass es mich nicht wirklich gecatcht hat, weil sonst hätte ich davon irgendwas mitgenommen.“ (IP9, Abs. 80) Eine befragte Person betont, dass jede Klasse heterogen ist und jede Person ihre eigene Geschichte, eigenen Bedürfnisse und Privilegien sowie Interessen hat (vgl. IP7). Als Lehrperson sei es wichtig, diese Vielfalt auch zu akzeptieren, dass nicht alle die gleichen Interessen haben (vgl. IP7).

Im Lehramtsstudium wurde Vielfalt und Heterogenität mehreren Interviewpartnerinnen (IP2; IP3; IP4; IP9) zufolge in Zusammenhang mit Leistungsheterogenität bearbeitet. Eine Befragte betont, dass dies die einzigen oder wichtigsten Unterschiede im Studium waren und besprochen wurde, wie diese ausgeglichen werden können (vgl. IP9). Eine Person kann sich nicht mehr erinnern, was zu heterogenen Gruppen vermittelt wurde, würde es aber mit Leistungsheterogenität verbinden (vgl. IP8). Ähnlich erinnert sich eine weitere Befragte, dass heterogene Gruppen meist im Sinne von leistungsheterogen besprochen wurden, jedoch wäre ihr nichts in Bezug auf kulturelle Unterschiede hängen geblieben (vgl. IP9). Es gelte, die Schüler*innen an ihrem Bildungsstand abzuholen (vgl. IP4). Im Studium werde Bewusstsein geschaffen, dass Schüler*innen unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen (vgl. IP2). Laut einer Interviewpartnerin wird jedoch viel über Hochbegabung gesprochen und vieles „unter den Tisch gekehrt“ sowie die restlichen Schüler*innen außer Acht gelassen (vgl. IP3). Es wird auch empfunden, dass die Begriffsdefinitionen an der Oberfläche bleiben in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (vgl. IP5). Eine Interviewpartnerin erwähnt eine Lehrveranstaltung „Inklusive Schule und Vielfalt“, in der Differenzkategorien, wie Migration, Flucht, Sprache, soziale Ungleichheit, Geschlecht und Gender sowie Behinderung thematisiert und Inklusion, Vielfalt und Heterogenität auch positiv vermittelt wurden (vgl. IP1). Einer weiteren Person zufolge wurde Vielfalt dahingehend angesprochen, dass Schüler*innen verschiedene kulturelle Hintergründe und Charakterzüge mitbringen, welche es als Lehrperson zu beachten gilt und Schüler*innen auch in ihrer gedanklichen Vielfalt abgeholt werden sollen (vgl. IP6).

Manche Interviewpartner*innen (IP1; IP5; IP7) gehen auf die fachspezifische Bearbeitung der Begriffe ein. So erwähnen zwei Personen, dass im Rahmen des Lehramtsstudiums Deutsch unterschiedliche sprachliche Hintergründe thematisiert wurden (vgl. IP1; IP8). In den Lehramt Unterrichtsfächern Chemie und Biologie sei im Hinblick auf Lerndifferenzierung sensibilisiert worden (vgl. IP7). Eine Person erwähnt, erst durch selbstgewählte Lehrveranstaltungen und durch ihre Lehramt Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch Heterogenität aus unterschiedlichen Blickwinkeln bearbeitet zu haben (vgl. IP5):

„Sei es jetzt mit Blick auf eben Privilegien, mit Blick auf Sprache, mit Blick auf Rassismus, mit Blick auch auf Ungleichbehandlungen, aufgrund von Gender, aber auch mit Blick auf (.) Benachteiligungen im Sinne von Lernschwächen, Lese- und Rechtschreibschwäche, Autismus, ADHS.“ (IP5, Abs. 66)

Beim Umgang mit Vielfalt und Heterogenität und generell fehlt es im Lehramtsstudium laut mehreren Personen (IP1; IP2; IP3; IP4; IP5; IP6; IP8) an der Vermittlung der Umsetzung. Es

fehle an Classroom Management (vgl. IP4; IP5), wie mit heterogenen Gruppen (vgl. IP3) oder mit Extremsituationen, wie traumatisierten Kindern (vgl. IP2) umgegangen werden kann. Es werde auch nicht vermittelt, wie man mit einer mehrsprachigen Deutschklasse umgeht, man finde seine Lifehacks, aber es sei trotz langjähriger Berufserfahrung als Lehrperson schwierig (vgl. IP8). Eine Interviewpartnerin äußert in Bezug auf heterogene Gruppen ihre Unsicherheit im Umgang mit Schüler*innen, die im Rahmen des Ramadans fasten (vgl. IP6). Ihr fehlt es an konkreten Handlungsanleitungen, um zu verhindern, dass die Person oder Familie sich von ihr benachteiligt oder nicht ernst genommen fühlt (vgl. IP6). Vor allem in verpflichtenden Lehrveranstaltungen fehle die Umsetzung für den Unterricht (vgl. IP1).

„Und das wird halt immer, finde ich, sehr auch /schön und leicht dargestellt (lachend)/, aber wirklich, wie man das machen soll, finde ich, bringt dir die Uni halt /gar nicht bei (lachend)/, sondern sagt halt so: ‚Ja, heterogene Gruppen, alle sollen gemeinsam in einer Klasse sein und viel Spaß dann damit.‘ /So in die Richtung (lachend)/, ja.“ (IP4, Abs. 72)

Andererseits werde auch besprochen, dass es kein einheitliches Lösungskonzept aufgrund der Individualität von Klassen gibt (vgl. IP2). Es sei etwas überfordernd, so viel Wissen zu Heterogenität zu haben und gleichzeitig im System nicht die Möglichkeit zu haben, dieses anzuwenden (vgl. IP5). Schulbücher würden keine Rücksicht auf eine heterogene Gruppe nehmen und die derzeitigen Verträge für Lehrpersonen würden es nicht möglich machen, individuelle Arbeitsblätter für jede Stunde zu gestalten (vgl. IP5).

5.4 Rassismus durch Lehrmaterialien

Die Interviewpartner*innen wurden einerseits danach gefragt, inwiefern Rassismus in aktuellen Lehrmaterialien reproduziert wird, andererseits kamen Lehrmaterialien auch bei anderen Interviewfragen seitens der Interviewten zur Sprache. Diese Kategorie wird in die Analyse miteingebunden, da Lehrmaterialien nach Angaben der Interviewpartner*innen teilweise im Studium besprochen wurden, zugleich auch Relevanz für den Unterricht haben. So orientiert sich Unterricht an Lehrmaterialien und gewisse Schulbücher sind für den Unterricht auch vorgegeben.

Es wurde sowohl auf studienbezogene als auch schulbezogene Lehrmaterialien eingegangen. Eine Interviewpartnerin erwähnt, dass in ihrer Erinnerung bei Unterlagen im Studium wenig auf Repräsentation geachtet wurde (vgl. IP9). Eine weitere Aussage bezieht sich auf eine allgemein gering wahrgenommene Anzahl und wenn, dann bewusste Wahl von Texten von Personen of Color im Studium – „Also (3) ja, da ist wenig Sichtbarkeit“ (IP5, Abs. 96) Drei Interviewpartner*innen (IP5; IP6; IP7) haben sich im Rahmen ihres Studiums mit

Lehrmaterialien für den Unterricht beschäftigt. Zwei Interviewpartnerinnen (IP5; IP6) erwähnen, im Rahmen einer Lehrveranstaltung Unterrichtsmaterialien bzw. Lehrwerke im Hinblick auf Diversität und Stereotype analysiert zu haben (vgl. IP5; IP6). Eine dieser beiden Befragten hat diese auch in Bezug zu Rassismus analysiert (vgl. IP5). Die dritte Person hat ein Erklärvideo im Hinblick auf fachdidaktische und inhaltliche Aspekte analysiert und ist dabei selbst auf eine rassistische Darstellung aufmerksam geworden (vgl. IP7).

Es wird kommentiert, dass Schulbücher „hinterherhinken“ in Bezug auf Rassismus (vgl. IP9) und „rassistische Muster“ wiedergeben (vgl. IP4). In den Lektürelisten für das Unterrichtsfach Deutsch würden rassistische Bücher wie „Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer“ vorkommen und rassistische Wörter reproduziert werden (vgl. IP8). Es wird von rassistischen Karikaturen in einem Schulkalender sowie in Erklärvideos, die für den Chemieunterricht verwendet werden, berichtet (vgl. IP7). In Biologiebüchern sei wenig Diversität abgebildet (vgl. IP1; IP6; IP8). Die Materialien für Biologie würden generell etwas „weiter zurück“ wirken (vgl. IP1), es würden fragwürdige Dinge zu Hautfarbe erwähnt werden (vgl. IP8) und es werde aufgrund eines „vorgelagerten Rassismus“ eher Forschung von Personen aus der „westlichen Welt“ rezipiert (vgl. IP6). In Physikbüchern werde Rassismus ignoriert, dort seien beispielsweise nur Namen aus dem deutschsprachigen Raum zu finden (vgl. IP8). In Mathematikbüchern gebe es Textbeispiele, die mit plakativen Stereotypen arbeiten (vgl. IP3). Zudem bemängeln zwei Personen, dass in Schulbüchern meist *weiße* Menschen abgebildet werden (vgl. IP8; IP9). Eine Interviewpartnerin sei schockiert gewesen, welche Ergebnisse Schulbuchanalysen in Bezug auf Rassismus aufzeigen (vgl. IP5). Über im Studium analysierte Französischlehrwerke wurde geäußert, dass diese „rassistischen Perspektiven nicht unbedingt entgegenwirken“ (IP6, Abs. 56), sondern Stereotypen reproduzieren (vgl. IP6).

Auf der anderen Seite werde ein Bemühen wahrgenommen, Schulbücher diverser zu gestalten (vgl. IP9; IP1). In Deutschbüchern sei bereits eine etwas inklusivere Gestaltung zu finden (vgl. IP1): „[...] dass dann eben mal nicht die Lisa oder die Laura die Namen [...] der Personen in der Geschichte sind, sondern vielleicht mal ein Ali oder ein Mohammed.“ (IP1, Abs. 44) Verbesserungen werden auch bei Englischbüchern wahrgenommen (vgl. IP8). Gleichzeitig wird jedoch kritisiert, dass die Repräsentation auch aufgesetzt wirkt (vgl. IP5; IP6). Oberstufenbücher würden bereits Themen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, da es neuere Bücher gebe, während dies bei Unterstufenbüchern noch fehle (vgl. IP5).

Generell fänden Interviewpartner*innen es wichtig, Lehrmaterialien „diverser“ und „inklusive“ zu gestalten. Lehrwerke würden „extrem viel mit Stereotypen arbeiten, aber diese nicht in ihrer Komplexität bearbeiten. Und ich finde, das fördert zu einem gewissen Maße

festgefahrene Vorstellungen, was wiederum dann irgendwie auch Rassismus fördern könnte.“ (IP6, Abs. 56) Es sei wünschenswert, dass Lehrmaterialien darauf achten, wer eine Stimme bekommt (vgl. IP5; IP8) und dass eine modernere Textauswahl stattfindet (vgl. IP8). Für das Unterrichtsfach Deutsch würde ein Lektüreschlüssel oder eine Handreichung für Lehrpersonen hilfreich sein, in denen dazu angeregt wird, das Geschriebene zu reflektieren und zu thematisieren, wenn mit Klassikern gearbeitet wird (vgl. IP8). Einer Befragten zufolge bräuchte es eine Überarbeitung von Biologiebüchern (vgl. IP1). Mehr abgebildete Vielfalt ist deshalb gewünscht, da sich Bilder einprägen und unterbewusst eine gewisse Vorstellung vermittelt wird (vgl. IP2; IP5; IP9). Besonders in der Unterstufe seien Schulbücher einflussreich, „weil die Kinder jünger sind und das noch sehr aufsaugen wie ein Schwamm. Und das Bild, das da dann vermittelt wird, das ist halt das Bild, das ich dann habe, von Gesellschaft, von Kulturen.“ (IP5, Abs. 56) Diverse Abbildungen würden unterbewusst zur Normalisierung beitragen und es müsse dadurch für jüngere Schüler*innen weniger erklärt werden (vgl. IP9): „Aber ja, alleine, wenn da das irgendwie normalisiert wird, dass es einfach verschiedene Hautfarben gibt, verschiedene Herkünfte, verschiedene/ einfach Diversität in dem Bereich, dann wäre das alleine was, wo die Kinder auch unbewusst daran gewöhnt werden würden.“ (IP9, Abs. 68)

Die Interviewpartner*innen nennen mehrere Handlungsmöglichkeiten, rassistischer Reproduktion als Lehrperson durch die Auseinandersetzung mit Lehrmaterialien für den Unterricht entgegenzuwirken. Zwei Interviewten zufolge sollten zunächst Lehrinhalte und -materialien durchgeschaut werden, bevor sie in der Schule verwendet werden (vgl. IP7; IP8). Beispielsweise sei auch für Chemielehrer*innen nicht nur die Durchsicht der Materialien auf fachlicher Ebene, sondern auch im Hinblick auf Inhalte, „die man in einer Schule nicht transportieren sollte“ (IP7, Abs. 54) von Relevanz (vgl. IP7). Die befragte Person würde solche Materialien dann „wahrscheinlich nicht“ verwenden (vgl. IP7). Sollten rassistische Inhalte wiedergegeben werden, sei es wichtig, diese zu thematisieren (vgl. IP4; IP7). Insbesondere wenn mit Lehrbüchern gearbeitet wird, „kann man es dann glaub ich nur thematisieren im Unterricht“ (IP2, Abs. 72), da Schulbücher selbst nicht geändert werden können (vgl. IP2; IP4; IP5). Im Fach Mathematik könne auf rassistische Inhalte hingewiesen werden, wenn diese in Textbeispielen vorkommen (vgl. IP3). Eine befragte Person argumentiert folgendermaßen: „[...] ja, also wenn einem so etwas auffällt, glaube ich, musst du es ansprechen, ja, alles andere ist halt auch eine weitere Form von Akzeptanz und Normalisierung.“ (IP7, Abs. 54) Eine weitere Person sieht die Möglichkeit, anhand von alten, unkritischen Texten, Rassismus und Sprachwandel zu thematisieren (vgl. IP8). Konkret versuche die Lehrperson auch Kritik an

Schulbüchern in Physik zu üben, indem sie hinterfragt, wer repräsentiert wird, „aber das ist halt sehr punktuell.“ (IP8, Abs. 62) (vgl. IP8). Es sei wichtig, bei Unterrichtsmaterialien stets auf die Repräsentation zu achten und die Auswahl von Autor*innen diverser zu gestalten, bei Literatur sowie bei digitalen Medien (vgl. IP8). In Bezug auf die Präsentation von Forschungsergebnissen aus der „westlichen Welt“ (vgl. IP6) nennt eine Befragte: „Also, weil ein Lehrer/eine Lehrerin reproduziert quasi nur das, was in wissenschaftlichen Journals oder was auch immer eh schon besprochen wird. Also da müssten die sich wirklich noch aktiver damit auseinandersetzen [...]“ (IP6, Abs. 62). Lehrpersonen hätten die Möglichkeit, nicht-weiße Forscher*innen einzubinden und „bei Themen, die es wirklich betrifft“ (IP1, Abs. 48) auf inklusivere Gestaltung zu achten (vgl. IP1). Hierfür wird als Beispiel der Unterricht über Evolution in Biologie gegeben (vgl. IP1). Insbesondere im Unterrichtsfach Deutsch könne es kontinuierlicher umgesetzt werden:

„[...] sie müssen bei mir vier Texte alleine lesen und dann Aufgaben dazu bearbeiten und da habe ich auch als Vorgabe gegeben, dass sie also zwei Texte lesen müssen, die nicht von *weißen* Männern sind. Und also einige haben sich dann halt Frauen ausgesucht, aber es sind doch auch nicht-weiße Frauen dabei [...]“ (IP8, Abs. 10)

In Bezug auf die fehlende Sichtbarkeit der Vielfalt von Forscher*innen könnten Schüler*innen in der Oberstufe beispielsweise mit Fragen wie „Warum ist unsere Vorstellung von einem Scientist eben die, dass der eine Brille trägt, krauses Haar hat, einen Laborkittel anhat und alt und *weiß* ist?“ (IP1, Abs. 48) zum Reflektieren angeregt werden, wird von einer Befragten geäußert (vgl. IP1). In gewissen Unterrichtsfächern könnten Texte zum Thema Rassismus gewählt und inhaltlich aufgegriffen werden (vgl. IP2; IP5). Ebenso sei eine Möglichkeit, im Internet nach Material zu recherchieren (IP1; IP2; IP6; IP9), beispielsweise bei *ZARA* (vgl. IP1). Zwei Befragte haben für ihren Unterricht von der *Flüchtlingshilfe München* (vgl. IP2) oder der *Bundeszentrale für politische Bildung* (vgl. IP9) Materialien herangezogen. Es gebe außerdem die Option, Unterrichtsmaterialien abzuändern (vgl. IP2; IP6) oder Unterrichtsmaterialien selbst zu gestalten (vgl. IP1; IP6; IP9). Während in der Oberstufe eigene Materialien, wie zum Beispiel Zeitungsartikel, zusätzlich verwendet werden könnten, fehle es in der Unterstufe an Alternativen zu Schulbüchern (vgl. IP5). Auch eine weitere Befragte erwähnt die Schwierigkeit, für die Unterstufe Alternativen zu finden. Sie fände es gerade in Deutsch wichtig, bereits in der Unterstufe entsprechende Literatur zu lesen (vgl. IP8). Es sei möglich, sich für ein rassismuskritisches Schulbuch einzusetzen, jedoch bezweifelt die Befragte, dass es umgesetzt wird (vgl. IP5). Drei Interviewpartner*innen (IP6; IP7; IP8) nennen die Handlungsoption, Autor*innen oder Verlage von Materialien zu kontaktieren, die Rassismus

reproduzieren. Eine Befragte äußert konkret, sie würde die Autor*innen bzw. den Verlag kontaktieren, wenn sie „das Gefühl hätte, dass etwas eindeutig rassistisch ist“ (IP6, Abs. 66) (vgl. IP6). Eine weitere Person berichtet von einem rassistischen Witz, der in einem Kalender für Schulen vorkam und gemeldet wurde (vgl. IP7). Eine Lehrperson (IP8) schrieb einem Verlag, dass die Repräsentation in den Schulbüchern fehle (vgl. IP8).

*5.5 Gründe für Relevanz einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien in der Lehrer*innenausbildung*

Die Auseinandersetzung mit Rassismus im Rahmen der Lehrer*innenausbildung wird von allen Befragten als relevant angesehen – „[...] merke ich, dass das definitiv eine Rolle spielen sollte in der Lehrer-/ Lehrerinnenausbildung“ (IP3, Abs. 6). Es wird als „Grundbasis für jede Lehrperson“ gesehen (vgl. IP7) und auch als sinnvoll erachtet, Rassismus und Privilegien im Curriculum zu verankern, sodass alle Studierenden damit in Berührung kommen (vgl. IP5). Besonders da man sich in einer gewissen „Bubble“ bewege, sollte es vielmehr aufgegriffen werden im Studium (vgl. IP9). Durch die eigene „Bubble“ habe sich eine Interviewpartnerin selbst lange nicht mit dem Thema befasst und argumentiert, dass im eigenen Verhalten dann viel übersehen wird, was sie besonders als Lehrperson problematisch findet (vgl. IP1). Es konnten vier Gründe für eine Relevanz der Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien im Rahmen der Lehrer*innenbildung identifiziert werden, die im Folgenden als Subkategorien näher beleuchtet werden: „Die Rolle als Lehrer*in“, „Schaffen für Bewusstsein“, „Frühe Auseinandersetzung“ und „Reflexion von Privilegien“.

*Die Rolle als Lehrer*in*

Einige Interviewte (IP1; IP3; IP4; IP5; IP8) betonen die besondere Relevanz der Auseinandersetzung mit Rassismus aufgrund der Rolle, die Lehrer*innen einnehmen. Einer Interviewpartnerin zufolge wird im Lehramtsstudium immer wieder vermittelt, dass Lehrpersonen die Gesellschaft mitgestalten (vgl. IP5). Aus diesem Grund wird es als wichtig erachtet, sich der Rolle als Lehrperson und den Voraussetzungen, mit welchen man die Schule und ein Klassenzimmer betritt, bewusst zu sein (vgl. IP5). Lehrpersonen würden gegenüber den Schüler*innen eine Machtposition einnehmen (vgl. IP8):

„[...] unsere Schülerinnen und Schüler können sich gegen uns in Wirklichkeit nicht wehren, also die haben ganz wenig Handlungsmöglichkeiten und da muss schon so viel vorfallen und wir können aber vorher schon so viel Schaden machen und das wäre eigentlich wichtig.“ (IP8, Abs. 54)

Andererseits hätten Lehrpersonen auch eine gewisse Vorbildfunktion (vgl. IP3; IP4) und Schüler*innen würden mitbekommen, wenn Lehrpersonen bestimmte Themen vermeiden oder nicht inkludieren wollen (vgl. IP3).

„Und vor allem als Lehrperson sollte man ja irgendwie auch eine Vorbildwirkung haben und dann versuchen, Schüler*innen auch (.) beizubringen oder zu vermitteln, dass/ (.) wie man halt versuchen kann, dass alle sich gleich behandelt fühlen und eben auch, dass sich andere Schüler*innen vielleicht ihren Privilegien bewusst werden und dass man halt eben nicht selber dann rassistisches Verhalten wiedergibt, oder/ ja.“ (IP4, Abs. 58)

Als Lehrperson habe man die Aufgabe, unter Schüler*innen und Lehrer*innen eine gewisse „Awareness zu schaffen“ (vgl. IP1).

Schaffen für Bewusstsein

Die Mehrheit betont die Wichtigkeit der Bewusstmachung für das Thema Rassismus (IP1; IP2; IP3; IP5; IP7; IP8). Eine Befragte (IP1) berichtet aus eigener Erfahrung, dass verpflichtende Seminare zu dem Thema ihr Bewusstsein geschärft haben: „Wo ich mir zumindest gedacht habe, ‚Wow, das war mir nicht bewusst ((lacht)), dass was ich da sage nicht korrekt ist.‘“ (IP1, Abs. 26). Drei Interviewpartner*innen (IP2; IP3; IP7) betonen, dass das Studium Bewusstsein für das Thema schaffen sollte – „[...] generell, dass einfach viel mehr Bewusstsein dafür geschaffen werden muss.“ (IP3, Abs. 6) – insbesondere, weil Lehrpersonen mit dem Thema konfrontiert werden würden (vgl. IP7). Eine weitere Interviewpartnerin äußert, dass man dem Thema begegnen wird, auch wenn man sich nicht damit beschäftigt (vgl. IP4).

„Ein bisschen eine Selbstreflexion, Sensibilisierung für das Thema. Ich glaube das wäre nicht schlecht“ (IP7, Abs. 16). Darüber nachzudenken, wie man mit dem eigenen Verhalten oder mit der Sprache Personen ausgrenzt, auch wenn es nicht intendiert ist, findet eine Interviewpartnerin besonders als Lehrpersonen wichtig (vgl. IP1). Nur wenn das Bewusstsein über Diskriminierung und Rassismus vorhanden sei, könne es auch wahrgenommen und hingeschaut werden (vgl. IP2):

„Und man nimmt ja eigentlich oft Dinge nur dann wahr, wenn man sich bewusst ist, dass diese Dinge existieren. Also es ist ja auch oft so, ich weiß nicht, man hört irgendwas Geschichtliches und auf einmal begegnen einem Straßennamen oder/ die damit verbunden sind. Also man nimmt ja oft nur das wahr, was man irgendwie kennt. Und deswegen, ich glaube, wenn wir das/ wenn wir Diskriminierung und Rassismus sehen wollen, dann müssen wir uns auch in Schule und Studium damit beschäftigen, damit wir unseren Blick schärfen und halt wirklich lernen hin zu schauen.“ (IP2, Abs. 104)

Eine Interviewpartnerin berichtet rückblickend als bereits arbeitende Lehrperson, dass sie mehr Input im Studium gebraucht hätte, weil sie durch die fehlende Thematisierung im Studium das

Thema nicht als relevant angesehen hat (vgl. IP8). Wenn ein Bewusstsein für Rassismus geweckt würde, wären Personen auch bereit sich zu ändern, denkt die Befragte (vgl. IP8):

„Also ich habe es jetzt jedenfalls konkret auch bei einer Kollegin gesehen, die (.) ja auch irgendwie der Meinung war so ‚Sind eh alle gleich und sozusagen gibt da eh kein Problem.‘ Und in einer Klasse mit halt Schwarzen Schülerinnen dann in einen Konflikt geraten ist, die ihr eben vorgeworfen haben, sie kann sie nicht auseinanderhalten. [...] Und die hat sich dann echt mit dem Thema auseinandergesetzt und da/ war auch bereit dazu zu reflektieren. Also ich glaube, dass es ganz vielen Lehrpersonen so gehen würde, wenn man sie mal mit diesen Dingen konfrontiert.“ (IP8, Abs. 24)

Während einerseits der Lehrer*innenbildung eine wichtige Rolle dabei zukomme, wird andererseits angesprochen, dass eine Aufklärung durch Schüler*innen am „besten“ sei, obwohl bedauert wird, dass diese wiederum an Betroffenen hängen bleibt (vgl. IP8).

Eine andere Befragte äußert, dass die Bewusstmachung nicht nur in der Praxis stattfinden sollte, sondern auch in den theoretischen Fächern (vgl. IP3). Es wird eine Relevanz für alle Fächer ausgesprochen (vgl. IP1; IP6). Es gelte, das Thema unabhängig davon zu behandeln, ob es gerade präsent ist oder nicht, um Bewusstsein zu schaffen und dadurch die Relevanz des Themas aufzuzeigen (vgl. IP3). Zudem könne durch dieses erworbene Bewusstsein immer wieder auf bereits vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden und entsprechend genutzt werden, wenn das Thema Rassismus aufkommt (vgl. IP3).

Drei weitere Interviewpartnerinnen (IP4; IP5; IP6) betonen bei der Relevanz der Auseinandersetzung mit Rassismus vor allem das Bewusstsein über die eigenen Privilegien, um nicht selbst rassistisches Verhalten zu reproduzieren:

„Ich denke, dass es in jedem Fach extrem wichtig ist, weil wenn ich mir meiner Privilegien bewusst bin (.), die letztendlich ja mit meinem soziokulturellen Hintergrund zu tun haben, dann kann ich einfach mit anderen Menschen viel besser umgehen und dann kann ich, glaube ich, auch rassistische Gedanken viel eher vermeiden.“ (IP6, Abs. 90)

Wichtig sei, sich als Lehrperson bewusst zu werden, dass genauso Beurteilungsfehler aufgrund von Rassismus gemacht werden können (vgl. IP5). Generell würde eine Auseinandersetzung mit Privilegien zum Nachdenken anregen (vgl. IP9): „Und dann macht es bewusst oder unbewusst, glaube ich Schritt für Schritt einen Unterschied in der Gesellschaft [...]“ (IP9, Abs. 60). Die Einschätzung der Notwendigkeit, die eigenen Privilegien zu reflektieren, besonders für den Lehrer*innenberuf, wird in der Subkategorie „Reflexion von Privilegien“ näher ausgeführt.

Frühe Auseinandersetzung

Als Ergänzung zur Bewusstmachung für das Thema Rassismus sprechen sich die Interviewten für eine frühe Auseinandersetzung mit dem Thema aus. Drei Interviewpartnerinnen (IP2; IP8; IP9) argumentieren, dass es bereits früher im Bildungssystem einer Auseinandersetzung mit Rassismus bedarf. Eine Interviewpartnerin erwähnt: „in Wirklichkeit muss es im Kindergarten anfangen“ (IP8, Abs. 24), andere sehen die Wichtigkeit des Befassens mit dem Thema bereits in der Schule (vgl. IP2; IP9), wobei eine Auseinandersetzung mit Rassismus in der Schule auch nur stattfinden könne, wenn sie auch im Lehramtsstudium stattfindet (vgl. IP9):

„Also ich bin auf jeden Fall persönlich für mehr Relevanz. Für das, dass dem Thema Rassismus mehr Aufmerksamkeit, mehr Raum, mehr Platz in Studium genauso wie in Schule, weil Studium ist ja auch was, was nur ein gewisser Prozentteil überhaupt der Bevölkerung jemals machen wird. Also, ich finde, es gehört eigentlich noch viel stärker in die Schule, aber es ist dann natürlich ein Zusammenspiel, weil wenn ich es in einem Lehramtsstudium habe, findet es Einklang auch in der Schule.“ (IP9, Abs. 86)

Auch im Studium sprechen sich mehrere Befragte (IP1; IP2; IP5; IP7; IP9) für eine möglichst frühe Auseinandersetzung mit Rassismus aus. Damit man Rassismus auch im Unterricht bearbeiten könne, sollte die Auseinandersetzung im Studium stattfinden (vgl. IP5). Begrüßt wird dabei, bereits im Bachelor eine verpflichtende Lehrveranstaltung einzuführen (vgl. IP7). Eine interviewte Person (IP2) schildert von ihrer Erfahrung, aufgrund von fehlendem Bewusstsein, selbst diskriminierendes Verhalten in der Schule gezeigt zu haben, weshalb sie sich für eine frühere Auseinandersetzung ausspricht:

„Also wenn ich das so spät anspreche dann/ also ich habe zum Beispiel auch, ich habe jetzt ein halbes Jahr unterrichtet, und ich habe Dinge gemacht, die in der Literatur als diskriminierend dargestellt werden, was mir aber gar nicht bewusst war. Und deswegen müsste man viel früher ansetzen, das zu thematisieren.“ (IP2, Abs. 10)

Reflexion von Privilegien

Alle Interviewpartner*innen empfinden es als wichtig, sich über ihre eigenen Privilegien Gedanken zu machen. Dabei wurde nicht nur Bezug auf Privilegien aufgrund von Rassismus genommen. Generell sei es wichtig, über eigene Privilegien nachzudenken, um sich darüber bewusst zu werden, dass Privilegien machtvoll sind (vgl. IP3). So könnten „Missverhältnisse“ erkannt werden, die durch das Nutzen von Privilegien zustande kommen, insbesondere wenn nicht darüber reflektiert wird (vgl. IP3). Es sei wichtig Privilegien zu reflektieren, da diese Einfluss darauf haben, wie sicher man sich durch die Welt bewegt (vgl. IP5). Ein weiteres Argument für Reflexion ist, Privilegien nicht als selbstverständlich und gegeben anzusehen (vgl. IP4; IP9), besonders als *weiße* Person, weil man gewisse Dinge selbst nicht erlebt (vgl.

IP4). Nur so sei es möglich, Ungleichheiten aufgrund von Privilegien zu erkennen (vgl. IP9; IP4):

„[...] in der Schule, dass du davon ausgehst, dass alle gleich behandelt werden (.) und du das jetzt als *weiße* Person oft wahrscheinlich gar nicht mitbekommst, so bewusst, weil es dich selber nicht betrifft. Und deshalb ist es eben wichtig, dass man sich dieser Privilegien bewusst ist, damit man eben da etwas dagegen machen kann, damit es irgendwann hoffentlich /eine Gleichstellung gibt (lachend)/ ((lacht)).“ (IP4, Abs. 22)

Mehrere Interviewpartner*innen äußern die Relevanz der Auseinandersetzung mit Privilegien besonders für den Lehrer*innenberuf (IP7; IP1; IP2; IP4; IP8; IP5). Die Reflexion eigener Privilegien und generell die Auseinandersetzung mit Rassismus wird besonders für den Umgang mit Schüler*innen und das Klassenmanagement als wichtig erachtet (vgl. IP5). Lehrpersonen sollten generell Bewusstsein für Ungleichheiten von Schüler*innen haben (vgl. IP4; IP2). Eine weitere Befragte findet es wichtig, darauf zu achten und sich bewusst zu werden, in welchen Bereichen Schüler*innen oder Kolleg*innen nicht die gleichen Privilegien haben, um diese gegebenenfalls auch unterstützen zu können (vgl. IP8). Selbstreflexion als Lehrperson wird generell als vorteilhaft gesehen (vgl. IP1; IP7; IP5), da man nie wisse, wer in der Klasse sitzt und nicht davon ausgehen könne, dass die Schüler*innen die gleichen Privilegien haben (vgl. IP1; IP2; IP7). Es wird dabei auf das Buch „Generation Haram“ von Melisa Erkurt verwiesen, welches aufzeigt, dass nicht alle Kinder das Privileg haben, Zuhause Unterstützung von den Eltern zu bekommen (vgl. IP7). Dieses Bewusstsein brauche es, um als Lehrperson nicht von gleichen Voraussetzungen auszugehen (vgl. IP2). Selbstreflexion gilt einer Interviewpartnerin zufolge auch für die Elternarbeit (vgl. IP5). Die Reflexion, die im Studium stattfindet, sollte ihrer Meinung nach erweitert werden (vgl. IP5):

„Hoppla, mache ich da grad Zuschreibungen aufgrund von Hautfarbe oder auch Kleidung oder Rechtschreibfehlern oder Aussprache? Was passiert dann? Was macht es dann auch mit mir? Und gehe ich anders mit den Kindern um? Und wie verhalte ich mich, wenn ich rassistisches Verhalten im Klassenzimmer oder in der Pausenaufsicht bemerke?“ (2) Das halte ich für so unglaublich wichtig [...]“ (IP5, Abs. 86)

Eine weitere Interviewpartnerin verweist darauf, die eigenen Privilegien, zum Beispiel das Privileg, als *weiße* Lehrerin eventuell mehr Gehör zu bekommen, zu nutzen, um das Fehlen von Privilegien anderer aufzuzeigen (vgl. IP8). Außerdem helfe eine Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien, zu erkennen, dass man nicht vorurteilsfrei ist (vgl. IP5):

„Und als Lehrperson glaube ich auch, dass es einen bedeutenden Unterschied macht, ob ich mir bewusst bin, dass selbst wenn ich mich mit dem Thema auseinandersetze und selbst wenn ich mir vornehme, mich zu bemühen, Muster zu durchbrechen und so, trotzdem nicht sicher bin

davor, dass wenn ich eine Klassenliste bekomme und mir die Namen anschau, automatisch Vorurteile aktiviert werden.“ (IP5, Abs. 44)

5.6 Relevanz und Möglichkeiten der inhaltlichen Einbindung im Studium

In Anbetracht der Nennung von Gründen für eine Relevanz der Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien im Studium, schließt hier die Relevanz der inhaltlichen Einbindung in die Lehrer*innenausbildung an. Zusätzlich werden genannte Möglichkeiten einer Einbindung aus Sicht der (angehenden) Lehrpersonen vorgestellt. Die Interviewaussagen wurden in drei Subkategorien unterteilt: „Einbindung in Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen“, „Einbindung in Unterrichtsfächer“ und „Verpflichtende Einbindung ins Lehramtsstudium“.

Einbindung in Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen

Beinahe alle befragten Personen (IP1; IP2; IP3; IP4; IP5; IP6; IP7; IP9) äußern, eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien besonders im bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums als wichtig und sinnvoll zu erachten. Zwei Befragte betonen die Sinnhaftigkeit darin, pädagogische Herangehensweisen im Umgang mit Rassismus kennenzulernen (vgl. IP1; IP9), beispielsweise „Wie reagiere ich als Lehrperson?“ und auch zu wissen, „Wie muss ich mich als Lehrperson verhalten?“ (IP1, Abs. 42) oder „Wie kann ich das gut und ein bisschen heruntergebrochen aufarbeiten?“ (IP9, Abs. 64). Eine Befragte betont, dass es jedenfalls in den pädagogischen Teil gehört, aber auch in jedem Fach als Rahmenwerkzeug betrachtet werden sollte, wenn es gerade zum Unterrichtsthema passt (vgl. IP6). Zwei Interviewpartner*innen finden, dass es fachunabhängig behandelt werden sollte, also eher in die Allgemeinen Bildungswissenschaften integriert werden sollte (vgl. IP1; IP7). „Und gerade in diesem Pädagogikteil könnte man das ganz gut integrieren, finde ich.“ (IP2, Abs. 56) Ein weiteres Argument ist, dass jede Lehrperson ein Grundwissen zu dem Thema Rassismus haben sollte, da man in dem Beruf mit den unterschiedlichsten Personen mit diversen Hintergründen arbeitet (vgl. IP7). Zudem komme Rassismus nicht nur in einem Unterrichtsfach vor (vgl. IP1):

„[...] Thema einfach total allgemein ist. Also eh, wie ich schon gesagt habe, wenn es einen Rassismus Fall im Geografie Unterricht gibt, dann gibt es den nicht nur in der Stunde, sondern auch in der/ gerade in der Pause, dann/ also da ist, glaube ich, ein ziemlicher Hotspot, oder dann passiert es einfach während der ganzen/ also zwischen erster Einheit und letzter Einheit. Das hat weniger mit den Fächern zu tun, sondern mehr eben mit der Pädagogik, mit der Didaktik.“ (IP1, Abs. 42)

Die Interviewpartnerin äußert in diesem Zusammenhang den Wunsch nach einer verpflichtenden Einbindung von Rassismus im Curriculum der Allgemeinen Bildungswissenschaft, damit unabhängig von den Unterrichtsfächern alle Lehrpersonen erreicht werden (vgl. IP1). Das Lehramtsstudium sei aktuell so aufgebaut, dass im Bachelor der Themenschwerpunkt bei den Seminaren im pädagogischen Teil selbst gewählt werden kann, doch der Interviewpartnerin zufolge ist der Umgang mit Rassismus für alle Lehrpersonen wichtig (vgl. IP1). In den Allgemeinen Bildungswissenschaften sollte die Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien besonders in den Seminaren mit weniger Teilnehmenden stattfinden (vgl. IP5). Außerdem wäre eine Einheit zu Rassismus in den Begleitseminaren zum Orientierungspraktikum, welches relativ zu Beginn des Studiums stattfindet, sinnvoll (vgl. IP5). In diesen Seminaren werde nämlich viel über Unterrichtsmethoden und Classroom Management reflektiert, weshalb es wichtig wäre, im Rahmen dessen das Thema Rassismus aufzugreifen (vgl. IP5).

Zudem wird in den Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen seitens mehrerer Interviewpartner*innen (IP1; IP5; IP6; IP7) argumentiert, dass der Raum für das Thema geschaffen werden könnte, indem manche Lehrveranstaltungen ersetzt werden. „Und ich sehe auch den Raum, weil viel von den Lehrveranstaltungen, gerade am Institut für Lehrerinnenbildung, haben sich meiner Meinung nach entweder wiederholt oder waren derartig schlecht aufgebaut, dass es nur mühsam war und das gut und gerne ersetzt werden könnte.“ (IP5, Abs. 22) Eine Interviewpartnerin (IP1) äußert sich ebenso zu den Wiederholungen betreffend Schulforschung im Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Teil und ihr Unverständnis diesbezüglich: „Ich bin jetzt gerade im Master und habe, glaube ich, zum sechsten Mal Maria Theresia und Humboldt/ Warum? ((lacht)) [I: ((lacht))] Oder wie oft ich schon über Deci und Ryan gelernt habe und die Motivationstheorie. Es ist unglaublich. ((lacht))“ (IP1, Abs. 28) Eine weitere Person spricht davon, dass für die Allgemeinen Bildungswissenschaften durchaus evaluiert werden könnte, welche Inhalte für die Praxis sinnvoll wären (vgl. IP7).

Einbindung in Unterrichtsfächer

Das Thema Rassismus und Privilegien wird auch in den einzelnen Unterrichtsfächern als relevant eingestuft, jedoch mehr in Richtung Notwendigkeit von Sensibilität für das Thema seitens der Lehrpersonen, unabhängig vom Fach. Die Relevanz einer inhaltlichen Auseinandersetzung wird je nach Unterrichtsfach und Person unterschiedlich beurteilt. Eine Interviewpartnerin fände das Thema für jedes Unterrichtsfach wünschenswert, denkt jedoch, dass in vielen Fächern die Zeit fehlt, es im Studium aufzugreifen und mehr in die Didaktik passt

(vgl. IP1): „Also ich kann es den Fächern nicht verübeln, dass sie dann das Thema Privilegien und Rassismus vielleicht nicht so im Curriculum einbinden, weil für mich das Thema einfach total allgemein ist.“ (IP1, Abs. 42). Auch in ihrem Fach Biologie empfindet sie die Einbindung als herausfordernd aufgrund des Curriculums (vgl. IP1). Aufgrund von fachlichem Inhalt und Zeitmangel, sieht eine befragte Person die inhaltliche Relevanz weniger bei den eigenen Fächern Chemie und Biologie und mehr bei Unterrichtsfächern wie Deutsch und Geschichte (vgl. IP7). Diesen Ressourcenmangel nennt noch eine weitere Interviewte und betont auch, dass die Möglichkeiten, das Thema Rassismus zu integrieren je nach Fach unterschiedlich ausfallen würden (vgl. IP8). Beispielsweise stehe für das Unterrichtsfach Englisch, in dem Rassismus geschichtlich mehr Thema sei, mehr Material und Literatur zur Verfügung als in ihrem Unterrichtsfach Deutsch (vgl. IP8). Dennoch denkt die Person (IP8), dass es in allen Fächern gut wäre zu reflektieren: „Aber ich glaube, dass es in jedem Fach so seine Aspekte gibt, also dass man halt vielleicht auch im Sportunterricht mal darüber reflektieren sollte, was sozusagen ja, das Bild von Sportler*innen ist [...]“ (IP8, Abs. 60). Eine weitere Interviewpartnerin findet, dass das Thema Rassismus in jedem Unterrichtsfach in gewisser Weise thematisiert werden sollte, beispielsweise gelte es zu hinterfragen, welches Wissen und von welchen Personen Wissen vermittelt wird (vgl. IP9):

„Also alleine das: Wer hat Wissenschaft, wer hat das niedergeschrieben, was in Physik unterrichtet wird? Wer hat niedergeschrieben oder wer bestimmt, was in Geschichte geschrieben wird? Oder wer waren die großen Männer in Geschichte? Also, boah ja, da gäbe es sehr viele ((lacht)), wo das auf jeden Fall rein sollte, ja.“ (IP9, Abs. 62)

Drei der befragten Personen (IP7; IP4; IP6) finden es weniger relevant, das Thema in jedem Fach inhaltlich zu unterrichten. Argumentiert wird, dass das Thema Rassismus und Privilegien für jedes Unterrichtsfach essenziell wäre und als Rahmenwerkzeug fungieren könnte, ohne Stoff fallen zu lassen (vgl. IP6). So könne Wissen über Rassismus bei rassistischen Aussagen zu inhaltlichen Themen in einem Unterrichtsfach beim Aufarbeiten dieser helfen (vgl. IP6). Einer weiteren Interviewpartnerin zufolge sollte das Thema in jedes Unterrichtsfach einfließen (vgl. IP4), „[v]ielleicht jetzt nicht Stoff bezogen, aber man spricht ja auch oft über andere Themen, die die Schüler*innen oder einen selber vielleicht auch beschäftigen.“ (IP4, Abs. 62) Einer Aussage entsprechend, wird die Notwendigkeit mehr darin gesehen, für das Thema Rassismus sensibilisiert zu sein und es aufzugreifen, wenn es im eigenen Unterricht zu rassistischen Vorfällen kommen sollte (vgl. IP7):

„Aber natürlich, die Sensibilisierung der Lehrperson dafür, glaube ich, ist schon sinnvoll, weil ich muss jetzt nicht unbedingt den Inhalt/ also ich muss ja den Inhalt nicht unterrichten, aber selbst sich dessen bewusst zu sein oder zum Beispiel auch sensibel dafür zu sein, was

zwischenmenschlich in der Klasse passiert, weil wenn jetzt in meinem Chemieunterricht gerade oder gerade Chemie und Biologie, wo ja viel in Gruppen auch gearbeitet wird, gemeinsame Versuche gemacht werden, wenn man da was mitkriegt, muss man natürlich sensibilisiert sein und solche Themen aufgreifen, ja. Aber das würde ich dann eher im Bedarfsfall machen [...]“ (IP7, Abs. 42)

Die Einschätzung darüber, inwiefern das Thema Rassismus in den jeweiligen Unterrichtsfächern eingebunden werden könnte, variiert bei den Interviewpartner*innen. Vier Interviewpartner*innen (IP2; IP7; IP8; IP9) sind der Meinung, dass es inhaltlich in das Fach Geschichte gut passen würde. Davon haben zwei Interviewpartnerinnen dieses Fach selbst und finden die Vorgeschichte von Rassismus könnte gut bearbeitet werden (vgl. IP2; IP9). „Thema Kolonialismus und von hinten das Ganze aufrollen: Warum gibt es reichere und privilegiere Länder?“ (IP9, Abs. 66). Dafür sei der Raum und Platz gegeben (vgl. IP9). Ebenso könnten es sich vier Personen (IP2; IP5; IP6; IP9) gut im Sprachenunterricht vorstellen. Im Unterrichtsfach Spanisch sei es möglich, das Thema einzubinden, indem die klischeehaften Vorurteile, die bei einer Fremdsprache mitgelernt werden, hinterfragt werden (vgl. IP9). Auch in Bezug auf das Unterrichtsfach Französisch äußert eine Person, dass Rassismus gut aufgegriffen werden könnte (vgl. IP6), denn „[...] in der Sprache findet man halt trotzdem verschiedenste kulturelle Unterschiede, die rassistische Gedanken bewirken können [...]“ (IP6, Abs. 54) Das Thema habe in vielen Seminaren Platz und teilweise werde auch in ihren Fächern der Raum dafür gegeben war (vgl. IP5):

„Wenn ich zum Beispiel an der Anglistik was gemacht habe zu Unterrichtsmaterialanalysen, dann könnte ich mir ja gut und gerne auch Schulbücher mit einem Fokus auf Rassismus anschauen. (.) Wie präsentieren Unterstufenbücher, zum Beispiel People of Color? Kommen die überhaupt vor? Oder wie wird teilweise dann auch kolonialistische Inhalte einfach verpackt? Gibt es da eine Kontextualisierung?“ (IP5, Abs. 54)

Im Deutschunterricht könne das Thema gut allgemein bearbeitet werden in Bezug auf Begriffsarbeit (vgl. IP2). Generell könne es in dem Fach Deutsch kontinuierlicher aufgegriffen werden als beispielsweise in Physik (vgl. IP8).

Doch auch in einzelnen anderen Unterrichtsfächern könnten sich die befragten Personen eine Einbindung vorstellen. Im Unterrichtsfach Mathematik sei eine solche beispielsweise in Zusammenhang mit Textbeispielen, wenn darin rassistische Vorurteile aktiviert werden, möglich (vgl. IP3). Eine Befragte sieht für das Unterrichtsfach Musik Potenzial, Rassismus subtil zu behandeln, wenn es um Musik von und mit „anderen Kulturen“ geht (vgl. IP3). Eine weitere Person (IP6) spricht die Möglichkeit im Biologieunterricht an, beispielsweise anzusprechen, wie „im Forschungsbereich mit anderen Kulturen umgegangen wird“ (IP6, Abs. 50) oder Rassismus zu erklären, wobei sie ergänzt:

„Aber vielleicht muss man da auch aufpassen, dass man es nicht zu sehr versachlicht quasi und nicht zu theoretisch präsentiert, weil ja trotzdem das Ganze noch so gesellschaftlich/ intensive gesellschaftliche Aspekte drin hat. Da muss man /sich vielleicht dann noch mit einer anderen Lehrperson absprechen (lachend)/.“ (IP6, Abs. 52)

Besonders für das Unterrichtsfach Geografie und Wirtschaftskunde findet eine Befragte (IP4) das Thema relevant und auch inhaltlich passend in Zusammenhang mit dem Lernen über andere Kontinente (vgl. IP4). Zudem werden ihrer Erfahrung nach in diesem Fach viele rassistische Vorurteile in den Schulbüchern, die meist vorgegeben und nicht veränderbar sind, aktiviert, weshalb sie es wichtig fände, diese entsprechend aufzuarbeiten (vgl. IP4).

Verpflichtende Einbindung ins Lehramtsstudium

Niemand der befragten Personen ist im Laufe der Lehrer*innenbildung auf eine verpflichtende Lehrveranstaltung zum Thema Rassismus für alle Studierenden gestoßen. In Bezug auf die Unterrichtsfächer äußert nur eine Interviewpartnerin, in verpflichtenden Seminaren in Deutsch mit dem Thema in Berührung gekommen zu sein (vgl. IP1). Eine verpflichtende Einbindung des Themas Rassismus und Privilegien ins Studium würden alle Interviewten grundsätzlich begrüßen. Eine Lehrveranstaltung dazu oder zumindest eine Stunde wird als wichtig erachtet, um den Horizont zu dem Thema zu erweitern und die unterschiedlichen Wissensstände dazu aufzugreifen (vgl. IP3).

Drei Personen (IP4; IP5; IP9) heben die Relevanz einer verpflichtenden Einbindung des Themas in das Lehramtsstudium besonders hervor. Es wird argumentiert, dass viele Studierende ohne Pflichtlehrveranstaltungen nicht auf die Idee kommen würden, sich mit dem Thema zu befassen (vgl. IP4) und es eine gewisse Bereitschaft verlange, sich mit dem Thema selbstgewählt auseinanderzusetzen (vgl. IP5):

„Ich habe schon oft das Gefühl, dass es so eine Grundoffenheit dann braucht, in Lehrveranstaltungen reinzugehen, wo man weiß, dass es vielleicht auch persönlich herausfordernd ist oder unangenehm. Da muss irgendwie die Bereitschaft da sein, sich dann darauf auch einzulassen.“ (IP5, Abs. 48)

Daher sei es wichtig, für alle verpflichtend ein Seminar einzuführen (vgl. IP4; IP5): „Und, dass es nicht im Rahmen einer Vorlesung im Idealfall ist, sondern vielleicht auch, aber schon auch in einem dieser vielen, vielen Reflexionsseminare, wo dann aktiv was damit getan werden muss.“ (IP5, Abs. 48) Dies würde Studierenden die Möglichkeit geben, sich mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen (vgl. IP5). Als Pflichtveranstaltung könne es im Gegensatz zu einem Angebot im Rahmen von Wahlmodulen nicht passieren, eine Lehrveranstaltung zum Thema Rassismus zweitrangig zu wählen (vgl. IP7). Es würde einen großen Unterschied

machen, weil man sich mit Thema auseinandersetzen müsste und dadurch erst Bewusstsein geschaffen werden könne (vgl. IP9):

„Und ich glaube, dann kommen erst viele drauf: Was heißt das überhaupt Privilegien zu haben? Was sind meine Privilegien in Österreich oder als *weißer* Mensch? Und ich glaube, das würde sehr viele Menschen zum Nachdenken bringen. Und dann macht es bewusst oder unbewusst, glaube ich Schritt für Schritt einen Unterschied in der Gesellschaft und auch in der Schule, finde ich, gehört es mehr mit eingebunden.“ (IP9, Abs. 60)

Mehrere Interviewpartnerinnen (IP1; IP2; IP4; IP5) fänden es im bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums als verpflichtenden Bestandteil relevant: einerseits, weil es dort gut eingebaut werden könnte (vgl. IP2), andererseits weil es als wichtig empfunden wird, alle Lehramtsstudierenden zu erreichen (vgl. IP1; IP4; IP5). Jede Lehrperson werde in der Schule vermutlich mit dem Thema konfrontiert sein (vgl. IP1; IP4).

„Ich würde mir aber eben wünschen, dass das im Pädagogikteil einfach verpflichtender Curriculumspunkt ist, weil es studiert nicht jeder Deutsch, es hat nicht jeder das Unterrichtsfach Deutsch. Ich weiß nicht, wie das in anderen Fächern ist. Und das ist eben ein Thema, das uns alle (.) irgendwann mal in der Schule beschäftigen wird, wo jeder mal damit konfrontiert wird, gehe ich ganz stark davon aus [...]“ (IP1, Abs. 42)

Die drei anderen Interviewten (IP6; IP7; IP8) äußern zwar ihre Zustimmung zu einer verpflichtenden Einbindung des Thema Rassismus in den Lehrplan, jedoch auch gewisse Bedenken. So wird argumentiert, dass eine eigene Lehrveranstaltung zum Thema Rassismus und Privilegien zu viel sein könnte, aber innerhalb einer Lehrveranstaltung, beispielsweise mit dem Titel Inklusion, wichtig wäre, dem Thema mehrere Einheiten zu widmen (vgl. IP7). Ähnlich sieht das eine weitere Person, welche das Thema Rassismus als Teil eines größeren Themas sieht und denkt, dass ein Lehrveranstaltungstitel zu Rassismus „abschrecken“ (IP6, Abs. 46) könnte (vgl. IP6). Des Weiteren wird der Gedanke geäußert, dass die Lehrveranstaltung an Qualität verlieren könnte, wenn Personen verpflichtend teilnehmen, die womöglich kein Interesse an dem Thema haben (vgl. IP8). Generell findet es diese Interviewpartnerin jedoch gut, Vorurteile im Studium zu reflektieren, entweder verpflichtend oder „prominent angepriesen“ und eventuell als Teil des Überthemas Diskriminierung (vgl. IP8). Eine weitere Interviewpartnerin bestärkt zwar die verpflichtende Auseinandersetzung, die sie selbst in ihrem Unterrichtsfach Deutsch erfahren hat und besonders für Lehrpersonen gut findet, befürwortet gleichzeitig aber auch die individuelle Wahl der Seminare nach Interesse (vgl. IP1).

5.7 Herausforderungen in Bezug auf das Thema Rassismus

Im Folgenden wird aufgezeigt, was angehende und auch arbeitende Lehrpersonen, in vorliegendem Fall *weiße* Personen, an persönlichen Herausforderungen und Hürden sowohl im Alltag als auch speziell für den Lehrer*innenberuf in Bezug auf das Thema Rassismus und Privilegien wahrnehmen. Die beiden Aspekte wurden deshalb zusammengefasst, da wie eine Interviewpartnerin an einer anderen Stelle im Interview betont: „meine Persönlichkeit ja auch Teil meines Jobs und Teil der Schule. Und deswegen hat es im Schulalltag auch Präsenz. Also allgemein, dass ich mir einfach bewusst darüber bin, spiegelt sich dann, glaube ich, in jedem Bereich meines Lebens.“ (IP9, Abs. 46) Die genannten Herausforderungen der Interviewpartner*innen wurden in die Subkategorien „Thematisierung“, „Kontinuierliche Auseinandersetzung“, „Sprache“, „Fehlende Ressourcen“, und „Persönliche Unsicherheiten“ unterteilt und werden im Folgenden ausgeführt.

Thematisierung

Mehrere Befragte (IP2; IP4; IP5; IP7; IP8; IP9) finden es grundsätzlich herausfordernd, Rassismus zu thematisieren. Zwei Personen erwähnen ihre Unsicherheit betreffend der Art der Umsetzung in der Schule (vgl. IP2; IP8): „Wie kann ich das im Unterricht adäquat einbauen oder wie kann ich adäquat im Unterricht damit umgehen?“ (IP8, Abs. 84) Es wird auch geäußert, dass die Bereitschaft der Schüler*innen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, je nach Schulschwerpunkt unterschiedlich ausfallen könnte, beispielsweise geht die Interviewpartnerin in einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) von einer höheren Bereitschaft als in einer anderen Schule aus (vgl. IP2). Die Herausforderung liege dann darin, je nach Schule den richtigen Weg zu finden, Rassismus gut aufzugreifen (vgl. IP2). Des Weiteren hebt eine Person die Schwierigkeit hervor, das Thema gekonnt aufzugreifen, sodass keine „Beschuldigung“ entsteht, sondern eine konstruktive Auseinandersetzung stattfinden kann (vgl. IP6). Ebenso schwierig sei als Lehrperson, das Thema Rassismus so aufzugreifen, dass man den unterschiedlichen Wissensständen der Schüler*innen zu dem Thema Rassismus gerecht wird (vgl. IP8). Die Interviewpartnerin erwähnt, dass dies besonders der Fall ist, wenn Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen und *weiße* Schüler*innen, die „nicht reflektiert genug“ (IP8, Abs. 12) sind rassistische Wörter zu verstehen, in einer Klasse sind (vgl. IP8). Trotz Auseinandersetzung mit dem Thema falle es schwer, als *weiße* Person Rassismus zu thematisieren, insbesondere wenn Schüler*innen dabei sind, die selbst Rassismuserfahrungen machen (vgl. IP8). Zudem sei Rassismus ein unangenehmes fast schon tabuisiertes Thema, weshalb es herausfordernd sei, Rassismus anzusprechen, besonders wenn man selbst keine Rassismuserfahrungen macht (vgl. IP7): „Das ist glaube ich sicher eine Herausforderung, dass

man da auch soweit ist, dass man sagt: ‚He, wir müssen da was ansprechen.‘“ (IP7, Abs. 86) Eine bereits arbeitende Lehrperson, findet es „noch sehr schwierig“ im Klassenzimmer bei diskriminierenden Begriffen etwas zu sagen (vgl. IP8). Gleichzeitig hätten Lehrpersonen als „Spielleiter“ auch die Aufgabe, Rassismus nicht zum Tabuthema werden zu lassen, wenn er einem begegnet (vgl. IP7).

Kontinuierliche Auseinandersetzung

Unterschiedliche Aussagen von fünf Interviewpartner*innen (IP3; IP6; IP7; IP8; IP9) werden zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus als Herausforderung zusammengefasst. Es wird sowohl auf persönlicher Ebene als auch im Kontext Schule als herausfordernd wahrgenommen, sich kontinuierlich mit dem Thema zu befassen. Eine Person nennt die schnelle Veränderung in Bezug auf sprachliche Korrektheit, die meist dazu führe, das Thema auszuklammern (vgl. IP3). Eine weitere Befragte nennt die Hürde, sich selbst bewusst jeden Tag damit zu beschäftigen, ohne, dass es in der Jobbeschreibung steht (vgl. IP6). Es wird auch als herausfordernd gesehen, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema kein abgeschlossener Prozess sein kann (vgl. IP8; IP9): „[...] also das ist ja nicht ein, ‚Ich habe mir jetzt darüber mal Gedanken gemacht, der Prozess ist abgeschlossen‘, sondern auch in dem Prozess drinnen zu bleiben und da halt dazulernen.“ (IP8, Abs. 84) Damit einher geht auch der Gedanke, dass es unbefriedigend sein könnte, das Thema zu bearbeiten, weil es aufgrund seiner Komplexität und Größe immer noch tiefer bearbeitet werden könnte (vgl. IP9).

Laut einer Befragten könnte es besonders im Unterrichtszusammenhang, beispielsweise bei jenen Schüler*innen, die rassistische Aussagen tätigen, schwierig sein und lange brauchen, Rassismus kontinuierlich zu bearbeiten (vgl. IP9). Zudem wird argumentiert, dass eine kontinuierliche Auseinandersetzung vor allem für junge Lehrpersonen schwierig sein könnte, da zu Beginn des Lehrberufes viele andere Herausforderungen anfallen (vgl. IP7):

„[...] die fachliche Vorbereitung, das, dass Stunden ablaufen, dass man Klassen im Griff hat, dass man das ganze bürokratische Rundherum mal ein bisschen intus kriegt, dass das massiv viel Zeit und Aufmerksamkeit erfordert und, dass dann, glaube ich, gerade solche Sachen einmal die ersten sind, die unter den Tisch fallen und dass man sich da jetzt nicht hinsetzt jeden Tag und da jetzt vielleicht reflektiert, ja wie schaut's mit den Privilegien, mit meinen aus, mit denen der Personen in meiner Klasse etc.“ (IP7, Abs. 82)

Sprache

In Bezug auf Sprache und Rassismus werden von den Interviewpartnerinnen (IP1; IP2; IP3; IP5; IP8; IP9) mehrere Herausforderungen genannt. Grundsätzlich wird es als schwierig empfunden, immer „sprachlich inklusiv“ zu sein (vgl. IP1). Unsicherheiten bestehen in Bezug

auf, welche Begriffe beim Sprechen über Personen benutzt werden können (vgl. IP2), aber auch generell zu wissen, welche Worte verwendet werden dürfen (vgl. IP3). Rassismus werde häufig breit ausgelegt und die Begrifflichkeiten seien daher nicht klar (vgl. IP8). Herausfordernd sei auch, wie Rassismus thematisiert werden kann, ohne in der Sprache selbst verletzend zu werden (vgl. IP2):

„Also ich glaube, dass man sich über (.) mitschwingende Bedeutung einfach ganz viel/ dass man da viel nachdenken muss. Also, ich glaube, man kann/ Begriffe können verletzend sein. Und ich glaube, dass es/ dass wir viel über Begriffe und über das Sprechen sprechen müssen.“ (IP2, Abs. 108)

Auf einer persönlichen Ebene sei es auch eine Herausforderung, immer wieder bewusst auf seine Sprache zu achten und diese zu hinterfragen, weil so viel unbewusst verankert ist (vgl. IP9). Über die Unsicherheiten in Bezug auf korrekte Sprachverwendung spricht eine weitere Person (IP5):

„Ich glaube, weil mich Sprache so interessiert, auch mit meinen beiden Unterrichtsfächern ist das für mich immer wieder Thema im Sprechen, wie ‚Welche Bezeichnungen verwende ich?‘ und ‚Was passt dann und was möchte ich dann vielleicht auch, dass meine Schüler*innen verwenden?‘ und ‚Wie kann ich das vermitteln?‘, ‚Wie gehe ich da mit Widerständen um?‘, ‚Wie fordere ich das ein oder schlage es nur vor?‘, (.) das/ ‚Wie gehe ich damit um, wenn also gerade Jugendliche ja dann oft auch provozieren wollen und, dass dann als geeignetes Mittel irgendwie zur Verfügung steht, rassistische Bezeichnungen zu verwenden?‘ und (4) ja, (.) da bin ich auch noch so unsicher, weil ich die Praxiserfahrung dazu nicht habe.“ (IP5, Abs. 90)

Eine Interviewpartnerin berichtet von der Unterrichtssituation einer Kollegin, in der Sprache eine Herausforderung darstellte, da die Lehrperson das N-Wort am Ende aussprach und daraufhin Reaktionen der Schüler*innen kamen (vgl. IP8):

„[...] das war ein Wahlpflichtfach Englisch, sie haben sich eineinhalb Stunden über Black Lives Matter unterhalten, und die Kollegin hat das N-Wort halt nicht ausgesprochen, aber am Schluss wollte sie dann halt schon nochmal, also ich meine sie ist Lehrerin, nicht alle Leute wissen was das N-Wort ist, das halt klar auf den Punkt bringen und hat halt das N-Wort dann ausgesprochen, einmal, um das klar zu machen und dann ist/ am nächsten Tag sind schon die Schüler gekommen und haben sie also quasi: ‚Sie ist Rassistin, weil sie hat einmal das N-Wort verwendet‘ und da fand ich es halt schon hart, also das ist halt dann irgendwie mit/ irgendwo sind wir halt/ also ich muss halt ganz viele verschiedene Leute abholen und man hat sehr informierte Schülerinnen und Schüler in der Klasse sitzen, die zum Teil mit dem Thema sich sehr viel auseinandergesetzt haben.“ (IP8, Abs. 12)

Die Befragte fand den Vorwurf – die Lehrerin sei „Rassistin“ – gleichzeitig auch „hart“ und nannte dieses Beispiel auch in Zusammenhang mit der Schwierigkeit, Rassismus als Lehrperson zu thematisieren (vgl. IP8).

Fehlende Ressourcen

Fehlende Ressourcen werden von einigen Interviewpartner*innen (IP2; IP5; IP6; IP7; IP8; IP9) als Herausforderung genannt, sich mit Rassismus auseinanderzusetzen. Argumentiert wird, dass die Zeit fehlt, sich, neben dem Studium und der Arbeit in der Schule, dem Thema intensiv zu widmen (vgl. IP2). Es werden generelle Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung, das Thema Rassismus in den Unterricht einzubinden, aufgrund von potenziellem Zeitmangel, genannt (vgl. IP5; IP6). Außerdem wird der Gedanke geteilt, dass mehrere Themen als wichtig erachtet werden und gerne im Unterricht angesprochen werden wollen (vgl. IP5; IP6). Insbesondere zu Beginn des Lehrer*innenberufs wird eine intensive Beschäftigung mit Rassismus als schwierig eingeordnet (vgl. IP5; IP6; IP7):

„Ich glaube, dass das dann kommt, wenn man/ oder die Zeit dafür dann kommt, wenn man ein bisschen routinierter ist, ja, wenn man das im Studium eben vorher noch nicht intus hat, ja. Also wenn man jetzt sagt, man kommt neu in die Schule und dann soll man das alles einmal von Null weg starten und nebenbei soll man dann noch das alles reflektieren [...], ich glaube, dass das einfach zu viel wird [...]“ (IP7, Abs. 82).

Neben dem Unterrichtsgeschehen, welches viel Zeit und Energie erfordere, sensibel auf Rassismus zu reagieren (vgl. IP7) oder auch Alltagsrassismus überhaupt zu beachten (vgl. IP6), wird ebenso als Herausforderung angesehen. Auch eine bereits arbeitende Lehrperson erwähnt, dass wenig Raum und Platz in der Schule ist, über das Thema zu sprechen (vgl. IP9). Im Schuljahr könne viel dazwischenkommen oder auch die Energie für Diskussionen manchmal fehlen (vgl. IP8):

„[...] macht es mich zu einem schlechteren Ally, wenn ich nicht in jeder Situation einem Kollegen sage: ‚Hey, brems dich ein, das war jetzt nicht okay, weil...‘ oder ist es auch okay, wenn ich sozusagen nicht bei jedem /Kampf (lachend)/ einsteige, der sich anbietet? Also ich finde, das ist halt schwierig, weil ich möchte eigentlich schon, es ist mir wichtig, ich finde, das ist/ das möchte ich auch irgendwie vermitteln an Kolleginnen und Kollegen, aber es kostet halt auch viel Energie.“ (IP8, Abs. 84)

Eine weitere Befragte nennt die Herausforderung, dass es viel Zeit in Anspruch nehmen könnte, bis das Thema bei Personen mit rassistischen Äußerungen überhaupt angekommen ist (vgl. IP9). Zudem wird von einer Hemmschwelle gesprochen, wenn Material zu Rassismus als Lehrperson selbst gestaltet werden muss, weil der Aufwand dazu führen könne, es nicht zu machen (vgl. IP5).

Persönliche Unsicherheiten

Zunächst wird von drei Interviewpartner*innen (IP3; IP6; IP7) die Herausforderung des Hineinversetzens genannt, weil gewisse Erfahrungen selbst nicht gemacht würden (vgl. IP3),

nicht genügend aus der eigenen „Bubble“ herausgeblickt werden könne (vgl. IP6; IP7) oder eine gewisse Feinfühligkeit noch fehle, auch latenten Rassismus zu erkennen (vgl. IP7). Es wird zudem betont, dass man als *weiße* Person nie wissen wird, wie sich Rassismus anfühlt (vgl. IP4). Rassismus sei ein sensibles Thema mit vielen „Fettnäpfchen“ (vgl. IP9). Es wird folgender Gedankengang geäußert:

„[...] also ich tue mir schwer damit, dass ich mir dann auch vielleicht das überhaupt anmaße, darüber zu sprechen oder mir da jetzt irgendwie/ ich habe manchmal sogar ein bisschen das Gefühl, weiß ich nicht, man mischt/ nein, man mischt sich nicht ein, weil es geht eben uns ja genauso was an [...]“ (IP9, Abs. 94)

Eine weitere Befragte nennt ein Meiden des Themas aus Angst in „Fettnäpfchen“ zu treten sowie aufgrund seiner Komplexität (vgl. IP6). Sie schwanke zwischen schlechtem Gewissen wegen der geringen Expertise, weil sie beschlossen hat, nur in einem gewissen Bereich Expertin werden zu können und der „Suche nach Möglichkeiten“, sich aktiv mit Rassismus und Privilegien auseinanderzusetzen (vgl. IP6). Eine Sorge ist zudem, den Kontext des Gegenübers nicht mitzudenken und daher vorschnell zu urteilen und zu kommentieren (vgl. IP6). Selbst wenn man sich mit dem Thema beschäftigt, findet eine Person es schwierig, das Thema Rassismus in seiner Komplexität zu fassen (vgl. IP9). Dies war auch bei einer Lehrerin der Grund dafür, ein Buch für die Schüler*innen nicht zu wählen (vgl. IP8). Es wird auch ein Austausch über Schulen mit vielen Kindern „mit Migrationshintergrund“ erwähnt, nämlich dahingehend, dass das Bildungssystem diese Kinder benachteiligt (vgl. IP6). Diesbezüglich hat eine Interviewpartnerin viele offene Fragen und ein „bisschen Angst“, da sie sich als Einzelkämpferin sieht, Kinder in diesem System aufzufangen (vgl. IP6). Streitschlichterin und eine gute Diskussionsleiterin zu sein, sodass beide Perspektiven respektvoll aufgegriffen werden, wird ebenfalls als herausfordernd gesehen (vgl. IP1). Ähnlich berichtet eine weitere Befragte von der Herausforderung als Lehrperson, in rassistischen Situationen Vermittler*in zu sein (vgl. IP8):

„Oder dann eben auch eine Kollegin, die hat eine Klasse mit Mädchen, die Schwarz sind und Mädchen, die nicht-Schwarz sind und die nicht-Schwarzen Mädchen, die sich dann halt im Italienurlaub irgendwie Rasterzöpfchen machen lassen und was zu sehr viel Unmut geführt hat, was die *weißen* Mädchen aber nicht verstehen und die Schwarzen Mädchen nicht so artikulieren können mit fünfzehn, dass das irgend/ also es ist halt eine total verzwickte Situation auch gewesen und da auch zu versuchen zu vermitteln und die verschiedenen Positionen klarzumachen [...]“ (IP8, Abs. 12)

Eine weitere Hürde sei, sich über die Auseinandersetzung mit dem Thema auszutauschen, aus Angst heraus Rassismen zu reproduzieren, abgestempelt oder verurteilt zu werden (vgl. IP8).

Die Mehrheit der Interviewpartner*innen (IP2; IP3; IP4; IP5; IP6; IP7; IP8; IP9) äußert in Zusammenhang mit persönlichen Unsicherheiten auch die Herausforderung, mit Reaktionen anderer Menschen umzugehen, wenn das Thema Rassismus aufkommt. Einerseits wird der Umgang mit Reaktionen auf eigene rassistische Aussagen (vgl. IP6; IP3), andererseits mit Reaktionen seitens der Menschen, die auf das Thema Rassismus aufmerksam gemacht werden, als schwierig wahrgenommen. Es sei herausfordernd, wenn die eigene Aussage vom Gegenüber als „Angriff“ benannt wird, trotz Bemühen niemanden zu diskriminieren (vgl. IP3). Doch besonders auf rassistische Situationen im Alltag und als Lehrperson zu reagieren, wird als herausfordernd wahrgenommen (vgl. IP4; IP5; IP6; IP7; IP8). Eine Befragte beschäftigt der Umgang mit Kolleg*innen, die rassistische Aussagen tätigen (vgl. IP5):

„[...] wie tue ich denn da mit den Kolleg*innen, wenn ich im Lehrerzimmer sitze und jede Pause nur so abwertende Sachen höre? Wir waren auch damals völlig hilflos. Wir konnten es dann nur so annehmen und darüber reflektieren wieder, aber wie ich da tue? – Keine Ahnung.“ (IP5, Abs. 72)

Es wird außerdem als herausfordernd betrachtet, wenn das Gegenüber nicht offen ist, etwas im eigenen Verhalten zu verändern oder rassistisches Verhalten nicht ernst nimmt (vgl. IP4; IP5; IP8; IP9). Als Lehrperson wird die Schwierigkeit genannt, beim Ansprechen des Themas Rassismus im Kollegium auf Verleugnung zu stoßen, dass Rassismus ein Problem an der Schule ist (vgl. IP4; IP5). Wie mit gewissen Aussagen als Reaktion auf einen Hinweis, dass etwas rassistisch war, umgegangen werden soll, birgt Unsicherheit (vgl. IP5):

„Wie ich mich dann verhalte, wenn ich das mit dem Klassenvorstand dieser Klassen angesprochen hätte und da dann gefunden wird, ‚Sei nicht so‘ oder ‚Ist nicht so schlimm‘ oder ‚Die machen sich das aus‘, weiß ich ehrlich gesagt nicht. Das sind so Fragen (.), wo ich auch nicht genau weiß, wo ich die Antwort herbekomme.“ (IP5, Abs. 88)

Zudem wird erwähnt, dass solche Reaktionen zu einem hohen Frustrationslevel führen könnten (vgl. IP5). Eine weitere Befragte nennt die Schwierigkeit mit Kommentaren wie „Heute darf man eh nichts mehr sagen“ (IP4, Abs. 92) umzugehen, „weil irgendwann denkst du dir dann halt auch, auch wenn es vielleicht die falsche Herangehensweise ist, dass es eh nichts bringt was zu sagen.“ (IP4, Abs. 92) Solche Kommentare in Bezug auf politisch korrekte Sprache sieht eine weitere Interviewpartnerin als herausfordernd (vgl. IP8). Rassismus sei ein emotional besetztes Thema, weshalb es schwierig sei, mit Personen darüber zu diskutieren (vgl. IP8). Herausfordernd sei zudem, wenn das Thematisieren als Angriff aufgefasst wird (vgl. IP2). „Das könnte so eine Abgrenzung sein von ‚Ja, ja, das gibt's, aber bei uns an der Schule ist alles gut. Da kommt das nicht vor.‘“ (IP2, Abs. 106) Nicht nur im Kollegium, sondern auch bei

Direktor*innen oder Eltern auf Gegenargumente beim Behandeln des Themas zu stoßen, wird als schwierig wahrgenommen (vgl. IP4).

5.8 Diskurse unter (angehenden) Lehrpersonen

Die im Interview gestellte Frage nach wahrgenommenen Diskursen über das Thema Rassismus unter (angehenden) Lehrpersonen, wurde gestellt, um Einblicke zu bekommen, wie über das Thema Rassismus gesprochen wird und was (angehende) Lehrer*innen in Bezug auf das Thema beschäftigt. Diese liefern wiederum Hinweise in Bezug auf eine Thematisierung von Rassismus in der Lehrer*innenausbildung. Einerseits wird das Thema Rassismus unter Kommiliton*innen als präsent wahrgenommen, da beispielsweise innerhalb von Lehrveranstaltungen aus Eigeninteresse Präsentationsthemen dazu gewählt werden (vgl. IP4). Durch das Studium angestoßen, nimmt eine Person unter Kommiliton*innen des Unterrichtsfachs Englisch einen Austausch über Rassismus und Privilegien wahr (vgl. IP5). Es gebe zudem einen Austausch über Erfahrungen in den Schulpraktika in diversen Klassen in Bezug auf Hautfarbe und Sprache, in denen Schüler*innen aufgrund schlechterer Deutschkenntnisse diskriminiert wurden (vgl. IP5):

„Und sonst von Kolleg*innen auch, die Praktika hatten, wo so offensichtlich war, dass einzelne Kinder, die weniger gut Deutsch gesprochen haben oder wo die Kommunikation mit den Eltern kaum möglich war, ganz klar anders behandelt wurden und ganz klar abgestempelt waren als: ‚Der schafft nichts.‘“ (IP5, Abs. 72)

Eine Interviewte äußert, dass Rassismus nur thematisiert wird, wenn es eine Situation im eigenen Unterricht gibt (vgl. IP3). Diesen Erfahrungsaustausch über „Probleme“ in der Schule mit Rassismus und Unsicherheiten im Umgang nimmt eine weitere Person wahr (vgl. IP1). Eine bereits arbeitende Befragte (IP8) nimmt unter jüngeren Lehrer*innen mehr Offenheit wahr, sich mit Rassismus auseinanderzusetzen, während ältere Lehrpersonen gewisse Diskurse über Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ fortführen: „Ja, das ist wieder halt/ der hat/ Klasse, die [Klassenname], ist halt eine Klasse, die mehr Migrationshintergrund hat. Da ist Deutsch schwieriger zu unterrichten.“ (IP8, Abs. 78) Eine weitere Interviewte, die bereits als Lehrperson arbeitet, berichtet von rassistischen Aussagen seitens der Lehrpersonen und äußert, Rassismus werde unter Lehrpersonen kaum thematisiert. Ein Mitteilen ihrerseits über einen Vorfall in ihrem Unterricht, den sie aufgegriffen hat, habe wenig Reaktionen ausgelöst (vgl. IP9):

„Und es war für die meisten eher so (2), ja, ich weiß nicht, es war nicht so, dass sie jetzt gesagt haben: ‚Ja, ma, ja, total wichtig, über das haben wir auch schon mal gesprochen‘ oder ‚He, voll cool‘, sondern eher so, schon Interesse, aber ganz ein bisschen so, sie haben, glaube ich, oft

nicht gewusst, „Was soll ich jetzt davon halten? Was hat jetzt Rassismus mit Schulunterricht zu tun?“ So ist mir das da ein bisschen vorgekommen.“ (IP9, Abs. 82)

Einer Interviewpartnerin zufolge werde unter Kolleg*innen das Thema „Brennpunktschulen“ abwertend und angstbesetzt aufgegriffen. Sie vermutet, die Angst beziehe sich auf das Arbeitspensum (vgl. IP2). Unter bereits arbeitenden Studierenden wären in Bezug auf Rassismus gewisse Diskurse über Menschen „mit Migrationshintergrund“ wahrgenommen worden (vgl. IP6):

„Ja und auch im Gespräch mit anderen Studierenden, vor allem die, die schon arbeiten, ist es (.) sind Menschen mit Migrationshintergrund eigentlich auch immer nur in dem Rahmen vorgekommen, dass es schwierig ist, zum Beispiel, wenn Verständnisschwierigkeiten da sind, den Unterricht dann für alle gut vorzubereiten, dass das eine Herausforderung ist.“ (IP6, Abs. 40)

Es seien jedoch keine rassistischen Äußerungen diesbezüglich gefallen und die Gespräche seien „wohlwollend“ gewesen (vgl. IP6). Eine Person findet, ein Diskurs über Rassismus sei nicht gegeben (vgl. IP7).

5.9 Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf den Schulalltag

Die Interviewpartner*innen wurden danach gefragt, wie sie sich Handeln gegen Rassismus vorstellen. Dadurch sollte herausgefunden werden, welches Verständnis die Personen in Bezug auf eine antirassistische Haltung mitbringen und ob sie sich bei den Antworten auf eine Vermittlung im Lehramtsstudium beziehen. Die vorliegende Kategorie bietet somit Einblicke in die Perspektiven, die die Interviewteilnehmenden im Hinblick auf Rassismus mitbringen²⁴. Die befragten Personen nennen zusammenfassend zwei individuelle Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismus als Lehrperson: das „Aufzeigen und Thematisieren von Rassismus“, um Bewusstsein zu schaffen und „Konkrete Umsetzung im Unterricht“, im Sinne von Möglichkeiten als Lehrperson im Unterrichtsgeschehen gegen Rassismus vorzugehen. Allgemein betont eine Interviewpartnerin, dass es jedoch kein „Rezept“ für diskriminierungsfreies Handeln gibt, da es von der jeweiligen Situation anhänge (vgl. IP2).

Aufzeigen und Thematisieren von Rassismus

Auf die Interviewfrage, wie sie sich Handeln gegen Rassismus vorstellen, antworten die Interviewpartner*innen mit der Relevanz, Rassismus aufzuzeigen oder zu thematisieren. Fünf Interviewpartnerinnen (IP1; IP2; IP3; IP8; IP9) finden, dass es bei dem Thema Rassismus im

²⁴ Gewisse Aussagen in dieser Kategorie sollten als problematisch eingeordnet werden, weshalb sie in der Diskussion aufgegriffen werden (siehe Kapitel 6).

Lehrer*innenberuf darum geht, Bewusstsein zu schaffen. Zwei Befragten zufolge fällt, andere Lehrpersonen auf Rassismus hinzuweisen, auch unter Handeln gegen Rassismus (vgl. IP1; IP8). Eine bereits arbeitende Lehrperson möchte langfristig versuchen auch in der Schulorganisation das Thema Rassismus mehr einzubeziehen und zu verankern (vgl. IP8). Es brauche viel Aufklärung unter *weißen* Personen in Bezug auf die eigene rassistische Sozialisation und das Fehlen der nicht-*weißen* Perspektive, wenn Aussagen kommen wie „Ja, wir sind eh alle keine Rassisten, ja wir wollen ja, dass es allen Menschen gut geht und alle gleich behandelt werden“ (IP8, Abs. 8) (vgl. IP8). Eine weitere Person spricht sich für die Wichtigkeit aus, auf Rassismus aufmerksam zu machen (vgl. IP4). Rassismus soll demnach nicht ignoriert, sondern thematisiert werden (vgl. IP2; IP9). Sieben Befragte finden es wichtig, auf rassistische Aussagen hinzuweisen (vgl. IP1; IP3; IP4; IP5; IP6; IP7; IP8). Ebenso solle versucht werden, Personen zu erklären, warum etwas problematisch ist (vgl. IP4; IP5; IP8):

„[...] auch wenn es natürlich auch darum geht, dass man jetzt Wörter nicht mehr sagt (.), dass man/ dass es den Leuten halt auch bewusst wird, weil es geht ja nicht darum an sich, dass man das Wort nicht mehr sagt, sondern da steckt ja viel dahinter, was die Leute dann vielleicht auch nicht wissen.“ (IP4, Abs. 94)

Insbesondere in „Klassen mit hohem Migrationsanteil“ sei es wichtig zu reagieren, wenn rassistische Handlung bemerkt werden (vgl. IP7). Eine Befragte betont die Wichtigkeit, als „nichtbetroffene Person“ auf rassistische Äußerungen aufmerksam zu machen (vgl. IP4). Es sei jedenfalls von Bedeutung, das Thema zu besprechen, da es viel tabuisiert werde (vgl. IP3). Der Person zufolge bedarf es jedoch einer guten Vorbereitung sowie eines vorsichtigen Aufgreifens des Themas, damit Schüler*innen sich wahrgenommen fühlen und nicht „irgendetwas aufkommt“ (vgl. IP3). Der Hinweis auf rassistische Äußerungen sollte laut einer Person (IP6) auf eine konstruktive Art gemacht werden und nicht in „Beschuldigungen“ enden (vgl. IP6). Eine weitere Person äußert beim Handeln gegen Rassismus, zu versuchen, Rassismus auf eine „nicht anklagende Weise“ zu erklären (vgl. IP4).

Konkrete Umsetzung im Unterricht

Mehrere Interviewpartnerinnen (IP3; IP5; IP8; IP9) nennen Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf das Thema Rassismus für Lehrpersonen im Rahmen des Unterrichtsgeschehens. Eine bereits arbeitende Lehrperson habe sich beispielsweise dazu entschieden, keine Klassenlisten mehr vorzulesen, weil es nicht notwendig sei und es Schüler*innen in die Lage bringe, auf ihren falsch ausgesprochenen Namen hinzuweisen (vgl. IP8). Eine weitere arbeitende Lehrperson berichtet von einer konkreten Situation in der Klasse, in der sie Aufklärung geleistet habe (vgl. IP9):

„[...] da war nämlich gerade dieser Wien Terroranschlag und es waren halt drei Kinder in der Klasse, die muslimisch waren und es haben halt dann andere so unüberlegte Dinge gesagt wie: ‚Ja, ihr seid eh alle Terroristen und ihr seid eh alle gefährlich für uns.‘ Und dann haben wir da eben darüber gesprochen, dass Religion nicht gleich irgendwas mit Terrorismus zu tun hat und, dass jede Religion positiv und negativ ausgelegt werden kann und auch das Christentum für Kreuzzüge natürlich missbraucht worden ist.“ (IP9, Abs. 18)

Auf der Gefühlsebene habe sie versucht, ein Hineinversetzen in andere anzuregen (vgl. IP9). Eine weitere Befragte verweist auf die Möglichkeit, das Thema über Szenen in Richtung Theaterpädagogik zu bearbeiten, wenn anschließend über das Beobachtete gesprochen und reflektiert wird (vgl. IP3). Wichtig sei, das Thema Rassismus immer wieder in den Unterricht einfließen zu lassen und zu kontextualisieren, beispielsweise durch die Wahl der Texte oder durch die Entscheidung, welche Stimmen sichtbar gemacht werden (vgl. IP5). Eine weitere Möglichkeit sei, den Austausch unter Schüler*innen anzuregen, indem beispielsweise Bücher, in denen Rassismus eine Rolle spielt, gelesen werden (vgl. IP8). Eine Interviewpartnerin kann sich vorstellen, ein Kennenlernen von „Kulturen“ anzuregen, um die Komplexität von „Kulturen“ besser zu verstehen und so indirekt Rassismus zu bearbeiten (vgl. IP6). Grundsätzlich sei es als Lehrperson wichtig, im Unterricht offen dafür zu sein, dem Thema Rassismus Raum zu geben, wenn die Schüler*innen das Bedürfnis danach haben (vgl. IP3). Vier Interviewpartner*innen (IP3; IP5; IP7; IP8) sprechen die Handlungsmöglichkeit an, sich in Bezug auf das Thema Rassismus externe Unterstützung ins Klassenzimmer zu holen. Dies könne beispielsweise in Form von Workshops erfolgen (vgl. IP3; IP5). Es müsse nicht alles selbst gemacht werden, sondern es könne zum Beispiel eine NGO mit einem Workshop in die Klasse geholt werden (vgl. IP5). Ähnlich äußert eine weitere Befragte, dass sie gerne auf Workshop-Angebote zurückgreifen möchte, da sie sich selbst „nicht dazu befähigt“ fühlt (vgl. IP8). Unterstützung zu holen, „wenn man sich selber nicht in der Lage sieht, dass man was macht, glaube ich, ist ganz wichtig, ja.“ (IP7, Abs. 12). Gleichzeitig wird die Schwierigkeit an Schulen genannt, kostenpflichtige Workshops für Schulklassen, wie beispielsweise von ZARA, einzuladen, weshalb sich die Interviewpartnerin dahingehend eine Lösung wünscht (vgl. IP8).

*5.10 Wünsche und Vorstellungen bezüglich der Lehrer*innenausbildung*

Im Folgenden wird aufgegriffen, welche Wünsche und Vorstellungen (angehende) Lehrpersonen für das universitäre Lehramtsstudium formulieren, um beim Umgang mit den genannten Herausforderungen (siehe Kapitel 5.7) unterstützt zu werden. Die vorliegende Kategorie weist Zusammenhänge mit der Wahrnehmung einer geringen Thematisierung von Rassismus im Lehramtsstudium (siehe Kapitel 5.2) sowie möglichen Handlungsmöglichkeiten

(siehe Kapitel 5.9) auf. Nach einem kurzen Umriss von allgemeinem Wünschen an das Studium, folgt die Darstellung spezifisch genannter Wünsche und Vorstellungen für die Lehrer*innenbildung, die sich unter folgenden Subkategorien zusammenfassen lassen: „Aufzeigen von Handlungsstrategien“, „Reflexionsmöglichkeiten“ und „Austausch und Eindrücke“.

Alle Interviewpartner*innen wünschen sich eine Einbindung des Themas Rassismus und Privilegien in die Lehrer*innenausbildung. Grundsätzlich erwähnen vier Interviewpartner*innen (IP6; IP7; IP8; IP9) die Wichtigkeit einer theoretischen Rahmung zum Thema Rassismus und Privilegien. Zunächst hätte sich eine Person dahingehend vor allem gewünscht, Rassismus in Österreich als Problem aufzuzeigen und auch Basisbegriffe zu lernen (vgl. IP8). Auch wenn Rassismus „nur theoretisch“ im Studium vorgekommen wäre, hätte es eine Interviewpartnerin bereits gut gefunden (vgl. IP9). Als wichtig wird auch erachtet, zu behandeln, was alles zu Rassismus zählt (vgl. IP7; IP8). Es sei wichtig, Privilegien im Hinblick auf Zugang zu Bildung zu thematisieren und Bewusstsein dafür zu schaffen, dass nicht alle Schüler*innen Unterstützung von Zuhause bekommen (vgl. IP7). Das Studium sollte vermitteln, dass Schüler*innen gegenüber Lehrpersonen aufgrund deren Machtposition wenig Handlungsspielraum haben (vgl. IP8). Es wird argumentiert, dass Lehrpersonen über ihre eigenen Vorurteile und diskriminierende Sprache reflektieren sollten (vgl. IP8). Zwei weitere Personen (IP2; IP6) erwähnen die Gefahr beim Thema Rassismus, „falsch“ zu agieren und sprechen sich für den Wunsch nach einer Lehrveranstaltung aus, die praxisorientiert unterstützt. Eine Person (IP1) wünscht sich außerdem mehr Überlegungen dazu, wovon angehende Lehrer*innen mehr für die Praxis profitieren und wünscht sich eine bessere Absprache. So könne es nicht zu einer mehrfachen Wiederholung gewisser Inhalte im Laufe des Studiums kommen und dafür das Thema Rassismus eingebunden werden (vgl. IP1). Besonders in den Allgemeinen Bildungswissenschaften wird von zwei Personen (IP1; IP7) explizit eine Einbindung gewünscht. Zwei weitere Interviewpartnerinnen (IP3; IP6) würden mehr Offenheit gegenüber „aktuellen“²⁵ Themen im Studium begrüßen. Einerseits wird der Wunsch nach mehr Seminaren zu „aktuellen“ Themen, andererseits nach mehr Möglichkeiten, als Student*innen gewisse Interessen oder Themen in Lehrveranstaltungen anbringen und aufgreifen zu können, ausgesprochen (vgl. IP3): „Also ich könnte es mir vorstellen über die Offenheit der Lehrerinnen/Lehrer gegenüber, aber auch der angehenden Lehrpersonen, dass immer ein Raum zum Darüber-Sprechen ist, wenn eine Person sagt: ‚Hey, für mich hat das einen rassistischen

²⁵ Die Anführungszeichen wurden bei „aktuell“ gesetzt, um zu beleuchten, dass Rassismus kein Phänomen ist, das in neuerer Zeit erst auftritt, sondern weit in die Vergangenheit reicht und auf Basis dieser strukturell bis heute in Gesellschaften eingeschrieben ist (siehe Kapitel 2).

Charakter.“ (IP3, Abs. 86) Aktuelle politische Situationen oder gesellschaftliche Entwicklungen mit Ortsbezug im Studium aufzugreifen, ist ein weiterer Wunsch, um konkretere Informationen zu bekommen (vgl. IP6). Beispielsweise wurde der Eindruck genannt, dass Lehrpersonen mit der Situation des Ukrainekriegs und den Kindern aus der Ukraine an den Schulen teilweise auf sich allein gestellt waren (vgl. IP6). Ähnlich findet eine weitere Person, dass Lehrpersonen mit gewissen Situationen selbst zurechtkommen müssen und hätte sich von ihrer Ausbildung mehr Unterstützung gewünscht (vgl. IP8):

„Also ich finde es/ ich hätte es wirklich wichtig gefunden, dass das Thema wird und jetzt nicht nur eben in Bezug auf Rassismus, sondern generell marginalisierte Gruppen wahrzunehmen und mit was die zu kämpfen haben. Und weil man ist mit/ in Wirklichkeit mit all diesen Gruppen konfrontiert, also ich habe neurodiverse Schüler in meinen Klassen und Schülerinnen, ich habe trans und also auf dem/ aus der queeren Community Leute in meiner Klasse sitzen und ich habe Schwarze Personen, ich habe geflüchtete Personen und das ist alles so ein Learning by Doing. Viel Spaß, versuch ein guter Mensch zu sein, das wird schon klappen und ja.“ (IP8, Abs. 88)

Als weiteres Anliegen wurde geäußert, dass auch in fachspezifischen Lehrveranstaltungen darauf hingewiesen wird, wenn etwas einen rassistischen Kontext hat, um dafür Bewusstsein zu schaffen (vgl. IP3). Aufgrund einer gewissen Verantwortung als Lehrperson wünscht sich eine Befragte eine Weiterbildung oder ein Seminar im Rahmen des Studiums (vgl. IP6). Dadurch könne mehr Mut gemacht, das Thema aufzugreifen und mit anderen Themen zu verknüpfen (vgl. IP6).

Aufzeigen von Handlungsstrategien

Alle Befragten wünschen sich von ihrer Lehrer*innenausbildung Handlungsstrategien zum Umgang mit dem Thema Rassismus aufgezeigt zu bekommen, möglichst mit Bezug zum Schulalltag. So wird es als hilfreich empfunden, anhand einer Schulunterrichtssituation zu besprechen, wie das eigene Handeln verändert werden könnte, damit sich Personen nicht aufgrund ihrer Herkunft oder Sprache diskriminiert fühlen (vgl. IP3). Zwei Befragte fänden es hilfreich, im Rahmen von Schulrecht zu erfahren, was man als Lehrperson für einen Handlungsspielraum hat (vgl. IP1; IP6). Besonders im pädagogischen Teil des Studiums wäre es wünschenswert, Methoden an die Hand zu bekommen (vgl. IP1; IP9). Konkret werden beispielsweise Antworten auf folgende Fragen gesucht: „Wie mache ich denn das jetzt in der Klasse? Also wenn es da antisemitische Äußerungen oder rassistische Äußerungen gibt, wie gehe ich dann als Lehrerin damit um?“ (IP1, Abs. 18). Ähnlich äußert eine weitere Befragte:

„[...] wenn ich als Klassenvorstand bemerke, da wird jemand einfach diskriminiert aufgrund seiner Hautfarbe oder seiner Herkunft. Wie kann ich damit umgehen? Wie kann ich das gut und

ein bisschen heruntergebrochen aufarbeiten? Und was sind konkrete Herangehensweisen, wie ich pädagogisch damit umgehen kann?“ (IP9, Abs. 64)

Es wird erwähnt, dass eine Lehrveranstaltung, die praxisorientiert aufgreift, wie das Thema Rassismus sensibel im Unterricht mit Schüler*innen bearbeitet werden kann, motivierend wäre (vgl. IP2; IP8). Es wäre wichtig aufzuzeigen, wie man mit Diskriminierung und auch sensibel mit Menschen umgeht (vgl. IP8). Ähnlich wünscht sich eine weitere Interviewte Lehrveranstaltungen, in denen praxisorientiert der Umgang mit dem Thema für den Beruf als Lehrperson allgemein vermittelt wird und Privilegien reflektiert werden (vgl. IP5). Interessante Vorträge und konkrete Hilfestellungen wären wünschenswert (vgl. IP9). Es sollten Handlungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen mitgegeben werden, sowohl der Umgang mit offensichtlichem Rassismus als auch mit Alltagsrassismus (vgl. IP6). Eine Interviewte würde Praxisbeispiele bevorzugen, beispielsweise anhand von Schüler*innenaussagen Alltagsrassismus zu besprechen und aufzuzeigen (vgl. IP6). Zwei Interviewte (IP3; IP8) können sich vorstellen, Rassismus in Form von Rollenspielen durchzudenken. Dies könne beispielsweise in Seminaren oder mit externen Personen, die an der Universität einen Workshop halten durchgeführt werden (vgl. IP3). Es wäre eine Möglichkeit, Situationen durchzudenken und zu überlegen, wie damit umgegangen werden könnte (vgl. IP8).

Der Wunsch nach einer Toolbox für den Umgang beinhaltet ebenso den Wunsch nach Input für Unterstützungsmöglichkeiten, wie beispielsweise Unterlagen zu dem Thema, Angebote zu Schulungen und Ansprechpersonen (vgl. IP7):

„[...] dass man weiß, ‚Hey, ich habe da jetzt irgendeinen Fall. Ich melde mich bei dem.‘ Da gibt es eine Nummer, da gibt es einen Verein, was weiß ich, da kann ich mich melden, die unterstützen einen da, die schicken vielleicht wen vorbei oder man kriegt Materialien etc.“ (IP7, Abs. 88)

Zwei weitere Interviewpartnerinnen (IP5; IP6) sehen kompetente Ansprechstellen als hilfreich. Hinweise im Studium zu solchen Stellen wären besonders in Bezug auf Vorfälle im Lehrer*innenzimmer hilfreich (vgl. IP5). Ebenso konkrete Literatur oder Tipps für alternative Lernmaterialien zur Verfügung gestellt zu bekommen, wird als hilfreich wahrgenommen (vgl. IP2). Diesen Input auf fachdidaktischer Ebene wünscht sich eine weitere Person und ergänzt, dass dadurch eine gewisse Hemmschwelle, das Thema zu bearbeiten, wegfallen könnte (vgl. IP5):

„[...] dass ich weiß, ‚Wo kann ich mir gegebenenfalls Unterstützung holen? Wo bekomme ich Materialien her, die ich dann für meinen Unterricht verwenden kann?‘ Weil ich glaube, dass es

das auch erleichtert, das dann wirklich in die Klassenzimmer zu bringen. Und dazu muss ich aber selber einerseits Bescheid wissen und andererseits fällt dann diese Hemmschwelle auch weg. Dann müsste ich alles Material selbst gestalten und das ist dann so ein Aufwand, dann mache ich es lieber nicht.“ (IP5, Abs. 54)

Reflexionsmöglichkeiten

Im Studium Möglichkeiten für Reflexionen zum Thema Rassismus zu bieten, wird von drei Interviewpartnerinnen (IP3; IP4; IP5) explizit gewünscht. Besonders in Seminaren gäbe es die Möglichkeit, Diskussionen zu führen und zu reflektieren, um Bewusstsein für das Thema zu bekommen und auch die Relevanz zu erkennen (vgl. IP3):

„Aber auch so dieses Thema, eben du hast den Begriff Critical Whiteness genannt, dass man auch in der, gerade in der Praxis die Möglichkeit hat, viel mehr über solche Begriffe zu reflektieren, zu stolpern, zu reden. Also es fängt irgendwie bei so unter Anführungszeichen einfachen Dingen an, aber die können ja irrsinnig groß werden und gerade, wenn sie an Bedeutung gewinnen, dann merken vielleicht die Lehrenden, die Studierenden, „Ah okay, da ist jetzt wirklich irgendwie was dahinter. Das dürfen wir jetzt nicht außer Acht lassen, wenn wir in die Schule gehen, wenn wir lehren, selber.““ (IP3, Abs. 34)

Es wäre wichtig, selbst über das Thema zu reflektieren, entweder in Seminaren oder in einem Workshop und zwar für alle verpflichtend (vgl. IP4). In Bezug auf die Praxisstunden im Rahmen des Studiums wird von einer Befragten (IP5) bemängelt, dass der Fokus bei den Begleitseminaren stark auf der Fachdidaktik liegt. Der Wunsch wäre, dort dem Classroom Management Platz einzuräumen und generell die Möglichkeit zu haben, die Praxisphase zu reflektieren (vgl. IP5). Beispielsweise im Austausch mit anderen Junglehrer*innen in der Induktionsphase über Fragen oder Fallbeispiele zu reflektieren, wird als hilfreich wahrgenommen (vgl. IP5). Allgemein würde die Person bevorzugen, das Thema in unterschiedlichen Kontexten laufend als Reflexionspunkt zu nehmen (vgl. IP5).

Austausch und Eindrücke

Mehrere Befragte (IP1; IP2; IP3; IP4; IP5; IP7) sprechen sich für eine Form von Austauschmöglichkeiten innerhalb der Ausbildung sowie unterschiedliche Einblicke in die Praxis aus. Es wird gewünscht, dass Expert*innen im Bereich Rassismus bei Seminaren hinzugezogen werden, beispielsweise in Form von Workshops (vgl. IP3; IP4; IP5). Dies könnte entweder im Rahmen eines ganzen Wochenendes (vgl. IP3), oder über mehrere Wochen, in denen viel selbst reflektiert wird (vgl. IP4), stattfinden. Ebenso wäre eine Möglichkeit, innerhalb der Reflexion der Praxisphase einmal einen Workshop einzubauen (vgl. IP5). Im Rahmen von Workshops könnte man sich am meisten in Situationen hineinversetzen und

dadurch Bewusstsein schaffen für das Thema, aber auch viel selbst reflektieren, meint eine Interviewpartnerin (vgl. IP3).

Eine Person spricht sich für einen professionellen Zugang aus, indem spezielle Schulungen ermöglicht werden (vgl. IP7). Andererseits finden es drei Interviewpartnerinnen (IP1; IP2; IP4) hilfreich, Vortragende zu haben, die aus der Praxis erzählen. Besonders in Bezug auf Rassismus werden Praxiseinblicke von Lehrpersonen als hilfreich wahrgenommen:

„Also ich glaube gerade Rassismus und Diskriminierung ist etwas, was man gar nicht so theoretisch immer behandeln kann oder soll, sondern ich glaube, es hilft viel der Austausch ja mit jemandem, der schon in der Praxis steht. Dass man diese Menschen zum Beispiel in den Hörsaal holt und (.) darüber spricht, wie die Praxis aussieht und was diskriminierend werden kann.“ (IP2, Abs. 114)

Lehrpersonen, die zum Thema Rassismus arbeiten, könnten so ihre Handlungsstrategien mitteilen, um andere Lehrperson zu sensibilisieren und aufzuzeigen, wie Antirassismus im Schulalltag aussehen kann (vgl. IP4). Auch Personen of Color, die Vorträge dazu halten, einzuladen, wird als Wunsch geäußert (IP1; IP4), um eine Vielfalt an Vortragenden miteinzubeziehen (vgl. IP1). Innerhalb eines Seminars den Austausch zu ermöglichen und den Raum für Fragen zu bieten, wird ebenso als hilfreich empfunden (vgl. IP3; IP5).

6. Diskussion der Ergebnisse

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die relevanten Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews mit (angehenden) Lehrpersonen entlang der Forschungsfrage – *Wie nehmen (angehende) Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) und Critical Whiteness im Rahmen ihrer universitären Lehrer*innenausbildung wahr und welche Perspektiven bringen sie mit?* – in einer systematischen Reihenfolge zusammengetragen. Wie die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit ineinanderwirken und zu welchen weiterführenden Erkenntnissen sie führen, wird im Folgenden näher beleuchtet. Zugleich wird die Ergebnisanalyse vor dem Hintergrund einer rassismuskritischen Perspektive (u.a. in Anlehnung an Fereidooni 2019; Kooroshy et al. 2021; Steinbach et al. 2020) einer Interpretation unterzogen und in Bezug zu bestehenden Forschungserkenntnissen gesetzt.

In Anbetracht der dargestellten Ergebnisse und theoretischen Vorüberlegungen, lassen sich drei Themenkomplexe identifizieren, die sich gegenseitig bedingen und ineinandergreifen. Zunächst ist eine fehlende flächendeckende Thematisierung von Rassismus(kritik) im Lehramtsstudium (Kapitel 6.1) auszumachen. Diese bedingt die individuelle Komponente der Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien (Kapitel 6.2). Beide Aspekte führen zu der

Relevanz einer rassismuskritischen Professionalisierung angehender Lehrer*innen im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums (Kapitel 6.3). Die drei Themenkomplexe sind nicht abgegrenzt voneinander zu verstehen, sondern dienen als Orientierungslinie, um die zentralen Studienergebnisse aufzugreifen und zu diskutieren.

6.1 *Fehlende flächendeckende Thematisierung von Rassismus(kritik) im Lehramtsstudium*

Die Ergebnisanalyse zeigt auf, dass Rassismus(kritik) und Critical Whiteness bzw. kritisches *Weißsein* als Konzepte nicht verpflichtend in das Bachelor- und Masterstudium der Lehrer*innenbildung der Universität Wien eingebunden sind. Es ist somit eine Parallele zu Erkenntnissen von Untersuchungen über Lehrer*innenbildungen an deutschen Universitäten zu erkennen (siehe zum Beispiel Doğmuş et al. 2018; Shure 2021; Van Lück & Nacarlı 2024). Hinsichtlich der unterschiedlichen Anteile des Lehramtsstudiums, lässt sich im Rahmen der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen kaum eine Auseinandersetzung mit Rassismus und einer Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft festhalten. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Eindrücken der Allgemeinen Curricula des Lehramtsstudiums, in welchen das Wort Rassismus nicht und die Begriffe Migration und Migrationsgesellschaft nur vereinzelt verzeichnet werden können (siehe dazu Senat Universität Wien 2024a & 2024b).

Die Ergebnispräsentation zeigt, dass die Begrifflichkeiten *inklusive Bildungsprozesse, Umgang mit Vielfalt* und *heterogene Gruppen*, die in den Allgemeinen Curricula des Lehramtsstudiums der Universität Wien vorkommen (siehe dazu Senat Universität Wien 2024a & 2024b) nur bedingt mit dem Thema Rassismus in Zusammenhang gebracht werden. Bei inklusiven Bildungsprozessen nennt die Mehrheit der Befragten, dass diese mit Fokus auf Beeinträchtigung und Behinderung im Studium vermittelt werden. Barsch und Kolleg*innen (2017) verweisen ebenso auf diese Schwerpunktsetzung bei Inklusion (vgl. ebd., S. 11). Dies könnte mit einer gewissen Dethematisierung des Themas Rassismus im Lehramtsstudium zusammenhängen, in Anlehnung an die Studie von Shure (2021). Eine Interviewpartnerin betont: „Aber Inklusion heißt ja per se nicht, dass sie über Rassismus zum Beispiel sprechen oder das thematisieren oder das, dass das überhaupt beinhaltet.“ (IP3, Abs. 6) Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Inklusive Pädagogik mit Fokus auf Beeinträchtigung als eigener Schwerpunkt im Bachelorstudium vorkommt (siehe dazu Senat Universität Wien 2024b). Auf individueller Verständnisebene werden *inklusive Bildungsprozesse, Umgang mit Vielfalt* und *heterogene Gruppen* von den Befragten so verstanden, dass auf Schüler*innen mit all ihren Unterschieden eingegangen wird. Manche verbinden Heterogenität mit leistungsheterogen Klassen, wie es mehreren Aussagen zufolge im Studium vermittelt wird.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass im Lehramtsstudium Heterogenität in Bezug auf Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen der Schüler*innen besprochen wird, doch als Konzept breit gefasst wird. Es kann zudem kaum eine Auseinandersetzung mit Rassismus in Zusammenhang mit *Heterogenität* oder *Umgang mit Vielfalt* in der Lehrer*innenbildung ausgemacht werden. Der Mehrheit der Interviewten fehlt es bei der Vermittlung dieser Konzepte im Studium an einem konkreten Bezug zur Praxis. Aus dieser mangelhaften Auseinandersetzung mit Heterogenität, ergeben sich bei den (angehenden) Lehrpersonen Unsicherheiten für die Schulpraxis, besonders den Umgang mit Schüler*innen. Gleichzeitig ist es problematisch, einen Umgang mit Heterogenität als eine Art Kompetenz im Studium zu vermitteln. Ähnlich sehen dies Doğmuş und Kolleg*innen (2018).

Für den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteil des Studiums im Rahmen gewisser Studienfächer zeigen die Ergebnisse mehr Berührungspunkte mit dem Thema Rassismus auf. Auffallend ist dabei, dass innerhalb von Sprachen als Studienfächer – in diesem Fall Lehramt Deutsch, Französisch und Englisch – vermehrt eine Thematisierung in Richtung Rassismus wahrgenommen werden kann. In anderen Studienfächern, wie beispielsweise Geschichte, Naturwissenschaften oder Mathematik, wird kaum eine Auseinandersetzung verzeichnet. Für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien bietet die Studie von Kierot (2023) vertiefende Einblicke und verweist auf eine fehlende inhaltliche Auseinandersetzung mit Rassismus. Übereinstimmend mit den vorliegenden Ergebnissen, wird auch in der Studie von Kierot (2023) von mehreren Studierenden auf eine Thematisierung von Rassismus im Lehramtsstudium Deutsch hingewiesen wird (vgl. ebd., S. 306). Bezüglich der unterschiedlich wahrgenommenen Thematisierung von Rassismus je nach Studienfach würden weiterführende Studien zu einzelnen Unterrichts- bzw. Studienfächern im Rahmen des Lehramtsstudiums der Universität Wien wichtige Einblicke bieten, aus denen in Folge konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet werden könnten.

Das vermehrte Vorkommen von Rassismus als Thema in Sprachenfächern des Lehramtsstudiums, lässt keine Rückschlüsse darauf ziehen, dass sich jene Studierende mit einer Sprache als Studienfach im Laufe ihres Studiums stärker mit Rassismus und Privilegien auseinandersetzen. Denn die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Lehrveranstaltungen, in welchen Rassismus vorkam, selbstgewählte Wahlfächer waren. Einer umfassenden Auseinandersetzung mit Rassismus kann die Lehrer*innenbildung nicht nachkommen, solange sie ausschließlich in Form von Wahlmodulen stattfindet, ähnlich wie Allemann-Ghionda (2017) bezüglich einer Auseinandersetzung mit Diversität argumentiert (vgl. ebd., S. 82). Die fehlende verpflichtende Verankerung des Themas Rassismus führt dazu, dass eine

Auseinandersetzung damit im Lehramtsstudium auf Eigeninteresse beruht. Dadurch bedingt eine Auseinandersetzung ein Interesse auf individueller Ebene. Bleibt eine Auseinandersetzung jedoch auf Eigeninteresse angewiesen, so argumentiert Kelly (2021), dass ein strukturelles Bearbeiten von Rassismus ausbleibt (vgl. ebd., S. 64f.). Außerdem geht aus den Ergebnissen hervor, dass das Thema Rassismus in den vereinzelt Lehrveranstaltungen, unabhängig von Sprachenfächern oder anderen Fächern, lediglich als Teilaspekt oder indirekt vorkam, beispielsweise im Rahmen von Sprachförderung (IP2), Bildungsungleichheit (IP5), vererbte Bildungschancen (IP9). Eine ganze Lehrveranstaltung wurde den (angehenden) Lehrpersonen zufolge dem Thema nicht gewidmet. Ähnlich geht in der Studie von Kierot (2023) hervor, dass Rassismus nicht als eigenes Thema, sondern im Rahmen von anderen Diskriminierungsthemen thematisiert wurde (vgl. ebd., S. 306). Dahingehend sind die vermehrten Berührungspunkte im Rahmen des Studiums nicht gleichzusetzen mit einer intensiveren Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien.

Eine fehlende intensive Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien im Rahmen des Studiums wird außerdem dadurch ersichtlich, dass die Interviewpartner*innen kein einheitliches Verständnis zu Rassismus mitbringen. Des Weiteren geht aus der Ergebnisanalyse hervor, dass das Rassismusverständnis der (angehenden) Lehrpersonen hauptsächlich an eine eigenständige Auseinandersetzung geknüpft ist. Dies verstärkt das unterschiedliche Verständnis von Rassismus zusätzlich. Jene Interviewten (IP2; IP6; IP7), die sich eigenständig wenig mit Rassismus befasst haben, vermitteln beispielsweise ein unklares Verständnis von Rassismus durch ihre Aussagen. So unterscheidet eine interviewte Person (IP2) nicht zwischen Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung. Auf eine solche inkorrekte synonyme Verwendung beider Begriffe verweisen Fereidooni (2019) allgemein in Bezug auf die deutsche Gesellschaft (vgl. ebd., S. 299) und Kierot (2023) in Bezug auf befragte Lehramtsstudierende (vgl. ebd., S. 278). Rassismus wird beispielsweise mit Schüler*innen aus der Ukraine in Verbindung gebracht (vgl. IP2; IP6; IP7). Wenn jedoch von (sprachlicher) Diskriminierung gegenüber ukrainischen Schüler*innen gesprochen wird, ist dies nicht unhinterfragt mit Rassismus gleichzusetzen, da bei Rassismus als spezifische Diskriminierungsform mehrere Aspekte zu berücksichtigen sind. Rassismus ist ein komplexes Phänomen (siehe Kapitel 2) – Es baut auf „Rasse“-Konstruktionen und der Ideologie *weißer* Überlegenheit auf (vgl. Melter 2021, S. 11), hat sich historisch entwickelt, in seiner Ausdrucksform gewandelt (vgl. Broden & Mecheril 2010, S. 15) und bringt bis heute individuell, institutionell und strukturell Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in der Gesellschaft hervor (vgl. Rommelspacher 2011, S. 29f.). Bei einer Bezugnahme seitens der

Interviewten auf ukrainische Schüler*innen, gilt es zu hinterfragen, auf welcher Grundlage ein Rassismusbezug hergestellt wird. Die Interviewpartner*innen machen keine Unterscheidung zwischen *weißen* und *nicht-weißen* Schüler*innen aus der Ukraine. Sollten *weiße* Schüler*innen gemeint sein, kann nicht von rassistischer Diskriminierung gesprochen werden, da *weiße* Personen von rassistischen Strukturen profitieren und keine Rassismuserfahrungen machen können (siehe zum Beispiel Arndt 2017; Fereidooni & Höbl 2017; Melter 2021). Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die individuelle Auseinandersetzung mit Rassismus zu uneindeutigen Begriffsverständnissen führen kann. Dies ist ein weiterer Grund dafür, weshalb eine flächendeckende Auseinandersetzung mit Rassismus im Studium stattfinden sollte, was bisher nicht verzeichnet werden kann.

Fehlendes Wissen über Rassismus wird auch durch ein Sprechen von „Kulturen“ (IP3; IP6), „kulturellen Unterschieden“ (IP9) in Bezug zu Rassismus deutlich. Rassismus vor dem Hintergrund von „Kulturen“ zu bearbeiten ist jedoch kritisch zu betrachten. Durch das bevorzugte Sprechen von „Kultur“ implizieren die (angehenden) Lehrpersonen, dass Mecheril (2004) folgend „Kultur“ das relevante Unterscheidungsmerkmal darstellt, entlang dessen Schüler*innen markiert, analysiert und behandelt werden (vgl. ebd., S. 16). Dadurch wird „Kultur“ als zentrales Unterscheidungsmerkmal (re)produziert. Die Problematik dabei ist, dass sich auf Basis eines, wie Broden und Mecheril (2010) ihn nennen, vorherrschenden „Kulturrassismus“ (vgl. ebd., S. 15) „Rasse“-Konstruktionen in der Differenzkategorie „Kultur“ verstecken, worauf Füllekruss und Dirim (2020) hinweisen (vgl. ebd., S. 75). Eine Interviewte (IP6) erwähnt ein Seminar zu „Interkultureller Kompetenz“, in welchem der Interviewten zufolge von einem Kennenlernen von „Kulturen“ und einem Blick auf die „eigene Kultur“ gesprochen wurde, um rassistische Stereotype im Fremdsprachenunterricht zu vermeiden. Nach der Logik dieser Auffassung, wird behauptet, dass „Kulturen“ kennengelernt werden müssen, um rassistischen Stereotypen entgegenwirken zu können. Schlussfolgernd würde dies bedeuten, dass rassifizierte Menschen eine „andere Kultur“ hätten, die von der „eigenen Kultur“ abweicht. Dadurch wird verkannt, dass rassifizierte Menschen nicht zwangsläufig eine „andere Kultur“ haben und rassistische Denkmuster werden (re)produziert. Ähnlich wird in der Literatur auf diese Problematik hingewiesen, so verweisen Broden und Mecheril (2010) auf die Gefahr von „Kultur“ und „interkultureller Kompetenz“ als Versteck von „Rasse“-Konstruktionen, indem von einer vermeintlichen „Leitkultur“ ausgegangen wird und bei davon abweichenden „Kulturen“ rassistische Unterscheidungen angestellt werden (vgl. ebd., S. 15f.). Der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ ist laut Massumi und Fereidooni (2017) in der Lehrer*innenbildung grundsätzlich kritisch zu betrachten, da ein Erwerben von

Kenntnissen im Fokus steht (vgl. ebd., S. 53). Zudem werden Mecheril (2015) zufolge sogenannte „Migrant*innen“ mit dem Begriff „interkulturell“ diskursiv in Verbindung gebracht, wodurch das Lernen eines Umgangs mit „Migrant*innen“ im Rahmen von „interkultureller Kompetenz“ legitimiert wird (vgl. ebd., S. 34). Dadurch wird von einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Handlungsweisen weggelenkt (vgl. Massumi & Fereidooni 2017, S. 53). Es kann angenommen werden, dass durch die Vermittlung einer vermeintlichen Kompetenz ein Diskurs über Migration als „Problem“ verschärft wird (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 128). Ein Diskurs in diese Richtung wird durch die Studienergebnisse angedeutet und im nächsten Kapitel näher ausgeführt. Inwieweit das Konzept der „interkulturellen Kompetenz“ in der Lehrer*innenausbildung der Universität Wien Anwendung findet, wäre Gegenstand weiterführender Forschung.

Wie aus der Ergebnisanalyse hervorgeht, führt die Lücke einer flächendeckenden und verpflichtenden Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus und Privilegien dazu, dass das Verständnis von Rassismus und die Art der Auseinandersetzung mit Rassismus als (zukünftige) Lehrperson von einer eigenständigen Beschäftigung mit rassismusrelevantem Wissen abhängig gemacht wird. Doch bei Rassismus handelt es sich nach Essed (1991) nicht um ein individuelles Problem (vgl. ebd., S. 3), sondern, wie Fereidooni (2019) beschreibt, um ein strukturelles und gesamtgesellschaftliches, welches demnach das Leben aller Menschen betrifft (vgl. ebd., S. 298, 312). Zunächst wird im nächsten Kapitel auf die individuelle Komponente einer Auseinandersetzung eingegangen, bevor im letzten Themenkomplex die Notwendigkeit einer institutionellen und strukturellen Veränderung aufgezeigt wird.

6.2 Individuelle Komponente einer Auseinandersetzung mit Rassismus

In Anbetracht der vorliegenden Ergebnisanalyse kann zusammenfassend ausgesagt werden, dass die individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus wenig durch die Lehrer*innenbildung angestoßen oder geprägt wurde. Die Interviewpartner*innen berichten mehr von rassistischen Situationen im Bildungssystem, die sie beobachtet oder mitbekommen haben als von einer prägenden inhaltlichen Bearbeitung des Themas Rassismus im Studium. Eine Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien beruht demnach stark auf Eigeninteresse und -initiative.

Es zeigt sich, dass Personen, die sich mit Rassismus individuell auseinandergesetzt haben, ein gewisses Grundverständnis für das Vorhandensein von Rassismus in der Gesellschaft haben. Jene Befragten, die laufend von einer eigeninitiierten Beschäftigung mit Rassismus sprechen (IP1; IP4; IP5; IP8; IP9), geben konkretere Antworten in Bezug zu Rassismus – allerdings, wie

oben erwähnt, von unklarem Begriffswissen und fehlendem tieferen Bewusstsein geprägt. Vier davon (IP1; IP4; IP5; IP9) sprechen sich besonders für eine verpflichtende Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums aus, und drei davon (IP1; IP8; IP9) betonen die positive Auswirkung auf das eigene Bewusstsein für Rassismus und Selbstreflexion durch die individuelle Auseinandersetzung. Die Relevanz einer eigenständigen Auseinandersetzung sowohl mit Rassismus als auch den eigenen Privilegien wird von den interviewten (angehenden) Lehrpersonen überwiegend bestärkt, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung. Aus einer rassismuskritischen Perspektive ist die individuelle Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien notwendig, um rassismusrelevantes Wissen zu dekonstruieren, wie beispielsweise Fereidooni (2019) betont (vgl. ebd., S. 298). Eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien sollte jedoch nicht die Verantwortung einzelner Lehrpersonen bleiben (vgl. Kelly 2021, S. 64f.), sondern auf institutioneller und struktureller Ebene Einzug finden (siehe zum Beispiel Aygün et al. 2020; Kelly 2021; Steinbach et al. 2020). Steinbach und Kolleg*innen (2020) zufolge ist eine systematische selbstkritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung notwendig (vgl. ebd., S. 40). Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass es die Verankerung einer Auseinandersetzung mit Rassismus auf institutioneller Ebene braucht, um rassismuskritische Reflexion unter allen (angehenden) Lehrpersonen zu schaffen zu können.

Zu betonen ist, dass sich alle Interviewpartner*innen als *weiß* identifizieren und es sich bei der Ergebnisdarstellung somit um eine *weiße* Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand handelt. Die (angehenden) Lehrpersonen schreiben sich selbst eine privilegierte Position in der Gesellschaft zu und nennen einige Privilegien. Viele der Befragten zählen bei der Frage nach Privilegien, nicht nur *weiße* Privilegien auf, sondern beziehen sich beispielsweise auch auf den sozioökonomischen Status. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die intersektionale Verschränkung von Privilegien grundsätzlich in der Rassismuskritik eine wichtige Rolle einnimmt²⁶, wenn es um das Aufzeigen von Mehrfachdiskriminierung geht (siehe dazu Gutiérrez Rodríguez 2011; Riegel 2016). Nach Riegel (2016) kann Intersektionalität ebenso als Analyseinstrument fungieren, um eine selbstkritische Perspektive einzunehmen (vgl. ebd., S. 145f.). Grundsätzlich ist es wichtig, *Weißsein* als Zugehörigkeitskategorie (selbst-)reflexiv zu hinterfragen (vgl. Bönkost 2023, S. 444f.). Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass eine Auseinandersetzung mit Privilegien in der Lehrer*innenbildung kaum stattfindet. Laut den (angehenden) Lehrpersonen werden vereinzelt Privilegien angesprochen, aber eine „wirkliche“

²⁶ In der vorliegenden Forschungsarbeit stellt Intersektionalität nicht den Fokus der Untersuchung dar (siehe Kapitel 7).

(vgl. IP2; IP3) Auseinandersetzung mit *weißen* Privilegien hat nicht stattgefunden. Auf Basis der Ergebnisse kann ausgesagt werden, dass eine Auseinandersetzung mit eigenen (*weißen*) Privilegien überwiegend auf Eigeninteresse und -initiative beruht. Jene (angehenden) Lehrpersonen (IP1; IP4; IP5; IP7; IP8; IP9), die sich eigenständig beispielsweise über gewisse Bücher (z.B. Ogette 2020) und/oder soziale Medien zusätzlich mit Rassismus auseinandergesetzt haben, beziehen sich bei der allgemein gestellten Frage nach Privilegien vermehrt auf *weiße* Privilegien: als *weiße* Person nicht stellvertretend für eine Gruppe genommen (vgl. IP8) oder aufgrund des Aussehens hinterfragt oder angefeindet (vgl. IP9; IP5) zu werden. Eine Person (IP4) bezieht sich auf das Privileg im Schulkontext, keine schlechtere Einstufung von Deutschkenntnissen aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit zu erfahren. So zeigt beispielsweise die Studie von Bonefeld und Dickhäuser (2018) auf, dass die Leistung von Schüler*innen, welchen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, bedeutend schlechter benotet werden. In der Ergebnisdarstellung deutet die Nennung von *weißen* Privilegien darauf hin, dass die Interviewpartner*innen bereits einen gewissen Wissensstand zum Thema Rassismus und Privilegien haben. Das unterschiedliche Sprechen über Privilegien unterstreicht wiederum die mangelnde Auseinandersetzung mit Privilegien im Rahmen der Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Im Sinne der Kritischen Weißseinsforschung (siehe Kapitel 2.6) ist es wichtig, *Weißsein* als Konstrukt im Hinblick auf seine Auswirkungen auf die Gesellschaft zu untersuchen, worunter auch das Aufzeigen *weißer* Privilegien fällt (vgl. Stark & Noack 2017, S. 895f.). Die Ergebnisdarstellung veranschaulicht, dass eine Auseinandersetzung mit *Weißsein* in dieser Form jedoch nicht im Lehramtsstudium verbreitet scheint.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass (angehende) Lehrpersonen Unsicherheiten im Umgang mit Rassismus und in Bezug auf heterogene Klassen haben. Einerseits wurde im vorherigen Kapitel bereits aufgezeigt, dass Wissen über Rassismus fehlt, andererseits wird dies selbst von den Befragten im Hinblick auf ihr Lehramtsstudium bemängelt. Seitens der Interviewten zeigen sich Unsicherheiten darüber, was in der Sprache und im Handeln zu Rassismus zählt. Auf die mangelhafte Vorbereitung von Lehrpersonen auf heterogene Unterrichtskontexte in Bezug auf Sprache verweisen auch Schwab und Woltran (2024) in ihrer Studie (vgl. ebd., S. 2). In Bezug auf Handeln wird beispielsweise eine Unsicherheit im Umgang mit Schüler*innen im Ramadan (IP6) genannt und eine gewisse Angst vor „Brennpunktschulen“ in Verbindung mit einem hohen Arbeitspensum ausgesprochen (vgl. IP2). Im Hinblick auf die diskursive Herstellung sogenannter „Brennpunktschulen“ und deren Verknüpfung mit einem hohem Arbeitspensum, wäre eine weiterführende Studie interessant.

Es wird ersichtlich, dass Rassismus ein Thema ist, welches unter (angehenden) Lehrpersonen und an Schulen grundsätzlich wenig thematisiert wird beziehungsweise häufig nur in konkreten Fällen von Rassismus oder „bei Themen, die es wirklich betrifft“ (IP1, Abs. 48) zum Austausch anregt. Es scheint, als würde Rassismus als Thema insbesondere dann relevant werden, wenn Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ beziehungsweise Personen of Color konkret von Rassismus betroffen sind. Eine Person (IP7) betont beispielsweise die Wichtigkeit, in „Klassen mit hohem Migrationsanteil“ (IP7, Abs. 12) auf rassistische Aussagen zu reagieren. In den Interviews wird nicht konkret von einer Thematisierung von Rassismus in Klassen mit nur *weißen* Personen gesprochen. Dies vermittelt den Eindruck, dass Rassismus erst dann zu einem Problem wird, wenn Personen of Color anwesend sind. Dabei lässt sich eine Parallele mit den Studienergebnissen von Doğmuş und Kolleg*innen (2018) herstellen: Modulbeschreibungen von Lehramtsstudiengängen lassen den Eindruck entstehen, dass migrationsgesellschaftliche Heterogenität aufgrund der Problematisierung von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ erst relevant werden, wenn diese anwesend sind (vgl. ebd., S. 128f.). Doch Rassismus ist kein Problem der „Anderen“, sondern wird von *weißen* Personen hervorgebracht (vgl. El-Tayeb 2005, S. 8). *Weiß*e Menschen profitieren von einem rassistischen System und sind selbst daran beteiligt, Dominanzverhältnisse und Zugehörigkeitsordnungen herzustellen und aufrechtzuerhalten (vgl. Melter 2021, S. 10). Ansätzen der Rassismuskritik zufolge besitzt jeder Mensch sozialisationsbedingt rassismusrelevantes Wissen, das es durch ein lebenslanges Reflektieren zu dekonstruieren gilt (vgl. Fereidooni 2019, S. 298). Dahingehend ist Rassismus ein Thema, das unter *weißen* Menschen von Relevanz ist und somit genauso in *weißen* Klassenzimmern aufgegriffen und besprochen werden sollte.

Aus der Ergebnisanalyse geht hervor, dass der Fokus auf *weiße* Schüler*innen in Bezug auf eine Auseinandersetzung mit Rassismus gering ausfällt. Unter (angehenden) Lehrpersonen kann ein „Problem“-Diskurs über Schüler*innen, die als „mit Migrationshintergrund“ gelesen werden, wahrgenommen werden. Interviewpartner*innen berichten von rassistischen Aussagen seitens der Lehrpersonen sowie von Diskursen unter Lehramtsstudierenden, die sich über Herausforderungen an bestimmten Schulen austauschen. Es kann ein Fokus auf Schwierigkeiten aufgrund von schlechteren Deutschkenntnissen festgestellt werden. Gomolla und Radtke (2009) zufolge kann der Fokus auf Deutschdefizite rassistische Diskriminierung begünstigen, wenn Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ infolgedessen auch als leistungsschwach wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 281). Dies verdeutlicht eine fehlende Vorbereitung von Lehrpersonen auf Klassen, die sprachlich heterogen sind, wie Schwab und Woltran (2024) ersten Ergebnissen ihrer Studie zu Deutschförderklassen entnehmen. Den

Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zufolge wird Rassismus im Hinblick auf sprachliche Diskriminierung im Unterrichtsfach Deutsch des Lehramtsstudiums aufgegriffen, jedoch gibt es kaum Hinweise darauf, dass dies auch in anderen Fächern der Fall ist. Laut Schwab und Woltran (2024) braucht es eine umfassende Sensibilität für sprachliche Diskriminierung unter Lehrpersonal, um die negativen Auswirkungen von Diskriminierung auf die Lernentwicklung und das Wohlbefinden in der Schule von Schüler*innen zu minimieren (vgl. ebd., S. 2f.). Dies kann nur erreicht werden, wenn alle (angehenden) Lehrpersonen damit in Berührung kommen. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass in Diskursen unter (angehenden) Lehrpersonen über Herausforderungen an sogenannten „Brennpunktschulen“ und Mittelschulen jedoch weniger über Herausforderungen in Gymnasien gesprochen wird. Dies könnte damit verbunden sein, dass wie Doğmuş und Kolleg*innen (2018) sowie Shure (2021) feststellten, in Lehramtsstudiengängen ein gewisses Wissen über Migration vermittelt wird, welches suggeriert, sich mit einer Migrationsgesellschaft auseinanderzusetzen, wäre im Gymnasium aufgrund der geringeren Anzahl von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ weniger relevant (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 130; Shure 2021, S. 185). Dahingehend lässt sich hinterfragen, inwiefern die Lehrer*innenausbildung an der Universität Wien ein solches Bild verschärft. Weiterführende Forschung zu den Curricula und entsprechenden Lehrveranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums der Universität Wien wären dahingehend interessant.

Außerdem wird aus den Ergebnissen mangelndes Wissen unter den (angehenden) Lehrpersonen über die (Re-)Produktion von Rassismus ersichtlich. Die befragten (angehenden) Lehrpersonen äußern sich hinsichtlich rassistischer Diskurse kritisch und die meisten berichten, sich selbst mit dem Thema Rassismus in gewisser Weise auseinandergesetzt zu haben. Dennoch werden beim Sprechen über Personen of Color rassistische Bezeichnungen reproduziert oder Aussagen getätigt, die in Bezug zum Verständnis von Rassismus widersprüchlich sind. Beispielsweise weist eine Interviewpartnerin im Laufe des Interviews einerseits auf die Machtposition von Lehrpersonen und die Notwendigkeit, sich als Lehrperson mit Rassismus zu befassen, hin, und äußert andererseits, dass es vermutlich am wirksamsten sei, wenn Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen Lehrpersonen selbst über rassistische Äußerungen aufklären (vgl. IP8). Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen verantwortlich für die Aufklärung ihrer Lehrpersonen zu machen, weist auf eine mangelnde Reflexion hin und sollte als problematisch eingeordnet werden. Wissenschaftler*innen betonen, dass es für Schüler*innen schwierig ist, Lehrpersonen auf rassistische Aussagen hinzuweisen (siehe dazu Doğmuş et al. 2022, S. 182; Scharathow 2017, S. 123). Mit der Aussage der Interviewten wird von der Verantwortung der

Lehrpersonen weggelenkt, sich selbst mit Rassismus und eigenen rassistischen Denkweisen auseinanderzusetzen, um Schüler*innen nicht in eine solche Situation zu bringen. Aygün und Belz (2021) betonen die Wichtigkeit als Lehrperson diversitätssensibel und reflexiv zu handeln und zu unterrichten (vgl. ebd., S. 191). Selbstkritik und Reflexion der eigenen Involviertheit in Machtverhältnisse ist als Lehrperson wichtig (vgl. Steinbach 2016, S. 280). Nach Scharathow (2015) sollten pädagogisch Handelnde zudem hinterfragen, welche eigenen Selbstverständlichkeiten und Wissensbestände rassistisch und ausgrenzend gegenüber Schüler*innen sind (vgl. ebd., S. 175). Um rassismuskritisch handeln zu können, ist es erforderlich, für eigenes rassistisches Verhalten als Lehrperson die Verantwortung zu tragen (vgl. Scharathow 2015, S. 176). Auch ein in den Ergebnissen aufgezeigtes Sprechen von sogenannten „Brennpunktschulen“ seitens der Interviewpartner*innen ist kritisch zu betrachten. Es führt Steinbach und Kolleg*innen (2020) zufolge zu einer diskursiven Herstellung von „Brennpunktschulen“ und bietet ein Versteck für Rassismus (vgl. ebd., S. 39). Gewisse Äußerungen seitens der befragten (angehenden) Lehrpersonen verweisen somit auf eine fehlende Sensibilisierung für Sprache und die (Re-)Produktion von Rassismus. Aygün und Belz (2021) betonen das geringe Bewusstsein von Lehrpersonen darüber, wie machtvoll Sprache ist (vgl. ebd., S. 191). Dieser fehlenden Sensibilisierung sollte durch eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung entgegengewirkt werden. Die Wichtigkeit von Sprache bei der Dekonstruktion von Rassismus im Rahmen der Lehrer*innenbildung heben Van Lück und Nacarli (2024) hervor (vgl. ebd., S. 191).

Anhand der Ergebnisse kann ausgesagt werden, dass die befragten (angehenden) Lehrpersonen Rassismus als etwas grundsätzlich Abzulehnendes ansehen. Eine solche persönliche Abgrenzung von Rassismus wird für die meisten Lehrpersonen angenommen (vgl. Doğmuş et al. 2022, S. 171f.). Dies wiederum kann verknüpft werden mit dem nach Mecheril und Melter (2010) allgemein vorherrschenden Verständnis von Rassismus in demokratischen Denkweisen, dass Rassismus abzulehnen ist (vgl. ebd., S. 162). So sprechen sich die Interviewpartner*innen für die Notwendigkeit aus, sich als Lehrperson mit dem Thema Rassismus und auch mit den eigenen Privilegien auseinanderzusetzen. Auf einer individuellen Ebene wird aus den Ergebnissen auch eine grundsätzliche Bereitschaft gegen Rassismus zu handeln erkenntlich. Gleichzeitig werden jedoch einige Herausforderungen im konkreten Umgang mit Rassismus als zukünftige Lehrpersonen genannt. Hierbei lässt sich aufzeigen, dass nach Messerschmidt (2016) eine antirassistische Haltung auch eine rassismuskritische Auseinandersetzung benötigt, um nicht Gefahr zu laufen, sich in einer „moralischen Selbstsicherheit“ (ebd., S. 64) des Antirassismus zu wiegen (vgl. ebd., S. 64) und in weiterer Folge nicht gegen Rassismus zu

handeln. Außerdem wirkt es, als würden die interviewten (angehenden) Lehrpersonen mit dem Handeln gegen Rassismus überfordert sein, wodurch sich eine Tendenz ausmachen lässt, aus Angst etwas „falsch“ zu machen, nicht gegen Rassismus vorzugehen. Steinbach und Kolleg*innen (2020) zufolge sind Lehrpersonen strukturellen Widersprüchen ausgesetzt und pädagogisches Handeln erfolgt fallspezifisch, weshalb es schwierig ist, immer „richtig“ zu handeln (vgl. ebd., S. 40). Dementsprechend gilt es, eine systematische Lernkultur im Hinblick auf eigenes Handeln zu schaffen (vgl. ebd., S. 40).

Dass Wissen und Reflexion über Rassismus und Privilegien laut der Interviewstudie eine überwiegend individuelle Komponente aufweist, wird auch in den erwähnten Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismus als (angehende) Lehrperson deutlich. Die Interviewpartner*innen nennen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, die überwiegend auf eigenen Einschätzungen, Erfahrungen und weniger auf gelerntem Wissen zu beruhen scheinen. Die bereits arbeitenden Lehrpersonen (IP8; IP9) nennen zwar konkrete Beispiele, wie sie auf rassistische Äußerungen im konkreten Fall reagiert haben (siehe Kapitel 5.9), jedoch wird seitens der Interviewpartner*innen nicht erwähnt, dass sich ihre Ideen beim Handeln gegen Rassismus auf Inhalte des Lehramtsstudiums beziehen. Außerdem äußert sich in manchen Aussagen, dass die Interviewpartner*innen ihre eigenen Äußerungen und Ideen nicht hinsichtlich einer möglichen (Re)produktion von Rassismus hinterfragt haben. Die Idee einer Befragten (IP3) ist beispielsweise, Rassismus könne über Theaterpädagogik im Unterricht bearbeitet werden, indem eine Gruppe beobachtet, während die andere Gruppe eine rassistische Szene spielt (siehe Kapitel 5.9). Dieser Ansatz kann darauf schließen lassen, dass sie von einer *weißen* Klasse ausgeht, die selbst keine Rassismuserfahrungen macht. Wenn jedoch Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen selbst in der Klasse sitzen, ist es wichtig deren Perspektiven mitzudenken, um in diesem Setting ein Erleben von Rassismuserfahrungen zu verhindern. Denn, wie Mecheril (2004) äußert, ist es bei einer Thematisierung von Rassismuserfahrungen wichtig zu beachten, wie die Räume, in welchen diese Thematisierung stattfindet, strukturiert sind (vgl. ebd., S. 209). Eine weitere interviewte Person äußert, dass es besonders in „Klassen mit hohem Migrationsanteil“ wichtig sei, auf rassistische Handlungen zu reagieren (vgl. IP7). Dadurch wird impliziert, dass es in Klassen mit überwiegend *weißen* Schüler*innen weniger relevant sei, auf rassistische Äußerungen einzugehen. Diese Aussage scheint wenig reflektiert und reproduziert das rassistische System, indem eine Auseinandersetzung mit Rassismus unter *weißen* Personen als weniger relevant gesehen wird, obwohl *weiße* Personen zur Aufrechterhaltung von Rassismus beitragen (siehe Kapitel 2.5 & 2.6). Ähnlich verweist Kierot (2023) auf ein mangelhaftes Hinterfragen didaktischer

Handlungen in Bezug auf die (Re)produktion von Rassismus unter Lehramtsstudierenden (vgl. ebd., S. 336).

Zugleich werden Ressourcen und Rahmenbedingungen als Herausforderung festgestellt. So ist auffällig, dass bei dem Thema Rassismus immer wieder auf die mangelnde Zeit als Lehrperson hingewiesen wird. Das Beschäftigen mit Rassismus(kritik), wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien, aber auch das Zusammenstellen von rassismussensiblen Unterrichtsmaterial, wird unter (angehenden) Lehrpersonen als arbeits- und zeitintensiv wahrgenommen. Dies verdeutlicht, dass eine Beschäftigung mit Rassismus im Unterricht auf eigenständiges Engagement der Lehrpersonen beruht und kaum Unterstützung durch die Lehrer*innenbildung kommt. Wissen, Unterrichtsmaterialien oder Anlaufstellen, die auf Rassismus spezialisiert sind, müssen überwiegend selbst zusammengetragen werden.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass die institutionelle und strukturelle Komponente von Rassismus von den befragten (angehenden) Lehrpersonen kaum direkt angesprochen wird. Gleichzeitig wird jedoch aus den Herausforderungen und Wünschen der befragten Personen deutlich, dass sie der Lehrer*innenbildung eine gewisse Verantwortung der Wissensvermittlung zum Thema Rassismus zuschreiben. Es mangelt an Wissen und Verständnis zu Rassismus sowie zu Umsetzungsmöglichkeiten von Rassismuskritik als Lehrperson, weshalb einige Wünsche und Vorstellungen an die universitäre Lehrer*innenausbildung formuliert werden. Diese werden im Folgenden in Verbindung mit der Relevanz einer rassismuskritischen Professionalisierung von Lehrer*innen aufgegriffen.

*6.3 Relevanz einer rassismuskritischen Professionalisierung von Lehrer*innen*

In den vorherigen Themenkomplexen wurde die fehlende Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) und eigenen Privilegien in der Lehrer*innenausbildung aufgezeigt, woraus sich die Relevanz einer rassismuskritischen Professionalisierung von Lehrer*innen ergibt. Aus der Ergebnisanalyse wird ersichtlich, dass sich alle (angehenden) Lehrpersonen für eine Relevanz der Einbindung von Rassismus und Privilegien aussprechen. Insbesondere die Relevanz einer Auseinandersetzung in den Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen wird von den Interviewpartner*innen hervorgehoben. Ähnlich verweisen Doğmuş und Kolleg*innen (2018) sowie Steinbach und Kolleg*innen (2020) auf die Notwendigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Verankerung einer Auseinandersetzung mit Rassismus, um die Reflexion von Lehrer*innen vor dem Hintergrund einer Migrationsgesellschaft anzuregen (vgl. Doğmuş et al. 2018, S. 136; Steinbach et al. 2020, S. 40). Des Weiteren verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Mehrheit der (angehenden) Lehrpersonen die Relevanz besonders darin

sieht, im Rahmen der Lehrer*innenbildung Bewusstsein unter angehenden Lehrpersonen für das Thema Rassismus zu schaffen. Ähnlich kann diese Notwendigkeit einer Bewusstseinschaffung mit Aygün und Belz (2021) verknüpft werden, die darauf hinweisen, dass ohne Bewusstsein der Lehrpersonen diskriminierende Strukturen fortgeführt werden (vgl. ebd., S. 191). Ein Teil der Interviewpartner*innen betont die Rolle, die Lehrer*innen einnehmen, als wichtigen Grund für eine Einbindung des Themas Rassismus in das Lehramtsstudium. So wird auf die Machtposition gegenüber Schüler*innen (vgl. IP8), das Mitgestalten der Gesellschaft als Lehrpersonen (vgl. IP5) und die Vorbildfunktion von Lehrpersonen (vgl. IP3; IP4) als relevante Gründe, sich als Lehrperson mit Rassismus auseinanderzusetzen, verwiesen. Ähnlich dazu wird beispielsweise von Aygün und Belz (2021) sowie Rangger (2022) die Rolle der Lehrperson als bedeutend hervorgehoben, insbesondere im Hinblick auf die unbewusste Weitergabe von rassismusrelevantem Wissen (siehe Kapitel 3.2). Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, Bewusstsein für Rassismus zu haben, um Rassismus zu erkennen (vgl. IP2), nicht im Unterricht zu reproduzieren (vgl. IP1; IP4; IP5; IP6) und entsprechend aufgreifen zu können (vgl. IP7). Doch neben Bewusstsein, ist eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus, im Sinne der Rassismuskritik, wichtig, um Rassismus entgegenzuwirken. Eine (selbst)kritische Auseinandersetzung mit Rassismus wird den Ergebnissen zufolge überwiegend als relevant angesehen, doch gewisse Aussage (siehe Kapitel 6.1 & 6.2) deuten darauf hin, dass diese von den befragten (angehenden) Lehrpersonen selbst wenig umgesetzt wird. Doğmuş und Kolleg*innen (2022) weisen darauf hin, dass Lehrpersonen in ihren Weltverständnissen, in ihrer Sprache und im Handeln rassismusrelevantes Wissen transportieren (vgl. ebd., S. 172). Aus diesem Grund verdeutlicht die vorliegende Ergebnisanalyse auf diesen beiden Ebenen – der Relevanzsetzung vs. Umsetzung – die Relevanz einer Auseinandersetzung mit Rassismus und eignen Privilegien innerhalb der Lehrer*innenbildung. Eine solche Auseinandersetzung würde Raum dafür schaffen, eigenes rassismusrelevantes Wissen zu hinterfragen und in weiterer Folge dabei unterstützen, als Lehrperson in der Schule rassismussensibel arbeiten zu können.

Zudem verdeutlichen die Ergebnisse, dass eine verpflichtende Einbindung von den (angehenden) Lehrpersonen überwiegend als sinnvoll erachtet wird, mit der Argumentation, dass ohne eine solche Verankerung nicht alle Lehrpersonen mit dem Thema Rassismus in Berührung kommen. Es wird angedeutet, dass eine strukturelle Änderung der universitären Lehrer*innenbildung nötig ist, denn bei einer Ansiedelung des Themas Rassismus in Wahlmodulen ist die Auseinandersetzung damit im Lehramtsstudium „dem Zufall überlassen“

(IP5, Abs. 18). Solange eine Auseinandersetzung mit Rassismus und kritischem *Weißsein* kein fester Bestandteil der Lehrer*innenausbildung ist, kann nicht unter allen Lehrpersonen Bewusstsein geschaffen werden. Ähnlich dazu argumentieren Aygün und Kolleg*innen (2020), dass rassismuskritische Bildung in pädagogischen Studiengängen eine verpflichtende Verankerung in den Curricula benötigt (vgl. ebd., S. 79, 89).

In Bezug auf die Relevanzeinschätzung einer Auseinandersetzung innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer des Lehramtsstudiums wird aus der Ergebnisanalyse deutlich, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung seitens der Befragten nicht für alle Unterrichtsfächer als wichtig empfunden wird, beziehungsweise die Ressourcen je nach Unterrichtsfach unterschiedlich wahrgenommen werden. Diese Ansichtsweise birgt die Gefahr zu verkennen, wie tief Rassismus auf allen Ebenen und in allen Inhalten verankert ist. So betonen beispielsweise Simon und Fereidooni (2020) in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer, dass auch über Lehrinhalte und Unterrichtsmaterialien eine Reproduktion von rassistischem Wissen stattfinden kann (vgl. ebd., S. 1). Daher sehen Güllü und Gerlach (2023) sowie Simon und Fereidooni (2020) für eine Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft die Notwendigkeit, sich auch in den einzelnen Fachdidaktiken mit Rassismus auseinanderzusetzen (siehe Kapitel 3.4). In Anlehnung an diese beiden wissenschaftlichen Texte sowie auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, scheint die Thematisierung von Rassismus in einzelnen Unterrichtsfächern, ebenso einen Ansatz darzustellen, der (Re)Produktion von Rassismen im Unterricht entgegenzuwirken.

Wie die Ergebnisdarstellung aufzeigt, werden über Lehrmaterialien, worunter seitens der Interviewten Unterrichtsmaterialien, Schulbücher, und Literaturlisten gefasst werden, rassistische Wissensbestände transportiert. Diese Beobachtung von Rassismus in Schulbüchern und Lehrmaterialien teilen mehrere Wissenschaftler*innen (siehe dazu Broden & Mecheril 2010; Güllü & Gerlach 2023; Marmer et al. 2015). Nicht nur hinsichtlich der Texte, sondern auch der Bilder, kritisieren die Interviewpartner*innen, dass Lehrmaterialien rassistisch geprägte Weltbilder vermitteln und Schüler*innen unbewusst beeinflussen (siehe zum Beispiel IP2; IP5; IP9). Darauf verweisen auch Marmer und Kolleg*innen (2015) und plädieren für eine Überarbeitung von Schulbüchern und Lehrplänen (vgl. ebd., S. 110, 125). Aus der Ergebnisanalyse geht hervor, dass sich (angehende) Lehrpersonen rassismussensible Lehrmaterialien wünschen. Gleichzeitig betonen Güllü und Gerlach (2023) die Wichtigkeit, Lehrpersonen als handlungsfähig wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 32). Sie haben die Fähigkeit, im Unterricht die Auseinandersetzung mit rassistischen Inhalten in Lehrwerken sowie Diskurse darüber zu lenken (vgl. ebd., S. 32). Angelehnt an diese Handlungsfähigkeit nach Güllü und

Gerlach (2023) sowie hinsichtlich der Aussagen der Interviewten, sollten Lehrpersonen daher Lehrmaterialien auf rassistische Inhalte und Abbildungen prüfen. Simon und Fereidooni (2020) plädieren dafür, bereits in der Lehrer*innenbildung Schulbücher aus einer rassismuskritischen Perspektive zu untersuchen (vgl. ebd., S. 7). Der Ergebnisanalyse zufolge kam eine Auseinandersetzung mit Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf Rassismus jedoch nur vereinzelt im Rahmen von Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenausbildung an der Universität Wien vor. Die Befragten nennen zwar Handlungsoptionen, im Falle des Vorkommens rassistischer Inhalte in Lehrmaterialien, doch gleichzeitig fehlt ein Wissen über alternative Lehrmaterialien und wie konkret in Unterrichtssituationen damit umgegangen werden kann. Es kann diesbezüglich eine gewisse Hilflosigkeit unter den interviewten (angehenden) Lehrpersonen wahrgenommen werden. Außerdem wird das Erstellen oder Suchen eigener rassismussensibler Materialien seitens der Befragten als zeitintensiv wahrgenommen (siehe Kapitel 6.2). Genannt wird von den Interviewpartner*innen zudem die Herausforderung an vorgegebene Schulbücher gebunden zu sein. Dementsprechend könnte eine rassismuskritische Fachdidaktik, wie sie beispielsweise Güllü und Gerlach (2023) vorschlagen (siehe Kapitel 3.4), im Umgang mit Rassismus helfen. Durch ein breiteres Repertoire an Wissen und alternativen Lehrmaterialien könnte womöglich der von den Befragten wahrgenommenen Zeitintensivität einer Auseinandersetzung mit Rassismus sowie der (Re)Produktion von Rassismus seitens der Lehrpersonen entgegengewirkt werden.

Aus der Ergebnisdarstellung zu Herausforderungen und Wünschen an das universitäre Lehramtsstudium, lassen sich weitere Argumente für eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung ableiten. Die Interviewpartner*innen nennen beispielsweise Alltagsrassismus zu erkennen (vgl. IP6; IP7), sich als *weiße* Person nicht genügend in das Erleben rassistischer Erfahrungen hineinversetzen zu können (vgl. IP3; IP6; IP7) oder ihre Unsicherheiten beim Ansprechen von Rassismus (siehe zum Beispiel IP9; IP6; IP1; IP8) als herausfordernd. Diesen Herausforderungen könnte mit einer theoretischen Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) im Rahmen der Lehrer*innenbildung entgegengewirkt werden. Für *weiße* Personen bräuchte es insbesondere eine Auseinandersetzung mit *Weißsein* in Anlehnung an die Critical Whiteness Studies bzw. Kritische Weißseinsforschung (siehe Kapitel 2.6). Denn Stark und Noack (2017) zufolge wird innerhalb der Critical Whiteness Studies das Konstrukt *Weißsein* und seine Auswirkung auf die Gesellschaft in Bezug auf Rassismus sichtbar gemacht und analysiert (vgl. ebd., S. 895f.). Laut Frankenberg (1993) ermöglicht eine Auseinandersetzung mit *Weißsein* eine Sichtweise auf die zumeist unmarkierten *weißen* Privilegien (vgl. ebd., S. 1, 6) (siehe auch Kapitel 2.6).

Hinsichtlich der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, könnte eine solche Auseinandersetzung mit *Weißsein* für (angehende) Lehrpersonen im Rahmen der Ausbildung einen Grundstein legen, um *weiße* Privilegien laufend im Schulalltag zu reflektieren. Außerdem könnte mehr Wissen über Rassismus und Privilegien dazu beitragen, die Hemmschwelle, Rassismus sowohl im Unterricht, allgemein im Schulalltag, als auch selbstreflexiv zu erarbeiten, zu reduzieren. Ähnlich wird dies von einer Interviewpartnerin hervorgehoben (vgl. IP5).

In Anbetracht der Ergebnisse kann in gewisser Weise ein Wunsch nach Austausch zum Thema Rassismus im Rahmen der Lehrer*innenbildung wahrgenommen werden. Dieser bezieht sich unter anderem auf Reflexionsräume im Rahmen der Ausbildung. Eine Interviewpartnerin äußert besonders den Wunsch nach Reflexion in Begleitseminaren zur Schulpraxis, die im Rahmen des Lehramtsstudiums zu absolvieren ist (vgl. IP5). Steinbach (2016) erachtet Raum zum Reflektieren in Lehrveranstaltungen als wichtig (vgl. ebd., S. 295). In Anlehnung an Doğmuş und Kolleg*innen (2018) bräuchte es eine Überarbeitung von Modulen in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen der Lehrer*innenbildung, um Reflexionsräume zu schaffen (siehe Kapitel 3.3 & 3.4). Wie die Ergebnisanalyse aufzeigt, sehen die Interviewpartner*innen auch Raum für eine Auseinandersetzung mit Rassismus für die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Lehramtsstudium. In Bezug auf notwendige Reflexionsarbeit und Sensibilisierung von *weißen* Personen schlägt Bönkost (2023) separate Räume vor (vgl. ebd., S. 444f.). Wichtig zu beachten für eine Auseinandersetzung in *weißen* akademischen Räumen ist jedoch Stark und Noack (2017) zufolge, die Herrschaftskritik im Sinne der Critical Whiteness Studies zu bewahren, indem Schwarze Perspektiven auf *Weißsein* die Basis darstellen (vgl. ebd., S. 896). Aus der Ergebnisdarstellung geht auch seitens der befragten (angehenden) Lehrpersonen der Wunsch nach Vorträgen von Personen of Color und Einladungen externer Expert*innen innerhalb des Lehramtsstudiums hervor (siehe Kapitel 5.10). Aygün und Kolleg*innen (2020) schlagen im Rahmen der Lehrer*innenausbildung eine Vermittlung von Rassismuskritik durch Expert*innen aus der Zivilgesellschaft, wie beispielsweise Interessensvertretungen und Organisationen diskriminierter Minderheiten, vor (vgl. ebd., S. 83, 89).

Den Ergebnissen zufolge wünschen sich die befragten (angehenden) Lehrpersonen, Basiswissen zum Thema Rassismus im Lehramtsstudium vermittelt zu bekommen, insbesondere eine Rahmung dessen, was alles zu Rassismus zählt (siehe Kapitel 5.10). Steinbach und Kolleg*innen (2020) sehen gesellschaftstheoretisches und erziehungswissenschaftliches Basiswissen als notwendig, um Reflexion und Professionalität unter Lehrer*innen zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 40). Teilweise geht auch aus der

Ergebnisanalyse der Wunsch nach Reflexion in Bezug auf eigene Vorurteile und diskriminierende Sprache im Rahmen der Lehrer*innenausbildung an der Universität Wien hervor. Übergeordneter Wunsch der Interviewpartner*innen ist jedoch, mehr Wissen zum Umgang mit Rassismus für den Schulalltag zu erlangen. Dabei lässt sich ein starker Wunsch nach mehr Praxisbezug im Rahmen der Lehrer*innenbildung erkennen. Ein solcher Wunsch nach mehr Praxisbezug wird laut Dechêne und Shure (2024) sowie Kierot (2023) immer wieder von angehenden Lehrpersonen geäußert (vgl. Dechêne & Shure 2024, S. 55; Kierot 2023, S. 224). Die Ergebnisdarstellung zeigt, dass sich die Interviewpartner*innen unsicher fühlen, ihr (selbsterarbeitetes) Theoriewissen (siehe Kapitel 6.2) in der Unterrichtspraxis anzuwenden, insbesondere betreffend heterogener Gruppen und eines Umgangs mit Rassismus als Lehrperson (siehe Kapitel 5.7). Basierend auf den Ergebnissen entsteht der Eindruck, dass sich die befragten (angehenden) Lehrpersonen im Umgang mit Rassismus von der Lehrer*innenbildung alleine gelassen fühlen: „Viel Spaß, versuch ein guter Mensch zu sein, das wird schon klappen und ja.“ (IP8, Abs. 88) oder sich als Einzelkämpfer*innen im System sehen (vgl. IP6). Alle Befragten wünschen sich von ihrer Lehrer*innenausbildung, Handlungsstrategien im Umgang mit dem Thema Rassismus aufgezeigt zu bekommen, möglichst mit Bezug zum Schulalltag. Doch, wie Steinbach und Kolleg*innen (2020) betonen, gibt es kein Rezept für pädagogisches Handeln (vgl. ebd., S. 40). Teilweise wird dies auch von den Interviewpartner*innen hervorgehoben bzw. besteht weniger der Wunsch nach einem „Rezept“ und mehr nach einer Vermittlung von mehreren Handlungsmöglichkeiten (siehe Kapitel 5.9 & 5.10).

Die Ergebnisanalyse zeigt ein Ineinanderwirken von Schulpraxis und Studium auf, indem einige der angehenden Lehrpersonen im Laufe der Interviews immer wieder von Erfahrungen aus der Schulpraxis erzählten, die sie beschäftigen. Laut Messerschmidt (2016) wirkt die Institution Schule durch die Schulpraxis bereits in das Studium hinein (vgl. ebd., S. 61). Dechêne und Shure (2024) zufolge bieten die Schulpraxisphasen eine Möglichkeit, Wissensbestände im Sinne der rassismuskritischen Pädagogik zu reflektieren (vgl. ebd., S. 62). Auch Doğmuş (2024) sieht die Praxis an Schulen als Quelle für eine rassismuskritische Professionalisierung von Lehrpersonen und betont ein Zusammenspiel von Theorie, Praxis und Reflexion (vgl. ebd., S. 45). Statt Rezepten schlagen Dechêne und Shure (2024) daher Fallarbeit vor (vgl. ebd., S. 55ff.). Ähnlich dazu geht auch aus den Ergebnissen der Wunsch nach und die Idee von Fallarbeit hervor, beispielsweise werden von den Befragten Vorschläge genannt, Rassismus im Studium in Bezug auf gewisse Unterrichts- und/oder Schulsituationen zu bearbeiten (vgl. IP3; IP5; IP6; IP8) (siehe Kapitel 5.10).

Lehrpersonen rassismuskritisch zu professionalisieren, bedeutet nach Steinbach und Kolleg*innen (2020), einen reflexiven Lehrer*innenhabitus zu schaffen (vgl. ebd., S. 40). Allgemein brauchen Bildungsinstitutionen eine reflexive Haltung und Toleranz für Fehler, weshalb sich auch Lehrende als lernend wahrnehmen sollten (vgl. ebd., S. 41). Messerschmidt (2016) betont außerdem, dass Rassismuskritik nur vermittelt werden kann, wenn Professionelle sich selbstkritisch als involviert in rassistische Verhältnisse positionieren (vgl. ebd., S. 67f.). Die Ergebnisdarstellung verdeutlicht jedoch, dass die befragten (angehenden) Lehrpersonen wenig von einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Involviertheit in rassistische Strukturen sprechen. Lediglich eine Person (IP3) äußert den Wunsch nach Selbstkritik von Lehrenden. Es wird deutlich, dass sich die Wünsche der Interviewpartner*innen weniger auf die strukturelle Ebene beziehen, sondern eher auf den konkreten und individuellen Umgang mit Rassismus für die Praxis. Für rassismussensiblen Unterricht und rassismuskritische Lehrpersonen braucht es jedoch eine strukturelle Veränderung der Lehrer*innenbildung sowie der Institution Schule. Ähnlich betont dies Kelly (2021) in ihrem Buch „Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!“ betont. Des Weiteren ist es Dechêne und Shure (2024) zufolge wichtig, pädagogische Handlungsfelder als Orte der Veränderung von Ungleichheitsordnungen zu sehen (vgl. ebd., S. 52). Zusammenfassend lässt sich somit auf Basis der Ergebnisanalyse sowie der genannten wissenschaftlichen Texte aussagen, dass Lehrpersonen durch eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung ihre Möglichkeiten aufgezeigt werden könnten, als handelnde Akteur*innen gegen rassistische Strukturen vorzugehen.

7. Limitationen

Im Laufe des Forschungsprozesses konnten Limitationen festgestellt werden, die im Folgenden aufgegriffen werden, um diese bei weiterführender Forschung beachten zu können. Zunächst stellt die Zusammensetzung der Interviewpartner*innen eine Limitation dar. Die Stichprobe besteht aus *weißen* Personen, die keine Expert*innen auf dem Gebiet Rassismus und Privilegien sind, und aus einer *weißen* privilegierten Position heraus über das Thema sprechen. Es fehlen somit die Stimmen und Perspektiven von Personen, die strukturelle, institutionelle und alltägliche Rassismuserfahrungen in Bezug auf die Lehrer*innenbildung machen. Es wurde im Auswahlverfahren als *weiße* Forscherin jedoch bewusst darauf verzichtet, explizit nach bestimmten Personengruppen als Interviewpartner*innen zu suchen, um Zuschreibungen und Othering im Ausschreibungstext zu vermeiden. Das Sampling sollte so möglichst offengehalten werden, beschränkte sich schließlich jedoch auf Personen, die sich als *weiß* identifizieren.

Bezüglich der eigenen Identifizierungen wurden die Interviewpartner*innen nicht explizit nach der Genderidentität gefragt, sondern nur nach Pronomen und allgemein nach der eigenen Identifizierung, was sich als Limitation in Bezug auf demografische Daten der Interviewpartner*innen herausstellt. In der vorliegenden Arbeit können die Interviewaussagen daher nicht vor dem Hintergrund von Genderidentitäten analysiert werden, sondern lediglich im Hinblick auf verwendete Pronomen der Interviewpartner*innen, die jedoch ein Hinweis auf die Genderidentität sein können. Die Genderidentität stellt in der vorliegenden Forschungsarbeit keine zwingend relevante Analysekategorie dar.

Eine weitere Limitation stellt das offene Sampling der Interviewpartner*innen dar. Dieses wurde deshalb breit ausgelegt, da es eine Herausforderung darstellte genügend Interviewpartner*innen zu finden. Schließlich wurden sieben Personen befragt, die sich noch im Lehramtsstudium befinden und zwei Personen, die das Studium bereits abgeschlossen haben und als Lehrpersonen arbeiten. Die Lehramtsstudierenden befinden sich in unterschiedlichen Studienabschnitten und Semestern. Und die bereits arbeitenden Lehrpersonen haben bereits vor längerer Zeit ihr Studium abgeschlossen, daher konnten sie weniger konkrete Aussagen in Bezug auf ihr Studium treffen. Entgegen den Studierenden konnten sie jedoch ihre mehrjährige Praxiserfahrungen bei der Beantwortung der Fragen miteinfließen lassen. Es wurden alle Interviews in die Analyse miteinbezogen, da auch bei der Gruppe der fertig ausgebildeten Lehrpersonen interessante und für die Forschungsfrage relevante Aussagen enthalten waren. Es wurden keine Vergleiche zwischen den beiden Gruppen gezogen, da diese für die Fragestellung der Arbeit inhaltlich nicht relevant waren. Daher wurden die erhobenen Daten zu Studiendauer, Semester und Abschluss nicht berücksichtigt. Die Ansichten von bereits arbeitenden Lehrpersonen mit jenen der Studierenden zu vergleichen, wäre interessant für weiterführende Forschung. Ebenso wurde das Alter in der Auswertung nicht berücksichtigt. Die Daten der Interviewpartner*innen dienen lediglich der Dokumentation.

Dadurch, dass die Unterrichtsfächer kein Auswahlkriterium bei der Suche nach Studienteilnehmer*innen darstellten, wurden in den Interviews Unterrichtsfächer verschiedener Fachrichtungen diskutiert. Zugleich wurden auf Basis einzelner Aussagen breite Annahmen getroffen. Die Aussagen der Interviewpartner*innen sind jedoch nur als Einblicke zu betrachten. Eine Beschränkung auf bestimmte Unterrichtsfächer im Studium hätte ermöglicht, einen tieferen Einblick in die Thematisierung von Rassismus innerhalb dieser zu erhalten. Ein interessantes Ergebnis der vorliegenden Studie ist zum Beispiel, dass in den Sprachenfächern mehr Berührungspunkte mit dem Thema Rassismus wahrgenommen werden. Um diese Erkenntnis vertiefend zu untersuchen, wären weiterführende Studien mit

Schwerpunkt auf einzelne Unterrichtsfächer in Bezug auf rassismuskritisches Fachwissen und Fachdidaktiken notwendig. Dies erachten auch Simon und Fereidooni (2020) als sinnvoll.

Des Weiteren bieten die Erkenntnisse der vorliegenden Forschungsarbeit in Bezug auf das Lehramtsstudium an der Universität Wien lediglich einen kleinen Einblick und verfolgen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Dies ist aufgrund des Forschungsdesigns und der Forschungsmethode nicht möglich und war nicht als Ziel definiert. Dafür wäre eine größere Datenmenge in Form einer quantitativen Längsschnittstudie notwendig. Außerdem könnte eine inhaltsanalytische Untersuchung von Lehramt Curricula an österreichischen Hochschulen, ähnlich wie von Doğmuş und Kolleg*innen (2018) sowie Shure (2021) in Deutschland durchgeführt, interessante und repräsentative Erkenntnisse bieten.

Als *weiße* Forscherin war ich in der vorliegenden Arbeit bemüht, die Interviewaussagen und Darstellung sowie Diskussion der Ergebnisse einer rassismuskritischen Perspektive zu unterziehen. Da es sich um einen Diskurs unter *weißen* Personen handelt, besteht die Gefahr von Zuschreibungsprozessen, die einer Involviertheit in rassistische Dominanzverhältnisse zugrunde liegen. Daher wurde darauf geachtet, zu reflektieren und transparent darzustellen, welche machtvollen Diskurse in den Aussagen der Interviewpartner*innen fortgeführt werden (siehe Kapitel 6.1 & 6.2). Dennoch fehlt im Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit die Perspektive von Menschen, die aufgrund von Rassismus benachteiligt werden. Somit stellt sich die Frage: „Inwiefern trage ich als Forschende zu Othering und zur Festigung dominanter Verhältnisse hegemonialer Ordnungen in der Forschung, der Analyse und der Ergebnisdarstellung bei?“ (Riegel 2016, S. 236). Anzumerken ist an dieser Stelle zudem, dass der Aspekt von Intersektionalität in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht berücksichtigt wird. In einer anschließenden Studie wäre interessant herauszufinden, ob die Verschränkung und das Zusammenspiel verschiedener Diskriminierungsformen im Lehramtsstudium thematisiert werden. Intersektionalität wurde im Theorieteil der vorliegenden Arbeit dennoch kurz aufgegriffen, um ihre Relevanz für rassismuskritische Forschung zu markieren (siehe Gutiérrez Rodríguez 2011; Kapitel 2.6). Die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der Verschränkung von Privilegien und Nicht-Privilegien sowie möglichen Mehrfachdiskriminierungen von Schüler*innen sollte daher auch für den Lehrer*innenberuf in der universitären Lehrer*innenbildung thematisiert und reflektiert werden.

In Bezug auf die Durchführung der Interviews lassen sich ebenso Limitationen nennen. So wurden bei einigen Stellen der Interviews zu viele Fragen auf einmal gestellt. Zudem wurde bei einzelnen Fragen nicht trennscharf zwischen *privat* und *als Lehrperson* oder *Studium* und *Unterricht* unterschieden, weshalb die Antworten der Interviewteilnehmer*innen nicht immer

klar auf einen dieser Aspekte bezogen sind. Rassismus ist jedoch ein Thema, das nicht von einer privaten Auseinandersetzung getrennt werden kann. Eine rassismuskritische Perspektive als Lehrperson stellt einen kontinuierlichen, reflexiven Prozess dar, der eine selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien und der Involviertheit in rassistisch geprägte Machtstrukturen voraussetzt (siehe Kapitel 3.4). Ebenso wirken Studium und Unterricht zusammen. Für die Analyse wäre es dennoch hilfreich gewesen, die Fragen in Bezug auf die verschiedenen Bereiche getrennt zu stellen. Bei gewissen Aussagen der Interviewpartner*innen wäre interessant gewesen vertieft nachzufragen, beispielsweise bei deren Verständnis von „Kultur“, welches einige Interviewpartner*innen in Bezug auf Rassismus ansprachen. Auf der anderen Seite sollte vermieden werden Begriffsdefinitionen detailliert zu erfragen, um die Reproduktion von rassistischen Diskursen möglichst gering zu halten. Rückblickend würde ich die Formulierung einzelner Interviewfragen ändern. Ein Beispiel dafür ist die Fragen danach, inwiefern sich die (angehenden) Lehrpersonen vom Lehramtsstudium auf heterogene Klassen vorbereitet fühlen. Dadurch wird impliziert, dass es sich um eine Kompetenz handle, die durch das Lehramtsstudium erworben werden könne. Die Kompetenzvermittlung wird von Doğmuş und Kolleg*innen (2018) als kritisch diskutiert. Des Weiteren wurden die Begrifflichkeiten *heterogene Gruppen*, *Umgang mit Vielfalt* und *inklusive Bildungsprozesse* innerhalb der Interviews nicht im Hinblick auf deren Zusammenhang mit Rassismus kontextualisiert. Die Antworten auf diesbezügliche Fragen sind daher breit und unkonkret. Die Vorüberlegung zu den Fragen nach Vermittlung und persönlichem Verständnis dieser Begrifflichkeiten war, bewusst zu untersuchen, inwiefern die Interviewpartner*innen selbst einen Bezug zu Rassismus herstellen. Teilweise wurden in der Interviewsituation bei diesem Themenblock Nachfragen gestellt. Des Weiteren wurden die Studienteilnehmenden nicht direkt nach ihrem Verständnis von Rassismus gefragt, um bei mangelndem Wissen keine Verunsicherung zu bewirken sowie die Reproduktion von rassistischen Begrifflichkeiten möglichst gering zu halten. Retrospektiv hätte diese Frage am Ende der Interviews gestellt werden können, um konkreter herauszufinden mit welchem Verständnis von Rassismus die Interviewfragen beantwortet wurden. Außerdem wurde bei der Frage nach eigenen Privilegien allgemein gefragt, wie die Personen ihre eigene Positionierung in der Gesellschaft im Hinblick auf Privilegien beschreiben würden. Daraufhin wurden unterschiedliche Privilegien genannt. Es wäre interessant zu wissen, ob bei einer konkreten Frage nach *weißen* Privilegien mehr *weiße* Privilegien genannt worden wären. Dabei wäre jedoch wichtig gewesen bereits zu Beginn der Interviews nach der Identifizierung der Interviewpartner*innen zu fragen.

8. Fazit

Obwohl die vorliegende Forschungsarbeit einige Limitationen aufweist, ermöglicht sie Einblicke in subjektive Wahrnehmungen von (angehenden) Lehrpersonen hinsichtlich einer Thematisierung von Rassismus und Privilegien innerhalb ihrer Lehrer*innenausbildung an der Universität Wien. Grundsätzlich kann auf Basis der Ergebnisanalyse ausgesagt werden, dass Rassismus(kritik) und Critical Whiteness keinen großen Raum in der Ausbildung für Lehrer*innen einnehmen sowie curricular keine verpflichtende Auseinandersetzung damit verankert ist (siehe auch Senat Universität Wien 2024a & 2024b). Wie rassismuskritische Studien in Bezug auf Deutschland aufzeigen (siehe Kapitel 1.1), deutet die vorliegende Studie auf die fehlende Auseinandersetzung mit Rassismuskritik und Critical Whiteness im Lehramtsstudium an der Universität Wien hin. Des Weiteren konnte aufgezeigt werden, dass (angehende) Lehrpersonen die Relevanz einer Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien als Lehrperson erkennen. Überwiegend wird diese Relevanz für den Studienanteil Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen ausgesprochen, da dort der Raum für ein Kennenlernen pädagogischer Herangehensweisen im Umgang mit Rassismus gesehen wird. Doch auch für die einzelnen Unterrichtsfächer des Lehramtsstudiums wird die Relevanz genannt, das Thema Rassismus miteinfließen zu lassen. Je nach Unterrichtsfach wird es als nützliches Rahmenwerkzeug, beispielsweise in Bezug auf Unterrichtsmaterialien, oder als möglicher inhaltlicher Themenaspekt gesehen. Die (angehenden) Lehrpersonen begrüßen grundsätzlich eine verpflichtende Einbindung in die Lehrer*innenausbildung, damit jede*r zukünftige Lehrer*in im Laufe der Ausbildung mit Rassismus(kritik) in Berührung kommt. Argumentiert wird, dass Rassismus ein Thema ist, das allen Lehrpersonen im Laufe ihrer Karriere begegnen wird. Lehrpersonen werden in ihrer Rolle als Mitgestaltende von Gesellschaft hervorgehoben, weshalb Bewusstsein für Rassismus als wichtig erachtet wird. Außerdem konnte festgestellt werden, dass die (angehenden) Lehrpersonen einige Unsicherheiten und Herausforderung bei dem Thema Rassismus sehen und sich dahingehend eine Lehrer*innenausbildung wünschen würden, die Rassismus thematisiert und somit für den späteren Umgang damit als Lehrperson unterstützt. Ein Aspekt, der dabei von allen Befragten in den Interviews hervorgehoben wird, ist der Wunsch nach einem Theorie-Praxis-Bezug. Es wird Wissen gewünscht, das in der Praxis umgesetzt werden kann und gewisse Handlungsmöglichkeiten für Lehrpersonen aufzeigt. Forderungen in der Wissenschaft für eine rassismuskritische Lehrer*innenausbildung bestehen seit längerem (siehe Kapitel 3). Die vorliegenden Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass bisher kein umfassendes Konzept einer rassismuskritischen Professionalisierung von Lehrer*innen an der Universität Wien

umgesetzt wird. Die vorliegende Arbeit stellt daher ein Plädoyer dar, an der Universität Wien eine rassismuskritische Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen einer Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft anzustreben, um einen rassismuskritischen Unterricht und rassismussensiblen Umgang mit Schüler*innen sowie Lehrer*innen zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham, London: Duke University Press.
- Ahmed, S., Aytekin, V., Heinemann, A. M. B. & Mansouri, M. (2022). „Hör mal wer da spricht“ - Lehrende of Color an deutschen und österreichischen Hochschulen. Rassismuserfahrungen, mögliche Konsequenzen und Praxen des Widerstands. In: Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A. M. B., Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 135-164.
- Akbaba, Y., Bello, B. & Fereidooni, K. (2022). *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Allemann-Ghionda, C. (2017). Interkulturalität, Internationalität, Diversität: Was kann Lehrer_innenbildung anbieten? In: Allemann-Ghionda, C., Kula, G. & Mignon, L. (Hrsg.). *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 67-88.
- Allemann-Ghionda, C., Kula, G. & Mignon, L. (2017). *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Amjahid, M. (2017). *Unter Weissen. Was es heißt, privilegiert zu sein*. München: Hanser Berlin.
- Arndt, S. (2005). ‚Rassen‘ gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der ‚Racial Turn‘ als gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (Hrsg.). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 340-362.
- Arndt, S. (2017). Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Fereidooni, K. & El, M. (Hrsg.). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-45.
- Aygün, D. & Belz, L. (2021). Sprechen über Rassismus und Sexismus – Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3, S. 190-212.
- Aygün, D., Freieck, L., Kasatschenko, T. & Zitzelsberger, O. (2020). Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(3), S. 77-93.
- Barsch, S., Glutsch, N. & Massumi, M. (2017). Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. In: Barsch, S.,

- Glutsch, N. & Massumi, M. (Hrsg.). *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 11-14.
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance. Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9 (481), S. 1-13.
- Bönkost, J. (2019). Rassismuskritische Bündnisse. Einleitende Bemerkungen. In: Bönkost, J. (Hrsg.). *Unteilbar. Bündnisse gegen Rassismus*. Münster: Unrast, S. 7-14.
- Bönkost, J. (2020). Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern. In: Fereidooni, K. & Simon, N. (Hrsg.). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-47.
- Bönkost, J. (2023). White Allyship und Powersharing: Intersektionale Bündnisarbeit reloaded. In: Chehata, Y. & Jagusch, B. (Hrsg.). *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 435-446.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2010). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In: Barsch, S., Glutsch, N. & Massumi, M. (Hrsg.). *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 34-50.
- Castro Varela, M. do M. (2022a). "The epistemological project that we call ,education"". In: Füllekruss, D., Kourabas, V., Krenz-Dewe, D., Natarajan, R., Ohm, V., Rangger, M., Schitow, K., Shure, S. & Streicher, N. (Hrsg.). *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Festschrift für Paul Mecheril*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 36-53.
- Castro Varela, M. do M. (2022b). Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen. Postkoloniale Betrachtungen. In: Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (Hrsg.). *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 36-49.
- Castro Varela, M. do M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.) *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 23-53.

- Çiçek, A., Heinemann, A. & Mecheril, P. (2015). Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In: Marschke, B. & Brinkmann, U. (Hrsg.). „*Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...*“. *Alltagsrassismus in Deutschland*. Berlin: LIT Verlag, S. 143-167.
- Crenshaw, K., Harris, L. C., HoSang, D. & Lipsitz, G. (2019). Introduction. In: Crenshaw, K., Harris, L. C., HoSang, D. & Lipsitz, G. (Hrsg.). *Seeing race again. Countering colorblindness across the disciplines*. Oakland, California: University of California Press, S. 1-19.
- Dechêne, J. J. & Shure, S. (2024). Rassismuskritische Fallarbeit in ‚Praxisphasen‘ der Lehrer*innenbildung. Überlegungen zu Professionalisierung in Ordnungen der Differenz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(4), S. 50-64.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS.
- Digoh, L. & Golly, N. (2015). Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich. In: Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 54-71.
- Dirim, İ. (2013). Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten. In: Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., & Romaner, E. (Hrsg.). *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 197-212.
- Doğmuş, A. (2024). Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten. Kontur eines Dialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(4), S. 34-48.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Shure, S. (2018). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes C. (Hrsg.). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 120-138.
- Doğmuş, A., Kourabas, V. & Rose, N. (2022). Beredtes Schweigen über Rassismus. Be- und Entlastung von Lehrer*innen im Sprechen über Rassismus und das Potential von Rassismushinweisen. In: Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (Hrsg.).

- Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 168-185.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* 6. Auflage. Berlin: Springer.
- Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland.* Münster: Unrast.
- El-Mafaalani, A. (2023). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund und Migrantisierten. In: Scherr, A., Reinhardt, A. C. & El-Mafaalani, A. (Hrsg.). *Handbuch Diskriminierung.* 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 483-499.
- El-Tayeb, F. (2005). Vorwort. In: Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (Hrsg.). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland.* Münster: Unrast, S. 7-10.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory.* Newbury Park: Sage Publications.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext.* Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, K. (2019). Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung. Notwendigkeiten, Gelingensbedingungen und Fallstricke. In: Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.). *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre.* Wiesbaden: Springer VS, S. 293-318.
- Fereidooni, K. (2021). Gadge-Rassismus am Beispiel des deutschen Schulwesens. In: Fereidooni, K. & Hößl, S. E. (Hrsg.). *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis.* Frankfurt/M: Wochenschau Verlag, S. 37-60.
- Fereidooni, K. & El, M. (2017). *Rassismuskritik und Widerstandsformen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, K. & Hößl, S. E. (2021). *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis.* Frankfurt/M: Wochenschau Verlag.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters. The social construction of whiteness.* London: Routledge.

- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 437-455.
- Füllekruss, D. & Dirim, İ. (2020) Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayalı, J. (Hrsg.). *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 68-84.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). ‚White Gaze‘ und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5(3), S. 23-39.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2011). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, S., Langreiter, N. & Timm, E. (Hrsg.). *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 77-100.
- Ha, K. N. (2009). „People of Color“ als solidarisches Bündnis. Verfügbar unter: <https://www.migrazine.at/artikel/people-color-als-solidarisches-bundnis> [Stand: 01.02.2025].
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 559-574.
- IDB (2022). *Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2021*. Verfügbar unter: https://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2023/07/IDB_Jahresbericht-2021.pdf [Stand: 08.01.2024].
- IDB (2023). *Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2022*. Verfügbar unter: https://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2023/07/IDB_Jahresbericht-2022.pdf [Stand: 08.01.2024].

- Ivanova, M. (2017). *Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen. Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (2022). Lehrer*innenbildung, (Re-)Visionen und die Migrationsgesellschaft – einleitende Überlegungen. In: Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (Hrsg.). *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7-17.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaş, N. (2022). Migrationshintergrund – Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung. In: Akbaba, Y., Bello, B. & Fereidooni, K. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-28.
- Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2019). Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Cerny, D. & Oberlechner, M. (Hrsg.). *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 17-31.
- Kaya, Z. E. (2022). Antisemitismus, Antiromatismus und Rassismus – Kontinuität(en) und Aufarbeitung am Beispiel der universitären Ausbildung von pädagogischen Fachkräften. In: Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A., Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-252.
- Kelly, N. A. (2021). *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!* Zürich: Atrium Verlag.
- Kierot, L. (2023). *Rassismus in den Vorstellungen angehender Lehrkräfte. Ein Beitrag zur politikdidaktischen Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kilomba, G. (2008). *Plantation memories. Episodes of everyday racism*. Münster: Unrast.
- Kooroshy, S., Mecheril, P. & Shure, S. (2021). Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In: Fereidooni, K. & Hößl, S. E. (Hrsg.). *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag, S. 15-33.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuria, E. N. (2015): *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*. Berlin: w_orten & meer.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regel. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 515-526.
- Leiprecht, R. (2015). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 115-149.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015). Einleitung. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 7-22.
- Markom, C. (2014). *Rassismus aus der Mitte. Die soziale Konstruktion der „Anderen“ in Österreich*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Marmer, E. & Sow, P. (2015). Rassismus, Kolonialität und Bildung. In: Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14-25.
- Marmer, E., Sow, P., & Ziai, A. (2015). Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz, S. 110-129.
- Marotzki, W. (2011). Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, 3. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 114.

- Massumi, M. & Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Barsch, S., Glutsch, N. & Massumi, M. (Hrsg.). *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 51-76.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 323-333.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 691-706.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag, S. 25-53.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hrsg.), Kourabas, V. & Rangger, M. (Mitarb.). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 8-30.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 150-178.
- Mecheril, P. & Scherschel, K. (2011). Rassismus und „Rasse“. In: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 39-58.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2018a). Rassismuskritik in „bewegten Zeiten“. *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, 3(1), S. 66-75.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2018b). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-89.
- Melter, C. (2021). Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und postnationalsozialistischen Deutschland?! Einleitende Überlegungen (2015). In: Melter, C. (Hrsg.). *Diskriminierungs- und rassismuskritische*

- Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9-18.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41-57.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-70.
- Morrison, T. (2018). *Die Herkunft der anderen. Über Rasse, Rassismus und Literatur*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- myAbility Social Enterprise GmbH (2022). *Inklusives Wording*. Verfügbar unter: <https://www.myability.org/wissen/wissens-blog/inklusion-unternehmen/erfolgsfaktoren/inklusives-wording> [Stand: 03.02.2025].
- Nguyen, H. (2023): *Das Ende der Unsichtbarkeit. Warum wir über anti-asiatischen Rassismus sprechen müssen*. Berlin: Ullstein.
- Ogette, T. (2020). *exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen*. 6. Auflage. Münster: UNRAST-Verlag.
- Patel, K. (2020). Race and a decolonial turn in development studies. *Third World Quarterly*, 41(9), S. 1463–1475.
- Piesche, P. (2005). Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung? In: Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (Hrsg.). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 14-17.
- Pinder, S. O. (2015). *Colorblindness, Post-raciality, and Whiteness in the United States*. New York: Palgrave Macmillan.
- Popal-Akhzarati, K. (2019). *Inkludierte Exkludierte. Studentische Verhandlungsweisen von Rassismus und Rassismuserfahrungen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rangger M. (2022). Sichtbar machen, was gewöhnlich unsichtbar ist. Konturen einer politischen Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Ivanova-Chessex,

- O., Shure, S. & Steinbach, A. (Hrsg.). *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 67-82.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 25-38.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Scharathow, W. (2015). Ich sehe was, was du nicht siehst ... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 161-178.
- Scharathow, W. (2017). Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Fereidooni, K. & El, M. (Hrsg.). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schwab, S., & Woltran, F. (2024). *Segregierte Deutschfördermaßnahmen in Österreich – die Perspektive von Mittelschüler:innen*. Verfügbar unter: https://dfk-studie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_dfk_studie/ErsteErgebnisse_MS-DFK2024_08.10.24.pdf [Stand 02.02.2025].
- Senat Universität Wien (2022). *Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Stand: Juli 2022. Verfügbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf [Stand: 12.01.2024].
- Senat Universität Wien (2023). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Stand: Juli 2023. Verfügbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf [Stand: 12.01.2024].
- Senat Universität Wien (2024a). *Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-*

- Ost. Stand: August 2024. Verfügbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf [Stand: 25.01.2025].
- Senat Universität Wien (2024b). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Stand: Oktober 2024. Verfügbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf [Stand: 25.01.2025].
- Shure, S. (2021). *De Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Simon, N. (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: Fereidooni, K. & Simon, N. (Hrsg.). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.
- Siouti, I. (2022). Othering in der qualitativen Migrationsforschung. Herausforderungen und Reflexionen in der Forschungspraxis. In: Siouti, I., Spies, T., Tuiden, E., von Unger, H. & Yıldız, E. (Hrsg.). *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 107-128.
- Sow, N. (2018). *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. Norderstedt: Books on Demand.
- Stark, A. & Noack, A. (2017). Die Vermittlung von herrschaftskritischem Wissen. Kindheitswissenschaftlich relevante Interventionen in rassistischen und sexistischen Gesellschaftsverhältnissen. In: Fereidooni, K. & El, M. (Hrsg.). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 891-906.
- Steinbach, A. (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In: Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 279-300.
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayalı, J. (Hrsg.). *Unterscheiden und Trennen. Die*

- Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule.*
Weinheim: Beltz Juventa, S. 24-45.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung.* 2. Auflage.
Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive.* Bielefeld: transcript Verlag.
- Terstegen, S. (2023). *Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools.* Wiesbaden: Springer VS.
- Tuider, E. & Lutz, H. (2018). Postkolonialität und Biographieforschung. In: Lutz, H., Schiebel, M. & Tuider, E. (Hrsg.). *Handbuch Biographieforschung.* 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 101-113.
- Universität Wien (o. J.). *Diversität.* Verfügbar unter:
<https://personalwesen.univie.ac.at/organisationskultur-gleichstellung/diversitaet/>
[Stand: 10.02.2025]).
- Universität Wien (2024). *Vorlesungsverzeichnis 2023W. Master Lehramt Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen (196 / 199).* Verfügbar unter:
https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?semester=2023W&path=300138 [Stand 29.01.24].
- Van Lück, E. & Nacarli, D. (2024). Rassismuskritische Sprachreflexion – Auswege aus einer eurozentrischen Lehrer*innenbildung. In: Harion, D., Morys, N. & Lenz, T. (Hrsg.). *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung.* Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 185-198.
- Verein ZARA (2023). *Rassismus Report 2022. Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich.* Ausgabe März 2023. Verfügbar unter:
https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2022.pdf
[Stand: 01.02.2025].
- Verein ZARA (2024). *Rassismus Report 2023. Analyse zu rassistischen Übergriffen & Strukturen in Österreich.* Ausgabe März 2024. Verfügbar unter:
https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2022.pdf
[Stand: 01.02.2025].
- Wojciechowicz, A. A. (2018). *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen.* Wiesbaden: Springer VS.

Wollrad, E. (2005). *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Daten zu den Interviewpartner*innen (eigene Darstellung).....	47
Abbildung 2: Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (in Anlehnung an Kuckartz & Rädiker 2022, S. 132)	50
Abbildung 3: Codierte Segmente des Codes „Lehrpersonen mit Erfahrung“ (exportiert aus MAXQDA, eigene Darstellung)	54
Abbildung 4: Subkategorie „Austausch und Eindrücke“ (MAXQDA Creative Coding, eigene Darstellung).....	54
Abbildung 5: Grafische Darstellung der Hauptkategorien und Subkategorien (MAXQDA Creative Coding, eigene Darstellung).....	56

Anhang

Kategoriensystem

Hauptkategorien (deduktiv)	Kategoriendefinition	Subkategorien (deduktiv und induktiv)	Kategoriendefinition
Individuelle Auseinandersetzung mit Rassismus und eigenen Privilegien	Unter dieser Kategorie werden Aussagen zur individuellen Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien gesammelt. Darunter fallen Äußerungen zur bisherigen Auseinandersetzung als auch zu Anregungen für eine persönliche Auseinandersetzung.	Bisherige Auseinandersetzung	Aussagen zum Beginn und Verlauf der individuellen Auseinandersetzung mit Rassismus, sowohl privat als auch durch das Studium, wie auch Aussagen zu Veränderungen durch die Auseinandersetzung sowie zur Einordnung der eigenen Privilegien
		Anregungen für persönliche Auseinandersetzung	Anregungen der Interviewpartner*innen für eine bewusste persönliche Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien
Thematisierung von Rassismus und Privilegien im Rahmen des Lehramtsstudiums	Unter diese Kategorie fallen Aussagen dazu, inwiefern Rassismus und Privilegien im Lehramtsstudium zum Thema gemacht wurden und in welchem Rahmen des Studiums.	Thema Rassismus innerhalb der Unterrichtsfächer	Aussagen dazu, inwiefern die Interviewpartner*innen innerhalb ihrer Unterrichtsfächer mit dem Thema Rassismus in Berührung kamen
		Thema Rassismus innerhalb der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen	Aussagen dazu, inwiefern die Interviewpartner*innen innerhalb der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen mit dem Thema Rassismus in Berührung kamen
		Thema (weiße) Privilegien im gesamten Lehramtsstudium	Aussagen zu der Auseinandersetzung mit Privilegien und Critical Whiteness im Rahmen des Lehramtsstudiums

Vermittlung und persönliches Verständnis von Begrifflichkeiten	Diese Kategorie umfasst Aussagen dazu, wie gewisse Begrifflichkeiten, die im Curriculum des Lehramtsstudiums vorkommen, vermittelt werden. Es geht zudem um das persönliche Verständnis dieser Begriffe und wie dieses im Widerspruch zur Vermittlung steht.	<i>Inklusive Bildungsprozesse</i>	Aussagen dazu, wie der Begriff <i>Inklusive Bildungsprozesse</i> den Befragten zufolge im Lehramtsstudium vermittelt wurde versus welches persönliche Verständnis sie dazu erwähnen
		<i>Umgang mit Vielfalt und heterogenen Gruppen</i>	Aussagen dazu, wie die Begriffe <i>Umgang mit Vielfalt</i> und <i>heterogenen Gruppen</i> den Befragten zufolge im Lehramtsstudium vermittelt wurde versus welches persönliche Verständnis sie dazu erwähnen
Rassismus durch Lehrmaterialien	Unter dieser Kategorie werden alle Aussagen der Interviewpartner*innen in Bezug auf die Reproduktion von Rassismus in Lehrmaterialien (beispielsweise Schulbücher, Videomaterialien) zusammengefasst. Darunter werden auch Aussagen gesammelt, die Möglichkeiten für einen Umgang damit als (angehende) Lehrperson aufzeigen.		
Gründe für Relevanz einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien in der Lehrer*innen-ausbildung	Unter dieser Kategorie wird zusammengefasst, warum Interviewpartner*innen die Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien im Rahmen der Lehrer*innenausbildung für relevant empfinden. Es werden	Die Rolle als Lehrer*in	Aussagen, in welchen die Rolle als Lehrer*in als Grund für die Relevanz einer Auseinandersetzung im Studium gesehen wird
		Schaffen für Bewusstsein	Aussagen, in welchen das Schaffen für Bewusstsein als Grund für die Relevanz einer Auseinandersetzung im Studium gesehen wird

	unterschiedliche Gründe dazu genannt.	Frühe Auseinandersetzung	Aussagen, in welchen eine Frühe Auseinandersetzung als Grund für die Relevanz einer Auseinandersetzung im Studium gesehen wird
		Reflexion von Privilegien	Aussagen, in welchen die Reflexion von Privilegien als Grund für die Relevanz einer Auseinandersetzung im Studium gesehen wird
Relevanz und Möglichkeiten der inhaltlichen Einbindung im Studium	Unter dieser Kategorie wird zusammengefasst, inwieweit die Interviewpartner*innen eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Privilegien im Rahmen der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, in den Unterrichtsfächern oder allgemein als verpflichtende Einbindung relevant finden sowie welche Einbindungsmöglichkeiten ins Lehramtsstudium sie wahrnehmen.	Einbindung in Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen	Aussagen zur Relevanz und Möglichkeit einer Einbindung in den Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen
		Einbindung in Unterrichtsfächer	Aussagen zur Relevanz und Möglichkeit einer Einbindung in den Unterrichtsfächern
		Verpflichtende Einbindung ins Lehramtsstudium	Aussagen zur Relevanz und Möglichkeit einer verpflichtenden Einbindung allgemein im Lehramtsstudium
Herausforderungen in Bezug auf das Thema Rassismus	Diese Kategorie beinhaltet Aussagen dazu, welche Herausforderung und Hürden in Bezug auf das Thema Rassismus und Privilegien persönlich und als (angehende) Lehrperson wahrgenommen werden.	Thematisierung	Darunter fallen genannte Herausforderungen in Bezug auf das Thematisieren von Rassismus im Schulkontext
		Kontinuierliche Auseinandersetzung	Aussagen zu Herausforderungen einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Rassismus, sowohl auf persönlicher Ebene als auch im Kontext Schule

		Sprache	Aussagen zu sprachlichen Herausforderungen beim Thema Rassismus
		Fehlende Ressourcen	Aussagen dazu, inwiefern fehlende Ressourcen als Lehrperson herausfordernd sind für eine Auseinandersetzung mit Rassismus
		Persönliche Unsicherheiten	Aussagen zu persönlichen Unsicherheiten als Herausforderung. Dazu zählen auch Herausforderungen im Umgang mit Reaktionen von anderen Menschen beim Aufkommen des Themas Rassismus
Diskurse unter (angehenden) Lehrpersonen	Unter dieser Kategorie sind Aussagen dazu zu finden, welche Diskurse unter (angehenden) Lehrpersonen in Bezug auf Rassismus wahrgenommen werden.		
Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf den Schulalltag	Unter dieser Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, die als individuelle Handlungsmöglichkeiten gegen Rassismus genannt wurden. Sowohl im Umgang mit dem Thema Rassismus allgemein als auch als (angehende) Lehrperson.	Aufzeigen und Thematisieren von Rassismus	Aussagen dazu, Rassismus aufzuzeigen und zu thematisieren als Handlungsmöglichkeit, gegen Rassismus vorzugehen
		Konkrete Umsetzung im Unterricht	Aussagen dazu, als Lehrperson konkret im Unterrichtsgeschehen gegen Rassismus vorzugehen als Handlungsmöglichkeit gegen Rassismus
Wünsche und Vorstellungen bezüglich der	Aussagen zu Wünschen und Vorstellungen in Bezug auf die	Aufzeigen von Handlungsstrategien	Aussagen zu dem Wunsch nach einem Aufzeigen von Handlungsstrategien

Lehrer*innen- ausbildung	Einbindung des Themas Rassismus und Privilegien in die Lehrer*innenausbildun g. Es werden konkrete Gedanken für die Einbindung genannt.		innerhalb der Ausbildung
		Reflexionsmöglichk eiten	Aussagen zu dem Wunsch nach Reflexionsmöglichk eiten innerhalb der Ausbildung
		Austausch und Eindrücke	Aussagen zu dem Wunsch nach Austausch und Eindrücke aus der Praxis innerhalb der Ausbildung

Transkriptionsregeln

Beschreibung – Beispiel

/ Wort- oder Satzabbruch – aber wirk/

((...)) Paraverbales bzw. externe Ereignisse – ((lacht))

/(...)/ Von paraverbalen Äußerungen begleitete Passage – /(lachend)/

Unterstrich besonders betontes Wort oder Wörter – weil

(Zahl) gibt Sekundenzahl an, um Denkzeit festzuhalten – (3)

(.) kurze Redepause

(unverständlich) akustisch unverständliches Wort oder Wörter

(vermutetes Wort) akustisch schwer verständlich, daher vermutete Wörter/Aussagen – (das einzige Thema) (IP1, Abs. 16)

/(Schlechte Verbindung)/ von schlechter Internetverbindung begleitete Passage bei Online Interviews

[I: ...] überlappendes Reden/Paraverbales, das Redefluss nicht störte – [I: Ja, genau]

[...] Anonymisierung von Orten, Personen, Institutionen – [Fakultät der Universität]

[Löschung von ...] Löschung mehrerer Wörter oder Sätzen für Anonymisierungszweck

„“ direkte Redewiedergabe, Gedanken, Titel oder Kennzeichnung von Begriffen, auf die in einer Fußnote eingegangen wird

Gendersternchen * wurde nur im Transkript eingefügt, wenn vor „innen“ klar hörbar pausiert wurde – Schüler*innen