



Michael Weis

Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Michael Weis

Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Michael Weis

Rassismuskritische Fortbildung
von Lehrerinnen und Lehrern



*Würzburg
University Press*

Dissertation, Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Graduate School of the Humanities, 2017
Gutachter: Prof. Dr. Roland Stein, Prof. Dr. Stephan Ellinger

Impressum

Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Würzburg University Press
Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
D-97074 Würzburg
www.wup.uni-wuerzburg.de

© 2017 Würzburg University Press
Print on Demand

Coverdesign: Jule Petzold
Idee des Titelsbilds: Benjamin Weis

ISBN: 978-3-95826-068-9 (print)
ISBN: 978-3-95826-069-6 (online)
URN: urn:nbn:de:bvb:20-opus-153527



Except otherwise noted, this document – excluding the cover – is licensed under the Creative Commons License Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



The cover page is licensed under the Creative Commons License Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen.“

Theodor W. Adorno

Vorwort

„Wie können Weiße über Weißsein schreiben?“, fragt Röggl (2012, 36) bezugnehmend auf die notwendige kritische Selbstpositionierung in rassismusrelevanten Forschungskontexten. Nicht geleugnet werden kann, dass für jemanden (mit dem Nachnamen Weis), der nicht selbst negativ von *Rassismus* betroffen ist, eine kritische Reflexion und Problematisierung von *Rassismus* eine Herausforderung darstellt (vgl. Wollrad 2010) – nicht da es mir persönlich an Motivation mangle dies zu tun, sondern weil meine biografischen Erfahrungen hier blinde Flecken aufweisen. Es hätte also gute Gründe gegeben, das Wagnis dieses Promotionsprojektes nicht einzugehen – allerdings gab und gibt es noch bessere, dies trotz (oder gerade wegen) der möglichen Stolperfallen dennoch zu tun. Das diesem Vorwort vorangestellte Zitat Theodor W. Adornos hier erneut zu ‚strapazieren‘ mag vielleicht plakativ erscheinen, aber ich bin persönlich fest davon überzeugt, dass die kritische Auseinandersetzung mit *Rassismus* (und allen anderen Formen von Diskriminierung) zu den zentralen Aufgaben der Pädagogik gehört – und als gemeinsames Projekt der Menschen *mit und ohne Rassismuserfahrungen* verstanden werden muss, um wirksam und erfolgreich sein zu können.

In dieser Arbeit wird (auch deshalb) bewusst nicht der Versuch unternommen darzustellen, *warum* es eine kritische Auseinandersetzung mit *Rassismus* in Schule und *Lehrerinnenbildung* braucht. Stattdessen fokussieren sich die Ausführungen auf die Fragen nach dem *Was* (Inhalt/Gegenstand), *Wozu* (Ziele) und *Wie* (Konzepte/ Methoden) der aktuellen Praxis rassismusrelevanter *Lehrerinnenfortbildung* – also auf eine, im weitesten Sinne, didaktische Fragestellung. Die Aktualität, Relevanz und auch Brisanz der hier vorgelegten Studie näher erörtern zu müssen, scheint insbesondere auch anlässlich der ab Mitte 2015 drastisch gestiegenen Zahlen an Schutz- und Asylsuchenden in Deutschland und den damit verbunden gesellschaftlichen Entwicklungen kaum nötig: Die Hasskommentare in sozialen Medien, die Angriffe auf Unterkünfte der Geflüchteten, die vergangenen Wahlkämpfe und -ergebnisse oder auch die Daten aktueller Forschungen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2016; Decker u.a. 2016; Heitmeyer 2012) belegen leider eindrücklich, dass *Rassismus* in der Mitte der Gesellschaft implizit wie explizit präsent ist. Dabei nährt sich das Phänomen vom Mythos der grundgesetzlich festgeschriebenen Gleichheit, um seine machtvollen Unterscheidungs- und Herrschaftspraxen, die den gesellschaftlichen (und auch schulischen) Alltag prägen, zu verschleiern (vgl. Arndt 2009).

Die vorgelegte Studie kann in einer rassismustheoretischen und rassismuskritischen Forschungstradition verortet werden (vgl. Leiprecht u.a. 2009). Da sich niemand in unserer Gesellschaft außerhalb der rassistischen Diskurse und Praxen bewegt, sind selbst- und machtreflexive Haltungen und Handlungen Grundvoraussetzung dafür, dass *Rassismus* nicht ungewollt reproduziert und stattdessen wirkungsvoll dekonstruiert wird. Dabei existiert ein Spannungsfeld zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von (*natio-ethno-kultureller*) Differenz, welches die Praxis der rassismuskritischen Pädagogik mit all ihren Ambivalenzen und Paradoxien konstituiert. Insbesondere auch die Verwendung analytischer Begriffe und Kategorien, die sich auf Differenzordnungen beziehen, führt sowohl

beim Sprechen als auch beim Schreiben zu einem Dilemma: Zum einen sind die analytischen Konzepte zur kritischen Thematisierung der Ungleichheitsverhältnisse notwendig, zum anderen bergen sie das Risiko des *Otherings*, da sie Differenz möglicherweise essentialisieren und dramatisieren (vgl. Kalpaka 2009b). Unter diesen Vorzeichen habe ich mich dazu entschlossen, in dieser Arbeit von *Menschen mit bzw. ohne Rassismuserfahrungen* sowie von *natio-ethno-kulturell Anderen* (vgl. Mecheril 2004) zu schreiben, da ich diese Termini im von mir gewählten Forschungskontext für am geeignetsten halte (vgl. hierzu die *Abschnitte 2.3 und 2.4*).

Nach diesen wichtigen Rahmungen möchte ich – was ebenso wichtig ist – den zahlreichen Menschen danken, die mich in den letzten fünf Jahren während der Arbeit an meiner Dissertation begleitet haben. Allen voran danke ich meiner Frau für ihre Motivation, ihr großes Vertrauen und ihre stete Unterstützung. Dass wir während meines Promotionsstudiums nicht nur geheiratet, sondern auch zwei wundervolle Kinder bekommen haben, unterstreicht einerseits, wie sehr sie mir den Rücken für dieses Projekt freigehalten hat und belegt andererseits, dass diese Zeit nicht nur arbeitsintensiv, sondern auch hinsichtlich der schönen Momente äußerst intensiv war.

Auch bei meinen Eltern und Schwiegereltern, meinem Bruder, meinen Verwandten und meinen Freundinnen und Freunden bedanke ich für die vielen aufmunternden Worte, für das wertschätzende Interesse an meiner Forschung, sowie für das entgegengebrachte Verständnis dafür, dass meine (Frei-)Zeit oft begrenzt war und sich auch private Termine häufig nur mit dem Kalender koordinieren ließen.

Ein ganz großer Dank gilt meinem dreiköpfigen Betreuungskomitee. Bei Herrn Prof. Dr. Roland Stein bedanke ich mich für die stets äußerst wertschätzende, ermutigende und vertrauensvolle Begleitung dieses Promotionsvorhabens. Herrn Prof. Dr. Stephan Ellinger danke ich insbesondere für die äußerst wertvollen Hinweise zur Gestaltung des empirischen Studienteils und Herrn Prof. Dr. Paul Mecheril für die richtungsweisenden Vorschläge, Einwände und Kurskorrekturen aus der ‚Ferne‘.

Meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl Sonderpädagogik V sowie den Kommilitoninnen und Kommilitonen des Doktorandenkolloquiums bei Herrn Prof. Dr. Stein danke ich für ihre wertvollen Anregungen, Hinweise und Gespräche im Laufe der vergangenen Semester. Bedanken möchte ich mich auch explizit bei Stefan Lutz-Simon, der mir durch sein Vertrauen den Weg zu ‚meinem‘ Thema geebnet und mir insbesondere zu Beginn meines Promotionsprojektes viele wertvolle Praxiserfahrungen ermöglicht hat. Weiterhin bedanke ich mich bei allen anderen Kolleginnen und Kollegen des Netzwerks ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ und der Jugendbildungsstätte Unterfranken, die mit mir gemeinsam in der Praxis der rassismuskritischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig waren.

Ein großer Dank gilt abschließend den Vorständen der Blindeninstitutsstiftung, Herrn Johannes Spielmann und Herrn Dr. Marco Bambach, die mir während meines ersten Arbeitsjahres Rahmenbedingungen gewährten, welche eine fokussierte Fertigstellung der Dissertation ermöglichten.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	VII
Inhaltsverzeichnis	IX
Tabellenverzeichnis	XVII
Zusammenfassung	XIX
Abstract	XXI
1 Einführung	1
1.1 Hintergrund und Problemstellung	1
1.2 Präzisierung und Limitierung des Forschungsgegenstandes	2
1.2.1 Erste Präzisierung: Lehrerinnenfortbildung	2
1.2.2 Zweite Präzisierung: <i>Rassismus</i>	3
1.2.3 Limitierung: Die aktuelle Praxis rassismuselevanter Lehrerinnenfortbildung	4
1.3 Formulierung der Forschungsfrage	5
1.4 Zum Aufbau der Arbeit	6
2 <i>Rassismus</i> – ein Konzept der kritischen Analyse und Intervention (auch für pädagogische Kontexte)	9
2.1 Zum Verhältnis von <i>Rasse</i> und <i>Rassismus</i>	10
2.2 Historische Skizzen: Die Entstehung des modernen <i>Rassismus</i>	13
2.2.1 Vormoderner <i>Rassismus</i>	13
2.2.2 Proto- <i>Rassismus</i>	13
2.2.3 Moderner <i>Rassismus</i>	15
2.2.4 Eugenisch-darwinistischer <i>Rassismus</i> im 20. Jahrhundert	17
2.2.5 <i>Rassismus</i> in der Gegenwart	18
2.3 Zum Verhältnis von <i>Rassismus</i> , <i>Kultur</i> , <i>Nationalismus</i> und <i>Ethnozentrismus</i>	19
2.3.1 <i>Kultureller Rassismus</i> – oder: die Spielarten des ‚neuen‘ <i>Rassismus</i>	19
2.3.2 <i>Nationalismus</i>	19
2.3.3 <i>Ethnozentrismus</i>	20
2.4 Zum gewählten <i>Rassismus</i> begriff in dieser Arbeit	21
2.5 <i>Rassismus</i> in der Schule	23

2.5.1	Personale bzw. individuelle Ebene	23
2.5.2	Epistemische bzw. unterrichtliche Ebene	26
2.5.3	Institutionelle Ebene	27
2.5.3.1	Bildungsbenachteiligung von <i>natio-ethno-kulturell</i> anderen Schülerinnen	27
2.5.3.2	Institutionelle Diskriminierung.....	28
2.5.3.3	Schule als monokulturelle und monolinguale Institution	30
2.6	Un/Doing Racism – Zur Herstellung und Dekonstruktion der rassistischen Praxen und Diskurse	31
2.6.1	Reflexive Räume als Grundvoraussetzung der rassismuskritischen Pädagogik.....	33
2.6.2	Selbst- und Machtreflexion mittels Irritation und Dekonstruktion als Grundprinzipien der rassismuskritischen Pädagogik.....	33
2.6.3	Stolperfallen der rassismuskritischen Pädagogik.....	34
2.7	Zwischenfazit: Rassismuskritische Lehrerinnenfortbildung	35
3	Entwicklungen und Diskurse der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung	39
3.1	Einführende Skizze der allgemeinen pädagogischen Diskurse im Kontext einer <i>natio-ethno-kulturellen</i> Differenz	39
3.2	Einführende Skizzen zur Lehrerinnenfortbildung in Deutschland	41
3.2.1	Einführende Erläuterungen zur Lehrerinnenausbildung	41
3.2.2	Geschichte der Lehrerinnenfortbildung in Deutschland	43
3.2.3	Ziele und Funktionen von Lehrerinnenfortbildung	46
3.2.4	Systematik der aktuellen Lehrerinnenfortbildung	46
3.2.5	Entwicklungstendenzen und Reformdebatten.....	47
3.2.6	Zwischenfazit: Vielfalt und Diversität in der bundesdeutschen Lehrerinnenbildung	50
3.3	Die 1970er-Jahre: Die Fortbildungsinstitutionen reagieren auf das 'Ausländerproblem'	50
3.4	Die 1980er-Jahre: Expansionsphase der interkulturellen Lehrerinnenbildung	52
3.5	Die 1990er-Jahre: Die Verankerung der interkulturellen Lehrerinnenbildung als Querschnittsaufgabe.....	54
3.6	Die 2000er-Jahre: Bedeutungsexpansion der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung.....	55

3.7	Die 2010er-Jahre: Jüngste Entwicklungen und Forschungen	56
3.8	Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstandes.....	58
4	Methodisches Vorgehen	61
4.1	Gütekriterien qualitativer Forschung	62
4.2	Vorstudie.....	63
4.2.1	Interviewvorstudie	63
4.2.2	Recherche in den Fortbildungsdatenbanken der Bundesländer	65
4.2.3	Fragebogen	66
4.2.4	Ergebnis der Vorstudie: Explikation der zentralen Forschungsfragen	66
4.3	Zur Datenerhebung mittels Expertinneninterviews.....	67
4.3.1	Grundlagen der Methode ‚Expertinneninterview‘	67
4.3.2	Gründe für die Wahl der Methode.....	68
4.3.3	Methodische Prinzipien des Expertinneninterviews.....	68
4.3.4	Zum Expertinnenbegriff der vorgelegten Studie.....	69
4.3.5	Wissen der Expertinnen als Gegenstand der Untersuchung.....	70
4.3.6	Sampling: Zur Auswahl der Expertinnen.....	71
4.3.6.1	Allgemeine Strategien der Stichprobenziehung.....	71
4.3.6.2	Strategien der Stichprobenziehung in der vorliegenden Studie.....	72
4.3.6.3	Darstellung der Stichprobe.....	73
4.3.7	Zur Generierung des Leitfadens	74
4.3.8	Hinweise zur Durchführung der Expertinneninterviews	75
4.3.9	Zur Transkription der Gespräche.....	76
4.4	Zur Datenauswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse	78
4.4.1	Datenauswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse – Einführendes zur Methode	78
4.4.2	Techniken und Strategien der Qualitativer Inhaltsanalyse	78
4.4.3	Dokumentation des Ablaufs der Qualitativen Inhaltsanalyse	79
4.4.3.1	Initiiierende Textarbeit	79
4.4.3.2	Entwickeln von thematischen Hauptkategorien.....	80
4.4.3.3	Codieren des bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien.....	80
4.4.3.4	Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen und induktives Bestimmen von Subkategorien am Material	81

4.4.3.5	Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem	81
4.4.3.6	Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung	82
4.5	Tabellarische Übersicht des Ablaufs der empirischen Studie.....	82
5	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	85
5.1	Spezifische strukturelle Rahmenbedingungen	87
5.1.1	„...eine Beerdigung zweiter Klasse...“ – Zur curricularen und strukturellen Verankerung der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung	87
5.1.1.1	Verankerung rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung als Querschnittsaufgabe	87
5.1.1.2	Fehlende Strategien und fehlender Wille zur Verankerung des Themas	88
5.1.1.3	Zur begrenzten Reichweite der Fortbildungsangebote aufgrund der Freiwilligkeit des Themas	89
5.1.1.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	91
5.1.2	„Nur wenn sich dieser Schwerpunkt tatsächlich auch durchsetzt, wäre ich bereit das zu machen.“ – Zur Bedeutung personaler Konstellationen und einzelner Personen auf konzeptionelle Grundsatzentscheidungen.....	91
5.1.2.1	Bildung von Arbeitskreisen.....	91
5.1.2.2	Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern	92
5.1.2.3	Pilotfortbildungen mit Multiplikatorinnen	93
5.1.2.4	Zentrale Stellung einzelner Akteurinnen	93
5.1.2.5	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	94
5.1.3	„...die Interessenslage, einfach Geld zu verdienen und sich damit zu etablieren...“ - Zum Verhältnis von finanziellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen	95
5.1.3.1	Externe Trainerinnen	95
5.1.3.2	Rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildung als nachfrageorientierter Markt	96
5.1.3.3	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	98
5.1.4	„Und dann ist es so, dass man immer ganz zum Schluss mitbekommt, wie viel Geld noch übrig ist.“ – Zur Abhängigkeit der Finanzierung rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung von Drittmitteln und Projektfinanzierungen	98
5.1.4.1	Fehlende Konstanz in der Finanzierung der rassismusrelevanten Fortbildungen	99
5.1.4.2	Inkonsistente Finanzierung durch Projektmittel.....	100

5.1.4.3	Anteilige Finanzierung durch Schulen bzw. Lehrkräfte	102
5.1.4.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	103
5.2	Konzeption und Angebotsgestaltung	104
5.2.1	„...und viele Lehrer sind damit komplett überfordert.“ – Zu den inhaltlichen Ausgangspunkten und Begründungszusammenhängen der rassismusrelevanten Fortbildungen.....	104
5.2.1.1	Fachliche Defizite und Unsicherheiten der Lehrkräfte als zentraler Ausgangspunkt.....	104
5.2.1.2	„Migration“ und „(wachsende) Vielfalt“ als inhaltliche Begründungszusammenhänge.....	105
5.2.1.3	„Rassismus“ als inhaltlicher Begründungszusammenhang	106
5.2.1.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	107
5.2.2	„Also es ist besser als gar nichts...“ – Zur Kompromisshaftigkeit der Angebotsgestaltung zwischen den Strategien ‚Wenig für Viele‘ und ‚Viel für Wenige‘.....	108
5.2.2.1	Strategie A: ‚Wenig für Viele‘	108
5.2.2.2	Strategie B: ‚Viel für Wenige‘.....	110
5.2.2.3	Verknüpfungsstrategien: Von Allem ein Bisschen	111
5.2.2.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	111
5.2.3	„[W]enn ich jetzt eine Veranstaltung zum Rassismus in Schule mache, kann ich mir vorstellen, dass eben niemand kommen wird.“ – Zur Teilnehmerinnenakquise und Angebotsbewerbung	112
5.2.3.1	Zielgruppen rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung – Auswertung der Seminaurausschreibungen der Vorstudie	113
5.2.3.2	Zielgruppen rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung – Erkenntnisse aus der Interviewhauptstudie	114
5.2.3.3	Angebotsbewerbung.....	114
5.2.3.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	116
5.3	Ziele und Inhalte.....	117
5.3.1	„Also die Fortbildungsangebote haben sich in den letzten Jahren inhaltlich weiterentwickelt.“ – Zum Theorie- und Wissenschaftsbezug rassismusrelevanter Fortbildungen.....	117
5.3.1.1	Von interkulturellen zu migrationspädagogischen und rassismus- kritischen Ansätzen.....	117
5.3.1.2	Zur Verwendung des Rassismusbegriffs	118

5.3.1.3	Theorie- und Wissenschaftsorientierung.....	120
5.3.1.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	122
5.3.2	„Sie sollten [...] sich auseinandersetzen mit eigenen Bildern und Konstruktionen von sich und Anderen...“ – Affektive Lernziele der Fortbildungen.....	123
5.3.2.1	Perspektivwechsel	123
5.3.2.2	Sensibilität für Diskriminierung und Vorurteile	123
5.3.2.3	Haltung und (Selbst-)Reflexivität.....	124
5.3.2.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	125
5.3.3	„Also auf jeden Fall ist es wichtig, dass die Lehrer verstehen, dass Rassismus [...] eben diese Historie hat.“ – Kognitive Lernziele der Fortbildungen	126
5.3.3.1	Theorie- und Wissensvermittlung	126
5.3.3.2	Inhalte der Fortbildungsangebote.....	127
5.3.3.3	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	129
5.3.4	„Da werden richtig Arbeitsmaterialien vorgestellt und gemacht.“ – Pragmatische Ziele der Fortbildungen: Praxistransfer, Praxishilfen und praktische Methoden	129
5.3.4.1	(Reflektierter) Praxistransfer	129
5.3.4.2	Produktorientierung: Erstellung von Unterrichtsmaterial und Arbeitshilfen.....	130
5.3.4.3	Qualifikation von Expertinnen und Multiplikatorinnen	130
5.3.4.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	132
5.4	Methoden und Übungsformen.....	133
5.4.1	„Aber da gibt es auch ganz gute Übungen dazu, wo man das quasi erfahrungsbezogen erlebt.“ – Tabellarische Übersicht der Methoden und methodische Übungsformen in der rassismusrelevanten Fortbildungspraxis	133
5.4.2	„Aber so aus diesem Fundus ungefähr ist das.“ – Zur Methodenvielfalt und Methodendiffusion in der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung.....	136
5.4.2.1	Seminarplanung: Von der Methode zum Konzept	136
5.4.2.2	Rassismuskritische Methoden	137
5.4.2.3	Tendenz: Weniger Übungen, mehr Gespräch	138
5.4.2.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	139
5.5	Praxiserfahrungen und Bewertung der Fortbildungspraxis	140

5.5.1	„Es kommen nur diejenigen, die sowieso schon interessiert sind.“ – Persönlicher Zugang, Motivation und Erwartungen der Teilnehmerinnen	140
5.5.1.1	Persönlicher Zugang der Teilnehmerinnen zu rassismusrelevanten Themen.....	141
5.5.1.2	Motivation der Lehrkräfte.....	142
5.5.1.3	Hinderliche institutionelle Rahmenbedingungen	142
5.5.1.4	Erwartungen der Teilnehmerinnen	143
5.5.1.5	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	145
5.5.2	„Und das ist unglaublich schwierig, was für Widerstände auch da nur bei der kleinen Übung entstehen...“ – Zur expliziten Auseinandersetzung mit <i>Rassismus</i> im Seminar.....	146
5.5.2.1	Reproduktion von <i>Rassismus</i> in Seminaren.....	146
5.5.2.2	Teilnehmerinnen und Trainerinnen mit <i>Rassismuserfahrungen</i>	147
5.5.2.3	Reaktionen der Teilnehmerinnen auf eigene <i>Rassismen</i>	147
5.5.2.4	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	148
5.5.3	„... sie fachlichen Input dann auch schnell als Konkurrenz wahrnehmen könnten.“ Spezielle Erfahrungen mit der Zielgruppe Lehrerinnen.....	149
5.5.3.1	Konflikte zwischen Lehrerinnen und anderen Professionen	150
5.5.3.2	Spannungen zwischen Lehrerinnen und Trainerinnen.....	150
5.5.3.3	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	151
5.5.4	„...habe ich sowieso den Eindruck, es hat NULL Effekt.“ – Zur Bewertung und Evaluation der Fortbildungen	152
5.5.4.1	Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit hinsichtlich der persönlichen, individuellen Entwicklung der Lehrkräfte.....	152
5.5.4.2	Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit hinsichtlich schulischer Strukturen	152
5.5.4.3	Teilnehmerinnenfeedback.....	153
5.5.4.4	Systematische Evaluation.....	153
5.5.4.5	Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen	154
5.6	Zusammenfassung und Synthese der <i>rassismusspezifischen</i> Ergebnisse	154
6	Zusammenfassung, abschließende Betrachtungen und offene Fragen ...	161
7	Literaturverzeichnis.....	167

Anhang	203
Übersicht Anhang A.....	203
Übersicht Anhang B (Interviewtranskripte)	204
Übersicht Anhang C (Kategorienbasierte Übersichten)	205
Übersicht Anhang D (Vorstudie).....	207
A01 Übersicht aller Hypothesen	208
A02 Übersicht der zentralen Fortbildungseinrichtungen und -datenbanken.....	213
A03 Leitfaden der Interviewhauptstudie.....	215
A04 Tabellarische Übersicht: Forschungsfragen, Auswertungskategorien, Datenbasis, Hypothesen	217

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Pädagogische Resonanzen auf Migration und Rassismus	40
Tabelle 2: Angewandte Transkriptionsregeln	77
Tabelle 3: Tabellarische Übersicht des Ablaufs der empirischen Studie	82
Tabelle 4: Inhalte und Themen der Fortbildungsangebote	128
Tabelle 5: Methoden der rassismusrelevanten Fortbildungspraxis	134

Zusammenfassung

Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Eine explorative Untersuchung zur aktuellen Praxis der rassismusrelevanten und insbesondere rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung

Rassismus wirkt in der Schule auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene – häufig in subtilen und versteckten Formen. Zwar besitzt das Phänomen einen spezifischen historischen Ausgangspunkt und ist dadurch in seinen Wirkungsweisen (gerade auch in pädagogischen Kontexten) gut zu analysieren und somit folglich auch zu dekonstruieren, allerdings stößt die für eine pädagogische Auseinandersetzung zentrale Voraussetzung einer selbst- und machtreflexiven Herangehensweise bei Pädagoginnen häufig auf Widerstände und Ablehnung. Auch aufgrund der langjährigen Tabuisierung des Begriffs fand eine intensivere Auseinandersetzung mit *Rassismus* im deutschsprachigen Raum sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Theorie wie auch in der pädagogischen Praxis erst ab den 1990er-Jahren statt. Bis heute besteht allerdings ein virulenter Forschungsbedarf für dieses Praxis- und Forschungsfeld in der spezifischen Schnittmenge der Gegenstandsbereiche Lehrerinnenfortbildung und *Rassismus*.

Die hier vorgelegte explorative Studie hatte zum Ziel, dieses Forschungsdefizit aufzuheben und beschäftigte sich deshalb mit der aktuellen Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung in Deutschland, d.h. mit jenen Konzepten und Angeboten der sogenannten Dritten Phase, in welchen das Thema ‚Rassismus‘ eine explizite wie implizite inhaltliche Relevanz besitzt. Eine empirische Datenbasis konnte auf Grundlage von qualitativen Interviews mit Expertinnen, die für die Konzeption und/oder Durchführung solcher Fortbildungen verantwortlich sind, erhoben und mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Durch eine Verdichtung des analysierten Materials konnten am Ende des Auswertungsprozesses fünf Kernhypothesen formuliert werden, welche belastbare Aussagen zur aktuellen Praxis der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung – also jener Seminare, in denen *Rassismus* explizit thematisiert wird – darstellen und somit Anknüpfungspunkte für möglichen Folgestudien bieten.

Abstract

Anti-racist teacher training

An explorative study on the current teacher education practice in Germany encircling trainings with an implicit and especially explicit thematical reference to *racism*.

Racism affects schools on an individual, instructional and institutional level – often in a subtle and hidden way. The phenomenon has a specific historical origin and its mechanisms are therefore easy to analyze and, consequently, to deconstruct (especially in an educational context). But since self- and power-reflecting strategies are necessary for an educational confrontation with *racism*, teachers show often resistant and refusing behavior. Furthermore, it was not until the 1990s that a growing debate on *racism* in both educational science and practice has begun in German-speaking areas, mostly due to the deep-rooted taboo of the term. Until today there has been a significant need for research, covering both the specific field of action and the specific field of science in the overlapping areas of teacher training and *racism*.

The present thesis wanted to close this gap in research by analyzing the current practice of anti-racist teacher training in Germany in an explorative study. The research included concepts and training offers in which *racism* is substantially relevant either in an implicit or explicit way. The empirical database was obtained by qualitative interviews with experts who are responsible for either the design or the conduction of this specific kind of teacher trainings. The evaluation was executed with the help of the method of qualitative content analysis. Thanks to the consolidation of the reviewed data it was possible to formulate five major hypotheses at the end of the evaluation process. Those presumptions on the current practice of anti-racist teacher training in Germany provide a reliable foundation for possible follow-up studies.

1 Einführung

1.1 Hintergrund und Problemstellung

Obwohl die Auseinandersetzung mit *Differenz*, *Diversität*, *Migration* und auch *Diskriminierung* und *Rassismus* den pädagogischen Diskurs in Deutschland nun bereits über ein halbes Jahrhundert lang geprägt hat, kann bis heute festgestellt werden, dass ein kompetenter Umgang von Lehrerinnen¹ mit (nicht nur) migrationsbedingter Heterogenität immer noch weitestgehend vom Zufall abhängt (vgl. Gomolla 2009). Zwar sind rassismusrelevante Themen fester Bestandteil der bundesdeutschen Lehrpläne (vgl. Bühler-Otten u.a. 2000), allerdings bilden sich die vorgesehenen Unterrichtsinhalte deutlich verhaltener – häufig nur als additives Thema im Wahlpflichtbereich – in den Curricula der Lehrerinnenbildung ab. Angebote einer migrationspädagogischen und rassismuskritischen Fortbildung von Lehrerinnen sind dabei in Ansätzen zwar vorhanden, *systematische* Angebote der Aus- und Fortbildung allerdings in der Praxis der Lehrerinnenbildung kaum anzutreffen (vgl. Ding 2011; Fürstenau & Gomolla 2009b). Ebenso haben sich bisher kaum empirische Forschungsarbeiten mit der Praxis rassismuskritischer Bildungsarbeit – v.a. mit Fokus auf den schulischen Kontext – beschäftigt (vgl. Mecheril & Melter 2009).

Weiterhin kann festgestellt werden, dass sich auch im Kontext wissenschaftlicher Forschung zur Lehrerinnenbildung vergleichsweise wenige empirische Studien mit der sogenannten ‚Dritten Phase‘ befassen. Schwerpunkte der vorhandenen Studien bilden Arbeiten zu den Erwartungen der Lehrerinnen an Fortbildungsinhalte, zur Wirksamkeit von Lehrerinnenfortbildung und zu Aspekten des Lernens bzw. der Professionalisierung im Lehrerinnenberuf (vgl. Ernst-Fabian 2005; Florian 2008; Kolbe & Combe 2008). Umfangreichere Forschungen zur konzeptionellen und didaktischen Praxis der Lehrerinnenfortbildung sind hingegen äußerst rar, was einerseits in der Komplexität und der handlungspraktischen Konstituierung des Feldes, andererseits aber insbesondere auch in der institutionellen Trennung zwischen den ausbildenden und forschenden Hochschulen und den fortbildenden Einrichtungen der Dritten Phase begründet ist. Erste Ansätze einer didaktischen Theorie wurden bislang vor allem von den haupt- und nebenamtlichen Fortbildnerinnen entwickelt, die ihr

1 Im Sinne der rassismuskritischen Forschungsperspektive, welcher diese Arbeit zugeordnet werden kann (vgl. Leiprecht u.a. 2000), ist Sprache für die (Re-)Produktion realer gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse mitverantwortlich (vgl. Arndt & Hornscheidt 2009). Deshalb weisen die kursiven Hervorhebungen in dieser Arbeit einerseits auf den *Konstruktionscharakter* von gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnissen und andererseits auf theoretisch-analytische Konzepte, die sich mit eben diesem kritisch beschäftigen (wie bspw. *Rassismus*), hin. Auch die Kategorie des (sozialen) *Geschlechts* unterliegt sozialen Konstruktionen und machtvollen Zuschreibungen, die durch Sprache (mit) hergestellt werden. Eine geschlechtergerechte Sprache ist daher für die vorgelegte Studie gleichermaßen eine Selbstverständlichkeit wie eine theoretisch begründbare Notwendigkeit. Da jedwede Schreibweise – egal ob Lehrerinnen, LehrerInnen, Lehrer_innen, Lehrer*innen, Lehrende, u.v.m. – ihre Schwächen hat, soziale Wirklichkeiten adäquat sprachlich abzubilden, stellt das kursiv hervorgehobene ‚-innen‘ den Versuch dar, einerseits den Lesefluss nicht durch Lücken oder Sonderzeichen zu unterbrechen und dennoch deutlich und konsequent auf die sprachliche Konstruktion im Kontext von *Geschlecht* hinzuweisen. Die gewählte Schreibweise bezieht dabei alle Menschen jedweder geschlechtlichen Identität und jedweder sexuellen Orientierung gleichermaßen mit ein.

didaktisches Handlungswissen als (reines) Praxiswissen entlang des Prinzips ‚learning by doing‘ erworben haben (vgl. Fischer 1999; Peter 1996).

Mit Blick auf die beiden Schwerpunkte dieser Studie – *Lehrerinnenfortbildung* und rassismuskritische Pädagogik – kann für den zu untersuchenden Gegenstandsbereich somit ein doppeltes Forschungsdefizit postuliert werden.²

1.2 Präzisierung und Limitierung des Forschungsgegenstandes

Gegenstand dieser Arbeit ist die Auseinandersetzung mit der aktuellen Praxis der rassismuskritischen, insbesondere der rassismusspezifischen *Lehrerinnenfortbildung*. Dies soll im Folgenden präzisiert werden.

1.2.1 Erste Präzisierung: *Lehrerinnenfortbildung*

Als erstes soll der Begriff der *Lehrerinnenfortbildung* konkretisiert werden. Obwohl dieser Terminus im Alltagsgebrauch zunächst klar definiert scheint, zeigt sich bei der näheren Betrachtung durchaus die Schwierigkeit einer präzisen Bestimmung. Kontroversen in der Begriffsdefinition bestehen dabei:

- in der Abgrenzung zwischen den Begriffen *Lehrerinnenbildung* und *Lehrerinnenfortbildung*,
- in der Abgrenzung der Begriffe *Lehrerinnenfort-* und *-weiterbildung*, sowie
- in der konzeptionellen Abgrenzung zwischen *Lehrerinnenfortbildung* als Teilbereich oder Additivum der Erwachsenenbildung.

Um eine analytisch genaue Darstellung zu ermöglichen, werden für diese Arbeit deshalb folgende Festlegungen getroffen: Erstens werden unter dem Oberbegriff der ‚*Lehrerinnenbildung*‘ alle drei Phasen subsummiert, also die universitäre Ausbildung (‚Erste Phase‘), das Referendariat beziehungsweise der Vorbereitungsdienst (‚Zweite Phase‘) und die daran anschließende Fort- und Weiterbildung im aktiven Schuldienst (‚Dritte Phase‘). Wo es aus analytischen Gründen sinnvoll ist, werden die Erste und Zweite Phase unter dem Begriff der ‚*Lehrerinnenausbildung*‘ zusammengefasst (vgl. Plöger & Anhalt 1999). Der Begriff der ‚*Lehrerinnenfortbildung*‘ beschränkt sich hingegen auf die sogenannte ‚Dritte Phase‘, wobei als zentrales Definitionsmerkmal der Adressatinnenkreis geltend gemacht werden soll: *Lehrerinnenfortbildung* richtet sich an voll ausgebildete und im Dienst stehende *Lehrerinnen* (vgl. Fussangel u.a. 2010). Zweitens werden als ‚Fortbildung‘ üblicherweise all jene Maßnahmen bezeichnet, die dem Erwerb und dem Erhalt des berufsbezogenen Wissens und Könnens dienen, wohingegen der Begriff der ‚Weiterbildung‘ solche Maßnahmen umschließt, die eine deutliche Erweiterung der beruflichen Qualifikation beinhalten und in der

2 Dies bestätigt auch ein Blick in die Fachdatenbank www.fis-bildung.de: Die Suchanfrage nach Monographien, Sammelwerksbeiträgen und Zeitschriftenaufsätzen, deren Titel gleichzeitig die Schlagworte ‚Rassismus‘ und ‚Lehrerfortbildung‘ beinhalten, ergibt einen einzigen Treffer (vgl. Bündner Lehrerinnenverein 1998); ebenso die Titelsuche nach ‚Lehrerfortbildung‘ und ‚Migration‘ sowie ‚Lehrerfortbildung‘ und ‚Rechtsextremismus‘; die Kombination ‚interkulturell‘ und ‚Lehrerfortbildung‘ ergibt drei Treffer; keine (relevanten) Treffer ergibt die Kombination des Suchwortes ‚Lehrerfortbildung‘ mit den Begriffen ‚Integration‘, ‚Diversity/Diversität‘, sowie ‚Heterogenität‘ (Stand: 31.8.16).

Regel mit beruflichem Aufstieg beziehungsweise einem erweiterten Tätigkeitsspektrum verbunden sind (vgl. Altrichter & Maag Merki 2010; Böhmer 1983; Daschner 2004; Fussangel u.a. 2010; Riedinger 2010). Im Unterschied zu Fortbildungen, die in der Regel nur mit einer Teilnahmebestätigung dokumentiert werden, schließen Weiterbildungen außerdem häufig mit dem Erwerb eines Zertifikats ab (vgl. Heck & Schurig 1982). Dennoch lässt sich kritisch eine fehlende Trennschärfe zwischen beiden Konzepten feststellen (vgl. Böhmer 1983, 64), sodass in dieser Arbeit beide Konzepte unter dem Arbeitsbegriff ‚Lehrerinnenfortbildung‘ subsumiert werden – zumal eine analytische Unterscheidung für die Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. hierzu auch *Abschnitt 1.3*) nicht nötig und auch nicht zweckdienlich ist. Dies schließt allerdings explizit nicht aus, dass einige der untersuchten Fortbildungen einen weiterbildenden Charakter besitzen (und z.B. mit einem qualifikatorischen Aufstieg verbunden sind). Nur falls dies anhand des analysierten Materials ersichtlich und/oder bekannt sein sollte, findet im Einzelfall der Terminus ‚Weiterbildung‘ explizit Anwendung. Konkret orientiert sich diese Arbeit an Böhmers (vgl. 1983) Definition, welche einerseits die kontroverse Diskussion über die begriffliche Differenzierung zwischen Fortbildung und Weiterbildung zusammenzuführt und andererseits eine unpräzise und diffuse Begriffsbestimmung vermeidet:

„Lehrerfortbildung umfasst unter Bezug auf bestehende Qualifikationen des Lehrers oder im Hinblick auf seine zusätzliche Qualifizierung alle Aktivitäten, die durch aktualisierende, kompensatorische, effizienzsteigernde, kompetenzerweiternde, karriereorientierte und innovationsfördernde Aufgaben der Erhaltung und Erhöhung beruflicher Tüchtigkeit dienen“ (Böhmer 1983, 67, Herv. i. O.).

Zur Begriffsklärung soll drittens noch angemerkt werden, dass *Lehrerinnenfortbildung* eine besondere Form der berufsbezogenen Erwachsenenbildung darstellt (vgl. Fischer 1999). Sie kann insbesondere dann als Teilbereich der Erwachsenenbildung angesehen werden, wenn neben direkt berufsbezogenen (d.h. rein schul- bzw. unterrichtsbezogenen) Inhalten auch gesellschaftlich relevante Themen der Allgemeinbildung in die Angebote mit einfließen (vgl. Aregger 2000) – was mit Blick auf das Thema ‚Rassismus‘ immer der Fall ist. Bezüglich der Bildungsinhalte, der methodischen wie didaktischen Ansätze sowie der Theoriebezüge besteht also eine große Nähe und Schnittmenge zwischen rassismusrelevanter *Lehrerinnenfortbildung* und rassismusrelevanter Erwachsenenbildung. Abschließend sei noch festgehalten, dass der Begriff der *Professionalisierung*, welcher häufig im Zusammenhang mit der Fortbildungsthematik genannt wird, in dieser Arbeit im Sinne einer individuellen, berufsbiographischen Entwicklung Anwendung findet (vgl. Herzog & Munz 2010). Die zweite mögliche Lesart des Begriffs (d.h. eine historisch betrachtete, institutionelle Weiterentwicklung der *Lehrerinnenbildung*) ist davon bewusst ausgeklammert. Hierfür werden die Begriffe *Akademisierung* bzw. *Tertiarisierung* und *Institutionalisierung* angewendet (vgl. Cramer 2012; Messner 2007).

1.2.2 Zweite Präzisierung: *Rassismus*

Rassismus wird in dieser Arbeit – die in der rassismustheoretischen bzw. rassismuskritischen Forschungstradition zu verorten ist und sich aus dieser Perspektive heraus dem Phänomen annähert (vgl. Leiprecht u.a. 2009) – in Anlehnung an Rommelspacher (vgl. 2009)

als System aus Praxen und Diskursen definiert, welche gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsstrukturen durch den Rückgriff auf die diskursiven Mechanismen *Naturalisierung*, *Homogenisierung*, *Polarisierung* und *Hierarchisierung* legitimieren und reproduzieren. Die rassistischen Erzählungen und Handlungen stehen dabei in einer dynamischen Wechselwirkung zu anderen spezifischen Differenzordnungen (wie beispielsweise *Klassismus*, *Sexismus*, *Heteronormativität* oder *Ableismus*), realisieren sich auf personaler bzw. individueller, epistemischer bzw. soziokultureller sowie struktureller bzw. institutioneller Ebene, und können explizit oder implizit sowie intendiert oder unbeabsichtigt in Erscheinung treten (vgl. hierzu ausführlicher *Abschnitt 2.4*).

Als *rassismusrelevant* werden – im Sinne eines Arbeitsbegriffs – in dieser Studie all jene Fortbildungsangebote bezeichnet, bei welchen das Phänomen *Rassismus* eine (explizite wie implizite) inhaltliche Relevanz besitzt. Darunter fallen beispielsweise Fortbildungsangebote im thematischen Kontext der Phänomene *Migration*, *Interkulturalität*, *Rechtsextremismus* oder auch *Diversität*. Als *rassismusspezifisch* werden all jene Fortbildungsangebote bezeichnet, in welchen das Phänomen *Rassismus* explizit thematisiert wird (z.B. in der Seminarbeschreibung und/oder der Fortbildungskonzeption). Somit bilden die *rassismusspezifischen* Fortbildungsangebote im Sinne dieser Arbeitsdefinition eine Teilmenge der rassismusrelevanten Fortbildungen. Die Anwendung dieser beiden Arbeitsbegriffe – so wurde im Laufe des Forschungsprozesses deutlich – ist nötig, da der Rassismusbegriff im untersuchten Handlungsfeld häufig (bewusst wie unbewusst) vermieden, in den Fortbildungen aber dennoch implizit wie explizit zum Thema gemacht wird. Im Vergleich zu alternativen Forschungskonzepten besitzt *Rassismus* als analytische Kategorie allerdings den Vorteil, dass historische wie aktuelle Diskurse sowie individuelle, soziokulturelle und institutionelle (Herrschafts-)Praxen und Machtverhältnisse in die Auseinandersetzung mit einbezogen werden können. Die Arbeitsbegriffe *rassismusrelevant* und *rassismusspezifisch* stellen somit Werkzeuge dar, um einen eindeutigen und methodisch fundierten Bezug zwischen der rassismustheoretischen bzw. -kritischen Rahmung dieser Arbeit einerseits und den empirischen Daten andererseits herstellen zu können.

1.2.3 Limitierung: Die aktuelle Praxis rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung

Im Fokus der Studie steht die aktuelle Praxis der rassismusrelevanten und insbesondere der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung. Wie in *Kapitel 4* noch detaillierter ausgeführt wird, stellt das hier dargelegte Forschungsvorhaben eine *explorative* Annäherung an einen komplexen und bis dato weitestgehend unerforschten Gegenstand dar. Ein exploratives Vorhaben in einem ausdifferenzierten und pluriformen Gegenstandsbereich wie der Lehrerinnenfortbildung setzt aus Gründen der inhaltlichen Fokussierung, sowie aufgrund limitierter forschungsökonomischer Ressourcen, eine Eingrenzung des Forschungsinteresses voraus (vgl. Böhmer 1983, 132). Folgende Schwerpunktsetzungen wurden daher festgelegt, um trotz der Unübersichtlichkeit des Gegenstandsbereichs der Studie eine fokussierte und solide Forschung zu ermöglichen:

- Die Studie fokussiert die bundesdeutsche Situation und ist dadurch einerseits nicht auf begrenzt aussagekräftige regionale Entwicklungen beschränkt, andererseits aber auch nicht durch die Einbeziehung internationaler Perspektiven überfrachtet (vgl. hierzu Cramer u.a. 2012).
- Im Fokus steht die empirische Untersuchung der aktuellen Praxis der rassismusrelevanten Fortbildung und nicht deren historische Entwicklung, zu welcher kaum Veröffentlichungen vorliegen. Im Groben wird der historische Diskurs in Kapitel 3 nachgezeichnet.
- Zum Zwecke der Vergleichbarkeit lag der Fokus der empirischen Untersuchung auf der Analyse der staatlich anerkannten Fortbildungsangebote. Dies kann damit begründet werden, dass Lehrerinnenfortbildung zunehmend als zentrales Steuerungselement der Schulpolitik und -verwaltung fungiert (vgl. Fussangel u.a. 2010) und nur bei staatlicher Legitimation bzw. Akkreditierung der Fortbildungsangebote von einem nachhaltigen Transfer der rassismusrelevanten Fortbildungsinhalte in die schulische Praxis ausgegangen werden kann.

1.3 Formulierung der Forschungsfrage

Die vorgelegte Arbeit hat zum Ziel, im Schnittfeld von Forschungen zur rassismuskritischen Pädagogik und Forschungen zur Lehrerinnen(fort)bildung, für einen limitierten Teilbereich (vgl. *Abschnitt 1.2.3*) bestehende Forschungslücken durch die Generierung theoretischer wie empirischer Ergebnisse zu schließen. Konkret liegt der Fokus der Studie auf der Exploration, Strukturierung und Analyse der aktuellen Praxis rassismusrelevanter und insbesondere rassismusspezifischer (vgl. *Abschnitt 1.2.2*) Lehrerinnenfortbildung. Am Ende des explorativen Forschungsprozesses sollen Ergebnisse und Hypothesen stehen, die einen Ausgangspunkt für weitere Anschlussarbeiten im bisher weitestgehend unerforschten Handlungsfeld bieten. Folgende Ausgangsfragen, die im Rahmen der Vorstudie noch weiter ausdifferenziert und präzisiert wurden (vgl. *Abschnitt 4.2*), waren dabei zunächst forschungsleitend:

- Welche rassismusrelevanten und insbesondere rassismusspezifischen Fortbildungsangebote existieren aktuell in der Dritten Phase der Lehrerinnenbildung?
- Welche Aussagen können zu den institutionellen und konzeptionellen Hintergründen dieser Fortbildungsangebote getroffen werden?
- Wie wird die aktuelle Praxis der rassismusrelevanten und insbesondere der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung inhaltlich und methodisch gestaltet?

Die vorliegende Studie kann als *explorativ* (vgl. Diekmann 2012) charakterisiert werden. Dieser explorative Charakter ergibt und begründet sich zwangsläufig durch die in Deutschland föderal organisierte Lehrerinnen(fort)bildung. Die vielfältigen, die pluriformen Strukturen der Fortbildungsträger und somit die Komplexität des gesamten Forschungsgegenstands machen es schwer, sich einen gesamten Überblick zu verschaffen. Als Grundlagenforschung konzipiert soll diese Studie daher durch eine systematische (aber bei Weitem nicht vollständig mögliche) Analyse der Fortbildungslandschaft die Formulierung von ers-

ten Hypothesen erzielen, welche Anschlussmöglichkeiten für weitere, fokussiertere Untersuchungen bieten. Auch da die zeitlichen und personellen Ressourcen im Rahmen eines Promotionsvorhabens begrenzter sind als in größeren Forschungsprojekten, scheint diese ‚Abkürzungsstrategie‘ (vgl. Flick 2009, 262ff.) dem Forschungsziel angemessen.

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

In *Kapitel 2* dieser Arbeit wird zunächst ausgeführt, weshalb sich *Rassismus* als Forschungskonzept dazu eignet, Macht- und Ungleichheitsstrukturen in der Gesellschaft und in den Schulen zu analysieren sowie Strategien der kritischen Intervention sowie Prävention daraus abzuleiten. In *Abschnitt 2.1* wird dafür das Verhältnis der Differenzkategorien *Rasse* und *Rassismus* erläutert bevor in *Abschnitt 2.2* die historische Entstehung der rassistischen Praxen und Diskurse skizziert wird. Da es sich bei *Rassismus* um ein Machtverhältnis im Kontext einer *natio-ethno-kulturellen* Differenz handelt, wird in *Abschnitt 2.3* ein Vergleich und eine Abgrenzung zu verwandten Konstrukten – dem *kulturellen Rassismus*, dem *Nationalismus* sowie dem *Ethnozentrismus* – vorgenommen. In *Abschnitt 2.4* wird der in dieser Arbeit angewandte Arbeitsbegriff von *Rassismus* nach einführenden Erläuterungen präzise definiert. Anschließend werden die rassistischen Praxen und Diskurse, welche in der Schule auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene anzutreffen sind, in *Abschnitt 2.5* ausführlicher beschrieben. Die Ausführungen in *Abschnitt 2.6* legen schließlich nahe, wie *Rassismus* als Machtverhältnis konstruiert wird und welche Implikationen sich daraus für die rassismuskritische pädagogische Praxis ergeben. Den Abschluss des Kapitels bildet das Zwischenfazit in *Abschnitt 2.7*, in welchem rassismuskritische Kompetenz als Lehr- bzw. Lernziel der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung elaboriert wird.

In *Kapitel 3* wird der bisherige Forschungsstand im Kontext der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland dargestellt. Nach einer kurzen Zusammenfassung der allgemeinen pädagogischen Diskurse im Kontext *natio-ethno-kultureller* Differenz in *Abschnitt 3.1*, werden in *Abschnitt 3.2* die allgemeinen Grundlagen zur Geschichte, Systematik und Struktur der dritten Phase skizziert. Anschließend werden in den *Abschnitten 3.3 bis 3.7* die Entwicklungen und Diskurse jeweils eines Jahrzehnts – ab den 1970er-Jahren bis heute – abgebildet. Eine Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstandes schließt das Kapitel mit dem *Abschnitt 3.8* ab.

In *Kapitel 4* wird das methodische Vorgehen der empirischen Studie dargelegt. Nach einer kurzen Ausführung zu den allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung in *Abschnitt 4.1* werden das Vorgehen und die Ergebnisse der Vorstudie in *Abschnitt 4.2* erläutert. In *Abschnitt 4.3* wird das Expertinneninterview als Methode der Datenerhebung und in *Abschnitt 4.4* die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Den Abschluss des Kapitels bildet in *Abschnitt 4.5* die tabellarische Dokumentation der Vorgehensweise der empirischen Studie.

In *Kapitel 5* werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung dargestellt und diskutiert. In *Abschnitt 5.1* erfolgt zunächst die Auswertung der spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung bevor in *Abschnitt 5.2* eine

Analyse der Konzeption und Angebotsgestaltung vorgenommen wird. Jene Gesprächsdaten, die Aussagen zu Inhalten und Zielen der rassismusrelevanten Fortbildungsangebote enthalten, werden in *Abschnitt 5.3* und jene mit Aussagen zu Methoden sowie Übungsformen in *Abschnitt 5.4* dargestellt. In *Abschnitt 5.5* erfolgt die Analyse von Aussagen zu Praxiserfahrungen der Akteurinnen – unter anderem bezüglich der Erwartungen und Motivation der Teilnehmerinnen, der expliziten Thematisierung von *Rassismus* in den Seminaren, der Konflikte mit der Zielgruppe ‚Lehrerinnen‘, sowie der Einschätzung zur Wirkung und Nachhaltigkeit der Fortbildungen. In *Abschnitt 5.6* werden die herausgearbeiteten Ergebnisse der empirischen Erhebung schließlich zusammenfassend betrachtet und diskutiert. Durch eine inhaltliche Verdichtung können so fünf spezifische Kernhypothesen formuliert werden.

Das *Kapitel 6* fasst die gesamte Studie noch einmal abschließend zusammen. Zunächst werden die theoretische Rahmung dieser Arbeit, der bisherige Forschungsstand, das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse der empirischen Studie in komprimierter Form dargestellt. Daran anschließend werden resümierende Überlegungen zur möglichen Weiterentwicklung der Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung formuliert. Die Erörterung offener Fragen und Forschungsdesiderata erfolgt am Ende der vorgelegten Arbeit.

2 *Rassismus* – ein Konzept der kritischen Analyse und Intervention (auch) für pädagogische Kontexte

Aufgrund der Eskalation des *Rassismus* zur Zeit des Nationalsozialismus war der Begriff des ‚Rassismus‘ in der deutschen Gesellschaft und auch in der deutschsprachigen Forschung, lange Zeit tabuisiert. Das zeigte sich unter anderem darin, dass der Terminus erst 1966 ins Fremdwörterbuch des Duden, 1972 in den Brockhaus und 1973 in das Rechtschreibwörterbuch des Duden aufgenommen wurde (vgl. Hund 2007). Erst die vergleichsweise junge deutschsprachige Rassismusforschung (vgl. bspw. Bielefeld 1991a; Broden & Mecheril 2010; Kalpaka & Räthzel 1990a; Leiprecht 2005; Melter & Mecheril 2009; Scharathow & Leiprecht 2009) hat zu einer differenzierten Analyse der Begrifflichkeiten und zu einer vermehrten und offensiveren Rezeption des Rassismusbegriffs geführt.

Erstmals verwendet wurde der Begriff des ‚Rassismus‘ wohl von Théophile Simar im Jahr 1922 (vgl. Fredrickson 2011). Eine populärere Verbreitung fand er allerdings erst durch das Manuskript von Magnus Hirschfeld, welches zwischen 1933 und 1934 verfasst wurde. In diesem versuchte Hirschfeld, die scheinwissenschaftlichen Argumente des damaligen ‚Rasse‘-Diskurses zu widerlegen. In den folgenden Jahren und Jahrzehnten gab es zwar eine ganze Reihe an Publikationen, die sich dem Rassismusbegriff zwar bedienten, ihn allerdings nur vage definierten. Problematisch an der damaligen Auseinandersetzung war vor allem auch, dass die kritischen Schriften gerade durch den Versuch einer wissenschaftlichen Widerlegung biologistisch begründeter Hierarchien (vgl. *Abschnitt 2.1*), das *Rasse*-Konzept implizit reproduzierten (vgl. Fredrickson 2011; Miles 1991). Außerdem implizierte die einseitig fokussierte Herangehensweise, dass es ohne den Rückgriff auf das *Rasse*-Konzept keinen *Rassismus* geben könne – was Raum für anderweitige Dethematisierungen von Unterdrückungsverhältnissen bot. Obwohl also durchaus Kritik an der Verwendung des Rassismusbegriffs formuliert werden kann, existiert bis dato keine bessere bzw. präzisere analytische Kategorie, um die heutigen Effekte dieses spezifischen historischen Phänomens kritisch zu untersuchen (vgl. Fredrickson 2011, 213). Der Begriff der *Ausländerfeindlichkeit* beispielsweise, welcher nur im deutschsprachigen Raum verwendet wird (vgl. Röggl 2012), beschreibt eine ablehnende bzw. feindselige Haltung, welche mit einem aggressiven Handeln in Form verbaler Beleidigungen, populistischen Forderungen und, im extremsten Falle, in Form physischer Gewalt einhergeht (vgl. Tsiakalos 1983). Obwohl der Terminus *Ausländerfeindlichkeit* in der Alltagssprache sehr häufig gebraucht wird, ist er für die Auseinandersetzung mit rassistischen Praxen und Diskursen analytisch nutzlos, da er den Kern ihrer Wirkungsweisen aufgrund fehlender Präzision nicht erfassen lässt. So gibt es beispielsweise Menschen mit deutschem Pass, die in ihrem Alltag *Rassismus* erfahren, und gleichzeitig Menschen mit ausländischem Pass, die sich in Deutschland aufhalten können, ohne rassistische Erfahrungen zu machen (vgl. Sauter 2007; Schmidtke 2005b).

Auch der ebenso häufig verwendete Terminus *Fremdenfeindlichkeit* erweist sich als analytisch unpräzise und somit unbrauchbar für diese Studie: *Rassismen* im Klassenzimmer beispielsweise richten sich häufig gegen langjährige Mitschülerinnen, die kaum als ‚fremd‘ bezeichnet werden können. Darüber hinaus kann *Rassismus* auf soziokultureller und institutioneller Ebene auch dann wirkmächtig werden, wenn auf individueller Ebene keine ‚Feindlichkeit‘ besteht (vgl. *Abschnitt 2.5.3*). Weiterhin kann *Rassismus* nicht mit *Rechtsex-*

tremismus gleichgesetzt werden. Letzterer stellt ein Einstellungsmuster dar, welches sich durch einen Hang zu diktatorischen Regierungsformen, zu Chauvinismus, zu einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus sowie – als ein Element – durch antisemitische, *rassistische* und sozialdarwinistische Meinungen auszeichnet (vgl. Decker u.a. 2012). *Rechtsextremismus* ist außerdem ein politisches Konzept, das auf einem autoritären, undemokratischen und auch rassistischen Welt- und Gesellschaftsverständnis fußt. Während sich *Rechtsextremismus* somit explizit gegen die grundgesetzliche Gesellschaftsordnung richtet, ‚funktioniert‘ die Ideologie des *Rassismus* (vgl. *Abschnitt 2.4*) aufgrund ihres impliziten Charakters sehr wohl trotz eines Bekenntnisses zum Grundgesetz und der dort formulierten Rechte (vgl. Rommelpacher 1995).

Während sich andere Konzepte im spezifischen Kontext einer *natio-ethno-kulturellen* Differenz (vgl. hierzu Mecheril 2004; 2010b) also zusammengefasst auf individuelle Erfahrungen und Interaktionen beschränken, subtile und versteckte Herrschaftsformen ausblenden oder in ihrer theoretischen Rahmung ahistorisch sind, stellt *Rassismus* ein analytisch präzises Konzept dar, welches sowohl historische und aktuelle Betrachtungen sowie deren Zusammenhang gleichermaßen ermöglicht und eine Analyse von Ungleichheitsstrukturen auf individueller, soziokultureller und institutioneller Ebene zulässt.

In diesem Kapitel soll *Rassismus* als Konzept der kritischen Analyse und Intervention für pädagogische Kontexte differenzierter vorgestellt werden. Zunächst wird in *Abschnitt 2.1* das Verhältnis von *Rasse* und *Rassismus* beschrieben. Anschließend wird die spezifische Ideengeschichte des *Rassismus* in *Abschnitt 2.2* skizziert. Es folgt eine Abgrenzung zu anderen, verwandten Ungleichheitspraxen in *Abschnitt 2.3*, sowie eine Präzisierung des in dieser Studie gewählten Arbeitsbegriffs von *Rassismus* in *Abschnitt 2.4*. Die Ausführungen in *Abschnitt 2.5* erörtern, in welchen Formen *Rassismus* aktuell auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene in der Schule wirkt. Anschließend werden in *Abschnitt 2.6* die wesentlichen Leitideen einer rassismuskritischen Pädagogik skizziert. Den Abschluss des Kapitels bildet ein erstes Zwischenfazit der bis dahin angestellten theoretischen Überlegungen in *Abschnitt 2.7*, bei welchem die Vermittlung rassismuskritischer Kompetenz als zentrales (Lern-/Lehr-)Ziel einer rassismuskritischen Lehrerinnenfortbildung formuliert wird.

2.1 Zum Verhältnis von *Rasse* und *Rassismus*

Mit *Rassismus* wird in dieser Arbeit ein spezifisches, historisch gewachsenes Macht- und Ungleichheitsverhältnis bezeichnet, welches sich in den Begründungszusammenhängen seiner Entstehungsgeschichte häufig auf das *biologistische Rasse*-Konzept bezog.³ Neben einer quasi-biologischen Argumentation wirkten allerdings stets auch andere Differenzordnungen, wie beispielsweise *Ethnizität*, *Nationalität* und *Kultur*, aber auch *Religion*, *Klasse* und *Geschlecht* auf die rassistischen Diskurse und Praxen ein (vgl. *Abschnitt 2.3*). Rein analytisch gesehen können die beiden Konzepte *Rasse* und *Rassismus* also unabhängig voneinander betrachtet werden. Sie ‚brauchen‘ sich nicht gegenseitig, da beide imaginierter Natur sind und keine reale Entsprechung in ihrer Ursache (wohl aber in ihrer Wirkung) haben.

3 Die sich auf biologische Merkmale, Begriffe und Konzepte beziehenden, quasi-wissenschaftlichen Diskurse und Praxen werden im Folgenden als *biologistisch* bezeichnet. Weiterhin wird der Begriff ‚Rasse‘ in Anführungszeichen gesetzt, sobald es um die biologistische Kategorie geht, und in Kursivsetzung, wenn es sich um die kritische Wissens- und Analysekategorie *Rasse* handelt (vgl. Arndt 2009, 342).

Dennoch besteht natürlich eine Wechselwirkung. Um zu verstehen, was *Rassismus* ist, scheint es daher durchaus hilfreich, sich zunächst mit dem Begriff der ‚Rasse‘ auseinanderzusetzen.⁴

Bei *Rasse* handelt es sich nicht um eine reale, biologisch bzw. (natur-)wissenschaftlich nachweisbare Kategorie, sondern um eine fiktive, quasi-wissenschaftliche Unterscheidung, die sich auf einzelne (fiktive wie reale) biologische Merkmale bezieht. Aus der Bandbreite der menschlichen somatischen Eigenschaften werden in der rassistischen Ideologie einzelne Merkmale zum Bedeutungsträger (bspw. Hautfarbe), andere hingegen nicht (bspw. Ohrenform). Unbestreitbar existieren solche und weitere physiologischen und phänotypischen Unterschiede, allerdings lassen diese sich mit wissenschaftlichen Methoden nicht auf genetischer Ebene nachweisen. Beim Konzept der menschlichen ‚Rasse‘ handelt es sich folglich um eine Fiktion, ein Sprachspiel, eine konstruierte Wirklichkeit, eine soziale Praxis, usw., aber eben *nicht* um eine biologisch-natürliche Realität (vgl. Hall 2002; Miles 1991a; 1991b; 2000). Dass der Begriff der ‚Rasse‘ keinesfalls ein genuin zoologisch-biologischer Terminus ist zeigt sich auch darin, dass er bei der Beschreibung der natürlichen Welt kaum auftaucht, wohl aber bei der Klassifikation von domestizierten und gezüchteten Tierarten. Man spricht beispielsweise von ‚Pferderassen‘, ‚Hunderassen‘ oder ‚Katzenrassen‘, aber nicht von ‚Fischrassen‘ oder ‚Insektenrassen‘ (vgl. Geulen 2007). Guillaumin (vgl. 1991; 2000) skizziert den ‚Rasse‘-Begriff als *semiologischen Komplex*, welcher (diffuse) morpho-physiologische, soziale, symbolische und geistige Kennzeichen, vor allem aber auch imaginäre bzw. phantasmatische Kennzeichen umfasst. Die einzelnen Merkmale verschmelzen und können nur noch mit Mühe analytisch voneinander getrennt werden.

Etymologisch geht der Begriff wahrscheinlich auf das arabische ‚raz‘ (dt.: ‚Kopf‘, ‚Anführer‘, ‚Ursprung‘) oder das lateinische ‚radix‘ (‚Wurzel‘) zurück. Nach Memmi (vgl. 1992, 152) liegt der begriffliche Ursprung im lateinischen ‚ratio‘ (dt.: ‚chronologische Ordnung‘). Beginnend mit den prorassistischen Erzählungen des Mittelalters (vgl. *Abschnitt 2.2.2*) wurde der Begriff vermehrt gebraucht, und zwar zunächst bezogen auf machtvolle Adelsfamilien und die Pferdezucht. In der spanischen *Reconquista* tauchte ‚Rasse‘ als fiktives Differenzmerkmal schließlich erstmalig in Bezug auf eine menschliche Gruppe, nämlich die der spanischen Juden auf (vgl. Fredrickson 2011; Geulen 2007). Mit der wachsenden Bedeutung der Naturwissenschaften im 18. Jahrhundert wurde auch der ‚Rasse‘-Begriff vermehrt in quasi-wissenschaftlichen Klassifikationssystemen als Argumentationsmuster herangezogen und seine Popularität und Verwendung nahm zu. In der damaligen inflationären Verwendung zeigt sich allerdings die analytische Ungenauigkeit der damaligen Begriffsre-

4 Die Diskussion der widersprüchlichen Auffassungen – ob die Ideologie des *Rassismus* älter sei als der Begriff der ‚Rasse‘ und ‚Rasse‘ somit lediglich *eine* mögliche semantische Spielart dessen, was wir als gemeinhin als *Rassismus* bezeichnen, darstellt (vgl. Hund 2007), oder ob *Rassismus* eben in keinem Fall als universales, sondern als ein spezifisches historisches Phänomen der Moderne aufzufassen ist, welches sich unter anderem erst durch die inflationäre begriffliche Rezeption von ‚Rasse‘ in den an Bedeutung wachsenden quasi-naturwissenschaftlichen Erzählungen herausbilden konnte (vgl. Geulen 2007) – kann und muss vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit nicht geführt werden. Festzuhalten ist an dieser Stelle lediglich, dass *Rassismus* auch ohne den Bezug bzw. Rückgriff auf das *Rasse-Konzept* betrachtet werden *kann*, aber eben nicht *muss*, und dass in der rassismuskritischen Theorie die grundsätzliche Ambivalenz besteht, *Rasse* als Differenzkategorie zunächst reproduzieren zu müssen, wenn man sie (was erst im zweiten Schritt möglich wird) dekonstruieren möchte (vgl. Fredrickson 2011; Gilroy 1993).

zeption. Beispielsweise wurde ‚Rasse‘ unter anderem als Klassifikationsmerkmal zur Unterscheidungen des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der regionalen Herkunft, der Religion und weiterer (beliebiger) menschlicher Eigenschaften herangezogen. Anstelle einer quasi-biologischen Semantik trat nun zunehmend auch eine kulturell-politische (vgl. ebd.). Allerdings gab es auch damals schon Kritik an dieser ungenauen Begriffsrezeption. So äußerte sich beispielsweise Charles Darwin ironisch zum inflationären Gebrauch des *Rasse*-Konzepts, welches je nach ‚Modell‘ zwischen zwei und dreiundsechzig existierenden ‚Rassen‘ postulierte (vgl. Hund 2007, 93f.).

In dieser historischen (Begriffs-)Entwicklung zeigt sich deutlich, was ‚Rasse‘ eigentlich ist und schon immer war: Eine semantische Konstruktion der machtvollen Differenzierung (menschlicher) Gruppen. Laut Geulen „verwies der Rassenbegriff auf eine Art geheimes Wissen, auf eine verborgene Wahrheit über die Herkunft und den natürlichen Charakter bestimmter Menschen, ohne daß diese im Einzelnen unmittelbar erkennbar sein mußten. Rasse war Ausdruck für das im Blut liegende und damit gerade nicht unmittelbar sichtbare, sondern in den Tiefen der Herkunft und Abstammung verborgene Wesen einer bestimmten Gruppe von Menschen. Damit sollte er Differenzen markieren, wo diese zu verwischen drohten, und Zugehörigkeiten klären, wo diese undeutlich wurden“ (Geulen 2007, 38).

Aus heutiger natur- und kulturwissenschaftlicher Sicht ist der ‚Rasse‘-Begriff analytisch kaum haltbar (vgl. Leiprecht 2005; Miles 1991b; 2000; Tsiakalos 1983). Die Tatsache, dass es menschliche ‚Rassen‘ *de facto* nicht gibt, wohl aber die symbolische Ordnung von *Rasse* (vgl. Arndt 2009) bedeutet, dass (alleine) durch den semantischen Rückgriff auf das biologistische ‚Rasse‘-Konzept diskursiv eine Vorstellung davon geschaffen wurde und wird, was ‚Rasse‘ ist bzw. sein könnte (vgl. Hall 2002). Durch die sprachlichen und bildlichen Rückgriffe auf den Begriff ‚Rasse‘ wird das biologistische Konzept der *Rasse* also bis heute reproduziert, auch wenn der alte Begriff durch neue semantische Konstrukte, welche entlang des gleichen biologistischen Schemas verwendet werden, weitestgehend ersetzt wurde. Insbesondere im deutschsprachigen Raum erfuhr der ‚Rasse‘-Begriff nach dem Ende des Nationalsozialismus eine Tabuisierung und wurde durch andere begriffliche Spielarten ersetzt. Semantische Ersatzkonstrukte waren bzw. sind hier beispielsweise die *Kultur*, das *Volk*, die *Nation*, die *ethnische Herkunft* oder auch die *Religion* (vgl. Hund 2007, 12; vgl. außerdem Abschnitt 2.3).

Dass einige Genforscherinnen trotzdem weiterhin am Begriff der ‚Rasse‘ festhalten, ist selbst innerhalb der naturwissenschaftlichen Disziplinen äußerst umstritten. Und auch aus geistes- bzw. sozialwissenschaftlicher Sicht lässt sich vor dem Hintergrund der Begriffsgeschichte kritisch einwenden, dass alternative Bezeichnungen der – wie auch immer gelagerten – Gruppen, welche sich eventuell auf genetischer Ebene nachweisen lassen, zu bevorzugen wären (vgl. Koller 2009).

2.2 Historische Skizzen: Die Entstehung des modernen *Rassismus*

Skepsis und Scheu, möglicherweise sogar Angst vor (dem) Fremden ist nach gängiger Auffassung ein natürlicher menschlicher Verhaltenszug. Das distanzierte Verhalten etwas oder jemand Unbekanntem gegenüber wurde in der Phylogenese verankert und besitzt die evolutionäre Funktion, sich mittels einer Abwehrhaltung vor einer potentiellen Gefahr schützen zu können. Dieser ‚Reflex‘, wengleich er sich evolutionstheoretisch sicherlich noch ausführlicher erklären ließe, entspricht dabei allerdings *nicht* den Begründungszusammenhängen und Handlungsformen des modernen europäischen *Rassismus*, welcher Gegenstand der Auseinandersetzung in dieser Arbeit ist. Stattdessen wird *Rassismus* hier primär als ein spezifisches historisches Phänomen verstanden, welches durch die Gemengelage der politischen, sozialen und ökonomischen Umbrüche des jungen Kapitalismus, des Kolonialismus, der Aufklärung und der Nationalstaatenbildung herbeigeführt wurde bzw. sich in dieser Zeit herausbildete. *Rassismus* hat diesem Verständnis nach einen klar identifizierbaren historischen Ausgangspunkt und Verlauf, welcher im Folgenden grob skizziert werden soll.

2.2.1 Vormoderner *Rassismus*

Bereits die Bewohnerinnen des antiken Europas hatten sich natürlicher, äußerer Merkmale bedient, um den *Anderen* vom *Eigenen* zu unterscheiden. In dieser Dialektik der Ein- und Ausgrenzung jedoch gab es zwischen der sich vor allem auf die Hautfarbe beziehenden Exteriorisierung und der Zuschreibung weiterer negativ bewerteter Eigenschaften keine durchgängige Wechselbeziehung (vgl. Miles 1991b). Zwar galten den alten Griechinnen die Menschen jenseits der hellenischen Kultur als ‚Barbaren‘, Fremde allerdings, die sich assimilieren ließen, wurden als gleichberechtigt in die Gemeinschaft aufgenommen. Und auch im römischen Reich existierte eine kulturelle und ethnische Vielfalt dermaßen, dass ehemalige *schwarze* Sklaven nach ihrer Befreiung als gleichberechtigte Bürger leben und auch in bedeutende gesellschaftliche Positionen aufsteigen konnten.

Ähnlich widersprüchlich verhielt es sich mit der Differenzkategorie *Religion*, die in den vormodernen europäischen Gesellschaften gleichermaßen eine inkludierende wie exkludierende Funktion hatte: Zwar gab es immer schon Pogrome und Übergriffe gegen Andersgläubige, der christliche Universalismus aber versprach die Gleichheit aller Glaubensbrüder und -schwestern, sodass ‚Heiden‘ oder Menschen anderen Glaubens durch die Taufe zu Gleiche unter Gleichen wurden. Auch der Glaube stellte neben der ‚Herkunft‘ somit eine eindeutige, aber keinesfalls eine unüberwindbare Differenzlinie dar (vgl. Geulen 2007; Fredrickson 2011).

2.2.2 Proto-*Rassismus*

Dies änderte sich im Übergang vom späten Mittelalter zur frühen Neuzeit. Die Ausgrenzung und Verfolgung von unterdrückten Gruppen (bspw. Jüdinnen, Sinti und Roma, Slawinnen, usw.) kann *als religiös begründeter Rassismus* beziehungsweise *als mit rassistischen Elementen durchzogene Religiosität* gedeutet und als „Protorassismus“ (Fredrickson 2011, 34) bezeichnet werden. Die ersten Vorformen des modernen *Rassismus* zeigten sich in der

spanischen *Reconquista*. In deren Verlauf kam es zu systematischen Verfolgungen von Jüdinnen und Juden und auch zur vermehrten Verwendung des ‚Rasse‘-Begriffes. Obwohl eine erhebliche Zahl der spanischen Jüdinnen und Juden in Folge der gesellschaftlichen Ausgrenzung zum Christentum konvertierte, blieb seitens der christlichen Bevölkerung eine Skepsis gegenüber den neuen Glaubensbrüdern und -schwestern bestehen, denen man – auch noch in der zweiten und dritten Generation – Ketzerei und das heimliche Praktizieren ihres abgelegten Glaubens unterstellte. Die Doktrin ‚limpieza de sangre‘ (dt.: ‚Reinheit des Blutes‘), die Ende des fünfzehnten Jahrhunderts erlassen wurde, stellte dabei erstmalig eine gesetzlich fixierte rassistische Lehre dar, welche die Assimilation der ausgegrenzten Gruppe maßgeblich verhinderte (vgl. Fredrickson 2011; Geulen 2007; Koller 2009). Hier handelte es sich um eine doppelte Ausgrenzungspraxis, da Jüdinnen und Juden einerseits aktiv exkludiert wurden und die institutionalisierten Ausgrenzungsformen andererseits die Möglichkeit der gesellschaftlichen Inklusion verhinderten.

Auch der Adel, der sich im Mittelalter durch einen Prozess der Selbstzivilisation – unter anderem durch eine exklusive Sprache und die absolute Kontrolle und Intimisierung aller körperlicher Funktion (bspw. durch die Erfindung der Toilette) – von der restlichen Bevölkerung abheben und somit zivilisatorisch über sie stellen wollte (vgl. Miles 1991a), bediente sich einer solchen doppelten Ausgrenzungspraxis: Der Mythos des adeligen ‚blauen Blutes‘, der auf diese Zeit zurück geht und eine naturalisierende Erzählung über die angeborene Fähigkeit zur Herrschaft darstellt, fungierte dabei als institutionalisierte, unüberwindbare Differenz zur nicht-adeligen Bevölkerung.

Obwohl sich der moderne *Rassismus* – wenngleich in angepasster Form – jene Wechselwirkung zwischen personalen, und institutionellen Ausgrenzungspraktiken erhalten hat, waren die Ideen und Praktiken dieses Proto-*Rassismus* noch nicht ideologisch fundiert. Um von *Rassismus* zu sprechen ‚fehlte‘ die Vorstellung einer homogenen, höherwertigen ‚weißen Rasse‘. Dies soll in aller Kürze an einigen historischen Beispielen verdeutlicht werden (vgl. Fredrickson 2011):

- Schwarze Menschen waren im mittelalterlichen Europa zwar kaum bekannt, allerdings gab es neben den existierenden dämonisierenden Darstellungen auch eine verbreitete Verehrung schwarzer afrikanischer Heiliger.
- In den amerikanischen Kolonien des 17. Jahrhunderts entschied der rechtliche und religiöse Status der schwarzen Menschen über ihre gesellschaftliche Stellung (‚frei‘, ‚halbfreie Vertragssklaven‘ oder ‚unfreie‘ Sklaven). Die Hautfarbe war also nicht das entscheidende Differenzmerkmal (wenngleich weiße Menschen gesellschaftlich zweifelsfrei grundsätzlich besser positioniert waren).
- Das schwarze Dienstpersonal in England und Frankreich stand im 17. und 18. Jahrhundert in der gesellschaftlichen Hierarchie nicht unter den weißen Bediensteten, sodass Ehen miteinander geschlossen werden konnten und wurden.
- Auch die ‚Ham-Legende‘, wonach die Afrikanerinnen von dem durch Gott verfluchten Sohn Noahs abstammten, war eher eine Volksmythologie, deren Auswüchse von den Herrschenden der Kirche geduldet, aber deren Ideologie von vielen Klerikern nicht geteilt wurde, da sie dem Grundsatz des christlichen Universalismus widersprach.

Die aufgeführten Beispiele illustrieren die Brüchigkeit und ‚Durchlässigkeit‘ der damaligen Diskurse und Praxen. Erst die *proto-wissenschaftliche* Theoriebildung (wie bspw. die Theorie der Polygenese – also eines mehrfachen, nicht bloß auf Adam und Eva zurückzuführenden Ursprungs der Menschheit – oder die Klimatheorie, nach welcher das örtliche Klima das ‚Gemüt‘ der dort ansässigen Bevölkerungsgruppen beeinflusse ermöglichte eine verstärkte Elaboration rassistischer Ideen (vgl. Fredrickson 2011; Geulen 2007). Zusammenfasst bezieht sich der Proto-*Rassismus* also bereits auf biologistische Konzepte wie die ‚Reinheit des Blutes‘, analytisch betrachtet ‚fehlen‘ zu einer geschlossenen rassistischen Ideologie allerdings die diskursiven Muster der *Polarisierung* und *Homogenisierung*. Im Zeitalter des *Protorassismus* gab es weder eine absolute Distanzierung vom *Anderen*, noch eine stringente Fantasie des *Eigenen*. Auch Transitionen von marginalisierter Position waren unter Umständen noch (leichter und direkter) möglich als im Zeitalter des modernen *Rassismus*.

2.2.3 Moderner *Rassismus*

Die eigentliche Transformation des Proto-*Rassismus* hin zu einem modernen *Rassismus* hatte ihren Ausgangspunkt im Erstarken der Wissenschaften – eine Entwicklung, die aus Perspektive der heutigen Forschung sicherlich als ‚tragisch‘ bezeichnet werden kann. Die Weltordnung wurde in der Neuzeit nicht mehr (ausschließlich) durch die göttliche Schöpfung, sondern durch philosophische und (quasi)-naturwissenschaftliche Argumente erklärt. Eine entscheidende Rolle in dieser Entwicklung spielte die Typologie Linnés von 1735, der die Spezies Menschen als Primaten ‚identifizierte‘ und diese in ‚Europäer‘ (‚weiße‘), ‚amerikanische Indianer‘ (‚rote‘), ‚Afrikaner‘ (‚schwarze‘) und ‚Asiaten‘ (‚gelbe‘) ausdifferenzierte (und diesen ‚Rassen‘ in einer späteren Fassung seines Hauptwerkes „*Systema Naturae*“ auch charakterliche Eigenschaften zuordnete) (vgl. Koller 2009; Fredrickson 2011). Einer ähnlichen Differenzierung folgte Blumenbach, der 1776 die ‚kaukasische Rasse‘ als ‚ursprüngliche Rasse‘ der Menschheit beschrieb und die Auffassung vertrat, die ‚Afrikaner‘ stünden den Affen am nächsten (vgl. Fredrickson 2011). Durch diese und weitere Rückgriffe auf das ‚Rasse‘-Konzept konnten klimatisch-geografische, historisch-politische und natürlich-körperliche Differenzen festgestellt, miteinander in Verbindung gebracht bzw. gegenübergestellt und (quasi-)rational erklärt werden (vgl. Geulen 2007). Diese quasi-wissenschaftlichen ‚Forschungsergebnisse‘, welche aus heutiger Sicht nicht haltbar sind (vgl. *Abschnitt 2.1*), prägten sich im Laufe der Jahre und Jahrhunderte als Meme in das historische und kulturelle Gedächtnis der ‚westlichen‘ Zivilisation ein. Der ‚Rasse‘-Begriff wurde dabei (neben anderen) zum populären Unterscheidungs- und Erklärungsmerkmal und war nun durch quasi-wissenschaftliche Argumentationen in die Welt des Rationalen gehoben. Neben den Naturwissenschaften befeuerten auch die Philosophie, die Linguistik und die ethnologische Forschung die hierarchisierenden Differenzierungen.

Ein populärer Topos war beispielsweise jener vom ‚Edlen Wilden‘, auf den sich auch Autoren wie Montaigne und Kant bezogen. Tatsächlich können diese Beschreibungen des außereuropäischen *Anderen* vor allem als Projektionsfläche einer Kritik der eigenen Kultur und Gesellschaft verstanden und gedeutet werden (vgl. Geulen 2007). Ohne Frage kann festgestellt werden, dass die aufgeführten Werke in ihrem historischen Kontext zu betrach-

ten und entsprechend zu würdigen sind. *De facto* wurde die Welt durch die damaligen Wissenschaftler allerdings konstruiert wie sie sein sollte, und nicht etwa die Welt beschrieben, wie sie ist. Dies belegen auch weitere widersprüchliche ethnologische ‚Forschungsergebnisse‘ französischer, englischer und amerikanischer Forscher (vgl. Fredrickson 2011). Somit waren „Linné, Blumenbach und andere“, was immer sie eigentlich mit ihren Schriften beabsichtigt hatten, unter anderem auch „die Wegbereiter für einen säkularen beziehungsweise wissenschaftlichen Rassismus“ (Fredrickson 2011, 79).

Ein zweiter wesentlicher Faktor für die Entstehung des modernen *Rassismus* war das Aufkommen des (modernen) Sklavenhandels bzw. Kolonialismus (vgl. Fredrickson 2011; Geulen 2007; Koller 2009). Zwar hatte es schon zuvor Sklaverei in Europa gegeben, allerdings wurden *weiße* wie *schwarze* Menschen gleichermaßen versklavt. Erst der systematische Dreieckssklavenhandel führte dazu, dass *Schwarz-Sein* und Sklaverei ideologisch miteinander verknüpft wurden. Verstärkt wurde diese Entwicklung dadurch, dass mit der Christianisierung der letzten ‚heidnischen‘ Sklaven im mittelalterlichen Europa faktisch niemand mehr übrig war, den man ‚guten Gewissens‘ versklaven konnte (vgl. Fredrickson 2011). Dabei ist die europäische Expansion nicht als Folge, sondern vielmehr als ein Begründungszusammenhang des modernen *Rassismus* zu verstehen (vgl. Geulen 2007). Die Sklaverei der afrikanischen Bevölkerung wurde einerseits mit dem paternalistischen Argument einer angeblichen ‚Fürsorge‘ (Heranführung an den christlichen Glauben), aber andererseits auch mit einer Absprache des ‚Zivilisatorischen‘ (Schlagworte sind hier bspw. ‚Naturvölker‘ oder der Mythos des ‚Kannibalismus‘) legitimiert. Letztendlich waren es aber vor allem ökonomistische Gründe, welche zum Aufbau eines florierenden Sklavenhandels führten, denn die Einwohnerinnenzahlen – und somit die potentiellen Arbeitskräfte – der amerikanischen Kolonien waren durch eingeschleppte Seuchen dezimiert.

Das *Rasse*-Konzept ermöglichte (in all seiner Willkür), dass sich die biologistische Ordnung auch auf die politischen Verhältnisse der neuen Kolonien übertragen ließ. Indem beispielsweise Preußen 1842 per Dekret veranlasste, dass preußische Untertanen auch nach ihrer Auswanderung aufgrund ihrer ‚völkischen‘ Abstammung Preußinnen blieben, konnten etwaige Herrschaftsansprüche auch in den Kolonien gewahrt werden (vgl. Walgenbach 2009). Diese institutionalisierte Zugehörigkeit zum ‚deutschen‘ bzw. ‚preußischen‘ Volk – wobei in den nationalistischen Diskursen des 19. Jahrhunderts die Begriffe ‚Nation‘, ‚Volk‘ und ‚Rasse‘ im gleichen semantischen Sinne verwendet wurden (vgl. Geulen 2007, 80) – war für alle *Weißen* komfortabel, denn die Untertanen blieben einerseits der Kolonialmacht loyal, was ihnen andererseits wiederum ein privilegiertes Leben in der neuen Heimat garantierte. Das *ius soli* (dt.: ‚Territorialprinzip‘), wonach der jeweilige (von Gott eingesetzte) Herrscher die religiöse und politische Zugehörigkeit seiner Untertanen festlegte, wurde in der Neuzeit somit zunehmend vom *ius sanguini* (dt.: ‚Blutprinzip‘) abgelöst.

Den dritten wesentlichen Entstehungsfaktor des modernen *Rassismus* stellte die Emanzipation des Bürgertums in den Revolutionen des späten 18. Jahrhunderts, die Aufklärung und die Bildung von Nationalstaaten dar. Insbesondere auch die Grundsätze der ‚Freiheit‘, ‚Gleichheit‘ und ‚Brüderlichkeit‘ waren ein Wegbereiter der rassistischen Ideologie. Fredrickson (vgl. 2011) schreibt hierzu treffend:

„Daß sich ein prädarwinistischer wissenschaftlicher Rassismus mehr in Frankreich und in den Vereinigten Staaten als in England entwickelte, hat, so paradox

es erscheinen mag, bis zu einem gewissen Grad mit dem revolutionären Gedächtnis der Nationalstaaten zu tun, deren Ordnung auf gleichen Bürgerrechten für alle basiert. Wo egalitäre Normen existieren, bedarf es besondere Gründe für die Ausgrenzung bestimmter Gruppen; nur zu den niederen Ständen zu gehören wäre nicht ausreichend. (...) Der einzige Grund für eine Ausgrenzung, den bürgerliche Nationalisten ohne weiteres akzeptieren konnten, war die Behauptung, bestimmten Gruppen fehle die biologische Eignung zur vollwertigen Staatsbürgerschaft. Der Ausschluß von Frauen, Kindern und Geisteskranken vom Wahlrecht und die Weigerung, ihnen Gleichheit vor dem Gesetz zuzubilligen, ließ sich auch auf rassistische Gruppen übertragen, die von der Wissenschaft für unfähig erachtet wurden, von den Rechten und Privilegien der demokratischen Staatsbürgerschaft Gebrauch zu machen“ (Fredrickson 2011, 94f.).

Des Weiteren beschreibt Fredrickson (vgl. 2011) in seinem Werk auch umfassend die wesentlichen Parallelen und Unterschiede zwischen dem ‚negrophoben‘ amerikanischen *Rassismus* und dem *Antisemitismus* im 18. Jahrhundert. Gemeinsam und ursächlich für die Entwicklungen sei die damalige (unvollständige) Emanzipation der beiden Gruppen gewesen, welche durch verschiedene Gründe verhindert wurde: Die staatsbürgerlichen Rechte von *Schwarzen* bzw. Jüdinnen und Juden wurden zwar gefordert, aber nie wirklich umfassend umgesetzt: Durch den wirtschaftlichen Aufschwung der Industrialisierung und Urbanisierung gab es eine zunehmende Konkurrenz um Arbeitsplätze und Privilegien. Dabei wurden die Emanzipationsbewegungen von radikalen politischen Bewegungen (Liberalismus in Deutschland, Republikanismus in den USA) vereinnahmt und dadurch zur Zielscheibe der politischen Gegnerinnen. Unterschiede bestanden aber darin, dass sich die ökonomische Konkurrenz in den USA in der Unterschicht und in Deutschland im Bürgertum realisierte. Dadurch wurden in Folge auch die unterschiedlichen (Feind-)Bilder und Stereotypen geprägt. Die *Schwarzen* galten in Amerika als ‚rückständig‘ und ‚primitiv‘ und konnten auf Grundlage dieser ideologischen Legitimation für den Aufschwung als billige Arbeitskräfte ausgebeutet werden. Die Jüdinnen und Juden in Deutschland wurden hingegen als Verursacherinnen des aufkommenden Kapitalismus und der soziokulturellen Modernisierung verantwortlich gemacht, welche hierzulande gleichermaßen sehr kritisch beäugt bzw. negativ bewertet wurden (vgl. ebd.). Auch der moderne *Rassismus* war also trotz seines Bezugs zu quasi-wissenschaftlichen Theorien in seinen Erscheinungsformen brüchig und widersprüchlich. Statt die Welt zu beschreiben wie sie war, legitimierten die quasi-wissenschaftlichen Theorien stattdessen, diese entlang des rassistischen Denkens umzugestalten.

2.2.4 Eugenisch-darwinistischer *Rassismus* im 20. Jahrhundert

Die „Eskalation des *Rassismus* im 20. Jahrhundert“ (Geulen 2007, 91), welche als *eugenisch-darwinistischer Rassismus* (vgl. ebd., 100) bezeichnet werden kann, steht in Verbindung mit den Schlagworten ‚Sozialdarwinismus‘, ‚Rassenkampf‘, ‚Eugenik‘ und ‚Biopolitik‘. Auslöser dieser Entwicklung waren zwar Ideologien wie der *Nationalismus*, *Antisemitismus*, *Imperialismus*, *Sozialismus*, *Faschismus*, usw. – das Konzept der *Rasse* bzw. die Ideologie des *Rassismus* dienten allerdings weiterhin als Argumentations- und Legitimationsgrundlage (vgl. ebd.). Ein Schlüsselwerk dieser Eskalation des *Rassismus* stellte Gobineaus ‚Essay über die Ungleichheit der Menschenrassen‘ dar, in dem die Geschichte der Menschheit als ständiger,

zyklischer Kampf der ‚Kulturen‘, ‚Völker‘ und ‚Reiche‘ dargestellt und die historischen Entwicklungen der Menschheitsgeschichte mittels des Konzepts der ‚Rasse‘ begründet wurde. Dieser Topos des ewigen Kampfes wurde in späteren Schriften aufgegriffen und mit der Theorie Darwins (allerdings in verfremdeter Art und Weise) verwoben. Jene falsch verstandene These des ‚Survival of the fittest‘ wurde in den sogenannten sozialdarwinistischen Theorien somit fortan zur Begründung und zur Legitimation von Ungleichheitsstrukturen wie Kapitalismus, Sklaverei, Imperialismus, usw., herangezogen (vgl. Koller 2009). Um den herbeigeschworen Untergang der eigenen ‚Rasse‘ oder des eigenen ‚Volkes‘ zu verhindern, forderten die Vertreterinnen sozialdarwinistischer Ideen eine aktive Steuerung biologischer Selektionsprozesse. Die rassistische Quasi-Wissenschaft wurde dabei nicht nur gesellschaftlich salonfähig, sondern mündete zunehmend auch in der Forderung politischer Maßnahmen, die unter den Schlagworten ‚Biopolitik‘ bzw. ‚Eugenik‘ subsummiert werden können. Diesbezüglich kann nach Koller (vgl. ebd.) eine analytische Unterscheidung zwischen den Grundformen der ‚positiven Eugenik‘ (Förderung der Vererbung von ‚positiven‘ Merkmalen) und der ‚negativen Eugenik‘ (Vermeidung der Vererbung ‚negativer‘ Merkmale) vorgenommen werden. Auch hier zeigt sich erneut, dass die proaktive Gestaltung und Veränderung der Welt entsprechend der ideologisch begründeten Hierarchien den eigentlichen Zweck der Ideologie des *Rassismus* markiert. Die biopolitischen Eskalationen des *Rassismus* können somit als „logischer Endpunkt“ (Fredrickson 2011, 135) der vorangegangenen Entwicklungen angesehen werden. Sie gipfelten schließlich in der Etablierung offener rassistischer Regime: den US-amerikanischen Südstaaten, im Apartheitsregime Südafrikas und in den ‚Rasse‘-Gesetzen der NS-Zeit sowie der millionenfachen Ermordung des Holocaust (vgl. Fredrickson 2011; Koller 2009).⁵ Die Ideologie des naturgesetzlich ablaufenden Existenzkampfes ermöglichte diese Eskalation von Gewalt (vgl. Geulen 2007).

2.2.5 *Rassismus* in der Gegenwart

Die jeweiligen Gegenbewegungen der rassistischen Regime – die sogenannten Neuen Sozialen Bewegungen, der Postkolonialismus und die Entnazifizierung in Folge der deutschen Kriegsniederlage – führten im Laufe der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts dazu, dass *Rassismus* als offene Ideologie mehrheitsgesellschaftlich abgelehnt wurde (und bis heute wird). Auch die neuen geopolitischen Fronten des Kalten Krieges hatten zur Folge, dass man sich zwar einer rassistisch anmutenden Rhetorik bediente, dass aber das Konzept der *Rasse* von anderen semantischen Konstrukten abgelöst wurde. Ausschlaggebend waren hier auch die neuen Erkenntnisse der Genforschung, welche die Existenz menschlicher ‚Rassen‘ zweifelsfrei und auf einer wissenschaftlichen Grundlage widerlegen konnten (vgl. *Abschnitt 2.1*). Den ‚alten‘ rassistischen Praxen und Diskursen wurde ihr rhetorisches Fundament entzogen. Das Verschwinden offener rassistischer Argumentationen und Handlungen bedeutete allerdings nicht das Verschwinden des *Rassismus*. Die rassistischen Praxen

5 Im Gegensatz zu den offenen rassistischen Regimen, gab es in den „rassifizierten Gesellschaften“ (Fredrickson 2011, 139) der europäischen Kolonien ‚Schlupflöcher‘ der Anerkennung und (in Teilen) auch der Privilegierung der jeweiligen einheimischen Eliten. Wie schon in den Jahrhunderten zuvor war auch der eugenisch-darwinistische *Rassismus* also kein starres, sondern ein durchaus flexibles Weltbild.

und Diskurse suchten sich schlicht neue Spielarten und Sprachverstecke, sodass ihre herrschaftssichernde Funktion erhalten blieb.

2.3 Zum Verhältnis von *Rassismus*, *Kultur*, *Nationalismus* und *Ethnozentrismus*

Insbesondere im deutschsprachigen Raum wurden durch die Tabuisierung des ‚Rasse‘-Begriffs (und in Folge auch des Rassismusbegriffs) andere Konzepte zu wesentlichen Distinktionsmerkmalen bzw. ‚Diskriminierungsressourcen‘ und dien(t)en als „Legitimation für die Zuweisung ungleicher Positionen im sozialen Raum“ (Sprung 2011a, 83). Eine diffuse *natio-ethno-kulturelle* Differenz, auf welche sich die rassistischen Argumentationen häufig stützen, fungiert stattdessen als biologistisches Unterscheidungsmuster. Zur weiteren Begriffsklärung und -präzisierung sollen in diesem Abschnitt daher die Konzepte *kultureller Rassismus*, *Nationalismus* und *Ethnozentrismus* erläutert werden.

2.3.1 *Kultureller Rassismus* – oder: die Spielarten des ‚neuen‘ *Rassismus*

Mit Blick auf die im vorangehenden *Abschnitt 2.2.5* angedeutete Tabuisierung des ‚Rasse‘-Begriffs nach Ende der nationalsozialistischen Diktatur soll von *Rassismus* in dieser Arbeit auch dann gesprochen werden, wenn andere Begriffe wie beispielsweise ‚Kultur‘ in einem solchen Maße naturalisiert und essentialisiert werden, dass sie zum semantischen und *funktionalen Äquivalent* (vgl. Fredrickson 2011) des ‚Rasse‘-Begriffs werden. Dort, wo dies geschieht, wirkt (hier: die durch Dritte zugeschriebene) *kulturelle Zugehörigkeit* als Erklärungsmuster für das angebliche *So-Sein* bzw. für das Handeln bestimmter homogenisierter Gruppen und prägt bzw. strukturiert Macht- und Dominanzverhältnisse im gesellschaftlichen Alltag (vgl. Kalpaka 2005). Das ‚Rassen‘-Äquivalent *Kultur* wird dabei als natürliche, biologische Eigenschaft stilisiert, die angeboren ist und die sich nicht ablegen lässt (vgl. Fredrickson 2011; Gilroy 1993; Taguieff 1991). Der *neue Rassismus* (vgl. Gilroy 1993) ist somit ein *Rassismus ohne ‚Rassen‘* (vgl. Mecheril & Melter 2010).

Neben dem *kulturellen Rassismus* existieren noch anderen ‚Spielarten‘, bei welchen eine *natio-ethno-kulturellen* Differenz im biologistischen Sinne essentialisiert und im machtvollen Sinne hierarchisiert wird. Hierunter fallen beispielsweise der *Antisemitismus* (vgl. bspw. Benz 2008) und der *antimuslimischer Rassismus* (vgl. bspw. Eickhof 2010) sowie der *Antiziganismus* (vgl. bspw. End 2013; Luttmer 2009). Diese ‚Spielarten‘ zeichnen sich durch eine wechselseitige Beeinflussung mit den rassistischen Diskursen und Praxen, aber auch durch ihre spezifischen historischen Begründungszusammenhänge und spezifischen aktuellen Erscheinungsformen aus, sodass aus analytischer Sicht eine Betrachtung als separate Phänomene Sinn macht.

2.3.2 *Nationalismus*

Zwischen *Nationalismus* und *Rassismus* bestehen sowohl hinsichtlich der historischen Entwicklung als auch hinsichtlich der diskursiven Praktiken deutliche Parallelen: Beide Konzepte entstanden in einem ähnlichen historischen Kontext und beziehen sich – insbeson-

dere im deutschsprachigen Raum – auf die (fiktive) Vorstellungen einer *ethnischen* Homogenität. War ‚Nation‘ im Mittelalter noch eine reine Herkunftsbezeichnung, die nur ‚in der Fremde‘, aber eben nicht ‚zu Hause‘ eine Bedeutung besaß (vgl. Heckmann 1991, 59), wurde *Ethnizität* mit der Bildung der Nationalstaaten zur relevanten Differenzierungslinie zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden*. Bei einem ethnisch geprägten Nationalbegriff ging man davon aus, dass das ‚ansässige Volk‘ die Grenzen des Nationalstaats festlegte (und nicht der Nationalstaat mit seinen Grenzen die Staatsangehörigkeit seiner Bürgerinnen bestimmt). Dadurch wurde das Konzept der *Ethnizität* zu einer entscheidenden Differenz- und Exklusionslinie im ethnischen Nationalstaat (vgl. Heckmann 1991; Wenning 1996).

In den nationalistischen Diskursen wurden die Begriffe ‚Nation‘, ‚Volk‘ und ‚Rasse‘ oftmals im gleichen semantischen Sinne verwendet (vgl. Geulen 2007). Die Herausbildung einer ‚nationalen Identität‘ verlief im Gebiet des heutigen Deutschlands dabei insofern anders als in anderen europäischen Nationalstaaten, als dass noch bis ins 19. Jahrhundert von den ‚deutschen Völkern‘ (beispielsweise vom ‚Sachsenvolk‘ oder ‚Baiernvolk‘) im Plural gesprochen wurde (vgl. Walgenbach 2009). Da auf politischer Ebene lange Zeit keine Annäherung erzielt werden konnte, wurden die gemeinsame Sprache und die ‚Kultur‘ als vereinesendes Element propagiert. Dadurch wurden die Konzepte der *Rasse* und *Staatsangehörigkeit* insbesondere im deutschsprachigen Raum diskursiv miteinander verwoben (vgl. Fredrickson 2011; Walgenbach 2009).

Trotz dieser Parallelen gibt es allerdings auch wesentliche Unterschiede: *Nationalismus* bedient sich zwar auch dem argumentativen Prinzip der *Naturalisierung*, allerdings ‚fehlt‘ hier das Prinzip der *Hierarchisierung* (vgl. Miles 1991a). *Nationalismus* muss nicht zwingend mit Diskriminierung einzelner gesellschaftlicher Gruppen einhergehen, dennoch treten bei nationalistisch denkenden Menschen häufig *Rassismus* und andere mögliche ‚Spielarten‘ als ‚Nebenwirkung‘ auf (vgl. Ahlheim & Heger 2008). Miles (vgl. 1991b) beschreibt den *Nationalismus* außerdem als politisches Projekt, da er ein Territorium in Beschlag nehme und das – konstruierte – *Volk* innerhalb dieser territorialen Grenzen verorte. Der Ideologie des *Rassismus* wohne ein solches politisches Projekt hingegen nicht inne.

2.3.3 *Ethnozentrismus*

Ethnozentrismus bezeichnet die Überzeugung, „andere ethnische Gruppen für minderwertig im Vergleich zur eigenen Gruppe zu halten“ (Kalpaka & Rätzhel 1990b, 17). Als synonyme Begriffe können (religiöse) ‚Intoleranz‘ oder ‚Kulturalismus‘ gelten (vgl. Fredrickson 2011). Da sich auch *Rassismus* im *natio-ethno-kulturellen* Kontext realisiert und seinem Wesen nach als „hierarchisch geordnete Ethnizität“ (Fredrickson 2011, 192) bezeichnet werden kann, besteht eine starke Parallelität zwischen beiden Konzepten. Im Unterschied zum *Ethnozentrismus* weist *Rassismus* allerdings eine historisch gewachsene Machtstruktur auf, die auf individueller, soziokultureller und institutioneller Ebene sichtbar werden kann, während die Reichweite des *Ethnozentrismus* historisch und institutionell begrenzt ist. Fredrickson (vgl. 2011, 16f.) schlägt deshalb vor, auf den Begriff des *Rassismus* zu verzichten, sobald für die Betroffenen ein Entfernen aus der diskriminierten Position möglich ist.

Als plastisches Beispiel soll hier die sogenannte ‚Deutschenfeindlichkeit‘ angeführt werden, die laut Presseberichterstattung auf großstädtischen Schulhöfen anzufinden ist (vgl.

bspw. Mönch 2010) – und die dem Verständnis dieser Arbeit nach auch durch seriöse Medien fälschlicherweise als *Rassismus* tituliert wird. Da sich die marginalisierte Position der beiden Gruppen in anderen Kontexten (z.B. bei Schulübertrittsempfehlungen, Bewerbungen, usw.) ändert (und bei historischer und gesamtgesellschaftlicher Betrachtung die *natio-ethno-kulturell anderen* Jugendlichen häufiger von Diskriminierung und Ungleichbehandlung bedroht sind), sollte hier von *Ethnozentrismus*, aber nicht von *Rassismus* gesprochen werden.⁶

2.4 Zum gewählten Rassismusbegriff in dieser Arbeit

„Eine Definition (...) ist lediglich ein Werkzeug, eine Arbeitshypothese. Ist sie zu weit, so verfehlt sie ihr Ziel, weil sie nichts angemessen erfassen kann. Ist sie zu eng, so läßt sie zuviel von jener Wirklichkeit unberücksichtigt, die sie eigentlich erfassen soll“ (Memmi 1992, 103).

Mit Blick die obigen Darstellungen und vor dem Hintergrund des rassismuskritischen Ansatzes dieser Arbeit ist nochmals festzuhalten, dass sich rassistisches Denken und Handeln in der Gesellschaft und auch in der Schule heute vornehmlich nicht argumentativ auf die (lange Zeit und immer noch tabuisierte) Differenzlinie *Rasse* stützt, sondern stattdessen andere Sprachspiele und -verstecke nutzt. Heute bieten vor allem die Differenzlinien *Ethnizität*, *Nationalität* und *kulturelle sowie religiöse Zugehörigkeit* dem *Rassismus* einen argumentativen Nährboden. Allerdings ist auch zu betonen, dass selbst im Falle einer stereotypen Essentialisierung dieser Differenzen erst dann von *Rassismus* gesprochen werden sollte, wenn die Diskurse oder Praxen eine Hierarchisierung dieser Differenz auf individueller, soziokultureller und institutioneller Ebene beinhaltet. Trotz oder gerade aufgrund der Komplexität⁷ des Phänomens ist es hilfreich, *Rassismus* als analytisches Konzept zu verwenden, da zum einen sowohl historische Entwicklungen der Hervorbringung gesellschaftlicher Ungleichheiten sowie zum anderen deren aktuelle Kontinuitäten und Reproduktionen in den Blick genommen werden können (vgl. Sprung 2011a).

Damit rassismuskritische Pädagogik über einen klar definierten Gegenstand verfügt, braucht es einen klar definierten Rassismusbegriff (vgl. Müller 2001). Weil sich die Ideologie des *Rassismus* in seinen Erzählungen und Praxen allerdings den jeweiligen historischen, lokalen und situationalen Gegebenheiten ‚anpasst‘, wird eine allgemein gültige Definition

6 Dabei soll eine real existierende Problemlage auf den Pausenhöfen nicht bagatellisiert werden. Es geht stattdessen um eine analytische Genauigkeit, die insbesondere auch für die Suche nach adäquaten pädagogischen und politischen Lösungsstrategien geboten ist. Bei schlichter Gleichsetzung der Phänomene *Rassismus* und *Ethnozentrismus* läuft man Gefahr, in die Relativierungsfalle (vgl. Abschnitt 2.6.3) zu treten und den marginalisierten Jugendlichen – seien sie *natio-ethno-kulturell Andere* oder *Nicht-Andere* – gleichermaßen Unrecht zu tun.

7 Der von Dollase (vgl. 1999) geäußerten Auffassung – komplexe und systemische Ansätze übersähen gelegentlich die Sinnhaftigkeit einer individuellen Betrachtungsperspektive – soll hier widersprochen werden, da eine rassismuskritische Perspektive die Ebene des Individuums einerseits nicht ausschließt, die Konzentration auf eine individual- oder sozialpsychologische Betrachtungsweise andererseits hingegen aber eben keine Präzisierung, sondern eine einseitige Verkürzung darstellt: Das Individuum alleine kann durch seine persönlichen Denk- und Handlungsweisen die rassistischen Praxen und Diskurse nur unwesentlich direkt beeinflussen. Somit lassen sich mittels Theorie- und Handlungsansätze, die sich auf den Einzelnen oder auf spezifische Gruppendynamiken konzentrieren, keine adäquate Strategie gegen *Rassismus* zur Verfügung stellen.

erschwert (vgl. Fredrickson 2011; Hall 2000; Miles 1991b). Mit Kossek (vgl. 1999, 14) kann *Rassismus* demnach eine gewisse ‚Schlüpfrigkeit‘ mit Blick auf seine historische Flexibilität und Gewandtheit, Durchlässigkeit sowie Ambivalenzen und Zweideutigkeiten – sowohl auf individueller als auch auf soziokultureller und institutioneller Ebene – unterstellt werden.

Anders als individualpsychologische, sozialpsychologische oder sozialisationstheoretische Ansätze, die sich auch mit gesellschaftlicher Ungleichheit befassen, jedoch das Individuum oder soziale Gruppen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung rücken, fokussieren rassismuskritische Theorieansätze die historischen, ökonomischen und politischen Entstehungsbedingungen des *Rassismus* (vgl. Mecheril & Scherschel 2009). Wenngleich beide Betrachtungsweisen auf das Phänomen pädagogische Interventions- und Präventionsprogramme hervorgebracht haben, folgt diese Arbeit der sogenannten rassismustheoretischen Forschungstradition, denn rassismuskritische Pädagogik braucht eine historische Kontextualisierung (vgl. Schäuble 2005): Die Ideologien hinter aktuellen Ungleichheitspraxen können erst durch die Sichtbarmachung von Ideengeschichten, die im Kolonialismus, im *Nationalismus* und in den quasi-wissenschaftlichen, rassistischen Gedanken der Aufklärung verwurzelt und in veränderten Bildern und Formen bis heute wirkmächtig sind, dekonstruiert werden (vgl. Baquero Torres 2012; Walgenbach 2006).

Darüber hinaus gilt es drei weitere Aspekte der rassismuskritischen Pädagogik zu berücksichtigen, um zu entsprechenden pädagogischen Gegenstrategien zu gelangen. Erstens ist festzustellen, dass sich Macht- und Ungleichheitsverhältnisse auf personaler, epistemischer bzw. soziokultureller und institutioneller Ebene realisieren können (vgl. Kerner 2009; Röggl 2012). Das ‚Potential‘ von *Rassismus* als Begriff und Konzept einer kritischen Analyse liegt darin, dass auch die Wissensebene sowie die institutionelle Ebene mit in die Betrachtung einbezogen werden. Gerade auch in der Schule als staatlicher Institution (vgl. Fees 2006) sind Entscheidungslogiken und rassifizierende Selektionsmuster anzutreffen, die mit dem Schlagwort der *Institutionellen Diskriminierung* treffend beschrieben werden können. Zweitens muss festgestellt werden, dass *Rassismus* in unserer Gesellschaft und auch in unseren Schulen keineswegs nur in extremer oder offener Form existiert, sondern häufig auch subtil, unauffällig, verdeckt und latent auftaucht, sodass von *Alltagsrassismus* (vgl. Leiprecht 2005) gesprochen werden kann. Drittens und letztens ist darauf hinzuweisen, dass rassistische Handlungen offen oder versteckt, versehentlich oder gewollt sowie bewusst oder unbewusst in Erscheinung treten können (vgl. Kovel 1970; Leiprecht 2005; Miles 1991b). Resümierend lässt sich demnach feststellen, dass *Rassismus* eine analytisch präzise Kategorie darstellt, die zum einen sowohl historische als auch aktuelle Analysen von *natio-ethno-kulturellen* Differenzkonstruktionen sowie Ungleichheitsstrukturen auf individueller, epistemischer und institutioneller Ebene ermöglicht. Dabei können die jeweiligen zeitlichen, örtlichen und kontextualen (hier: pädagogischen) Gegebenheiten berücksichtigt werden, um die spezifische Erscheinungsformen des *Rassismus* von ähnlichen oder auch gänzlich verschiedenen Phänomenen abzugrenzen, seine Wirkung einer klaren Analyse zu unterziehen und schließlich auch zu dekonstruieren und Gegenstrategien zu finden. Der Arbeitsbegriff von *Rassismus* dieser Studie bezieht sich im Kern auf die von Rommelspacher (Rommelspacher 2009) vorlegte Definition und erweitert diese um die oben skizzierten Überlegungen. Die vom Autor in einem früheren Beitrag vorgenommene Weitung auf einen allgemeineren Diskriminierungsbegriff (vgl. Weis 2015b) soll dabei wieder eingrenzt und spezifiziert werden:

Rassismus ist ein System aus Praxen und Diskursen, welche sich auf diffuse und fiktive Differenzen im Kontext semantischer Konstrukte wie ‚Rasse‘, ‚Nationalität‘, ‚Ethnizität‘, ‚Kultur‘; ‚Religion‘ u.a. beziehen und mittels der argumentativen Mechanismen *Naturalisierung*, *Homogenisierung*, *Polarisierung* und *Hierarchisierung* hergestellt werden. Durch den ständigen Rückgriff auf diese ideologisch-biologischen Argumentationsmuster in den rassistischen Handlungen und Erzählungen werden historisch gewachsene und aktuell bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse legitimiert und reproduziert. Die Praxen und Diskurse des *Rassismus* existieren – alleine und in ihrer dynamischen Wechselwirkung mit anderen Differenzordnungen (wie beispielsweise *Sexismus*, *Klassismus* oder *Ableismus*) – auf personaler, epistemischer und institutioneller Ebene und können explizit oder implizit, intendiert oder unbeabsichtigt, sowie bewusst oder unbewusst in Erscheinung treten.

2.5 Rassismus in der Schule

2.5.1 Personale bzw. individuelle Ebene

Die erste Ebene, auf der sich *Rassismus* in der Schule realisiert, stellen die personalen bzw. individuellen rassistischen Praxen dar. Damit gemeint sind Handlungen oder auch Nicht-Handlungen von Individuen in der Interaktion mit anderen Individuen. Personale rassistische Praxen in der Schule können sich somit von Schüler*innen auf Schüler*innen, von Lehrer*innen auf Schüler*innen, von Schüler*innen auf Lehrer*innen sowie von Lehrer*innen auf Lehrer*innen richten. Da die Machtasymmetrien im Klassenzimmer einerseits primär durch das Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden geprägt sind (vgl. Ringeisen u.a. 2008) und der Schwerpunkt dieser Studie andererseits auf Lehrer*innenfortbildung liegt, werden in diesem Abschnitt die rassismusrelevanten (Nicht-)Handlungen der Lehrer*innen näher betrachtet. Erkenntnisse zu Rassismen von Schüler*innen finden sich beispielsweise in den Studien von Eggers (vgl. 2005) Gänger (vgl. 2007), Houbé-Müller (vgl. 1996) und Lüddecke (vgl. 2007).

Es gilt zunächst festzuhalten, dass Lehrer*innen sämtliche Diskurse und Praxen in der Schule in besonderer Art und Weise mitprägen und nicht außerhalb von ihnen stehen, sondern als *Menschen ohne Rassismuserfahrungen* bzw. *Menschen mit Rassismuserfahrungen* in diese verstrickt sind (vgl. Kalpaka 2009b). Stadler (vgl. 1999) stellt allerdings fest, dass eine ‚multikulturelle‘ Schule in der Praxis auf eine vornehmlich monokulturelle Lehrer*innenschaft trifft. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass die große Mehrheit der deutschen Lehrkräfte keine eigenen Rassismuserfahrungen in ihrer persönlichen Biographie aufweist und – zugespitzt formuliert – dass das Lehrer*innenzimmer mehrheitlich gesellschaftlich homogen zusammengesetzt ist. Dieser Hintergrund bestimmt auch den gängigen Umgang von Lehrer*innen mit (migrationsbedingter) Heterogenität, wobei natürlich kein pauschales Urteil über das Denken und Handeln der Lehrkräfte gefällt werden kann. Edelmann (vgl. 2006; 2008) zeigt anhand einer empirisch begründeten Typologie, dass sechs unterschiedliche Verhaltensweisen existieren, die von einer abgrenzend-distanzierten bis hin zu einer kooperativ-synergieorientierten Haltung reichen. Weiterhin ist festzustellen, dass *Vielfalt* von vielen Lehrer*innen heterogener Klassen gar nicht grundsätzlich kritisch gesehen wird. Ihre Skepsis kann stattdessen vor allem mit den (vermuteten bzw. realen)

schlechteren unterrichtlichen Rahmenbedingungen und/oder einer erhöhten, auch überfordernden Arbeitsbelastung, welche möglicherweise mit einer vielfältigeren Klientel einhergeht, begründet werden (vgl. Kemena & Miller 2011; Over 2012; Sturm 2010). Dennoch, so zeigen die empirischen Befunde, muss tendenziell von einer „Homogenitätsmentalität“ (Kemena & Miller 2011, 129) vieler Lehrkräfte ausgegangen werden. *Natio-ethno-kulturelle* Differenz wird häufig defizitär gedeutet und Heterogenität im Klassenzimmer als belastend erlebt (vgl. Lüddecke 2007; Reh 2005b; Sturm 2010; Weber 2003). Steiner-Khamsi (vgl. 2010, 30) geht von einer *Toleranzschwelle für Heterogenität* aus: Wie viel Heterogenität eine Lehrkraft ‚ertrage‘, hänge einerseits vom individuellen Belastungserleben der einzelnen Lehrperson und andererseits vom institutionellen Umfeld und den dort vorhandenen und abrufbaren Unterstützungsressourcen ab.

Auch die allgemeine Einstellung von Lehrerinnen ohne *Rassismuserfahrungen* gegenüber *natio-ethno-kulturell anderen* Schülerinnen ist häufig von einem *kulturellen Ethnozentrismus* (vgl. Heintze u.a. 1997) geprägt. Wie beispielsweise in einer Studie zum Umgang von Lehrkräfte mit dem Kopftuch herausgearbeitet werden konnte (vgl. Auernheimer u.a. 2001), legen viele Pädagoginnen einen *ethnoorientierten Verarbeitungsmodus* (vgl. Bender-Szymanski 1999) zu Tage. Das bedeutet, dass sie in der Interaktion mit *natio-ethno-kulturell anderen* Schülerinnen eher zu pauschalen Zuschreibungen von Defiziten sowie generalisierenden Erklärungen und Interpretationen deren Verhaltens neigen sowie einseitige Anpassungsforderungen erheben. Auch in anderen Studien konnte nachgewiesen werden, dass viele Lehrerinnen tendenzielle eher negativ gegenüber der sprachlichen und *natio-ethno-kulturellen* Differenz *anderer* Schülerinnen eingestellt sind (vgl. Auernheimer 2005; Bender-Szymanski u.a. 2000; Hachfeld 2013; Heintze u.a. 1997; Weber 2003). Nicht selten gehen die negativen Einstellungen auch mit einer tendenziell negativeren Leistungsbewertung einher, die allerdings in der Regel als Fehleinschätzung entsprechend eines stereotypen *Erwartungseffektes* kritisiert werden kann (vgl. Hachfeld 2013; Hirschauer & Kullmann 2010; Walter 2005; vgl. hierzu außerdem *Abschnitt 2.5.3*). Auch die Ethnisierung sozialer Konflikte ist ein häufig anzutreffendes Argumentationsmuster. Durch den Rückgriff auf Theorien ethnischer Differenz werden soziale Problemlagen naturalisiert. *Natio-ethno-kulturell andere* Kinder und Jugendliche werden dabei im Sinne eines statischen, essentialistischen Kulturverständnisses kollektive Merkmale zugeschrieben (vgl. Yildiz 2012).

Es darf grundsätzlich vermutet werden, dass viele Pädagoginnen nicht absichtsvoll diskriminieren, dies allerdings aufgrund ihrer Verwobenheit in die rassistischen Praxen und Diskurse dennoch häufig tun (vgl. Riedel & Pelzer 2011). Weiterhin darf angenommen werden, dass die Lehrkräfte ihre Vorurteile nur selten explizit gegenüber den Schülerinnen äußern, sondern dass die vorhandenen *Rassismen* in den unterrichtlichen Praxen eher implizit in Erscheinung treten. Insbesondere sei darauf verwiesen, dass die rassistischen Wissensbestände der Lehrerinnen auch in institutionalisierten Praxen wirksam werden, speziell bei der Leistungsbewertung und bei schulischen Übertrittsempfehlungen (vgl. *Abschnitt 2.5.3*). Dies ist deshalb besonders zu betonen, da Lehrkräfte eben nicht nur auf individueller Ebene, sondern durch ihre besondere berufliche Position immer auch auf epistemischer und institutioneller Ebene wirken. In dieser Feststellung liegt allerdings auch eine Chance der rassismuskritischen Pädagogik begründet: Lehrerinnen haben (in größerem Umfang als Schülerinnen) die Möglichkeit, durch ihr persönliches Handeln im Unterricht und im Schulalltag, *Rassismus* auch auf epistemischer und institutioneller Ebene kritisch zum Thema, also

sichtbar, zu machen. Ob dies geschieht und wie wirksam dies (schulstrukturell und bildungsbezogen) ist, wurde im deutschsprachigen Raum bisher allerdings nur unzureichend erforscht.⁸

Abschließend soll der Blick noch kurz auf die *Lehrerinnen mit eigenen Rassismuserfahrungen* gerichtet werden. Hier ist mit Knappik und Dirim (vgl. 2012) darauf hinzuweisen, dass diese im Schullalltag häufig (positiven wie negativen) Diskriminierungen ausgesetzt sind. Von ihnen „wird erwartet, dass sie durch Fähigkeiten, die sie von Natur aus zu besitzen scheinen, die Chancen-Ungleichheit ausgleichen, die die monolingual und monokulturell ausgerichtete Schule produziert. Nicht erwartet und nicht erwünscht wird hingegen, dass sie die Schule sprachlich, kulturell, habituell und auf Verteilung von Privilegien bezogen diversifizieren und transformieren: also die Schule der Mehrheitsgesellschaft in Frage stellen“ (ebd., 93). Dass bedeutet übertragen, dass *Lehrerinnen mit Rassismuserfahrungen* eine besondere Kompetenz bzw. ein besonderes Potenzial zugeschrieben wird, den rassistischen Diskursen und Praxen der *Schülerinnen* professionell zu begegnen, was mit Blick auf Otheringprozesse einerseits und mit Blick auf Professionalisierungsprozesse andererseits sehr kritisch betrachtet werden muss (vgl. Karakaşoglu 2011; Mantel & Leutwyler 2013; Rotter 2014). Nur, weil eine Lehrkraft *Rassismus* in ihrer Biographie erfahren musste, kann nicht automatisch auf eine vorhandene *professionelle* rassismuskritische Kompetenz geschlossen werden. Generell darf aber dennoch vermutet werden, dass sich *Lehrerinnen* mit Rassismuserfahrungen durchaus in besonderer Weise auch für die Belange von *Schülerinnen* mit Rassismuserfahrungen engagieren, für deren biografische Hintergründe, Erfahrungen und Lebenswelten eine höhere Sensibilität (allerdings eben nicht zwingend eine höhere fachliche Kompetenz) und vor allem eine höhere persönliche Motivation aufweisen sowie als Rollenbilder fungieren können (vgl. Georgi, u.a. 2011; Hachfeld u.a. 2012; Lengyel & Rosen 2012; Stiller & Zeoli 2011; Strasser & Steber 2010).

Darüber, ob *Lehrerinnen* mit Rassismuserfahrungen auch anerkannte Mitglieder des *Lehrerinnenkollegiums* sind (vgl. Georgi u.a. 2011; Stiller & Zeoli 2011) oder ob sie sich im *Lehrerinnenberuf* eher in einer marginalisierten Position befinden (vgl. Castro Varela & Mecheril 2005) besteht in der aktuellen Forschung keine Einigkeit. Aus rassismuskritischer Perspektive wäre diesbezüglich ergänzend zu (hinter)fragen, ob den *Lehrerinnen* zugestanden wird, die eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung – auch und vor allem im *Lehrerinnenkollegium* – anzusprechen. Weiterhin ist kritisch festzustellen, dass auch *Lehrerinnen* aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen im System Schule zu Formen der Selbstethnisierung neigen können (vgl. Knappik & Dirim 2012). Zusammenfassend betrachtet scheint es daher notwendig, die Rassismuserfahrungen der *Lehrerinnen* einerseits nicht mit einer professionellen rassismuskritischen Kompetenz gleichzusetzen, die biografischen ‚Ressourcen‘ der *natio-ethno-kulturell anderen Lehrerinnen* andererseits aber für die kritische Auseinandersetzung mit *Rassismus* in der Schule möglichst auf allen Ebenen nutzbar zu machen (vgl.

8 Melter (vgl. 2005) konnte in einer qualitativen Studie herausarbeiten, wie schwer sich *Pädagoginnen* ohne Rassismuserfahrungen in außerschulischen Lernkontexten damit tun, mit Jugendlichen über deren Rassismuserfahrungen zu sprechen. Die Explikation provoziere bei den *Pädagoginnen* eine Abwehrreaktion. Ferner konnte gezeigt werden, dass die offene Thematisierung von *Rassismus* durch Jugendliche eine Distanziertheit und Empathielosigkeit bei den *Pädagoginnen* erzeuge. Die Erkenntnisse bezüglich dieser außerschulischen Interaktionen ließen sich vermutlich zum Großteil auch auf unterrichtliche Kontexte übertragen.

ebd.). Darüber hinaus sollte den Lehrerinnen mit *Rassismuserfahrungen* in speziellen Empowermenttrainings die Möglichkeit geboten werden, ihre persönlichen Erlebnisse zu reflektieren und widerständige Strategien zu entwickeln (vgl. Can 2011).

2.5.2 Epistemische bzw. unterrichtliche Ebene

Auch das, was im Schulunterricht (nicht) vermittelt wird, ist durch die rassistischen Praxen und Diskurse beeinflusst. Dabei gibt es eine sichtbare und eine unsichtbare Ebene: Die offiziellen Lehrpläne strukturieren als Instrument einer institutionell-staatlich organisierten Bildung in Form einer normativen Festschreibung die Vermittlung des schulischen Wissens (vgl. Höhne u.a. 2005). Darüber hinaus beschreibt das Konzept des *heimlichen Lehrplans* (vgl. bspw. Gerstner 2008; Quehl 2009), dass die Schule „nicht nur Wissen, sondern auch normative Orientierungen, welche nicht Gegenstand öffentlicher Lehrpläne sind“ (Gerstner 2008, 84) vermittelt.

Mit Blick auf das soziale und kulturelle Lernen kann Schule – auch auf sichtbarer, aber vor allem auf unsichtbarer Ebene – als ‚Normierungsanstalt‘ bezeichnet werden, in welcher die Lebens- und Erfahrungswelten sowie insbesondere auch die Rassismuserfahrungen von *natio-ethno-kulturell anderen* Schülerinnen nicht oder nicht ausreichend im Unterricht thematisiert werden (vgl. Dietrich 2001). Der schulische Unterricht vermittelt stattdessen vor allem institutionalisiertes Wissen und Wissensstrukturen der Mehrheitsgesellschaft. Dabei ist festzustellen, dass bereits in solchen „Unterrichtsstrukturen und -praktiken, die nicht konsequent auf die Förderung von Kindern mit einem breiten Spektrum von Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen ausgerichtet sind, (...) sprachliche und sozio-kulturelle Differenzen unweigerlich zur Störung und zum Anlass für Stigmatisierung, Benachteiligung und Ausgrenzung“ (Fürstenau & Gomolla 2009a, 14f.) werden. Das bedeutet, dass nicht nur explizites wie implizites Diskriminierungshandeln zu einer Schlechterstellung der *natio-ethno-kulturell anderen* Schülerinnen, sondern auch die Nicht-Beachtung spezifischer Bedürfnisse einen Grund für schulische Benachteiligung darstellen kann. Bezüglich des professionellen Umgangs von Lehrkräften mit (migrationsbedingter) Diversität im Unterricht ist festzuhalten, dass diese ihren Unterricht häufig zu wenig auf die heterogene SchülerInnenpopulation abstimmen bzw. nicht in der Lage sind, den Lernvoraussetzungen adäquat zu begegnen (vgl. Gomolla 2009; Pfister Glauque & Flamigni 2013).

Auch Unterrichtsmaterialien, insbesondere Schulbücher, tragen zu den Normierungsprozessen im Schulunterricht bei. Als „Prototyp institutionalisierten Wissens, das in einem formalisierten und administrativ kontrollierten Genehmigungsverfahren sozial gültig gemacht wird“ (Gomolla & Radtke 2009, 286), wirkt Schulbuchwissen weit über die schulische Situation hinaus und hat einen wechselseitigen Einfluss auf Fremd- und Selbstbilder der verschiedenen Gruppen sowie Individuen einer Gesellschaft: „Dominante Gesellschafts- und Geschichtsbilder, Raum- und Zeitvorstellungen der SchülerInnen werden zumindest mittelbar geprägt“ (Markom & Weinhäupl 2007, 4). Insbesondere die Thematisierung der *natio-ethno-kulturellen* Differenz stellt die Schulbuchautorinnen deshalb vor große Herausforderungen. Die Ambivalenz besteht darin, dass eine Differenzlinie – bevor man sie im Unterricht thematisieren und einer kritischen Betrachtung unterziehen kann – zunächst aufgegriffen und damit ein Stück weit reproduziert werden muss (vgl. Höhne u.a. 2005). In

ihrer Analyse der auflagestärksten österreichischen Schulbücher hinsichtlich *Rassismen*, *Sexismen*, *Orientalismen* und anderen dichotomen Differenzordnungen konnten Markom und Weinhäupl (vgl. 2007) zwar zeigen, dass keine offenen Formen von *Rassismus* in den Lehrwerken verbreitet sind und fast alle Bücher in Teilen (wenn auch nicht durchgehend) positiv durch eine differenzierte Herangehensweise und Darstellung von Differenz auffallen. Andererseits würden sowohl auf Textebene (beispielsweise durch entsprechende Begriffe und Passivkonstruktionen) und vor allem auf Bildebene die *Anderen* häufig als eben solche konstruiert und *Rassismen*, *Sexismen*, etc., folglich (re-)produziert.

Die Darstellungen von *natio-ethno-kulturell Anderen* in Deutschland bedient sich in Schulbüchern häufig problematisierender, paternalisierender und kulturalisierender Muster (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015; Höhne et al. 2005; Mönter & Schiffer-Nasserie 2007). Insbesondere bei internationalen, außereuropäischen Themenkomplexen zeugen viele Schulbücher außerdem von einer unkritischen Darstellung kolonialer-rassistischer Argumentationsmuster (vgl. Marmer 2013; Marmer u.a. 2015; Melber 1986; 2000). Zwar werden auf sprachlicher Ebene häufig Ersatzbegriffe wie ‚Völker‘, ‚Kulturen‘ oder ‚Menschen aus anderen Kontinenten‘ verwendet, durch die Verknüpfung mit stereotypen bildlichen Darstellungen werden dennoch eindeutige rassistische Assoziationen aktiviert bzw. reproduziert (vgl. Schmidt-Wulffen 2010).⁹

2.5.3 Institutionelle Ebene

2.5.3.1 Bildungsbenachteiligung von *natio-ethno-kulturell* anderen Schülerinnen

Nach den großen bildungspolitischen Debatten der 1960er Jahre ist es keine neue Erkenntnis, dass der Bildungs(miss)erfolg von Kindern und Jugendlichen maßgeblich durch familiäre Voraussetzungen beeinflusst wird. Bemerkenswert für die Fragestellung dieser Arbeit ist, dass in den vergangenen Jahrzehnten eine Verschiebung stattgefunden hat und sich mehrdimensionale Bildungsbenachteiligung nun nicht mehr auf das *katholische Arbeitermädchen vom Lande*, sondern auf Jungen aus bildungsschwachen Familien kumuliert (vgl. Geißler 2005). Als mögliche Gründe dürfen das soziale Kapital (Bildungsaspiration der Eltern, elterliche Lebensläufe und -pläne, usw.), das kulturelle Kapital (Sprach-, Lebens-, Kleidungsstile, usw.) und das ökonomische Kapital der Herkunftsfamilie vermutet werden, welche einen wesentlichen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder haben (vgl. Braun & Mehringer 2010; Diefenbach, 2010a; 2011; Fereidooni, 2011). Aber auch voreingenommene Erwartungen von Lehrkräften zur Schulleistung, sozialpsychologische Effekte wie der *Stereotype Threat* (vgl. Schauenburg 2011) sowie Effekte der *Institutionellen Diskriminierung* (vgl. Abschnitt 2.5.3.2) können die Bildungsbiographien von *natio-ethno-kulturell anderen* Schülerinnen negativ beeinflussen.

Gerade im internationalen Vergleich besteht hinsichtlich des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ein deutlicher Zusammenhang zum Geschlecht, zur Nationalität, zur sozialen und auch zur regionalen Herkunft (vgl. Ditton 2010). Zahlreiche

9 Grundsätzliche praktische Hinweise zur (rassismus-)kritischen Verwendung von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern finden sich beispielsweise bei Hornscheidt und Göttel (vgl. 2009), Markom und Weinhäupl (vgl. 2007) sowie Marmer (vgl. 2015b).

empirische Studien belegen dabei insbesondere die Bildungsbenachteiligung von *natio-ethno-kulturell* anderen Schülerinnen (vgl. hierzu bspw. Diefenbach 2010a, 2010b; Fereidooni 2011; Weber 2005). Insbesondere die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie von 2003 hat ein Problembewusstsein für diesen Zusammenhang von *natio-ethno-kulturellen* Hintergrund und Bildungsbenachteiligung geschaffen. Durch sie (und ihre Folgestudien) wurde deutlich, dass in allen Bundesländern eine im internationalen Vergleich hohe Leistungsdifferenz zwischen *natio-ethno-kulturell anderen* und *nicht-anderen* Schülerinnen besteht. Erstere sind dabei einerseits an Haupt- und Förderschulen über-, sowie an Gymnasien unterrepräsentiert. Andererseits hat aber gerade der Besuch einer Schulform maßgeblichen Einfluss auf die Entfaltung des Leistungspotentials (vgl. Braun & Mehringer 2010; Diefenbach, Heike 2010a; Fereidooni 2011; Gogolin 2010; Hunger & Thrändhardt 2010; Pommerin-Götze 2005). Wiederkehrend wurde außerdem festgestellt, dass *natio-ethno-kulturell andere* Schülerinnen vor allem dann schlechter abschneiden als *nicht-andere*, wenn die gemessene Leistung im Kern eine Leistung in der vorherrschenden Unterrichtssprache ist (vgl. Flam 2007). Hervorzuheben ist weiterhin, dass die Zugehörigkeit zur sozialen Schicht das Kompetenzgefälle innerhalb der Gruppe der *natio-ethno-kulturell anderen* Schülerinnen maßgeblich bestimmt. Es existiert also nachweisbar ein intersektionaler Zusammenhang zwischen den einzelnen Differenzordnungen (vgl. Gomolla 2012; Weber 2005; 2009).

Gravierend an den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen ist dabei insbesondere auch die Feststellung, „dass die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch nach einem halben Jahrhundert der faktischen Einwanderung nach Deutschland nach wie vor deutlich geringer sind als die von Gleichaltrigen aus einheimischen, nichtgewanderten Familien“ (Gogolin 2010, 38; vgl. auch Fereidooni 2011, 53ff.). Dabei zeigen sich die Effekte von Bildungsbenachteiligung in Deutschland vor allem im Sekundarschulbereich, was ein Indiz dafür ist, dass das extrem differenzierte Schulsystem die Leistungsheterogenität und die soziale Selektivität steigert: Der Bildungserfolg hängt einerseits wesentlich vom Besuch einer Schulart ab, die Selektivität anhand von Differenzkategorien (z.B. *Geschlecht, soziale Herkunft, sprachlicher Hintergrund*) wird andererseits vor allem an den Übergängen des Bildungssystems sichtbar (vgl. Auernheimer 2006; Ditton 2010; Flam 2007; Weber 2009). Wesentlich für rassismuskritische Diskurse ist hier die Feststellung, dass (auch angenommene) *soziale Zugehörigkeiten* die schulischen Interaktionen strukturieren und die (Leistungs-)Beurteilungen der Lehrkräfte beeinflussen. Die tatsächliche Performanz der Schülerinnen ist für schulische Selektionsentscheidungen weniger relevant als Vorannahmen und Vorurteile der Lehrkräfte über bestimmte soziale Gruppen bzw. Kategorien (vgl. Ditton 2010; Weber 2005).

2.5.3.2 Institutionelle Diskriminierung

Das Konzept der *Bildungsbenachteiligung* beschreibt Effekte der schulischen Selektion, deren Ursprung auch im familiären oder gesellschaftlichen Umfeld liegen kann. Ursachen, die in der Institution Schule selbst begründet liegen, sollen im Folgenden als *Institutionelle Diskriminierung* bezeichnet werden. Von Mechanismen der *Institutionellen Diskriminierung* kann dann gesprochen werden, „wenn regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-)Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkung auf die Schüler haben, und wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten

Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden, und wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der ‚nationalen Herkunft‘/‚Kultur‘ handelt“ (Gomolla & Radtke 2009, 275).

Des Weiteren kann zwischen direkter und indirekter *Institutioneller Diskriminierung* unterschieden werden: Unter *direkter Institutioneller Diskriminierung* sind regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen zu verstehen (vgl. Gomolla 2010, 90). Diese können einerseits hochformalisierte, gesetzlich-administrative Regelungen sein, andererseits aber auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind (implizite Übereinkünfte, ‚ungeschriebene Regeln‘). Der Begriff der *indirekten Institutionellen Diskriminierung* zielt dagegen auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen ab, die (ob absichtlich oder unbeabsichtigt) Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen. Mechanismen indirekter Diskriminierung resultieren oft aus der Anwendung gleicher Regeln, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben (vgl. ebd.). Gerade jene Phänomene, die entsprechend dieser Definition als *indirekte institutionelle Diskriminierung* bezeichnet werden können, sind dabei nicht augenscheinlich im schulischen bzw. unterrichtlichen Alltag zu beobachten, sondern zeichnen sich an den institutionalisierten Schnittstellen ab, an welchen die Schule in ihrer Funktion als staatliche Einrichtung selektiv wirkt.

Das (Forschungs-)Konzept der *Institutionellen Diskriminierung* bestreitet nicht, dass auch individuelle oder familiäre Ursachen für schulisches Scheitern verantwortlich sein können. Sie basiert vielmehr auf der Annahme, dass die *durchschnittlichen* Ergebnisse bestimmter Gruppen trotz objektiv gleicher Leistung signifikant unter denen anderer Gruppen liegen. Von *Institutioneller Diskriminierung* sei demnach „zu sprechen, da es für die meisten Migrantenkinder aus einer Vielzahl von Gründen weitaus weniger wahrscheinlich ist als für ihre autochthonen Mitschülerinnen und Mitschüler, diese Kriterien zu erfüllen“ (Gomolla 2010, 95). Wesentliche Forschungsergebnisse zur Situation in deutschen Schulen lieferte die vielbeachtete, sogenannte ‚Bielefelder Studie‘ (vgl. Gomolla & Radtke 2009). Mit deren Ergebnissen konnte gezeigt werden, dass die Schule in einem doppelten Sinne an der Herstellung *ethnischer Differenz* und der Hervorbringung einer *ethnischen Ordnung* beteiligt ist, nämlich indem sie aus dem Selektionszwang des Systems heraus Unterschiede mache und diese – allerdings erst im Nachgang der eigentlichen Entscheidung – mit der geläufigen Semantik über ‚Migranten‘ begründe. In ihrer Studie zeigen die beiden Autorinnen auch, dass die (durch die Lehrkräfte angenommene) ‚Mitgliedschaft‘ zu einer *ethnischen Gruppe* das zentrale Kriterium bei institutionellen Entscheidungen ist. Der Wunsch nach möglichst homogenen Lerngruppen, die Fokussierung auf Deutsch-Kenntnisse, sowie der Rückgriff auf Konzepte von ‚Kultur‘ und ‚Mentalität‘ bilden dabei die Grundlage für die herausgearbeiteten Argumentations- bzw. Legitimationsmuster. Dabei ist festzuhalten, dass die Lehrerinnen keinem ideologischen Entscheidungsverhalten folgen. Stattdessen sind die strukturellen Rahmenbedingungen (bspw. Verfügbarkeit von Sonderprogrammen) und die institutionellen Eigeninteressen (bspw. Gefahr von Schulschließungen) bedeutsam dafür, welche Empfehlungen *natio-ethno-kulturell anderen* Kinder und Jugendliche (v.a. bei der Einschulung, Sonderschulüberweisung und beim Übertritt an die Sekundarstufe I) ausgesprochen werden.

2.5.3.3 Schule als monokulturelle und monolinguale Institution

Mit Blick auf die *institutionelle Ebene* kann festgehalten werden, dass es sich bei Schule um eine *monokulturelle Institution* handelt, die entlang der strukturell wirksamen Differenzlinien *Lebensalter, Geschlecht, Konfession/Religion, Sozialstatus, Begabung, Behinderung, Staatsangehörigkeit, Abstammung/„Rasse“* sowie *Sprache/Ethnizität* selektiert (vgl. Gomolla 2009; Hansen 2003). Obwohl homogene Lerngruppen in der schulischen Realität seit jeher nicht existierten und Homogenität somit immer eine theoretische Fiktion darstellte, „bildet die Klassifizierung und Sortierung von Schülergruppen entlang relevanter Merkmale (...) ein zentrales Strukturprinzip im deutschen Bildungssystem“ (Gomolla 2009, 23). Weiterhin ist festzustellen, dass Schule nicht nur strukturell als „Normalisierungsmacht“ (Leiprecht & Lutz 2005, 218) homogenisierend nach Innen gewirkt hat, sondern auch wesentlich zur Herausbildung einer nationalen und ethnisch basierten Identität und bei der Entwicklung des deutschen Nationalstaats beigetragen hat, indem im Unterricht eine – auf Geschichte, Sprache, Kultur, Religion und Werte bezogene – Fiktion einer einheitlichen *nationalen deutschen Identität* vermittelt wurde (vgl. Balibar & Wallerstein 1992; Fürstenau 2009; Knabe 1994; Krüger-Potratz 2001; Wenning 1996).

Weiterhin kann hinsichtlich der institutionellen Ebenen festgestellt werden, dass es sich bei Schule um eine *monolinguale Institution* handelt. Der *monolinguale Habitus* der Schule bildete sich aus politischen und ideologischen Gründen parallel zur Entstehung des staatlichen (nationalen) Schulsystems heraus (vgl. Gogolin 1994; 2008; Hansen 2003; Krüger-Potratz 1994). Ganz Grundsätzlich stellt die *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* selbst kein Problem, sondern eine Kompetenz und Leistung dar: Die Sprachpraxis von bi- und multilingual aufwachsenden Kindern zeichnet sich durch einen flexiblen, situationsbedingten und individuellen Gebrauch mehrerer Sprachen aus. Erst in der Schule wird Mehrsprachigkeit zum Problem (gemacht), da sie zum Defizit und zur Ursache für schulische Leistungsprobleme erklärt wird – v.a. dann, wenn nicht alle Sprachen gleich gut beherrscht werden. Durch fehlende pädagogische Konzepte wird die Mehrsprachigkeit somit zur ‚Halbsprachigkeit‘ umgedichtet (vgl. Gogolin 1988; Stölting 2005). Dass einerseits ‚Prestigesprachen‘ wie Englisch und Französisch bereits im Vorschulalter aktiv gefördert (und von vielen Eltern gefordert) und andererseits große Minderheitensprachen wie beispielsweise Türkisch und Polnisch bagatellisiert werden, zeugt von einer normativen Sprachordnung in der Schule (vgl. Stölting 2005). Eine von Gogolin (vgl. 2008) durchgeführte Untersuchung belegt allerdings, dass viele Lehrerinnen die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen mittlerweile als schulische Realität beziehungsweise Normalität anerkennen. Offen bleibe allerdings die Frage, ob dieser augenscheinliche Wandel der Einstellung bezüglich Monolingualität auch einen tatsächlichen Wandel der unterrichtlichen Praktiken mit sich zöge. Gogolin (vgl. ebd.) kommt zum Ergebnis, dass die Lehrerinnen – mehr oder weniger erfolgreich – versuchten, auf die multilingualen Rahmenbedingungen in ihrer Schule zu reagieren. Sie kritisiert dabei jedoch eine einseitige Fokussierung auf das Türkische (rund ein Drittel aller Lernenden der untersuchten Schule waren türkischsprachig), wodurch die Bandbreite der Mehrsprachigkeit aus dem Blick gerate. Als Fazit führt Gogolin die Aussage einer befragten Lehrerin an: „Solange die Schule ‚Lebensraum‘ ist, kann sie als Lehrkraft Vielsprachigkeit zulassen, fördern - und für sich selbst genießen. Sobald sie aber ‚Lernraum‘ ist, ist Deutsch die alles dominierende Sprache“ (Gogolin 2008, 256).

2.6 Un/Doing Racism – Zur Herstellung und Dekonstruktion der rassistischen Praxen und Diskurse

„Der Rassismus ist weder natürlich, noch universal oder in anderer Weise meta-historisch, sondern ein Produkt menschlicher Kultur, eine Hervorbringung menschlichen Denkens, eine Form menschlichen Handelns und somit ein durch und durch historisches Phänomen. Das bedeutet vor allem: Der Rassismus ist wandelbar und er hat sich im Laufe der Geschichte in der Tat immer wieder verändert“ (Geulen 2007, 7f.).

Dieses einleitende Zitat bringt die wesentliche Ausgangslage der rassismuskritischen Pädagogik auf den Punkt: Zwar sind die (Aus-)Wirkungen von *Rassismus* in unserer Gesellschaft und somit auch in den Schulen real, die Ideologie hinter *Rassismus* allerdings ist konstruiert und fiktiv. *Rassismus* ist – bildlich gesprochen – ein frei erfundenes Märchen, dass durch ständiges Wiedererzählen von Vielen geglaubt wird und dadurch unsere Vorstellung davon, wie die Welt sei, entscheidend mitprägt. Dieser Prozess der (Re-)Produktion rassistischer Verhältnisse kann dabei als *doing racism* bezeichnet werden (vgl. Scharathow 2009). Da es sich bei *Rassismus* um eine Ideologie und somit um ein argumentativ geschlossenes System handelt (vgl. Bielefeld 1991b; Hall 2000; Miles 1991b; 2000), erscheinen die Erzählungen für die Anhängerinnen der Ideologie kausal und logisch, obwohl das rassistische, quasi-rationale, Ideengerüst einer wissenschaftlichen Kritik nicht Stand hält. Nach Memmi (vgl. 1992, 29ff.) gehöre *Rassismus* daher nicht nur zur Ordnung der Vernunft, sondern sei einerseits eine naive Argumentation und Pseudothorie, andererseits aber vor allem eine gelebte, gemeinsame und gesellschaftlich vermittelte Erfahrung.

Um *Rassismus* pädagogischen begegnen und ihn dekonstruieren zu können, muss deshalb zunächst analysiert werden, wie die Ideologie ihre Wirkmächtigkeit entfaltet. *Differenz* und *Macht* sind dabei die zwei wesentlichen Komponenten, welche die rassistischen Praxen und Diskurse strukturieren (vgl. Fredrickson 2011; Kerner 2009). Der bloße Vorgang einer *Naturalisierung* von *natio-ethno-kultureller* Differenz im biologistischen Sinne stellt dabei noch keinen *Rassismus* dar, sondern kann nach Miles (vgl. 2000) zunächst als *Rassenkonstruktion* (*racialisation*) bezeichnet werden: „Den Begriff der ‚Rassenkonstruktion‘ benutze ich also, wenn soziale Beziehungen dadurch strukturiert werden, daß biologische Merkmale die Bedeutung bekommen, unterschiedliche soziale Gruppen zu konstruieren. (...) Die definierende Gruppe wird (implizit oder sogar explizit) für eine von Natur aus existierende Gruppe gehalten“ (ebd., 21). *Natio-ethno-kulturelle* Differenz wird somit dort zum analytischen Unterscheidungsmerkmal für *Rassismus*, wo sie als etwas Unüberwindbares und natürlich Gegebenes verstanden wird – allerdings sollte erst im Falle einer machtvollen Hierarchisierung von (fiktiven oder realen) Unterschieden, d.h. durch die Verbindung von Differenz und Macht, im engeren Sinne von *Rassismus* gesprochen werden (vgl. Hall 2000; Memmi 1992; Miles 2000).¹⁰

10 Memmi (1992, 60) bezeichnet *Rassismus* als „eine Meinung, die ein Verhalten ankündigt und signalisiert“. Bleibe es bei der Meinung, könne noch nicht von *Rassismus* gesprochen werden, da die Handlungskomponente fehle. Dieser Deutung möchte ich teilweise widersprechen, da *Rassismus* sich ja auch unsichtbar im Nicht-Handeln, vor allem aber auch in institutionellen Strukturen zeigen kann und m.E. nicht zwingend mit *Handlung* i.e.S. in Verbindung stehen muss.

Der *Machtaspekt* verbirgt sich dabei (heutzutage) meist in unsichtbaren Wissensstrukturen, und institutionellen Praxen. Deshalb sind die machtvollen *Ausschließungspraxen* des *Rassismus* (vgl. Hall 2000) im Alltag – und hier insbesondere auf individueller Ebene – allerdings aufgrund ihrer impliziten und subtilen Wirkungsweise nicht immer eindeutig identifizierbar. Diesbezüglich soll der Arbeitsbegriff des *Rassismuspotentials* eingeführt werden, welcher jene Praxen und Diskurse beschreiben lässt, in denen einerseits eine biologische Differenz hergestellt wird, die Frage des hierarchischen Wesens dieser Differenz allerdings in der Situation selbst oder auch grundsätzlich nicht abschließend zu klären ist.

Geulen (vgl. 2007) weist indes darauf hin, dass *Rassismus* mehr ist, als ‚nur‘ eine Ideologie, sondern auch eine Handlungsaufforderung, wie die Welt von Natur aus sein *sollte* (und nicht, wie diese von Natur aus *ist*). Die rassistische Ideologie und die rassistische Praxis plausibilisieren sich dabei gegenseitig (vgl. ebd., 12). Auch Guillaumin (vgl. 2000) stellt fest, dass sich *Rassismus* neben seinem ideologischen Wesen auch als praktische Haltung, als rechtliche Struktur des Staates und auch als politisches Projekt realisieren kann. *Rassismus* stellt in unserer Gesellschaft und unseren Bildungsinstitutionen gerade auch deshalb ein zentrales Problem dar, da dieser trotz Bekenntnis zu Demokratie und Menschenrechten ‚funktioniert‘. Auch wenn die Gleichheit aller Bürgerinnen im Grundgesetz formuliert und die Gleichheit aller Schülerinnen in den jeweiligen Schulgesetzen niedergeschrieben ist, gibt es realen *Rassismus* in den deutschen Schulen – auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene.

Dass *Rassismus* einem ideologischen und einem realen Verhältnis (in der Gesellschaft wie im Klassenraum) entspricht, stellt Pädagoginnen bei der Suche nach Gegen- und Handlungsstrategien zunächst vor (scheinbare) Probleme, liefert ihnen aber auch den ‚wunden Punkt‘, welcher die rassistischen Diskurse und Praxen mittels Dekonstruktion angreifbar macht. Zwar scheint rassistische Denken aufgrund seines ideologischen Wesens zunächst unempfindlich und beständig gegenüber Prozessen des sozialen Wandels (vgl. Mecheril & Scherschel 2009), dennoch besteht gerade hier die Chance der rassismuskritischen Pädagogik: Da *Rassismus* eine ideologisch konstruierte Quasi-Wahrheit darstellt, lässt er sich durch eine kritische Analyse seiner historischen und aktuellen Diskurse und Praxen auch ‚entzaubern‘ und dekonstruieren. Es bedarf dabei allerdings – da es sich bei *Rassismus* vornehmlich nicht um ein politisches, sondern vor allem um ein ideologisches Phänomen handelt (vgl. auch *Abschnitt 2.4*) – pädagogischer Gegenstrategien, die auf simple Antworten und simplen Aktionismus verzichten, damit sie nicht selbst kulturalisierende Differenzordnungen (re-)produzieren (vgl. Taguieff 1991). Radtke (vgl. 1995, 856) warnt in diesem Zusammenhang vor einem *pädagogisch halbierten Anti-Rassismus*, welcher *Rassismus* als sozialpsychologisches Phänomen erklärt und daher die Erziehung als alleinige wirksame Gegenstrategie begreift. Da *Rassismus* in der Schule in vielfältiger Art und Weise hergestellt wird und wirkt, kann es keine simplen und operationalisierbaren Strategien für die Prävention und Intervention geben. Bekräftigt werden kann dies mit der Feststellung, dass institutionelle Selektionsmechanismen in der Schule (vgl. *Abschnitt 2.5.3*) auch dann wirksam sind, wenn die soziale Herkunft der Lernenden den Lehrenden unbekannt ist (vgl. Hormel & Scherr 2005). Pädagogische Prävention und Intervention in der Schule dürfen deshalb nicht auf individuelle Einstellungsveränderungen fokussiert sein, sondern müssen die epistemische bzw. unterrichtliche sowie die institutionelle Ebene mit einbeziehen (vgl. Kalpaka 2003). Darüber

hinaus müssen die Verstrickungen der Pädagoginnen in die rassistischen Diskurse und Praxen offengelegt und thematisiert werden.

Im Folgenden werden einige zentrale Leitideen aufgeführt, die in der Praxis einer rassismuskritischen Pädagogik und somit auch einer rassismusrelevanten bzw. -kritischen Lehrerinnenfortbildung zu beachten sind (vgl. hierzu auch Brunner & Ivanova 2015; Leiprecht 1994; Weis 2015b).

2.6.1 Reflexive Räume als Grundvoraussetzung der rassismuskritischen Pädagogik

Rassismuskritische Pädagogik braucht, erstens, reflexive Orte, an welchen der Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und den individuellen, epistemischen und institutionellen Rahmenbedingungen dieses Handelns reflektiert werden kann – insbesondere mit Blick auf Widersprüche, Dilemma und Ambivalenzen (vgl. Kalpaka 2009a; Mecheril 2008). Die systematische Reflexion stellt für die einzelnen Teilnehmerinnen von Fortbildungsveranstaltungen nach Fischer (vgl. 1999) eine Mittel dar, sich den eigenen Handlungen, Intentionen und Lernprozessen zu vergewissern. Für die Fortbildungsgruppe als Ganzes besitzt die systematische Reflexion außerdem eine strukturierende Funktion, welche den Arbeitsprozess transparent und einen ‚roten Faden‘ sichtbar macht (vgl. ebd.). Dabei muss ein doppelt angstfreies Klima herrschen: Die reflexiven Räume müssen davor schützen, dass *Rassismus* nicht unwidersprochen oder gar dethematisierend reproduziert wird. Dennoch muss es möglich sein, sich ohne die Furcht, ‚etwas Falsches‘ zu sagen, äußern zu können (vgl. hierzu auch *Abschnitt 2.6.3.*). Die Privilegien der Menschen *ohne Rassismuserfahrungen* müssen ohne ein Moralisieren oder Beschuldigen zur Sprache kommen. Kalpaka (2003, 76) schreibt hierzu: „Mir hilft es Räume zu betreten, in denen der Konsens schon einmal gestört worden ist und nicht die Erste oder Einzige sein muss, die es tut. Das Thematisieren von Privilegien und Mechanismen ihrer Aufrechterhaltung kann sichtbar werden lassen, dass diese nicht einfach gegeben sind, sondern in ihrer alltäglichen normalen Praxis (re)produziert werden – auch durch De-Thematisierung.“

2.6.2 Selbst- und Machtreflexion mittels Irritation und Dekonstruktion als Grundprinzipien der rassismuskritischen Pädagogik

Zweitens stellen die kritische Selbstreflexion (vgl. hierzu Blanck 2004; Felten 2011) und Machtreflexion die zentralen Prinzipien der rassismuskritischen Lehrerinnenbildung dar. Innerhalb der reflexiven Räume der rassismuskritischen Pädagogik bilden *Irritation* und *Dekonstruktion* dabei die beiden wesentlichen didaktischen Prinzipien, welche zu einer solchen Reflexion hinführen und befähigen sollen. Brüche und Krisen im pädagogischen Handeln der Lehrkräfte stellen hier einen möglichen Ansatzpunkt dar, um die Wahrnehmung und Haltung der Lehrerinnen zu verändern (vgl. Weber 2003). Des Weiteren sollen gewohnte Denkmuster mittels einer methodisch angestoßenen *Verunsicherung* dekonstruiert werden (vgl. Brunner & Ivanova 2015; Weis 2015b). Dieses Vorhaben kann insbesondere dann seine didaktisch intendierte Wirkung entfalten, wenn Lehrerinnen ihrer sogenannten ‚gesicherten‘ Erfahrungen nicht blind vertrauen, sondern das eigene Handeln und die eigene Rolle stets einer kritischen Reflexion unterziehen (vgl. Winkel 1974). Gerade in der

„dekonstruierenden Bewegung“ (Arndt 2009, 342) von ‚Rasse‘ als biologistischem Konstrukt hin zu *Rasse* als Konzept kritischer Analyse, welche stattdessen eine soziale Position beschreibt, kristallisiert sich der Kerngedanke der rassismuskritischen Pädagogik bzw. Didaktik heraus.¹¹

Eine solche, dekonstruktivistisch angelegte, Pädagogik ist dabei von einem Dilemma gekennzeichnet: Je offener *Rassismus* (oder eine seiner ‚Spielarten‘) als hierarchisierendes Prinzip anerkannt und ‚gelebt‘ wird, desto einfacher ist es, dies zu entlarven und zu bekämpfen. Versteckter, impliziter *Rassismus* hat zwar meist geringere negative Auswirkungen für das Leben der Menschen *mit Rassismuserfahrungen*, jedoch können die subtilen Mechanismen auch nur bedeutend schwieriger und mit größeren Widerständen verbunden thematisiert werden (vgl. hierzu auch Fredrickson 2011).

2.6.3 Stolperfallen der rassismuskritischen Pädagogik

Rassismuskritisch Pädagogik beinhaltet, drittens, möglichen Stolperfallen, denen man sich zwangsläufig ‚aussetzen‘ muss, möchte man in diesem Praxisfeld tätig werden (vgl. Elverich & Reindlmeier 2009; Weis 2015b; 2015c):

- **Bagatellisierungsfall:** Verharmlosung und Dethematisierung der rassistischen Praxen und Diskurse
- **Relativierungsfall:** Verweis auf andere Differenzlinien; Verharmlosung durch (unpassende) Vergleiche
- **Rassismus-über-Alles-Falle:** Dethematisierung anderer Differenzordnungen sowie Macht- und Ungleichheitsstrukturen
- **Delegationsfall:** ‚Überlassen‘ der rassismuskritischen Auseinandersetzung an Menschen mit *Rassismuserfahrungen*; Dethematisierung eigener Verstrickungen
- **Opferfall:** Darstellung von Menschen *mit Rassismuserfahrungen* als hilflose Objekte der rassistischen Praxen und Diskurse; fehlende Empowermentstrategien
- **Nützlichkeitsfall:** einseitiges Argumentationsmuster der Rechtfertigung gesellschaftlicher Vielfalt mit begrenztem Blick auf ökonomische Vorteile; Dethematisierung von Menschenrechtsaspekten
- **Rechtsextremismusfall:** Stilisierung der rassistischen Praxen und Diskurse als ‚Ideen‘ und Handlungen der extrem Rechten; Dethematisierung von Alltagsrassismus
- **Moralfalle:** moralisierende Anschuldigung/Anklage von Teilnehmerinnen im Falle einer (ungewollten) Reproduktion von *Rassismus*

11 Ein erster basaler Entwurf einer solchen dekonstruktiv angelegten rassismuskritischen Didaktik wurde an anderer Stelle vorgestellt (vgl. Weis 2015c). Insgesamt besteht im Feld der rassismuskritischen Didaktik allerdings weiterhin ein größeres Theoriedefizit.

Zur Moralfalle lässt sich feststellen, dass sie vielleicht die schwierigste Stolperfalle darstellt,

„denn sie lässt Diskussionen und somit eine echte Auseinandersetzung verstummen. Ein Seminarklima, das von der Angst geprägt ist, etwas ‚Falsches‘ zu sagen, kann keine wirkliche Dekonstruktion von Rassismen ermöglichen, da die Teilnehmenden zu sehr mit sich selbst beschäftigt sind. Das Gegenstück zum moralischen Zeigefinger ist allerdings nicht *political incorrectness* oder das häufig geäußerte ‚Das wird man ja wohl noch sagen dürfen!‘, sondern ein geschützter Rahmen, der Fettnäpfchen zulässt und deren Thematisierung ermöglicht ohne dabei anzuklagen“ (Weis 2013 o.S.; Herv. i.O.).

Nicht zielführend ist weiterhin, *Antirassismus* bzw. *Rassismuskritik* als politischen Kampfbegriff zu verstehen und *Rassismus* als das absolut Böse zu dämonisieren¹² (vgl. Leiprecht 2003; Stender 2003; Taguieff 1991). Rassismuskritische, pädagogische Intervention darf nicht ideologisch sein, eben weil *Rassismus* selbst eine Ideologie darstellt. Die kritische Thematisierung von *Rassismus* benötigt stattdessen eine dialogische Lernsituation (vgl. Leiprecht 2003) und geschützt Räume (vgl. *Abschnitt 2.6.1*), in denen eine offene Aussprache möglich wird – allerdings ohne, dass dabei *Rassismen unwidersprochen* reproduziert werden (vgl. Weis 2015c). Leiprecht (vgl. 2003) warnt darüber hinaus, den Rassismusvorwurf nicht als Totschlagargument zu verwenden und die Teilnehmerinnen *ohne Rassismuserfahrungen* somit – im Sinne einer umgekehrten Defizitperspektive – nur einseitig als potentielle rassistische Täterinnen wahrzunehmen. Hier kann die wichtige Feststellung angeschlossen werden, dass es sich bei Rassismuskritik um ein gemeinsames Projekt der Menschen *mit und ohne Rassismuserfahrungen* handeln muss.

2.7 Zwischenfazit: Rassismuskritische Lehrerinnenfortbildung

Im diesem Kapitel wurde gezeigt, dass es sich bei *Rassismus* um ein historisch gewachsenes, ideologisches Machtverhältnis im Kontext einer biologischen und diffusen *natio-ethno-kulturellen* Differenz handelt. In der Schule realisieren sich die rassistischen Praxen und Diskurse dabei auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene und erfordern als präventive und interventive Gegenstrategie eine rassismuskritische Pädagogik, die reflexive Räume zur Verfügung stellt, Prozesse der Selbst- und Machtreflexion mittels Irritation und Dekonstruktion anstößt sowie produktiv mit Leerstellen, Ambivalenzen und Stolperfallen umgeht. Vor diesem Hintergrund sollte eine rassismusrelevante bzw. rassismuskritische Lehrerinnenfortbildung Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten – also *rassismuskritische Kompetenzen* – vermitteln, die einen professionellen und reflexiven Umgang mit *Rassismus* ermöglichen. Dabei kann professionelle Kompetenz zunächst allgemein wie folgt definiert werden:

„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit, in einer Situation adäquat und erfolgreich zu handeln. Eine professionelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in einer beruflich relevanten Lage richtig und erfolgreich zu handeln. (...) Sie [mw: die Kompetenzen] sind mehr als Skills und auch mehr als maschinelle Muster, sie sind auch mehr als

12 Taguieff (vgl. 1991, 230) spricht in diesem Zusammenhang von einem *dämonologischen Antirassismus*.

Techniken; vielmehr sind sie komplexe und adaptionsbedürftige Handlungsbündel, die nicht ohne differenziertes Wissen und die entsprechende Reflexion zur Anwendung kommen können. (...) Alle Typen von Wissen (...) bilden zusammen noch lange keine Kompetenz. Zwar fließt das alles in die Kompetenzen ein, steuert sie, aber die Kompetenz selber bedarf ein Zusätzliches an Handlungserfahrung, respektive ein Zusätzliches an Übungstraining“ (Oser 2013, 7).

Für *rassismuskritische Kompetenz* lässt sich im übertragenden Sinne ausführen, dass ein theoretisches Wissen über *Rassismus* einerseits als Grundvoraussetzung notwendig ist, um die rassistischen Praxen und Diskurse als solche zu identifizieren und dechiffrieren, dass dies aber andererseits alleine noch nicht ausreicht um rassismuskritisch (man könnte auch schreiben: *rassismuskompetent*) zu handeln.

Bezug nehmend auf Bastian und Helsper (vgl. 2000) kann bezüglich des rassismusrelevanten Wissens von Lehrerinnen zunächst unterschieden werden zwischen:

- *Fachwissen* bzw. *wissenschaftlichem Wissen* (bspw. Kenntnisse der historischen Entwicklungen, Erklärungstheorien, Forschungsergebnisse, etc.);
- *Handlungs- und Erfahrungswissen* (bspw. Umgang mit akuten Rassismen im Klassenzimmer, etc.);
- *selbstbezüglich-biographischem Wissen* (bspw. Wissen über die eigenen Verstrickungen, Privilegien, ggf. eigenen Rassismuserfahrungen, etc.);
- *kasuistisches, reflexives Fallwissen* (bspw. analytische Kenntnisse, die helfen, das *Rassismuspotential* einer Handlung/Situation zu deuten und pädagogische Strategien daraus abzuleiten).

Das professionelle Wissen und das professionelle Handeln stehen in keinem linearen Transfer- oder Anwendungsverhältnis, sondern in einer komplexen Wechselwirkung zueinander (vgl. Messner 2007). Professionelles Handeln entspricht keiner mechanischen Handlungsroutine, sondern setzt eine bewusste Planung und Reflexion voraus (vgl. ebd.). Lehrerinnen müssen das eigene Unterrichtshandeln so gestalten können, „dass höchst heterogene Erfahrungshintergründe und Lebenszusammenhänge von Schüler/innen und ihren Eltern als normal anerkannt werden“ (Scherr 2011, 13). Neben einem wertschätzenden Umgang mit Heterogenität ist deshalb auch ein Wissen und eine Sensibilisierung für Fragen des Spracherwerbs, des Zweitspracherwerbs sowie der innersprachlichen Heterogenität von Klassen von zentraler Bedeutung (vgl. Hartung & Brügel 2004; Krüger-Potratz 2001; Stöling 2005). Rassismuskritische Kompetenz bedeutet weiterhin, die essentialisierenden und kulturalisierenden Differenzordnungen zu hinterfragen (vgl. Kalpaka 2005). *Reflexion* stellt dabei die zentrale Grundvoraussetzung und das zentrale Handlungsprinzip einer rassismuskritischen Kompetenz dar (vgl. Hummrich 2002, Mecheril 2011). Dies bedeutet auch, dass es keine Patentrezepte geben kann. Stattdessen gilt: „Professionelles Handeln unter Bedingungen kultureller Vielfalt erfordert die Bereitschaft, eine Illusion der Kompetenz zu verlieren, d.h. sich von einem instrumentellen Zugriff auf das ‚Wissen über Andere‘ zu verabschieden“ (Kalpaka & Mecheril 2010, 96). Mit Blick auf das von Mecheril (vgl. 2008) vorgestellte Konzept der *Kompetenzlosigkeitskompetenz* ist weiterhin festzustellen, dass rassismuskritische Kompetenz auch bedeutet, die Grenzen des eigenen Wissens und Könnens zu

begreifen und diese Ambivalenz durch Reflexion produktiv nutzbar zu machen. Rassismuskritische Kompetenz darf somit nicht als handwerklich erlernbar verstanden werden. Die unterschiedlichen Ebenen, Erscheinungsformen und Effekte des *Rassismus* bedürfen unterschiedlicher pädagogischer Strategien der Prävention und Intervention (vgl. Leiprecht 1994). Bei rassismuskritischer Kompetenz geht es nicht um trainierbare, standardisierbare Handlungsabläufe, sondern vielmehr um eine reflexive Haltung. Wie im *Abschnitt 2.6.3* allerdings gezeigt wurde, muss eine rassismuskritische Kompetenz darüber hinaus v.a. auch Leerstellen, Dilemmata und Paradoxien im Blick haben, um sich der begrenzten Reichweite der eigenen Handlungen bewusst zu sein.

Mit Blick auf die Zielsetzung rassismuskritischer Lehrerinnenfortbildung kann nun, erstens, grundsätzlich festgestellt werden, dass eine Fülle von Anforderung und Erwartungen an den Beruf ‚Lehrerin‘ gestellt werden (vgl. Herzog & Makarova 2011) und die rassismuskritische Kompetenz nur eine von vielen notwendigen Fähigkeiten beschreibt, welche von Lehrkräften im Laufe der Aus- und/oder Fortbildung erworben werden muss. Die Feststellung, dass ein kompetenter Umgang mit den Herausforderungen, welche Heterogenität, und natürlich auch *Rassismus*, an Lehrkräfte stellen, häufig vom Zufall abhängt (vgl. Gomolla 2009) ist dabei natürlich dennoch nicht befriedigend. Im Hinblick auf die (Her-)Ausbildung einer spezifischen rassismuskritischen Kompetenz kann, zweitens, angenommen werden, dass sich eine solche Professionalisierung der Lehrkräfte nicht ohne gezielte schulpolitische und bildungsadministrative Strategien realisieren lässt. Echte und wirkungsvolle Macht- und Selbstkritik kann erst dann ihr volles Potenzial entfalten, wenn sie entsprechend kontextualisiert und konkretisiert wird (vgl. Kalpaka 2009a). Hier soll die Feststellung wiederholt, dass *Rassismus* in der Schule auf mehreren Ebenen begegnet werden muss. Dafür müssen personelle, unterrichtliche und strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Und dazu bedarf es einer kontinuierlichen Selbstreflexion der Lehrerinnen und einer dialogischen Pädagogik, die starre Täter-Opfer-Konstruktionen vermeidet und stattdessen die Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen der rassistischen Praxen und Diskurse – und auch die Verstrickungen der Pädagoginnen – produktiv aufgreift und bearbeitbar macht (vgl. Leiprecht 2005).

Eine rassismuskritisches Handeln von Lehrerinnen ist als Pendelbewegung zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenz zu begreifen und muss in der Praxis immer wieder die Balance zwischen beiden Polen finden (vgl. Kalpaka 2009a). Dies bedeutet aber auch, dass in speziellen methodischen Settings das Pendel auf die eine oder andere Seite ausschlagen darf. Die Anerkennung und Wertschätzung gesellschaftlicher wie schulischer Vielfalt einerseits und die Thematisierung und Kritik von Ungleichheitsverhältnissen andererseits sind gleichermaßen legitime Ansatzpunkte einer rassismuskritischen Pädagogik. Als zwei Seiten einer Medaille können sie zwar durchaus mit unterschiedlicher Gewichtung in Fortbildungen bearbeitet, aber nicht losgelöst voneinander betrachtet werden (vgl. Weis 2015c).

Abschließend gilt es festzuhalten, dass in dieser Studie – aufgrund ihrer empirischen Schwerpunktsetzung – die zentralen didaktischen Leitlinien einer rassismuskritischen Pädagogik, die zur Herausbildung einer rassismuskritischen Kompetenz führen soll, nur grob skizziert werden konnten. Grundsätzlich steht die Formulierung einer fundierten und umfassenden Theorie einer rassismuskritischen Didaktik noch aus. Vielleicht und hoffentlich

bieten die obigen Ausführungen sowie die herausgearbeiteten empirischen Ergebnisse dieser Arbeit aber ja einen guten Anknüpfungspunkt dafür.

3 Entwicklungen und Diskurse der rassismus-relevanten Lehrerinnenbildung

Ein wesentliches Ziel dieser Arbeit ist die systematische Beschreibung der aktuellen Praxis rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung. Der Arbeitsbegriff ‚rassismusrelevant‘ stellt dabei – wie in *Abschnitt 1.2.2* beschrieben – ein Hilfskonstrukt dar, mit welchem die Annäherung an ein eng umrissenes, aber dennoch äußerst pluriformes und diffuses pädagogisches Handlungsfeld erfolgen soll. Auch im folgenden Kapitel, welches die Darstellung der bisherigen Forschungen, Entwicklungen und Diskurse der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung zum Ziel hat, muss auf dieses Hilfskonstrukt zurückgegriffen werden. Denn ohne den gewählten Arbeitsbegriff – der es ermöglicht, auch vorhandene Beiträge an theoretischen und empirischen Studien zur Dritten Phase im erweiterten Kontext einer *natio-ethno-kulturellen* Differenz mit einzubeziehen – gäbe es faktisch keinen zu berichtenden Forschungsstand.

Die allgemeine „Geschichte der pädagogischen Resonanzen auf Migration“ (Sprung 2011b) – zu welcher auch die Geschichte der pädagogischen Resonanzen auf *Rassismus* in einem engen Wechselverhältnis steht – ist an anderer Stelle umfassend und systematisch aufbereitet worden (vgl. bspw. Allemann-Ghionda 2013; Auernheimer 2016; Gogolin & Krüger-Potratz 2010; Mecheril 2010a; Nieke 2010; Nohl 2010), weshalb sie im *Abschnitt 3.1* dieses Kapitels nur in aller Kürze skizziert wird. Im *Abschnitt 3.2* werden anschließend die allgemeinen Grundlagen der Geschichte, Zielsetzung und Struktur der Lehrerinnenfortbildung – ebenso in aller Kürze – einfürend erläutert. Im Fokus des Kapitels steht anschließend die Darstellungen der historischen Entwicklungen und Diskurse im Kontext der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung in den *Abschnitten 3.3 bis 3.7*. Die Ausführungen konzentrieren sich bewusst auf die Dritte Phase und skizzieren die wesentlichen Entwicklungen entlang der vergangenen Jahrzehnte. In *Abschnitt 3.8* wird der bisherige Stand der Diskurse und Forschungen im Kontext einer rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung schließlich zusammenfassend betrachtet.

3.1 Einführende Skizze der allgemeinen pädagogischen Diskurse im Kontext einer *natio-ethno-kulturellen* Differenz

Beim oben dargestellten Phasenmodell (vgl. hierzu auch Lanfranchi 1999; 2000), welches die pädagogischen Diskurse im Kontext *natio-ethno-kultureller* Differenz in Deutschland abbildet, handelt es sich um ein analytisches Schema. Im realen historischen Diskurs ist von einer Gleichzeitigkeit und auch von einer gegenseitigen Beeinflussung der unterschiedlichen Entwicklungsstränge auszugehen.

Die erste Phase der pädagogischen Auseinandersetzung bildeten in den 1970er-Jahren sogenannte *ausländerpädagogische Ansätze* – eine Bezeichnung, die durch Kritikerinnen dieser Ansätze geprägt wurde. Die ausländerpädagogischen Konzepte verfolgten eine doppelte Strategie: Zum einen stand die einseitige Assimilation in die deutsche Gesellschaft im

Tabelle 1: Pädagogische Resonanzen auf Migration und Rassismus

Phase	Zeitraum	Ziele	Paradigma
Ausländerpädagogik	1970/80er	Erhaltung der Rückführungsfähigkeit, Assimilation ins deutsche Schulsystem (nicht in die deutsche Gesellschaft)	Defizitparadigma: Heterogenität als Störung/Problem
„Klassische“ Interkulturelle Pädagogik	1980/90er	Gegenseitige Verständigung und Toleranz	Differenzparadigma: Heterogenität als (positive) Herausforderung
Antirassistische Pädagogik	1990er	Bekämpfung von <i>Rassismus</i> und Rechtsextremismus durch päd. Prävention und Intervention	Antidiskriminierungsparadigma: Vielfalt als etwas Bedrohliches
Pädagogik der Vielfalt/ Diversity Pädagogik	2000/10er	Vielfalt/Heterogenität fördern und wertschätzen	Vielfaltspfadigma: „egalitäre Differenz“
Reflexive Interkult. Päd./ Migrationspädagogik/ Rassismuskritische Pädagogik	2000/10er	Migration und Heterogenität als Normalfall verstehen und anerkennen; Verstrickungen der Personen und Institutionen in rassistische Praxen und Diskurse offen legen	Reflexives Paradigma: Selbst- und Machtreflexion als leitende Prinzipien

Vordergrund, zum anderen sollte die Rückkehrfähigkeit ins Herkunftsland gewährleistet bleiben (da man damals noch von vorübergehenden Arbeitsaufenthalten in Deutschland ausging). Ausgehend von den Hauptkritikpunkten an den ausländerpädagogischen Ansätzen – deren defizitäre und kompensatorische Blickrichtung auf Migration sowie sprachliche und ‚kulturelle‘ Vielfalt – entwickelten sich ab Mitte der 1970er-Jahre und vor allem in den 1980er-Jahren Ansätze der *Interkulturellen Pädagogik*. Deren ‚traditionelle‘ Linie betonte kulturelle Vielfalt als etwas Positives und Bereicherndes und legte den Fokus der pädagogisch-konzeptionellen Herangehensweise auf die Verständigung und Toleranz zwischen den Kulturen. Kritisiert wurden diese Ansätze allerdings dafür, dass häufig das ‚kulturell Andere‘ essentialisiert wurde und reale gesellschaftliche Ungleichheiten aufgrund der rein positiv angelegten Betrachtungsweise von Differenz thematisiert wurden.

Der Diskurs der 1990er-Jahre ist vor allem durch die rassistischen Übergriffe in Mölln, Rostock, Solingen und Hoyerswerda zu Beginn des Jahrzehnts geprägt. Die Auseinandersetzung mit *Rechtsextremismus* rückte somit auch ins Zentrum der pädagogischen Debatte. Kritisiert werden kann allerdings, dass viele damalige Publikationen *Rassismus* zum einen einseitig problematisierten und als persönliche Denk- und Handlungsweisen von Jugendlichen bzw. Rechtsextremen definierten sowie zum anderen die Verstrickungen der Pädagoginnen und pädagogischen Institutionen in die rassistischen Praxen und Diskurse thematisierten. Darauf weisen unter anderem Kalpaka und Rätzl (vgl. 1990a) in ihrer Veröffentlichung ‚Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein‘ hin und legen daher früh einen Grundstein der deutschsprachigen kritischen Rassismusforschung. Ferner wurden in den 1990er-Jahren erste deutschsprachige Studien zur *institutionellen Diskriminierung* ange stellt.

Die diskursive Weiterentwicklung der ‚klassischen‘ Interkulturellen Pädagogik in den 2000er-Jahren kann als *reflexive Interkulturelle Pädagogik* (vgl. Hamburger 2009), *Migrationspädagogik* (vgl. Mecheril 2004) oder auch *Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten* (vgl. Nohl 2010) bezeichnet werden. Gemeinsam haben diese Ansätze ein mehrdimensionales Verständnis von ‚Kultur‘. Die Selbst- und Machtreflexion der Pädagoginnen ist für sie ebenso zentral, wie eine kritische Thematisierung von *Rassismus* und *Institutioneller Diskriminierung*. Die *rassismuskritische Pädagogik* kann dabei als Teilbereich der Migrationspädagogik angesehen werden.

Als letzter Diskursstrang ist die *Diversity-Pädagogik* bzw. *Pädagogik der Vielfalt* zu nennen. Diese versteht sich als Weiterentwicklung der sogenannten *Differenz-Pädagogiken*. Ansätze der Diversity-Pädagogik sind insofern als konzeptionelle Weiterentwicklungen der Interkulturellen Pädagogik zu verstehen, als dass sie neben der Differenzlinie *Nationalität-Ethnizität-Kultur* noch weitere Kategorien wie *Geschlecht*, *Behinderung*, *soziale Herkunft*, *sexuelle Orientierung*, usw. in ihre Betrachtungen mit einbeziehen (vgl. Lutz & Wenning 2001; Nieke 2010). Der Grundgedanke von Diversity-Ansätzen besteht darin, dass Vielfalt etwas Positives, Wertvolles und Bereicherndes ist. *Diskriminierung* stellt hier das negative ‚Pendant‘ dar, welches die positive Deutung von Vielfalt erschwert bzw. verhindert (vgl. Rosenstreich 2011). Wie die Interkulturelle Pädagogik fußen auch die Ansätze der Diversity-Pädagogik auf zwei normativen Säulen: der unbedingten Anerkennung der als universal angesehen Menschenrechte einerseits und der Anerkennung von individueller und kollektiver Verschiedenheit der Menschen untereinander andererseits (vgl. Nieke 2010). Die erste Säule kann dabei als ‚*Prinzip der Gleichheit*‘, die zweite als ‚*Prinzip der Verschiedenheit*‘ bezeichnet werden. Einen stärkeren Fokus auf Diskriminierung legen darüber hinaus die ebenso non-kategorialen bzw. post-kategorialen Ansätze der *Intersektionalitäts-* bzw. *Antidiskriminierungspädagogik* (vgl. bspw. Leiprecht & Lutz 2009; Liebscher & Fritzsche 2010; Lutz 2001; Walgenbach 2012).

3.2 Einführende Skizzen zur Lehrerinnenfortbildung in Deutschland

3.2.1 Einführende Erläuterungen zur Lehrerinnenausbildung

Trotz der – durch den Bildungsföderalismus begründeten – Diversität der Lehramtsprüfungs- und -ausbildungsordnungen, folgt die *Lehrerinnenbildung* in allen Bundesländern einer gleichen Basisstruktur: Einem wissenschaftlichen Studium an der Universität oder Pädagogischen Hochschule folgt der Vorbereitungsdienst beziehungsweise das Referendariat. Die sogenannte Dritte Phase schließt nach dem erfolgreichen Abschluss der grundständigen Lehramtsausbildung mit Aufnahme des aktiven Schuldienstes an. Diese historisch gewachsene Struktur der dreiphasigen *Lehrerinnenbildung* scheint auf absehbare Zeit gefestigt. Auch wenn die Trennung von universitärer und schulpraktischer Ausbildung weiterhin regelmäßig auf Kritik stößt (vgl. *Abschnitt 3.2.5*) finden Reformvorschläge zur generellen Zusammenführung der Ersten und Zweiten Phase an der Universität (vgl. bspw. Busch u.a. 1990; Busch 2003) im Allgemeinen keinen Anklang (mehr).

Die Erste Phase der *Lehrerinnenbildung* findet an der Universität oder an der Pädagogischen Hochschule statt. Zielsetzung des Hochschulstudiums „ist die wissenschaftliche

Qualifizierung künftiger Lehrerinnen und Lehrer, also die durch einen systematischen Forschungsbezug gekennzeichnete Vermittlung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten“ (Hochschulrektorenkonferenz 2013, 2). Neben der Vermittlung von Fachwissen sollen die Lehramtsstudierenden auch reflexive und pragmatische Kompetenzen erwerben (vgl. Terhart 2002). Ergänzt werden die theoretischen Inhalte des Studiums durch Praktika und ggf. Praxissemester. Auch wenn sich das Studium der unterschiedlichen Schultypen bzw. -stufen – zumindest innerhalb der einzelnen Bundesländer – nicht grundsätzlich, sondern lediglich in der jeweiligen Gewichtung der einzelnen fachlichen bzw. fachdidaktischen Kompetenzbereiche unterscheidet (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2006), existiert bundesweit betrachtet eine schier unüberschaubare Fülle an unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen. Mindestens sechs Lehramtstypen können dabei unterschieden werden (vgl. Oelkers 2009). Noch weiter gesteigert wurde die Pluralität der Lehrerinnenausbildung zuletzt durch die Einführung konsekutiver Studiengänge, welche vorsehen, die fachwissenschaftliche Ausbildung an den Hochschulen zunächst ohne einen expliziten Bezug zum Lehramt im Rahmen eines Bachelors zu absolvieren, um anschließend in einem Studium zum ‚Master of Education‘ die fachlichen Kenntnisse zur Aufnahme des Vorbereitungsdienstes zu erhalten (vgl. Künzel 2001). Das ‚traditionelle‘ Gegenmodell bilden Ausbildungskonzepte, bei welchem das Lehramtsstudium als Vollstudium mit dem Ersten Staatsexamen abschließt.¹³ Der konsekutive Ansatz wurde im Rahmen der Bologna-Reform in einigen Bundesländern komplett, in anderen nur an einzelnen Hochschulen, und in wieder anderen gar nicht umgesetzt (vgl. Messner 2012). Große Unterschiede im Lehramtsstudium bestehen auch hinsichtlich der Anzahl und des Umfangs von Praktika bzw. Praxissemestern (vgl. Bosse 2012).

Diese große Varianz der Ausbildungsstrukturen setzt sich in der zweiten Phase fort. Die Dauer des Vorbereitungsdienstes bewegt sich je nach Bundesland aktuell zwischen 18 und 24 Monaten, wobei es zahlreiche unterschiedliche Modelle im Vergleich zwischen und auch innerhalb der einzelnen Bundesländer gibt (vgl. ebd.). Grundsätzlich zeichnet sich die zweite Ausbildungsphase durch die Nähe zur schulischen Praxis aus (vgl. Kolbe & Combe 2008). Die eigenen Unterrichtserfahrungen, welche in der Regel durch einen *Mentorin* begleitet werden, sind in Ausbildungsstrukturen eingebettet, sodass eine angeleitete Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis stattfinden kann. In vielen Bundesländern ist die Zweite Phase hierfür institutionell an sogenannten Studienseminaren angesiedelt, welchen wiederum Ausbildungsschulen zugewiesen sind. In anderen Bundesländern gibt es Seminarschulen (z.B. Bayern) oder zentral angebotene, begleitende Ausbildungsveranstaltungen (z.B. Schleswig-Holstein). Neben der schulpraktischen Ausbildung werden den angehenden Lehrkräften auch theoretische Inhalte vermittelt, beispielsweise in Pädagogik, Psychologie, Schulrecht und staatsbürgerlicher Bildung (vgl. Lenhard 2004).

13 Ob die Einführung des polyvalenten Bachelor-Studiums die Berufschancen der Absolventinnen außerhalb der Schule tatsächlich verbesserten konnte, ist bisher noch nicht ausreichend belegt. Auch die Erwartung einer verbesserten (internationalen) Mobilität wurde mit Einführung der neuen Studiensysteme tendenziell eher nicht erfüllt (vgl. Bosse 2012; Blömeke 2009b).

3.2.2 Geschichte der Lehrerinnenfortbildung in Deutschland

Die Geschichte der Lehrerinnen(fort)bildung in Deutschland verlief in zwei parallelen Entwicklungssträngen (vgl. Blömeke 2009a; Böhmer 1983; Busch u.a. 1990; Cloer 1980; Deckwerth 1983; Enzelberger 2001; Horn 2006; Kolbe & Combe 2008; Sandfuchs 2004): Während die Gymnasiallehrerinnen von Beginn an den existierenden Universitäten ausgebildet wurden, erfolgte die Ausbildung der Volksschullehrer zunächst an Lehrerseminaren. Zwar wurde bereits 1732 ein erstes staatliches Lehrerseminar in Stettin eröffnet, erst im 19. Jahrhundert folgten allerdings umfassendere Gründungen. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts war dennoch nicht an eine flächendeckende Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften zu denken. Die Gymnasiallehrer konnten sich durch die Verbeamtung recht früh zumindest einen anerkannten gesellschaftlichen Status sichern, die Situation der Volksschullehrerinnen war hingegen in finanzieller wie in qualifikatorischer Hinsicht prekär. Da der Berufsstand vor allem Lesen, Rechnen und Schreiben vermitteln sollte, wurden an die Qualifikation keine hohen Ansprüche gestellt, sodass die Ausbildung in den Lehrerseminaren eher einem Handwerk glich, Theorie und Hintergrundwissen allerdings gänzlich vernachlässigt wurden. Diese Situation war ursächlich für eine Welle von Gründungen von Lehrervereinen, welche einerseits standespolitische Reformen forderten und andererseits – vornehmlich auf lokaler Ebene – erste Fortbildungsangebote initiierten, und dadurch qualifikatorische Defizite zu kompensieren versuchten.

Die Anfänge der Lehrerinnenfortbildung sind also eng verknüpft mit der Geschichte der Volksschullehrervereine, welche in Form einer ‚organisierter Selbsthilfe‘ den Austausch fachlicher und methodischer Kenntnisse anregten. Nach einer ersten Phase des Aufschwungs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erfuhren diese Vereine allerdings nach der Revolution von 1848 starke staatliche Restriktionen, da reformpolitische und reformpädagogische Tendenzen vermutet wurden – wodurch die Obrigkeit die staatliche (Deutungs-)Hoheit in den Schulen als gefährdet ansah. Erst nachdem sich die innenpolitische Lage wieder beruhigte, wurden nach 1861, dem Gründungsjahr des Nürnberger Lehrervereins (vgl. Böhmer 1983), erneut viele lokale Lehrervereine gegründet – wiederum einerseits verbunden mit dem Wunsch nach einer stärkeren Vermittlung wissenschaftlichen Berufs- und Allgemeinwissens sowie andererseits nach einer damit einhergehenden, stärkeren gesellschaftlichen Anerkennung des Berufsstandes. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden schließlich auch die ersten Fortbildungsordnungen erlassen (1872 in Preußen, 1875 in Bayern), wobei der Staat weiterhin nur punktuell Fortbildungen selbst anbot. Bis in diese Zeit kann man daher von einer dezentral organisierten Lehrerinnenfortbildung sprechen (vgl. Böhmer 1983). Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkte sich das staatliche Engagement und die Lehrerinnenfortbildung wurde zunehmend institutionalisiert (vgl. Daschner 2004).

In Berlin wurde 1915 das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht gegründet. Zehn Jahre später erfolgte die Erstgründung des Instituts für Lehrerfortbildung in Hamburg. In dieser Periode entwickelte sich somit aus speziell für Junglehrer angebotenen Fortbildungen heraus – einem kompensatorischen Angebot für Berufseinsteiger – die Zweite Phase der Lehrerinnenbildung.

Auch die organisatorische Anbindung der grundständigen Ausbildung der Lehrerinnen an Hochschulen zeugt von einer Hochphase der Lehrerinnenbildung in der Weimarer Zeit

(vgl. Blömeke 2009a; Böhmer 1983; Cloer 1980). Der Artikel 143,2 der Weimarer Reichsverfassung markiert dabei einen Wendepunkt zur Akademisierung der Lehrerinnenbildung, indem er regelt, dass diese zukünftig „nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln“ sei (zitiert nach Horn 2006, 38). Das bis in das zwanzigste Jahrhundert anzutreffende Prinzip der Meisterlehre, welches bis heute in der Zweiten Phase verwurzelt ist, wurde auch in der Volksschullehrerbildung schließlich mehr und mehr durch eine theorieorientierte Ausbildung abgelöst. Dies bewirkte (bei allen Schwierigkeiten des bis dato anzutreffenden Modells) allerdings eine größer werdende Kluft zwischen Theorie und Praxis. Und auch räumlich wurde durch die Gründung neuer Ausbildungsorte eine größere Distanz zur schulischen Praxis erzeugt (vgl. Horn 2012). Trotz der allgemeinen Tendenz zur Akademisierung der Lehrerinnenausbildung und des Versuchs, die Ausbildung der Lehrkräfte in der Weimarer Republik einheitlich zu regeln, entwickelten sich aufgrund der unterschiedlichen lokalen Voraussetzungen völlig unterschiedliche Ausbildungssysteme, wie z.B. die Einrichtung pädagogischer Akademien, die Universitätsausbildung oder das Modell der seminaristischen Ausbildung (vgl. Horn 2012; Sandfuchs 2004).

Nachdem die Zeit zwischen 1933 und 1945 wiederum einen Bruch für die Lehrerinnen(fort)bildung markierte, da viele Lehrerinnenvereine verboten waren, die ‚Fortbildungen‘ vor allem der politischen Unterweisung dienten und insbesondere auch reformpädagogisch engagierte Lehrerinnen durch die NS-Diktatur verfolgt wurden (vgl. Enzelberger 2001), herrschte nach dem zweiten Weltkrieg ein deutlicher Stillstand, sodass zunächst auf die unterschiedlichen und pluriformen Konzepte der Weimarer Republik zurückgegriffen wurde (vgl. Blömeke 2009a). Der inhaltliche Schwerpunkt der Fortbildungen lag in der Persönlichkeitsbildung der Lehrkräfte und weniger in der Vermittlung fachlicher Inhalte (vgl. Basold 2010; Cloer 1980). Heck und Schurig (vgl. 1982) skizzieren die Entwicklungen nach dem zweiten Weltkrieg als eine Phase des Neubeginns und der Konsolidierung.

Erst mit den Bildungsreformen Ende der 1960er Jahre geriet auch die Lehrerinnenfortbildung erneut in Bewegung. Es entstanden zahlreiche neue Fortbildungsinstitutionen auf verschiedenen Ebenen. Staatliche wie kirchliche Institute verpflichteten sich dabei selbst, an der Etablierung eines pluralen Fortbildungssystems mitzuwirken (vgl. Deckwerth 1983). Bis Anfang der 1970er-Jahre erfolgte in allen (westdeutschen) Bundesländern die Gründung zentraler staatlicher Fortbildungsinstitute (vgl. Cloer 1980; Daschner 2004). Neben der strukturellen Institutionalisierung ist der Zeitraum auch durch Reformdiskussion geprägt, die sich auf die Aufgaben, Bedeutung und Inhalte der Lehrerinnen(fort)bildung beziehen. Heck und Schurig (vgl. 1982) sprechen von der *Phase der Curriculumentwicklung und Schulreform*. Im Jahre 1965 bezeichnet der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* die ‚institutionelle Lehrerweiterbildung‘ aufgrund der Wandlungen der Jugend und der raschen Entwicklung in den Fachbereichen und der Erziehungswissenschaft als unentbehrlich. Und auch der *Deutsche Bildungsrat* formuliert 1970 und 1971 den Anspruch, dass Lehrerinnenbildung nicht auf Studium und Berufseinführung beschränkt bleiben dürfe, sondern durch ständige Weiterbildung während der Berufspraxis ergänzt werden müsse (vgl. hierzu Heck & Schurig 1982). Ausgehend von diesem aktualisierten Selbstverständnis und neuen politischen Auftrag entstanden viele neue Fortbildungsangebote und Modellversuche (vgl. Daschner 2004). Eine weitere zentrale Entwicklung dieser Zeit war

außerdem die Integration der bis dato bestehenden Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in allen Bundesländern außer Baden-Württemberg. Diese (erneute) Akademisierung der Lehrerinnenbildung führte allerdings wiederum zu einer Abschottung der universitären Ausbildung und Forschung zu den anderen Phasen einerseits und war ursächlich für den verstärkten Ruf nach mehr Praxisorientierung andererseits (vgl. Sandfuchs 2004; Schönig 1990).

Dem wurde in den 1980er-Jahren unter anderem durch eine verstärkte Partizipation der Lehrerinnen am Fortbildungsgeschehen begegnet. Auch aufgrund der größer gewordenen Kluft zwischen Theorie und Praxis waren die Lehrkräfte aufgefordert, mehr Verantwortung für ihre eigene Weiterqualifikation ebenso zu übernehmen wie für schulische und unterrichtliche Entwicklungsprozesse. Ab Mitte der 1980er-Jahre wuchs daher auch die Bedeutung der schulinternen Lehrerinnenfortbildung, die ein selbstinitiiertes und kooperatives Lernen im Kollegium, ggf. in Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen, ermöglichte (vgl. Florian 2008; Schönig 1990). Durch die mit den Bildungsreformen angestoßenen institutionalisierte Lehrerinnenfortbildung (vgl. Kröll 1980) lässt sich für die 1980er-Jahre außerdem feststellen, dass die Mehrzahl der Fortbildungsveranstaltungen nun vor allem durch staatliche Institutionen organisiert war und die Seminare der Lehrerinnenverbände, Akademien in freier Trägerschaft und anderer Einrichtungen nur noch einen kleinen Teil des Fortbildungsangebots ausmachten. Außerdem führte die wachsende Anerkennung der Bedeutung des Handlungsfeldes dazu, dass die traditionell kompensatorische Zielsetzung der Lehrerinnenfortbildung um eine prospektive Perspektive erweitert wurde. Dieser Prozess wurde v.a. durch die zentralen Landesinstitute strategisch gesteuert (vgl. Böhmer 1983).

Während die 1980er-Jahre also eine erneute Hochphase der Lehrerinnenfortbildung darstellten, zeichnet sich die Situation in den 1990er-Jahren durch Diffusion und Beliebigkeit in den Curricula aus. In der Kritik der Debatten steht die Kluft zwischen Theorie und Praxis, die fehlende Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Institutionen und Phasen, sowie die fehlende Verbindlichkeit der Lehrerinnenbildung. Gegen Ende der 1990er-Jahre setzt schließlich ein Wandel hin zu mehr Standardisierung und Angleichung zwischen den Bundesländern ein (vgl. Drewek 2013). Von zentraler Bedeutung für die Entwicklungen war der Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission zu *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Darüber hinaus haben auch die Ergebnisse der Bildungsstudien der 2000er-Jahre erneut Reform- und Strukturdebatten angestoßen (vgl. bspw. Frederking, Volker u.a. 2005; KMK 2002; Merckens 2004). In Folge des bundesdeutschen Abschneidens benannte die Kultusministerkonferenz – als eines von sieben zentralen Handlungsfeldern zur Verbesserung der Förderung und SchülerInnenleistung – auch „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil einer systematischen Schulentwicklung“ (KMK 2002, 7) und schreibt der Lehrerinnenfortbildung dabei eine große Bedeutung zu (vgl. ebd., 14). Eine wesentliche Konsequenz dieses Papiers war außerdem die Einführung einer gesetzlichen Verpflichtung zur Fortbildung in einigen Bundesländern (vgl. Daschner 2004; 2009). Auch im Bereich der Wissenschaft ist insgesamt ein Anstieg der (insbesondere auch empirischen) Forschungen zur Lehrerinnenbildung anzutreffen (vgl. hierzu Drewek 2013, 26ff.). Insbesondere in jüngster Vergangenheit kann von einer *Entdeckung der Dritten Phase* (vgl. Müller u.a. 2010) gesprochen werden. Ein weiterer Grund hierfür ist

auch, dass die empirischen Studien der Dritten Phase – im Vergleich zur Lehrerinnenausbildung – eine höhere Wirksamkeit bescheinigt haben, sodass erstere zur ‚Hoffnungsträgerin‘ einer Verbesserung des Schulsystems wurde (vgl. Müller ebd.). Zuletzt erfuhr schließlich die von Hattie (vgl. 2013; vgl. auch Steffens & Höfer 2013/2014; 2014) veröffentlichte Metastudie einen enormen Anklang in der Öffentlichkeit (in welcher die Dritte Phase allerdings nur eine geringe Rolle spielt).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich zum einen in der Geschichte der Lehrerinnen(fort)bildung Phasen der Expansion und Phasen der (annähernden) Bedeutungslosigkeit abwechselten und dass die Dritte Phase zum anderen insbesondere in jüngerer Vergangenheit zunehmend als Steuerungsinstrument von Schulpolitik und -entwicklung entdeckt wurde und im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend Aufmerksamkeit erfuhr.

3.2.3 Ziele und Funktionen von Lehrerinnenfortbildung

Lehrerinnenfortbildung dient der Erhaltung, Verbesserung und Erweiterung der in der Ausbildung und während der Berufstätigkeit erworbenen individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte (vgl. Daschner 2009; Riedinger 2010). Differenziert werden kann hier zwischen den Funktionen *Qualitätssicherung* (Vertiefung vorhandenen Wissens und Verstärkung vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten), *Qualifikationsverbesserung* (Ausfüllen von Ausbildungslücken und Anpassung des Wissens an den Fortschritt der Wissenschaften), sowie der *Qualitätserweiterung* (Neuerwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) (vgl. Deckwerth 1983, 63). Eine ganzheitliche Lehrerinnenfortbildung verfolgt nicht eine bloße fachliche Qualifikation der Lehrerinnen, sondern schließt auch die Bezüge zum sozialen Umfeld, zum eigenen Selbstverständnis sowie Sicherheiten und Unsicherheiten im schulischen Handeln mit ein. Dadurch besitzt Lehrerinnenfortbildung nicht bloß eine Kompensations- und Innovationsfunktion, sondern auch eine sozial-integrative Funktion (vgl. Klipfert 1983). Insbesondere dort, wo Lehrerinnen spezielle Funktions- oder Leitungsstellen übernehmen sollen, oder wo die Fortbildung mit Schulentwicklungsprozesse oder bildungspolitischen Reformideen verknüpft ist, dient sie außerdem als Schnittstelle zur Personal- und Organisationsentwicklung.

3.2.4 Systematik der aktuellen Lehrerinnenfortbildung

Die folgenden Skizzen stellen den Versuch dar, unterschiedliche Formen der Lehrerinnenfortbildung zu systematisieren. Nach Kunert (vgl. 1992, 15f.) ist eine solche analytische Differenzierung wichtig, allerdings auch schwierig anzustellen, da sich die Rahmenbedingungen der einzelnen Bundesländer oft wesentlich unterscheiden. Die vorgenommene Taxonomisierung kann somit nur als analytische Unterscheidung betrachtet werden, während in der Fortbildungspraxis Mischformen und hybride Formen die Regel darstellen (vgl. Böhrner 1983, 76).

Lokale Differenzierung

Hinsichtlich der *lokalen Ebene* von Lehrerinnenfortbildung lassen sich folgende Typen unterscheiden (vgl. Böhrner 1983; Fuchs 2007; Fussangel u.a., 2010; Kunert 1992; Riedinger 2010; Wenzel 2010):

- a) zentrale/landesweite Ebene
- b) (über-)regionale Ebene
- c) lokale/schulnahe/dezentrale Ebene
- d) schulinterne Ebene

Differenzierung nach Anbieterinnen

Eine ähnliche Differenzierung gilt für die die *Anbieterinnen von Lehrerinnenfortbildung*. Hier kann zwischen folgenden Typen unterschieden werden (vgl. Böhmer 1983; Florian 2008; Kunert 1992):

- a) zentrale, staatliche Fortbildungseinrichtungen
- b) dezentrale, staatliche Fortbildungseinrichtungen
- c) staatsnahe Fortbildungseinrichtungen mit überregionaler/landesweiter Bedeutung (z.B. religionspädagogische Institute)
- d) Hochschulen/Zentren für Lehrerinnenbildung
- e) freie Träger, Projekte, Vereine, usw.

Inhaltliche Differenzierung

Hinsichtlich der Ziele und Inhalte kann man die Fortbildungsangebote wie folgt systematisieren (vgl. Böhmer 1983; Klippert 1983):

- a) Fortbildungen mit fachlichem/fachwissenschaftlichem Fokus
- b) Fortbildungen mit (fach-)didaktischem und/oder (fach-)methodischem Fokus
- c) Fortbildungen mit erziehungswissenschaftlichem Fokus (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, usw.)
- d) Fortbildungen zu sogenannten „Querschnittsthemen“ ohne unmittelbaren Fach- bzw. Unterrichtsbezug (u.a. Umweltbildung, Politische Bildung, etc.)

Weitere Differenzierungen

Weibel (vgl. 1979; zitiert nach Florian 2008) zufolge kann hinsichtlich der Funktion von *Lehrerinnenfortbildung* zwischen einer kompensatorischen, einer postgraduellen und einer innovatorischen Funktion unterschieden werden. Darüber hinaus lassen sich angebotsorientierte und nachfrageorientierte Formen (vgl. Terhart 2000), freiwillige und verpflichtende Formen (vgl. ebd.) sowie formale wie non-formale Formen (vgl. Fussangel u.a. 2010) von *Lehrerinnenfortbildung* differenzieren. Hinsichtlich des Verfahrens des Wissenserwerbs unterscheidet Riedinger (vgl. 2010) zu guter Letzt zwischen wissenszentrierten, lernzentrierten und diagnosezentrierte Verfahren.

3.2.5 Entwicklungstendenzen und Reformdebatten

Die Trennung der *Lehrerinnenbildung* in eine theoretisch orientierte Erste Phase und eine praktisch orientierte Zweite sowie Dritte Phase stößt regelmäßig auf Kritik. Obwohl man in der Praxis der *Lehrerinnenausbildung* mittlerweile nur noch selten auf ein strenges Konse-

ktivmodell trifft (vgl. Fuchs 2007) – das heißt auf einen Ansatz, bei welchem die wissenschaftliche Ausbildung an der Universität und die schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst strikt getrennt sind – werden dennoch häufig fehlende Praxisbezüge im Studium, eine mangelhafte Betreuung bei ersten Praxiserfahrungen, die fehlende Vernetzung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien sowie die marginale Stellung der Lehramtsstudiengänge an den Universitäten insgesamt moniert (vgl. Blömeke 2009a; Bohnsack 2000; Lüttger 2008; Plöger & Anhalt 1999; Wollenweber 1999). Auch deshalb gibt es einige zentrale Entwicklungstendenzen, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Als erstes ist die *stärkere Verzahnung und Kooperation der drei Phasen* zu nennen, wodurch inhaltliche Impulse zur Verbesserung der Lehrerinnenbildung erhofft werden. Dies soll durch stärkere konzeptionelle und personelle Verbindungen realisiert werden (vgl. Hericks 2004; Wissenschaftsrat 2001; Wollenweber 1999). In der Praxis gibt es bisher zwar nur vereinzelte Modellversuche und Forschungen (vgl. Knüppel 2012), allerdings wurden in manchen Ländern zumindest die Einbindung längerer Praxisphasen bzw. ganzer Praxissemestern im Lehramtsstudium (vgl. Weyland 2012) – teilweise in Verbindung mit einem verkürzten Vorbereitungsdienst – strukturell realisiert.

In Zusammenhang mit phasenübergreifenden Strukturen steht, zweitens, auch die zunehmende *Tertiarisierung* (vgl. Diebold 2000) der Zweiten und Dritten Phase, welche sich beispielsweise in der Gründung universitärer Zentren für Lehrerbildung ausdrückt. Diese sollen quer gelagert zur Struktur der einzelnen Fächer und Fachbereiche eine Koordination und Stärkung der Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen übernehmen, aber auch die Verknüpfung mit der regionalen Schulentwicklung sowie mit den anderen Phasen der Lehrerinnenbildung forcieren (vgl. Merkens 2005; Terhart 2000). Eine explorative Studie der Deutschen Telekomstiftung (vgl. 2015) stellte hierzu allerdings fest, dass Zentren für Lehrerinnenbildung in der Regel lediglich eine beratende Funktion hätten und nur wenig Einfluss besäßen, sodass sie somit auch kein Motor für Veränderungsprozesse seien. Ein weiteres Indiz für die fortschreitende Akademisierung ist die zunehmende Einwirkung der Hochschulen auf die Zweite und Dritte Phase. So wird in einem Papier der Hochschulrektorenkonferenz (2006, 15) postuliert, dass Hochschulen besser als andere Institutionen in der Lage seien, „pädagogische und didaktische Forschungsergebnisse und neue fachliche Entwicklungen adäquat zu vermitteln“. Möglich sei dies durch weiterbildende Angebote bis hin zu eigenen Masterstudiengängen und Weiterbildungsabschlüssen, sogenannten ‚professional masters‘, (vgl. ebd.; Hochschulrektorenkonferenz 2013; Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt 2015).

An den Universitäten selbst ist, drittens, durch die Stärkung der Pädagogik in der Gymnasiallehrerinnenbildung auf der einen Seite, sowie die Stärkung der Fachwissenschaften im Grund- und Hauptschulbereich auf der anderen Seite, eine Angleichung der verschiedenen Lehrämter zu beobachten (vgl. Helsper u.a. 2002). Demgegenüber haben die Studienreformen des sogenannten Bologna-Prozesses allerdings bundesweit tendenziell zu einer noch stärkeren Diffundierung der Lehramtsausbildung geführt, da neue, konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge nun den ‚traditionellen‘ Lehramtsstudiengängen gegenüberstehen.

Eine vierte Entwicklungstendenz ist die zunehmende Nutzung der Lehrerinnenfortbildung als Instrument der Schulreform und einer strategischen Personalentwicklung. Ausgangspunkt dieser Entwicklung bildet eine spezifisch deutsche Problemlage, welche wie folgt zugespißt umschrieben werden kann: „Lehrerausbildung in Deutschland umfasst eine lange Vorbereitungsphase, die formal 5,5 bis 7 Jahre dauert (4 bzw. 5 Jahre universitäre Ausbildung, gefolgt von 1,5 bis 2 Jahren Referendariat) (...). Hat man diese Phasen absolviert und eine Anstellung gefunden, findet so gut wie keine Fort- und Weiterbildung mehr statt, da Fort- und Weiterbildung bisher vorwiegend an individuellen Interessierten orientiert ist und auf Freiwilligkeit, statt Nachhaltigkeit basiert“ (Blömeke 2009a, 488). Dieses Modell der ‚Gelegenheitsfortbildung‘ einzelner Lehrkräfte (vgl. Klippert 2004) hat bestenfalls zu sporadischen und punktuellen Veränderungen in Schule und Unterricht geführt, größere Innovationen blieben allerdings aus. Erst nach dem sogenannten ‚PISA-Schock‘ und den als Reaktion von der KMK (vgl. 2002) vorgelegten sieben prioritären Handlungsfeldern wurde die Pflicht zur Fortbildung in manchen Bundesländern gesetzlich verankert (vgl. Daschner 2004). Insbesondere in jüngerer Vergangenheit wird Fortbildung daher auch zunehmend als Steuerungsinstrument einer strategischen Schul- und Personalentwicklung genutzt und ist damit längerfristig angelegt als noch vor ein paar Jahren (vgl. Altrichter 2010). Während das traditionelle Ziel der Lehrerinnenfortbildung also lediglich darin bestand, individuelle Kompetenzen und Fähigkeiten zu vermitteln, die in der Ausbildung noch nicht erworben oder durch berufliche Weiterentwicklung noch nicht nötig gewesen waren, wird die Teilnahme Fortbildungen nun durch Dienstvorgesetzte und ggf. auch durch die Schuladministration und -politik gesteuert. Daher lösen systematisch angelegte Seminarreihen und Fortbildungskonzeptionen, die mit Schulentwicklungsprozessen verwoben sind, zunehmend Einzelveranstaltungen ab.

Damit verbunden geht, fünftens, auch eine *Diversifizierung der Fortbildungsanbieter und -angebote* bei gleichzeitiger verstärkter staatlichen Regulierung durch Akkreditierung einher. Die staatlichen Strategien der Schul- und Personalentwicklung profitieren dabei von einer breiten Auswahlmöglichkeit zur Umsetzung ihrer Ziele und steuern ihrerseits die Angebotsflut durch staatliche Legitimierung der gewünschten Anbieterinnen und Angebote (vgl. Altrichter 2010). Diese Variante, die Fortbildungen an externe Anbieterinnen outzusourcen und dabei gleichzeitig mittels staatlicher Akkreditierungsverfahren zu steuern, ist für die zuständigen Länder außerdem sehr kostengünstig (vgl. Fabricius 2011).

Lehrerinnenfortbildung avanciert, sechstens, außerdem zunehmend zur *Bildung über die Lebenszeit* (vgl. Blömeke 2009a), zum *Lernen im Beruf* (vgl. Terhart 2000) bzw. zum *lebenslangen Prozess* (vgl. Messner & Reusser 2000) und lehnt sich an die allgemeine Tendenz zum lebenslangen Lernen an, welche man aktuell in der beruflichen Bildung beobachten kann.

Als siebte und letzte Entwicklungstendenz soll die Einführung neuer didaktischer Lernformen in der Lehrerinnenfortbildung angeführt werden, insbesondere Formen des E-Learning bzw. Blended Learning (einer Kombination aus E-Learning und Präsenzphasen) (vgl. Florian 2008; Grasmück u.a. 2010; Keuffer & Oelkers 2001; Müller u.a. 2010).

3.2.6 Zwischenfazit: Vielfalt und Diversität in der bundesdeutschen Lehrerinnenbildung

Die Struktur der deutschen Lehrerinnenbildung ist äußerst heterogen. Die Vielfalt der aktuellen Fortbildungslandschaft kann dabei auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden (vgl. Böhmer 1983): Ein erster Grund liegt in der Entstehungsgeschichte der Lehrerinnenfortbildung begründet, welche eine Vielzahl an unterschiedlichen Anbieterinnen und Institutionen hervorgebracht hat. Zweitens begünstigt die föderale Struktur der Bundesrepublik die historisch gewachsenen örtlichen Unterschiede und verhindert durch länderspezifische Gesetze und Verordnungen ein deutschlandweit einheitliches Fortbildungscurriculum. Und drittens liegt die Pluriformität auch darin begründet, dass einerseits ständig neue und wachsende Anforderungen an den Lehrerinnenberuf herangetragen werden und somit vielfältige Fortbildungsbedarfe entstehen, die tatsächliche Initiierung beziehungsweise Realisierung neuer Angebote andererseits aber vor allem aus pragmatische Gründen (beispielsweise personeller und finanzieller Art) von statten geht (vgl. ebd.).

Diese allgemeinen Rahmenbedingungen spiegeln sich auch in der aktuellen Praxis der rassismusrelevanten und rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung wieder. Deren historische Diskurse und Entwicklungen sollen im Folgenden dargestellt werden.

3.3 Die 1970er-Jahre: Die Fortbildungsinstitutionen reagieren auf das ‚Ausländerproblem‘

Nachdem Homogenisierungstendenzen in Schule und Schulpädagogik im öffentlichen Schulwesen zunächst weitestgehend unhinterfragt anzutreffen waren, hat sich seit den Bildungsreformen der 1960er-Jahre eine kritische Diskussion um Differenz und Differenzlinien zunehmend etabliert. Stand zunächst die Differenzlinie der *Klasse* bzw. der *sozialen Ungleichheit* im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Debatte, hat sich die Diskussion auf andere Kategorien wie *Geschlecht*, *Behinderung* oder auch *Nationalität/Kultur/Ethnizität* ausdifferenziert (vgl. Lutz & Leiprecht 2003).

Durch die KMK wurde die rassismusrelevante *natio-ethno-kulturelle* Differenzlinie erstmalig in den Beschlüssen vom 3. Dezember 1971 zum ‚Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer‘ (vgl. KMK 1971; zitiert nach Puskeppelit & Krüger-Potratz 1999) aufgegriffen. Dort wird deutschen Lehrerinnen im Abschnitt 5.1 allerdings lediglich empfohlen, sich in Arbeitsgemeinschaften weiterzubilden und die Erfahrungen von Lehrkräften, die bereits im Auslandschuldienst tätig waren, in geeigneter Weise zu nutzen. Für die Lehrerinnenbildung selbst ist nur vage formuliert, die besonderen Aufgaben durch entsprechende Angebote in Zukunft zu berücksichtigen. Abschnitt 5.2 beschäftigt sich mit der Einstellung ausländischer Lehrerinnen (vgl. ebd.). In den Neufassungen der Empfehlungen von 1976 und 1979 wurden die Passagen kaum bzw. nicht verändert.

Spezielle Fortbildungsangebote entstanden vor allem in jenen Bundesländern mit hoher Einwanderungsrate. Zielgruppe der Fortbildungen waren deutsche Lehrkräfte, die bereits in sogenannten ‚Ausländerklassen‘ unterrichteten, also über einen praktischen Zugang zum Handlungsfeld verfügten (vgl. Boos-Nünning 1981; Hartung & Brügel 2004; Hohmann 1976; Krüger-Potratz 2001). Die neuen Fortbildungsangebote stellten eine Reaktion auf die erheblichen Defizite der Lehrerinnen in der Arbeit mit ‚ausländischen‘ Schülern dar und

sollten kurzfristige Veränderungen in der schulischen Praxis ermöglichen (vgl. Hohmann & Linke 1975). Inhaltlich deckten die Fortbildungen eine große Spannweite von allgemeinen Migrations- und Kulturtheorien bis hin zu praktischen Hilfestellung zur Unterrichtsgestaltung ab. Eine umfangreichere Sammlung von ‚Materialien zur Fortbildung von Lehrern für Ausländerkinder‘ legte die Forschungsstelle ALFA der Pädagogischen Hochschule Rheinland vor, in welchem beispielweise Leitfragen zur Beurteilung von Lehr- und Lernmitteln, Hinweise zur didaktischen Gestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts sowie ein konkreter Programmvorschlag für einen Fortbildungskurs zu finden waren (vgl. Boos-Nünning 1981; Forschungsstelle ALFA 1978). Die Forschungsstelle war von 1972 bis 1976 in einem Modellversuch mit der ‚Entwicklung von Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung deutscher Lehrer für Kinder ausländischer Arbeitnehmer‘ (vgl. ebd.) betraut. Aufgrund der Begrenztheit der Ressourcen war das Konzept als Multiplikatorinnenfortbildung entwickelt worden, welche kurzfristige Impulse für einen verbesserten Unterricht ‚ausländischer‘ SchülerInnen setzen sollte (vgl. Hohmann 1976; Hohmann & Linke 1975). Als paralleles Angebot entstanden außerdem Fortbildungskurse für ausländische Lehrkräfte, welche die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse, methodischer und didaktischer Inhalte sowie einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch zum Ziel hatten. Die getrennten Fortbildungsangebote für deutsche und ausländische Lehrkräfte wurden aufgrund unterschiedlicher Problemlagen und unterschiedlicher Funktionen im Unterricht mit ‚Ausländerkindern‘ gerechtfertigt, wobei dies gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen nicht grundsätzlich ausschloss (vgl. Biermann-Berlin 1980; Hohmann 1976). Auch an den Universitäten bzw. pädagogischen Hochschulen wurden ‚ausländerpädagogische‘ Angebote in den Wahlpflichtbereich aufgenommen. Der erste weiterbildende Studiengang ‚Lehrer für Kinder mit fremder Muttersprache‘ wurde 1978 an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz eingerichtet (vgl. Krüger-Potratz 2001).

Retrospektivisch kann kritisch angemerkt werden, dass die Fortbildungsangebote der 1970er-Jahre einen *ausländerpädagogischen* Ansatz verfolgten, welcher primär die Erhaltung der Rückführungsfähigkeit sowie die Assimilation ins deutsche Schulsystem und nicht die Integration in die deutsche Gesellschaft zum Ziel hatte. Einerseits wurden in den Fortbildungen die Sozialisationsbedingungen und Wertvorstellungen einseitig problematisiert und eine homogenisierendes Bild der Gastarbeiterkinder vermittelt, andererseits wurden *institutioneller Rassismus*, fachliche Defizite der Lehrerinnen und schulstrukturelle Probleme häufig thematisiert. Die damaligen Ansätze waren kompensatorisch und defizitorientiert konzipiert (vgl. Krüger-Potratz 2001; Schmidtke 2005a). Außerdem wurde das Fortbildungsangebot letztlich vor allem durch die hohe Nachfrage generiert und nicht aufgrund schulpolitischer bzw. -administrativer Strategien initiiert. Mit den Fortbildungen war häufig der Wunsch nach unmittelbarer Entlastung im Unterricht verbunden, sodass der Schwerpunkt auf der Vermittlung von praxisbezogenen Inhalten lag. Eine Auseinandersetzung mit theoretischem Hintergrundwissen sowie eine kritische Reflexion über das eigene Handeln wurden hingegen in der Regel nicht angestrebt (vgl. Hohmann 1976; Hohmann & Linke 1975).

3.4 Die 1980er-Jahre: Expansionsphase der interkulturellen Lehrerinnenbildung

Die 1980er-Jahre stellten für die Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung eine Expansionsphase im doppelten Sinne dar: Zum einen rückten Fragestellungen im Kontext *natio-ethno-kultureller* Differenz zunehmend in den Fokus des pädagogischen Diskurses, zum anderen erhielt auch die Lehrerinnenfortbildung insgesamt mehr Aufmerksamkeit. Die Kultusministerkonferenz sprach 1981 ‚Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts‘ aus (vgl. KMK 1981). In diesen wird unter anderem die Vermittlung eines Basiswissens im Lehramtsstudium sowie die Einrichtung von Studienangeboten im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ gefordert. Die Lehrerinnenfortbildung sollte als ergänzende Maßnahme zur kurzfristigen Verbesserung des ‚Unterrichts für ausländische Schüler‘ beitragen.

In den 1980er-Jahren entstanden auch erstmal umfangreichere Fortbildungsreihen,¹⁴ die eine flächendeckende Qualifizierung der Lehrkräfte im Kontext der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung zum Ziel hatten. Einige Modellversuche werden in einem Sonderheft des *Instituts für Lehrerfort- und Weiterbildung Mainz* referiert (vgl. Payrhuber & Weidenbach 1985). Eine umfassende Dokumentation der damaligen staatlichen Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich ‚Ausländerpädagogik‘ wurde zudem von Hauff (vgl. 1987) erstellt. Die folgende Aufzählung listet einige ausgewählte Beispiele:

- In Hamburg wurde ab 1980 eine Zusatzausbildung für Lehrerinnen von Schülerinnen verschiedener Muttersprachen in Zusammenarbeit zwischen der Hamburger Schulbehörde, dem Landesinstitut für Lehrerfortbildung sowie der Universität Hamburg angeboten, für welche verbeamtete Lehrkräfte zur Hälfte ihrer Dienstzeit freigestellt werden konnten (vgl. Hartung & Brügel 2004; Keuffer & Oelkers 2001).
- In Bayern fand von 1980 bis 1983 ein Modellversuch ‚Ausländerpädagogik‘ an der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen statt. Aus diesem heraus entwickelte sich ein einwöchiges Fortbildungsangebot, an welchem in den Folgejahren ca. 700 Lehrkräfte teilnahmen. Darüber hinaus wurde in Dillingen ein

14 Auch an den Hochschulen konnte in den 1980er-Jahren eine Expansionsphase der ‚ausländerpädagogischen Zusatzstudiengänge‘ beobachtet werden (vgl. Krüger-Potratz 2001; 2004a, 2004b). Eine umfassende Dokumentation der damals angebotenen Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge im Bereich ‚Ausländerpädagogik‘ sowie ‚Deutsch als Zweitsprache‘ stammt von Hauff (vgl. 1987). Nieke (vgl. 1985) merkte hier kritisch an, dass die Studienangebote vor allem von beschäftigungslosen Lehramtsabsolventinnen und Lehrerinnen in der Hoffnung auf verbesserter Anstellungschance angenommen würden. Die Qualifikationsakkumulation (ein grundständiges Lehramtsstudium plus ein zusätzliches ‚ausländerpädagogisches‘ Aufbaustudium) bedrohe allerdings die Qualifikation der Lehrerinnen für den Unterricht mit Schülerinnen ‚ausländischer Herkunft‘ mehr als dass sie nütze, sodass der Autor stattdessen eine Art ‚Sockelstudium Ausländerpädagogik‘ als Querschnittsaufgabe aller Lehramtsstudiengänge forderte (vgl. ebd.; vgl. auch Gutmann 1984). Letzteres wurde allerdings nie realisiert (vgl. Krüger-Potratz 2004b), was wiederum belegt, dass die Integration rassismusrelevanter Inhalte in die Studienangebote nicht strukturell gesichert war. Ferner lässt sich feststellen, dass die Schwerpunktsetzungen und Profile der verschiedenen Studiengänge nur bedingt das Resultat systematischer und fachlich begründeter Überlegungen waren, sondern stattdessen vielfach von der Initiative einzelner Lehrender abhingen (vgl. Krüger-Potratz 2001).

zweijähriger Weiterbildungskurs angeboten, der nach zehn Fortbildungswochen mit der Ersten Staatsprüfung im Fach ‚Didaktik des Deutschen als Zweitsprache‘ abschloss (vgl. Hauff 1987).

- In Nordrhein-Westfalen wurden ab 1981 mittels eines Multiplikatorinnensystems insgesamt ca. 25.000 Grund- und Hauptschullehrerinnen fortgebildet. Inhaltlich zielte die Maßnahme vor allem auf die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘, aber auch Elemente der sogenannten ‚Ausländerpädagogik‘ waren Gegenstand. Das umfangreiche und flächendeckende Format konnte realisiert werden, da die Teilnehmerinnen eine großzügige Deputatsentlastung erhielten. Eine systematische Evaluation wurde allerdings nicht durchgeführt, sodass keine Ergebnisse über die Wirkung und Nachhaltigkeit des Trainings vorliegen (vgl. Elsholz & Goll 2010; Krüger-Potratz 2001).
- In Baden-Württemberg bestand von 1982 bis 1985 ein Modellversuch, welcher sich an Lehrerinnen allgemeinbildender und beruflicher Schulen richtete. In insgesamt zehn Modulen wurden jeweils ca. 25 Lehrkräfte eines Schulamtsbezirks fortgebildet, die hierfür vom Schuldienst freigestellt waren. Im Projektzeitraum nahmen insgesamt ca. 1.600 Lehrkräfte an der modularen Qualifizierungsmaßnahme teil (vgl. Bauer 1987; Hauff 1987).
- In Rheinland-Pfalz startete 1982 ein Modellversuch zur ‚Fortbildung für deutsche Lehrer von Kindern ausländischer Arbeitnehmer‘, in welchem Grund- und Hauptschullehrerinnen „didaktisch-methodische Unterrichtshilfen zu speziellen Problemen des Unterrichts mit ausländischen Kindern“ (Payrhuber & Weidenbach 1985, 5) an die Hand gegeben werden sollten.¹⁵
- In Berlin wurden – nach dem gescheiterten Modellversuch eines dreisemestri-gen Kontaktstudiums an der Freien Universität – pro Schulhalbjahr 30 Lehrkräfte aller Schularten fortgebildet. Eine Besonderheit des Programms lag in der gemeinsamen Fortbildung deutscher und türkischer Lehrkräfte, sodass neben der „Professionalisierung, Kompetenzerweiterung und Befähigung zur Fachberatung im Bereich des Ausländerunterrichts“ (Weil 1987, 37) insbesondere auch die Kooperation und das gegenseitige Verständnis gefördert werden sollten. Auch anderenorts entstanden spezielle Fortbildungsangebote für ‚ausländische‘ Lehrerinnen (vgl. Boos-Nünning 1981; Jäger 1982a).
- Im Rahmen dieser Angebotsexpansion konnte sich allmählich auch die Ansicht durchsetzen, dass die Unterrichtung und Erziehung von ‚ausländischen‘ Kindern und Jugendliche keine partielle und vorübergehende, sondern eine generelle und bleibende Aufgabe der Schule darstellt. Ausgehend von den Handlungsdefiziten der Lehrkräfte kam der Lehrerinnenfortbildung somit zunächst weiterhin die Aufgabe einer akuten qualifikatorischen Kompensation zu (vgl. Jäger 1982a). Die neuen Fortbildungen und Veranstaltungsreihen entstanden in Fortbildungsinstitutionen zudem häufig auch vor einem pragmatischen

15 Die Formulierung im Zitat zeigt, dass viele Konzeptionen der Lehrerinnenfortbildung auch in den 1980er-Jahren noch einen problemfokussierten, defizitorientierten Ansatz verfolgten.

Hintergrund (bspw. aufgrund neuer finanzieller Fördermöglichkeiten, personalpolitischer Entscheidungen, u.a.) und fußten eher auf sporadischen Konzepten, als auf fundierten Curricula (vgl. Böhmer 1983; Jäger 1982b). Ein weiteres Problem war, dass jene Lehrerinnen, die kein Interesse oder sogar eine Ablehnung gegenüber rassismusrelevanter Fortbildung zeigten, nicht durch entsprechende Angebote erreicht wurden und stattdessen nur engagierte Lehrerinnen danach strebten, ihre eigene Qualifikation in diesem spezifischen Handlungsfeld zu erweitern. Obwohl natürlich bereits damals alle Schularten und -stufen mit Migration ‚konfrontiert‘ waren, fokussierten die Fortbildungsangebote jene Schulaltern mit einem hohem Anteil ‚ausländischer‘ Schülerinnen (vgl. Boos-Nünning u.a. 1976; Boos-Nünning & Nieke 1987). Insgesamt forderten viele Autorinnen daher in theoretischen Beiträgen eine verbesserte Lehrerinnenbildung, in welcher die notwendigen Qualifikationen zur Gestaltung eines ‚interkulturellen‘ Unterrichts vermittelt werden (vgl. Biermann-Berlin 1980; Jäger 1982a; Klippert 1983; Reich 1987; Steiner-Khamsi 1989).

3.5 Die 1990er-Jahre: Die Verankerung der interkulturellen Lehrerinnenbildung als Querschnittsaufgabe

„Die 90er Jahre sind geprägt von grundlegenden pädagogischen Innovationen, die sich in neuen Arbeitsschwerpunkten widerspiegeln. Von 1992 bis 1994 werden zentrale Querschnittsaufgaben der Gender-Pädagogik, des Globalen Lernens, der Sucht- und Gewaltprävention sowie des interkulturellen Lernens nach und nach im Rahmen der Pädagogischen Dienste organisiert“, so skizziert das Pädagogische Institut München die Entwicklungen der städtischen Fortbildungseinrichtung in den 1990er-Jahren (vgl. Pädagogisches Institut München o.J.). Auch im KMK-Beschluss ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘ (vgl. KMK 1996) wurde formuliert, den ‚interkulturelle Aspekte‘ nicht isoliert in einzelnen Themen, Fächern oder Projekten zu behandeln. Rassismusrelevante (im Wortlaut des KMK-Beschluss: ‚interkulturelle‘) Pädagogik wurde somit als *Querschnittsaufgabe* der Schule definiert. In dem am 25. Oktober 1996 verabschiedeten Papier sind pädagogische Grundsätze, inhaltliche Unterrichtsschwerpunkte sowie didaktische und methodische Hinweise formuliert. Mit Blick auf die Lehrerinnenbildung wurde gefordert, dass die Inhalte und Themen der ‚interkulturellen‘ Bildung als integraler Bestandteil grundständig und auch verstärkt in die Zweite und Dritte Phase eingebunden werden müssen – u.a. durch die Verstärkung schulnaher und schulinternen Fortbildung (vgl. KMK 1996). Strukturell erfuhr die rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildung in den 1990er-Jahren dadurch zwar vielerorts eine Aufwertung – so wurde beispielsweise am Hamburger Institut für Lehrerfortbildung erstmalig eine Stelle für Lehrerinnenfortbildung im Arbeitsschwerpunkt ‚Interkulturellen Erziehung‘ eingerichtet (vgl. Hartung & Brügel 2004) – anderenorts blieben allerdings auch strukturelle Leerstellen bestehen.

Eine umfassende Studie eines Forschungsprojektes an der Universität Hamburg erhob die damalige Situation der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung in den 16 Bundesländern systematisch (vgl. Niedrig 1996; 1997). Hierzu wurde im Frühjahr 1994 zunächst eine schriftliche Befragung aller staatlichen Fortbildungsinstitute durchgeführt, welche durch Telefoninterviews mit den ‚zuständigen‘ Mitarbeiterinnen ergänzt wurde. Darüber

hinaus wurden die zentralen Fortbildungsverzeichnisse ausgewertet. Die Studie ergab, dass bundesweit völlig unterschiedliche Grade der institutionellen Verankerung der ‚interkulturellen Erziehung‘ in der Lehrerinnenfortbildung bestanden. Die Analyse der thematischen Ausrichtung der Angebotsstruktur konnte weiterhin zeigen, dass *ausländerpädagogische* und somit defizitorientierte Konzeptionen dominierten (vgl. ebd.). Die akuten Formen von Rassismus und rechtsextremem Gewalt, welche die gesellschaftliche Debatte in den 1990er-Jahren erschütterten (vgl. *Abschnitt 3.1*), hatten allerdings auch eine Vielzahl an rassismusspezifischen Angeboten hervorgebracht. Resümierend ließ sich feststellen, dass die rassismusrelevante Fortbildungslandschaft insbesondere in den 1990er-Jahren deutlich gewachsen und vielfältiger geworden war, sodass die Studie eine umfassende Darstellung – wie sie ein Jahrzehnt zuvor von Hauff (vgl. 1987) vorgelegt wurde – gar nicht mehr leisten konnte (vgl. Niedrig 1996; 1997).

Trotz der wertvollen Ergebnisse dieser erstmals größeren empirischen Erhebung im Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung ist auffallend, dass sich in diesem Jahrzehnt (wie auch in den 2000er-Jahren) kaum wissenschaftliche Publikationen finden, die sich explizit mit der rassismusrelevanten *Fortbildung* von Lehrerinnen beschäftigen.

3.6 Die 2000er-Jahre: Bedeutungsexpansion der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung

Im zu Beginn des neuen Jahrtausends veröffentlichten Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten *Expertinnenkommission* wurde festgestellt, dass sich die Anforderungen an Schule und Unterricht aufgrund der größer gewordenen Vielfalt in der Bundesrepublik verändert haben (vgl. Terhart 2000). ‚Interkulturelle‘ Lehrerinnenbildung, so die Kommission, müsse entsprechend des KMK-Beschlusses zur Interkulturellen Bildung (vgl. KMK 1996) in allen Phasen stattfinden. Lehrkräfte müssten sich außerdem ihrer eigenen Vorurteile bewusst sein, um die Fähigkeit zum Umgang mit Verschiedenheit und Toleranz an die Schülerinnen weitergeben zu können (vgl. Terhart 2000). Auch die *Hamburger Kommission Lehrerbildung* (vgl. Hartung & Brügel 2004; Keuffer & Oelkers 2001) empfahl die Verankerung der Interkulturellen Bildung als Querschnittsaufgabe in allen Phasen. Sie forderte die Gelegenheit zum Erwerb von Grundkenntnissen in Fragen des Sprach- und Zweitspracherwerb für alle Lehrerinnen sowie die Installierung von Ergänzungstudiengängen, u.a. im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ und ‚Lehrer für Kinder verschiedener Muttersprachen‘. Darüber hinaus sollten ein Neudenken der Lehrerinnenbildung im Umgang mit Differenz sowie die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall stattfinden (vgl. ebd.).

Ein weiterer Beschluss der KMK zu den ‚Standards für die Lehrerbildung‘ benannte Differenzierung, Integration und Förderung als einen von elf Schwerpunkten der Lehrerinnenausbildung im Bereich Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2004). Trotz dieser Fülle an Empfehlungen und Willenserklärungen in den 2000er-Jahren (vgl. auch KMK 2007; 2009) lieferten die Papiere keine konkreteren Hinweise zur Um- bzw. Neugestaltung der Praxis rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung. Stattdessen galt auch im vergangenen Jahrzehnt noch die von Krüger-Potratz (vgl. 2001, 17) getroffene Feststellung, dass ein ‚normales‘ Lehramtsstudium erfolgreich absolviert werden könne, ohne dass die Studierenden sich je mit Fragen sprachlicher, ethnischer bzw. nationaler und kultureller Heterogenität ausei-

nandergesetzt haben müssten. Eigene Studiengänge mit einem klar rassismusrelevanten Fokus existierten nur für die außerschulische Pädagogik. Im Lehramt selbst bestand allerdings zumindest ein breites Wahlpflichtangebot sowie – im begrenzten Rahmen – die Möglichkeit, Deutsch als Zweitsprache sowie ausgewählte Minderheitensprachen als Unterrichtsfach zu studieren (vgl. Krüger-Potratz 2001; 2004a). Somit kam der Dritten Phase trotz der vielfach betonten Bedeutsamkeit auch im neuen Jahrtausend hinsichtlich rassismusrelevanter Inhalte weiterhin tendenziell eher eine kompensatorische Funktion zu.

Insgesamt standen die 2000er-Jahre – in der Schulpädagogik allgemein und in den Forschungen zur Lehrerinnenbildung im Speziellen – ganz im Zeichen von Standardisierung, Kompetenzorientierung, Output-Orientierung, Modularisierung und Qualitätsentwicklung (vgl. bspw. Blutte & Fabricius 2007; Kraler 2008; Oser u.a. 2013; Priebe 2011; Reh 2005a; Schaper 2011; Wilbers 2004). Auch im Kontext der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung erschienen zahlreiche Publikationen, in welchen die Autorinnen umfangreiche Kataloge von Standards und Kompetenzen formulieren (vgl. bspw. Allemann-Ghionda 2013; Kimmelman 2009; Kimmelman 2010; Lanfranchi 2000). Neben der *Bedeutungsexpansion* der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung kann daher auch vom Jahrzehnt der *Curricula-Expansion* gesprochen werden. Kritisch angemerkt werden muss dennoch, dass sich keine umfassenderen Arbeiten – weder theoretisch noch empirisch – differenzierter speziell mit der Fortbildung von Lehrerinnen zu rassismusrelevanten und insbesondere rassismusspezifischen Fragestellungen befassten. Obwohl das Jahrzehnt also von einer Bedeutungs- und einer Curriculumsexpansion in der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung geprägt war, wies der Diskurs über die spezifischen Fragestellungen der Dritte Phase weiterhin große Leerstellen auf.

3.7 Die 2010er-Jahre: Jüngste Entwicklungen und Forschungen

Erst in den 2010er-Jahren wird die rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildung (wieder) entdeckt und erfährt sowohl in theoretischen wie auch empirischen Beiträgen größere Beachtung. Außerdem finden sich nun auch häufiger Forderungen, die Auseinandersetzung mit Effekten von *Rassismus* und *institutioneller Diskriminierung* als Pflichtbestandteil in die Curricula der Lehrerinnen(fort)bildung aufzunehmen (vgl. Scherr 2011). In der gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz und den Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern vom 10. Oktober 2013 wird beispielsweise gefordert, dass sich Lehrerinnen mittels Fortbildung ‚interkulturelle Kompetenz‘ aneignen, um ‚interkulturelle‘ Elterngespräche respektvoll, wertschätzend, kultur- und diskriminierungssensibel führen zu können (vgl. KMK 2013).

Gerade in der jüngeren Vergangenheit erschienen darüber hinaus zum einen Publikationen, die sich zu didaktischen Konzeptionen rassismusrelevanter Lehrerinnen(fort)bildung äußerten. Jens (vgl. 2010) stellte in einem Beitrag beispielsweise das Fortbildungsmodul ‚Diskriminierungskritische politische Bildung vor‘. Dessen methodische Umsetzung fußt auf dem Anti-Bias und beinhaltet vor allem Übungen, mit deren Unterstützung sich die Teilnehmerinnen den gesellschaftlichen Kontext, in welchem sie selbst agieren, vergegenwärtigen. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen, aber auch der eigenen Position innerhalb der gesellschaftlichen machtvollen Diskurse stehen somit im Zentrum des

Moduls. Auch die Beiträge in zwei von Rangosch-Schneck herausgegebenen Sammelbänden beschäftigen sich mit Methoden, Lerngelegenheiten und Strukturen in der ‚interkulturellen Lehrerbildung‘ (vgl. Rangosch-Schneck 2012; 2014).

Einen wichtigen Meilenstein in der Praxis rassismusspezifischer *Lehrerinnenfortbildung* markiert sicherlich das ‚Praxishandbuch Interkulturelle Lehrer|innenbildung‘ (vgl. Brunner & Ivanova 2015), in welchem die Autorinnen theoretische und praktisch-methodische Hinweise geben, wie *Alltagsrassismus* in der *Lehrerinnenbildung* benannt und (angehende) Lehrkräfte zu einem Problembewusstsein und einer Selbstreflexion befähigt werden können.

Von unterschiedlichen Erfahrungen in rassismusspezifischen Fortbildungsangeboten berichtet Marmer (vgl. 2015a) in einem Sammelwerksbeitrag: Teilweisen bräuchten *Lehrerinnen* ein großes Interesse an rassismuskritischer Fortbildung mit, teilweise seien die Erwartungen allerdings sehr pragmatisch und auf praktische Lösungen und erlernbare Werkzeuge fokussiert. Und auch in Beiträgen des Autors dieser Studie werden konkrete Fortbildungsangebote für *Lehrerinnen*, die sich im Netzwerk ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ engagieren (vgl. Weis 2015a) sowie Überlegungen zur didaktischen Praxis rassismusspezifischer Fortbildung (vgl. Weis 2015b, 2015c) vorgestellt.

Neben diesen Impulsen zur konkreten Praxisgestaltung gerät die rassismusspezifische *Lehrerinnenbildung* auch auf wissenschaftlicher Ebene zunehmend in den Blick. Eine umfassende Studie ‚Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung‘ hat Ding (vgl. 2011) an der Universität Jena vorgelegt. Zentrale Fragestellungen der Dissertation waren das Anforderungsprofil für Lehrpersonen in ‚multikulturell geprägten deutschen Schulen‘ sowie Erwartungen von Lehrkräften hinsichtlich der Interkulturellen Erziehung. Datenbasis der qualitativen Studie bildeten *Expertinneninterviews* mit *Lehrerinnen* an Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis prämiert waren. Die Befragung bestätigt, dass die Befragten die zentralen Elemente des von Lanfranchi (vgl. 2008) entwickelten ‚Standardcurriculums‘ als bedeutsam für ihre schulische Praxis erachtet. So resümiert die Studie, dass eine Verankerung der ‚Interkulturellen Erziehung‘ als obligatorischen, schulform- wie fachübergreifenden sowie stark praxisbezogenen Bestandteil der *Lehrerinnenausbildung* dringend wünschenswert sei.

Im gleichen Jahr befasst sich Kusche (vgl. 2011) in ihrer ebenfalls in Jena vorgelegten Dissertation mit interkulturellen *Lehrerinnenfortbildungskonzepten* als Möglichkeit der *interkulturellen Öffnung* von Schulen. Die explorative Studie – basierend aus einer Fragebogenerhebung und leitfadengestützten Interviews mit Gymnasial- und Mittelschullehrkräften aus der Region Chemnitz/Zwickau – zeigt, dass die Mehrheit der befragten *Lehrerinnen* keine relevanten interkulturellen bildungspolitischen Richtlinien kennt und in der Praxis nur schwer einen konkreten Bezug zu interkulturellen Lehrplaninhalten herstellen kann. Interkulturalität wird überwiegend als additives Thema und nicht – wie bildungspolitisch vorgesehen – als Querschnittsthema wahrgenommen. Hinsichtlich des Fortbildungsverhaltens kann die Autorin zeigen, dass viele *Lehrerinnen* nur dann motiviert sind eine interkulturelle Fortbildung besuchen, wenn eine Relevanz für das berufsalitägliche Handeln erkennbar ist und dass fächerübergreifende Veranstaltungen eher gemieden werden. Nur einzelne Schlüsselpersonen besäßen ein fundiertes interkulturelles Wissen, weshalb eine integrierte Personalentwicklung an den Schulen notwendig sei, um ein entsprechendes Wis-

sensmanagement zu gewährleisten und die interkulturellen Themen tatsächlich als Querschnittsaufgabe zu verankern (vgl. ebd.).

Eine umfassende Analyse der Lehrerinnenfortbildungsangebote in den 16 Bundesländern veröffentlichte der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (vgl. 2016) gemeinsam mit dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache kurz vor Fertigstellung dieser Studie. In den zentralen Fortbildungskatalogen wurden rund 25.000 Fortbildungsangebote nach 32 einschlägigen Suchbegriffen gefiltert (‚Rassismus‘ war allerdings nicht dabei) und anschließend ausgewertet. Der vorgelegte Bericht kommt zum Ergebnis, dass die Vielfalt der Fortbildungslandschaft die Suche nach passenden Angeboten teilweise erschwert, da manche Datenbanken nur die zentralen Fortbildungsangebote erfassen. Außerdem seien viele der einschlägigen Fortbildungen thematisch wie zeitlich begrenzt. Darüber hinaus bestimme das Nachfrageverhalten der Lehrkräfte darüber, welche Themen in den Fortbildungskatalogen der Bundesländer vertreten seien. Als Resultat wird eine bessere und breite Verankerung der rassismusrelevanten Themen gefordert, sodass alle Lehrerinnen im Rahmen von Aus- und Fortbildung eine Basisqualifikation in den Bereichen Sprachbildung und ‚interkultureller Pädagogik‘ erhalten.

3.8 Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstandes

Die Auseinandersetzung mit *natio-ethno-kultureller* Differenz hat im deutschen pädagogischen Diskurs in den vergangenen Jahrzehnten grundsätzlich an Bedeutung gewonnen, wobei in Theorie wie Praxis unterschiedliche, teilweise widersprüchliche Paradigmen anzutreffen sind. Die Darstellung des bisherigen Forschungsstandes im eng umrissenen Kontext der rassismusrelevanten Lehrerinnen(fort)bildung zeigt allerdings, dass das eingangs behauptete doppelte Forschungsdefizit bestätigt werden kann: Seit Beginn des pädagogischen Diskurses um *natio-ethno-kulturelle* Differenz in Deutschland gibt es nur sehr wenige Publikationen, die sich *explizit* mit rassismusrelevanter und insbesondere rassismusspezifischer Fortbildung von Lehrerinnen befassen.

Als bedeutende Forschungsarbeiten, die eine hohe Ähnlichkeit zur vorgelegten Studie aufweisen, können einige frühere Dokumentationen und Analysen der Fortbildungsangebote aufgeführt werden (vgl. Hauff 1987; Niedrig 1996; 1997; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016). Umfangreiche Publikationen, die sich mit der methodisch-didaktischen Praxis auseinandersetzen sind hingegen aus heutiger Sicht entweder veraltet (vgl. Boos-Nünning 1981; Forschungsstelle ALFA 1978) oder beziehen sich nicht explizit auf die Dritte Phase (Brunner & Ivanova 2015; Rangosch-Schneck 2012; 2014).

Aktuelle wissenschaftliche Forschungen sind in geringem Umfang vorhanden, fokussieren sich aber entweder wiederum nicht explizit auf die dritte Phase (vgl. Ding 2011) oder stellen keinen spezifischen Bezug zum Phänomen *Rassismus* her (vgl. Kusche 2011; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016).

Zwar kann also erfreulicherweise resümiert werden, dass die beiden Forschungsfoki dieser Studie im aktuellen Jahrzehnt sowohl durch praxisorientierte Beiträge und auch durch wissenschaftliche Arbeiten zunehmend mehr Beachtung erfuhren, allerdings besteht weiterhin ein virulentes Forschungsdefizit im speziellen Überschneidungsbereich. Obwohl die

vorgelegte Arbeit sich hier erstmals um eine Synthese zwischen den Forschungskomplexen bemühte, konnten weitreichende Fragen alleine auf Grundlage der angestellten theoretisch-hermeneutischen Studien nicht geklärt werden, weshalb die empirische Studie (vgl. unten) mit dem Vorhaben einer grundlegenden Exploration und Systematisierung des Feldes konzipiert wurde.

4 Methodisches Vorgehen

Ziel der vorliegenden Studie war eine explorative Erforschung der aktuellen Praxis rassismustheoretischer und insbesondere rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung. Da zum Zeitpunkt der Erhebung im deutschsprachigen Raum nur wenige umfassende empirische Forschungen zur Praxis der rassismustheoretischen Pädagogik sowie zur Dritten Phase der Lehrerinnenfortbildung vorhanden waren, sollte durch diese Studie versucht werden, das bestehende doppelte Forschungsdefizit zumindest in Teilen aufzuholen. Am Ende sollte eine erste systematische und strukturierte Beschreibung des zu untersuchenden Handlungsfeldes stehen – mit dem vorrangigen Ziel, erste Hypothesen zur aktuellen Praxis der rassismustheoretischen und insbesondere rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung formulieren und somit Anschlussmöglichkeiten für Folgestudien generieren zu können. Bezogen auf die von Flick (vgl. 2009, 253) aufgeführten acht Komponenten, welche das Design und den Prozess qualitativer Forschung konstituieren, lässt sich feststellen, dass die vorgelegte Studie:

- der *Beschreibung* (und nicht der Hypothesenprüfung oder Theoriebildung) des Forschungsfeldes der rassismustheoretischen Lehrerinnenfortbildung diene;
- einer *breit formulierten Fragenstellung* nachging, um im Sinne eines explorativen Forschungsvorhabens möglichst viele Facetten des bis dato vernachlässigten Forschungsgegenstandes zu beleuchten;
- aufgrund der qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden eine *theoretisch generalisierende Ergebnisdarstellung* (aber keine numerische) anstrebte;
- hinsichtlich des Grades an Standardisierung und Kontrolle ein sehr *offenes Design* vorwies;
- unterschiedliche *Expertinnen* aus dem Forschungsfeld im Sinne eines *Samplings* und einer *Vergleichsgruppenbildung* zur Befragung heranzog;
- hinsichtlich der *zeitlichen, personellen und technischen Ressourcen* als Promotionsprojekt stark begrenzt war (und daher nur einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit eines komplexen Handlungsfeldes untersuchen konnte).

Ausgehend vom in *Kapitel 3* skizzierten Forschungsstand markierten drei zentrale Ausgangsfragen, welche eine erste Annäherung an das zu untersuchende Forschungsfeld versprachen, den Beginn der empirisch-qualitativen Erhebung:

- Welche rassismustheoretischen und insbesondere rassismusspezifischen Fortbildungsangebote existieren aktuell in der Dritten Phase der Lehrerinnenbildung?
- Welche Aussagen können zu den institutionellen und konzeptionellen Hintergründen dieser Fortbildungsangebote getroffen werden?
- Wie wird die aktuelle Praxis der rassismustheoretischen und insbesondere der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung inhaltlich und methodisch gestaltet?

Aufgrund des explorativen Charakters (vgl. Diekmann 2008) der vorliegenden Studie eignete sich ein an Gütekriterien der qualitativen Forschung orientiertes Vorgehen (vgl. *Abschnitt 4.1*). Zur Klärung der ersten Teilfrage diene hauptsächlich eine Recherche, die im

Rahmen der Vorstudie in den zentralen Fortbildungsdatenbanken der Bundesländer ange stellt wurde. Die Dokumentation und Auswertung der Seminaurausschreibungen ermög lichte dabei einen ersten, überblicksartigen Zugang zum untersuchten Handlungsfeld (vgl. *Abschnitt 4.2*). Die Annäherung an die zweite und dritte Teilfrage erfolgte mittels einer qua litativen Interviewstudie mit 18 *Expertinnen*, welche durch ihre berufliche Position zum ei nen über exklusive Informationszugänge und breit gefächerte Kenntnisse der Wissensbe stände und Praktiken in der aktuellen rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* verfü gen und zum anderen auch für den Entwurf von Konzepten sowie die Festlegung der Semi narinhalte in diesem pädagogischen Handlungsfeld verantwortlich sind (vgl. *Abschnitt 4.3*). Ausgewertet wurden die Daten mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse, welche ein regel geleitetes und systematisches Vorgehen ermöglichte (vgl. *Abschnitt 4.4*). Das detaillierte Vorgehen der empirischen Erhebung und Auswertung ist am Ende des Kapitels tabellarisch dokumentiert (vgl. *Abschnitt 4.5*).

4.1 Gütekriterien qualitativer Forschung

Qualitative Forschungsansätze bieten die Möglichkeit, noch wenig beschriebene For schungsfelder – wie beispielsweise die rassismusrelevante *Lehrerinnenfortbildung* – zu erschließen. Im Zentrum des Interesses stehen dabei die Lebenswelten und -wirklichkeiten der Akteurinnen im zu untersuchenden Forschungsfeld. Durch eine offen formulierte Fra gestellung ist die Annäherung an den unerschlossenen Forschungsgegenstand von innen heraus und somit besser möglich, als dies mit quantifizierenden und standardisierten Ver fahren zu realisieren ist. Die erzielten Forschungsergebnisse sollen zum besseren Verständ nis der Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale im untersuchten Forschungsfeld beitragen (vgl. Flick u.a. 2009). Die Basis qualitativer Studien bildet empirisch gesammeltes Material aus dem entsprechenden Gegenstandsbereich. Kuckartz (vgl. 2012, 14) zufolge können dies vielseitige Daten wie Texte, Bilder, Filme, Audio- und Videoaufzeichnungen sowie kulturelle Artefakte aller Art sein, welche zur angestrebten Analyse in unterschied lichster Form (Interviewtranskripte, Diskussion- und Beobachtungsprotokolle, Material aus offenen Fragebögen, Medienprodukte, usw.) für die wissenschaftliche Analyse aufbe reitet werden (vgl. Mayring & Brunner 2009).

Ausgehend von der Grundannahme, dass sich soziale Wirklichkeiten durch die gemein same Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen realisieren, also einen „kommuni kativen Charakter“ (Flick u.a. 2009, 22) besitzen, ist qualitative Forschung von anderen Leit gedanken bestimmt als quantitative Forschungsansätze. Wesentliche Kennzeichen sind „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Ana lyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick 2007, 26). Steinke (vgl. 2009) vertritt diesbezüglich die Posi tion, dass qualitative Forschung sich gleichermaßen *nicht* auf ungeeignete quantitative Gü tekriterien sowie auf eine postmoderne Ablehnung jeglicher Gütekriterien beziehen könne, sondern eigene Qualitätsmerkmale entwickeln müsse. Unter Verweis auf die Notwendigkeit der Überprüfung der Passung für die jeweilige Einzelstudie benennt sie daher alternative Gütekriterien für qualitative Forschung (vgl. ebd., 323ff.): Erstens sei eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* von zentralem Stellenwert, was sich durch eine umfassende Dokumen-

tation des Forschungsprozesses (d.h. des Vorverständnisses und der Erwartungen, der Erhebungsmethoden und -kontexte, der Transkriptionsregeln, der erhobenen Daten, der Auswertungsmethoden, der Informationsquellen sowie der Entscheidungen und Probleme), durch die Anwendung kodifizierter Verfahren sowie gegebenenfalls durch Interpretationen in Gruppen realisieren lasse. Die Angemessenheit des Forschungsprozesses sei, zweitens, unter anderem hinsichtlich des auf die Fragestellung bezogenen *qualitativen Vorgehens*, der *Methodenwahl* sowie der *Samplingstrategie* zu überprüfen. Darüber hinaus nennt die Autorin drittens die *empirische Verankerung*, viertens die *Limitation*, also die Benennung der Grenzen des Forschungsprozesses, fünftens die *Kohärenz der Ergebnisse* und sechstens die *eigentliche Relevanz der Forschungsfrage* als weitere Gütekriterien. Siebtens und letztens sei auch eine *reflektierte Subjektivität des Forschenden* in die Theoriebildung mit einzubeziehen. Die vorangehend aufgeführten Gütekriterien fanden in der vorgelegten Studie Anwendung, wobei insbesondere das Gütekriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* für die in diesem vierten Kapitel der Arbeit vorgenommene Beschreibung des methodischen Vorgehens handlungsleitend war.

4.2 Vorstudie

Einen ersten Weg ins Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung stellte eine dreiteilige Vorstudie dar, welche aus einer Interviewstudie mit drei offenen Expertinneninterviews, einer Fragebogenerhebung und der Analyse von Seminaurausschreibungen rassismusrelevanter Fortbildungen für Lehrkräfte bestand. Diese wurde im Laufe des Jahres 2013 durchgeführt und diente der finalen Fokussierung und Formulierung der (empirisch geleiteten) Fragestellung(en) sowie, damit einhergehend, der Identifizierung thematischer Hauptkategorien. Dies war vor allem auch deshalb nötig, weil die geplante Erhebungsmethode des Expertinneninterviews ein regelgeleitetes, kategorienbasiertes Vorgehen verlangte. Auch in den Auswertungen der Daten der Vorstudie fand deshalb der von Kuckartz (vgl. 2012, 77 ff.) vorgeschlagene Ablauf einer Qualitativen Inhaltsanalyse mittels ‚Initiierender Textarbeit‘, der ‚Entwicklung von thematischen Hauptkategorien‘ und dem ‚Codieren des bisher vorhandenen Materials‘ Anwendung (darauf wird in diesem Abschnitt allerdings nicht näher eingegangen; vgl. stattdessen *Abschnitt 4.4*).

4.2.1 Interviewvorstudie

Die Interviewvorstudie wurde in der ersten Jahreshälfte 2013 durchgeführt. Befragt wurden drei Expertinnen der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung, welche dem Autor der vorgelegten Studie durch berufliche Kontakte im erforschten Gegenstandsbereich bekannt waren. Durch diesen persönlichen Bezug konnten zwei Faktoren gewährleistet werden, die für den Erfolg der Vorstudie unbedingt notwendig waren: eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre, in welcher die Rahmenbedingungen und vor allem auch Problemstellungen des Gegenstandsbereich ausgelotet werden konnten (um ein ‚Gefühl‘ für den Forschungsbereich zu erhalten) sowie die Bereitschaft der Interviewpartnerinnen zu einer längeren, strukturierten ‚Unterhaltung‘, die alle Facetten des Forschungsfelds beleuchtet. Darüber hinaus waren die drei Befragten durch ihre berufliche Stellung und ihr berufliches Netzwerk *gatekeeper* (vgl. Merrens 2009) im Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung

und somit eine gute Referenz, um weitere Interviewpartnerinnen für die Hauptstudie zu gewinnen.

Die geführten Gespräche fanden ‚Face-to-Face‘ statt und dauerten zwischen circa 75 und 210 Minuten (und somit deutlich länger als die Interviews der Hauptstudie; vgl. *Abschnitt 4.3.6.3*). Grundlage bot dabei ein erster Gesprächsleitfaden, dessen Fragen auf Basis der bis dato gesichteten wissenschaftlichen Literatur im Forschungsfeld theoretisch-deduktiv entwickelt worden waren, und welcher in der Vorstudie erprobt werden sollte. Der Leitfaden gliederte sich in vier Teilbereiche – ‚Berufliches und biographisches Profil der Trainerinnen‘, ‚Struktur und Arbeitsweise der Fortbildungsträger‘, ‚Konzept, Inhalte und Methoden der Fortbildungsangebote‘, sowie ‚Gelingfaktoren und Problemstellungen‘ – zu welchen jeweils mehrere Teilfragen formuliert waren (vgl. D01). Die drei Interviews wurden bewusst sehr offen geführt und die Reihenfolge der gestellten Fragen unterschied sich teilweise stark vom Leitfaden, um dem Ziel einer ersten Exploration des Forschungsfeldes gerecht zu werden (vgl. Meuser & Nagel 2009b). Die Gespräche wurden zeitnah transkribiert und entsprechend Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. *Abschnitt 4.4*) zunächst grob ausgewertet, wodurch die thematischen Hauptkategorien identifiziert und erste Zwischenergebnisse für den weiteren Forschungsverlauf formuliert werden konnten.

Auf Grundlage der Ergebnisse der Interviewvorstudie wurden folgende wichtige Weichenstellungen für den weiteren Forschungsverlauf getroffen:

- Der Interviewteil zum beruflichen und biographischen Profil der Trainerinnen bot zwar einen gelungenen Auftakt in die Gespräche, nahm allerdings, bezogen auf die Erkenntnisse (welche sich darüber hinaus tendenziell im Bereich des Hypothetischen bewegten), im Gesamtumfang der Gespräche einen zu großen Stellenwert ein. Für die Modifikation des Interviewleitfadens wurde dieser Fragenbereich daher erheblich gekürzt. Die Einstiegsfrage zum beruflichen und persönlichen Zugang diente bei den Interviews der Hauptstudie nicht mehr dem eigentlichen Erkenntnisinteresse der Studie, sondern stattdessen als Erzählanleitung (vgl. Gläser & Laudel 2009a).
- Auch die Auswertungen zum Fragebogenteil ‚Struktur und Arbeitsweise der Fortbildungsträger‘ brachte wenig belastbare Erkenntnisse zu Tage, welche darüber hinaus außerdem recht allgemeiner Natur waren. Daraus entstand die Idee, die institutionellen Rahmenbedingungen mittels einer qualitativen Fragebogenerhebung zu erfassen (was im Nachgang der Vorstudie allerdings wiederum verworfen wurde; vgl. hierzu auch *Abschnitt 4.2.3*).
- Des Weiteren entstand die Idee der Auswertung der Seminaurausschreibungen, welche detaillierte Informationen zur inhaltlichen Ausrichtung und zu den Zielgruppen der Seminarangebote versprach (vgl. hierzu auch *Abschnitt 4.2.2*).
- In Konsequenz für den Leitfaden bedeutete dies, dass der Schwerpunkt der Interviews der Hauptstudie vor allem Fragen zur konzeptionellen, didaktischen und methodischen Gestaltung des Handlungsfeldes umfasste.
- Als weiteres Ergebnis der Interviewvorstudie wurden die im *Abschnitt 4.3.6.2* aufgeführten Einschränkungen bezüglich der Auswahl der Expertinnen getroffen.

Nachdem diese Modifikationen feststanden, konnte der Interviewleitfaden entsprechend umstrukturiert und gekürzt bzw. erweitert (vgl. hierzu auch *Abschnitt 4.3.7*).

4.2.2 Recherche in den Fortbildungsdatenbanken der Bundesländer

Im September und Oktober 2013 wurde eine Recherche in den offiziellen Landesfortbildungsservern (vgl. *A02*) mit doppelter Zielsetzung durchgeführt: Einerseits sollten alle zu diesem Zeitpunkt in den staatlichen Datenbanken beworbenen Fortbildungsangebote erfasst, dokumentiert und für eine grobe Analyse aufbereitet werden. Andererseits brachte die Sichtung der existierenden Angebote die Namen der konzeptionell und inhaltlich verantwortlichen Personen zu Tage, welche anschließend als Gesprächspartnerinnen für die *Expertinneninterviews* gewonnen werden sollten.

Folgende Schlagworte, welche einen inhaltlichen Bezug zum Thema *Rassismus* besitzen und damit relevant für die in dieser Studie verfolgte Fragestellung sind, wurden zum Filtern der Angebote herangezogen:

- Rassismus
- Rechtsextremismus
- Migration
- Interkulturalität/interkulturell
- Integration
- Diversity/Vielfalt

Neben diesen strukturellen (d.h.: nur offiziell genehmigungsfähige und in den zentralen Fortbildungsdatenbanken erfassten Seminare) und inhaltlichen (d.h.: nur Treffer zu den o.g. Schlagworten) Beschränkungen der Suchergebnisse, wurden die Ergebnisse noch zeitlich gefiltert: Recherchiert wurde ausschließlich im aktuellen Seminarprogramm, d.h. es wurden jene Angebote erfasst, welche zum Zeitpunkt der Recherche für das Schuljahr 2013/2014 in den zentralen Fortbildungsdatenbanken aufgelistet waren. Nicht berücksichtigt werden konnten deshalb beispielsweise Angebote, die zu einem späteren Zeitpunkt, aber noch im gleichen Schuljahr, neu in die Datenbanken eingepflegt wurden. Gerade mit Blick auf die Schlagworte ‚Integration‘ und ‚Diversity/Vielfalt‘ ist außerdem festzuhalten, dass einerseits zwar auch jene Seminarangebote erfasst wurden, die eine intersektionale und/oder diskriminierungskritische Schwerpunktsetzung hatten. Nicht in die Analyse mit einbezogen wurden andererseits jene Seminausschreibungen, die sich dem Thema ‚Inklusion‘ bzw. ‚Integration‘ aus einer rein oder überwiegend sonderpädagogischen Perspektive annäherten und das Phänomen ‚Behinderung‘ in den Fokus stellten, und ebenso nicht jene Angebote, die sich mit nur einer anderen Differenzlinie als der *natio-ethno-kulturellen* beschäftigten – also beispielsweise Seminare zur Genderpädagogik.

Insgesamt wurden in dieser Recherche 369 Seminarangebote erfasst (vgl. *D03*), wobei Doppelungen durch eine mehrfache Verschlagwortung einzelner Seminare möglich sind. Die Analyse des gesamten Materials wurde Ende 2013 durchgeführt. Eine Auswertung hinsichtlich der Zielgruppen rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung findet sich im *Abschnitt 5.2.3.1* (vgl. hierzu auch *D04, D05*). Im *Abschnitt 5.3.3.2* werden außerdem die inhaltlichen Schwerpunkte der recherchierten Angebote dargestellt (vgl. hierzu auch *D06*).

4.2.3 Fragebogen

Den dritten Schritt in das zu untersuchende Handlungsfeld stellte eine qualitative Fragebogenerhebung dar. In einem sechsseitigen Fragebogen (vgl. *D07*) wurden persönlichen Angaben zu den Befragten, den institutionellen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit und ihrem beruflichen Netzwerk erhoben. Außerdem sollten die Zielgruppen und die Themen der rassismusrelevanten Fortbildungen erfasst werden. Am Ende des Fragebogens wurde die Bereitschaft zum vertiefenden Telefoninterview abgefragt sowie Raum für weiterführende Notizen zur Verfügung gestellt.

Im November 2013 wurden 53 Akteurinnen der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung via E-Mail angeschrieben und um ihre Beteiligung an der Fragebogenerhebung gebeten. Der kontaktierte Personenkreis konnte anhand der zuvor angestellten Recherche in den Fortbildungsdatenbanken der Bundesländer identifiziert werden, da die Namen der inhaltlich Verantwortlichen in der Regel bei den Seminaurausschreibungen aufgeführt waren. Zum Adressatinnenkreis der Fragebogenerhebung zählten Personen aus allen 16 Bundesländern, wobei es teilweise erhebliche Unterschiede in der Summe gab (was mit der Anzahl der zuvor recherchierten Fortbildungsangebote zusammenhängt): In Brandenburg, Niedersachsen, dem Saarland und in Sachsen wurde jeweils nur eine Person als möglicher Experte bzw. mögliche Expertin identifiziert, in Baden-Württemberg und Hessen hingegen jeweils fünf und in Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen sogar jeweils sechs Personen. Zurückgesandt wurden trotz einmaliger Erinnerung lediglich neun von 53 Fragebögen. Darüber hinaus wurden per Mail vier kurze inhaltliche Rückmeldungen zum Forschungsgebiet ohne den ausgefüllten Fragebogen verschickt.

Aufgrund dieser mageren Datenbasis beschränkte sich die sehr grobe Auswertung der Fragebögen auf die Bereiche C („Rahmenbedingungen“) und E („Inhalte“), welche in Form initiierender Textarbeit (vgl. hierzu *Abschnitt 4.4.3.1*) in die Analyse sowie als Randnotiz in die Diskussion (vgl. hierzu *Abschnitt 5.5.1.3*) einfließen. In den *Anhängen D08 und D09* aufgeführt finden sich entsprechend aufbereitete Auszüge aus den rückgesandten Fragebögen. Die Ausführungen wurden wo nötig anonymisiert, ansonsten erfolgte, bspw. hinsichtlich möglicher Rechtschreib- und Interpunktionsfehler, keine Redaktion. Die Reihung, in welcher die Ergebnisse in den Anhängen abgebildet sind, ist zufällig.

4.2.4 Ergebnis der Vorstudie: Explikation der zentralen Forschungsfragen

Die gesammelten Daten der Vorstudie wurden im November und Dezember 2013 mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse entlang des im *Abschnitt 4.4.3* skizzierten Ablaufschemas ausgewertet. Als Strategien kamen dabei maßgeblich die initiierende Textarbeit, die induktive Bildung von thematischen (Haupt-)Kategorien sowie die sequentielle Codierung und Analyse des vorliegenden Datenmaterials zum Tragen. Das Codesystem der Interviewvorstudie ist in *Anhang D02*, die Auswertung der Seminaurausschreibungen in den *Anhängen D04 bis D06*, und die verwertbaren Ergebnisse der Fragebogenerhebung in den *Anhänge D08 und D09* dokumentiert. Nach Durchsicht und Auswertung des Materials konnten die zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Studie Ende des Jahres 2013 endgültig formuliert werden:

- Welche *strukturellen Rahmenbedingungen und Problemstellungen* konstituieren die aktuelle Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung?
- Welche Aussagen können zur Konzeption und *Bewerbung* der rassismusrelevanten Fortbildungen getroffen werden?
- Welche *Beweggründe* stehen hinter der Angebotsetablierung/-initiierung?
- Was sind die *Ziele* der rassismusrelevanten Fortbildungsangebote?
- Was sind die *Inhalte/Themen* der rassismusrelevanten Fortbildungsangebote?
- Welche *Methoden und Übungsformen* finden Fortbildungen Anwendung?
- Welche *Praxiserfahrungen* werden in den rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildungen gesammelt?

Eine solche Explikation der Forschungsfragen war ein wichtiges und wesentliches Zwischenergebnis, denn „[w]ährend andere empirische Methoden (scheinbar!) auch ohne Untersuchungsfrage eingesetzt werden können, kommen Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse nicht ohne Untersuchungsfrage aus. (...) Nur wer weiß, was er herausbekommen möchte, kann auch danach fragen“ (Gläser & Laudel 2009a, 63). Die Explikation der zentralen Forschungsfragen ermöglichte außerdem die Überführung der deduktiv-theoretischen Vorarbeiten in die Kategorien des Interviewleitfadens der Hauptstudie sowie die Formulierung der Einzelfragen (vgl. *Abschnitt 4.3.7*).

4.3 Zur Datenerhebung mittels Expertinneninterviews

4.3.1 Grundlagen der Methode ‚Expertinneninterview‘

Die Datenbasis der empirischen Hauptstudie stellte die Befragung von 15 *Expertinnen* aus dem Handlungsfeld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung dar. Diese wurden anhand der im *Abschnitt 4.3.6* aufgeführten Kriterien identifiziert, für diese Studie gewonnen und auf Grundlage der Methode des *Expertinneninterviews* befragt, „weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-)strukturieren und damit das Expertenwissen die Dimension sozialer Relevanz aufweist. Nicht die Exklusivität des Wissens macht den Experten für das deutungswissensorientierte Interview interessant, sondern seine Wirkmächtigkeit“ (Bogner & Menz 2009a, 72). In diesem Sinne sollten in der vorgelegten Studie solche *Expertinnen* befragt werden, die mit ihrem Wissen und mit ihrem Handeln die aktuelle Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung in entscheidender Art und Weise prägen.

Nach der von Bogner und Menz (vgl. 2009a, 63ff.) vorgeschlagenen Typologie handelt es sich bei der in dieser Studie angewandten Methode hinsichtlich der methodischen Zielsetzung vornehmlich um ein exploratives *Expertinneninterview*. Auch wenn die methodologische Diskussion teilweise äußerst kontrovers geführt wird¹⁶ kann festgehalten werden,

16 Hinsichtlich der theoretischen Begründungszusammenhänge und Zielsetzungen gibt es keine einheitliche Definition der Methode: *Das* Expertinterview gibt es nicht (vgl. Bogner & Menz 2009b). Beiträge, welche die Methode grundständig diskutieren finden sich beispielsweise bei Bogner u.a. (2009), Gläser und Laudel (2009a), Meuser und Nagel (2009b), sowie Pfadenhauer (2002).

dass *Expertinneninterviews* in qualitativen wie quantitativen Forschungen häufig zum Zwecke der Exploration also „zur Herstellung einer ersten Orientierung in einem thematisch neuen oder unübersichtlichen Feld dienen“ (ebd., 64). Auch laut Meuser und Nagel (2009b, 458) ist das *Expertinneninterview* „ein wenig strukturierendes Erhebungsinstrument, das zu explorativen Zwecken eingesetzt wird.“

4.3.2 Gründe für die Wahl der Methode

Für die Wahl der Methode des *Expertinneninterviews* im Kontext dieser explorativ angelegten Studie sprachen, erstes, forschungsökonomische Gründe (vgl. Meuser & Nagel, 51ff.). Gerade die Befragung von *Expertinnen* bot einen raschen und effektiven Zugang zum noch unerschlossenen und unübersichtlichen Feld der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung*: Durch die Befragung von vergleichsweise wenigen, sozusagen ‚stellvertretenden‘, aufgrund ihrer beruflichen Stellung allerdings einflussreichen Akteurinnen, versprach die Methode als *Abkürzungsstrategie* dennoch tiefgehende und aussagekräftige Ergebnisse (vgl. Bogner & Menz 2009b). Im Fokus der Untersuchung standen darüber hinaus nicht die impliziten Wissensbestände (deren Rekonstruktion das methodische Vorgehen deutlich erschwert hätten), sondern das verbalisierte und somit explizit verfügbare Wissen der *Expertinnen* (vgl. Bogner & Menz 2009a). Die flexible und offene Handhabung des Interviewleitfadens und die Ermöglichung narrativer Erzählpassagen unterstützten das Vorhaben der Exploration zusätzlich, indem trotz einer vergleichsweise niedrigen Anzahl an Befragten eine große Bandbreite der relevanten Themen abgedeckt werden konnte.

Einen zweiten Grund für die Wahl der Methode stellte die zu erwartende hohe Bereitschaft der *Expertinnen* zur Teilnahme an wissenschaftlichen Befragungen dar. Aufgrund der definierten Stichprobe (vgl. *Abschnitt 4.3.6*) konnte von einer guten Zugänglichkeit zum Forschungsfeld und einer vergleichsweise leichten Mobilisierung der Gesprächspartnerinnen ausgegangen werden (vgl. Bogner & Menz 2009b; Merkens 2009). Tatsächlich sagten alle direkt angefragten *Expertinnen* (d.h. jene, die über eine persönliche E-Mail und nicht über das Kontrollkästchen im Fragebogen für die Interviewstudie akquiriert wurden) ihre Bereitschaft zum Telefoninterview zu. Einschränkungen mussten teilweise lediglich hinsichtlich des anvisierten zeitlichen Umfangs der Gespräche getroffen werden.

Ein letztes, drittens, Argument, welches für die Methode des *Expertinneninterviews* sprach, war die zu erwartende hohe sprachliche und fachliche Kompetenz sowie die zu vermutende Wissenschaftsnähe der akquirierten Gesprächspartnerinnen (vgl. ebd.). Dadurch konnten die Interviews fokussiert durchgeführt werden, ohne dass größere Verständigungs- bzw. Verständnisproblem hinsichtlich der gestellten Fragen entstanden, verbunden mit einer hohen Informationsdichte der getätigten Aussagen.

4.3.3 Methodische Prinzipien des *Expertinneninterviews*

Um den Gegenstandsbereich der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* trotz des explorativen Charakters dieser Studie dennoch systematisch und strukturiert erfassen zu können, folgte diese Arbeit den von Gläser und Laudel (vgl. 2009a, 115) vorgelegte Prinzipien des *Expertinneninterviews*:

- *Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens:* Die einzelnen Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsschritte wurden transparent und umfassend dokumentiert, um eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit des gewählten Vorgehens zu gewährleisten.
- *Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens:* Ausgangspunkt der empirischen Studie waren theoretischen Vorüberlegungen, welche mittels hermeneutisch-deduktiver Arbeiten in Form der Hauptkategorien in den Interviewleitfaden der Vorstudie überführt und auf Grundlage der Ergebnisse der Vorstudie für den Leitfaden der Hauptstudie entsprechend modifiziert und erweitert wurden (vgl. Abschnitt 4.3.7).
- *Prinzip der Offenheit:* Vor allem auch um dem explorativen Charakter der vorgelegten Studie Rechnung zu tragen sollte die Formulierung der Interviewfragen möglichst offen erfolgen. Der Interviewleitfaden diente in den Gesprächen als Orientierungshilfe, der Ablauf und die Auswahl der gestellten Fragen begründete sich allerdings primär in der Dynamik des einzelnen Gesprächs. Narrative Phasen in den Interviews wurden bewusst zugelassen, um unerwartete Sachverhalte zum Gegenstand des Gesprächs und somit auch nutzbar für die vorliegende Forschungsarbeit zu machen.
- *Prinzip des Verstehens:* Die Auswahl und Formulierung der Fragen im Gespräch wurde durch die Forschungsfrage (und nicht umgekehrt) bestimmt (vgl. Abschnitt 4.2.4). Somit erhielt eine am Erkenntnisinteresse orientierte Dynamik den Vorzug gegenüber einem bloßen ‚Abarbeiten‘ der Fragen entlang des Leitfadens.

4.3.4 Zum Expertinnenbegriff der vorgelegten Studie

Das Expertinneninterview zeichnet sich im Unterschied zu anderen qualitativ-empirischen Erhebungsformen durch das spezifische Interesse am Wissen der Expertinnen, welche über privilegierte Informationszugänge verfügen und für den Entwurf und die Bereitstellung von Problemlösungen im relevanten Gegenstandsbereich verantwortlich sind, aus (vgl. Pfadenhauer 2009a; 2009b). Die Frage, wer eine *Expertin* ist und wer nicht, besitzt daher eine zentrale Bedeutung für die Methode und bedarf einer genauen Klärung. Die notwendige Bestimmung des Experten**innen**begriffs muss deshalb danach fragen, „ob es Eigentümlichkeiten gibt, die das Expertenhandeln und -wissen von anderen Formen sozialen Handelns und Wissens, insbesondere vom Alltagshandeln und -wissen unterscheidet. Eine Person wird im Rahmen eines Forschungszusammenhangs als Experte angesprochen, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendigerweise alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Auf diesen Wissensvorsprung zielt das Experteninterview“ (Meuser & Nagel 2009a, 37).

Bogner und Menz (vgl. 2009a, 67ff.) unterscheiden diesbezüglich drei verschiedene Auffassungen darüber, wer *Expertin* sei: Der *voluntaristischer* Expertinnenbegriff legt nahe, dass jeder *Expertin* ist – und zwar in Bezug auf das eigene Leben und Handeln. Diese Begriffsbestimmung ist allerdings für wissenschaftliche Untersuchungen in einem wenig er-

schlossenen Forschungsfeld augenscheinlich nicht zielführend, um eine qualitative Auswahl von Personen innerhalb der zu befragenden Zielgruppe treffen zu können. Der *konstruktivistische* Definitionsansatz geht davon aus, dass der Status ‚Expertin‘ vornehmlich eine Zuschreibung sei – entweder durch Forscherinnen oder durch die Gesellschaft. Auch mittels dieser Begriffsbestimmung ließe sich für das vorgelegte Forschungsvorhaben keine nähere Bestimmung der relevanten Zielgruppe treffen. Die *wissenssoziologische* Definition begründet die besondere Rolle und Stellung der Expertinnen in deren spezifische Wissensbestände des zu untersuchenden Gegenstandsbereichs, weshalb diese Auffassung in der vorgelegten Studie, welche ja auf eben jenes spezifische Wissen abzielt, Anwendung findet.

Nach Pfadenhauer (vgl. 2009a, 108ff.) können weiterhin vier unterschiedliche Typen von Expertinnen entlang qualifikatorischer Kriterien identifiziert werden: Es gibt *Professionelle*, die ihren Sonderwissensbestand durch formale Ausbildungen (i.d.R. durch ein Zertifikat) vorweisen können, *Gebildete/Intellektuelle*, welche über ein hohes Maß an (nicht/kaum messbarem) Allgemeinwissen verfügen, *Schamane*, deren ‚Qualifikation‘ sich auf implizite, transzendente bzw. metaphysische Kriterien stützt, sowie *Quer-Einsteigerinnen* (z.B. in der IT-Branche und im Event-Management), deren Expertise vor allem am Output, d.h. einem Produkt ihres Schaffens festgemacht werden kann. Die für diese Studie angefragten Interviewpartnerinnen sind demnach entweder Professionelle im Bereich der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung oder Quereinsteigerinnen in diesem Handlungsfeld (vgl. *Abschnitt 4.3.6.3*).¹⁷

4.3.5 Wissen der Expertinnen als Gegenstand der Untersuchung

Zum Wesen des Expertinnenwissens schreiben Bogner und Menz (2009a, 73):

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert (etwa in einem bestimmten organisationalen oder seinem professionellen Tätigkeitsbereich). Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in seinem Handlungsfeld (etwa in einem bestimmten organisationalem Funktionskontext) hegemonial zu werden, d.h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit.“

¹⁷ Eine Unterscheidung zwischen Expertinnen und Eliten, wie sie Littig (vgl. 2009) aufzeigt, scheint für das Ziel der Studie (Exploration) nicht direkt relevant. Für Folgearbeiten (z.B. für rekonstruierende Studien) könnte allerdings die Differenzierung bedeutsam sein, ob und in wie fern Fortbildnerinnen aus ‚elitärerem‘ Strukturen (z.B. Ministerien) die Praxis rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung anders bzw. stärker beeinflussen (können) als Fortbildnerinnen aus nicht-staatlichen Institutionen.

Ausgehend von dieser Rahmung ist für die vorliegende Studie Folgendes festzuhalten: Die befragten *Expertinnen* nehmen im untersuchten Handlungsfeld der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* eine exklusive und strukturierende Position ein, d.h. sie prägen den fachlichen Diskurs zur *Lehrerinnenfortbildung* im thematischen Kontext von ‚Rassismus‘ in entscheidender Art und Weise mit (vgl. Bogner & Menz 2009a; Gläser & Laudel 2009a; Pfadenhauer 2009a; 2009b). Ihr spezifisches Wissen über den Forschungsgegenstand – welches in den Konzeptionen und in der Durchführung von Fortbildungsangeboten, in den Routinen und Innovationen sowie für die Bereitstellung von Begründungszusammenhängen und Problemlösungen im spezifischen Handlungsfeld der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* Anwendung findet – qualifiziert sie im Sinne des oben stehenden Zitats als Interviewpartnerinnen. Sie selbst sind allerdings nicht das Objekt der Untersuchung, sondern ein Medium, um an das gewünschte Wissen zu gelangen. Das erfragte Wissen ist ein praxisgesättigtes, also durch direkte Erfahrungen im Forschungsfeld erworbene, Wissen (vgl. Meuser & Nagel 2009b, 457f.; Pfadenhauer 2009a, 101). Diesbezüglich ist ergänzend festzustellen, dass dieses Wissen trotz seines vom Alltagswissen differenten Abstraktionsgrads nicht objektiver als eben dieses ist, sondern ebenso verschiedenen beeinflussenden Faktoren unterworfen ist: Soziokulturelle Bedingungen sind an der Produktion des *Expertinnenwissens* ebenso beteiligt wie Praktiken der kommunikativen Aushandlung innerhalb der jeweiligen Fortbildungseinrichtung (vgl. Meuser & Nagel 2009a, 44 ff.). Außerdem ist das Wissen auch mit der privaten (und nicht nur professionellen) Biographie der *Expertinnen* verwoben und besitzt somit einen hohen Grad der Nicht-Explizierbarkeit (ebd., 48 ff.).

Ob ein solches Wissen also überhaupt rekonstruiert werden kann ist in der methodologischen Literatur ohnehin umstritten (Meuser und Nagel 2009a; Pfadenhauer 2009b). Auch deswegen wurde darauf verzichtet, Deutungswissen in der Auswertung ausführlicher zu berücksichtigen, zumal das explorative *Expertinneninterview* (anders als das theoriegenierende) sowieso nicht auf die Rekonstruktion dieser impliziten Wissensbestände abzielt. Gegenstand der vorgelegten Untersuchung war daher alleine das verbalisierbare bzw. das in den Gesprächen tatsächlich verbalisierte Wissen der *Expertinnen* zum Gegenstandsbereich der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung*, welches als Antwort oder Reaktion auf die im Interview gestellten Fragen geäußert wurde.

4.3.6 Sampling: Zur Auswahl der *Expertinnen*

4.3.6.1 Allgemeine Strategien der Stichprobenziehung

Befragt werden sollten *Expertinnen* aus dem Handlungsfeld der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung*, welche durch ihre berufliche Position zum einen über exklusive Informationszugänge und breit gefächerte Kenntnisse der Wissensbestände und Praktiken in der aktuellen rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* besitzen und zum anderen auch für den Entwurf von Konzepten sowie die Realisierung der Seminarinhalte und -methoden in diesem pädagogischen Handlungsfeld verantwortlich sind (vgl. *Abschnitt 4.3.5*).

Ganz grundsätzlich können bei der Auswahl von *Expertinnen* folgende Überlegungen angestellt werden (vgl. Gorden 1975, zitiert nach Gläser & Laudel 2009, 117):

- Wer verfügt über die relevanten Informationen?
- Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
- Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?
- Wer von den Informanten ist verfügbar?

Darüber hinaus nennen Friebertshäuser und Langer (vgl. 2009) als mögliche Strategien der Stichprobenziehung beim *Expertinneninterview* ein Schneeballsystem, eine gezielte Stichprobenziehung mittels Zufallsprinzip aus einer definierten Gruppe oder das Prinzip des ‚theoretical sampling‘. Weiterhin schlagen Gläser und Laudel (vgl. 2009) für die Planung empirisch-qualitativer Untersuchungen eine vergleichende Untersuchungsstrategie vor, bei der zentrale Variablen beziehungsweise Einflussfaktoren (beispielsweise institutionelle Rahmenbedingungen) variieren, die intervenierenden Variablen beziehungsweise Einflussfaktoren allerdings möglichst nicht variieren sollten. Als Strategien für die Fallauswahl kommen die Auswahl typischer Fälle, die Auswahl von Extremfällen sowie die Suche nach empirischen Gegenbeispielen in Frage.

4.3.6.2 Strategien der Stichprobenziehung in der vorliegenden Studie

Bei der hier beschriebenen Studie kamen hinsichtlich der Auswahl der *Expertinnen* vor allem Kriterien zum Tragen, welche im Sinne (aber nicht in einer methodenkonformen Art und Weise) des ‚theoretical sampling‘ eine *inhaltliche* und nicht eine statistische Qualität der Stichprobe beschreiben (vgl. Merkmens 2009). Dabei ist es „der gemeinsam geteilte institutionell-organisatorische Kontext der *Expertinnen*, der die Vergleichbarkeit der Interviewtexte weitgehend sichert; darüber hinaus wird Vergleichbarkeit gewährleistet durch die leitfadensorientierte Interviewführung“ (Meuser & Nagel 2009b, 466). In diesem Sinne sollten sowohl *Experteninnen* aus zentralen und staatlichen als auch aus dezentralen beziehungsweise teil-/nicht-staatlichen Fortbildungseinrichtungen befragt werden, um verschiedene institutionelle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Als *zentral* sind hier Institutionen mit einer Trägerschaft auf Landesebene gemeint; *dezentral* bezeichnet Fortbildungseinrichtungen mit regionaler oder lokaler Trägerschaft (die aber durchaus eine überregionale bis landesweite Bedeutung im Feld der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* besitzen können). Als *staatlich* werden Institutionen bezeichnet, deren Träger- und/oder Organisationsstruktur auch für die Administration des staatlichen Schulwesens verantwortlich ist, als *teil-staatlich* Einrichtungen öffentlicher Träger ohne direkten Bezug zum staatlichen Schulwesen und als *nicht-staatliche* Fortbildungsorganisationen die durch einzelne nicht-staatliche Organisationen, Vereine, o.ä. getragen werden (vgl. *Abschnitt 3.2.4*).

Bei der Auswahl der Gesprächspartnerinnen fanden vier inhaltliche Auswahlkriterien Anwendung. Zielgruppe der Befragung waren Personen:

- die in den zentralen Landesinstituten der *Lehrerinnenfortbildung* (vgl. A02) tätig und inhaltlich für ‚Rassismus‘ bzw. andere diesbezüglich relevante Themenbereiche verantwortlich sind; oder

- die in dezentralen bzw. teil-/nicht-staatlichen Fortbildungseinrichtungen konzeptionell und/oder durchführend im Handlungsfeld der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* tätig sind; oder
- die Seminarangebote der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* (regelmäßig) durchführ(t)en, beispielsweise als freiberufliche *Trainerinnen*; oder
- die in (nicht- oder teil-staatlichen) Projekten administrativ und vernetzend tätig sind und das Handlungsfeld der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* koordinierend steuern bzw. weiterentwickeln.

Identifiziert wurden diese Personen größtenteils im Rahmen der Datenbank-Analyse der Vorstudie (vgl. *Abschnitt 4.2.2*), wo sie als inhaltliche Ansprechpartnerinnen der Seminarangebote aufgeführt waren. Drei der insgesamt 15 *Expertinnen* der Hauptstudie wurden außerdem auf Empfehlung vorheriger Interviewpartnerinnen, also mittels eines Schneeballsystems, kontaktiert. Die oben genannten Kriterien wurden angelegt, um einen breiten Überblick, im Sinne einer explorativ ausgerichteten Studie, über das Handlungsfeld der rassismusrelevanten *Lehrerinnenfortbildung* zu erhalten.

4.3.6.3 Darstellung der Stichprobe

Insgesamt wurden 18 Personen befragt. Drei *Expertinnen* wurden im Rahmen der Interviewvorstudie (vgl. *Abschnitt 4.2.1*) zwischen November 2012 und Juni 2013 interviewt, die anderen 15 Gespräche wurden im Zeitraum von Dezember 2013 bis August 2014 in Form von Telefoninterviews durchgeführt. Die Länge der Gespräche richtete sich nach den (teilweise recht knappen) zeitlichen Ressourcen der Befragten, sodass das kürzeste Interview circa 20 Minuten und das längste Interview (der Hauptstudie) circa 70 Minuten dauerte. Die drei Gespräche der Vorstudie waren deutlich umfangreicher und dauerten zwischen 75 und 210 Minuten.

Sieben der Befragten waren männlichen und elf weiblichen Geschlechts. Von den Befragten kamen vier aus Bayern, drei aus Baden-Württemberg, drei aus Nordrhein-Westfalen, zwei aus Hamburg und jeweils eine Person aus Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen. Diese ungleiche Verteilung der Befragten nach Bundesländern spiegelt einerseits in etwa die Proportionen der in den zentralen Datenbanken recherchierten Seminarangebote wider (vgl. *Abschnitt 4.2.2*) und begründet sich andererseits auch durch das oben angedeutete ‚Schneeballsystem‘, da drei Personen (die jeweils aus dem gleichen Bundesland der/s entsprechenden *Tipgeberin* stammten) aufgrund von Empfehlungen der zuvor interviewten *Expertinnen* befragt wurden.

Unter den insgesamt 18 Befragten waren sechs Personen, die eine grundständige Lehramtsausbildung absolviert hatten und in der schulischen Praxis tätig waren bzw. sind. Drei dieser Lehrkräfte waren teilweise für den Fortbildungsbereich abgeordnet und mit anderen Stellenanteilen parallel im Schuldienst beschäftigt. Fünf der Gesprächspartnerinnen hatten eine grundständige pädagogische Qualifikation (bspw. *Diplom-Pädagogin*, *Sozialpädagogin*, u.a.), die restlichen sieben Befragten hatten ein geisteswissenschaftliches Studium absolviert und waren als *Quereinsteigerinnen* (vgl. *Abschnitt 4.3.4*) im Feld der *Lehrerinnenfortbildung* tätig.

Vier der Befragten waren an den zentralen Landesinstituten für *Lehrerinnenfortbildung* angestellt. An dezentralen staatlichen Einrichtungen waren zwei Personen, an dezentralen

nicht-staatlichen Einrichtungen ebenso zwei Personen und an einer zentralen, nicht-staatlichen sowie an einer dezentralen, teil-staatlichen Fortbildungseinrichtungen jeweils eine Person tätig. Drei der Befragten arbeiteten in verschiedenen landesweiten Projekten, die im Kontext der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung eine koordinierende und/oder vernetzende Funktion besetzen. Fünf der Interviewpartnerinnen hatten den Zugang zum erforschten Handlungsfeld über ihre Tätigkeit als freiberuflicher Trainerin, wobei alle Personen aus dieser Gruppe noch anderweitig beschäftigt waren: Drei der Befragten waren zum Zeitpunkt des Interviews hauptberuflich in der universitären Lehre und die anderen beiden in nicht-universitären Forschungseinrichtungen tätig.

4.3.7 Zur Generierung des Leitfadens

Da sich ein großer Teil des für diese Studie relevanten Expertinnenwissens nicht durch standardisierte Befragungstechniken erheben lässt, empfahl sich ein offenes Leitfadeninterview als Erhebungsmethode für die Befragung der Expertinnen (vgl. Meuser und Nagel 2009a, 2009b). Eine flexible und offene Handhabung des Leitfadens und die Ermöglichung narrativer Interviewpassagen kam dem explorativen Charakter der vorliegenden Studie entgegen, da durch ein solches Verfahren einerseits implizite Wissensbestände aktiviert und (nur) aufgrund deren Verbalisierung für die Auswertung nutzbar gemacht werden können (vgl. Abschnitt 4.3.5). Andererseits erleichterte die thematische Systematisierung der im Interviewleitfaden strukturierten *thematischen Hauptkategorien* (vgl. Kuckartz 2012) gleichzeitig die Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Interviews.

Aufgrund des angewandten Leitfadens und aufgrund der explorativen Anlage der Studie lässt sich die gewählte Form des Gesprächs als nichtstandardisiertes, aber inhaltlich vorstrukturiertes Interview und somit eine Mischform von Leitfadeninterview und offenem (Expertinnen-)Interview klassifizieren (vgl. Gläser & Laudel 2009a). Bezogen auf Friebertshäuser und Langer (vgl. 2009) ließe sich von einem vorstrukturierten, problemzentrierten Interview sprechen.

Bei der strukturellen Gestaltung des Interviewleitfadens fanden die Hinweise von Gläser und Laudel (vgl. 2009a) und Hopf (vgl. 2009) Beachtung: Nachdem den Gesprächspartnerinnen eingangs kurz die Rahmenbedingungen geschildert und ihr Einverständnis zur Aufzeichnung und anonymisierten Transkription eingeholt werden, beginnt der eigentliche Leitfaden mit einer Erzählanregung. Insgesamt besteht der Interviewleitfaden aus 30 Einzelfragen aus den Kategorien ‚Persönlicher Einstieg‘, ‚Curriculare Verankerung‘, ‚Zielgruppe‘, ‚Nachfragen zum Fragebogen‘, ‚Das Thema *Rassismus* in der Lehrerinnenfortbildung‘ sowie ‚Sonstiges‘ – wobei die vorletzte Kategorie den deutlichen Schwerpunkt der Fragen bildete (vgl. A03). Diese Gliederung orientiert sich in etwa an den in der Vorstudie herausgearbeiteten Hauptkategorien (vgl. D02). Inhaltlich orientieren sich die Einzelfragen an den zentralen Forschungsfragen, die sich aus den Ergebnissen der Vorstudie ableiten ließen (vgl. Abschnitt 4.2.4).

Die Schlussfrage sollte den Gesprächspartnerinnen schließlich noch einmal bewusst die Möglichkeit geben, relevante Informationen, die zuvor im Gespräch nicht erfragt wurden, zu äußern (vgl. Gläser & Laudel 2009a; 2010). Gerade diese sehr offene Frage brachte in der Durchführung der Interviews wesentliche Informationen ans Licht. Häufig wurde sogar nach dem offiziellen Ende der Aufnahme ein weiteres Gespräch begonnen, in welchem

nochmals – teilweise interne, in jedem Fall aber äußerst interessante – Informationen geäußert wurden, die den *Expertinnen* erst nach einer kurzen Pause einfielen. Dieses ‚Nachgespräch‘ wurde, falls genehmigt, entweder noch aufgenommen und transkribiert oder in einem Memo festgehalten. Wurde allerdings recht viel ‚aus dem Nähkästchen geplaudert‘, baten die Gesprächspartnerinnen in diesen Fällen auch bewusst um einen diskreten Umgang, sodass diese Informationen, belegt durch andere Interviewpassagen, nur implizit in die Ergebnisdarstellung dieser Arbeit eingearbeitet werden konnten.

4.3.8 Hinweise zur Durchführung der *Expertinneninterviews*

Aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Studie wurde bei der Durchführung der Interviews auf eine Anpassung des Interviewleitfadens an die jeweilige Gesprächssituation geachtet und eine offene Gesprächsführung verfolgt (vgl. Gläser & Laudel 2009a; Meuser & Nagel 2009a; 2009b). Zentrales Ziel der Gespräche war es, das spezifische Wissen der *Expertinnen* zum Handlungsfeld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung zu erfragen. Implizite Wissensbestände sollten durch die offene Interviewgestaltung Raum erhalten, denn nur das verbalisierte Wissen konnte in der Auswertung nutzbar gemacht werden (vgl. *Abschnitt 4.3.5*).

Der Umfang der im Gespräch tatsächlich gestellten Fragen orientierte sich dabei an den zeitlichen Ressourcen der Interviewpartnerinnen, die Reihenfolge der Fragen an der jeweiligen individuellen Interviewdynamik. Meuser und Nagel (vgl. 2009b) betonen diesbezüglich, dass die Durchführung der Interviews unerwartete Themendimensionierungen nicht verhindern, sondern aktiv mit einbeziehen sollte, um eine möglichst umfassende Erhebung des Wissens und der Erfahrungen der Gesprächspartnerinnen zu gewährleisten. Entscheidend für das Gelingen des *Expertinneninterviews* sei „eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas“ (ebd., 465). In diesem Sinne variierten die Reihenfolge der Fragen und die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den thematischen Oberpunkten von Interview zu Interview. Gerade auch die narrativen Erzählpassagen erwiesen sich dabei als Schlüsselstellen für die Offenlegung des *Expertinnenwissens*, da in ihnen bis dato unbekannte bzw. unerwartete Konflikt- und Problemfelder des Forschungsgegenstandes deutlich wurden.

Grundsätzlich weist die Methode des *Expertinneninterviews* eine spezifische Dynamik auf, welche vor allem auch vom persönlichen Eindruck, welchen der Interviewte vom Interviewenden hat, geprägt ist. Bogner und Menz (vgl. 2009a) weisen darauf hin, dass der/die Fragende als Co-*Expertin*, *Expertin* einer anderen Wissenskultur, Laie, überlegene Autorität, potentieller Kritikerin oder auch Komplizin angesehen werden kann. Gerade bei *Expertinneninterviews* empfiehlt es sich deshalb, die eigene Expertise im erfragten Gegenstandsbereich sichtbar zu machen (vgl. auch Kleres 2007). Bei der Durchführung der Interviews wurde deshalb darauf geachtet, durch den Rekurs auf aktuelle Fachdiskurse und durch die Verwendung einer angemessenen Terminologie bereits zu Beginn der Gespräche eine gemeinsame fachliche Ebene herzustellen. Dadurch konnte erwartet werden, detail-

lierte und fachlich differenzierte Antworten zu erhalten (vgl. Gläser & Laudel 2009a).¹⁸ Letztlich sollte das *Expertinnen*interview ein Gespräch auf Augenhöhe sein, welches den *Expertinnen* die Möglichkeit zur (Selbst-)Reflexion ihres Wissen und dem Forschenden Einblicke in dieses Wissen ermöglicht (vgl. Pfadenhauer 2009a; 2009b). Durch diese Sensibilisierung für die spezifische Gesprächssituation im Vorfeld der Interviews, sollten mögliche Stolperfallen in der Gesprächsführung vermieden werden (vgl. Gläser & Laudel 2009a; 2010; Meuser & Nagel 2009b). Auch die sieben von Gläser und Laudel (vgl. 2010, 172ff.) vorgeschlagenen Verhaltensregeln fanden in den Gesprächen Anwendung.

4.3.9 Zur Transkription der Gespräche

Nach Langer (vgl. 2009) sollen Transkripte die mündliche Rede und das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen dauerhaft in Schriftsprache verfügbar machen. Dabei habe es sich für das spezifische Erkenntnisinteresse erziehungswissenschaftlich ausgerichteter Forschung als sinnvoll erwiesen, zugunsten der Ökonomie der Forschungsarbeiten und einer besseren Lesbarkeit auf aufwändige Notationssysteme zu verzichten – wie sie beispielsweise für linguistische Analyse notwendig sind (vgl. ebd.). Die Transkription der durchgeführten *Expertinnen*interviews orientierte sich daher an den Regeln für ein einfaches Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (vgl. 2011), welche ein regelgeleitetes und systematisches, aber dennoch forschungsökonomisch angemessenes und zielführendes Verschriftlichen der Interviewdaten ermöglichten (vgl. *Tabelle 2*).

Ergänzend angefügt werden kann, dass bei *Expertinnen*interviews üblicherweise lediglich die inhaltlich relevanten Passagen zu transkribieren sind. Weniger relevante Passagen können auch „in der Manier des Alltagsverständes“ (Meuser & Nagel 2009b, 466) paraphrasiert werden. Diese Möglichkeit der Paraphrasierung und der Weglassung wurden in den Transkripten dort vorgenommen, wo der Gesprächsverlauf für die Fragestellung dieser Studie irrelevante Themen behandelte oder die Anonymität der Befragten durch den Abdruck des originalen Wortlauts gefährdet gewesen wäre. Dies wurde mit eckigen Klammern kenntlich gemacht.

18 Bereits nach der ersten Kontaktaufnahme war den Befragten bekannt, dass der Interviewer selbst im Feld der rassismuselevanten *Lehrerinnen*fortbildung tätig ist. Dies ermöglichte einen Austausch auf einem hohen fachlichen Niveau, ohne grundsätzliche Klärungen über die angesprochenen Theorien oder Begrifflichkeiten vornehmen zu müssen.

Tabelle 2: Angewandte Transkriptionsregeln

Regeln für ein einfaches Transkriptionssystem (entnommen bei Dresing & Pehl 2011, 20ff.)	
1.	Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2.	Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „simma“ wird zu „sind wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3.	Wort- und Satzabbrüche werden mit Schrägstrich / dargestellt.
4.	Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
5.	Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern entsprechend der Länge von 1 (.) bis 3 (...) Sekunden markiert, längere als (Ziffer) in Klammern.
6.	Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen (wie Mhm) des Interviewers werden nicht transkribiert. Äußerungen wie mhm, ehm und äh des Befragten werden nicht transkribiert. Einseitige Antworten wie bejahende (mh=hm, ah=ha) und verneinende (hm=mh, eh=eh) werden immer erfasst, wenn passend als „mhm (bejahend)“ oder „mhm (verneinend)“.
7.	Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Großschreibung gekennzeichnet.
8.	Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9.	Emotionale, nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10.	Die jeweils gleichzeitige Rede kann nach Personen getrennt erfasst werden und wird mit Zeichen eingeführt und beendet: I:// Ach da haben sie // B:// Genau da war ich damals// schon mal gewesen.
11.	Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollten möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Zug fährt vorbei). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?) Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
12.	Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ oder anderem, eindeutigem Namen und Doppelpunkt notiert. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder Name zugeordnet (z.B. „B1:“, „Peter:“).
13.	Das Transkription wird als Rich Text Format (.rtf Datei) gespeichert, so ist die Kompatibilität mit älteren Analyseprogrammen gewährleistet. Der Transkriptspeichernamen entspricht dem Audiodateinamen. Beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder interview_schmitt.rtf.

4.4 Zur Datenauswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse

4.4.1 Datenauswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse – Einführendes zur Methode

Die Auswertung der gesammelten Daten der Vor- und Hauptstudie (d.h. der Seminarbeschreibungen und der Interviewtranskripte) erfolgte mittels *Qualitativer Inhaltsanalyse* (vgl. Gläser & Laudel 2009; Kuckartz 2012; Mayring 2010) und unter Zuhilfenahme der Software *MAXQDA*. Die Qualitative Inhaltsanalyse wurde als Auswertungsmethode gewählt, da es sich um ein regelgeleitetes (und somit dem zentralen Gütekriterium dieser Studie, der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, folgendem) sowie theoriegeleitetes Verfahren handelt, welches eine systematische und strukturierte Analyse des in einem relativ unübersichtlichen, da unerforschten, Forschungsfeld gesammelten Materials ermöglicht (vgl. ebd.). Das Finden bzw. Generieren von Hypothesen stellte dabei das zentrale Ziel der qualitativen Analyse (vgl. Mayring 2010) dar.

Auch wenn unter dem Label der Qualitative Inhaltsanalyse unterschiedliche Ausprägungsformen und Strategien existieren, lassen sich nach Kuckartz (vgl. 2012, 39) sechs Kernpunkte der Methode hervorheben:

- erstens spielt die Bildung von Kategorien eine zentrale Rolle für die Analyse;
- zweitens folgt die Qualitative Inhaltsanalyse einer systematischen Vorgehensweise mit einem für die einzelnen Auswertungsschritte klar festgelegten Regelsystem;
- drittens kann und soll das gesamte (für die Forschungsfrage relevante) Material klassifiziert und kategorisiert werden;
- viertens erfolgt die Kategorienbildung direkt am Material (die Auswertungen sind also im erforschten Gegenstandsbereich verankert);
- fünftens verlangt und ermöglicht die Methode ein von der Hermeneutik inspiriertes reflexives Vorgehen;
- sechstens und letztes folgt die Methode klaren Gütekriterien, und kann somit die Anforderung an eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit dieser Studie gewährleisten.

4.4.2 Techniken und Strategien der Qualitativer Inhaltsanalyse

Mayring und Brunner (vgl. 2009) unterscheiden vier Grundformen der Qualitativen Inhaltsanalyse: Die *zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse* hat das Ziel, durch die Reduktion des gesammelten Materials ein höheres Abstraktionsniveau zu erreichen; mit der *induktiven Kategorienbildung* wird ein Kategoriensystem aus dem Material heraus entwickelt; die *explikative Qualitative Inhaltsanalyse* dient der Aufklärung unklarer Textstellen; die *strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse* hilft dabei, Textstellen zu einem zuvor theoretisch entwickeltem Kategoriensystem anhand formaler, inhaltlicher, typisierender oder skalierender Kriterien zuzuordnen. In der hier vorgelegten Studie fanden die induktive Kategorienbildung (v.a. in der Vorstudie und bei der Identifikation der Subkategorien) und

die strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse (v.a. in der Analyse der Hauptstudie) Anwendung (vgl. hierzu auch *Abschnitt 4.4.3*). Um dem Anspruch an das in der Methode erforderliche regelgeleitete, systematische und strukturierte Vorgehen gerecht zu werden, wird in der einschlägigen Literatur die Explikation von Ablaufmodellen empfohlen (vgl. Mayring 2010; Mayring & Brunner 2009). Die Auswertung des untersuchten empirischen Materials erfolgte daher in dieser Studie entlang des von Kuckartz (vgl. 2012, 77ff.) vorgestellten Verfahrens, welches dieser als *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse* über-schreibt. Der Vorteil des Kuckartzschen Ablaufmodells bestand im Vergleich zu anderen (bspw. Mayring 2010; Meuser & Nagel 2009a; Schmidt 2009b) darin, dass sich die Anwendung des Verfahrens mittels QDA-Software¹⁹ am PC in ‚praktikabler‘, d.h. forschungsöko-nomischer Weise realisieren ließ und Kuckartz (vgl. 2012, 148ff.) das Vorgehen detailliert beschreibt.

4.4.3 Dokumentation des Ablaufs der Qualitativen Inhaltsanalyse

Im Folgenden soll der Ablauf der durchgeführten Qualitativen Inhaltsanalyse kurz skizziert werden, um dem zentralen Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. *Abschnitt 4.1*) Rechnung zu tragen. Aufgrund der explorativen Ausrichtung der Studie bot sich ein *inhaltlich strukturierendes Auswertungsverfahren* an, wie es von Kuckartz (vgl. 2012, 77 ff.) detailliert vorgestellt wird. Dieses sieht folgenden Ablauf vor:

- Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos;
- Entwickeln von thematischen Hauptkategorien (deduktiv und induktiv);
- Codieren des bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien (sequen-zielles Vorgehen);
- Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen (Kontrastierung);
- Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material;
- Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem;
- Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung.

4.4.3.1 Initiierende Textarbeit

‚Initiierende Textarbeit‘ meint, bedeutende und aufschlussreiche Textstellen bereits vor der Entwicklung von Kategorien herauszuarbeiten und zu markieren. Hierzu wurden bereits während der Transkription der Interviews aussagekräftige und aufschlussreiche Passagen markiert und in einem Forschungstagebuch notiert. In der späteren Analyse flossen diese Erkenntnisse vor allem in die Entwicklung der *thematischen Hauptkategorien* ein und dienten der Identifikation aussagekräftiger Passagen, welche in der Ergebnisdarstellung als Beleg zitiert werden konnten.

¹⁹ Die Auswertung des empirischen Datenmaterials in dieser Studie wurde mit Hilfe des Programms MAXQDA realisiert (vgl. hierzu auch Kuckartz & Grunenberg 2009; Mayring 2010; Molzberger & Rautenstrauch 2005).

4.4.3.2 Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

Bei der Generierung von Kategorien lassen sich nach Kuckartz und Grunenberg (vgl. 2009, 506) prinzipiell drei verschiedene Reinformen unterscheiden (wobei es in der Forschungspraxis natürlich auch Mischformen geben kann): Die Kategorien stammen entweder aus der Literatur, lassen sich unmittelbar aus der Forschungsfrage ableiten oder werden induktiv aus den Daten gewonnen. In dieser Studie fanden bei der Bestimmung der Hauptkategorien alle drei Strategien Anwendung: Durch die Zusammenstellung von Literaturrezpernten, Memos und kleinerer Passagen der Transkripte der Interviewvorstudie konnten die thematischen Hauptkategorien bereits am Ende der Vorstudie vorläufig festgelegt werden. Dies gab bereits zu Beginn der Analyse der Hauptstudie eine gute Orientierung bei der Strukturierung des Materials. Im Laufe der initiierten Textarbeit der Hauptstudie, sowie auf Grundlage einer ersten offenen sequentiellen Analyse von sechs Interviews, erfolgte eine Weiterentwicklung entsprechend der finalen Forschungsfragen (vgl. *Abschnitt 4.2.4*), sodass schließlich folgende acht Hauptkategorien die erste sequentielle Analyse des gesamten Datenmaterials strukturierten:

- Spezifische strukturelle Rahmenbedingungen und Problemstellungen
- Konzeption und Angebotsgestaltung der Veranstaltungsformate
- Beweggründe der Angebotsetablierung/-initiierung
- Ziele der Fortbildungsangebote
- Fortbildungsinhalte/-themen
- Methoden und Übungsformen
- Praxiserfahrungen in den Seminaren

4.4.3.3 Codieren des bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien

Nachdem die gesamten Interviewtranskripte vorlagen, wurden zunächst alle Gespräche der Hauptstudie in einem ersten Durchlauf sequenziell entlang der thematischen Hauptkategorien codiert. Um dabei, im Sinne der Exploration, eine möglichst breite Datenbasis für die weitere Analyse zu generieren, wurde recht großzügig codiert und im Zweifelsfall eine weniger passende Textstelle zunächst einmal erfasst (und ggf. später wieder ausgesondert). Codiert wurde dementsprechend jede Textstelle, die eventuell eine Antwort auf die entsprechende Forschungsfrage der jeweiligen Hauptkategorie versprach. Dabei konnte eine Textstelle bei entsprechender Relevanz auch mehreren Hauptkategorien zugewiesen werden. Folgende Auflistung dokumentiert die Gesamtzahl der codierten Textstellen am Ende der ersten sequentiellen Analyse:

- Strukturelle Rahmenbedingungen und Problemstellungen: 165 Textstellen
- Konzeption und Angebotsgestaltung der Veranstaltungsformate: 105 Textstellen
- Beweggründe der Angebotsetablierung/-initiierung: 110 Textstellen
- Ziele der Fortbildungsangebote: 64 Textstellen
- Fortbildungsinhalte/-themen: 82 Textstellen
- Methoden und Übungsformen: 66 Textstellen
- Praxiserfahrungen in den Seminaren: 129 Textstellen

4.4.3.4 Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen und induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Die Auswertungsschritte ‚Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen‘ und ‚Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material‘ sind im Folgenden gemeinsam dargestellt, da sie weitestgehend parallel zueinander durchgeführt wurden. Zur Bestimmung der Subkategorien in dieser Studie wurden die Textstellen einer Hauptkategorie jeweils kontrastierend gegenübergestellt, indem die codierten Abschnitte mittels des Programms *MAXQDA* in eine Übersichtstabelle überführt wurden. Durch diese Gegenüberstellung konnten Subkategorien identifiziert und formuliert werden. Vornehmlich in diesem Arbeitsschritt kam auch die *induktive Kategorienbildung* zur Anwendung (vgl. Kuckartz 2012): Die aus der vorliegenden Forschungsfrage abgeleiteten acht thematischen Hauptkategorien der Hauptstudie wurden dabei im Laufe der weiteren Analysen durch die aus dem Datenmaterial heraus gewonnene Erkenntnisse präzisiert beziehungsweise modifiziert sowie mittels induktiv gebildeter Subkategorien weiter ausdifferenziert. In diesem Auswertungsschritt waren auch die von Mayring (vgl. 2010, 63ff.) benannten sieben Analysetechniken, welche sich auf die drei Grundformen des Interpretierens (‚Zusammenfassung‘, ‚Explikation‘ und ‚Strukturierung‘) stützen, hilfreich. Vor allem die Techniken ‚Zusammenfassung‘, ‚induktive Kategorienbildung‘, ‚enge Kontextanalyse‘ und ‚inhaltliche Strukturierung‘ halfen dabei, das analysierte Textmaterial zu strukturieren und das Kategoriensystem zu systematisieren und auszdifferenzieren.

Am Ende des Auswertungsschrittes stand zunächst ein Kategoriensystem mit acht Haupt- und 111 Subkategorien, welches im Laufe des weiteren Analyseprozesses in 47, den forschungsleitenden (Teil-)Fragen entsprechenden Auswertungskategorien, überführt wurden (vgl. A04; vgl. hierzu auch *Abschnitt 4.4.3.6*). Bei der Identifikation der Auswertungskategorien wurde darauf geachtet, dass es sich um *Fakten-* und *inhaltliche Kategorien* handelte und nicht um *analytische* oder *evaluatorische Kategorien* (vgl. Kuckartz 2012). Diese Festlegung wurde vor dem Hintergrund getroffen, dass bei der Codierung des Materials lediglich die für die Klärung der Forschungsfragen relevanten Textstellen erfasst werden sollten, und die Diskussion und Interpretation somit bewusst erst *nach* der eigentlichen Dokumentation und Aufbereitung des Materials erfolgen konnte.

4.4.3.5 Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem

In einem zweiten, kleinschrittigeren Analyse-Durchgang (vgl. Kuckartz 2012, 93ff.) wurde das komplette Datenmaterial (inkl. der Interviewtranskripte der Vorstudie) auf Basis des ausdifferenzierten Kategoriensystems erneut sequentiell codiert. Auch in diesem Schritt erfolgte die Zuordnung der Textstellen zu den jeweiligen Subkategorien recht großzügig, d.h. es wurde tendenziell eher eine Textstelle ‚zu viel‘ als eine ‚zu wenig‘ erfasst. Dies diente dem Vorhaben der Exploration und ermöglichte die Generierung einer breiten Datenbasis für die folgende Analyse und Diskussion.

Am Ende dieses Auswertungsschrittes waren insgesamt 1026 Textstellen codiert, wobei einzelne Textstellen auch mehreren Subkategorien zugeordnet worden waren, falls sie in der weiteren Analyse eine Antwort auf verschiedene (Teil-)Forschungsfragen versprachen.

4.4.3.6 Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Auf Grundlage der differenzierten Codierung konnte das Material anschließend entlang der zentralen Fragen des Forschungsvorhabens interpretiert und diskutiert werden. Dabei boten zum einen die vorliegenden Interviewtranskripte (vgl. *Anhänge B01 - B18*) die Möglichkeit zu vertiefenden Einzelfallinterpretationen. Einzelne, aussagekräftige Textpassagen wurden hier als Quellennachweise oder in Form wörtlicher Zitate in die Ergebnisdarstellung mit eingebunden. Entsprechend einer kategorienbasierten Auswertung wurden mit Hilfe des Programm *MAXQDA* zum anderen tabellarische, kategorienbasierte Übersichten erstellt, welche eine thematisch fokussierte Interpretation des Materials ermöglichten. Bei diesem Arbeitsschritt wurden einzelne inhaltlich korrespondierende Subkategorien wiederum zusammengefasst oder – bei zu geringer Datenbasis – auch aufgegeben, sodass am Ende noch 47 Subkategorien in die Analyse und Diskussion einbezogen wurden (vgl. *Anhänge C01 - C47*).

Die Tabelle in *Anhang A04* bietet eine systematische und umfassende Darstellung der forschungsleitenden (Teil-)Fragen, der Auswertungs(sub)kategorien inklusive entsprechender Datenbasis, sowie der daraus abgeleiteten Hypothesen.

4.5 Tabellarische Übersicht des Ablaufs der empirischen Studie

Tabelle 3: Tabellarische Übersicht des Ablaufs der empirischen Studie

Zeitraum	Arbeitsschritt	Anmerkungen	Vgl. hierzu auch
Okt11- Okt12	Theoretische Vorarbeiten	Literaturstudien Theoretische Auseinandersetzung mit empirischen Forschungsmethoden Erste initiiierende Textarbeit; Erstellung des ersten Interviewleitfadens	<i>Kap. 2 & 3</i> <i>Abschn. 4.1</i> <i>Anh. D01</i>
Nov12- Jun13	Interviewvorstudie	Durchführung und Transkription von drei Expert*inneninterviews	<i>Abschn. 4.2.1</i>
Sep13- Okt13	Vorstudie: Recherche Seminarangebote	Onlinerecherche in den zentralen Fortbildungsdatenbanken der Länder Erfassung und Dokumentation von 369 rassismusrelevanten Fortbildungen	<i>Abschn. 4.2.2</i> <i>Anh. D03-D06</i>
Nov13	Vorstudie: Fragebogen-erhebung	Erstellung eines 6-seitigen Fragebogens zu institutionellen Rahmenbedingungen Verschickt: 53x; Rücklauf: 9x	<i>Abschn. 4.2.3</i> <i>Anh. D07-D09</i>
Okt13- Dez13	Auswertung der Vorstudie	Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (v.a. initiiierende Textarbeit, induktive Bildung von Schlüsselkategorien, sequentielles Codieren) Ergebnis: Finale Fokussierung der zentralen Forschungsfragen	<i>Abschn. 4.2.4</i>

Zeitraum	Arbeitsschritt	Anmerkungen	Vgl. hierzu auch
		Modifikation des Interviewleitfadens auf Grundlage der Forschungsfragen und der induktiv ermittelten Kategorien	<i>Abschn. 4.3.7</i>
Jan14- Sep14	Interviewhauptstudie	Datenerhebung mittels Expertinneninterviews und Transkription der Gespräche	<i>Abschn. 4.3</i>
Okt14- Apr15	(Weiter-)Entwicklung der thematischen Hauptkategorien	Grundlage: Hauptkategorien der Vorstudie Weiterentwicklung durch Grobanalyse von 6 Interviews mittels initiiender Textarbeit und sequentieller Analyse in der Hauptstudie Ergebnis: thematische Hauptkategorien der Hauptstudie	<i>Anh. D02</i> <i>Abschn 4.4.3.3</i>
Mai15- Sep15	Erste sequentielle Analyse Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Kategoriensystems	Codieren der gesamten Interviewdaten entlang der thematischen Hauptkategorien Identifikation von Subkategorien durch Kontrastierung aller Textstellen einer Hauptkategorie Ergebnis: Ausdifferenzierung des Kategoriensystems in 8 Haupt- und 111 Subkategorien	<i>Abschn. 4.4.3.3</i> <i>Abschn. 4.4.3.4</i>
Sep15- Dez15	Zweite sequentielle Analyse	Codieren des gesamten Datenmaterials auf Grundlage des ausdifferenzierten Kategoriensystems Ergebnis: Erfassung von insgesamt 1026 codierten Textstellen	<i>Abschn. 4.4.3.5</i>
Jan16- Jun16	Auswertung/Analyse und Interpretation des empirischen Datenmaterials	Vertiefte Einzelfallanalyse (Interviewtranskripte B01 - B18) Erstellung tabellarischer, kategorienbasierter Übersichten; Auswertung mittels 47 komprimierten Subkategorien Interpretation und Diskussion des Materials; Formulierung von 28 Hypothesen	<i>Abschn. 4.4.3.6</i> <i>Anh. B01-B18</i> <i>Anh. C01-C47</i> <i>Anh. A04</i> <i>Kap. 5</i>
Jul16- Sep16	Verdichtung der Ergebnisse	Synthese und Verdichtung der rassistenspezifischen Erkenntnisse Formulierung von fünf Kernhypothesen	<i>Abschn. 5.6</i>

5 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen gesammelten Daten vorgestellt und diskutiert. Einleitend sollen zunächst noch ein paar grundlegende Feststellungen zu den präsentierten Ergebnissen getroffen werden: Das Ziel dieser Studie war eine erste Analyse und Beschreibung des bis dato unerforschten Praxisfeldes der rassismusrelevanten und insbesondere rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung. In der hier angestellten Untersuchung konnte aufgrund begrenzter Forschungsressourcen nur ein kleiner Ausschnitt der komplexen Wirklichkeit dieses Feldes dargelegt werden. Die präsentierten Ergebnisse generieren sich aus den Daten weniger Einzelfälle, deren Validität bzw. Allgemeingültigkeit in dieser Studie aus forschungsökonomischen Gründen nicht weiter überprüft bzw. gewährleistet werden konnte (vgl. hierzu auch die einführenden Überlegungen in Kapitel 4). Im Vordergrund des explorativen Vorgehens stand daher die Formulierung von Hypothesen, die insofern als vorläufig gelten können, als dass sie im Rahmen von Anschlussstudien zu belegen oder gegebenenfalls auch zu widerlegen sind. Die angewandten Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung, allen voran das Gütekriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit*, sowie die strukturierte Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse gewährleisteten dennoch ein systematisches Vorgehen und die Generierung belastbarer Ergebnisse.

Die im Folgenden präsentierten Analysen stehen am Ende des im vorangegangenen Kapitel skizzierten Auswertungsprozesses. Grundlage für die Interpretation und Diskussion stellen die Interviewtranskripte (Anhänge B01 bis B18) sowie die tabellarischen Übersichten der einzelnen Subkategorien (Anhänge C01 bis C47) dar, welche allerdings aus Datenschutzgründen nicht im Anhang dieser Arbeit veröffentlicht werden können. Nur den Gutachtern dieser Arbeit lagen die vollständigen Transkripte und Auswertungsmatrizen vor. Um unverfälschte Aussagen in den Interviews zu erhalten, musste die Anonymität der Befragten unbedingt gewährleistet sein. Darum wurde seitens mehrerer Interviewpartnerinnen auch explizit gebeten, da im Praxisfeld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung enge berufliche Netzwerke und persönliche Verbindungen existieren und somit im Falle einer Veröffentlichung der Interviewtranskripte – auch in anonymisierter Form – eine Identifikation der befragten Personen aus dem Kontext der Gespräche heraus leicht möglich gewesen wäre. Stattdessen wurden die wesentlichen Aussagen exzerpiert und/oder durch den Abdruck wörtlich zitierter Interviewpassagen verdeutlicht.

Zum Abschluss dieser einführenden Hinweise sei angemerkt, dass die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zwar im Kontext der rassismusrelevanten beziehungsweise rassismusspezifischen Fortbildung erfragt wurden, grundsätzlich aber auch allgemeinere Feststellungen über die Rahmenbedingungen der Dritten Phase beinhalten. In den Gesprächen selbst ließ sich nicht immer klar abgrenzen, welche Aussagen seitens der Befragten *spezifisch* mit Blick auf das Feld der rassismusrelevanten Fortbildungspraxis getroffen wurden, und welche von eher allgemeiner Natur waren. Die folgenden Darstellungen bemühen sich dennoch, vor allem das, auf die Fragestellung dieser Arbeit bezogen, *Spezifische* herauszustellen. Dort, wo Ergebnisse keinen direkt kausalen Zusammenhang zu rassismusrelevanten Fragestellungen erkennen ließen, wird dies in den folgenden Ausführungen explizit angemerkt.

Aufgrund der komplexen Zusammenhänge überschneiden sich die Analysen einzelner Aspekte – was durch Querverweise deutlich gemacht wird. Deshalb waren teilweise auch inhaltliche Vorausgriffe in der Darstellung der Ergebnisse nötig bzw. unvermeidbar.

Zum Inhalt des Kapitels:

- Die Analysen in *Abschnitt 5.1* umfassen alle inhaltlichen Aspekte, die relevante Aussagen zu den *spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen* der rassismusrelevanten Fortbildungspraxis beinhalten. Mit *strukturellen Rahmenbedingungen* sind jene Voraussetzungen gemeint, welche noch *vor* (zeitlich wie organisatorisch) der Konzeption und der Durchführung von Fortbildungsangeboten entscheidende Weichenstellungen für die Praxis darstellen.
- In *Abschnitt 5.2* werden Erkenntnisse zur *Konzeption und Angebotsgestaltung* der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung dargestellt. Hier finden sich Analysen zu den inhaltlichen Ausgangspunkten der Konzeptionen sowie zu den Marketing- und Verkaufsstrategien der Fortbildungsanbieterinnen.
- Der *Abschnitt 5.3* beschäftigt sich mit den *Zielen und Inhalten* der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung, wobei sich die Darstellung in affektive, kognitive und pragmatische Lernziele aufschlüsselt. Darüber hinaus finden sich hier Analysen zum theoretischen Hintergrund und zur theoretischen Verortung der Fortbildungsangebote.
- In *Abschnitt 5.4* erfolgt die Darstellung und Diskussion der *Methoden und Übungsformen*. Neben einer tabellarischen Übersicht werden hier auch die Herangehensweisen bei der Seminarplanung und insbesondere auch die rassismuskritische methodische Praxis kritisch untersucht.
- In *Abschnitt 5.5* werden die Daten zu den vielfältigen Praxiserfahrungen der Befragten zusammengetragen und interpretiert. Gegenstand der Auseinandersetzung sind unter anderem die Zugänge und Motivationen der teilnehmenden Lehrkräfte, die Widerstände, welche bei einer expliziten Thematisierung von *Rassismus* in den Seminaren auftauchen, diverse Konflikte im Praxisfeld, sowie die Einschätzungen der befragten Akteurinnen zur Wirkung und Nachhaltigkeit der Fortbildungsangebote.
- Eine zusammenfassende Synthese und Diskussion der zentralen Ergebnisse dieser Studie, welche die zuvor herausgearbeiteten Hypothesen in einen spezifischen, auf den Kern der Fragestellung dieser Studie zugeschnittenen, Zusammenhang stellt, erfolgt in *Abschnitt 5.6*.

In *Anhang A04* findet sich darüber hinaus eine tabellarische Zusammenschau, welche die forschungsleitenden (Teil-)Fragen, die finalen Auswertungskategorien, die empirische Datenbasis sowie die daraus abgeleiteten Hypothesen übersichtlich und kompakt abbildet.

5.1 Spezifische strukturelle Rahmenbedingungen

5.1.1 „...eine Beerdigung zweiter Klasse...“ – Zur curricularen und strukturellen Verankerung der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung

„Die [Fortbildungsinstitutionen] machen dann lieber grammatische Übungen für Französisch – sage ich jetzt mal ein bisschen böse. [...] Oder: Neue Medien im Geographieunterricht. Oder solche Dinge dann. Also rassismuskritische Fortbildungen sind immer irgendwie (.), haben so ein gewisses Stigma [...]. Das hört man nicht gern“ (B14, 35).

5.1.1.1 Verankerung rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung als Querschnittsaufgabe

Wie schon durch den in dieser Arbeit gewählten Arbeitsbegriff der *rassismusrelevanten Fortbildung* deutlich wurde, taucht das Thema ‚Rassismus‘ in der Regel nicht explizit in den Curricula und Strukturen der Lehrerinnenaus- und -fortbildung auf, sondern wird – wenn überhaupt – mit anderen, angrenzenden Themenfeldern, bei welchen das Phänomen die entsprechende Relevanz besitzt, gemeinsam bearbeitet. Bereits ein genauer Blick auf die personalen Zuständigkeiten der jeweiligen Fortbildungsinstitute (vgl. C01; C04) zeigt, dass Themen wie ‚Migration‘, ‚Diversity‘ oder ‚Rechtsextremismusprävention‘ in den entsprechenden Fachabteilungen mit anderen sogenannten Querschnittsthemen zusammengefasst sind. Unter den Befragten fanden sich beispielsweise Personen, die selbst oder deren Kolleginnen zu Themen wie ‚Umweltbildung‘, ‚Globales Lernen‘, ‚Politische Bildung‘, ‚Demokratiepädagogik‘, ‚Konflikt- und Gewaltprävention‘, ‚Internationales‘ oder auch ‚Sexualpädagogik‘ arbeiten. So wird beispielsweise auch das Aufgabenfeld von B05, die/der als zuständige/r Referentin im zentralen Landesinstitut unter anderem für rassismusrelevante Themen verantwortlich ist, als ‚Querschnittsaufgabe‘ definiert.²⁰ Dabei macht er/sie im Gespräch deutlich, dass die Kategorisierung eines Handlungsfeldes als Querschnittsaufgabe nicht unbedingt als Vorteil zu beurteilen ist:

„**B05:** Also es ist ähnlich wie mit der Sexualerziehung. Da ist nicht nur ein Fach zuständig, sondern quasi alle. Natürlich gibt es einige Fächer, die da ein bisschen prädestinierter sind. Bei der Sexualerziehung vielleicht die Biologie und bei der Rechtsextremismusprävention die Sozialkunde. Aber man will das sozusagen ähnlich wie die Erziehung des mündigen Bürgers auf breitere Füße stellen und sagt deswegen: Querschnittsaufgabe. Das heißt, jeder Lehrer ist in jeder Minute dafür verantwortlich, dass diese Ziele erreicht werden. In jedem Fach, in jeder Schulart, und so weiter und so fort. Das hat den Vorteil, dass natürlich das einen breiteren Raum in der Schule bekommen soll, oder in der Lehrerfortbildung. Dasselbe gilt auch für das Thema Europa zum Beispiel. Das hat aber auch den Nachteil, dass sich eventuell niemand dafür zuständig fühlt, weil jeder sagt: Naja, das machen ja eh Alle. Oder: Wenn's Alle machen müssen, dann machen's vielleicht die Hälfte. Und ich muss es dann vielleicht nicht machen. Es gibt böse Zungen,

20 Im Interview wird dabei deutlich, dass hier die Verankerung rassismusrelevanter Themen in der Lehrerinnenfortbildung auch mit deren Verankerung im Lehrplan zusammenhängt (vgl. Abschnitt 2.5.2).

die sagen, das ist eine Beerdigung zweiter Klasse oder erster Klasse, da so zu sagen: Okay es steht nirgends konkret im Lehrplan eventuell drin, sondern: Querschnittsaufgabe. Dann muss ich's ja nicht machen. Das können dann Andere machen“ (B05, 16).

Auch ob sich die zuständigen Mitarbeiterinnen der Fortbildungseinrichtungen bei einer solchen Querschnittsverankerung zuständig fühlen und ob das Thema ‚Rassismus‘ somit stärker explizit in der Lehrerinnenfortbildung verankert ist, hängt vom Engagement Einzelner ab, die das Feld als eigenes „Interessensgebiet“ (vgl. B01, 148ff.; vgl. C05) benennen. In der Auswertung zeigt sich allerdings weiterhin, dass alleine das Interesse an rassismusrelevanten Themen allerdings noch keine einschlägige Expertise bei den Mitarbeiterinnen der Fortbildungseinrichtungen mit sich bringt, sodass häufig externe auswärtige Referentinnen akquiriert werden (müssen), um inhaltlich speziellere Themen anbieten zu können (vgl. hierzu *Abschnitt 5.1.3.1*). Das bedeutet, dass selbst in Fortbildungseinrichtungen, in welchen das Thema ‚Rassismus‘ im Seminarprogramm explizit auftaucht, nicht zwangsläufig auch eine hausinterne, inhaltlich-fachliche Expertise bestehen muss.

5.1.1.2 Fehlende Strategien und fehlender Wille zur Verankerung des Themas

Der Umstand einer fehlenden, einschlägigen Fachexpertise hängt sicherlich auch damit zusammen, dass sich in den Interviews keine übergeordnete Strategie bzw. kein klar formulierter Wille der Fortbildungseinrichtungen bzw. der Schuladministration oder gar der Politik erkennen lässt, das Thema ‚Rassismus‘ sowohl in den Curricula der Lehrerinnenbildung²¹ als auch in den (personalen) Strukturen der Fortbildungsinstitute zu verankern (vgl. C02a; C02b). Tatsächlich wird einem Landesinstitut (bzw. dessen Leitung) sogar explizit ein mangelndes Interesse an rassismusrelevanten Themen unterstellt:

„B14: Also ich denke, der Bedarf ist größer als es angeboten wird. Aber von den Fortbildungsinstitutionen ist das kein sehr hoch angesetztes Thema. Also uns ist zum Beispiel nie gelungen, das [als externe Trainerinnen im zentralen Landesinstitut] zu vermitteln. [...]“

Die [Fortbildungsinstitutionen] machen dann lieber grammatische Übungen für Französisch - sage ich jetzt mal ein bisschen böse. Grammtische Übungen für Französisch. Oder: Neue Medien im Geographieunterricht. Oder solche Dinge dann. Also rassismuskritische Fortbildungen sind immer irgendwie (.), haben so ein gewisses Stigma, (.) habe ich den Eindruck. Das hört man nicht gern“ (B14, 5/35).

21 Auch an den für Lehrerinnenbildung zuständigen Hochschulen und Studienseminaren, mit welchen die Befragten teilweise recht eng zusammenarbeiten, sind rassismusrelevante Themengebiete wie beispielweise ‚Sprachförderung‘, ‚Migrationsforschung‘, ‚Interkulturelle Kommunikation‘ und so weiter zwar durchaus personell besetzt, allerdings fehlt auch hier in der Regel die konkrete Expertise für das engere Thema ‚Rassismus‘ (vgl. B01, B05, B08, B11, B12). Positiv ist für den Bereich der Lehrerinnenausbildung zwar zunächst hervorzuheben, dass zumindest in einigen Bundesländern gerade in den vergangenen Jahren rassismusrelevante Themen in der Lehrerinnenausbildung verankert wurden (wenngleich weiterhin überwiegend keine explizite Thematisierung von *Rassismus* stattfindet) (vgl. B08, B12) und von einem großen Interesse der Studierenden ausgegangen werden kann (vgl. B15, 35) – zumindest der engagierten (vgl. B08, 6).

Zwar werden durch politische Beschlüsse einerseits gelegentlich inhaltliche und vor allem auch finanzielle (vgl. auch *Abschnitt 5.1.4*) Impulse gesetzt und somit (Weiter-)Entwicklungen des Praxisfeldes angestoßen – beispielsweise um aktuelle gesellschaftliche Themen auch in der Lehrerinnenbildung aufzugreifen. Die eigentliche Entscheidung aber, *ob* – und vor *in welcher Form* – etwas im Bereich der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung geschieht, bleibt den Akteurinnen in den einzelnen Fachabteilungen bzw. den dezentralen oder nicht-staatlichen Fortbildungseinrichtungen überlassen (vgl. B01, 51ff./92; B02, 36; B16, 28). Verschärft bzw. verschleppt wird diese strukturelle Leerstelle vermutlich zusätzlich dadurch, dass selbst einige der befragten Expertinnen, welche sich ja als relevante Akteurinnen im Bereich der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung auszeichnen, allem Anschein nach keine Kenntnis über die curriculare Verankerung des Themas ‚Rassismus‘ in der Ersten und Zweiten Phase besitzen. Auf die explizite Nachfrage zeigte sich beispielsweise B17 überfragt (vgl. B17, 6) und auch B16 wollte sich lieber noch einmal bei einer Kollegin erkundigen, da er/sie hauptsächlich im Fortbildungsbereich tätig sei (vgl. B16, 17ff.). Nicht nur bleibt also der curriculare Auftrag der rassismusrelevanten Lehrerinnen(fort)bildung diffus, es findet wohl auch keine oder nur wenig Verständigung zwischen den Verantwortlichen der einzelnen Phasen statt.

Dort, wo *rassismusrelevante* und vor allem auch *rassismusspezifische* Fortbildungsangebote bestehen, können diese als eine *von unten gewachsenen* (vgl. B01, 56), d.h. von einzelnen Akteurinnen bewusst gewollte und vorangetriebene, *Praxis* beschrieben werden. Seitens der administrativen und politischen Vorgesetzten erfolgt lediglich ein nachträgliches Absegnen der auf den Weg gebrachten Konzepte (vgl. B01, 51ff.), wodurch eine Weiterentwicklung, aber auch ein Stillstand, einzelnen (Schlüssel-)Personen zugeschrieben werden kann. Das heißt auch, dass gerade personelle Wechsel einen inhaltlichen Bruch verursachen können. Dadurch, dass es keine von oben verordnete Strategie gibt, geht mit einem/r Mitarbeiterin im schlechtesten Fall auch die thematische Schwerpunktsetzung verloren (vgl. B07, 6; B11, 40; vgl. auch *Abschnitt 5.1.2.4*).

Insgesamt ist es mit Blick auf diese Voraussetzungen nicht verwunderlich, dass es vergleichsweise wenige Seminarangebote gibt, die das Thema ‚Rassismus‘ explizit aufgreifen und die durch zentrale staatliche Fortbildungseinrichtungen organisiert werden. Die meisten der rassismusrelevanten, insbesondere rassismusspezifischen Fortbildungsveranstaltungen werden stattdessen durch dezentrale und freie Träger durchgeführt (vgl. D03) und können als „völlig ungesicherte Einzelschlaglichter“ (B17, 12) gedeutet werden, deren Fortbestehen darüber hinaus häufig nicht von inhaltlichen und/oder curricularen Überlegungen, sondern vom Vorhandensein zusätzlicher Projektgelder abhängt (vgl. B03, 18ff.; vgl. auch *Abschnitt 5.1.4*).

5.1.1.3 Zur begrenzten Reichweite der Fortbildungsangebote aufgrund der Freiwilligkeit des Themas

Aufgrund der fehlenden curricularen Vorgaben und des fehlenden staatlichen Ansporns (vgl. B02, 18) ist auch bei vielen Lehrkräften kein Interesse zur *rassismusspezifischen* Fortbildung vorhanden. Das Thema ‚Rassismus‘ konkurriert bei einer zeitlich stark eingebundenen Lehrerinnenschaft mit Angeboten zu anderen aktuellen Fragestellungen, wie beispielsweise ‚Inklusion‘ (vgl. B10, 6; B15, 9; B17, 12; vgl. auch *Abschnitt 5.5.1.2*). ‚Rassismus‘ wird seitens der Mehrheit der Lehrkräfte daher wohl *nicht* als Querschnittsthema, sondern

als freiwilliges, additives Fortbildungsthema wahrgenommen. Auch durch die fehlende fachliche Zuordnung fehlt eine feste Verankerung im schulischen Curriculum, wodurch das Thema zum „Hobby“ (B16, 28) wird. In Folge dessen erscheinen eben jene Lehrkräfte zu den Fortbildungen, die bereits von sich ein grundsätzliches Interesse am Thema haben, aber eben nicht diejenigen, bei denen eine Selbstreflexion über die eigenen Vorurteile und *Rassismus* laut Aussage der Befragten ‚nötiger‘ wäre (vgl. B03, 71; B08, 4; B15, 11).

Durch die grundsätzliche Freiwilligkeit des Themas für Lehrkräfte bleibt, so B12, die konkrete schulische Praxis von rassismuskritischen Interventionen unberührt, denn „wenn eine Schule zum Beispiel sagt: Wir machen da nix, dann passiert auch nichts“ (B12, 12). Die so erzeugte Passivität kann dabei gleichermaßen auf eine fehlende individuelle rassismuskritische Professionalisierung der Lehrkräfte wie auch auf eine fehlende inhaltliche Auseinandersetzung an der Einzelschule zurückgeführt werden. Einige der Befragten fordern daher zwar einerseits eine verpflichtende Fortbildungspraxis im Kontext *Rassismus* (vgl. B10, B12, B15, B16, B17), wie sie in anderen staatlichen Institutionen – beispielsweise in der Polizei²² oder kommunalen Ausländerbehörden – zu finden sei. Eine solche Verpflichtung zur (Selbst-)Reflexion über den eigenen *Rassismus* qua Amt berge andererseits die Gefahr eines größeren Widerstands (vgl. B16, 8; vgl. auch *Abschnitt 5.5.2.3*).

Anhand einer Passage aus dem Gespräch mit B06 soll das strukturelle Grundproblem der fehlenden curricularen Strategie und der Freiwilligkeit des Themas noch einmal verdeutlicht werden:

„**B06:** Es gibt auf jeden Fall keine/ Wenn man sich [das Bundesland] anschaut, würde ich sagen: Es gibt keine Strategie, die von [der Schulverwaltung] angestoßen ist, um was gegen Rassismus zu machen. Um es ganz allgemein zu formulieren. Dazu würde auch gehören: Fortbildung. Also beziehungsweise es müsste schon einen Schritt vorher geben. Es müsste ja schon implementiert sein in der Ausbildung von den Lehrern. Und das stimmt/ Ich meine, da weiß ich jetzt nicht genau, wie das die [lokalen] Universitäten machen. Aber in [Ort in einem anderen Bundesland] kenne ich mich da ein bisschen aus. Das ist wahr. Es gibt da keine Strategie. Sondern da wabert so dieses interkulturelle Kompetenzfeld rum. Und da muss man dann irgendwas dazu machen“ (B06, 9).

Das Zitat zeigt, dass nicht nur in der Dritten Phase, sondern auch schon in der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte die Freiwilligkeit der rassismusrelevanten Themen zum Problemfall wird, da die Freiwilligkeit eine gewisse Degradierung der entsprechenden Inhalte mit sich bringen kann. Die gewählte Formulierung, es *wabere* „so dieses interkulturelle Kompetenzfeld rum“ (ebd.), weist außerdem darauf hin, dass es keine übergreifende Verständigung darüber gibt, was (angehende) Lehrerinnen im Kontext rassismusrelevanter Fragestellungen wissen und können sollten (vgl. auch *Abschnitt 5.3*).

22 Diesbezüglich merkt B14 allerdings kritisch an, dass das Thema ‚Rassismus‘ ganz grundsätzlich wenig Wertschätzung erfahre und insbesondere auch bei der Polizei belächelt werde. Bei Lehrerinnen sei seiner/ihrer Erfahrung nach das Problembewusstsein für die rassistischen Praxen und Diskurse höher, zumindest bei denjenigen, die (freiwillig) an den rassismusspezifischen Fortbildungen teilnehmen.

5.1.1.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Resümierend lässt sich also feststellen, dass das Thema ‚Rassismus‘ explizit – wenn überhaupt – nur als Randnotiz in der aktuellen Praxis der Lehrerinnenfortbildung auftaucht. Durch die Verankerung als sogenanntes ‚Querschnittsthema‘ und die damit verbundene Freiwilligkeit scheint eine Verbindlichkeit der Fortbildungsinhalte in der Dritten Phase nicht oder nur kaum gegeben. Bisher, so lässt der Blick in das vorhandene Datenmaterial annehmen, ist die rassismusspezifische Lehrerinnenfortbildung vor allem eine von unten gewachsene Praxis.

Hypothese 1: Rassismusspezifische Lehrerinnenfortbildung folgt keiner definierten curricularen oder politischen Agenda, sondern ist eine von unten gewachsene Praxis, die durch einzelne zentrale Akteurinnen vorangetrieben bzw. betrieben wird.

Hypothese 2: Die Verankerung als sogenannte ‚Querschnittsaufgabe‘ führt dazu, dass ‚Rassismus‘ von Lehrkräften nur als freiwilliges, additives Fortbildungsthema wahrgenommen wird.

5.1.2 „Nur wenn sich dieser Schwerpunkt tatsächlich auch durchsetzt, wäre ich bereit das zu machen.“ – Zur Bedeutung personaler Konstellationen und einzelner Personen auf konzeptionelle Grundsatzentscheidungen

„Also jetzt was meine hier Arbeit betrifft, ist es letztendlich mein Blick auf die Dinge. Ich bin natürlich mit vielen Leuten in Kontakt, ich bin vernetzt. Und ich versuche im Grunde einzuschätzen: Was sind die Themen, die unter den Nägeln brennen? Und da ich ja selbst auch mit einem Fuß in der Schule bin, hab' ich da natürlich einen gewissen Blick dafür, was diese Themen sind“ (B12, 18).

Wie bereits mittels der ersten Hypothese herausgearbeitet wurde, stellt die rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildung aufgrund fehlender politischer Direktiven und ministerieller Verordnungen eine von unten gewachsene Praxis dar. Im Rahmen der Analyse der personalen Konstellationen, welche bei der Konzeption rassismusrelevanter Fortbildungsangebote entscheiden sind, zeichnen sich in den geführten Gesprächen vier unterschiedliche Muster ab, welche nicht als bewusste konzeptionelle Weichenstellung, sondern als pragmatische Vorgehensweise bewertet werden können (vgl. C16):

- Bildung von Arbeitskreisen
- Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern
- Pilotfortbildungen mit Multiplikatorinnen
- Zentrale Stellung einzelner Akteurinnen

5.1.2.1 Bildung von Arbeitskreisen

Erstens werden zur Konzeption bzw. zum ‚Controlling‘ einer Fortbildung in manchen Fortbildungseinrichtungen *fachliche Arbeitskreise* oder sogenannte ‚Runde Tische‘ eingerichtet.

Diese Gremien setzen sich – je nach inhaltlicher Ausrichtung und Intention – aus Vertreterinnen unterschiedlicher Schularten und -fächer, unterschiedlicher Berufsgruppen und auch unterschiedlicher Organisationen und Einrichtungen zusammen. Im Vordergrund stehen in der Regel die kollegiale Beratung und der kollegiale Austausch, die entweder auf eine konkrete Fortbildung bzw. Veranstaltung bezogen sind oder eine globalere fachliche Aussprache im Kontext rassismusrelevanter Themen intendieren. Neben der Konzeption und/oder Überwachung von Fortbildungsangeboten sind die Arbeitskreise gelegentlich auch mit der Erstellung oder Überarbeitung pädagogischer Materialien (welche für den Einsatz in den jeweiligen Fortbildungen gedacht sind) betraut (vgl. *Abschnitt 5.3.4.2*). In wenigen Fällen werden solche Arbeitskreise auch zur teaminternen Fortbildung bzw. zur Vermittlung aktuellen Fachwissens genutzt (vgl. B01, 54ff.; B02, 42/48; B04, 1ff.; B05, 11f./48ff.; B08, 22; B11, 2). Die Einberufung und Zusammensetzung der Arbeitskreise folgt dabei augenscheinlich allerdings keinem ‚höheren Plan‘, sondern stattdessen einem pragmatischen Vorgehen: Jeder, der Fachkenntnisse besitzt und vor Ort verfügbar ist, wird – zugespitzt formuliert – in die Entscheidungsprozesse eingebunden.

5.1.2.2 Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern

Zweitens wird – im Rahmen oder außerhalb solcher Arbeitskreise – häufig bewusst die *Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnerinnen* gesucht, da diesen häufig eine höhere fachliche Kompetenz in Bezug auf die rassismusrelevante Fortbildungspraxis zugesprochen wird (vgl. auch *Abschnitte 5.1.1.1* und *5.1.3.1*). In einzelnen Fällen wird ein solcher Arbeitskreis sogar primär von den außerschulischen Bildungspartnerinnen initiiert (vgl. B04, 2; B08, 46; B09, 16). Auch wenn die Zusammenarbeit in der vorliegenden Studie nicht systematisch erhoben wurde, sollen an dieser Stelle mögliche außerschulische Kooperationspartnerinnen überblickshaft dargestellt werden. Die unten stehende Auflistung ist allerdings weder als vollständig noch als repräsentativ zu verstehen. Die in dieser Studie untersuchten Fortbildungseinrichtungen arbeiten im Kontext der rassismusrelevanten Fortbildung zusammen und sind vernetzt mit:

- Akteurinnen und Einrichtungen der Ersten und Zweite Phase der Lehrerinnenbildung
- außerschulischen Fortbildungseinrichtungen
- freiberuflichen Trainerinnen
- Hochschulen
- Kommunen/Kommunalverwaltungen
- Lehrerinnenverbänden
- (sogenannten) Migrantinnenselbstorganisationen
- NGOs
- Polizei
- Schülern/Strukturen der Schulverwaltung
- „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“
- Schulen/Schulleitungen
- Stiftungen und Förderprojekten
- unabhängigen Forschungsinstituten
- unabhängigen Fortbildungsorganisationen/-vereinen

- Verfassungsschutz
- (lokalen) zivilgesellschaftlichen Akteurinnen

Die Heterogenität der Auflistung spricht dafür, dass die Wahl der vielfältigen Kooperationspartnerinnen wohl keiner impliziten Logik folgt, sondern dass stattdessen die (häufig lokal) verfügbaren Partnerinnen aus zufälligen oder pragmatischen Gründen bei der Konzeption der Fortbildungen mit einbezogen werden.

5.1.2.3 Pilotfortbildungen mit Multiplikatorinnen

Drittens wird bei der Installation neuer Fortbildungsreihen in manchen Fällen eine Art Projektgruppe ins Leben gerufen, die in einer Pilotfortbildung ein Fortbildungskonzept zunächst selbst durchläuft, dieses ggf. modifiziert und als Multiplikatorinnen anschließend selbst durchführt. Die Mitglieder solcher Projektgruppe kommen dabei sowohl aus dem System Schule als auch aus außerschulischen Bildungskontexten. Somit weisen die Projektgruppenmitglieder auch unterschiedliche Grade der Professionalisierung im Feld der rassistusrelevanten Pädagogik auf (vgl. B02; B09; B10):

„**B02:** Und das war dann eine schöne Herausforderung, eine Konzeption zu erstellen. Bei dem mir auch von Anfang klar war: Das mache nicht ich, sondern das können nur Leute machen, die sich tatsächlich von vorneherein schon in einer Vielfalt zusammensetzen. Und da war es natürlich nützlich an der Uni gewesen zu sein, damals Studierende um mich herum gehabt zu haben, die ich schon mit interkulturellen Seminaren sozusagen auch angesprochen hatte. Und die dann aufgrund dieser Seminare für mich offensichtlich genauso attraktiv waren, wie ich für sie [...]. Viele von den Studierenden damals haben einfach mit angefangen. Und ich denke mal, so eine Gruppe von sechs, sieben Leuten ist danach tatsächlich die ersten zwei, drei Jahre an der Einrichtung dabei gewesen, um die Konzeption zu vertiefen und praktische Erfahrung zu machen“ (B02, 4).

Die exemplarisch aufgeführte Entscheidung, Studierende in die konzeptionelle Ausarbeitung einzubinden, ist auch hier nicht als bewusstes, sondern als ein pragmatisches Handeln zu interpretieren: Die Studierenden ‚waren da‘ und konnten somit für die konzeptionellen Tätigkeiten ‚aktiviert‘ werden.

5.1.2.4 Zentrale Stellung einzelner Akteurinnen

Viertens und letztens besitzen einzelne Akteurinnen eine zentrale Stellung im Praxisfeld, so dass aufgrund ihrer Initiative Angebote geschaffen und etabliert werden, diese im Falle ihres Weggangs aber auch gegebenenfalls wieder wegbrechen. Diese Erkenntnis zeigt sich implizit in Ausführungen über das eigene Wirken der Befragten (vgl. B01, 58; B02 ,8; B09, 16). Schilderungen von relevanten konzeptionellen Entscheidungen erfolgen zudem häufig durch das Sprechen in der Ich-Form:

„**B02:** Die Idee, sozusagen, eines modularisierten Qualifikations-systems, die ist eigentlich dadurch entstanden, dass ich damals eine Gruppe von Leuten hatte, die sich - weil sie ehrenamtlich engagiert waren - immer nur partiell treffen konnten. Und wir hatten tatsächlich monatlich ein Treffen von etwa drei Stunden. Und das

hat sich bewährt. Und diese Treffen habe ich damals inhaltlich vorbereitet. Und vieles von dem, was heute noch [Teil der Fortbildung] ist, ist tatsächlich so, dass das damals in der Vorbereitung dann von mir war“ (B02, 8).

Die wesentliche Vorarbeit und die wesentliche Entscheidung wurden also nicht durch den erweiterten Trainerinnenpool der Fortbildung getroffen, sondern durch den/die verantwortliche/n Leiterin der Fortbildungseinrichtung. Auch wenn das Konzept der Fortbildung also den Ausführungen nach durch eine Gruppe entwickelt wurde, kann eine machtvollere, mit Deutungshoheit ausgestattete Position einzelner Personen nicht verleugnet werden. Vermutet werden darf stattdessen, dass freiberufliche Trainerinnen von zentralen Richtungsentscheidungen weitestgehend ausgenommen sind. Zwar merkt B08 in einem Nebensatz zur Frage nach der Verankerung der rassismusrelevanten Themen in den Curricula der Lehrerinnenbildung an, dass die Etablierung der Angebote oft auch an den engagierten (freiberuflichen) Dozentinnen hänge (vgl. B08, 6), dennoch scheint es so, dass der Einfluss der Akteurinnen mit entsprechender Funktion im (staatlichen) System steigt.

5.1.2.5 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Mit Blick auf die oben stehenden Analysen ist zusammenfassend anzunehmen, dass spezielle personale Dynamiken bzw. eher zufällige personale Konstellationen zur Etablierung eines Angebots und zur Erstellung dessen Konzeption führen und weniger eine Direktive durch Vorgesetzte oder das Ministerium bzw. Regierungsbehörden. Ferner lässt sich feststellen, dass viele der konzeptionellen Weichen wohl auch aus pragmatischen sowie stark subjektiv beeinflussten Gründen getroffen werden. Ein gutes Beispiel ist hier nochmal das von B02 beschriebene Fortbildungskonzept. Dessen organisatorische Struktur bot zu Beginn der Angebotsetablierung die Möglichkeit, auf einen wechselnden Teilnehmerinnenkreis und unregelmäßige, zeitlich begrenzte Fortbildungstermine besser einzugehen, als wie es mit einem engeren konzeptionellen ‚Korsett‘ möglich gewesen wäre (vgl. B02, 8). Die pragmatische Losung ‚Wie können wir es machen, damit es funktioniert?‘ fand bei den entsprechenden Richtungsentscheidungen größere Beachtung als strukturelle oder organisatorische Überlegungen.

Hypothese 3: Die Initiierung rassismusrelevanter Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer fußt auf einer speziellen personalen Dynamik, welche in der konkreten Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Akteurinnen, unterschiedlichen Fortbildungseinrichtungen und freien Trainerinnen sowie unterschiedlichen Professionen und Professionalisierungsgraden entsteht. Demnach ist anzunehmen, dass die verschiedenen Konzepte im untersuchten Praxisfeld auch deshalb so unterschiedlich ausgestaltet sind, da sie im Kontext einer jeweils einzigartigen personalen Konstellation erarbeitet wurden.

Hypothese 4: Einzelne Akteurinnen besitzen durch ihre berufliche Qualifikation und/oder Funktion eine zentrale Stellung im Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung, wodurch ihre subjektive Sichtweise direkten Einfluss auf die inhaltliche und methodische Gestaltung der Konzepte gewinnt.

5.1.3 „...die Interessenslage, einfach Geld zu verdienen und sich damit zu etablieren...“ - Zum Verhältnis von finanziellen, persönlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen

„Es kreuzen sich da zwei verschiedene, (..) ich weiß gar nicht, wie ich das nennen soll, zwei verschiedene Interessenslagen, sage ich mal. Einmal gibt es natürlich sozusagen die Interessenslage, was gegen Rassismus real zu machen. Und das andere ist aber die Interessenslage, einfach Geld zu verdienen und sich damit zu etablieren und ein Standbein zu haben. Und das ist nicht immer unproblematisch. Weil natürlich sich das hin und wieder beißt“ (B06, 5).

Die finanziellen Rahmenbedingungen der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung stehen in einem engen wechselseitigen Verhältnis zu den zuvor beschriebenen personalen Rahmenbedingungen und auch zur inhaltlichen Verankerung der rassismusrelevanten Themen in der Fortbildungspraxis. Schon ein kurzer Blick auf die achtzehn Fortbildnerinnen bringt wesentliche Erkenntnisse zum Vorschein:

- Lediglich vier der Befragten sind im Rahmen ihrer Tätigkeit schwerpunktmäßig mit der Koordination und Konzeption von Fortbildungsangeboten im Kontext der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung betraut. Alle vier sind aber nur selten selbst in der Fortbildungspraxis tätig.
- Fünf der Befragten sind als freiberufliche Trainerinnen unter anderem in der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung tätig und haben somit nur Einfluss auf die Inhalte und Methode der von ihnen verantworteten Seminare, nicht aber auf deren konzeptionelle Rahmenbedingungen.
- Bei den restlichen neun Befragten bildet die rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildung nur einen Teil ihres beruflichen Aufgabenfeldes. Sie sind daneben entweder als Lehrkräfte in der Schule oder bei außerschulischen Bildungsträgern und Projekten beschäftigt. Auch ihr Einfluss auf konzeptionelle Rahmenentscheidungen ist – durch eine fehlende Nähe zur Leitungsebene der staatlichen Fortbildungsorganisationen – begrenzt. Die konkreten Aufgabenfelder der in dieser Kategorie aufgeführten neun Befragten unterscheiden sich dabei außerdem erheblich voneinander.

Es steht außer Frage, dass der zur Verfügung stehende Stellenanteil und die eigene strukturelle wie soziale Absicherung den Zugang der Akteurinnen zum Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung erheblich beeinflussen. Insbesondere das Engagement externen, freiberuflicher Trainerinnen hat dabei einen großen Effekt auf das untersuchte Handlungsfeld. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

5.1.3.1 Externe Trainerinnen

Im Bereich der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung (wie auch in anderen Bereichen der Dritten Phase) ist es üblich ist, externe Trainerinnen bzw. Honorarkräfte für die Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen zu engagieren (vgl. C06). Die Verpflichtung externer Trainerinnen wird dabei zumeist mit deren fachlicher Expertise in einem klar

umrissenen Spezialthema begründet, für welches sie eigens angefragt werden. Hier können sie, so die implizite Annahme, fundiertes Wissen und fundierte Praxiserfahrung besser einbringen, als dies den konzeptionell Verantwortlichen möglich wäre. (vgl. B01, 92; B03, 36; B05, 122; B08, 32). Durch die Praxisnähe wirken die externen Trainerinnen möglicherweise auch glaubhafter als der/die Veranstalterin bzw. Organisatorin des Seminarangebots (vgl. B05, 122).

Die Verpflichtung bzw. Nicht-Verpflichtung externer Honorarkräfte hat neben inhaltlichen aber auch finanzielle Gründe. Obwohl die unmittelbaren Kosten für Honorarmitarbeiterinnen zunächst nicht unerheblich und somit ggf. ein Hindernis für die Etablierung eines Seminarangebots sind (vgl. B02, B13), können externe Mitarbeiterinnen flexibel und bedarfsgemäß verpflichtet werden, wodurch sie *weniger langfristige (Personal-) Kosten* generieren. Gerade in jenen Fortbildungseinrichtungen, in denen Fortbildungen über Drittmittel oder zeitlich begrenzte Fördertöpfe refinanziert werden (vgl. *Abschnitt 5.1.4.2*), ist das Engagement von Honorarkräften als eine logische Folge der projektbezogenen Arbeitsweise anzusehen: Einerseits können externe Trainerinnen (teilweise sogar Professorinnen) engagiert werden, solange genügend Mittel zur Verfügung stehen, andererseits brechen diese Angebote weg, sobald die Finanzierung nicht verlängert wird. Eine nachhaltige und praxiswirksame (hier: im Sinne einer rassismuskritischen Veränderung der schulischen Praxis) Arbeitsweise scheint im Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung somit durch den häufigen Einsatz externer Honorarkräfte nicht gegeben, so die begründete Annahme.

Ein mögliches finanzielles Eigeninteresse externer Referentinnen, die ihren Lebensunterhalt zumindest teilweise durch die Durchführung von Fortbildungen verdienen müssen, wird dabei explizit zwar nur in zwei Gesprächen offen zum Ausdruck gebracht (vgl. B02, B06). Dennoch kann durchaus vermutet werden, dass auch die externen Fortbildnerinnen diese an kurzfristig verfügbaren Geldern gebundene Praxis der projektorientierten (Einzel-)Fortbildung aus einem gewissen finanziellen (und eben nicht nur inhaltlichen) Eigeninteresse heraus reproduzieren.²³ Grundsätzlich, so B02, könne man im Themenbereich der ‚interkulturellen Fragestellung‘ reich werden (vgl. B02, 5), sodass von einem Fortbildungsmarkt gesprochen werden kann.

5.1.3.2 Rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildung als nachfrageorientierter Markt

Auf diesem ‚Markt‘ der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung herrscht natürlich auch eine gewisse Konkurrenz zwischen den verschiedenen Konzepten, Seminarangeboten, Einrichtungen und Trainerinnen. B02 berichtet diesbezüglich beispielsweise von einer von

²³ Interessant zu erwähnen ist, dass auch B02 als Leiter/in einer dezentralen nicht-staatlichen Fortbildungseinrichtung laut eigener Aussage selbst häufig für hauserne Trainings angefragt werde. Die Entscheidung, ob er/sie bzw. die Mitarbeiterinnen der Einrichtung als Referentinnen außer Haus tätig würden, sei eine Abwägungssache zwischen einem (für B02) erkennbaren inhaltlichen Bedarf seitens des jeweiligen Veranstalters und der Frage eines möglichen Honorars. Ein solches zu verlangen sei notwendig, um den entstanden personellen Aufwand (und somit die Arbeit der Fortbildungseinrichtung an sich) zu refinanzieren. Auch Fortbildungseinrichtungen agieren somit marktorientiert, wobei ihr Einfluss auf die gängigen Finanzierungspraxen vermutlich sogar größer ist als der einzelnen selbstständigen Trainerinnen.

ihr/ihm durchgeführten Veranstaltung, welche im zweiten Durchlauf von günstigeren Trainerinnen übernommen wurde. Nachdem diese allerdings aufgrund zu geringer Nachfrage abgesagt werden musste und wieder genügend Mittel zur Verfügung standen, wurde B02 erneut angefragt (vgl. B02, 48). Die Konkurrenz besteht allerdings nicht nur von finanzieller, sondern auch von inhaltlicher Seite her. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass B01 Referentinnen aus einer völlig anderen Region bucht (B01, 151ff.), wodurch die Fahrtkosten der Trainerinnen zwar deutlich höher ausfallen, eine inhaltliche Qualität allerdings gesichert ist.

Externe Trainerinnen werden vor allem auch dann engagiert, wenn in der Konzeption bzw. Etablierung eines neuen Veranstaltungsangebotes keine inhaltlichen Spezialistinnen in der eigenen Fortbildungsinstitution zu finden sind (vgl. *Abschnitt 5.1.1.1*). In diesem Fall führen die externe Trainerinnen ein feststehendes methodisches Konzept durch (bspw. ‚Anti-Bias‘, ‚Betzavta‘) und die Aufgabe der Festangestellten beschränkt sich auf die Koordination des Fortbildungsangebots. Auffallend ist, dass bei vielen Befragten hinsichtlich der tatsächlichen Fortbildungspraxis eine Unwissenheit besteht, da die Konzeption und die eigentliche Durchführung der Fortbildungsangebote häufig völlig getrennt voneinander verantwortet werden (vgl. B01, B04, B08, B10). Dieses Vorgehen führt darüber hinaus dazu, dass häufig viele Einzelveranstaltungen unabhängig voneinander stattfinden, anstatt diese inhaltlich und didaktisch aufeinander abzustimmen und zu kontextualisieren:

„I: Und die [...] Fortbildung, ist die eingebettet in diese längere Fortbildungsreihe [des Landesinstituts], die es da gibt [...]? Oder sind das eher Einzelfortbildungen? Also wie muss ich mir das vorstellen?

B15: Nein, das sind leider Einzelfortbildungen. Irgendwie (.), ja, ist [das Landesinstitut] zwar sehr daran interessiert, einerseits, diese Inhalte zu haben. Und andererseits aber, jetzt, weiß ich auch nicht, wie sie das ankündigen, wie sie das einbetten, und so weiter. Das läuft noch nicht so optimal. Insofern bin ich diejenige meistens, die Werbung macht. Und ganz oft sind das dann Schulen, die sich an mich wenden, weil sie das gehört haben. [...] Und die kriegen das mit und wenden sich an mich. Und dann gehe ich ans [Landesinstitut] und sage: Hier habe ich eine Schule, die möchten das. Und dann läuft das über [das Landesinstitut]. Also [das Landesinstitut] selber macht da jetzt nicht sehr viel Werbung muss ich leider dazu sagen“ (B15, 4f.).

Die Passage zeigt, dass B15 einerseits als externe Honorarkraft durch seine/ihre fachliche Expertise und das persönliche Netzwerk bedeutsame inhaltliche Impulse im Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung setzen kann, diese Impulse aber andererseits im Sande verlaufen zu scheinen, da die Einzelfortbildungen durch das verantwortliche Landesinstitut nicht inhaltlich in einen größeren Kontext eingebunden und auch nicht weiterverfolgt wurden. Die Schulen beziehungsweise Lehrkräfte müssen erst proaktiv einen Fortbildungsbedarf benennen, damit aufgrund der akuten Nachfrage ein weiteres Angebot geschaffen wird.

5.1.3.3 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Wenngleich die Datenlage zum Verhältnis der finanziellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Studie im Vergleich zu anderen Teilfragen dürftiger ausfällt, zeigen die Ergebnisse dennoch eindrücklich, dass der verbreitete Einsatz externer Trainerinnen mitverantwortlich für eine fehlende strukturelle Verankerung rassismuselevanter Themen in der Dritten Phase ist. Zwar werden externe Trainerinnen vor allem aufgrund ihrer fachlichen Expertise angefragt und geben häufig den Impuls für inhaltliche Weiterentwicklungen im Feld der rassismuselevanten Fortbildungspraxis, dennoch hat ihr Handeln keinen strukturellen Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Dritten Phase. Und gerade beim Wegbruch der Finanzierung ist anzunehmen, dass auch die inhaltlichen Impulse engagierter externer Trainerinnen keinen nachhaltigen Effekt haben. Hinsichtlich der Praxis rassismuselevanter Lehrerinnenfortbildung kristallisiert sich also bereits bei der Analyse der Rahmenbedingungen ein grundlegendes Problem heraus: Eine langfristige und fundierte didaktisch-methodische Konzeption der Fortbildungsangebote wird durch eine kurzfristige, personal- und finanzierungsabhängige Entscheidungspraxis verhindert.

Hypothese 5: Diejenigen, die die Fortbildungsangebote maßgeblich initiieren, koordinieren und/oder konzipieren sind häufig nicht für deren Durchführung in der Praxis verantwortlich. Diejenigen, die die Fortbildungsangebote maßgeblich durchführen, sind im Umkehrschluss häufig nicht für die Initiierung, Koordination und/oder Konzeption verantwortlich.

Hypothese 6: Beim Engagement externer Trainerinnen und Trainer spielen inhaltliche und finanzielle Beweggründe eine Rolle: Dort, wo das interne Personal der Fortbildungseinrichtung keine inhaltliche Expertise hinsichtlich der rassismusspezifischen Themen besitzt, werden externe Trainerinnen und Trainer engagiert. Diese Auslagerung der inhaltlichen Kompetenz führt allerdings auch dazu, dass die einzelnen Seminare nachfrageorientiert und nur bei entsprechend verfügbaren finanziellen Mitteln initiiert werden – und dabei häufig nicht in ein übergeordnetes didaktisch-methodisches Konzept eingebunden sind.

5.1.4 „Und dann ist es so, dass man immer ganz zum Schluss mitbekommt, wie viel Geld noch übrig ist.“ – Zur Abhängigkeit der Finanzierung rassismuselevanter Lehrerinnenfortbildung von Drittmitteln und Projektfinanzierungen

„Es ist jetzt bei uns so, dass wir viel/ (.) Angebote umsetzen können, wenn wir eine finanzielle Unterstützung von außen bekommen. Und das war dann so. Das bedingt sich so ein bisschen. Aber ist eben entstanden von der Idee her, eigentlich aufgrund der Anfragen“ (B13, 18).

Im engen Zusammenhang mit dem zuvor diskutierten Verhältnis von finanziellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen steht auch die Finanzierungspraxis der Fortbildungsträger (vgl. C03a, C03b). Die Ausstattung mit ausreichend finanziellen (und

somit auch genügend personellen) Ressourcen ist ein wesentlicher Garant für eine funktionierende Fortbildungspraxis.

5.1.4.1 Fehlende Konstanz in der Finanzierung der rassismusrelevanten Fortbildungen

Grundsätzlich lässt sich aus den analysierten Gesprächen herauslesen, dass die Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung in Teilen erfreulicherweise recht gut finanziert und ausgestattet zu sein scheint. Die Negativseite dabei ist allerdings, dass die Ressourcenzuweisung häufig nicht konstant erfolgt, sondern sich ‚wellenartig‘ an einer marktorientierten Angebot-Nachfrage-Logik orientiert. B13 schildert beispielsweise die Entstehung eines Fortbildungsprogramms aufgrund vorhandener Fördergelder folgendermaßen:

„B13: Also [damals], was das ausgelöst hat, diese präventiven Angebote zu machen/ Wenn man da noch weiter zurückgeht, dann war es eigentlich auch so dieser/ Es gab [damals] einen [rassistischen Anschlag]. [...] Und da war in den Medien sehr stark dann das Thema Rechtsextremismus vertreten. Das war noch gar nicht ganz aufgeklärt, wer hinter dem Anschlag steckt. Aber es gab dann eben plötzlich Fördergelder. Aus diesem Grund, für dieses Thema. Und für die Angebote, die pädagogischen. Und da hat eben [die Fortbildungseinrichtung] sich sozusagen beworben, beziehungsweise einen Antrag gestellt. Und dann konnte sie das auch umsetzen. Und wann das in den Medien so stark vertreten ist, dann ist das ja auch sehr, dann ist das auch bei Lehrkräften und Multiplikatorinnen eher mal so, dass sie da nachfragen, ob es dazu Angebote gibt. Ja, das ist auch eine gesellschaftspolitische Entwicklung gewesen damals. Und das sind ja immer/ Im Themenfeld Rechtsextremismus gibt es ja solche Auf- und Abbewegungen. Das war da eben sehr stark. Dann ist das natürlich irgendwann auch wieder abgeflacht. Irgendwann wurden die Programme auch wieder minimiert beziehungsweise so umgestellt, dass man - wenn man keine eigene Förderung dafür hatte - nur schwer noch an Gelder gekommen ist“ (B13, 18).

Die Textpassage zeigt, dass das grundsätzliche Vorhandensein von Finanzierungsmöglichkeiten – was sich wiederum durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen bedingt – einen wesentlichen Impuls für die Initiierung von Fortbildungsangeboten darstellt. Zwar spricht B13 von der Etablierung präventiver Angebote, der ursprüngliche Auslöser war allerdings eine gewaltsame rechte extreme Eskalation, weshalb die Angebotsetablierung kaum als *Prävention* im eigentlichen Sinne gedeutet werden kann. Vielmehr erfüllt die rassismusspezifische Lehrerinnenfortbildung hier eine Art ‚Feuerwehrfunktion‘, indem kurzfristig gesellschaftlich und öffentlich relevante Themen aufgegriffen und über das Medium der Fortbildung rasch ins System Schule transportiert werden sollen. Einerseits kann diesbezüglich zwar durchaus positiv anmerkt werden, dass sich die Politik den rassismusrelevanten Themen annimmt und durch das Instrument der Finanzierung inhaltliche Impulse im Bereich der Lehrerinnenbildung setzt (vgl. B04, 32). Andererseits ist allerdings auch kritisch festzuhalten, dass dieses inhaltliche Interesse schnell wieder abnehmen kann und somit anscheinend nicht grundsätzlicher Natur ist, sondern möglicherweise dem öffentlichen, aber eben nicht einem inhaltlich fundierten Interesse geschuldet ist. Darauf weist eine Passage aus dem Gespräch mit B05 hin:

„**B05:** Man muss halt aufpassen, weil die Behörden oder das Ministerium gern sagt: Naja, wenn ihr nicht nachgefragt werdet, dann brauchen wir das auch nicht mehr. Und dann muss man halt verweisen auf diese Konjunkturwellen sozusagen. Und außerdem ist halt auch/ Also wenn immer mal was passiert, dann kommt halt auch oft von der Presse die Nachfrage: Ja, macht denn das Land was dagegen? Und dann ist es halt immer gut, wenn sie darauf verweisen: Ja, wir haben seit fünfzehn Jahren schon das [Programmtitel]-Projekt im Land. Und so weiter und so fort“ (B05, 100).

Aufgrund der Datenlage kann insgesamt von einer inkonstanten Unterstützung und Finanzierung der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung ausgegangen werden. Das Vorhandensein oder die Zuteilung finanzieller Mittel erfolgt dabei häufig „plötzlich“, (B02, 48), „zufällig“ (B09, 18), kurzfristig und somit nur schwer kalkulierbar (vgl. B03, 18ff.). Die finanzielle Unterstützung der Politik hängt mit gesellschaftlichen Debatten zusammen, weshalb weiterhin davon auszugehen ist, dass die Themen der Lehrerinnenfortbildung immer auch ein Spiegelbild der öffentlichen Meinungsbildung darstellen. Diese verändert sich allerdings rascher als dass sich fundierte didaktische Konzepte erarbeiten und auch längerfristig erproben ließen.

Interessant zu erwähnen ist abschließend außerdem, dass sich eine politische Unterstützung nicht nur aktiv in einer finanziellen Mehrausstattung ausdrücken kann, sondern auch passiv, indem ein spezieller thematischer Bereich in Zeiten von Engpässen öffentlicher Haushalte nicht gekürzt wird (vgl. B05, 112ff.).

5.1.4.2 Inkonsistente Finanzierung durch Projektmittel

Bereits in der Vorstudie wurde im Gespräch mit B03 deutlich, dass die Finanzierung und somit Etablierung rassismusrelevanter Fortbildungen häufig an die Verfügbarkeit von Projektmitteln geknüpft ist. Eine längere Interviewpassage soll diesbezüglich genauer betrachtet werden, um die inkonstante Finanzierungspraxis im Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnen zu beleuchten:

„**B03:** Ich habe im Moment zum Beispiel sogar eine Erweiterung [meiner Stelle] bekommen, durch diese zwei [Fördertopf]-Projekte, aber normalerweise ist es so, dass ich nur zehn feste Stunden hier habe. Und das erst seit noch nicht allzu lange – vielleicht einem Jahr. Und davor war das wirklich immer ein Vertrag, der von mal zu mal mit abwechselnden Stundenkontingenten erneuert wurde. Ich habe im letzten Jahr, glaube ich, drei oder vier verschiedene Arbeitszeitkarten, weil sich alle paar Monate meine Arbeitszeit geändert hat.

I: Durch die Projekte dann wahrscheinlich auch?

B03: Durch die Projekte. Und dann ist es so, dass man immer ganz zum Schluss mitbekommt, wie viel Geld noch übrig ist. [...] Aber das weiß man erst immer relativ spät im Jahr. Das heißt, es ist ein dauerndes Hin und Her. Und deshalb sage ich, es sind schwierige Bedingungen.

I: Hast du noch Kolleginnen oder Kollegen, die dann mit dir im Thema Interkulturalität aktiv sind?

B03: Ja, aber das ist jetzt auch relativ neu. Wir haben eine neue Kollegin für [diese Tätigkeit in einem anderen, neuen Projekt]. Wir haben das jetzt erst im Dezember letzten Jahres bewilligt bekommen, dass ihre Stelle fest wird. Das heißt, wir können jetzt ganz anders planen [...]. Und dann habe ich noch eine andere Kollegin, die jetzt fast Vollzeit arbeitet, weil sie die beiden [Fördertopf]-Projekte verantwortet. Das ist ihr Verantwortungsbereich. Aber das heißt, im Moment geht fast unsere ganze Kraft in diese zwei Richtungen: Einmal für [das andere, neue Projekt] und einmal für diese beiden [Fördertopf]-Projekte. Meine ganzen Stunden sind praktisch auch dieser Counterpart für die beiden Projekte. Ich kann praktisch nichts Anderes mehr machen. Für die antirassistische Arbeit ist im Moment sehr wenig drinnen. Ich schneide aus, aus/ Ich weiß es nicht einmal mehr, aber vielleicht habe ich eigentlich zwei Stunden in der Woche für etwas Anderes frei. Alles andere ist in diesen [Fördertopf]-Projekten drinnen.

I: Ist früher mehr im Bereich Antirassismus gelaufen? Also ich weiß, ihr habt jetzt nächstes Jahr eine Rechtsextremismus-Tagung.

B03: Das ist so: Wir haben ein ständiges Angebot. Ich habe ein informelles Abkommen mit einer früheren Kollegin von dem ersten [Fördertopf]-Projekt, das wir hatten. Ihr Schwerpunktbereich ist Antirassismus in Form einer Anti-Rechtsradikalismus-Arbeit. Und das ist ein ständiges Angebot von uns. Zum Beispiel letztes Jahr haben wir relativ spät mitbekommen, dass sie uns Gelder noch bewilligt haben, die uns eigentlich für [das ganze Jahr] zugestanden hatten. Und dann habe ich ganz schnell mit ihr ausgemacht, dass sie die Schulen, die bei ihr angefragt haben - die kein Geld hatten für diese Trainings - kontaktiert. Und sagt - das ist praktisch unser Geschenk an diese Schulen - sie dürfen dieses Seminar mitmachen. So läuft das im Moment. Das heißt, ich weiß relativ spät im Schuljahr, ob wir Geld dazu haben oder nicht. Und dann muss es aber auch klappen, dass das Lehrerkollegium sagt: Naja, gut. Es ist zwar kurz vor Weihnachten. Aber lassen wir uns darauf ein, dass wir noch so spät im Jahr eine Fortbildung haben. Manchmal klappt es nicht so reibungslos, wie man es möchte“ (B03, 18ff.).

Im weiteren Gesprächsverlauf führt B03 aus, dass man für einzelne, kleinere Fortbildungen, die nicht aus Projektmitteln finanzierbar sind, nicht so viele freie Ressourcen habe und diese an jenen Schulen einzusetzen versuche, wo es einen akuten Bedarf gebe – beispielsweise aufgrund rechtsextremer Schüler*innen*. Auch wenn die inhaltliche Arbeit an rassistisrelevanten Themen zeitweise aufreibend sei (vgl. B03, 36ff.), hätten die Projektmittel auch Vorteile: Beispielsweise könne man große Veranstaltungen mit qualifizierten Referenten, auch Professoren, realisieren. Als Grund für die solide Ausstattung der Projekttöpfe macht B03 die (positiven) gesellschaftliche Entwicklungen und einen wohlwollenden politischen Willen aus. Obwohl die Projektfinanzierung die Fortbildungseinrichtungen vor planerische Herausforderungen stelle und personell wie inhaltlich wenig Zukunftssicherheit biete, wird diese Zuschusspraxis von B03 letzten Endes aufgrund der zeitweise größeren Möglichkeiten für die Fortbildungseinrichtung insgesamt eher positiv bewertet.

Der zitierte Interviewausschnitt zeigt letztlich eingehend, wie das Vorhandensein oder das Nicht-Vorhandensein von zugewiesenen Geldern die inhaltliche Praxis der Lehrer*innen*fortbildung erheblich mitbestimmt. Finanzielle Ressourcen bilden den Grundstock für

Personalanstellungen oder das Engagement externer Referentinnen. Damit hängen wiederum der mögliche zeitliche Umfang und die mögliche inhaltliche Qualität der Veranstaltungen zusammen. Vorhandene Projektmittel bieten den Fortbildungseinrichtungen viele Möglichkeiten, schränken diese aber vor allem hinsichtlich einer längerfristigen Planung immens ein. Außerdem binden die Projektmittel wiederum auch (personelle) Ressourcen, sodass für andere Themenschwerpunkte außerhalb der Projekte wenig Handlungsspielraum besteht. Es kann somit also von einem *Primat der Finanzierung* gesprochen werden, welches grundlegend und konstituierend für die inhaltliche Ausrichtung und Qualität der rassismusrelevanten Fortbildungen ist.

5.1.4.3 Anteilige Finanzierung durch Schulen bzw. Lehrkräfte

Auch dann, wenn Fortbildungseinrichtungen direkte thematische Anfragen erhalten, können rassismusrelevante Fortbildungsangebote häufig nur realisiert werden, sofern es eine zusätzliche (externe) Finanzierung gibt – beispielsweise durch Stiftungen oder projektbezogene Fördermittel. Die Gesamtfinanzierung der Fortbildungen erfolgt neben Zuschüssen aus öffentlichen Mitteln oder Projektmittel darüber hinaus durch die Einnahme von Eigenbeiträgen der teilnehmenden Lehrerinnen. Üblicherweise werden, zumindest bei angeordneten Fortbildungen, die Teilnehmerinnenbeiträge durch die Schulen übernommen. B09 schildert hier allerdings die Erfahrung, dass Schulen kein großes Fortbildungsbudget haben. Eine Refinanzierung sei zwar innerhalb drittmittelgeförderter Projekte möglich, sind solche allerdings nicht vorhanden, müsse die Finanzierung ‚aus eigener Tasche‘ durch die Lehrkräfte selbst erfolgen (B09, 10).²⁴

Mehrere der Befragten weisen darauf hin, dass die Anfragen an eine Fortbildungsveranstaltung sinken, sobald diese etwas kostet, da (genehmigungsfähige) Lehrerinnenfortbildungen üblicherweise beitragsfrei angeboten würden (B03, 75; B11, 32/38; B13, 22). Die befragten Fortbildnerinnen reagieren auf diesen Umstand mit verschiedenen Strategien:

- Um neue Themen bearbeiten und/oder geeignete externe Referentinnen einladen zu können, begibt man sich in die Abhängigkeit von Drittmittelgebern oder einer Projektfinanzierung. Nach dem Wegfall der Mittel müssen die Fortbildungsangebote bei fehlender Anschlussfinanzierung und/oder personalen Diskontinuitäten dann allerdings wieder eingestellt werden (vgl. B03, B11, B13; vgl. auch *Abschnitt 5.1.4.2*).
- Um die Angebote kostenfrei weitergeben zu können wird versucht, die Teilnehmerinnenzahl bzw. die Breitenwirkung gering zu halten – bspw. durch den bewussten Verzicht auf die Bewerbung der Angebote oder durch eine Teilnahmebegrenzung. Eine höhere Nachfrage würde höhere (nicht finanzierbare) Personal- bzw. Referentinnenkosten bedeuten (vgl. B01, B03, B13).

²⁴ Diese Einschätzung ist allerdings als persönlicher Erfahrungswert zu interpretieren, denn einerseits tauchen die von B09 verantworteten Fortbildungsangebote nicht unmittelbar in der staatlichen Fortbildungsdatenbank auf und können daher von den Schulleitungen nicht ohne Weiteres genehmigt werden, andererseits variiert die Situation auch lokal bzw. von Bundesland zu Bundesland. Darüber hinaus fallen für die von B09 verantwortete Fortbildungsreihe Kosten an, die deutlich über dem üblichen Preisniveau vergleichbarer Angebote liegen, was zudem eine abschreckende Wirkung haben könnte.

- Die verfügbaren Ressourcen werden gezielt dort eingesetzt, wo es gerade ‚brennt‘, d.h. wo es an einer Schule aufgrund akuter Vorfälle Verunsicherungen im professionellen Umgang mit *Rassismus* bzw. *Rechtsextremismus* gibt (vgl. B03; vgl. auch *Abschnitt 5.5.1*).
- Es wird versucht, die Finanzierungsgenehmigung der Schulleitung durch verbindliche, vor Beginn der Fortbildung getroffene Absprachen, abzusichern und ggf. einzufordern.

Allerdings widersprechen die Erfahrungen von B08 diesen aufgeführten Strategien: An seiner/ihrer Fortbildungseinrichtung würden aus verkaufsstrategischen Gründen (wieder) Teilnahmegebühren erhoben, da diese den potentiellen Teilnehmerinnen anscheinend eine Höherwertigkeit (im Vergleich zu kostenlosen Angeboten) suggerierten (B08, 37ff.). Letztendlich scheiterte, so die Einschätzung von B08, die Teilnahme in der Regel nicht am Geld, da die Schulen grundsätzlich die Gebühren finanzieren könnten, sondern vor allem am Interesse und am Willen des Schulleiters, welcher die Mittel genehmigt. Auch B17 sagt: „Kein Geld ist nicht das Hauptproblem“ (B17, 30), und macht stattdessen die große Arbeitsbelastung der Lehrerinnen und fehlenden Bildungsurlaub aus Hauptursache für die kleine Breitenwirkung der Fortbildungen aus (vgl. hierzu *Abschnitt 5.5.1.3*).

Aufgrund dieser kontroversen Einschätzungen lässt sich somit kein kausaler Zusammenhang zwischen dem Interesse der Lehrerinnen an rassismuserrelevanter Fortbildung und deren Finanzierung feststellen. Dass aber eine Wechselwirkung besteht, darf – ohne diese im konkreten Einzelfall voraussagen zu können – auf Grundlage der Datenbasis durchaus vermutet werden. Diese noch recht vage Annahme müsste allerdings zur Verifizierung in möglichen Folgestudien nähergehen untersucht werden und soll daher in dieser Studie nicht in der Formulierung einer These münden.

5.1.4.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwischen der inhaltlichen Ausrichtung *rassismusspezifischer* Seminarangebote und deren Finanzierung eine wechselseitige Beeinflussung besteht, deren genaue Ursache-Wirkung-Beziehung allerdings nicht pauschal sondern nur am jeweiligen Einzelfall bestimmt werden kann. Die Entscheidung, ob die Fortbildungspraxis bzw. die Fortbildungseinrichtungen ausreichend finanziert sind, hängt unter anderem mit den aktuellen gesellschaftlichen Debatten und einem damit einhergehenden politischen Willen zusammen. Dieser kann sich in einer Ausstattung mit zusätzlichen Geldern oder aber auch in einer (im Vergleich zu anderen Bereichen) fehlenden oder geringeren Kürzung ausdrücken. Gerade die explizite Verankerung des Themas ‚Rassismus‘ scheint im Vergleich zu anderen Fortbildungsschwerpunkten dabei allerdings sehr oft durch nachfrageorientierte Auf- und Abbewegungen beeinflusst.

Hypothese 7: Die projektorientierte und somit inkonsistente Finanzierungspraxis der rassismuserlevanten Fortbildungsangebote führt zu einem ‚Primat der Finanzierung‘, welches die Fortbildungspraxis stärker strukturiert als inhaltliche oder didaktische Überlegungen. Der wenig planbare Zugriff auf zudem meist nur kurzfristig verfügbare Fördertöpfe verhindert dabei eine solide inhaltliche Konzeption im Vorfeld der Angebotsetablierung und zwingt die Verantwortlichen stattdessen zu einer

finanzierungsabhängigen, pragmatischen Seminargestaltung, sobald Mittel verfügbar werden.

5.2 Konzeption und Angebotsgestaltung

5.2.1 „...und viele Lehrer sind damit komplett überfordert.“ – Zu den inhaltlichen Ausgangspunkten und Begründungszusammenhängen der rassismusrelevanten Fortbildungen

„Das (.) ist auf jeden Fall Thema im Klassenraum und viele Lehrer sind damit komplett überfordert. Sie wissen nicht, wie sie damit umgehen sollen. Weil das, was sie mal gelernt haben, funktioniert einfach nicht. [...] Das heißt, also die Lehrer kriegen mit: Da ist was los. Und wissen damit nicht umzugehen“ (B15, 11).

5.2.1.1 Fachliche Defizite und Unsicherheiten der Lehrkräfte als zentraler Ausgangspunkt

Der zentrale Ausgangspunkt für die Etablierung rassismusrelevanter Fortbildungsangebote ist der akute Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte. Der Blick in die Interviews zeigt, dass hier von den Befragten (also durch Dritte) eine fachliche Unsicherheit der Lehrerinnen skizziert wird, aus der sich eine Notwendigkeit zur Durchführung einschlägiger Fortbildungsangebote ableiten lässt (vgl. C18, C19). Die in den Gesprächen formulierten fachlichen Defizite bestehen in vielerlei Hinsicht: im rechtlichen Umgang mit *Rechtsextremismus*, im persönlichen Umgang mit ‚Migrantinnen‘, sowie im Umgang mit diskriminierenden, rassistischen und rechtsextremen Äußerungen und Beleidigungen im Klassenzimmer (vgl. B05, 42/61; B08, 16; B10, 6ff.). Die fehlenden methodischen und theoretischen Kompetenzen führen dabei laut Aussage der Interviewten in jedem Fall zu einer Handlungsunsicherheit und im Extremfall sogar zu einer lähmenden Überforderung, die eine produktive Auseinandersetzung mit rassismusrelevanten Themen und Vorkommnissen verhindert. Dabei ist insbesondere der Bedarf an *rassismusspezifischer* Fortbildung aus Sicht der Befragten größer als das tatsächliche Angebot seitens der Fortbildungseinrichtungen (vgl. B01, 60; B10, 6f.; B14, 5; B18, 38). Diese konzentrieren sich eher auf die Themenkomplexe *Interkulturalität* und *Rechtsextremismus*. Dabei kann allerdings durchaus kritisch angemerkt werden, dass die befragten Expertinnen gleichzeitig zugeben, bei der Angebotsgestaltung vornehmlich kundenorientierten Verkaufsstrategie zu folgen (vgl. Abschnitte 5.2.2 und 5.2.3). Einerseits wird durch die Befragten also ein Fortbildungsbedarf in rassismusspezifischer Theorie und Methodik formuliert, andererseits werden diese Angebote seitens der Fortbildungsinstitutionen nicht ausreichend geschaffen.²⁵ Dort, wo eine nachfrageorientierte Angebotsetablie-

²⁵ Es gilt allerdings nochmals deutlich festzuhalten, dass es sich hierbei um Feststellungen handelt, der seitens der befragten Expertinnen getroffen wurde. Ob diese subjektive Wahrnehmung aus Sicht der verantwortlichen Fortbildnerinnen und ihren Erfahrungen in den Seminaren mit den tatsächlichen Bedarfen der Lehrkräfte zusammenhängt, kann in dieser Arbeit nicht eingehender überprüft werden. Als direkte Gegenüberstellung empfiehlt es sich hier, den Abschnitt 5.5.1 kritisch gegenzulesen.

rung realisiert wird, bemühen sich die Fortbildungseinrichtungen auch proaktiv, beispielsweise durch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit und die Ausschreibung von Abrufangeboten, um das Interesse der Teilnehmerinnen.

Hinsichtlich der Etablierung *umfangreicher* Fortbildungsreihen zeigt die Auswertung, dass die ‚Initialzündung‘ auch in einzelnen Seminaren ihren Ausgangspunkt haben kann. So berichtet beispielsweise B09 von der Anfrage einer größeren Jugendhilfeeinrichtung, die einmal im Jahr eine dreitägige Fortbildung für alle Mitarbeiterinnen durchführt, um aus dieser wiederum weitere Schritte der Organisationsentwicklung abzuleiten. Nachdem B09 hier als Referent zum Thema *Rassismus* tätig war, entwickelte sich gemeinsam mit den Verantwortlichen die Idee der Fortführung in Form einer Fortbildungsreihe. Auch wenn sich die Entwicklung des Konzepts der umfangreicheren Fortbildungsreihe hier also durchaus an inhaltlichen Vorbildern orientiert, fußen die Grundentscheidungen der Angebotsetablierung auf verkaufs- und bedarfsorientierten Überlegungen, ein fehlendes Bildungsangebot zu etablieren – also einer kompensatorischen Strategie.

5.2.1.2 ‚Migration‘ und ‚(wachsende) Vielfalt‘ als inhaltliche Begründungszusammenhänge

Ein weiterer, in den Gesprächen deutlich erkennbarer, inhaltlicher Begründungszusammenhang der rassismusrelevanten Fortbildungsangebote ist das argumentative Muster *Migration* (vgl. C20). Dabei wird die Anwesenheit von *natio-ethno-kulturell anderen* Schülerinnen seitens der Befragten als notwendiger Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Thema *Rassismus* gedeutet. Hier gibt es in den Gesprächen zwei unterschiedliche argumentative Perspektiven:

Zum einen wird bei einer hohen Prozentzahl der sogenannten ‚Schülerinnen mit Migrationshintergrund‘ ein erhöhtes Konfliktpotential in den Schulen vermutet, wodurch bei Lehrkräften aus Sicht der Befragten ein Bedarf an neuen Methoden und Handlungsstrategien besteht. Dieser Begründungsansatz einer defizit- oder problemorientierten Perspektive auf das Phänomen *Migration* ist aus einer rassismuskritischen Perspektive heraus allerdings kritisch zu betrachten, da hier eine kulturalisierende Zuschreibung zu vermuten ist. Im Umkehrschluss impliziert diese Annahme nämlich auch, dass eine Abwesenheit von Migrantinnen auch die Abwesenheit von *Rassismus* bedeutet, was eine Dethematisierung und Problemverschiebung zur Folge haben kann (vgl. B04, 24). Allerdings ist grundsätzlich festzuhalten, dass diese Position in den Interviews *nicht* zwangsläufig die Meinung der befragten Expertinnen wiedergibt, sondern als indirekte Wiedergabe der Annahmen anderer Akteurinnen aufzufassen ist (vgl. B08, 16ff.; B11, 2; B18, 34).

Zum anderen gibt es in den Interviews durchaus kritische Stimmen, welche zwar auch die wachsende Heterogenität in Schule und Gesellschaft als Entwicklungstendenz benennen, den Fortbildungsbedarf der Lehrerinnen allerdings aus dem Vorurteilsdenken heraus ableiten (B12, 2; B17, 2ff.). Diese kritische Betrachtungsweise verschiebt den Problemfokus weg von der Anwesenheit sogenannter ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ hin zu den *Rassismen* und Ungleichheitsstrukturen der Mehrheitsgesellschaft und kann daher als *rassismuskritisch* betrachtet werden. Es darf also festgestellt werden, dass in der Praxis der Lehrerinnenfortbildung durchaus rassismuskritische Ansätze existieren, die die Etablierung neuer Fortbildungskonzepte beeinflussen.

5.2.1.3 ‚Rassismus‘ als inhaltlicher Begründungszusammenhang

Rassismus selbst stellt nur in wenigen der Interviews einen expliziten Begründungszusammenhang für rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildung dar. Dort wo dies der Fall ist, wird *Rassismus* allerdings als zentraler Topos der Fortbildungskonzepte benannt. Die Initiierung bzw. Etablierung dieser, somit als *rassismusspezifisch* zu bezeichnenden – Fortbildungsangebote für Lehrerinnen wird dabei aus zwei Perspektiven heraus begründet: Zum einen wird eine notwendige (inhaltliche und methodische) Weiterentwicklung bis dato bestehender *interkultureller* Fortbildungsangebote angeführt (vgl. B01, 92; B02-2,1ff.), zum anderen erfolgt auch ein Rekurs auf gesellschaftliche Entwicklungen (vgl. B01, 92; B02-2,1ff., B06, 3). Des Weiteren kann anhand des vorliegenden Materials gezeigt werden, dass akute Formen von *Rassismus* bzw. *Diskriminierung* oder *Rechtsextremismus* aber auch implizit die Etablierung rassismusspezifischer Fortbildung begründen. Dies soll eine längere Passage aus dem Gespräch mit B03 verdeutlichen:

„**B03:** Naja, gut. In dieser einen Schule war es dringend notwendig, weil - wie meine Kollegin mir gesagt hat - ein stadtbekannter Neonazi in der Berufsschule sitzt.

I: Als Lehrer?

B03: Nein. Nein, der ist Schüler. Das heißt, wir haben nicht so viele Ressourcen. Aber die Ressourcen, die wir haben, versuchen wir in diese Schule [zu geben], wo sie wirklich dringend benötigt werden. Man kann ja nicht Lehrkräfte vor solchen Menschen (.) ungeschützt stehen lassen, ohne dass sie wenigstens ein paar Argumente hätten, wenn irgendwas in der Klasse gesagt wird. Oder irgendwelche Vorfälle sind, irgendwelche Diskussionen, die die dann auch anfangen. Weil die Kerle sind geschult. Und unsere Lehrkräfte sind nicht geschult. Und ich habe noch nicht die Rückmeldung bekommen, wie es gelaufen ist, weil noch ein Termin in diesem Jahr stattfindet. Aber danach muss ich mich mit meiner Kollegin zusammensetzen und überlegen, ob da noch ein Bedarf ist oder ob es sich in der Schule beruhigt hat. Oder ob es jetzt woanders ein Schwerpunkt sein sollte. Also insofern ist unsere Antirassismus-Arbeit in dem Sinne eher im Moment darauf [mw: gemeint ist hier eine akute Intervention] konzentriert. [...]

B03: [...] Und dann, wenn es wirklich einen Leidensdruck gibt, zum Beispiel wenn sie welche in der Schule, in der Klasse sitzen haben. Das merken die schon und dann wissen sie nicht: Wie kann ich damit umgehen? Welche Argumente habe ich gegen diese Argumente, die sie haben? [...] Angebote, die mit der rechtsextremen Szene zu tun haben, stoßen auf kein Interesse, wenn sie sagen, dass sie keine in der Klasse oder in der Schule haben. Und dann, wenn sie welche haben, haben sie Interesse“ (B03, 26ff./75).

Die Interviewpassage zeigt, dass rassismusspezifische Fortbildungsangebote insbesondere dann nachgefragt sind, wenn in den jeweiligen Schulen ein akuter Leidensdruck herrscht, der durch diskriminierende bzw. rassistische Äußerungen und/oder Handlungen ausgelöst wurde. Lehrerinnen oder auch Schulleitungen fühlen sich fachliche überfordert

und besitzen weder ausreichende Hintergrundkenntnisse noch geeignete Lösungsstrategien, um sich der Problemlage professionell anzunehmen. Auch akute gesellschaftliche Entwicklungen wie beispielsweise steigende rechtsextreme Gewalttaten oder *Rassismus* in medialen Darstellungen sorgen für einen Transfer des öffentlichen Diskurses in die Schule und führen dadurch gleichzeitig zu einem erhöhten Interesse an rassismusrelevanten Fragestellungen in der Lehrerinnenschaft (vgl. C21). Die Fortbildungsanbieter passen sich diesen Voraussetzungen in Teilen an und werden bei einer bestehenden Ressourcenknappheit dort tätig, von wo aus ihnen der größte Leidensdruck signalisiert wird (vgl. B03, 28; B10, 10; B13, 2). Neben dem Thema ‚Rechtsextremismus‘ stellen aktuell Fortbildungsangebote im Themenkomplex ‚Gewaltprävention‘ und ‚(Cyber-)Mobbing‘ einen ‚Verkaufsschlager‘ dar (vgl. hierzu auch D03) und sind – wohl auch aufgrund (anscheinend) klar formulierbarer Handlungsstrategien – seitens der Schulen bzw. Lehrkräfte stark nachgefragt (vgl. B05, 97f.). Angebote zum Thema ‚(Alltags-)Rassismus‘ sind dagegen in der Praxis – auch aufgrund der geringen Nachfrage – seltener anzufinden.

Kritisch angemerkt werden kann an dieser Stelle, dass diese Dynamik aus Angebot und Nachfrage eine Dethematisierung einer rassismuskritischen Auseinandersetzung im Sinne der *Rechtsextremismus-Falle* (vgl. *Abschnitt 2.6.3*) fördert. *Rassismus* wird in der schulischen Praxis häufig nicht als etwas Alltägliches angesehen, sondern als ein Phänomen, das an den Rändern der Gesellschaft angesiedelt ist (vgl. B17, 2). Zugespißt ausgedrückt wünschen sich die schulischen Akteurinnen keine Auseinandersetzung mit *Rassismus* – außer, die Idylle der quasi-demokratischen Institution ist durch ‚*die Rechtsextremen*‘ im Sinne äußerer Feinde bedroht. Infolgedessen wünscht man sich in Fortbildungen rasche Problemlösestrategien und nicht selbstkritische Reflexionen.

5.2.1.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass seitens der befragten Expertinnen ein Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte aufgrund bestehender methodischer und theoretischer Unsicherheiten im Umgang mit rassismusrelevanten Phänomenen und Ereignissen im Klassenzimmer formuliert wird. Thematisch verortet werden die angenommenen Defizite im Kontext aktueller Migrationsphänome und der damit verbundenen, wachsenden gesellschaftlichen und schulischen Vielfalt. *Rassismus* wird in den Gesprächen seltener als inhaltlicher Begründungszusammenhang der Fortbildungsangebote expliziert, begründet die Initiierung neuer Fortbildungsangebote allerdings dort, wo akute Formen von *Rassismus* oder *Diskriminierung* in der Schule auftauchen und sich Lehrerinnen demgegenüber hilflos fühlen. Die Konzeptionen der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung verfolgen demnach tendenziell einen *kompensatorischen Ansatz*, d.h. Gegenstand der Fortbildung sind Inhalte und Methoden, welche nicht in der Ersten oder Zweiten Phase auftauchen und somit die Kompetenzen der Lehrkräfte im Akutfall überfordern.

Hypothese 8: Seitens der befragten Expertinnen wird ein Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte aufgrund bestehender methodischer und theoretischer Unsicherheiten im Umgang mit rassismusrelevanten Phänomenen und Ereignissen im Klassenzimmer formuliert. Die Konzeptionen der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung verfolgen somit tendenziell einen kompensatorischen Ansatz, d.h. Gegenstand der

Fortbildung sind Inhalte und Methoden, welche nicht in der Ersten oder Zweiten Phase der Lehrerinnenbildung vermittelt werden.

Hypothese 9: Zentrale inhaltliche Ausgangspunkte der konzeptionellen Überlegungen zur rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung sind Migrationsphänome und die damit verbundene wachsende gesellschaftliche und schulische Vielfalt. Das Thema ‚Rassismus‘ wird hingegen seltener als inhaltlicher Ausgangspunkt expliziert, ist allerdings dort handlungsleitend, wo akute Formen von *Rassismus* oder Diskriminierung in der Schule problematisiert werden.

5.2.2 „Also es ist besser als gar nichts...“ – Zur Kompromisshaftigkeit der Angebotsgestaltung zwischen den Strategien ‚Wenig für Viele‘ und ‚Viel für Wenige‘

„Wir haben beide den Bedarf gehabt, den Lehrern so viel wie möglich zu geben. Auch an dem, was sie persönlich gerade brauchen. [...] Andererseits siehst du aber auch selbst, dass die inhaltliche Tiefe oder Weite, die damit verbunden ist, einfach in der kurzen Zeit nicht machbar ist“ (B02, 46).

Die Anbieterinnen rassismusrelevanter Fortbildungsangebote befinden sich bei der Angebotsgestaltung in einem Dilemma: Umfangreichere Fortbildungsreihen werden aufgrund der knappen Ressourcen seltener durch die Schulleitung genehmigt bzw. durch die arbeitsbelasteten Lehrkräfte besucht (vgl. C08, C09; vgl. auch *Abschnitt 5.5.1.3*). Zeitlich kürze Fortbildungssettings sind zwar populärer, bergen allerdings die Gefahr einer inhaltlichen Verkürzung. Die Fortbildungseinrichtungen begegnen diesem Umstand in ihren Angeboten mit zwei konzeptionell unterschiedlichen, widersprüchlichen Strategien: Mit Hilfe der ersten Strategie – welche als ‚Wenig für Viele‘ bezeichnet werden soll – wird mittels zeitlich und somit auch inhaltlich knapper Fortbildungskonzepte versucht, möglichst viele Lehrkräfte zu erreichen, beispielsweise durch schulinterne Fortbildungstage oder groß angelegte Fachtagungen. Eine inhaltliche Breitenwirkung soll durch die umfangreiche Weiterbildung von Multiplikatorinnen erzielt werden – was unter dem Schlagwort ‚Viel für Wenige‘ subsummiert werden kann (vgl. C11, C12).

5.2.2.1 Strategie A: ‚Wenig für Viele‘

Da die rassismusrelevanten Themen in der grundständigen Lehrerinnenausbildung nur marginal auftauchen, schildern einige der Befragten mögliche Strategien, um in der Dritten Phase möglichst viele Lehrkräfte mit den einschlägigen Inhalten in Kontakt zu bringen:

- (Halb-)Tages- und Abendseminare haben aus Sicht der Befragten den Vorteil, dass sie einen unkomplizierten Einstieg – ein ‚Hineinschnuppern‘ – in den Themenkomplex versprechen.
- Vortragsreihen und Fachtage (vgl. B03, B12), oft beworben durch hochkarätige Referentinnen aus Wissenschaft und Praxis, ermöglichen die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen. Dies stößt i.d.R. auf ein großes Interesse der Ziel-

gruppe, da fundiertes Wissen in einer kompakten Form ‚serviert‘ wird. Vermutlich auch, weil sie kein selbstaktives Engagement der Teilnehmenden verlangen, stoßen diese Veranstaltungsformen auf größeres Interesse als Workshop- bzw. Seminarformate (vgl. B12, 8/32).

- Inhaltliche abgeschlossene Seminarwochen (vgl. B02, B03) ermöglichen eine intensive, aber zeitlich dennoch kompakte Auseinandersetzung mit den relevanten Themen.
- E-Learning-Kurse mit Präsenzphasen (vgl. B03, 8) gehen produktiv mit dem Problem der knappen zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte um.
- Abrufveranstaltungen der schulinternen Lehrerinnenfortbildung (vgl. B05, B08, B12, B15, B17) zu speziellen Themen sind eine niedrigschwellige Möglichkeit, viele Lehrerinnen an die rassismusrelevanten Themen heranzuführen – gerade jene, die ansonsten keine solche Fortbildung aus persönlichem Interesse besuchen würden. Für die Fortbildungsinstitutionen haben Abrufveranstaltungen den Vorteil, dass sie ressourcenökonomisch sind.

Bei allen aufgeführten Formaten bleibt trotz der genannten Vorteile allerdings unklar, wie der Transfer des erworbenen Wissens und der erlangten Kompetenzen in die Praxis gelingen kann. Der kurzfristige Erwerb von Wissen und Kompetenzen wird dabei von den Teilnehmerinnen zwar positiv gedeutet, allerdings ist fraglich, ob eine echte Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen, Meinungen und Positionen (welche für den Kontext der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung von großer Bedeutung ist, vgl. hierzu *Abschnitt 2.6.2*) überhaupt aufgrund der begrenzten Zeit stattfinden kann. B15 merkt bezüglich dreistündiger Halbtagesworkshops, die er/sie häufig als Abrufangebot durchführt, kritisch an:

„**B15:** Natürlich ist es zu wenig. Diese drei Stunden, das ist wirklich (..), also damit tue ich mich wirklich, wirklich schwer. Diese drei Stunden einmal im Leben (lacht) gehört zu haben [unv.]. Also ich finde es besser als gar nichts. Ich ergreife jede Gelegenheit. Aber das ist natürlich (/) Selbst da kann/ Es KANN, es kann - und ich glaube, das tut es auch - was auslösen. Und man dann aufmerksam wird und sich selber dann weiter fortbildet und informiert und was weiß ich. Aber es kann natürlich auch genau so wieder in Vergessenheit geraten. Also ich bin mir da jetzt nicht/ Also sinnvoll wäre es natürlich schon erstens so was wie acht Stunden, wie diesen einen Tag. Ich glaube, das bringt sehr, sehr viel mehr. Dass man da auch sehr, sehr viel mehr die Gelegenheit hat auszutauschen, zu reflektieren, in Gruppen, auch in Einzelarbeit, und so weiter und so fort. Es sinkt einfach tiefer. Und zweitens nicht mit nur so einer Veranstaltung, sondern natürlich aus verschiedenen Perspektiven. Also das Thema ist ja so komplex und so weitreichend. Also es kann ja natürlich auch ins Gegenteil verkehren: Lehrerinnen und Lehrer besuchen drei Mal drei Stunden so eine Veranstaltung. Okay. Haben auch bestimmte Sachen begriffen und verstanden. Aber dann haben sie halt die Genugtuung oder dieses Gefühl: Ja, ich habe mich fortgebildet. Ich kann das jetzt. Ich weiß das jetzt. Und (Ausatmen) reproduzieren da Rassismen ohne Ende. Aber mit dem Gefühl: Ich habe das ja verstanden. Ich weiß, wie das funktioniert, sozusagen. Also das kann/ Es reicht überhaupt nicht aus. Also es ist besser als gar nichts und ich bin froh das zu machen. Ich habe auch das Gefühl, dabei was zu bewirken.

Aber es/ Das Thema müsste viel, viel, viel weiter, breiter angelegt werden, als das im Moment - zumindest [in diesem Bundesland] - ist“ (B15, 33).

Die Interviewpassage zeigt ein weiteres Dilemma der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung: Einerseits scheint es den Verantwortlichen geeigneter, die rassismusrelevanten Fragestellungen lieber nur für wenige Stunden zu bearbeiten als überhaupt nicht. Andererseits birgt die partielle und oberflächliche Thematisierung von *Rassismus* auch die Gefahren der Dethematisierung, der Bagatellisierung und des Delegierens (vgl. *Abschnitt 2.6.3*). Bemerkenswerterweise plädierte allerdings keiner der Befragten dafür, als Fortbildungseinrichtung bei knappen zeitlichen Ressourcen besser ganz untätig zu bleiben anstatt solche ‚halbgeordneten‘ Angebote durchzuführen. Hier darf kritisch eine gewisse Strategie der Selbsterhaltung vermutet werden, die dazu dient, sich als Anbieterin auf dem umkämpften Markt der rassismusrelevanten Fortbildung zu behaupten (vgl. hierzu auch *Abschnitt 5.1.3.2*).

5.2.2.2 Strategie B: ‚Viel für Wenige‘

Die gegenläufige Strategie, welche auf einer umfassenden inhaltlichen Qualifizierung einer kleineren Gruppe fußt, bildet sich in der Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung in der Regel durch mehrmonatige Fortbildungsreihen ab. Bei der Gestaltung dieser Fortbildungsreihen gibt es allerdings wiederum zwei unterschiedliche Herangehensweisen:

- *Modulare Fortbildungsreihen*: Die Qualifikation wird durch ein inhaltliches Curriculum beschrieben, welches im Rahmen mehrerer, thematisch unabhängiger Module vermittelt wird. Den Teilnehmenden obliegt selbst, wann und wie häufig sie die regelmäßig stattfindenden Seminare besuchen. Nach Erfüllung des Curriculums wird ein Zertifikat ausgestellt (vgl. B02, B13).
- *Lineare Fortbildungsreihen*: Die Fortbildungsreihe hat einen festen Auftakt und ein festes Ende und wird von einer (relativ) festen Gruppe besucht. Die Seminare bauen (zumindest teilweise) inhaltlich aufeinander auf, haben ein verpflichtendes Basiscurriculum und ggf. einen ergänzenden Wahlpflichtbereich. Teilweise müssen/sollen die Fortbildungen vor- und nachbereitet werden und/oder sind mit zusätzlichen Arbeitsaufträgen zwischen den Seminaren verbunden (vgl. B01, B11).

Auf der Hand liegt, dass umfangreichere Fortbildungsreihen eine fundierte und tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung versprechen – gerade hinsichtlich der Aspekte Haltung bzw. Reflexion (vgl. *Abschnitt 5.3.2*):

„B01: Der Grund, warum wir jetzt sagen, wir müssen das in eine Zusatzqualifikation gießen ist, dass wir dann sagen können: a) Es reicht nicht aus, eine Person an der Schule das machen zu lassen. Und b) Es geht gar nicht darum, hier einfach Patentrezepte für den Unterricht zu entwickeln, sondern man muss sich auch mit eigenen Haltungen und Einstellungen zumindest auseinandersetzen. Und das geht im Rahmen einer Zusatzqualifikation leichter. Wenn man die Leute reinbringt und sagt: Da kommen Praxiselemente im zweiten Teil natürlich vor. Aber eben nur, wenn man diese Grundausbildung auch wirklich macht, dann sind

Leute auch eher dazu geneigt zu sagen: Klar! Sehe ich ein. Ich muss mich selber erst einmal mit dem Thema konfrontieren“ (B01, 72).

Allerdings zeigt die Befragung der Expertinnen, dass auch eine rein wissensbezogene Fortbildung mit Blick auf eine rassismuskritische Professionalisierung der Lehrerinnen an eine Grenze stößt, die vermutlich nur durch begleitende und/oder ergänzende Angebote (bspw. Coaching, Supervisionsgruppen, Auffrischkurse, Deputatsreduzierungen, Verknüpfung mit Schulentwicklungsprozessen, usw.) überschritten werden kann.

5.2.2.3 Verknüpfungsstrategien: Von Allem ein Bisschen

Die oben vorgenommene analytische Trennung trifft in der vielfältigen Praxis rassismuserrelevanter Lehrerinnenfortbildung natürlich auf unterschiedlichste (bewusste wie unbewusste) Mischformen. Mögliche Strategien, um gleichermaßen eine breite Masse an Lehrkräften anzusprechen, aber dennoch eine ausgewählte Gruppe an Multiplikatorinnen gezielt zu qualifizieren sind beispielsweise:

- den Auftakt einer umfangreicheren Fortbildungsreihe als groß angelegte Pilotveranstaltung zu konzipieren, um die folgenden Veranstaltungen (fach-) öffentlichkeitswirksam zu bewerben und ggf. noch Teilnehmerinnen zu akquirieren (vgl. B01, 124; B08, 24);
- die Einzelseminare umfangreicherer Fortbildungsreihen weiterhin offen auszusprechen, um interessierte Lehrkräfte partiell zur Teilnahme zu bewegen (vgl. B01, 76);
- die Initiierung und/oder Durchführung von schulinternen Fortbildungstagen durch die weitergebildeten Stakeholder/Multiplikatorinnen (vgl. B01, 82; B08, 44; B10, 10/16; B17, 12), um ein flächendeckendes Angebot vor Ort zu schaffen;
- die Verknüpfung der inhaltlichen Qualifikationen mit Strategien der Schulentwicklung und in diesem Kontext die Einbindung der Schulleitung und des Kollegiums (vgl. B08, 18).

5.2.2.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Mit Blick auf die vorhandenen Daten ist die Kritik vieler Gesprächspartnerinnen – dass für rassismuserrelevante Lehrerinnenfortbildung zu wenig Zeit zur Verfügung stehe – kaum verwunderlich. Seitens der Teilnehmerinnen besteht laut Aussage der Befragten ein großes Interesse, allerdings kann die große Bandbreite der rassismuserlevanten Themen überhaupt nicht in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit in der entsprechenden inhaltlichen Tiefe abgedeckt werden (B02, B03, B08, B15, B17). In Folge müssen die ursprünglichen didaktischen Ideen aufgegeben werden, damit ein Seminar überhaupt stattfinden kann:

„**B02:** Von diesem holistischen Konzept ist nicht mehr viel übrig geblieben. Das ist dann zerrupft worden. Das geht in einer Woche nicht“ (B02, 48).

Dabei bräuchte gerade die Auseinandersetzung mit *Rassismus* besonders Zeit, da hier ausreichend Raum und Gelegenheit zur Reflexion und Diskussion eingeräumt sein muss (vgl. *Abschnitt 2.6.1*). Den Anbieterinnen fällt es allerdings schwer, langfristig konzipierte

Fortbildungsreihen zu etablieren, welche dieser didaktischen Anforderung entsprechen. Sie weichen stattdessen auf kürzere, und somit auch inhaltlich begrenzte, Seminarformate aus. Die zeitliche Gestaltung der Seminare orientiert sich also primär nicht an konzeptionellen und inhaltlichen Aspekten, sondern vor allem an den strukturellen (hier: zeitlichen) Rahmenbedingungen.

Hinsichtlich der Angebotsgestaltung gibt es (auch *innerhalb* der meisten Fortbildungseinrichtungen) keine einheitliche Linie. Häufig existieren verschiedene, von ihrer didaktischen Zielsetzung her widersprüchliche, Fortbildungsformate parallel. Die Festlegung der zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen wirkt in der Analyse teilweise recht zufällig. In jedem Fall scheint es keine didaktisch-konzeptionelle Leitidee zu geben, an welcher die Akteurinnen sich orientieren (können). Stattdessen werden konzeptionelle Entscheidungen häufig aufgrund pragmatischer, aber eben nicht aufgrund inhaltlicher Gründe getroffen.

Hypothese 10: Die Fortbildungseinrichtungen bemühen sich um die Breitenwirkung ihrer Angebote mittels zweier unterschiedlicher, zum Teil widersprüchlicher Strategien: Zeitlich, somit aber auch inhaltlich verkürzte Seminarformate folgen dem Prinzip ‚Wenig für Viele‘; umfangreiche Fortbildungsreihen hingegen haben die Schulung ausgewählter Multiplikatorinnen entlang des Prinzips ‚Viel für Wenige‘ zum Ziel.

5.2.3 „[W]enn ich jetzt eine Veranstaltung zum Rassismus in Schule mache, kann ich mir vorstellen, dass eben niemand kommen wird.“ – Zur Teilnehmerinnenakquise und Angebotsbewerbung

„Wir vermuten (.), dass durch das Wort Rassismus und Antirassismus auch Leute abgeschreckt werden, die wir gerne erreichen möchten. Das heißt, unser Grundproblem ist nach wie vor: Wie kommen wir an die Menschen heran, die (.) SKEPTISCH (.) sind gegenüber der Zuwanderung? Die Vorbehalte haben“ (B12, 8).

Erkenntnisse über die Angebotsbewerbung und Teilnehmerinnenakquise der rassismusrelevanten (Lehrerinnen-)Fortbildung konnten aus drei Quellen erlangt werden: Erste, allerdings nur basale, Erkenntnisse lieferte die *Fragebogenerhebung* der Vorstudie (vgl. *Abschnitt 4.2.3*). Hier zeigte sich, dass neben Lehrerinnen häufig auch andere berufliche Zielgruppen, die im Kontext *Schule* tätig sind – wie beispielsweise Referendarinnen, Lehramtsstudierende, Schulsozialarbeiterinnen, Bildungsbegleiterinnen und Eltern – mit den rassismusrelevanten Seminaren angesprochen werden (vgl. D05).

Eine zweite Quelle bot die Recherche der Seminaurausschreibungen (vgl. D03, D04, D05). Deren Auswertung ist in *Abschnitt 5.2.3.1* dargestellt. Anschließend folgt in den *Abschnitten 5.2.3.2* und *5.2.3.3* die Analyse der Erkenntnisse, welche aus den Interviewdaten der Hauptstudie gewonnen werden konnten (vgl. C13, C14).

5.2.3.1 Zielgruppen rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung – Auswertung der Seminaurausschreibungen der Vorstudie

Von den insgesamt 369 in der Vorstudie erfassten Fortbildungsangeboten sind 87 Seminare speziell für Lehrkräfte bestimmter Schularten bzw. -stufen ausgeschrieben (vgl. D02). Davon richten sich 35 Angebote explizit an Lehrerinnen der Sekundar- und 21 Angebote explizit an Lehrerinnen der Primarstufe. Auffallend ist hierbei, dass die Angebote für die Primarstufenlehrerinnen vor allem thematische Schwerpunkte wie ‚Sprachförderung‘ und ‚Diversity/Vielfalt‘ als Gegenstand haben, das Thema ‚Rassismus‘ allerdings überhaupt nicht explizit auftaucht. Die an Sekundarstufenlehrerinnen gerichteten Fortbildungsangebote hingegen beschäftigen sich neben den Phänomenen ‚Migration‘ und ‚Vielfalt‘ häufig auch explizit mit ‚Rassismus‘ und ‚Rechtsextremismus‘. ‚Rassismus‘ als Fortbildungsthema stellt somit im Kontext der Grundschule einen noch größeren blinden Fleck dar als dies im Bereich der weiterführenden Schulen der Fall ist. Die Analyse der Seminarangebote für andere Schularten erbringt keine aufschlussreichen Erkenntnisse, außer die Tatsache, dass nur wenige der rassismusrelevanten Fortbildungen schulartenspezifisch, sondern v.a. stufen-spezifisch ausgeschrieben sind.

Von den insgesamt 94 Seminarangeboten, welche als Zielgruppe Lehrerinnen bestimmter Fächer bzw. Fachgruppen in der Seminaurausschreibung aufführen (vgl. D03), bilden 29 spezifischen Seminarangebote für DaZ-Lehrkräfte die größte Gruppe. An Lehrerinnen sozialwissenschaftlicher Fächer (in den Ausschreibungen werden hier teilweise spezifische einzelne Fächer, bspw. Geschichte, Geographie oder Sozialkunde, aufgelistet) richten sich 16 der recherchierten Seminarangebote. Auffallend ist, dass diese Angebote häufig explizit ‚Rassismus‘ und ‚Rechtsextremismus‘ thematisierten. Des Weiteren sind jeweils zwölf Fortbildungsangebote an Religionslehrkräfte adressiert – wobei diese Seminare häufig von religionspädagogischen Fortbildungseinrichtungen der entsprechenden Landeskirche durchgeführt wurden. Ebenso viele Fortbildungen richten sich vornehmlich an Fremdsprachenlehrerinnen, wobei diese Seminare häufig ein ‚interkulturelles Lernen‘ mit Blick auf die jeweiligen Ursprungsländer der Fremdsprache(n) intendieren. Nur vereinzelt gibt es darüber hinaus Seminare für Lehrerinnen anderer Unterrichtsfächer, die sehr spezifische Inhalte zum Gegenstand hatten – bspw. ein Seminar zum Thema ‚Migrationslyrik‘ für Deutschlehrerinnen sowie ein Angebot für Musiklehrkräfte, welches sich mit afrikanischer Musik befasste.²⁶

26 Das Seminar ‚Afrika! Afrika! – Lieder, Spielsätze, Tänze‘, welches vom rheinlandpfälzischen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung angeboten wurde, kann und muss dabei aus rassismuskritischer Perspektive allerdings problematisiert werden. Der Blick in den Ausschreibungstext zeigt deutlich stereotypisierende Tendenzen. Eingeleitet wird die Inhaltsbeschreibung beispielsweise mit dem Satz: „Die vielfältige Musik Afrikas begeistert durch ihre mitreißenden Rhythmen, ihre reizvollen Melodien und ihre stete Verbindung mit Bewegung und Tanz.“ Aus musikdidaktischer Sicht ist dies möglicherweise noch nachvollziehbar, dennoch besteht hier die akute Gefahr einer Folklorisierung und des Rekurses auf rassistische Mythenbildungen (‚Naturverbundenheit‘, ‚Körperlichkeit‘, etc.). Die Seminaurausschreibung kann in ihrer Begrenztheit *per se* nicht als ‚rassistisch‘ bezeichnet werden, dennoch weist sie in jedem Fall ein gewisses *Rassismuspotential* auf.

5.2.3.2 Zielgruppen rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung – Erkenntnisse aus der Interviewhauptstudie

In der Interviewhauptstudie war die Frage nach der Zielgruppe der Fortbildung eher von sekundärer Bedeutung. Dennoch lässt sich auch hier nach Durchsicht der entsprechenden Daten (vgl. C13) zum einen feststellen, dass bei den einschlägig rassismusspezifischen Angeboten einerseits andere verwandte Berufsgruppen – neben Lehrkräften vor allem auch Sozialpädagoginnen und andere Akteurinnen der außerschulischen Bildungsarbeit – aber andererseits zum Teil auch nicht-pädagogisches Personal wie bspw. Polizistinnen (beim Themenkomplex ‚Prävention von Rechtsextremismus‘) und Journalistinnen (im Bereich der Analyse von *Rassismen* in der medialen Darstellung) angesprochen werden. Zum anderen zeigt sich, dass die rassismusrelevanten Fortbildungsangebote allgemein einen fachlichen Bezug aufweisen, welcher entweder explizit bei der Benennung einer Zielgruppe formuliert ist oder sich implizit durch die Relevanz des Fortbildungsthemas für ein spezielles Fach in der Zusammensetzung der Teilnehmerinnen spiegelt. Auffällig dabei ist, dass vor allem Lehrkräfte sozial- und geisteswissenschaftlicher Schulfächer durch die rassismusrelevanten Seminarangebote angesprochen werden oder sich eben durch diese angesprochen fühlen (vgl. B04, 6; B05, 25f.; B10, 37; B11, 2; B12, 14). Weiterhin gibt es spezifische Angebote für Lehrkräfte im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘, welche kultur- und migrationspezifische Zusammenhänge beleuchten (vgl. B16, 8).

5.2.3.3 Angebotsbewerbung

Hinsichtlich der Bewerbung der Fortbildungsangebote ist festzustellen, dass der Rassismusbegriff in den Ausschreibungen tendenziell eher vermieden wird. Hinweise auf solche (werbe-)strategische Überlegungen fanden sich in insgesamt 13 der 18 Gespräche (vgl. C12). Eine umfangreichere Passage aus dem Interview mit B08 lässt die wesentlichen Aspekte dieser Auseinandersetzung deutlich werden:

„**B08:** Und das andere ist aber auch nochmal, dass ich ja dann auch ein bisschen aus Marketinggründen kucke. Und denke, wenn ich jetzt eine Veranstaltung zum Rassismus in Schule mache, kann ich mir vorstellen, dass eben niemand kommen wird. Also deswegen nennen wir es/ Wir haben ja noch ein Training, das heißt dann Interkulturelles Kompetenztraining [...]. Und da ist auch oft immer noch der Ansatz, dass die Lehrkräfte eher kommen und sagen: Ach ja, es gibt hier so viele Konflikte IN der Schülerschaft. Und deswegen möchte ich so ein Training machen, um dann mit meinen Schülern daran zu arbeiten. Dass es eine bessere Atmosphäre gibt. Und unser Ansatz ist dann halt: Also wir nennen es dann eben halt noch interkulturelles Kompetenztraining, meinen aber so einen erweiterten Kulturbegriff damit. Und machen dann aber die Übungen erstmal mit den Teilnehmenden auf deren Ebene. Und sagen immer, sie müssen erst einmal als Persönlichkeiten jetzt da mitmachen. Das sei das Prinzip. Und dann können sie eben dafür reflektieren, wie sie diese Übung mit ihren Schülern machen. Weil's ja auch eine andere Haltung braucht. Man ist ja dann nicht als Lehrkraft tätig, sondern wirklich als Trainer. In Sinne von Training. Und das bringt vielen eben so Aha-Effekt [sic!]. Dass sie dann sehen: Oh, Mensch, so etwas hätte eigentlich schon in der ersten Phase gebraucht. Das müssten eigentlich Lehrer machen. Dann würde

er auch so in die Perspektive der Schüler kommen. Und aus 'ner Minderheitenperspektive eben sehen, wie das eigentlich ist. Wie das Leben dann ist. Oder wie Schule dann ist. Also das hilft denen schon sehr stark. Und ja, das haben wir halt immer noch unter dem Namen interkulturelles Kompetenztraining, weil sich das besser verkauft, sozusagen. Also wäre mal interessant, wenn wir jetzt Antirassismus-Trainings sagen würden, was dann/ Vielleicht ist inzwischen auch die Zeit reif. Und wir sind vielleicht noch nicht so reif dafür (lacht). Also müsste man mal kucken. Aber, ich weiß es nicht. Deutschland ist doch schon so ein Land, wo man immer gleich sagt: Also Rassismus, das gibt's gar nicht. Und Diskriminierung, das war nicht/ Das war vielleicht unglücklich ausgedrückt. Oder es war nur ein Scherz. Oder alles Mögliche. Das ist ein großes Tabu-Thema einfach“ (B08, 22).

Grundsätzlich ist zunächst positiv festzuhalten, dass die durchgeführten Gespräche auch darauf hinweisen, dass die explizite Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Rassismus‘ in den Fortbildungen durchaus offensiv angegangen werden soll. Lediglich aus ‚Werbezwecken‘ sucht man seitens der Verantwortlichen einen „Titel für das Ganze, der etwas weniger verfänglich ist“ (B12, 48), um keine potentiellen Teilnehmerinnen abzuschrecken. Eine Strategie der Verantwortlichen bei rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung ist demnach, die möglichen Vorbehalte oder Ängste der Lehrkräfte durch eine Vermeidung des Rassismusbegriffs zunächst gar nicht erst aufkommen zu lassen. Durch eine anderweitige, ‚populärere‘ Verschlagwortung der Fortbildungsangebote wird versucht, auch jene Lehrerinnen zu erreichen, die sich bisher noch nicht mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Als ‚Köder‘ fungieren griffige Seminaurausschreibungen, die einen konkreten Nutzen für die pädagogische Praxis versprechen (vgl. B01, 72; B05, 44; B11, 2). Implizit wird *Rassismus* von den Verantwortlichen dennoch in der Regel als Seminarthema mitgedacht und die Bewerbung der rassismusrelevanten Angebote unter dem im pädagogischen Mainstream allgemein bekannten Label ‚interkulturell‘ von den Verantwortlichen durchaus (selbst-)kritisch wahrgenommen. So merkt B09 an:

„**B09:** Und die Seminare in dem Bereich, wo man Geld mit verdient, Laufen halt oft noch unter dem Titel INTERKULTURELL. Aber klar ist auch: Indem man das dann wieder verwendet, trägt man dazu bei, diese Normalität zu reproduzieren und eben nicht zu einer Veränderung zu kommen“ (B09, 6).

Auch dieser Aspekt der Analyse ist wahrscheinlich auf die ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes und nicht auf eine konzeptionelle Idee zurückzuführen – was allerdings bewirkt, dass die Verantwortlichen die Strategie der impliziten Thematisierung von *Rassismus* trotz geäußerter Bedenken weiterhin praktizieren. Dennoch finden sich in einigen Gesprächen auch Hinweise, dass ‚Rassismus‘ explizit als Seminarthema benannt wird und dass es seitens der Lehrerinnen auch durchaus ein großes Interesse an solchen Angeboten gibt (vgl. B03, B08, B09, B11, B18). Dieser Umstand hängt vermutlich mit den aktuellen wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen im Kontext von *Rassismus* zusammen, durch welche die Tabuisierung des Begriffs nach und nach schwindet und auch von politischer Seite her verstärkt eine Beachtung und Förderung erfährt:

„**B09:** Hab' da, mit diesem [rassismuskritischen Projekt-]Namen, jetzt auch vom [Ministerium] eine Förderung erhalten. Also von dem her ist meine Erfahrung

insgesamt eigentlich, dass es zunehmend einfacher ist. Und ich im Grunde in meinen Auftritten, sowohl bei Vorträgen, als auch bei Trainings, völlig ungebremst mit dem Begriff umgehe. Also das ist wirklich allenfalls eine Ausschreibungspraxis im Schriftlichen. Aber im Kontakt selber erlebe ich das gar nicht mehr, in den Bereichen, in denen ich mich bewege. [...] Aber in diesem sozialpädagogischen Bereich hat der Rassismusbegriff, finde ich, in den letzten Jahren seine so, sagen wir so, oft vermutete, vielleicht auch fälschlich vermutete, abschreckende Wirkung auch ein Stück weit verloren“ (B09, 6).

5.2.3.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Die Auswertung der Zielgruppe, an welche sich rassismusrelevante Fortbildungsangebote richten, bringt zu Tage, dass der (schul-)fachliche Hintergrund der Personen ein mögliches Auswahlkriterium darstellt. So werden im Kontext ‚Migration‘ verstärkt Lehrerinnen von Grund- sowie Haupt-/Mittel-/Gesamtschulen (o.ä.) angesprochen, während sich rassismusspezifische Veranstaltungen häufig gezielt an Lehrerinnen sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer richten. Kritik an einer solchen einschlägigen fachlichen Verortung lässt sich mit einer Aussage von B10 formulieren, denn

„wichtig wäre, dass nicht immer wieder davon ausgegangen wird, dass das ein Thema ist, was nur Sozialkundelehrer betrifft. Also für meine Begriffe ist das ein Thema, was jeden Lehrer betrifft. Und was vielleicht auch nicht Top-Down immer so zusätzlich draufgesetzt werden muss. Sondern das müsste sich durch die Lehrerfortbildung, durch die Lehrerausbildung ziehen. Und überall da, wo es sich anbietet“ (B10, 37).

Entgegen dieser Forderung zeigt die durchgeführte explorative Erhebung allerdings, dass Lehrkräfte, die naturwissenschaftliche oder auch musische Fächer unterrichten, von den Verantwortlichen der Fortbildungseinrichtungen häufig nicht als Zielgruppe rassismusrelevanter Fortbildung angedacht sind. Dies verkürzt eine breit angelegte, kritische Auseinandersetzung mit dem Thema und birgt durch ein mittels Weiterbildung erzeugtes Expertinnen-tum die Delegations-Falle (vgl. *Abschnitt 2.6.3*). Weiterhin fiel bei der Analyse der Seminausschreibungen und der Interviews deutlich auf, dass der Rassismusbegriff in der Ausschreibungspraxis der Dritten Phase eher vermieden wird. Obwohl viele Akteurinnen in ihren Fortbildungen durchaus ‚Rassismus‘ als Thema explizit ansprechen, verwenden sie in den Seminausschreibungen tendenziell andere, werbewirksamere Schlagworte.

Hypothese 11: Fortbildungsangebote mit interkulturellem bzw. migrationspädagogischem Fokus richten sich tendenziell eher an Grund-, Haupt- und Förderschullehrkräfte. Seminarangebote mit dem expliziten Themenschwerpunkt ‚Rassismus‘ beziehungsweise ‚Rechtsextremismus‘ richten sich hingegen häufig spezifisch an Fachlehrerinnen (bspw. für Geschichte, Sozialkunde, Ethik, usw.) oder an einzelne Multiplikatorinnen.

Hypothese 12: Viele Anbieterinnen rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung vermeiden es, dass ‚Rassismus‘ in ihren Seminausschreibungen als Begriff explizit

auftaucht – selbst dann, wenn in den Fortbildungen eine explizite Auseinandersetzung mit dem Phänomen erfolgt. Der bewusste ‚Etikettenschwindel‘ erfolgt aus werbestrategischen Gründen, da eine auf Lehrkräfte abschreckende Wirkung des Rassismusbegriffs vermutet wird.

5.3 Ziele und Inhalte

5.3.1 „Also die Fortbildungsangebote haben sich in den letzten Jahren inhaltlich weiterentwickelt.“ – Zum Theorie- und Wissenschaftsbezug rassismusrelevanter Fortbildungen

„Aber ich würde mal sagen, was als innovativ aktuell gilt, in einem nicht informierten Kreis, sind interkulturelle Konzepte. In Ablösung von diesen Defizit-Orientierungen oder Assimilationstheorien. Diese interkulturellen Konzepte werden immer noch als innovativ gesehen. Weil ja dieser nächste Paradigmenwechsel, hin zu diesem Diversity-, Anti-Bias- oder Antidiskriminierungs-Blick, der ist vielen noch gar nicht bekannt. Und das wird auch nicht unbedingt in Verbindung gebracht“ (B01, 60).

5.3.1.1 Von interkulturellen zu migrationspädagogischen und rassismuskritischen Ansätzen

Die Analyse der vorliegenden Gesprächsdaten belegt deutlich, dass sich in der Praxis der Dritten Phase aktuell jener Paradigmenwechsel – von ‚klassisch‘ interkulturellen hin zu migrationspädagogisch und rassismuskritisch fundierten Ansätzen – vollzieht, welcher auch allgemein im wissenschaftlichen Diskurs anzutreffen ist (vgl. *Abschnitt 3.1*). Hinweise hierauf finden sich in den Gesprächen überwiegend implizit (vgl. C 15), an manchen Stellen aber auch explizit. So weist beispielsweise B02 darauf hin, dass sich das Feld der rassismusrelevanten (Fort-)Bildung derzeit im Umbruch befindet:

„**B02:** Ich merke schon eine Veränderung der interkulturellen Arbeit: Weg von der reinen Interkulturalitäts-Frage, dahin, sich auch stärker mit antirassistischen Thematik zu beschäftigen. [...] Wir sind da jetzt, wenn ich mir die [lokale Universität] anschau, einfach fünf Jahre voraus gewesen. [...] Also das hat sich verändert, will ich damit sagen. Und so hat sich auch [unsere Fortbildung] verändert“ (B02-2, 1).

Neben dem skizzierten Umbruch belegen diese und auch andere Interviewpassagen (vgl. B01, 8/66; B03, 38; B07, 2; B08, 46; B12, 10), dass sich der Paradigmenwechsel eben nicht punktuell in nur einer Phase der Lehrerinnenbildung vollzieht, sondern dass eine wechselseitige Beeinflussung der Fortbildungspraxis und der mit Lehrerinnenausbildung betrauten Hochschulen stattfindet. Wie auch im wissenschaftlichen Kontext wird der Paradigmenwechsel dabei allerdings nicht von allen Akteurinnen vorangetrieben, sodass auch im untersuchenden Handlungsfeld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung von einer Parallelität der unterschiedlichen Paradigmen ausgegangen werden kann. Auch der Blick in

die in der Vorstudie recherchierten Fortbildungsangebote zeigt, dass neben vielen ‚klassischen‘ *interkulturellen* Fortbildungsangeboten auch Veranstaltungen zu finden sind, deren Ausschreibungstexte auf ein migrationspädagogisches bzw. rassismuskritisches Paradigma hindeuten (vgl. D03).²⁷

Was weiterhin dafür spricht, dass sich in Teilen des Fortbildungsmarktes zumindest auf einer impliziten Ebene ein rassismuskritischer Ansatz allmählich durchsetzt, sind jene einzelnen Interviewpassagen, in welchen die Prinzipien einer rassismuskritischen Bildungsarbeit (vgl. *Abschnitt 2.6*) thematisiert werden: So weisen einige der Befragten beispielsweise auf die Gefahr der Kulturalisierung, d.h. der einseitigen Reduktion auf die Differenzlinie der ‚Kultur‘ bei gleichzeitiger Ausblendung bzw. Dethematisierung anderer Differenzlinien hin (vgl. B01, 8; B12, 8; B14, 9), andere fordern die kritische Reflexion von Machtstrukturen sowie das Empowerment der Menschen *mit Rassismuserfahrungen* in der Fortbildungspraxis (vgl. B01, 92; B02, 4/12; B14, 5). Mehrfach wird außerdem auf die vielfältigen Verstrickungen mit den rassistischen Diskursen, die Unmöglichkeit des Nicht-rassistisch-Seins und die damit einhergehende Notwendigkeit zur kritischen (Selbst-)Reflexion der eigenen Verstrickungen und Positionierung hingewiesen (vgl. B04, 20; B08, 22; B14, 37; B15, 17). Auch die Grenzen des eigenen Handelns bzw. der Wirksamkeit der Lehrerinnen im Kontext von *Rassismus*, welcher als gesellschaftliches Problem zu deuten sei, wird von einem/r Befragten thematisiert (vgl. B06, 11). Des Weiteren plädieren einzelne Gesprächspartnerinnen für einen (macht-)sensiblen Umgang mit Mehrsprachigkeit (vgl. B01, 78; B03, 8), für die stärkere Thematisierung *religionsbezogener Rassismen* (vgl. B02, 54) sowie für die klare analytische Unterscheidung zwischen *Rechtsextremismus* und (*Alltags-*)*Rassismus* (vgl. B01, 156; B10, 11ff.; B18, 38). Alle diese Hinweise können als (Vor-)Zeichen einer fundierten inhaltlichen Auseinandersetzung mit der rassismuskritischen Theorie seitens der verantwortlichen Akteurinnen gedeutet werden.

5.3.1.2 Zur Verwendung des Rassismusbegriffs

Auch die reflektierte Verwendung des Rassismusbegriffs kann als Zeichen eines solchen Paradigmenwechsels gedeutet werden. Hinsichtlich der genaueren Analyse der Verwendung des Rassismusbegriffs in den verschiedenen Gesprächen sind folgende vier Muster erkennbar:

- *Muster A*: Der Rassismusbegriff wird bewusst reflektiert und besitzt in seiner rhetorischen Verwendung eine spezifische konzeptionelle Vorstellung, wird beispielsweise als „Alltagserfahrung“ (B01, 60), „Grundstruktur von Denken“ (B04, 30) oder als „gesellschaftliches Problem“ (B06, 10) bezeichnet (vgl. auch B07; B09; B14; B15).

²⁷ Das ursprüngliche Vorhaben, anhand der Analyse der vorliegenden Seminaranschreibungen eine Einordnung einzelner Gesprächspartnerinnen und somit der entsprechenden Fortbildungskonzeptionen in ein Paradigma des untersuchten Handlungsfeldes vorzunehmen, wurde allerdings bereits der Phase der ersten sequentiellen Analyse der Vorstudie aufgegeben, da sich eine solche Zuordnung aufgrund der (nur) explorativen Datenbasis im Bereich des Spekultativen bewegt hätte.

- *Muster B:* Der Rassismusbegriff wird (mehr oder weniger) bewusst, allerdings vor allem unspezifisch verwendet, und bezieht konzeptionell mehrere Differenzlinien ein. In den Gesprächen tauchen hier Schlagworte wie „Diskriminierung“ oder „Inklusion“ (als positive, aber nicht durchgehend als kritisch gedachte Gegenbewegung) auf (vgl. B02; B08; B11; B12; B16).
- *Muster C:* In einigen der Interviews (vgl. B03; B04; B10) deutet sich an, dass seitens der Akteurinnen ein positiv besetzter Gegenbegriff zu *Rassismus* gesucht wird. So äußert sich B03: „Ich mag Fortbildungen nicht, die das Wort ANTI drinnen haben. Ich finde es sehr negativ. (...) Ich will das auch nicht als Label da drauf haben. Und WENN ich in diesem Bereich etwas mache, dann will ich es positiv haben. (...) Und da packe ich kein Anti-Label drauf“ (B03, 32). Das Ansinnen zeugt einerseits von einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Rassismusbegriff, allerdings kann der hier geforderte positive Gegenbegriff kaum präzisiert werden.
- *Muster D:* (Nur) In drei Gesprächen wird der Rassismusbegriff tendenziell eher diffus verwendet und in den Ausführungen der Interviewpartnerinnen ist kein klares konzeptionelles Verständnis erkennbar. Beispielsweise springen die Befragten hier häufig zwischen unterschiedlichen Termini wie ‚Rassismus‘, ‚Rechtsextremismus‘ oder ‚Fremdenfeindlichkeit‘ hin und her (vgl. B05; B13; B17).

Die vier Muster bilden keine Typologie im engeren wissenschaftlichen Sinne ab, dennoch zeigen sie insgesamt eine deutliche Tendenz seitens der verantwortlichen Akteurinnen, den Rassismusbegriff bewusst und reflektiert zu verwenden. Diese Feststellung ist auch gerade mit Blick auf die *Hypothese 12* interessant, da hier eine deutliche Kluft zwischen dem eigenen begrifflichen Verständnis der Fortbildnerinnen und der Vermarktung bzw. Bewerbung der Seminarangebote nach außen besteht. Nicht abschließend geklärt werden kann allerdings, ob die in der Vorstudie wahrgenommene Dominanz der ‚interkulturellen‘ Begrifflichkeiten nun vornehmlich auf das marketingorientierte Labeling der Fortbildungsangebote zurückzuführen ist, oder darauf, dass sich insbesondere jene Akteurinnen zu einem Interview zum Thema ‚rassismuserlevante Lehrerinnenfortbildung‘ bereiterklärten, die ohnehin schon eine recht klare theoretische Vorstellung des Rassismusbegriffs besaßen.

In wieweit die Verantwortlichen ihren Handlungsansatz selbst dem rassismuskritischen Paradigma zuordnen, lässt sich in der Analyse der Interviews nicht klären. Stattdessen ist kritisch festzustellen, dass die explizit formulierte Selbstverortung der Akteurinnen in ein entsprechendes Paradigma zum Teil deutliche Brüche aufweist. Eindrückliches Beispiel hierfür ist B05, der/die einerseits (selbst-)kritisch über die Verwendung von Begriffen reflektiert – was als Indiz für eine selbstreflexive Position gedeutet werden kann – und andererseits aber auch unreflektiert den schwierigen Begriff der ‚Fremdenfeindlichkeit‘ (vgl. Kapitel 2) ins Gespräch einbringt (B05, 61). Und B08 bedient sich rhetorisch eines kulturalisierenden Argumentationsmusters, indem er/sie anmerkt, ein Seminarkonzept könne als ‚rassismuskritisch‘ bezeichnet werden, da es von einem Kollegen mit Migrationshintergrund angeboten werde (vgl. B08, 24).

5.3.1.3 Theorie- und Wissenschaftsorientierung

In den Gesprächsabschnitten, in welchen die Wissenschaftsorientierung thematisiert wird, zeigt sich, dass viele der Befragten ihre Fortbildungskonzepte an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis angesiedelt sehen. Allerdings beeinflussen die praxisbezogenen Überlegungen die konzeptionellen Entscheidungen unmittelbar, wohingegen die theoretischen Einflüsse eher auf die Haltung bzw. Einstellung der Akteurinnen, aber nicht so sehr direkt in die Fortbildungspraxis hinein wirken (vgl. B05, 47; B08, 46). Auf die Frage, ob ein praxisbezogenes Ausprobieren vor der theoriebasierten Konzepterstellung stand, antwortet B02 vielsagend:

„**B02:** Immer, ja. Immer. Das Leben ist immer erst einmal vor der Theorie. Die Praxis ist immer vor der Theorie. Gar keine Frage. Also, es ist natürlich (.) / Das ist natürlich nur die halbe Wahrheit. Klar gibt es theoretische Überlegungen, die davor da sind. Das ist halt im Prinzip biographienorientiertes Arbeiten. Das heißt: Das Wissen darum, dass man über die Menschen im Einzelnen auch irgendwann mal was auf das Allgemeine schließen kann. [...]. Es geht immer erst einmal um einen Menschen. Und aus der theoretischen Herangehensweise, die sich dann in der Praxis zeigt, entstanden dann Theorien im Sinne von: Was heißt das denn dann, wenn wir das übertragen auf die Frage, was ist denn dann Interkulturalität? So herum würde ich es dann sagen. Also inhaltlich, theoretisch-inhaltlich im Bereich der Interkulturalität bin ich über die Praxis geworden. Aber die Praxis fällt natürlich auch nicht vom Himmel. Natürlich gibt es eine Herangehensweise, die mir wichtig ist“ (B02, 9).

Die befragten Akteurinnen messen der Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie also durchaus eine große Bedeutung zu und bemühen sich, mittels selbstständiger Lektüre oder eigener Fortbildungen über den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand informiert zu bleiben (vgl. B01, 66/82; B03, 36ff.; B07, 2; B08, 46; B12). Außerdem werden zu speziellen Fortbildungsformaten wie beispielsweise Multiplikatorinnenschulungen oder Vortragsreihen gezielt wissenschaftliche Referentinnen²⁸ eingeladen. Häufig erfolgt auch die Nennung einschlägiger wissenschaftlicher Autorinnen²⁸, allerdings stößt man hier auch auf eine Stolperfalle:

„**B16:** Das, worauf wir uns hauptsächlich beziehen, ist weiterhin (.) [ein Wissenschaftler]. Im interkulturellen Lernen, würde ich sagen. Daraus ziehen wir immer noch so viel, obwohl wir den mal in den Neunzigern mal irgendwann konsumiert haben. Er war ja beim [Netzwerk]-Arbeitskreis ja noch einmal als Referent. Aber es sind die gleichen Themen, mit denen wir uns seit Ende der Neunziger so beschäftigt haben“ (B16, 30).

Die Passage zeigt einerseits, dass der/die Wissenschaftlerin die Praxis der Lehrerinnenbildung mit den Forschungsergebnissen und Ideen stark beeinflusst hat und somit zu einer theoretischen Fundierung beitragen konnte, allerdings kann man das Zitat andererseits

28 Häufig mussten die Namen der Wissenschaftlerinnen in den Transkripten allerdings anonymisiert werden, da aufgrund der geschilderten Kooperationen es anderenfalls ein Leichtes gewesen wäre, die entsprechende Fortbildungseinrichtung und somit auch den/die Gesprächspartnerin zu identifizieren.

auch durchaus als Hinweis für eine unkritische Wissenschaftsrezeption interpretieren. Die Wissenschaft dient hier der konzeptionellen Legitimation, wobei neuere Forschungsergebnisse nicht zwingend in der Praxis Berücksichtigung finden müssen und die Fortbildungskonzepte somit teilweise lange unverändert bleiben, obwohl sich der wissenschaftliche Diskurs zwischenzeitlich weiterentwickelt hat. B17 spricht hier unbewusst von einem „Zweck“, den die Wissenschaftsorientierung erfüllt, obwohl dies für die eigentliche schulische Praxis „wenig nutzbringend“ (B17, 39) sei. Der theoretische Bezug auf einzelne Wissenschaftlerinnen und/oder Theorieansätze beinhaltet also für die Konzeption rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung einerseits die Chance einer inhaltlichen Fundierung, birgt aber andererseits auch die Gefahr einer gewissen Einseitigkeit oder – zugespitzt ausgedrückt – einer *konzeptionellen Theorielosigkeit trotz Theoriebezug*. Verdeutlicht werden soll dieser Gedanke an einer längeren Passage aus dem Gespräch mit B18:

„**B18:** Also tatsächlich ist es so, dass ich, als ich angefangen habe, die ersten Konzeptionen zu machen - damals als ich angefangen habe, in dem Bereich zu arbeiten, und da war ich auch sehr jung, [Alter] - gar keine Zeit hatte, mich wissenschaftlich groß einzulesen. Außer das, was ich schon im Studium hatte, und auch privat. Und dann habe ich erstmal die ersten Workshops gemacht und gekuckt: Was passiert eigentlich? Was funktioniert? Was funktioniert nicht? (...) Und dann habe ich auch so ein Training gegen Stammtischparolen/ Was das WICHTIGSTE war, was ich machen konnte für meine Arbeit. Also zu kucken: Wie gehe ich konkreten Situation um, ohne zu moralisieren? Und erst im Nachgang, erst im letzten Jahr eigentlich, habe ich mich in Theorien eingelesen. Und das dann sozusagen danach erst theoretisch (.) also festgestellt, wo eigentlich diese Ansätze sich wiederfinden. Und dann aber auch ganz schnell festgestellt: Okay, die Ansätze sind da, auch wenn ich sie vorher nicht so benannt habe und das theoretisch untermauert habe. Aber dann hat sich das sozusagen über diese - im letzten Jahr meiner Arbeit - hat sich das über diese wissenschaftlichen Texte noch einmal ausdifferenziert. Und das ich noch einmal stärker das zuschneiden konnte auf diese Ansätze“ (B18, 28).

Wenngleich also die verantwortlichen Akteurinnen ersichtlich und ernsthaft um einen theoretischen Bezugsrahmen bemüht sind, kann postuliert werden, dass die Konzepte der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung zunächst einmal in der Praxis realisiert und erst im Nachgang theoretisch fundiert bzw. legitimiert werden.

Ergänzt werden soll diese Feststellung mit der Beobachtung, dass das in dieser Studie bereits eingangs festgestellte Forschungsdefizit der deutschsprachigen pädagogischen Rassismusforschung in den Gesprächen unter anderem von B01 bestätigt wird. Bei der Gestaltung der Fortbildungspraxis habe man daher nur die Möglichkeit, entweder auf englischsprachige Literatur zurückgreifen oder sich die Themen selbstständig zu erschließen (vgl. B01, 65). Was fehlt, sind verlässliche didaktische Leitlinien zur Gestaltung rassismusrelevanter Fortbildung, wodurch das Problem der hier behaupteten *konzeptionellen Theorielosigkeit trotz Theoriebezug* verstärkt wird. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Konzepte rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung in der Regel zunächst aus einem Praxisbezug heraus entstehen und erst nach der Konzepterstellung theoretisch fundiert werden (und nicht umgekehrt). Der abschließende längere Auszug aus dem Gespräch mit

B16 belegt dies einerseits, ergänzt die Beobachtungen allerdings andererseits um einen weiteren Aspekt: Wie im Wissenschaftsbetrieb ist auch in der Fortbildungspraxis das empirisch-quantitative Paradigma aktuell *en vogue* und wird zur Legitimation von Fortbildungsangeboten herangezogen:

„**B16:** Und das was uns so fehlt ist eigentlich so, dass wir irgendeinen Begründungszusammenhang haben, der empirisch begründet ist. Und ich versuche zwar schon immer so dieses Datenmaterial, was jetzt doch eher mal zur Verfügung steht, zum Thema rechtsextreme Einstellungen in der Bevölkerung, heranzuziehen. Aber da ist auch die Datenlage so unterschiedlich. Und wird dann oft von denen/ Also bei uns ist es zum Beispiel so, dass unsere Leitung sehr stark alles begründet mit empirischen Daten. Und auch über uns zum Beispiel eine interkulturelle Handreichung herausgeben. Und kommen mit den meisten Themen überhaupt nicht weiter in die Veröffentlichungen, weil wir überall dran steht: Belege, Belege, Belege (lacht). Und: Wie können Sie das belegen? Wir können zwar jemanden wie [den Wissenschaftler] zitieren, aber wir können kein Zahlenmaterial liefern. Oder wenn, dann ist es oft kein zuverlässiges. Und insofern, ja, ist es mehr so eine Sammlung, von dem, was uns im Laufe der Zeit über den Weg gelaufen ist, was wir verwenden für unsere Fortbildungen. Und eigentlich wünschen wir uns auch immer noch einmal von irgendjemanden richtig gut qualifiziert (lacht) zu werden, um das gut machen zu können. (..) [...] Und das ist ein Problem um Akzeptanz zu finden im Haus, sage ich mal. Die Kollegen legen nicht so viel Wert auf Wissenschaft, die legen mehr Wert auf praktisch Anwendbares. Und auf gute Übungen, die ein bisschen Spaß machen während der Fortbildung, um das mal so zu sagen. Aber die Akzeptanz des Themas im Hause, die bedarf der wissenschaftlichen Untermauerung. Und die können wir nicht bieten. Oder wir kennen nicht die passenden (.) Veröffentlichungen“ (B16, 30).

5.3.1.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Hinsichtlich des Theorie- und Wissenschaftsbezuges der rassismusrelevanten Fortbildungsangebote für Lehrerinnen kann zunächst zweierlei festgestellt werden: Einerseits ist in der aktuellen Praxis rassismusrelevanter Lehrerinnenbildung ein deutlicher Wandel hin zum rassismuskritischen Paradigma festzustellen. Andererseits können in der Praxis auch andere Paradigmen, wie beispielsweise das *interkulturelle* und auch das *antirassistische*, häufig identifiziert werden. Dies spiegelt sich unter anderem in der entsprechenden Verwendung des Rassismusbegriffs: Hier trifft man auf reflektierte und theoretisch fundierte Akteurinnen, aber auch auf solche, die eine eher diffuse bzw. unwissenschaftliche Begriffsrezeption an den Tag legen. Die Fortbildungspraxis folgt insgesamt dem universitären Diskurs, welcher sich ebenso durch eine Parallelität der unterschiedlichen Theorien und Paradigmen auszeichnet. Ganz grundsätzlich sind die in dieser Studie Befragten sehr bemüht darum, den wissenschaftlichen Diskurs aktiv zu verfolgen und die theoretischen Erkenntnisse in die Praxis der Lehrerinnenfortbildung einfließen zu lassen. Allerdings beeinflussen praxisbezogene Aspekte die konzeptionellen Entscheidungen stärker als theoretische Reflexionen. Es kann also von einem *Primat der Praxis* ausgegangen werden.

Hypothese 13: Im Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung vollzieht sich aktuell ein Paradigmenwechsel hin zu migrationspädagogischen und rassismuskritischen Ansätzen. Dennoch existieren – wie auch im wissenschaftlichen Diskurs, welchem die Fortbildungspraxis hier folgt – unterschiedliche Theorieansätze und Paradigmen parallel. Dadurch wird die Praxis aufgrund der Vielzahl der, inhaltlich zum Teil widersprüchlichen, Angebote allerdings gerade auch für potentielle Teilnehmerinnen unübersichtlich.

Hypothese 14: Die Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung ist äußerst divers. Es gibt keinen verbindenden theoretischen sowie didaktisch-methodischen Rahmen und es fehlt auch eine einheitliche fachliche Sprache: Gleiche Begriffe werden unterschiedlich verwendet, unterschiedliche Begriffe werden äquivalent verwendet. Trotz des (rhetorischen) Bezugs auf einschlägige Theorien und Wissenschaftlerinnen besteht somit eine konzeptionelle Theorielosigkeit.

5.3.2 „Sie sollten [...] sich auseinandersetzen mit eigenen Bildern und Konstruktionen von sich und Anderen...“ – Affektive Lernziele der Fortbildungen

„Sie sollten [...] sich auseinandersetzen mit eigenen Bildern und Konstruktionen von sich und Anderen. Also so mit dem Ziel einer Sensibilisierung für die Macht von solchen inneren Bildern. Und die Fähigkeit haben, die zu reflektieren, zu hinterfragen“ (B07, 2).

5.3.2.1 Perspektivwechsel

Unter dem Schlagwort ‚Perspektivwechsel‘ wird in den Interviews für eine andere Betrachtungsweise auf das Phänomen *Migration* geworben (vgl. Anhang C23). Dabei dürfe man laut B14 nicht dem einseitigen „Blick des Rassisten auf das Objekt seiner Betrachtung [...] folgen“ (B14, 19). Stattdessen müsse die gesellschaftliche, aber vor allem auch die lebensweltliche und die individuelle Vielfalt der Kinder und Jugendlichen ‚mit Migrationshintergrund‘ als etwas Positives gedeutet werden. So fordern viele der Befragten beispielsweise eine stärkere Sensibilisierung der Lehrerinnen für die mehrsprachige Lebensrealität, für Rassismuserfahrungen und für religiöse und soziokulturelle Vielfalt innerhalb der *migrantischen Communities*. Vor allem gelte es nach Meinung der Expertinnen, den Heranwachsenden auf Augenhöhe zu begegnen und nicht einer polarisierenden Betrachtungsweise – nach welcher es Biographien mit und Biographien ohne Migrationshintergrund gibt – zu folgen.

5.3.2.2 Sensibilität für Diskriminierung und Vorurteile

Ein weiteres, von den befragten Expertinnen formuliertes, zentrales Ziel der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung ist die Sensibilisierung der Teilnehmerinnen für *Rassismus* und andere Formen von *Diskriminierung* (vgl. C24). Zum einen bemühen sich die Befragten, die Lehrkräfte im Rahmen der Fortbildungen für mögliche Diskriminierungs- und Ras-

sismuserfahrungen ihrer Schüler*innen* zu sensibilisieren. Dies beinhaltet einerseits eine positive Deutung hybrider jugendlicher Lebenswelten, wie im vorangehenden *Abschnitt 5.3.2.1* dargestellt wurde, andererseits vor allem aber auch ein Bewusstsein für die Ausgrenzungspraktiken, welche Heranwachsende möglicherweise durch Mitschüler*innen*, die Gesellschaft, aber natürlich auch durch Lehrer*innen* erfahren. Dies ist auch deshalb bedeutsam, da sich die meisten Lehrkräfte selbst in einer privilegierten gesellschaftlichen Position befinden und ohne eine solche Sensibilisierung möglicherweise ‚blind‘ für bestehende Praktiken von *Diskriminierung* und *Rassismus* sind bzw. bleiben. Weiterhin besteht hier die Gefahr einer Bagatellisierung (vgl. B01, 64/92; B02, 32; B08; 22/54; B11, 26/50; B15, 29ff.). Genau vor diesem Hintergrund fordern einige der Befragten daher explizit antirassistische bzw. rassismuskritische Elemente in den Fortbildungen, so beispielsweise auch B02:

„Also ich kann nicht sagen, dass ich jetzt heute eine andere Gesellschaft vorfinde, in der die Menschen zu uns kommen und sagen: Gäh, das habe ich alles schon einmal gehört, als das jetzt vor zehn Jahren der Fall war. Und ich glaube, das hat viel mit der Frage des antirassistischen Elements innerhalb der Qualifizierung zu tun. Weil nämlich genau diese antirassistische Element, oder dieses antidiskriminierende Element, das Element ist, dass die Menschen - die in der Regel immer noch sehr stark aus dem Bildungsbürgertum zu uns stoßen - in Berührungssituation bringt, die sie so einfach aus ihrem Alltag bisher nicht kennen. Also viele Leute erleben über [die Fortbildungseinrichtung] oder auch über [die Fortbildungsreihe] zum ersten Mal, dass es so etwas wie eine Alltagsnormalität mit Diskriminierung gibt. Zumindest eine alltägliche Diskriminierung - Normalität ist es nicht. Aber so ist es halt, für viele Menschen ist es der Alltag“ (B02, 32).

Aus Sicht der befragten Fortbildner*innen* ist es vor dem Hintergrund dieses exemplarischen Zitats nicht nur immens bedeutsam, dass sich die Lehrer*innen* mit den möglichen Rassismuserfahrungen ihrer Schüler*innen*, sondern insbesondere auch bewusst mit den eigenen *Rassismen*, Vorurteilen und Diskriminierungspraxen auseinandersetzen. Gerade weil Selektion ein wesentliches Strukturprinzip des gegliederten Schulsystems ist, so B12, sei es wichtig, „Lehrerinnen und Lehrer FÜR Vielfalt und damit auch gegen Rassismus zu sensibilisieren“ (B12, 2). Da Lehrer*innen* aufgrund ihrer beruflichen Position zentrale Entscheidungen über die Zukunft einzelner Schüler*innen*biographien treffen können und müssen, gilt es im Sinne einer rassismuskritischen Fortbildung aus Sicht der Befragten daher besonders, die eigene machtvolle Position zu beleuchten und potentiell diskriminierenden Handlungen kritisch zu hinterfragen (vgl. B01, 107ff.; B06, 13; B07, 2; B08, 44ff.; B10, 35; B11, 50; B16, 2; B17, 20). Auch die Notwendigkeit einer kritischen Perspektive auf das hierarchische Schulsystem, welches den Selektionsdruck verursacht und diesen an die Lehrer*innen* weitergibt (vgl. B17, 24), sowie auf die eigene Sprache und damit verbundene potentiell diskriminierende Äußerungen und Formulieren (vgl. B16, 24), werden in diesem Zusammenhang als notwendig für die reflexive Auseinandersetzung mit eigenem Diskriminierungshandeln formuliert.

5.3.2.3 Haltung und (Selbst-)Reflexivität

Die Interviews belegen, dass das Ziel rassismusrelevanter Lehrer*innen*fortbildung häufig als ‚Haltung‘ umschrieben wird (vgl. Anhang C25). Der Begriff erfährt dabei allerdings keine

genauere Bestimmung. Stattdessen scheint ‚Haltung‘ häufig eine diffuse semantische Konstruktion zu sein, da einzelne Kompetenzen bzw. Komponenten einer rassismuskritischen Kompetenz von den Befragten nicht näher beschrieben werden (können). Der Begriff der ‚Haltung‘ wird dabei in den unterschiedlichen Gesprächen ganz unterschiedlich interpretiert und gedeutet:

- *Haltung* als eine professionelle Sichtweise bzw. Kompetenz, welche im Laufe eines (Fort-)Bildungsprozesses auf die Teilnehmerinnen übertragen wird (vgl. B02, 4/32; B08, 52);
- *Haltung* im Sinne einer bei den Teilnehmerinnen bereits vor der Fortbildung vorhandenen (Abwehr-)Haltung, die bei der Thematisierung von Rassismus erzeugt/verstärkt wird, und an welcher im Laufe eines Fortbildungsprozesses gearbeitet wird (vgl. B04, 30; B08, 52);
- *Haltung* im Sinne einer Selbstreflexion der Lehrerinnen, also als die Bereitschaft zum Blick auf die eigene Person und die eigenen Einstellungen, Handlungsweisen, Unsicherheiten, usw. (B11, 51);
- *Haltung* als klare inhaltliche Positionierung zum Thema ‚Rassismus‘, verbunden mit der Bereitschaft, dies auch im Unterricht zu explizieren (vgl. B10, 8/35);
- *Haltung* als eine persönliche Meinung bzw. Überzeugung, gegen diskriminierende Äußerungen und Handlungen klar vorzugehen (vgl. B17, 24).

Trotz aller Verschiedenheit wird in den Gesprächen aber auch deutlich, dass die unterschiedlichen Konzepte von *Haltung* eines gemeinsam haben: Die Arbeit an *Haltung* findet demnach sowohl *vor* als auch *nach* der Praxis statt, sie konstituiert die Praxis und kann diese potentiell auch durch den kritischen Blick auf eben diese wiederum verändern. Tatsächlich lässt das häufig formulierte Ziel der *Haltung* auf einen Rekurs der Expertinnen auf ein gemeinsames und geteiltes implizites Wissen im Sinne einer *Community of Practice* (vgl. hierzu Wenger 1998) schließen, wenngleich dieses von den Befragten nicht näher expliziert wird bzw. werden kann.

5.3.2.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Als affektive Ziele der rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildung werden von den Befragten auffällig häufig Begriffe wie ‚Haltung‘, ‚Perspektivwechsel‘ oder ‚Selbstreflexion‘ genannt. Insgesamt bestätigen die Aussagen der Befragten hinsichtlich der didaktischen Zielsetzungen rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildung die theoretischen Auseinandersetzungen in der einschlägigen Literatur (vgl. Abschnitt 2.6) ohne darauf explizit Bezug zu nehmen. Die implizite Verständigung über diese gemeinsame und geteilte Vorstellung der Zielsetzungen geschieht also nicht über ein expliziertes, einheitliches theoretisches oder methodisches Konzept. Die gemeinsame Terminologie und Zielsetzung der Fortbildnerinnen kann stattdessen als implizit geteilte Übereinkünfte und gemeinsame implizite Wissensbestände interpretiert werden, welche sich in einer Art *Community of Practice* konstituieren bzw. realisieren.

Hypothese 15: Die Herausbildung einer reflektierten Haltung und (Selbst-)Reflexivität ist das zentrale Ziel rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung. Die Praxis rassismusrelevanter Lehrerinnenbildung kann dabei insofern als Community of Practice verstanden werden, als dass sie sich auf ein implizit und informell geteiltes Verständnis der Akteurinnen über die Zielsetzungen und Herangehensweisen stützt.

5.3.3 „Also auf jeden Fall ist es wichtig, dass die Lehrer verstehen, dass Rassismus [...] eben diese Historie hat.“ – Kognitive Lernziele der Fortbildungen

„Also auf jeden Fall ist es wichtig, dass die Lehrer verstehen, dass Rassismus (..) ein Phänomen ist, was in der Mitte der Gesellschaft (.) verwurzelt ist. Dass es kein Randphänomen ist. Dass es uns alle betrifft. Das sie genauso betrifft. Das eben diese Historie hat. Das es (.) Gewalt ist“ (B15, 29).

5.3.3.1 Theorie- und Wissensvermittlung

Im Vergleich zur Vermittlung der affektiven Kompetenzen stellt die Vermittlung von Theorie(n) und Wissen im Kontext der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung in den Aussagen der Befragten eine eher untergeordnete Zielsetzung dar. Dennoch lässt sich anhand der Aussagen der Expertinnen herauslesen, dass das Schließen von bestehenden Wissenslücken als relevant für eine Analyse von *Rassismus* und somit auch für mögliche pädagogische Gegenstrategien betrachtet wird (vgl. C26). Interessanterweise antwortet B07 gleich zu Beginn des Gesprächs auf die Einstiegsfrage, was Lehrerinnen in Bezug auf Rassismus *können* müssten, dass ein theoretisches Verständnis von *Rassismus* und ein Wissen über Migration und die damit verbundenen Diskriminierungsverhältnisse ein zentrales Ziel ihrer Fortbildungen sei. Dabei handle es sich zwar durchaus auch um ein Faktenwissen, vor allem aber um ein Wissen über rechtliche Hintergründe und „über Narrative von Menschen, die diskriminiert werden“ (vgl. B07, 1f.). Die von den meisten Expertinnen angesprochene Vermittlung von Wissen beabsichtigt also keineswegs das Lehren eines *Wissens über die Anderen*, wie es in ‚klassischen‘ interkulturellen Ansätzen verfolgt wurde. Es geht ihnen nicht darum, zu erklären, wie die Migrantinnen so sind‘. Stattdessen soll, so die Befragten, ein Wissen über die *strukturelle Diskriminierung* in Bildungseinrichtungen (vgl. B07, 2), über diskriminierende Darstellungen in Schulbüchern (vgl. B08, 50) oder auch über die Geschichte des *Rassismus* (vgl. B15, 17) vermittelt werden.

Seitens der Teilnehmenden wird die Vermittlung von handfestem, greifbarem Wissen auch durchaus eingefordert. Die Wissensvermittlung stellt für die Fortbildnerinnen daher eine gute Strategie dar, einerseits den bestehenden Handlungsunsicherheiten der Lehrerinnen durch die Darlegungen konkreter Hintergrundinformationen zu begegnen (vgl. auch *Abschnitte 5.2.1* sowie *5.5.1.2*), dadurch aber andererseits auch eine solide (inhaltliche und methodische) Basis für eine anschließende kritische Reflexion zu schaffen. Die Teilnehmerinnen sollen erkennen, was ursächlich *hinter* den thematisierten Phänomenen steckt, wodurch wiederum die Arbeit an der eigenen Verstrickung und der persönlichen *Haltung* möglich wird. Die Vermittlung von reinem Faktenwissen wird von den befragten Akteurinnen hingegen durchaus kritisch gesehen:

„B03: [W]enn man mit Professionellen arbeitet - sowohl Lehrkräfte als auch Sozialpädagogen, Schulsozialpädagogen und so weiter - ist es immer ganz gut, dieses Nicht-Wissen. Weil die immer wissen wollen. Die kommen hierher und sagen: Wir wollen wissen: Wie sind die Türken drauf? Oder wie sind die Russen drauf? Und ich meine, bis zu einem gewissen Punkt kann man auch Wissen übermitteln, indem man sagt: Naja, verschiedene Zuwanderer haben verschiedene Bedingungen. Was sind die rechtlichen Bestimmungen, die sie betreffen? Das ist pures Wissen. Man muss ja nicht jeden Paragraphen kennen, das weiß ich auch nicht. Das wissen nur Anwälte und auch sie wissen es oft nicht und müssen es nachschlagen. Das kann man alles im Internet machen, unter Juris. Was aber wichtig zu wissen ist: Es gibt eine Hierarchie des Ausländisch-Seins! Es gibt sogar eine Hierarchie des Deutsch-Seins: Wer ist Deutscher und wer ist Status-Deutscher? Das gibt es. Und wenn ich das weiß, dann kann ich nie mehr zurück gehen zu dem Gedanken: Ausländer sind Ausländer und die verhalten sich so, und so weiter. Denn: Warum verhalten sie sich so? Hat das vielleicht etwas mit den rechtlichen Bestimmungen zu tun?“ (B03, 53).

5.3.3.2 Inhalte der Fortbildungsangebote

In der folgenden Übersicht (vgl. *Tabelle 4*) sind die in der Vorstudie (vgl. D03, D06) und die in der Interviewstudie genannten Fortbildungsthemen (vgl. C26) aufgelistet. Die erste Zahl in der Klammer gibt dabei jeweils die Gesamtzahl der Interviews an, in welchen das Thema explizit thematisiert wurde, die zweite Zahl entspricht den numerischen Erfassung von Fortbildungsangeboten in der Recherche der Vorstudie. Die Übersicht gibt allerdings keine Auskunft darüber, ob ein spezielles Thema mehrfach innerhalb eines Gesprächs genannt wurde oder in welcher Weise und in welchem Umfang die jeweiligen Themen tatsächlich in den jeweiligen Fortbildungen auftauchen. Außerdem stellen die Zahlen der Vorstudie das Ergebnis einer Schlagwortsuche dar, bei welcher nach manchen Stichwörtern nicht explizit gesucht wurde (vgl. *Abschnitt 4.2.2*).

Die Darstellung zeigt natürlich zum einen, wie breit das inhaltliche Themenspektrum der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung tatsächlich ist. Zum anderen können in aller Kürze, obwohl die Auflistung *nicht* repräsentativ ist, dennoch vier Feststellungen getroffen werden.

- Erstens belegt die Recherche in den Fortbildungsdatenbanken eindeutig, dass sich eine große Zahl der rassismusrelevanten Fortbildungen auf Aspekte der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit (inkl. ‚Deutsch als Zweitsprache‘) fokussiert.
- Zweitens wurde das Thema ‚Rassismus‘ darüber hinaus recht häufig als Inhalt der Fortbildung angeführt – dies überrascht allerdings deshalb nicht, da die Interviews hier eine inhaltliche Fokussierung aufwiesen. Angemerkt werden soll stattdessen, dass immerhin ein gutes Drittel der Befragten *Rassismus* eben *nicht* explizit als Gegenstand der von ihnen konzipierten und/oder durchgeführten Fortbildungsangebote benannt hat, *obwohl* in den Gesprächen eine entsprechende Zentrierung stattfand. Dies kann als Bestätigung der Vermutung, Rassismus werde in vielen Fortbildungsangeboten nur implizit thematisiert, gedeutet werden (vgl. *Abschnitt 5.2.3.3*).

Tabelle 4: Inhalte und Themen der Fortbildungsangebote

Antisemitismus (4 / 5)	(Jugendliche) Lebenswelten (2 / 0)
Antiziganismus (2 / 1)	Macht und Mehrheit (3)
Beratung (1 / 0)	Mehrfachzugehörigkeit/Hybridität (2)
Demokratiepädagogik (2 / 0)	Migration (4 / 27)
Differenz (3 / 2)	Medien(analyse) (1 / 0)
Diskriminierung (5 / 16)	(Cyber)Mobbing (2 / 0)
Diversity (0 / 1)	Nationalität (1 / 0)
Elternarbeit (4 / 12)	Privilegien (2 / 0)
Empowerment (2 / 0)	Projektarbeit (4 / 0)
Erinnerungsarbeit (2 / 1)	Rassismus (10 / 29)
Flucht & Asyl (2 / 10)	Rassismuserfahrungen (1 / 0)
Fremdheit (1 / 0)	Rechtsextremismus (4 / 47)
Gender/Geschlechterrollen (4 / 0)	Recht(sfragen) (2 / 0)
Heterogenität/Vielfalt (1 / 0)	Religion (2 / 0)
Inklusion (2 / 0)	Sarazzin (1 / 0)
Integration (2 / 0)	Schulbuch(analyse) (3 / 0)
Interkulturalität (0 / 104)	Schulentwicklung (3 / 7)
Interkulturelle Kommunikation (2 / 0)	Sexuelle Orientierung (3 / 0)
Interkulturelle Öffnung (1)	Sprache/Mehrsprachigkeit (4 / 65)
Internationale Begegnung (2 / 16)	Stereotype/Vorurteile (5 / 0)
Intersektionalität (1 / 0)	Unterricht (2 / 0)
Islam/Salafismus (7 / 15)	(Kritisches) Weiß-Sein (5 / 0)
Konflikte/Konfliktschlichtung (5 / 8)	Werte und Normen (2 / 0)
Kultur(begriff) (2 / 0)	Zivilcourage (3 / 0)

- Drittens scheint das Thema ‚Islam‘, welches in sieben Interviews – und somit am zweithäufigsten – genannt wurde, einen zentralen Kristallisationspunkt rassismusrelevanter bzw. rassismuskritischer Diskurse in der Schule darzustellen – wobei hier natürlich auch eine Übertragung gesellschaftlicher Diskurse in die Bildungseinrichtungen stattfindet. Einerseits sind Muslime häufig von religionsbezogener Diskriminierung betroffen, weshalb dem Thema eine große Relevanz zugesprochen wird. Die Befragten berichten andererseits auch von einer professionellen Unsicherheit im Umgang mit streng religiösen Jugendlichen, von zunehmenden religiösen Konflikten im Klassenzimmer sowie auch von Irritationen und Konflikten in der Elternarbeit, was als Anhaltspunkt für einen steigenden Fortbildungsbedarf gedeutet wird.
- Viertens ist festzuhalten, dass der Zeitpunkt der Befragung noch vor der öffentlichen Debatte um deutsche Jugendliche, die durch den Islamischen Staat nach Syrien gelockt wurden, und vor der deutlich steigenden Zahl an Asylanträgen im Sommer 2015 lag und somit diese neuere gesellschaftliche Entwicklung noch nicht abgebildet ist. Gerade auch hinsichtlich des Themenkomplexes

„Flucht und Asyl“ kann vermutet werden, dass sich aktuelle gesellschaftliche Debatten und Entwicklungen über die professionelle Verunsicherung in den Klassenzimmern zunehmend auch in den Themen der rassismusrelevanten Fortbildungsangeboten abbilden wird.

5.3.3.3 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Die Vermittlung von theoretischem Wissen dient in der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung keinem Selbstzweck sondern unterstützt bzw. ergänzt die Arbeit an *Haltung* und Perspektiven in den Fortbildungen. Nur dann, wenn die Teilnehmerinnen die Ursachen und die Geschichte *hinter Rassismus* kennen, so die Auffassung der Befragten, können sie ein grundlegendes Verständnis für die machtvolle und komplexe Wirkungsweise der Phänomene entwickeln (vgl. C28). Thematisch befassen sich rassismusrelevante Fortbildungsangebote mit einer sehr großen Bandbreite an Inhalten und Themen, wobei rein numerisch vor allem Seminare zu *interkulturellen* und sprachdidaktischen Fragestellungen angeboten werden.

Hypothese 16: Auch die Vermittlung von theoretischem Wissen wird in den rassismusrelevanten Fortbildungsangeboten angestrebt. Dies dient allerdings keinem Selbstzweck, sondern soll die Arbeit an Haltung und Perspektiven in den Fortbildungen unterstützen bzw. ergänzen.

Hypothese 17: Inhaltlich umfassen die Angebote der rassismusrelevanten Lehrerfortbildung eine große Bandbreite an Themen. Das thematische Angebot korrespondiert dabei mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Tendenzen.

5.3.4 „Da werden richtig Arbeitsmaterialien vorgestellt und gemacht.“ – Pragmatische Ziele der Fortbildungen: Praxistransfer, Praxishilfen und praktische Methoden

„Und deswegen müssen wir eben diesen besonderen Ansatz haben, dass wir wirklich praxisorientiert sein müssen. Also jetzt in dieser Woche war auch ein Seminar zu Grundschule. Da werden richtig Arbeitsmaterialien vorgestellt und gemacht. Das heißt, für uns ist ein Seminar dann erfolgreich, wenn uns die Lehrerinnen und Lehrer zurückmelden, dass sie es für ihre Praxis brauchen konnten. Das ist eben so. So ist Schule. Da muss man versuchen, sich auch darauf einzustellen“ (B12, 22).

5.3.4.1 (Reflektierter) Praxistransfer

Der Transfer von in den Fortbildungen erworbenen Erkenntnissen und Fähigkeiten in die schulische Praxis ist ein weiteres zentrales Ziel rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildungen (vgl. C27). Dies liegt sicherlich auch im Wesen der rassismuskritischen Kompetenz begründet (vgl. *Abschnitt 2.7*), welche aus theoretischer Sicht nicht als technologische, sondern als reflexive Handlungsstrategie aufgefasst werden muss. In den Expertinneninter-

views deutet sich diesbezüglich an, dass man sich um den Praxistransfer des in der Fortbildung erworbenen Wissens und Könnens auf zwei unterschiedlichen Wegen bemüht: Zum einen sollen in den Fortbildungen konkrete (reflexive) Diskussions-, Gesprächs- und Handlungsstrategien vermittelt werden, mittels derer die teilnehmenden Lehrkräfte beispielsweise die Fähigkeit erwerben, religiöse oder ‚kulturelle‘ Konflikte im Klassenzimmer zu thematisieren, ohne *Rassismen* bzw. Ungleichheitsstrukturen zu reproduzieren (vgl. B18, 22). Zum anderen beinhalten die Fortbildungskonzeptionen praxisorientierte Elemente bzw. Module, deren Sinn es ist, kleinere Projekte im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Fortbildung zu planen und durchzuführen oder auch die in der Fortbildung erworbenen Methoden direkt mit den Schüler*innen zu erproben (vgl. B01, 96; B03, 36; B09, 18; B11, 6). Bezüglich solcher Projektaufgaben merkt B09 allerdings kritisch an, dass die Idee einer „Rucksackaufgabe“ (vgl. B09, 18) zwar grundsätzlich gut sei, dass diese Zusatzaufgabe den bisherigen Erfahrungen nach allerdings für die Teilnehmer*innen eher demotivierend gewirkt habe, da keine Deputatsreduktion seitens der Dienstvorgesetzten angedacht gewesen war.

Insgesamt ist außerdem festzuhalten, dass bei beiden Varianten der Transfer in die Klassenzimmer seitens der Expert*innen nicht als einseitig praxisorientierte Abkürzungsstrategie gedacht ist. Eine Verknüpfung mit den aktuellen wissenschaftlichen Diskursen ist durchaus gewünscht, allerdings müsse die Umsetzbarkeit der erworbenen Erkenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht gewährleistet und für die Teilnehmer*innen auch erkennbar sein (vgl. B03, 36; B04, 10). Ein direkter Bezug zu schulischen bzw. unterrichtlichen Praxis ist für die Fortbildungen also einerseits ein Qualitätsmerkmal, andererseits aber natürlich auch eine Verkaufsstrategie, da sie den Erwartungen der Lehrer*innen an rassismusedrelevante Lehrer*innenfortbildung entspricht (vgl. B12, 22; B14, 38ff; vgl. auch *Abschnitt 5.5.1.4*).

5.3.4.2 Produktorientierung: Erstellung von Unterrichtsmaterial und Arbeitshilfen

Die Erarbeitung ‚handfester‘ Ergebnisse ist bei den Befragten dieser Studie nur ein wenig bedeutsames Ziel rassismusedrelevanter Lehrer*innenfortbildung. Hinweise auf ein solches produktorientiertes Lernen finden sich lediglich in drei Interviews (vgl. C28). Die entsprechenden Fortbildungen haben dabei zum Ziel

- relevante Materialien und Fachartikel zusammenzustellen und für den Kolleg*innenkreis verfügbar zu machen;
- ein neues Konzept für sprachensible Elternarbeit an der eigenen Schule zu entwickeln;
- geeignete Arbeitsmaterialien zu präsentieren und ggf. zu bearbeiten bzw. selbst zu erarbeiten.

5.3.4.3 Qualifikation von Expert*innen und Multiplikator*innen

Betrachtet man die Ziele, die seitens der Befragten hinsichtlich einer neuen bzw. veränderten Rolle der an den Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräfte formuliert werden, fällt zu nächst der häufig genannte Begriff der ‚Multiplikator*innen‘ ins Auge (vgl. C29). Die Verbreitung der Inhalte und Themen aus der rassismusedrelevanten Fortbildung hinein in die

schulische Praxis kann dabei nach Ansicht der Befragten auf unterschiedlichen Wegen erfolgen:

- Die erste Variante liegt in der Multiplikation der in der Fortbildung erworbenen (Lern-)Methoden. Die Lehrerinnen sollen sich diese (in reflektierter Art und Weise) anwenden und in ihrem Unterricht anwenden. Ziel der Fortbildung ist also eine *Veränderung des Unterrichts* (B03, 26; B04, 16; B05, 128; B08, 26/44).
- Die zweite Variante der Multiplikation besteht darin, die teilnehmenden Lehrerinnen nach Abschluss einer umfangreicheren Zusatzqualifikation selbst in der Lehrerinnenfortbildung tätig werden zu lassen. Im Sinne einer *Peer-to-Peer-Education* können die in der Fortbildung erworbenen Erkenntnisse und Methoden praxisnah weitergegeben werden. Durch die Ausbildung von Fortbildungsmultiplikatorinnen wird das Ziel verfolgt, eine möglichst *breite Streuung des rassismusrelevanten Praxiswissens* zu erreichen (vgl. B04, 20).
- Die an den Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräfte zu Schulentwicklerinnen bzw. Moderatorinnen von Schulentwicklungsprozessen auszubilden, stellt die dritte Variante dar. Ziel ist hier, die Schulentwicklung an der eigenen oder aber auch an anderen Schulen (mit) zu gestalten (vgl. B03, 53ff.; B04, 1ff., B08, 18/44).
- Die vierte und letzte anzutreffende Möglichkeit der Multiplikation besteht in der (offiziellen wie inoffiziellen) Benennung der fortgebildeten Lehrerinnen als *Expertinnen*, die ihre Kolleginnen an den Schulen bei rassismusrelevanten Fragestellungen beraten können. Diese Funktion kann offiziell durch eine Benennung seitens der Schulleitung erfolgen, meistens gibt es für die Übernahme dieser Zusatzaufgabe allerdings keine Stundenermäßigung, sodass das Engagement der Lehrkräfte keine Würdigung erfährt und einer hohen intrinsischen Motivation bedarf (B01, 142; B08, 44). Unklar ist außerdem, ob die zur Beratung von Kolleginnen notwendige Expertise überhaupt in einer mehrtägigen, allerdings einmaligen, Fortbildung erworben werden kann (vgl. B02, 46). Nicht nur deshalb kann diese Variante durchaus kritisch betrachtet werden, fokussiert sie die Verantwortung für rassismusrelevante Themen und Ereignisse doch auf die engagierten Einzelnen, wodurch vermutlich keine nachhaltige Veränderung der schulischen Strukturen angestoßen wird:

„**B01:** Aber dieses Expertentum, Beratungs-, Ansprechpartner für verschiedenste Themen an Schulen zu sein, da habe ich selber aus meiner Berufserfahrung kein so ein gutes Bild davon bekommen. Es gab da noch keinen interkulturellen Berater und es gab auch keinen Eine-Welt-Berater, aber alle haben immer gedacht, ich bin das (lacht). Weil ich halt in dem Bereich immer Sachen gemacht habe. Und bin dann quasi der inoffiziell Benannte gewesen und andere Berater, die es offiziell gab - Umwelt- und Mädchenbeauftragte und Jungenbeauftragte - da war echt das Phänomen: Sobald irgendetwas in diesem Themenbereich im weitesten Sinne/ Was ja alles Querschnittsthemen sein müssten, die jeden angehen. Jede Schule müsste sich Gedanken machen über nachhaltige Entwicklung oder Umwelt. Jede Schule müsste sich Gedanken machen über

Mädchen- und Jungenförderung oder Genderfragen. Und jede Schule müsste sich mit dem Thema Interkulturelle Fragen auseinandersetzen. Oder Rassismus. Aber mit diesen einzelnen Beratern oder Beraterinnen führt das halt dazu, dass dann deren Fächer immer voller werden. Und sobald ein Anruf kommt/ Ich übertreibe natürlich jetzt ein bisschen und treibe es auf die Spitze. Dann kommt irgendein Anruf, irgendein Projekt zur Förderung von Mädchen oder Gleichberechtigung an Schule: Ah, die Frau Müller ist jetzt gerade nicht da! Ich kenne mich da nicht aus. Zack. Oder: Ich lege ihr einen Zettel hin. Sie ruft zurück. Man hat dann irgendwann immer so ein Spezialistentum, das dazu führt, dass das gar nicht breitenwirksam in der Schule wird und irgendwann gar nicht zum Tragen kommt. Sondern dass dann einer überlastet ist, eine Person, und andere sich damit gar nicht mehr so richtig auseinandersetzen. Weil sie sagen, wir haben ja jemanden, der das macht. Und das soll es ja gerade nicht sein. Und das ist in der Tat eine Frage der Nachhaltigkeit. Wie kriege ich das rein, das möglichst breit aufzustellen? Zumindest das anzuregen, das breit in die Schule reinzutragen.“

Die Fortbildung von Multiplikatorinnen hat also durchaus ihre Tücken und kann zunächst – solange die rassismusrelevanten Themen noch nicht verpflichtend in der Lehrerinnenausbildung verankert ist (vgl. *Abschnitte 5.1.1* und *5.2.2*) – (nur) als Abkürzungsstrategie gedeutet werden, die eine möglichst hohe Breitenwirkung zum Ziel hat. Im Interview mit B03 wird dabei die Ambivalenz dieses Vorgehens deutlich, da die Multiplikatorinnenausbildung einerseits mit hohem Personal- und Ressourceneinsatz, teilweise sogar durch Professorinnen, geschieht, dieser Weg andererseits allerdings nur als Zwischen- bzw. Notlösung beschrieben wird, da man aktuell zu geringe Ressourcen habe, um flächendeckend fortbilden zu können (vgl. B03, 38/59). Wirkliche Nachhaltigkeit versprechen sich die Befragten vor allem durch die Fortbildung einzelner Multiplikatorinnen, durch die Verknüpfung mit Schulentwicklungsprozessen, durch ergänzende, schulinterne Fortbildungen für das gesamte Kollegium sowie durch die Fortbildung mehrerer Personen pro Schule (vgl. auch *Abschnitt 5.5.4*).

5.3.4.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Die pragmatischen Zielsetzungen der Fortbildungen beinhalten einen (reflektierten) Transfer der Veranstaltungsinhalte in die schulische Praxis. Dieses Vorhaben wird dabei weniger mit der Vermittlung eines konkreten ‚Handwerkszeugs‘ verfolgt. Stattdessen haben die Fortbildungen häufig zum Ziel, den Teilnehmenden Reflexionsmethoden an die Hand zu geben, welche die Arbeit an der eigenen Haltung – auch über eine Fortbildungsveranstaltung hinaus – ermöglicht. Außerdem haben viele Qualifizierungsmaßnahmen zum Ziel, die Fortbildungsinhalte durch geschulte Expertinnen bzw. Multiplikatorinnen in die Praxis zu streuen, was allerdings auch die Gefahr einer Delegation der rassismusrelevanten Herausforderungen an der Einzelschule bedeuten kann. Von geringerer Bedeutung ist außerdem die Erstellung konkreter Arbeitshilfen und -materialien.

Hypothese 18: Ein weiteres Ziel der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung besteht im praxiswirksamen Transfer der Fortbildungsinhalte. Strategische Ansatz-

punkte stellen hier die Bereitstellung entsprechender Reflexionsmethoden und Arbeitshilfen sowie die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dar.

5.4 Methoden und Übungsformen

5.4.1 „Aber da gibt es auch ganz gute Übungen dazu, wo man das quasi erfahrungsbezogen erlebt.“ – Tabellarische Übersicht der Methoden und methodische Übungsformen in der rassismuserlevanten Fortbildungspraxis

„Na gut, wir machen dann schon auch so Perspektivwechsel und Rollenspiele“
(B04, 76).

Die Arbeit mit praxis- und erfahrungsbezogenen Übungen stellt das zentrale Element in der methodischen Praxis rassismuserrelevanter Lehrerinnenfortbildung dar. Die unterschiedlichen Methoden werden dabei nicht zum Selbstzweck durchgeführt: Sie stellen eine Reduktion der komplexen sozialen bzw. gesellschaftlichen Wirklichkeit dar und sollen durch eine didaktische Zuspitzung rassismuserrelevanter Aspekte zur Diskussion und vor allem zur Reflexion anregen. Darüber hinaus bieten sie Anhaltspunkte für den Transfer der rassismuskritischen Theorie in die schulische Praxis.

Das Handlungsfeld der rassismuserlevanten Lehrerinnenfortbildung, so zeigt die Auswertung (vgl. C30), wird mit zahlreichen und unterschiedlichsten methodischen Ansätzen gestaltet. Da die vorgelegte Studie explorativ ausgerichtet war, kann die folgende tabellarische Übersicht daher zwar nicht als repräsentativ gelten und nur einen Ausschnitt des vielfältigen Handlungsrepertoires der Akteurinnen abbilden – dennoch vermittelt sie einen ersten Eindruck davon, wie vielfältig die methodische Praxis realisiert wird. In der unten stehenden Tabelle finden sich die unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen, welche von den Expertinnen genannt wurden, alphabetisch aufgeführt. Kommentare und Anmerkungen sind in der rechten Spalte notiert.

Tabelle 5: Methoden der rassismusrelevanten Fortbildungspraxis

Methode(n)	Anmerkungen/Kommentare
Anschauungs- material (Texte, Filme, Bilder, etc.)	<p>Analysiert man die Textstellen in den vier Interviews, in welchen die Arbeit mit Anschauungsmaterial genannt wird, so lassen sich drei Dinge feststellen: Erstens scheint es, wie bei den Methoden insgesamt, einen gewissen gemeinsamen Fundus an Filmen, Bildern, Texten, usw. zu geben, auf welchen die meisten Akteurinnen zurückgreifen, ohne dass dies in den Gesprächen näher (mittels didaktisch-konzeptioneller Überlegungen) begründet wird. Dies lässt erneut auf die in <i>Hypothese 15</i> angenommene implizit bestehende <i>Community of Practice</i> im Handlungsfeld schließen. Teilweise sind gewisse Medien auch als Hilfsmittel in einschlägigen Handbüchern genannt und finden vermutlich auch daher häufiger in der Fortbildungspraxis Anwendung.</p> <p>Zweitens werden bildliche und filmische Darstellungen von <i>Anderen</i> auch dazu genutzt, um bei den Teilnehmerinnen eine kritische Reflexion über vorhandene innere Bilder anzustoßen. Die Methode entspricht hier einem bewusst gesetzten Impuls als Ausgangspunkt, aber nicht – wie im Falle der Medienanalyse (vgl. unten) – dem zentralen Gegenstand einer Seminareinheit. Drittens wird gerade beim Thema ‚Rechtsextremismus‘ verstärkt mit konkretem Anschauungsmaterial gearbeitet, wenn es um die Erläuterung von Symbolen und Codes geht (was auch von den Teilnehmerinnen eingefordert wird).</p>
Anti-Bias	<p>Anti-Bias ist ein in den USA entwickelter und in Südafrika weiterentwickelter Ansatz der antidiskriminierungskritischen Pädagogik, in welchem unterschiedliche Differenzordnungen thematisiert werden. Es gibt theoretische wie praktische Literatur zu diesem Ansatz (vgl. Gramelt 2010; Schmidt 2009a; Schmidt u.a. 2009), welcher von vier der Befragten als zentraler methodischer Orientierungsrahmen genannt wird. Anti-Bias stellt dabei nicht einen bloßen Methodenfundus dar, auf welchen zurückgegriffen wird, sondern das zentrale methodische Konzept der entsprechenden Fortbildung. In diesem Sinne bildet die Anti-Bias-Konzeption in diesen Fällen eine Art methodische Großform welche die Praxis der entsprechenden Fortbildung recht konkret vorgibt bzw. festlegt.</p>
Betzavta	<p>Der in Israel entwickelte Ansatz (vgl. Sommer & Heß 2015) wird in drei Interviews erwähnt. Anders als der o.g. Anti-Bias-Ansatz taucht Betzavta allerdings in der Fortbildungspraxis der in dieser Studie befragten nicht als ‚methodische Großform‘ auf. Stattdessen werden in den Angeboten der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung lediglich einzelne Übungen adaptiert. In der Regel haben die Trainerinnen, die Betzavta-Methoden in ihre Seminare integrieren, eine umfangreichere einschlägige Ausbildung absolviert.</p>
Biographie- arbeit	<p>Biographiearbeit wird in der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung auf zweierlei Art praktiziert: Zum einen kann eine Auseinandersetzung mit Biographien, die exemplarisch für einen Seminaregegenstand (bspw. die Auseinandersetzung mit der deutschen Migrationsgeschichte) stehen, erfolgen. Zum anderen besteht die Möglichkeit, eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte im Kontext rassismusrelevanter Themen anzustoßen.</p>
‚Eine Welt der Vielfalt‘	<p>Das Bildungs- und Beratungsangebot von ‚Eine Welt der Vielfalt‘ (vgl. Wilpert o.J.; vgl. auch www.ewdv-berlin.de) – welches durch den gleichnamigen Verein für verschiedene Zielgruppen und in verschiedenen Formaten durchgeführt wird – erwähnt eine der befragten Akteurinnen. Kolleginnen (Lehrerinnen) hatten ein Training absolviert und führten dieses nun mit im Unterricht hospitierenden Studierenden durch. Außerdem greife man in den Fortbildungen auf den Methodenfundus zurück.</p>

Methode(n)	Anmerkungen/Kommentare
Fallarbeit	Ähnlich wie bei der Biographiearbeit soll mittels echter oder konstruierter Fälle zu einem speziellen Themenkomplex (bspw. Rassismuserfahrungen, Flucht, Migration) die Reflexion der Teilnehmerinnen durch ein authentisches, alltagsnahes Beispiel angestoßen werden. Im Gespräch über die Fälle können beispielsweise die Problemursachen und Einflussfaktoren (welche evtl. zuvor theoretisch beleuchtet wurden) oder mögliche Handlungs- und Problemlösestrategien diskutiert werden. Teilweise können die Lehrerinnen (Problem-)Fälle aus der eigenen Praxis einbringen, die in einem kollegialen Rahmen reflektiert werden.
„Faustlos“	Das Programm ‚Faustlos‘ des Heidelberger Präventionszentrums (HPZ) (vgl. Cierpka & Schick 2004; 2010; vgl. auch www.faustlos.de) ist ein Bildungsangebot zur Gewalt- und Konfliktprävention und richtet sich vornehmlich an Kinder und Jugendliche. Durch eine/n der Befragten werden Lehrerinnen in diesem Konzept fortgebildet, um dieses anschließend selbst in der praktischen unterrichtlichen Arbeit anwenden zu können.
Gespräch/ Diskussion/ Reflexion	Das Gespräch ist ein immanenter und zentraler Bestandteil der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung. Nähere Aussagen zur Bedeutung des Gesprächs finden sich weiter unten stehend in diesem Kapitel.
(Impuls-/Leit-) Fragen	(Provokative) Fragen werden als Impulse genutzt, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen zu erhalten, Prozesse der Selbstreflexion anzustoßen, in ein neues Thema einzuführen oder um eine Diskussion anzustoßen. Eine zentrale Leitfrage oder ein zentraler Leitgedanke bieten den Lehrerinnen darüber hinaus einen möglichen Anhaltspunkt, wie spezielle Themen oder Übungen in einem größeren Zusammenhang eingebettet sind (vgl. B09, 24).
Input/ Vortrag/ Theorie	Auch der fachliche Input hat einen festen Platz im Methodenspektrum rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung, wengleich Art und Umfang konzeptionell vermutlich eher wenig geregelt sind und die Vermittlung von Theorie in den Konzepten nachrangig zu praktischen Übungsformen angesiedelt scheint. Dennoch wird die Bedeutung der Wissensvermittlung von den Befragten explizit betont (vgl. hierzu auch <i>Abschnitt 5.3.3.1</i>).
Kollegiale Beratung	Elemente der kollegialen Beratung finden bei in der Praxis zweier Befragter Anwendung. Dabei besteht ein Beratungsansatz im allgemeinen Austausch über die eigene Rolle im hierarchischen schulischen System. Der andere Ansatz besteht im gegenseitigen Coaching hinsichtlich der in der Fortbildung erworbenen Methoden, die in der Praxis angewandt werden sollen.
Medien- analyse	In zwei Gesprächen wurde eine (rassismus-)kritische Medienanalyse als Methode angeführt. Im Fokus steht dabei die Analyse der Darstellung von <i>Anderen</i> in Print- und Bildmedien, vor allem auch in Schulbüchern.
(Praktische) Medienarbeit	In einer durch die Befragten verantworteten Fortbildungen wurde eine ‚Videoerkundung im Sozialraum‘ als Methode angewandt. Primäres Ziel war die Initiierung eines Perspektivwechsels und ein Verständnis für andere Lebensrealitäten (bspw. im Kontext Flucht oder Obdachlosigkeit).
Rollenspiele/ Theater- methoden	Die Einbindung von Rollenspielen und Theatermethoden wird in vier der Interviews erwähnt. Indem eine Szene als Zuschauerin und/oder Darstellerin erlebt wird, können die Teilnehmerinnen in die beteiligten Personen bzw. Rollen ‚hineinfühlen‘ und ggf. auch nach Lösungsstrategien für inszenierte Probleme suchen. Ein methodisches Vorbild, welches in einem der Interviews explizit erwähnt wird, ist hier das <i>Theater der Unterdrückten</i> nach Augusto Boal (vgl. 1989).

5.4.2 „Aber so aus diesem Fundus ungefähr ist das.“ – Zur Methodenvielfalt und Methodendiffusion in der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung

„Genau, Anti-Bias. Und dann noch ‚Eine Welt der Vielfalt‘. Also, und dann gibt's ja von Bertelsmann noch ‚Achtung und Toleranz‘. Ist ja auch noch von denen rausgegeben. Und ich weiß nicht, ob noch eine Betzavta-Übung auch noch mit drin ist. Bin ich mir jetzt gerade nicht sicher. Aber so aus diesem Fundus ungefähr ist das. Manche kursieren ja auch von einem Programm zum anderen. Also die sind das ungefähr“ (B08, 27f.).

5.4.2.1 Seminarplanung: Von der Methode zum Konzept

In der Auswertung der didaktisch-methodisch Herangehensweisen (vgl. C22, C30) zeigt sich, dass die untersuchten Angebote der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildungen häufig einer aus der Praxis heraus gewachsenen und keiner aus der Theorie heraus entwickelten Konzeption folgen. Festzustellen ist außerdem, dass sich rassismusrelevante, insbesondere auch rassismusspezifische Seminare häufig aus bestehenden Fortbildungskonzepten heraus (weiter-)entwickeln (vgl. C22). In der Praxis anzutreffen sind dabei:

- Pilotfortbildungen, in welchen neue Methoden erprobt und ggf. modifiziert werden (wobei unklar ist, wie die Übungen und Inhalte in diesen genuin entwickelt werden);
- Adaptionen bestehender Fortbildungskonzepte, die für ein neues Praxisfeld tauglich gemacht werden sollen;
- Fusionen verschiedener bestehender Fortbildungskonzepte;
- methodische und inhaltliche Weiterentwicklung bestehender Fortbildungskonzepte.

Auch wenn, wie in *Abschnitt 5.3.1.1* näher erläutert wird, anhand der befragten Expertinnen von einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel – weg von einer kulturalisierenden hin zu einer migrationspädagogischen und rassismuskritischen Herangehensweise – ausgegangen werden kann, sind in der Analyse hinsichtlich der wesentlichen konzeptionellen bzw. methodischen Entwicklung rassismusrelevanter Fortbildungsangebote nur selten genuin *rassismuskritische* Herangehensweisen festzustellen. Stattdessen greifen die verantwortlichen Akteurinnen häufig auf bestehende *interkulturelle* Methoden und Theorien zurück, sodass hier durchaus kritisch hinterfragt werden muss, ob dadurch nicht jene kulturalisierende Praxis, die man eigentlich mit neuen Konzepten ablösen möchte, in den Seminaren – zumindest ein Stück weit – reproduziert wird.

Grundsätzlich ist außerdem anzunehmen, dass bei der Konzeption rassismusrelevanter Fortbildungen häufig nach dem *trial-and-error-Prinzip* experimentiert wird. Mit den Teilnehmenden werden dabei neue Übungsformen zunächst in der Praxis erprobt und auf Grundlage dieser Erfahrungen modifiziert und weiterentwickelt. Der theoretische Hintergrund wird häufig erst in einem zweiten bzw. dritten Schritt formuliert und legitimiert somit nachträglich das bereits erfolgte Vorgehen. Das bedeutet, dass bei neuen Fortbildungs-

angeboten vermutlich häufiger von der Methode hin zum Konzept entwickelt wird als umgekehrt. Das Gesamtbild der angewandten Trainings- und Übungsformen wirkt in der Analyse dabei mehr oder weniger willkürlich zusammengewürfelt, wie auch das in diesen Abschnitt einführende Zitat belegt. Ein möglicher Grund für dieses *Methoden-Kuddelmuddel* ist vermutlich auch die unterschiedliche Qualifikation der Akteurinnen im Feld der rassismuselevanten Fortbildung. Neben abgeordneten Lehrkräften sind im untersuchten Praxisfeld vor allem auch Trainerinnen aus dem Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig (vgl. *Abschnitt 5.1.3.1*). Auf die Frage nach einem feststehenden Konzept, welches die Arbeitsgrundlage für die Angebotsgestaltung bietet, antwortet B10:

„**B10:** Also das machen die Kollegen sehr unterschiedlich. Weil die sind ja auch sehr unterschiedlich in ihren Qualifikationen. Haben auch verschiedene Zusatzqualifikationen wie Betzavta-Ausbildung und ähnliches. Die machen das methodisch schon sehr unterschiedlich. Und sie machen es natürlich auch sehr unterschiedlich, weil sie versuchen, das mit den Lehrern zusammen sich anzukucken: Was passt denn jetzt auf die Klasse? Oder was passt auf die Schule? Was wollen die eigentlich haben? Also in welche Richtung geht das? Also wir gehen nicht mit einem Instrumentenkoffer, oder unsere Kollegen gehen nicht mit einem Instrumentenkoffer hin und sagen: Ihr könnt euch jetzt aussuchen: Das? Oder das? Oder das? Das macht es vielleicht manchmal auch ein bisschen schwer, das zu erkennen. Sondern die gehen eher mit einem Ansatz hin: Wir kucken: Wo ist das Problem? Beschreibt uns welches Problem ihr habt. Und dann kucken wir, wie wir euch dabei unterstützen können, dass IHR das Problem lösen könnt“ (B10, 16).

Die Passage unterstreicht, dass selbst dann, wenn – wie in *Hypothese 15* formuliert – von einer *Community of Practice* im Feld der rassismuselevanten Lehrerinnenbildung ausgegangen werden kann, sich die methodische Praxis deutlich unterschiedlich realisiert. Das hängt natürlich zusätzlich mit der durchaus sinnvollen Orientierung an den Fortbildungsbedarfen der jeweiligen Teilnehmerinnen und Zielgruppe bzw. Zielsetzung der entsprechenden Seminarangebote zusammen. Gerade auch die häufig anzutreffende Nachfrageorientierung (vgl. auch *Abschnitt 5.1.3.2*) scheint hier also mit ursächlich dafür, dass die Praxis der rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildung eben *nicht* vom Konzept zum Einzelseminar gedacht wird, sondern sich einzelne Seminare und die Erfahrungen aus der Praxis zu einem (pragmatisch zusammengewürfelten) methodischen ‚Gesamtkonzept‘ fügen. Dies zeigt sich auch am Ende des Interviews mit B10: Als das Gespräch auf die Methodik des Fortbildungsangebots zu sprechen kommt, weicht B10 zunächst der Frage aus, da er/sie als Leitung nicht mehr selbst aktiv in der Fortbildungspraxis tätig ist – wobei bereits dies ein Indiz für eine nicht vorhandene inhaltliche Koordination zu deuten ist. Letztlich sei die Fortbildungspraxis „ein bunter Blumenstrauß an Kolleginnen und Kollegen, die an Schulen und in Jugendeinrichtungen verschiedenste demokratiepädagogische Geschichten anbieten“ (B10, 32).

5.4.2.2 Rassismuskritische Methoden

Auch wenn hier Auseinandersetzung mit der methodischen Praxis nur explorativer Natur ist, lässt die Auswertung die klare Aussage zu, dass sich in der rassismuselevanten Lehre-

rinnenfortbildung auch mit steigender Tendenz rassismuskritische Methoden finden (vgl. C30). Gemeint sind damit Übungsformen, die auf eine kritische Selbst- und Machtreflexion der Beteiligten abzielen. Auf die Interviewfrage nach konkreten Übungen, die in den Fortbildungen häufig durchgeführt werden, tauchte beispielsweise die Übung ‚Schritt voran‘ mit fünf Nennungen am häufigsten in den Gesprächen auf.²⁹ Die Übung ist ein guter Indikator für einen rassismuskritischen Perspektivwechsel (vgl. *Abschnitt 5.3.1.1*), da sie wesentliche Aspekte einer rassismuskritischen Pädagogik (Macht- und Selbstreflexion, Differenzsensibilität, Intersektionale Überlegungen) fördert und in den Mittelpunkt der anschließenden Reflexion rückt. Zweimal wurde außerdem auf die Übung ‚Rassismusskala‘ verwiesen, welche auch in unterschiedlichen Bezeichnungen in der Methodenliteratur zu finden ist. Auch andere der einzeln genannten Übungen finden sich in einschlägigen Methodenhandbüchern wieder.

Obwohl also ein Paradigmenwechsel von einer kulturalisierenden zu einer rassismuskritischen Praxis auch auf methodischer Ebene in den rassismusrelevanten Fortbildungsangeboten durchaus erkennbar ist, sei an dieser Stelle dennoch auch bewusst kritisch angemerkt, dass es aufgrund der insgesamt pragmatischen Herangehensweise an die Seminarplanung keine fundierte (d.h. sich auf eine einheitliche didaktische Theorie stützende) rassismuskritische Praxis gibt, sondern die Methoden eher wahllos zusammengestellt scheinen. Aus einer kritischen Blickrichtung muss daher beispielsweise folgende Aussage von B08 bewertet werden:

„Das [Training] kann man ja auch rassismuskritisch nennen, weil es auch ein Kollege eben mit Migrationshintergrund macht nochmal. Und dieses interkulturelle Kompetenztraining bieten wir jetzt seit 2009 unter dem Namen, mit Anti-Bias-Training, also gemischt, an. Das ist so ein Best-Of-Übungen, sagen wir immer. Aus verschiedenen Programmen, die wir zusammen getan haben“ (B08, 24).

Einerseits gilt es natürlich aus rassismuskritischer Perspektive die paradigmatische Weiterentwicklung der Fortbildungspraxis zu befürworten, da einseitige Kulturalisierungspraxen, zumindest tendenziell, nach und nach der Vergangenheit angehören. Andererseits scheint, wie die oben stehende Interviewpassage zeigt, die sich wandelnde rassismusrelevante Fortbildungspraxis in großen Teilen immer noch wenig theoretisch fundiert, da Begriffe, Übungen und Konzepte wild durcheinander gewürfelt werden.

5.4.2.3 Tendenz: Weniger Übungen, mehr Gespräch

Wie bereits in den Ausführungen der *Tabelle 5* angedeutet wurde, nimmt das Gespräch neben den praktischen Übungsformen eine zentrale Position in der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung ein. Dies ist dadurch begründet, dass die Reflexion eigener Positionen und Meinungen von immenser Bedeutung für die Herausbildung einer rassismuskritischen Professionalität ist. In der Fortbildungspraxis dient die Durchführungen von Übungen, das

²⁹ Diese Trainingsmethode, die auch unter den Titeln ‚Wie im echten Leben‘, ‚In der Mitte der Gesellschaft‘ oder ‚Privilegientest‘ bekannt ist, wird u.a. bei Leiprecht & Kerber (2005, 18 ff.) und Liebscher & Fritzsche (2010, 189ff.) beschrieben.

Vorführen von Anschauungsmaterial oder auch die Präsentation einer provozierenden Impulsfrage daher in erster Linie der Initiierung eines Gesprächs:

„**B06:** Also dieses ‚Wie im richtigen Leben‘ zum Beispiel. Das geht darum: Wer kann was machen? Alle stellen sich in einer Linie auf und dann geht man voraus. Also so in der Art. Allerdings hängen die natürlich immer davon ab, wie man sie danach/ Also das Spiel an sich (ausatmend) bedeutet nicht unbedingt viel. Das hängt schon immer davon ab, in welchem Kontext das stattfindet. Also welche Möglichkeiten des Arbeitens und Redens darüber hinaus dann bestehen. Das ist total wichtig. Also ich finde Reden ist sehr wichtig, Zuhören ist wichtig, Zeit haben ist wichtig. Das sind alles Faktoren, die oft in Bildungssituationen nicht vorhanden sind. Und dann kommt, was sehr oft dann ist, dann wird so ein Methodenfeuerwerk abgefeuert. Wo dann irgendwie da zack, zack, zack, zack, zack. Aber die Methode an sich dann schon verpufft, weil die Reflexionsphase gar nicht da war“ (B06, 19).

Die Passage zeigt, dass eine Übung ohne eine anschließende Reflexion eigentlich keinen Nutzen hat. Aus Sicht des/r Befragten muss eine Diskussion im Anschluss an praktische Fortbildungselemente zwingend stattfinden, um eine Reflexion anzustoßen. In diesen Gesprächen können sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen der Anwesenden und auch der Zusammenhang zwischen rassismuskritischer Theorie und Praxis reflektiert werden. Auf Grundlage der Analysen kann somit postuliert werden, dass die inhaltliche Qualität einer Fortbildung aus Sicht der Befragten vor allem auch an der Qualität der Diskussionen bzw. Reflexionen gemessen werden kann (vgl. C30). Folgt man den Ausführungen von B09 ist sogar davon auszugehen, dass mit der Weiterentwicklung einer Konzeption das Gespräch noch weiter in den Mittelpunkt rückt: Nachdem man in einer zeitlich umfangreichen Trainerinnenausbildung zunächst stark mit spezifischen Übungen gearbeitet habe, um diese im Sinne einer Multiplikation für die Teilnehmenden ‚verfügbar‘ zu machen stehe mittlerweile eher die gemeinsame Reflexion von Praxis in Diskussionen und (Klein-)Gruppenarbeit im Vordergrund (B09, 26). Im Aufbaukurs der gleichen Fortbildung werde komplett ohne Übungen gearbeitet. Stattdessen reflektiere man konkrete Praxissituationen und setze diese in Bezug zur einschlägigen Theorie. Dies stelle hohe Anforderungen an die Referentinnen, welche mit wenig Möglichkeit zur Vorbereitung ad hoc einen Theorie-Praxis-Transfer herstellen müssten (B09, 28).

5.4.2.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Die methodische Heterogenität der Angebote kann und soll abschließend als Chance und als Stärke einer pluralen Fortbildungslandschaft interpretiert werden. Auch wenn eine tiefergehende Methodendiskussion aufgrund der geringen Datenmenge an dieser Stelle nicht geführt werden kann, lassen sich auf Grundlage der Auswertungen zusammenfassend drei grundsätzliche Annahmen festhalten:

- Erstens gibt es eine vielfältige, teilweise auch hinsichtlich ihrer Zielsetzung widersprüchliche, methodische Praxis innerhalb der *rassismuskritischen* Lehrerinnenfortbildung. Da auf das Praxisfeld parallel unterschiedliche pädagogische Paradigma einwirken (vgl. hierzu auch *Abschnitt 5.3.1.1*), finden auch

Übungsformen mit widersprüchlichen inhaltlichen Intentionen (bspw. Sensibilisierung für unterschiedliche Kulturen versus rassismuskritische Selbst- und Machtreflexion) Anwendung.

- Zweitens finden sich – bezogen auf die methodische Gestaltung – auch *innerhalb* einzelner Fortbildungsangebote unterschiedliche pädagogische Paradigma wieder. So bezeichnet bspw. B08 die eigenen Angebote als ‚rassismuskritisch‘, andererseits finden sich auch als ‚kulturalisierend‘ zu kritisierende Übungen in den von ihm/ihr verantworteten Seminaren. Das heißt, in der Fortbildungspraxis werden teilweise widersprüchliche Übungen im selben Seminar eingesetzt.
- Drittens ähnelt sich, trotz der fehlenden konzeptionellen Fundierung, die methodische Praxis in den rassismusrelevanten Fortbildungen. Die (gänzlich unterschiedlichen, theoretisch nicht fundierten oder gar nicht existenten) Konzepte bedienen sich – ohne dabei konzeptionell einen näheren Bezug herzustellen – an einem gemeinsamen Methodenpool. Das heißt, es existiert ein implizite *Community of Practice* (vgl. hierzu auch *Abschnitt 5.3.2*).

Hypothese 19: In der Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung finden zahlreiche unterschiedliche methodische Ansätze Anwendung. Die Akteurinnen bedienen sich trotz fehlender didaktischer Rahmentheorie an einem gemeinsamen Pool an Übungsformen, Medien und inhaltlichen Impulsen.

Hypothese 20: Gerade bei Einzelseminaren beziehen sich die Veranstalterinnen nur selten auf einen konzeptionell fundierten Gesamtansatz, sondern zeigen stattdessen eine pragmatische Herangehensweise, indem sie Elemente aus unterschiedlichsten methodischen Ansätzen einbeziehen und nach dem ‚trial-and-error‘-Prinzip weiterentwickeln.

5.5 Praxiserfahrungen und Bewertung der Fortbildungspraxis

5.5.1 „Es kommen nur diejenigen, die sowieso schon interessiert sind.“ – Persönlicher Zugang, Motivation und Erwartungen der Teilnehmerinnen

„Die gehen ja nicht als politisch interessierter Mensch, der jetzt da nur abstrakt irgendetwas über Rassismus erfahren will. [...] In der Profession Lehrer muss ich Schülern etwas beibringen. Oder Haltungen verändern. Oder was auch immer. Und dann will ich natürlich auch, dass eine Fortbildung so strukturiert ist, dass ich davon was habe, im Hinblick auf meine Profession. Und dass/ Also manchmal ist es mir ein bisschen theoriefeindlich“ (B17, 36).

5.5.1.1 Persönlicher Zugang der Teilnehmerinnen zu rassistusrelevanten Themen

Untersucht man die Aussagen der Interviewpartnerinnen hinsichtlich der (aus zweiter Hand³⁰ formulierten) persönlichen Zugänge der Teilnehmerinnen (vgl. C31), so fallen drei unterschiedliche Muster ins Auge, die in einem Zitat von B04 gut umrissen werden:

„Aber man muss trotzdem klar definieren, dass wir von dem Zugang her erst einmal her das Thema Antisemitismus haben. Und das die Kollegen natürlich durch zum Teil persönliche Erfahrung/ Zum Teil ist es Thema im Fachunterricht und zum Teil ist es natürlich auch ein Eigeninteresse, weil man in der Gesellschaft natürlich sieht, was da passiert. Also ich denke, die drei grundsätzlichen Säulen“ (B04, 8).

Der erste mögliche Zugang von Lehrerinnen zur rassistuskritischen besteht also über den fachlichen Kontext der rassistusrelevanten Thematik. Gerade bei eindeutig herstellbaren Bezügen zwischen den Fortbildungsinhalten und der schulischen Tätigkeit liegt die Relevanz für die Lehrerinnen auf der Hand. Beispielsweise kann der Zugang über ein bestimmtes Schulfach, in welchem rassistusrelevante Themen im Lehrplan auftauchen (hier wurden in den Interviews v.a. Sozialkunde, Geschichte und Religion als Fächer bestätigt; vgl. auch *Abschnitt 5.3.3.2*), oder auch durch die Leitung einer ‚Anti-Rassistus-AG‘ o.ä. erfolgen (vgl. B04, 8; B17, 20). Gerade diejenigen, die bereits in früheren Fortbildungen oder in ihrer Ausbildung ein Basiswissen erworben haben, sind nach Auffassung der Befragten leichter zur Teilnahme an weiteren rassistusrelevanten Angeboten zu bewegen und verhalten sich aufgeschlossener (vgl. B11, 26; B18, 18/24), was als deutliches Argument für eine möglichst frühe Implementierung rassistusrelevanter Themen in der Lehrerinnenausbildung spricht. Der zweite Zugang besteht in einer persönlichen ‚Betroffenheit‘, die durch eigene biographische Erfahrungen oder durch Erfahrungen im engeren persönlichen Umfeld angestoßen wurde. Hier werden beispielsweise eine Partnerin ‚mit Migrationshintergrund‘ (vgl. B02, 61ff.) oder auch ein behindertes Kind (vgl. B05, 62) als Gründe genannt, weshalb Lehrerinnen dem rassistusrelevanten Themenkomplex zugewandter sein können. Natürlich fallen unter diesen Aspekt auch eigene Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden (vgl. B08, 44). Allerdings gilt es grundsätzlich auch kritisch anzumerken, dass – entsprechend der Aussagen der Befragten – ein direkter persönlicher Zugang zum Phänomen *Rassismus* bei Lehrerinnen häufig nicht gegeben ist, da diese in der Regel als Angehörige der gesellschaftlichen Mehrheit nicht selbst von direkter rassistischer Diskriminierung betroffen sind (vgl. B11, 20ff.). Der dritte mögliche Zugang besteht in einem generellen Interesse an Politik bzw. einer politischen Grundhaltung der Lehrkräfte (vgl. B05, 1ff.). B11 spricht diesbezüglich von Lehrkräften, die „aus der Eine-Welt-Rich-

30 Die in diesem Abschnitt zusammengetragenen Ergebnisse sind in besonderer Weise unter Vorbehalt zu betrachten, da sie durch die befragten Expertinnen aus zweiter Hand gewonnen wurden. Zwar konnten einige höchst spannende Hypothesen herausgearbeitet werden, diese müssten zur inhaltlichen Validierung allerdings im Rahmen einer möglichen Folgestudie, in welcher die Teilnehmerinnen der Fortbildungsangebote direkt befragt würden, unbedingt überprüft werden.

tung“ (vgl. B11, 24) kommen und B18 nennt „alte Achtundsechziger“ (B18, 34) als typische Teilnehmerinnen der Fortbildungen.

5.5.1.2 Motivation der Lehrkräfte

Es ist zu vermuten, dass sich die oben getroffen drei analytischen Kategorien hinsichtlich des persönlichen Zugangs zu rassismusrelevanten Themen der teilnehmenden Lehrerinnen in der Realität überschneiden und für die eigentliche Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung nur von geringer Relevanz sind. Bedeutsamer ist eine weitere Feststellung, die bei der Analyse der Motivation der Teilnehmerinnen, an rassismusrelevanten Fortbildung teilzunehmen, noch ins Auge fällt:

„B18: Was natürlich für die Fortbildung gilt ist, dass man merkt, dass da natürlich schon diejenigen hinkommen - also die Fortbildung, die wir jetzt hatten - die eh schon interessiert sind. Also die eh schon sich mit dem Thema auseinandersetzen“ (B18, 4).

Egal also, ob der persönliche Zugang zum Thema aus einem fachlichen Interesse, persönlicher Betroffenheit oder aus der politischen Sozialisationen heraus erfolgt, so bringt die überwiegende Zahl der Teilnehmerinnen an rassismusrelevanten bzw. rassismusspezifischen Fortbildungen vermutlich bereits von sich aus eine hohe Bereitschaft zur Fortbildung mit (vgl. B01, 66; B02, 18; B15, 23/39; B18, 4). Diese zunächst banal wirkende Feststellung ist differenzierter und durchaus auch ambivalent zu betrachten: Einerseits kann bei einer höheren Motivation der Teilnehmerinnen von geringeren Widerständen (vgl. hierzu auch *Abschnitt 5.5.2.3*) und von einem stärkeren Multiplikationseffekt in die Schulen (und somit von einer größeren Praxiswirksamkeit der rassismusrelevanten Fortbildungsthemen) ausgegangen werden (vgl. B16, 2ff; B18, 34). Andererseits bleibt unklar, wie vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Freiwilligkeit der rassismusrelevanten Fortbildungen (vgl. *Abschnitt 5.1.1.3*) eine Breitenwirkung erzielt und die Herausbildung eines ‚Spezialistentums‘ und der damit verbundenen *Delegationsfalle* (vgl. *Abschnitt 2.6.3*) vermieden werden kann.

B18 berichtet davon, dass vor allem auch diejenigen Lehrkräfte ihre Fortbildungen besuchen, die aufgrund aktueller Erfahrungen und Probleme im Klassenzimmer „Akuthilfe“ (B18, 34) benötigen. Dass ein subjektiver Problemdruck und eine (wachsende) Handlungsunsicherheit eindeutig die Bereitschaft zur Teilnahme verstärkt, wird auch an anderer Stelle berichtet (vgl. B10, 6; B12, 14). Große Nachfrage bestehe, so B15, außerdem vor allem bei angehenden und jungen Lehrkräften (vgl. B15, 35). Die Motivation zur Teilnahme an rassismusrelevanter, insbesondere auch rassismusspezifischer Fortbildung – so die begründete Annahme – steigt also mit dem subjektiv empfundenen ‚Leidensdruck‘, was sich bereits in *Hypothese 9* andeutete (vgl. *Abschnitt 5.2.1.3*). Ungeklärt bleibt in den Gesprächen allerdings weitestgehend, wie jene Lehrerinnen erreicht werden können, die bis dato noch keine inhaltliche Berührung mit dem Thema hatten und im gravierendstem Fall sogar selbst rassistische Vorurteile und Stereotypen überzeugt vertreten und aktiv reproduzieren.

5.5.1.3 Hinderliche institutionelle Rahmenbedingungen

Die Motivation der Lehrkräfte hängt vermutlich auch stark mit hinderlichen institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrerinnenfortbildung zusammen. Diese Feststellung lässt

sich dabei nicht ausschließlich auf die rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildung beziehen, an einigen Stellen der Interviews zeigen sich dennoch spezifische Ergebnisse zum hier untersuchten Praxisfeld (vgl. C08, C09, C10). Bereits in den Interviews und in der Fragebogenerhebung der Vorstudie deutete sich an, dass die betrachtete Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung vornehmlich durch drei miteinander zusammenhängende Rahmenbedingungen erschwert wird:

- fehlende Freistellungsmöglichkeiten;
- fehlende Unterstützung durch die Schulleitung;
- knappe zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte.

Zunächst einmal lässt sich grundsätzlich feststellen, dass die Freistellung vom Unterricht eine wesentliche Voraussetzung für die mögliche Teilnahme an einer Fortbildung ist (vgl. C10). Dies wurde dabei bereits im Rahmen der Fragebogenerhebung der Vorstudie von vier der angeschriebenen Personen als Problemfeld bestätigt (vgl. D05). Mit den Interviewdaten kann ergänzt werden, dass auch Lösungsversuche – wie beispielsweise Fortbildungsveranstaltungen von Freitag auf Samstag zu legen (vgl. B09, 8) oder die Einrichtung von ergänzenden E-Learning-Kursen (vgl. B03, 8) – keine Lösung bzw. Alternative darstellen. Des Weiteren ist die Unterstützung der Schulleitung von großer Bedeutung (vgl. C08). Als Dienstvorgesetzter bestimmt sie darüber, ob eine Lehrkraft für eine Fortbildung zum Thema ‚Rassismus‘ vom Unterricht befreit und ob eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema an der Schule grundsätzlich gewünscht wird. Entscheidungsfaktoren sind dabei der zu erwartende Unterrichtsausfall (vgl. oben) sowie das thematische Interesse und natürlich auch die persönliche Einstellung der Schulleitung hinsichtlich des Themas ‚Rassismus‘. Ein mögliches Desinteresse der Schulleitung kann dabei zu einer Frustration der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte führen (vgl. B09, 18). Grundsätzlich hinterlässt die Auswertung der Gespräche allerdings den deutlichen Eindruck, dass das größte strukturelle Hindernis für die Teilnahme an Fortbildungsangeboten die zeitliche Belastung der Lehrkräfte darstellt. Aufgrund einer Vielzahl an Aufgaben und Pflichtthemen, die von den Lehrerinnen erledigt und abgedeckt werden müssen, erfährt das Thema ‚Rassismus‘ durch die angesprochene Zielgruppe damit eine eher niedrigere Priorisierung im Vergleich zu anderen schulischen Entwicklungsfeldern wie bspw. ‚Ganztagsschule‘ oder ‚Inklusion‘ (vgl. B03, B10, B17).

5.5.1.4 Erwartungen der Teilnehmerinnen

Die Erwartungen der teilnehmenden Lehrkräfte an die Fortbildungen konzentrieren sich laut Schilderung der Befragten auf zwei zentrale Punkte: Erstens gilt das Interesse dem Erwerb von praxisrelevantem Wissen und zweitens der Erlangung von Handlungssicherheit und Handlungskompetenzen (vgl. B05, 30; B11, 50; B13, 6; B15, 11ff.). Die Interviewpartnerinnen spiegeln dabei den Wunsch der Lehrerinnen nach ‚Handfestem‘: Häufig werde nach Materialien und Arbeitsblättern (B03, 50; B17, 21), vor allem aber nach praktischen Methoden und Übungsformen, die unmittelbar im Unterricht anwendbar sind, gefragt (vgl. B08, 48; B17, 22/36; B18, 2). Dies hängt sicherlich auch mit dem subjektiven Leidensdruck und dem damit verbundenen Wunsch nach ‚Akuthilfe‘ (vgl. *Abschnitte 5.2.1.3 und 5.5.1.2*) zusammen, wobei festzustellen ist, dass auch diejenigen, die ein grundständiges Interesse

an rassismusrelevanten Themen – und damit einhergehend die Bereitschaft zur Diskussion und zur Reflexion – mitbringen, sich wünschen, dass sie die in der Fortbildungen erworbenen Dinge anschließend im Unterricht praktisch umsetzen können (vgl. B02, 24; B03, 65).

Im Großen und Ganzen können die Befragten den Wunsch der Lehrerinnen nach etwas ‚Handfestem‘ nachvollziehen. Gerade bei den Expertinnen, die selbst eine Lehramtsausbildung absolviert haben und/oder aktuell ganz oder teilweise aus dem Schuldienst abgeordnet sind, scheint dieses Verständnis noch etwas höher zu sein. Die Fortbildnerinnen spiegeln den Teilnehmerinnen allerdings in der Regel auch zurück, den Wunsch nach Patentrezepten (vgl. B01, 72) und Faktenwissen (vgl. B03, 53) nicht in Gänze erfüllen zu können bzw. auch nicht zu wollen. Dies soll an einem längeren Ausschnitt des Gesprächs mit B01 verdeutlicht werden:

„**B01:** Es geht gar nicht darum, hier einfach Patentrezepte für den Unterricht zu entwickeln, sondern man muss sich auch mit eigenen Haltungen und Einstellungen zumindest auseinandersetzen. Und das geht im Rahmen einer Zusatzqualifikation leichter. Wenn man die Leute reinbringt und sagt: Da kommen Praxiselemente im zweiten Teil natürlich vor. Aber eben nur, wenn man diese Grundausbildung auch wirklich macht., dann sind Leute auch eher dazu geneigt zu sagen: Klar! Sehe ich ein. Ich muss mich selber erst einmal mit dem Thema konfrontieren. Oft kommt dann der Begriff Kompetenzen. Wobei ich da sehr vorsichtig mit umgehe. Also man wird in dem Bereich nie hundertprozentig kompetent sein, nur bedingt. Aber es geht natürlich auch um Haltungen und die Frage: Wie gehe ich damit um? Und was ist meine eigene Rolle da? Also solange ich nicht die eigene Rolle auch in Relation zu manchen Kindern reflektiert habe, auch (..) was ja im Alltag eine Rolle spielt/ Auch gerade bei Kindern, die Rassismuserfahrungen haben oder Migrationserfahrungen haben [...].

I: Aber das heißt, so diese Zuckerstückchen der Praxis, also der Handlungsangebote - Was kann ich jetzt ganz pragmatisch machen? - das kommt immer erst, nachdem die Theorie//

B01: Ich würde es jetzt gar nicht als Theorie bezeichnen. Das kommt auch ein bisschen so an, das merke ich auch: Da ist ja so viel Theorie drin! Aber diese Elemente sind nicht theoretisch. Also die Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen kann auch sehr praktisch sein. Es ist nur ein anderer Praxisbezug. Es ist ein Praxisbezug, der sich auf die Person erst einmal selber richtet und noch nicht auf ein Tätigkeitsfeld. Weil als Akteur muss ich ja selber auch (...)/ Wenn ich handle, bringe ich mich als Person ein. Und insofern muss ich mich auch praktisch - ich sage bewusst nicht theoretisch - praktisch mit meiner eigenen Person, meiner Haltung, als Voraussetzung für pädagogisches Handeln auch auseinandersetzen. Gerade in dem Bereich, der jetzt in der Ausbildung noch nicht so vorkommt“ (B01, 72ff.).

Der Interviewauszug macht deutlich, dass B01 um eine Transparenz gegenüber den Teilnehmerinnen bemüht ist und offen vermitteln möchte, weshalb reflexive Fortbildungselemente von zentraler Bedeutung sind. Andere Verantwortliche reagieren auf den Wunsch der Teilnehmerinnen nach akuten ‚Praxishilfen‘ hingegen mit einer Art von subtilen ‚Hin-

haltestrategien': Sie gewähren die Vermittlung von praxisbezogenem ‚Handwerkszeug‘, versuchen aber auch „durch die Hintertür reinzukommen und an anderer Stelle eben eine Sensibilisierung zu verankern“ (B16, 2). Beide Strategien der verantwortlichen Akteurinnen beinhalten, dass die Vermittlung von ‚Handfestem‘ durchaus gewährt wird, um den Erwartungen der Teilnehmerinnen zu entsprechen und ihre Motivation zu erhalten, dass allerdings die reflexiven Fortbildungselemente im Vordergrund der didaktischen Zielsetzungen stehen.

5.5.1.5 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die (durch die Befragten benannte) Motivation der Teilnehmerinnen deutlich mit anderen, bereits weiter oben herausgearbeiteten, Aspekten der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung – wie beispielweise den strukturellen Rahmenbedingungen und der fachlichen Verankerung der Fortbildungsthemen (vgl. *Abchnitt 5.1*) – zusammenhängt. Neben den thematisch-fachlichen Zugängen interessieren sich Lehrkräfte auch aus einem allgemeinen politischen Interesse heraus oder aber aufgrund persönlicher Erfahrungen bzw. Erfahrungen des persönlichen Umfelds für die rassismusrelevanten Seminarangebote.

Die Auseinandersetzung mit den institutionellen Rahmenbedingungen der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung zeigt, dass fehlende Freistellungsmöglichkeiten, die fehlende Zustimmung der Schulleitung und die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte insgesamt die Teilnahme an (nicht nur) rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung erschwert. Diejenigen Lehrkräfte, die die Fortbildungen besuchen, bringen in der Regel schon ein intrinsisches Interesse an den Seminarthemen mit und legen daher auch eine fachliche und persönliche Offenheit an den Tag. Unabhängig von ihrer Motivation und ihrem persönlichen Zugang zeigen die meisten Teilnehmerinnen laut Aussage der Befragten großes Interesse an der Vermittlung praxisrelevanten Handlungswissens und konkreter methodischer Werkzeuge für den unmittelbaren Einsatz im eigenen Unterricht.

Hypothese 21: Rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildungen werden (aufgrund der Freiwilligkeit) in der Regel von Lehrkräften besucht, die bereits von sich aus ein fachliches und/oder persönliches Interesse an den jeweiligen Seminarthemen mitbringen.

Hypothese 22: Unabhängig vom fachlichen Zugang und der persönlichen Motivation wollen die meisten der teilnehmenden Lehrkräfte etwas ‚Handfestes‘ für die Praxis aus den Fortbildungen mitnehmen. Dieser Erwartung wird seitens der verantwortlichen Akteurinnen häufig entsprochen, um die Motivation der Teilnehmenden aufrecht zu erhalten. Dennoch bemühen sich die Fortbildnerinnen mittels expliziter oder impliziter Strategien darum, dass vor allem die Vermittlung einer reflexiven Haltung im Zentrum der inhaltlichen Seminalgestaltung steht.

5.5.2 „Und das ist unglaublich schwierig, was für Widerstände auch da nur bei der kleinen Übung entstehen...“ – Zur expliziten Auseinandersetzung mit *Rassismus* im Seminar

„Und in einer kleinen Übung haben wir zum Beispiel auch immer so eine Sensibilisierung für den eigenen Alltagsrassismus, mit dem man so durch die Schule läuft. Und das ist unglaublich schwierig, was für Widerstände auch da nur bei der kleinen Übung entstehen, wenn man als Lehrkraft dann auf seinen eigenen Rassismus gestoßen wird. Es will keiner Rassist sein (lacht). Und dass man das vielleicht doch irgendwie ist, oder jeder das irgendwie ist, das ist dann eine schwierig anzunehmende Erkenntnis. Daher arbeiten wir immer noch daran, wie wir das besser transportieren können, ohne den Widerstand zu verursachen“ (B16, 2).

5.5.2.1 Reproduktion von *Rassismus* in Seminaren

Da bei rassismusrelevanten, vor allem aber bei rassismusspezifischen Fortbildungen eine Zuspitzung bzw. Dramatisierung des Themas ‚Rassismus‘ stattfindet, ist es nicht verwunderlich, dass in den Seminaren auch Situationen auftreten können, in welchen *Rassismen*, z.B. durch Teilnehmerinnenäußerungen, reproduziert werden. Auf Nachfrage bejahen die meisten der Befragten, dass sie schon einmal unüberlegte und nicht intendierte Äußerungen der Teilnehmerinnen erlebt haben (vgl. C35). B06 und B15 merken sogar an, dass sie „jedes Mal“ (B06, 21) bzw. „immer“ (B15, 25) solche Momente in der Praxis erleben. Dabei zeigen die Expertinnen den Lehrkräften gegenüber durchaus Verständnis, dass in den Fortbildungen manchmal Dinge unüberlegt gesagt oder getan werden. Anstatt die Äußerungen oder Handlungen anzuklagen oder als Negativbeispiel herauszugreifen ist die übliche Handlungsstrategie stattdessen, die in einer Situation reproduzierten rassistische Aussagen oder Handlungen nach Möglichkeit zum Gegenstand der gemeinsamen Analyse und Diskussion zu machen:

„B01: Es ist gerade bei den [von externen Trainerinnen angebotenen] Seminaren ganz spannend, dass das - wenn rassistische Äußerungen kommen - BISLANG, jedenfalls die, die ich erlebt habe, NIE bewusst verletzend intendierte Rassismen sind. Sondern die sind dann quasi gleichzeitig ein Beispiel dafür, wie man das verinnerlicht hat. Und die Möglichkeit ist, das dann natürlich kritisch zu reflektieren. [...] Natürlich muss bewusst gemacht werden, dass es nicht sinnvoll ist, so einen [rassistischen] Begriff ständig wieder, nochmal zu verbreiten. Aber ich bin der Meinung, es muss in so einem Raum, von so einem Training, auch die Möglichkeit eines geschützten Raumes sein. Es geht ja genau um die Analyse von Rassismus. Und dann muss ich ihn ja auch mal benennen können. Und auch an mir arbeiten können. Und auch Fehler machen dürfen“ (B01, 128/136).

Werden rassistische Äußerungen seitens der Teilnehmerinnen von den Fortbildnerinnen wahrgenommen, so können diese also nach Ansicht der Befragten mittels Analyse und Dekonstruktion durchaus produktiv genutzt werden.

5.5.2.2 Teilnehmerinnen und Trainerinnen mit Rassismuserfahrungen

Die Anwesenheit von Menschen mit *Rassismuserfahrungen* in den rassismusspezifischen Seminaren wird von den Befragten durchaus ambivalent – nämlich gleichermaßen als Stolperfalle, aber vor allem auch als Chance – bewertet (vgl. C36 und C37): Einerseits erfolgt häufig eine (ungewollte, aber eben dennoch nicht hinnehmbare) Reproduktion von *Rassismen*, die sich auf die Personen mit Rassismuserfahrungen projiziert. Diese werden dann ungewollt zu Anwältinnen oder Fürsprecherinnen der *natio-ethno-kulturell Anderen*, ohne dies tatsächlich zu sein bzw. sein zu wollen. Andererseits kann dieses Verhaltensmuster – sofern die Trainerinnen darauf achten, dass die Betroffenen nicht in die Opferrolle gedrängt werden – produktiv aufgegriffen werden, indem die Dynamik in der Gruppe reflektiert und dekonstruiert wird.³¹

Einzelne Nebenbemerkungen in den Interviews legen darüber hinaus nahe, dass gerade Lehrerinnen mit *Rassismuserfahrungen* ein besonderes Interesse an rassismusrelevanten Fortbildungen haben, was auch mit *Hypothese 21* zusammenhängt (vgl. *Abschnitt 5.5.1.1*). Näheres wurde hier aber nicht in Erfahrung gebracht, da die Frage nach der besonderen Rolle von Lehrerinnen mit *Rassismuserfahrung* nicht im Fokus der vorgelegten Studie stand (vgl. hierzu *Abschnitt 2.5.1*).

5.5.2.3 Reaktionen der Teilnehmerinnen auf eigene Rassismen

Bei der Konfrontation der Teilnehmerinnen (hier: *ohne Rassismuserfahrungen*) mit dem eigenen rassistischen Denken und Handeln stoßen die Fortbildnerinnen auf unterschiedliche Reaktionen (vgl. C38): Manche Lehrerinnen zeigen Schuldgefühle und äußern sich verwundert, schockiert und betroffen. Dieses Verhalten wird ausgelöst, da viele Lehrerinnen als Angehörige der gesellschaftlichen Mehrheit über die Fallbeispiele, Erzählungen, Übungen und Diskussionen zum ersten Mal mit realen Rassismuserfahrungen konfrontiert werden, denen sie außerhalb des Seminarsettings bisher aus dem Weg gehen konnten. Vor allem, so die Ausführungen der Befragten, stoßen die Trainerinnen auf Widerstände, wenn sie den gesellschaftlichen *Rassismus* und individuelle Rassismuserfahrungen sowie die Auseinandersetzung mit rassistischen Begriffen und einer hegemonialen Sprache (vgl. hierzu C34) *offen* thematisieren.

Hinsichtlich des Widerstandes gibt es zwei Formen: Die erste äußert sich in Irritationen und Verunsicherungen, welche im Seminargespräch produktiv genutzt werden können und den Ausgangspunkt für eine Selbstreflexion und Sensibilisierung der Teilnehmerinnen bilden. Somit ist nicht mehr das abstrakte Phänomen *Rassismus*, sondern sind die eigenen Widerstände, Verstrickungen und Positionen selbst Gegenstand des Seminars. Es kann in

31 Welche speziellen Situationen und Dynamiken durch den bewussten Einsatz von Trainerinnen mit *Rassismuserfahrungen* in rassismusrelevanten Seminaren entstehen, vor allem aber auch welche Vorteile diese Strategie bringt, wurde allerdings nur in den Interviews der Vorstudie angesprochen, nicht aber in der Hauptstudie erhoben. In den drei Gesprächen deutete sich an, dass gerade der Einsatz von Trainerinnen mit und ohne *Rassismuserfahrungen* im Team wohl eine Variante darstellt, mit welcher möglichen Rassismus im Seminar adäquat begegnet werden kann: Einerseits werden durch heterogene Teams einseitige ‚Anwaltschaften‘ für eine gesellschaftliche Gruppe vermieden, andererseits können stereotype Vorstellungen der Teilnehmerinnen durch Rollenwechsel und ein ‚Sprechen für den/die Andere/n‘ aufgegriffen und dekonstruiert werden (vgl. C37).

diesem Zusammenhang durchaus von *einem Kalkül des Widerstandes* als didaktisches Prinzip der rassismuskritischen Lehrerinnenbildung gesprochen werden: Diese Form des Widerstands ist die Folge eines methodisch intendierten Überraschungseffekts, mit dem Ziel, dass sich die Widerstände im Rahmen einer vertrauensvollen Atmosphäre und im Laufe eines längerfristigen Fortbildungsprozesses in eine professionelle Haltung (ver)wandeln.³² Exemplarisch soll dies an einem Zitat aus dem Gespräch mit B08 belegt werden:

„Und dann sagte ein Kollege, fand ich ganz schön, ich glaube am Ende des ersten Jahres, dass er so viel Widerstand gehabt hätte. Und dann irgendwann hätte es bei ihm geklickert. Auch so, was das eigentlich wirklich bedeutet. Also dass er den Sinn von diesem Anti-Bias-Training erst nach 'ner Zeit gesehen hat auch. Also das fand ich nochmal ganz schön, dass das wirklich auch die Auseinandersetzung, die Reibung, und so weiter, braucht. Was für die Trainer bestimmt nicht einfach war, weil die Lehrkräfte das an denen so ausgelassen haben. Also auch nicht sehr wertschätzend waren. Oder nur zum Teil, dann. Andere haben das wieder aufgefangen. Aber da kann man schon sehen: Aber natürlich ist Arbeit an Haltung, ist wirklich so ein lebenslanger Prozess, glaube ich, wo du dann was, ja, antickern kannst.“ (B08, 52).

Die andere Form des Widerstands ist destruktiver Natur. Sie äußert sich in der Dethematisierung und Bagatellisierung des real existierenden *Rassismus* seitens der Teilnehmerinnen sowie in kritischen Anfragen an die Seminarinhalte, die Semingestaltung und an die Seminarleitung. Manche Teilnehmerinnen reagieren auf die Offenlegung ihrer eigenen *Rassismen*, indem sie Vorurteile und diskriminierendes Handeln von Jugendlichen mit Rassismuserfahrungen als Gegenargument ins Feld führen, also dem argumentativen Muster des sogenannten ‚blaming the victim‘ folgen (vgl. B01, 61ff.). Andere bedienen sich Floskeln im Stile eines ‚Das wird man ja wohl noch sagen dürfen!‘ (vgl. B14, 14ff.). Bei dieser Form des Widerstandes gelingt den Fortbildnerinnen keine Überführung in eine rassismuskritische Haltung, sie gleicht somit einer Sackgasse.

5.5.2.4 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Grundsätzlich ließ sich im Rahmen dieser Studie herausarbeiten, dass *Rassismus* trotz der inhaltlichen Relevanz nur selten explizit in rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildungen thematisiert wird. Bereits in *Abschnitt 5.2.3* zur Angebotsbewerbung wurde diesbezüglich festgestellt, dass der Rassismusbegriff in den Ausschreibungen der Seminare häufig aus ‚Verkaufsgründen‘ vermieden wird. Diese Erkenntnis hängt mit der Feststellung zusammen, dass auch während der Seminare *Rassismus* in der Regel selten offen und direkt von den Lehrkräften und auch den Fortbildnerinnen angesprochen wird – auch weil der Begriff immer noch tabubehaftet ist. Offen zum Thema gemacht wird *Rassismus* hingegen in Seminaren, die sich mit dem Phänomenbereich ‚Rechtsextremismus‘ oder mit diskriminierenden Denken und Handeln von Schülerinnen beschäftigen (vgl. C33). Diesbezüglich ist

32 Unklar bleibt auf Grundlage der geführten Gespräche allerdings, *wie* und *warum* genau die Transformation des anfänglichen Widerstandes laut Ansicht der Befragten in eine rassismuskritische Haltung von statten gehen soll bzw. kann. Das heißt, dass hinsichtlich des konkreten Professionalisierungsprozesses keine explizierbare Vorstellung existiert, wie dieser vonstatten geht.

allerdings festzustellen, dass es sich bei dieser Thematisierungsform um einen ‚Rassismus der Anderen‘ oder ‚Rassismus gegen die Anderen‘ richtet. Letztendlich findet bei dieser Form der Auseinandersetzung zunächst keine Reflexion der eigenen Verstrickungen in die rassistischen Diskurse und Praxen statt, sodass die Gefahr der *Delegationsfalle* und der *Opferfalle* (vgl. *Abschnitt 2.6.3*) besteht. Dort, wo eine explizite Auseinandersetzung mit den *Rassismen* den Teilnehmerinnen erfolgt, registrieren die *Expertinnen* Irritationen und Widerstände.

Macht- und selbstreflexive Betrachtungsweisen gelingen nach Auskunft der Befragten dann, wenn der Teilnehmerinnenkreis konstant, also im Rahmen einer längeren Fortbildungsreihe und auf einer vertrauensvollen, nicht moralisierenden Ebene zusammenarbeitet.

Hypothese 23: Die explizite Thematisierung von *Rassismus* in rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildungen birgt einerseits die Gefahr einer Reproduktion von Rassismus, andererseits aber auch die Chance zur produktiven Dekonstruktion der Ungleichheitsverhältnisse.

Hypothese 24: Bei der methodischen Gestaltung trifft man in der Praxis rassismusrelevanter, insbesondere rassisspezifischer Lehrerinnenfortbildung auf ein ‚Kalkül des Widerstands‘: Die Fortbildnerinnen provozieren durch Übungen und inhaltliche Impulse bewusst Irritationen und widerständige Reaktionen, um diese im anschließenden Seminarverlauf produktiv nutzbar zu machen. Ein solches Kalkül birgt dennoch stets das Risiko, dass der Widerstand mancher Teilnehmerinnen destruktiver Natur ist und somit nicht, wie intendiert, in eine reflektierte Haltung überführt werden kann.

5.5.3 „... sie fachlichen Input dann auch schnell als Konkurrenz wahrnehmen könnten.“ Spezielle Erfahrungen mit der Zielgruppe Lehrerinnen

„Lehrer sind ein schwieriger/ also können, wenn sie selber dann auch nicht so offen sind, eine sehr schwierige Zielgruppe für Fortbildungen. Und da vielleicht nochmal, dass (..) - gerade im Rahmen unseren Projektes war das auch ganz stark - sie fachlichen Input dann auch schnell als Konkurrenz wahrnehmen könnten“ (B18, 40).

Im Laufe der Auswertungen der Interviewtranskripte fiel ein Zusammenhang ins Auge, der in den Interviews selbst nicht explizit abgefragt wurde: In verschiedenen Gesprächen wurde deutlich, dass es im Bereich der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung drei Konfliktfelder zwischen verschiedenen Gruppen gibt:

- Konflikte zwischen Lehrerinnen und anderen an der Fortbildung teilnehmenden Professionen;
- Konflikte zwischen wissenschaftlich orientierten Referentinnen und den praxisorientierten Lehrerinnen;

- Konflikte zwischen Referentinnen der außerschulischen Bildungsarbeit und den Lehrerinnen.

5.5.3.1 Konflikte zwischen Lehrerinnen und anderen Professionen

Bezugnehmend auf die oben getroffene Feststellung, dass Lehrerinnen besonders an praxisorientierten Fortbildungsthemen und -inhalten interessiert sind (vgl. *Abschnitt 5.5.1.4*), zeigen andere pädagogische Berufsgruppen laut Aussage der Befragten kein vergleichbares Verlangen nach direkt in die Praxis umsetzbaren Erkenntnissen. Damit einher geht eine geschilderte höhere Bereitschaft anderer Professionen, sich auf Diskussionen und Reflexionen einzulassen (vgl. B02, 20; B03, 50). Ursächlich wird diesbezüglich seitens der Expertinnen eine andere Berufskultur (vgl. B02, 20) und eine größere professionelle wie persönliche Aufgeschlossenheit gegenüber einer rassismuskritischen Auseinandersetzung angeführt: Lehrerinnen besäßen einen weniger deutlichen Bezug zu den Rassismuserfahrungen ihrer Klientel als beispielsweise Sozialpädagoginnen (vgl. B11, 19ff.) und äußerten sich tendenziell skeptischer gegenüber rassismuskritischen sowie unkritischer gegenüber rassistischen Meinungen (vgl. B09, 18). Zwischen Lehrerinnen und den Teilnehmerinnen anderer Professionen erkennen die Befragten daher ein gewisses Konfliktpotential (vgl. B18, 6). Laut B09 sei es „atmosphärisch spürbar“, wenn Lehrerinnen an Fortbildungen teilnahmen, die von außerschulischen Institutionen veranstaltet werden (vgl. B09, 18). Selbst Seminaarausreibungen, die „zu sozialpädagogisch daherkommen“ (B09, 18), könnten eine abschreckende Wirkung auf manche Lehrerinnen haben. Vertieft werden kann diese Diskussion aufgrund der geringen Datenlage zwar nicht, es bleibt jedoch festzustellen, dass Lehrerinnen nach Ansicht eines nicht unerheblichen Teils der Befragten „eine schwierige Zielgruppe für Fortbildung“ (B18, 40) darstellen.

5.5.3.2 Spannungen zwischen Lehrerinnen und Trainerinnen

Diese Feststellung hängt vermutlich auch eng damit zusammen, dass neben den konfliktreichen Dynamiken zwischen Lehrkräften und Teilnehmerinnen anderer Berufsgruppen – gerade auch in jenen Fortbildungen mit gemischten Berufsgruppen – Spannungen zwischen den Trainerinnen und teilnehmenden Lehrkräften bestehen. Bei den Betrachtungen des diesbezüglich vorliegenden Datenmaterials (vgl. C39) fallen drei Aspekte ins Auge: Erstens stammen *alle* Aussagen, die Lehrerinnen als schwierige Zielgruppe beschreiben (vgl. *Abschnitt 5.5.3.1*), von Akteurinnen, die selbst *keine* Lehramtsausbildung absolviert haben. Im Interview mit B18, einer/m jungen, freiberuflichen Fortbildner/in, wird der Konflikt zwischen schulischen und außerschulischen Akteurinnen besonders deutlich. Auf die Abschlussfrage des Interviews bezüglich weitere Punkte, die nicht gefragt wurden, antwortet sie/er:

„**B18:** Gerade auch in diesem Bereich, dieser Fortbildung [einer außerschulischen Bildungsorganisation], kam heraus, dass sie, sobald sie jemanden - da ich halt Referent[in] für politische Jugendbildung, der Jugendförderung bin, und nicht selber von Schule, also von diesem Bereich - dass sie dann auch, das Gefühl hatte ich, dass sie dich auch als Akteur für ihr Feld nicht ernst nehmen. Dabei könnten sie im Grunde auch sagen: Okay, man kann davon ja auch nochmal was lernen. Das wird dann auch so ein bisschen abgeblock“ (B18, 40).

B18 berichtet im Interview davon, dass er/sie aufgrund der beruflichen Qualifikation, die nicht im Schuldienst erworben wurde, seitens mancher Lehrkräfte hinsichtlich der inhaltlichen Kompetenz angefragt werde. Lehrerinnen deuteten, so B18, fachlichen Input außerdem als Konkurrenz (vgl. B18, 34ff.) und fühlten sich durch die Thematisierung möglicher *Rassismen* persönlich angegriffen. Die Ursache der konfliktreichen Dynamik hängt also mit den unterschiedlichen Qualifikationen der Beteiligten und den damit verbundenen Erwartungen zusammen (vgl. hierzu auch *Abschnitt 5.5.1.4*): Lehrerinnen wünschen sich vermehrt praktisches ‚Handwerkszeug‘, viele der Fortbildnerinnen – gerade jene die überwiegend in außerschulischen Kontexten tätig sind – legen den Schwerpunkt der Seminare allerdings auf eine eher theoriegeleitete, rassismuskritische (Selbst-)Reflexion. Zweitens äußern gerade jene der Befragten Kritik an wissenschaftlich orientierten Fortbildungen, welche selbst (abgeordnete) Lehrkräfte sind. So merkt B12 kritisch an, dass sich der wissenschaftliche Diskurs im Kontext von *Rassismus* erheblich von der schulischen Situation unterscheidet. Deshalb sollten Fortbildungen möglichst praxisorientiert sein und wissenschaftliche Referentinnen idealerweise mit Praktikerinnen gemeinsam die Seminare leiten, um hier eine Brücke schlagen zu können (vgl. B12, 20ff.). Und auch B17 zweifelt am direkten Nutzen einer rein ‚wissenschaftlichen‘ Perspektive für die Schulpraxis (vgl. B17, 38). Drittens, und das ist eine interessante, da gegenläufige, Feststellung, berichten allerdings gerade jene der befragten Akteurinnen, die selbst wissenschaftliche Publikationen bzw. Forschungsberichte zu rassismusrelevanten Themen veröffentlicht haben, von einer damit zusammenhängenden, steigenden Nachfrage an ihren Bildungsangeboten seitens Lehrerinnen bzw. Schulen (vgl. B14, 11; B15, 5).

5.5.3.3 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Schlussendlich lässt die vorliegende Datenbasis offen, ob tatsächlich ein Konflikt zwischen eher praxisorientierten Lehrerinnen einerseits und eher theorie- bzw. wissenschaftsorientierten Trainerinnen andererseits *besteht*, oder ob diese Annahme lediglich in der subjektiven Wahrnehmung der überwiegend in der außerschulischen Bildungsarbeit tätigen Trainerinnen *entsteht*. In jedem Fall existiert hinsichtlich des von den Lehrerinnen gewünschten Theorie-Praxis-Transfers ein gewisses Spannungsfeld, welches B09 recht süffisant zum Ausdruck bringt:

„**B09:** Lange hatte ich immer die Sorge bei den Trainings oder Fortbildungen, dass die einen mich fragen: Hast du das eigentlich schon gelesen, was du uns erzählst? Und die anderen mich fragen: Hast du das schon gemacht, was du uns erzählst? Was auch nicht ganz untypisch ist für diese Position“ (B09, 16).

Hypothese 25: In der Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung lassen sich Konflikte zwischen Lehrerinnen und anderen an der Fortbildung teilnehmenden Professionen, zwischen wissenschaftlich orientierten Referentinnen und den praxisorientierten Lehrerinnen und zwischen Referentinnen der außerschulischen Bildungsarbeit und den Lehrerinnen beobachten. Ursache sind in der Regel unterschiedliche Erwartungen an Inhalte und gewünschte Ergebnisse der Seminare sowie das divergierende professionelle Selbstverständnis der verschiedenen Berufsgruppen.

5.5.4 „...habe ich sowieso den Eindruck, es hat NULL Effekt.“ – Zur Bewertung und Evaluation der Fortbildungen

„Und wenn ich vor dem nächsten Seminar stehe und wieder die gleichen Themen bespreche, habe ich sowieso den Eindruck, es hat NULL Effekt. Aber gut, das sind ja auch andere Leute“ (B14, 27).

5.5.4.1 Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit hinsichtlich der persönlichen, individuellen Entwicklung der Lehrkräfte

Insgesamt fällt die Datenlage zur Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung recht dürrig aus. Das, was hinsichtlich der Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit der Fortbildungsangebote, vor allem hinsichtlich der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte herausgearbeitet werden konnte, lässt sich auf folgende Erkenntnis herunterbrechen: Der ‚Erfolg‘ rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung drückt sich laut Auffassung der Befragten in der Herausbildung einer rassismuskritischen Haltung und Reflexionsfähigkeit aus, die über die Fortbildung hinaus ‚wirkt‘ – allerdings ohne dass diese Kompetenzen durch die Expertinnen im Gespräch näher erläutert werden (vgl. C40, C41). Konkret führen die Befragten beispielsweise an, dass die Lehrkräfte das erworbene Wissen transferartig auf andere Differenzlinien übertragen können (vgl. B14, 38ff.) oder *Rassismus* als Phänomen der gesellschaftlichen Mitte begreifen (vgl. B15, 26ff.) sollen. Letzten Endes bildet dieses Ergebnis daher einen tautologischen Rückschluss ab: Die Praxis rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung wird von den befragten Akteurinnen dann als erfolgreich – d.h. nachhaltig und praxiswirksam – bewertet, wenn die eigens formulierten Ziele der Fortbildungen (vgl. hierzu *Abschnitt 5.3*) erreicht werden. Objektivierbare Bewertungskriterien zur Messung des Erreichens der Ziele existieren allerdings nicht.

5.5.4.2 Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit hinsichtlich schulischer Strukturen

Auch die Auffassung der Befragten hinsichtlich der Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit auf die schulischen Strukturen drückt sich in Kriterien aus, welche bereits allesamt an anderer Stelle der Interviewauswertungen auftauchen und somit auch als tautologisch kritisiert werden können (vgl. C46, C47). Genannte Strategien der Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit können laut Aussagen der Befragten sein:

- die Implementierung rassismuskritischer Inhalte und Elemente bereits in den Curricula der Lehrerinnenbildung;
- die Unterstützung der Schulleitung und die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen wie bspw. Freistellungsmöglichkeiten und/oder Deputaterlasse;
- der Transfer der Fortbildungsinhalte in den Schulunterricht – direkte Praxiswirksamkeit durch direkte Umsetzbarkeit des neu ‚Erlernen‘;
- die Stärkung der rassismuskritischen Fortbildung durch häufigere und regelmäßige Angebotsgestaltung;

- die nachhaltigere Breitenwirkung durch lokale, schulinterne Lehrerinnenfortbildungen;
- die Fortbildung von mehreren Personen einer Schule sowie die Verknüpfung von Fortbildung mit Schulentwicklungsprozessen (vgl. hierzu auch *Abschnitt 5.6*).

Gerade die letzten beiden Nachhaltigkeitsstrategien stellen die Fortbildungseinrichtungen vor eine doppelte Herausforderung: Einerseits sind sie sehr personal- und finanzierungsintensiv, binden also Ressourcen für eine geringe Anzahl an Schulen bzw. Teilnehmerinnen. Andererseits stoßen sie dabei gerade auch aufgrund des von den Schulen bzw. teilnehmenden Lehrkräften eingeforderten hohen Einsatzes nicht auf eine besonders große Resonanz. Für die Fortbildungseinrichtungen stellt sich die Etablierung nachhaltigkeitsorientierter, rassismuskritischer Fortbildungsangebote als ein Dilemma dar, bei welchem inhaltliche und ressourcenökonomische Faktoren gegeneinander abgewogen werden müssen (vgl. hierzu auch *Abschnitt 5.2.2*).

5.5.4.3 Teilnehmerinnenfeedback

Üblicherweise wird am Ende eines Seminars lediglich ein offenes, mündliches oder ein anonymes schriftliches Feedback von den Teilnehmerinnen eingeholt (vgl. C43). Die Stärke des mündlichen Feedbacks liegt in der Möglichkeit für die Trainerinnen, bei kritischen Rückmeldungen noch einmal nachzufragen. Der Nachteil besteht darin, dass negative Rückmeldungen in einer offenen Runde gegebenenfalls verschwiegen werden. Mit dem schriftlichen Feedback verhält es sich umgekehrt. Beide Formen finden in der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung Anwendung. Dort, aber auch in anderen Bereichen der Lehrerinnenbildung, dienen beide Strategien dazu, die eigenen Angebote inhaltlich und methodisch weiterzuentwickeln. Obwohl die Auswertung der Interviews die Vermutung nahe legt, dass das mündliche Feedback der Teilnehmerinnen die am meisten verbreitetste Praxis der Seminauswertung darstellt, spiegeln die dadurch erhobenen Rückmeldungen dennoch bloß einen subjektiven Eindruck der Teilnehmerinnen wieder. Nicht verwunderlich ist deshalb, dass zwei der Befragten daher explizit für eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der bestehenden Fortbildungspraxis appellieren (vgl. B01, 144; B15, 33).

5.5.4.4 Systematische Evaluation

Bezüglich einer – wissenschaftlichen und/oder durch den Fortbildungsträger eigenständig durchgeführten – Evaluation ist allerdings festzustellen, dass diese nur in sehr wenigen Fällen tatsächlich realisiert wird bzw. realisiert werden kann. Nur in drei der insgesamt 18 Gespräche wurde eine wissenschaftliche Evaluation seitens der Befragten erwähnt (vgl. C44). Dabei handelte es sich aber wiederum nur um einmalige Erhebungen: In einem Fall war ein dokumentierter Nachweis gegenüber den Geldgebern notwendig, in einem anderen Fall war die Evaluation über akquirierte Projektmittel mitfinanziert. Eine weitere Evaluation befand sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung dieser Studie noch in der Auswertungsphase. Alle wissenschaftlich begleiteten Evaluationen sind dem hier vorliegenden Datenmaterial nach außerdem Querschnitts- und keine Längsschnittstudien. Das bedeutet, dass insbesondere die langfristige Wirksamkeit der rassismusrelevanten Lehrerinnen nicht erhoben wird

bzw. auch, aufgrund des grundsätzlich schwierigen Designs von Wirksamkeitsstudien, nicht erhoben werden kann.

5.5.4.5 Zusammenfassung und Formulierung von Hypothesen

Ob die rassismuskritische Lehrerinnenfortbildung einen nachhaltigen Effekt auf die persönliche bzw. fachliche Entwicklung von Lehrerinnen und/oder auf die schulischen Strukturen hat, ist in dieser explorativ angelegten Studie nicht zu ermitteln. Aufgrund fehlender theoretischer Definitionskriterien einerseits und aufgrund fehlender systematischer Evaluationen andererseits bieten die erhobenen Interviewdaten nur eine sehr geringe Datenbasis. Ein mündliches Feedback der Teilnehmerinnen, welches der inhaltlichen und methodischen Weiterentwicklung der Fortbildungen dient, wird zwar regelmäßig am Ende der Seminare eingeholt, dieses vermittelt aber nur einen singulären und subjektiven, sowie ggf. – aufgrund mangelnder Anonymisierbarkeit der Bewertung – auch unvollständigen bzw. verzerrten Eindruck.

Außerdem kann festgehalten werden, dass sich das Feedback und die Evaluationen vor allem auf das Geschehen *in* den Fortbildungen konzentrieren. Nicht näher beleuchtet – und somit gänzlich unbekannt – sind die Ausgangsbedingungen *vor* den jeweiligen Seminaren und insbesondere auch die ‚Wirksamkeit‘ der Fortbildungen nach deren Ende in den Schulen der Teilnehmerinnen. Hier besteht zweifelsohne noch ein großer Forschungsbedarf.

Hypothese 26: Zur Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung gibt es bisher keine gesicherten Erkenntnisse. Nur vereinzelt wird die Wirkung rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung systematisch evaluiert. Nicht-standardisierte Rückmeldungen von Teilnehmerinnen werden hingegen am Ende einzelner Fortbildungsangebote regelmäßig eingeholt.

Hypothese 27: Die Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung wird durch ähnliche äußere Rahmenbedingungen behindert, wie die Dritte Phase im Allgemeinen (fehlende Freistellungsmöglichkeiten, fehlende Unterstützung der Schulleitung, zeitlich knappe Ressourcen der Lehrkräfte).

Hypothese 28: Umfangreichere Fortbildungsreihen werden aufgrund der knappen (personellen wie finanziellen) Ressourcen seltener durch die Schulleitung genehmigt bzw. durch die arbeitsbelasteten Lehrkräfte angenommen. Zeitlich kurze Fortbildungssettings sind dagegen populärer, bergen allerdings die Gefahr einer inhaltlichen Verkürzung.

5.6 Zusammenfassung und Synthese der *rassismusspezifischen Ergebnisse*

Die in dieser Studie vollzogene explorative Annäherung an die aktuelle Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung hat eine Vielzahl von Hypothesen hervorgebracht, die jeweils nur einen minimalen Ausschnitt dieses Handlungsfeldes beschreiben bzw. – aufgrund des explorativen Charakters dieser Studie – beschreiben können. Dabei wurden zum

einen Ergebnisse herausgearbeitet, die allgemein für die Praxis der Dritten Phase gelten und zum anderen – durch den notwendigen ‚Umweg‘ über den Arbeitsbegriff der *rassismusrelevanten* Lehrerinnenfortbildung – auch solche Ergebnisse, die keinen spezifischen Bezug zum Fortbildungsthema ‚Rassismus‘ aufweisen. Dieses Vorgehen war dennoch nötig, um eine Annäherung an das diffuse und komplexe Forschungsfeld überhaupt zu ermöglichen (vgl. *Kapitel 4*).

In diesem letzten Abschnitt der Ergebnisdarstellung und -diskussion soll nun abschließend eine Verdichtung stattfinden, sodass die zentralen, *rassismusspezifischen* Ergebnisse dieser Studie kompakt dargestellt werden können. Hierzu werden im Folgenden fünf Kernhypothesen formuliert.

Kernhypothese 1: Die aktuelle Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung realisiert sich in von unten gewachsenen, kompensatorischen Formen und nicht als strukturell verankerte Querschnittsaufgabe der Dritten Phase.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse dieser Studie kann davon ausgegangen werden, dass ‚Rassismus‘ – zumindest als explizit benanntes Thema – nur als Randnotiz in den Strukturen und Seminarangeboten der Fortbildungseinrichtungen auftaucht, obwohl ein erhöhter Fortbildungsbedarf – insbesondere hinsichtlich *rassismusspezifischer* Fragestellungen – aufgrund fachlicher und methodischer Defizite der Lehrkräfte vielfach von den befragten Akteurinnen formuliert wird. ‚Rassismus‘ ist allerdings nur eines von zahlreichen anderen, aktuellen Querschnittsthemen der Lehrerinnenfortbildung, zu denen es auch in inhaltlicher Konkurrenz steht.

Die Verankerung der *rassismusrelevanten* Pädagogik als ‚Querschnittsaufgabe‘ bzw. ‚Schlüsselqualifikation‘ in den Curricula der *Ersten Phase* (vgl. Ding 2011; Krüger-Potratz 2001) kann zunächst durchaus positiv bewertet werden, da die thematische Anbindung nicht auf einzelne Fächer oder Alterstufen beschränkt ist und daher alle Lehrerinnen aufgefordert sind, sich dem Thema aktiv anzunehmen. Dennoch scheint der Transfer in die Breite der schulischen Praxis nicht oder nur kaum gegeben. Stattdessen besteht ein Bruch zwischen dem, was Lehrerinnen in ihrer Ausbildung an rassismusrelevantem und vor allem -spezifischem Wissen erwerben (sollten) und dem, was sie später in ihrer beruflichen Praxis anwenden (können) bzw. benötigen. Die Fortbildungsinstitutionen decken im Kontext der rassismusspezifischen Pädagogik somit einen Bedarf ab, der durch ‚Versorgungslücken‘ in der Ersten und Zweiten Phase entsteht. Die Praxis der Lehrerinnenfortbildung erfüllt hier also – mit Blick auf ihre Geschichte keine Seltenheit (vgl. *Abschnitt 3.2.2*) – wieder einmal eine kompensatorische Funktion. Um Rassismuskritik als Querschnittsprinzip in der Schule zu verankern bräuchte es somit zunächst keine curriculare, sondern eine *funktionale* Überprüfung (vgl. Krüger-Potratz 2004b) der bisherigen Lehrerinnenaus- und -fortbildung.

Mit Verweis auf *Hypothese 11* ist des Weiteren festzustellen, dass sich Fortbildungsangebote mit interkulturellem bzw. migrationspädagogischem Fokus tendenziell eher an Grund-, Haupt- und Förderschullehrkräfte richten, Seminarangebote mit dem expliziten Themenschwerpunkt *Rassismus* beziehungsweise *Rechtsextremismus* hingegen häufig spezifisch für Fachlehrerinnen (bspw. für Geschichte, Sozialkunde, Ethik, usw.) oder für Multiplikatorinnen angeboten werden. Diese fach- und schulartenspezifische Verankerung der rassismusspezifischen Fragestellung in der Dritten Phase steht der Idee einer Querschnittsverankerung allerdings widersprüchlich gegenüber. Die am Prinzip der Freiwilligkeit ori-

enterte Praxis der Lehrerinnenfortbildung kann hier grundsätzlich als strukturelle Schwäche betrachtet werden (vgl. hierzu auch Riedinger 2010), da insbesondere rassismusspezifische Fortbildungsangebote Gefahr laufen, als ‚Randthema‘ nur minimale Beachtung zu erfahren. Verstärkt wird dies auch durch die Gestaltung der landesweiten Fortbildungsdatenbanken, in welchen teilweise nur zentral organisierte Veranstaltungen aufgeführt sind (vgl. hierzu auch Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016). Auch hier zeigt sich das Dilemma, dass rassismusspezifische Fortbildung als von unten gewachsene Praxis ohne eindeutigen politischen oder schuladministrativen Auftrag kaum in der Breite der Lehrerinnenfortbildung verankert werden kann.

Kernhypothese 2: Die Konzeptionen der aktuellen Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung fußen häufig nicht auf curricularen oder bildungspolitischen Strategien, sondern orientieren sich bei Angebotsinitiierung und -gestaltung primär an verkaufs- und nachfrageorientierten Prinzipien.

Da es für die Fortbildungseinrichtung aufgrund der komplexen Anforderungen an den Lehrerinnenberuf in der aktuellen Praxis kaum möglich ist, alle relevanten Themen ausreichend abzudecken, obliegt es den Verantwortlichen bei der Planung und Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen zwangsläufig zu selektieren und zu priorisieren. Dabei wurde in den Expertinneninterviews dieser Studie vielfach deutlich, dass die konkrete Initiierung und konzeptionelle Gestaltung aktueller Angebote rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung tendenziell von eher unbewussten Faktoren abhängt. Häufig sind es zufällig zusammengesetzte Arbeitsgruppen oder einzelne, engagierte Akteurinnen, die die rassismusspezifischen Fortbildungsangebote mit großer persönlicher Motivation und teilweise gegen Widerstände an den Fortbildungseinrichtungen verankern.

Auch die projektorientierte und somit inkonsistente Finanzierung der Fortbildungspraxis führt dazu, dass strukturelle Rahmenbedingungen und verkaufsstrategische Überlegungen das Handlungsfeld stärker prägen als inhaltliche oder didaktische Fragen. Der wenig planbare Zugriff auf zudem meist nur kurzfristig verfügbare Fördertöpfe verhindert dabei eine solide inhaltliche Konzeption im Vorfeld der Angebotsetablierung und zwingt die Verantwortlichen stattdessen zu einer finanzierungsabhängigen, pragmatischen Seminarplanung, sobald Mittel verfügbar werden. Aufgrund dieser personellen und finanziellen Rahmenbedingungen rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung reagiert deren Praxis somit häufig marktorientiert auf ‚Kundenanfragen‘. Die Auswertungen zeigen diesbezüglich zum einen, dass umfangreichere Fortbildungsreihen aufgrund der knappen (personellen wie finanziellen) Ressourcen seltener durch die Schulleitung genehmigt bzw. durch die arbeitsbelasteten Lehrkräfte angenommen werden. Zeitlich kurze Fortbildungssettings (wie bspw. Einzelseminare und schulinterne Fortbildungen) sind stärker nachgefragt, bergen allerdings die Gefahr einer inhaltlichen Verkürzung. Zum anderen wird die explizite Nennung des Rassismusbegriffs von vielen Anbieterinnen einer rassismuskritischen Lehrerinnenfortbildung tendenziell eher vermieden, da dieser laut Aussage vieler Befragten eine abschreckende Wirkung auf potentielle Teilnehmerinnen habe (vgl. hierzu auch Sprung 2011a). Allerdings konnte herausgearbeitet werden, dass die Nachfrage an rassismusspezifischen Fortbildungsangeboten insbesondere bei Fällen von akutem *Rassismus* oder *Rechts extremismus* an Schulen steigt. Rassismusspezifischen Fortbildungsangebote erfüllen also häufig eine Art ‚Feuerwehrfunktion‘ für fachlich überforderte Lehrkräfte.

Kernhypothese 3: Die aktuelle Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung wird von gegensätzlichen Erwartungen bestimmt: Während die Fortbildnerinnen primär selbst- und machtreflexive Strategien vermitteln wollen, erwarten die Teilnehmerinnen handfeste Tipps und Werkzeuge für ihren Unterrichtsalltag sowie Hilfen bei akuten Formen von *Rassismus*.

In der Praxis der rassismusspezifischen Lehrerinnenbildung treffen unterschiedliche Erwartungen der teilnehmenden Lehrerinnen und der Fortbildnerinnen aufeinander. Vor allem die Lehrkräfte, die aus einem aktuellen Anlass – z.B. aufgrund akuter Erscheinungsformen von *Rassismus* oder *Rechtsextremismus* an ihrer Schule – an rassismusspezifischen Seminaren teilnehmen, wünschen sich konkrete Praxishilfen bzw. -werkzeuge, die umgehend im schulischen Alltag umgesetzt werden können und zu einer raschen Verbesserung der ‚Akutsituation‘ führen (vgl. hierzu auch Kalpaka 2001). Die Fortbildnerinnen verfolgen dagegen das Ziel, in den Seminaren insbesondere die Haltung der Teilnehmenden zu *Rassismus* zu verändern und Prozesse der kritischen Selbst- und Machtreflexion anzustoßen. Dem Wunsch der teilnehmenden Lehrerinnen nach ‚handfestem‘ Praxiswerkzeug wird seitens der verantwortlichen Akteurinnen zwar häufig entsprochen, um die Motivation der Teilnehmenden aufrecht zu erhalten, viele Anbieterinnen verfolgen allerdings ein *heimliches Curriculum* (vgl. hierzu Kalpaka 2003) und versuchen, rassismusspezifische bzw. -kritische Inhalte durch implizite Strategien in den Fortbildungen dennoch zu vermitteln.

Eine explizite Thematisierung von *Rassismus*, insbesondere die Reflexion der persönlichen Verstrickungen der Lehrerinnen in rassistische Praxen und Diskurse, kann zu deutlichen Widerständen und Abwehrreaktionen der Teilnehmenden führen. Damit ist sensibel umzugehen, da aufgrund der Freiwilligkeit des Themas insbesondere einschlägig engagierte Lehrerinnen an rassismusspezifischen Fortbildungen teilnehmen, die sich persönlich angegriffen fühlen können, wenn man sie als ‚Teil des Problems‘ definiert. Ein solcher (anfänglicher) Widerstand, welcher bei einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit *Rassismus* entsteht, ist von den Fortbildnerinnen allerdings in aller Regel auch didaktisch intendiert. Hier wird versucht, diesen im Laufe eines Seminars durch ein entsprechendes methodisches Setting produktiv nutzbar zu machen.

Kernhypothese 4: In der aktuellen Praxis der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung herrscht – trotz implizit geteilter Zielvorstellungen und eines gemeinsamen, vielfältigen Pools an methodischen Übungsformen – eine *konzeptionelle Theorielosigkeit* trotz Theoriebezug.

Die Analyse der Daten zur didaktisch-methodischen Gestaltung in der aktuellen Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung haben zwei zentrale Aspekte zum Vorschein gebracht: Zum einen finden sehr viele und vielseitige, teilweise widersprüchliche, Methoden und methodische Konzepte Anwendung. In vielen Fortbildungseinrichtungen erhalten diese scheinbar wahllos und ohne Bezug auf ein theoretisch fundiertes Konzept Einzug in die Praxis. Es kann vermutet werden, dass bei vielen Anbieterinnen rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung kein Bewusstsein oder zumindest eine gewisse Unklarheit über die eigenen Vorannahmen zu Theorie einer rassismuskritischen Pädagogik und Didaktik besteht, obwohl sich die formulierten didaktischen Zielsetzungen der Befragten häufig sehr ähneln. Darüber hinaus werden ähnliche Wissenschaftlerinnen und Theorien zwar in den

Gesprächen angeführt, allerdings in der Regel ohne dass ein Bezug zur methodischen Praxis verbalisiert wird bzw. werden kann. Dies soll als *konzeptionelle Theorielosigkeit trotz Theoriebezug* bezeichnet werden. Zum anderen beziehen sich – trotz eines fehlenden theoretischen Referenzrahmens – viele Akteurinnen dennoch auf einen gemeinsamen Pool an einschlägigen Methoden, wobei einzelne Übungen und Bausteine eine besondere Popularität besitzen. Aufgrund der implizit geteilten Zielvorstellungen und des gemeinsamen Methodenfundus bei gleichzeitigem Fehlen eines explizierten theoretischen bzw. didaktischen Bezugsrahmens kann von einer informellen ‚Community of Practice‘ im Feld der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung ausgegangen werden.

Darüber hinaus ist die didaktisch-methodische Vorgehensweise in den rassismusspezifischen Fortbildungsangeboten durch eine spezielle personale Dynamik beeinflusst, welche in der konkreten Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Akteurinnen, zwischen unterschiedlichen Fortbildungseinrichtungen und freien Trainerinnen sowie aufgrund der unterschiedlichen Professionen und Professionalisierungsgraden entsteht. Da auch das Berufsbild ‚Lehrerinnenfortbildnerin‘ durch Uneinheitlichkeit gekennzeichnet ist, existiert weder ein einheitlicher berufsbiographischer Zugang, noch eine geregelte inhaltliche und methodische Qualifizierung. Die als Fortbildnerinnen tätigen Personen generieren sich aus abgeordneten Lehrkräften, Erwachsenenbildnerinnen oder auch aus fachfremden (d.h. nicht genuin pädagogischen) Quereinsteigerinnen. Viele der konzeptionell verantwortlichen Akteurinnen besitzen darüber hinaus keine umfangreichere methodische Qualifikation im Kontext der rassismusspezifischen Pädagogik, weshalb die Durchführung der Fortbildungen häufig von externen Trainerinnen übernommen wird. Somit sind konzeptionelle Rahmenentscheidungen im untersuchten Praxisfeld also einerseits stark durch die subjektiven Erfahrungshorizonte der Akteurinnen und nicht zwingend durch objektive, theoriebezogenen Überlegungen geprägt und andererseits oft von der eigentlichen Praxis entkoppelt. In Folge werden viele praxisrelevante Entscheidungen recht pragmatisch getroffen – und zwar einerseits im Kontext der jeweils einzigartigen personalen Konstellationen und (auch aufgrund der fehlenden didaktischen Referenztheorie) andererseits entlang des ‚trial-and-error‘-Prinzips. Auch in Folge der inkonsistenten Finanzierungspraxis beziehen sich die Fortbildungseinrichtungen bei rassismusspezifischen Angeboten nur selten auf *einen* theoretisch fundierten methodischen Gesamtansatz, sondern ‚kombinieren‘ Elemente und Trainerinnen aus unterschiedlichsten, teilweise widersprüchlichen, methodischen Ansätzen.

Kernhypothese 5: Die aktuelle Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung wird zunehmend mit schulstrukturellen Veränderungsprozessen verknüpft, um die Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit zu erhöhen. Über den Erfolg und die Wirkung gibt es dennoch kaum gesicherte Erkenntnisse, da umfassendere Evaluationen bisher fehlen.

Da *Rassismus* in der Schule auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene wirkmächtig ist darf rassismusspezifische Lehrerinnenfortbildung nicht nur als persönliche Qualifikation und individueller Lernprozess einzelner Lehrkräfte verstanden werden, sondern muss mit strukturellen Veränderungsprozessen in den Schulen einhergehen. Diese Ansicht wird von vielen der befragten Expertinnen geteilt und spiegelt sich deshalb auch in

der aktuellen Fortbildungspraxis wider. Eine zentrale Nachhaltigkeitsstrategie, die diesbezüglich bei mehreren Trägern der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung zu beobachten ist, stellt der Versuch dar, mehrere Personen pro Schule gleichzeitig fortzubilden. Laut Expertinnenmeinung seien mindestens zwei, besser sogar drei oder vier teilnehmende Lehrkräfte ein Garant dafür, dass die Delegationsfalle (vgl. *Abschnitt 2.6.3*) umgangen und rassismuskritisches Wissen breitenwirksam in eine Einzelschule multipliziert werden kann. Darüber hinaus bieten der kollegiale Austausch in solchen *Lerngemeinschaften* (vgl. Altrichter & Maag Merki 2010) die Möglichkeit zur weitergehenden Reflexion auch über die Fortbildung hinaus – was wiederum möglichen Frustrationen, die auf ein erlebtes ‚Einzelkämpferinnenentum‘ zurückzuführen sind, vorbeugt. Im direkten Zusammenhang mit dieser Strategie steht außerdem der Gedanke, die Fortbildungen mit Schulentwicklungsprozessen zu verknüpfen. Die Teilnehmerinnen sollen dabei zu ‚chance agents‘ bzw. ‚Schulentwicklungsmoderatorinnen‘ fortgebildet werden.

Aus den Berichten über prägende Schlüsselerlebnisse der Befragten (vgl. C42) geht des Weiteren hervor, dass Lehrerinnen auch Orte der kollegialen Reflexion brauchen – und zwar nicht nur in, sondern auch jenseits der Fortbildung. Eine Art kollegiale Supervision oder Fallberatung im Anschluss an die rassismusspezifischen Fortbildungen könnte die Reflexion und somit eine spürbare Veränderung der eigenen Praxis ermöglichen. Auch dieser Idee entsprechen bereits einzelne bestehende Fortbildungsreihen.

Es kann somit resümiert werden, dass von den verantwortlichen Akteurinnen Maßnahmen zur Verknüpfung der rassismusspezifischen Fortbildungen mit Schulentwicklungsprozessen bereits vielfach angestoßen werden. Demgegenüber gilt es allerdings auch festzustellen, dass bisher kaum Erkenntnisse zur tatsächlichen Wirksamkeit und Nachhaltigkeit dieser Maßnahmen – bzw. auch grundsätzlich zur Praxis der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung – vorliegen. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass die Messung der Wirksamkeit von Lehrerinnenfortbildung auch grundsätzlich ein äußerst komplexes Forschungsfeld darstellt (vgl. Blömeke 2004; Lipowsky 2010; 2011; Lipowsky & Rzejak 2014; Schaper 2011). Vor allem aber holen die meisten der Befragten am Ende einzelner Fortbildungsveranstaltungen zwar ein mündliches Feedback der Teilnehmerinnen ein, von einer systematischen Evaluation (insbesondere auch über einen längeren Zeitraum hinweg) wird nur in Einzelfällen berichtet – auch begründet durch die begrenzten Ressourcen der Fortbildungseinrichtungen. Hier besteht also akuter und dringlicher Bedarf an möglicher Anschlussforschung.

6 Zusammenfassung, abschließende Betrachtungen und offene Fragen

Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Studie

Gegenstand der vorgelegten Studie war die aktuelle Praxis der rassismusrelevanten und insbesondere der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung. Die explorativ angelegte Untersuchung hatte dabei zum Ziel, ein bis dato unerforschtes Handlungsfeld zu erschließen und erste Hypothesen und somit Möglichkeiten für Anschlussstudien zu generieren.

Im zweiten Kapitel wurde zunächst gezeigt, dass es sich bei *Rassismus* um ein spezifisches, historisches Phänomen handelt, welches im Kontext von Entwicklungen der Neuzeit (Kolonialismus, Aufklärung und Erstarken der Wissenschaften, Nationalismus) entstand. Die machtvollen rassistischen Unterscheidungspraxen, welche implizit und explizit wirken, nehmen dabei heutzutage argumentativ nur noch selten auf die Differenzkategorie der ‚Rasse‘ Bezug, sondern sind im gesellschaftlichen Diskurs durch andere biologistisch argumentierende Differenzen im *natio-ethno-kulturellen* Kontext weitestgehend abgelöst. Da *Rassismus* in der Schule auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene wirkt, wurde eine an Rommelspacher (vgl. 2009) angelegte Arbeitsdefinition von *Rassismus* für diese Studie formuliert:

Rassismus ist ein System aus Praxen und Diskursen, welche sich auf diffuse und fiktive Differenzen im Kontext semantischer Konstrukte wie ‚Rasse‘, ‚Nationalität‘, ‚Ethnizität‘, ‚Kultur‘, ‚Religion‘ u.a. beziehen und mittels der argumentativen Mechanismen *Naturalisierung*, *Homogenisierung*, *Polarisierung* und *Hierarchisierung* hergestellt werden. Durch den ständigen Rückgriff auf diese ideologisch-biologistischen Argumentationsmuster in den rassistischen Handlungen und Erzählungen werden historisch gewachsene und aktuell bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse legitimiert und reproduziert. Die Praxen und Diskurse des Rassismus existieren – alleine und in ihrer dynamischen Wechselwirkung mit anderen Differenzordnungen (wie beispielsweise *Sexismus*, *Klassismus* oder *Ableismus*) – auf personaler, epistemischer und institutioneller Ebene und können explizit oder implizit, intendiert oder unbeabsichtigt, sowie bewusst oder unbewusst in Erscheinung treten.

Am Ende des zweiten Kapitels konnte gezeigt werden, dass reflexive Räume die Grundvoraussetzung für eine auf Selbst- und Machtreflexion abzielende rassismuskritische Pädagogik darstellen. Die Herausbildung einer rassismuskritischen Kompetenz – welche nicht als technologisches Handlungsmuster zu verstehen ist, sondern als reflexive Haltung, die die Leerstellen, Dilemmata und Ambivalenzen einer rassismuskritischen Pädagogik im Blick haben muss – stellt die allgemeine Zielsetzung einer rassismuskritischen Lehrerinnen(fort)bildung dar.

Die Ausführungen des dritten Kapitels bilden den bisherigen Stand der Entwicklungen und Forschungen im Gegenstandsbereich dieser Studie ab. Dabei konnte zunächst festgehalten werden, dass die Diskurse der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung denen der Dritte Phase einerseits, sowie den Entwicklungen der Pädagogik im Kontext *natio-*

ethno-kultureller Differenz andererseits grundsätzlich folgen. In den 1970er-Jahre entstanden erste Fortbildungsangebote für Lehrerinnen, die in sogenannten ‚Ausländerklassen‘ tätig waren. Die 1980er-Jahre stellten im doppelten Sinne eine Hochphase dar: Zum einen entwickelten sich zahlreiche, häufig als Modellversuche initiierte, Fortbildungsangebote, welche die fachlichen Defizite der Lehrkräfte in Bezug auf die migrationsbedingte Heterogenität in den Schulklassen kompensieren sollten. Bei diesen Angeboten war tendenziell eine Entwicklung vom *ausländerpädagogischen* zum *interkulturellen* Paradigma zu beobachten. Zum anderen gewann die Dritte Phase auch allgemein – sowohl hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen sowie hinsichtlich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung – an Bedeutung. Aufgrund der rassistischen Anschläge zu Beginn der 1990er Jahre erfuhr schließlich das Thema ‚Rassismus‘ nun zunehmend Beachtung im pädagogischen Diskurs. Allerdings gab es kaum wissenschaftliche Studien in dieser Zeit, die sich fokussiert mit der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung befassten. Auch im neuen Jahrtausend wurde den rassismusrelevanten Angeboten der Dritten Phase seitens der Wissenschaft nur sehr wenig Beachtung geschenkt. Stattdessen widmeten sich viele Publikationen der Formulierung allgemeiner Standards und Kompetenzkataloge für die Lehrerinnen(aus)bildung. Erst in jüngster Vergangenheit wurden wieder umfangreichere Studien veröffentlicht, die sich mit Theorie und Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung beschäftigen. Resümierend konnte mit Blick auf den skizzierten Forschungsstand allerdings weiterhin ein akutes Defizit in der empirischen Erschließung des eng umrissenen Kontextes der *rassismusspezifischen* Lehrerinnenfortbildung bestätigt werden.

Der empirische Studienteil, dessen methodische Anlage im vierten Kapitel dargestellt wurde, diente somit der explorativen Annäherung an diese weitreichenden Forschungslücken. Eine im Jahr 2013 durchgeführte Vorstudie – welche aus drei offenen, leitfadengestützten Expertinneninterviews, einer Analyse von 369 Ausschreibungstexten einschlägiger Fortbildungsangebote sowie einer Fragebogenerhebung bei den Fortbildungsinstitutionen bestand – half bei der finalen Präzisierung der Forschungsfragen. Die Daten der empirischen Hauptstudie wurden anschließend im Zeitraum von Dezember 2013 bis August 2014 in 15 leitfadengestützten Expertinneninterviews erhoben und mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse systematisch und strukturiert ausgewertet. Mittels vertiefter Einzelfallinterpretationen der Expertinneninterviews (vgl. Anhänge B01 bis B18) und kategorienbasierter, tabellarischer Übersichten (vgl. Anhänge C01 bis C47) konnten dabei 28 Einzelhypothesen herausgearbeitet werden (vgl. A01; A04).

Die Ergebnisse wurden anschließend in einem letzten Auswertungsschritt verdichtet und in *Abschnitt 5.6* in fünf spezifische Kernhypothesen überführt. Diese lauten wie folgt:

1. Die aktuelle Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung realisiert sich in von unten gewachsenen, kompensatorischen Formen und nicht als strukturell verankerte Querschnittsaufgabe der Dritten Phase.
2. Die Konzeptionen der aktuellen Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung fußen häufig nicht auf curricularen oder bildungspolitischen Strategien, sondern orientieren sich bei Angebotsinitiiierung und -gestaltung primär an verkaufs- und nachfrageorientierten Prinzipien.
3. Die aktuelle Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung wird von gegensätzlichen Erwartungen bestimmt: Während die Fortbildnerinnen primär

- selbst- und machtreflexive Strategien vermitteln wollen, erwarten die Teilnehmerinnen handfeste Tipps und Werkzeuge für ihren Unterrichtsalltag sowie Hilfen bei akuten Formen von *Rassismus*.
4. In der aktuellen Praxis der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung herrscht – trotz implizit geteilter Zielvorstellungen und eines gemeinsamen, vielfältigen Pools an methodischen Übungsformen – eine konzeptionelle *Theorielosigkeit* trotz Theoriebezug.
 5. Die aktuelle Praxis rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung wird zunehmend mit schulstrukturellen Veränderungsprozessen verknüpft, um die Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit zu erhöhen. Über den Erfolg und die Wirkung gibt es dennoch kaum gesicherte Erkenntnisse, da umfassendere Evaluationen bisher fehlen.

Abschließende Betrachtungen und Bewertungen

Ein resümierender Blick auf die in dieser Studie theoretisch wie empirisch generierten Erkenntnisse legt nahe, dass die rassismusrelevante und insbesondere die rassismusspezifische Lehrerinnenfortbildung auch mittelfristig noch eine kompensatorische Funktion erfüllen und Defizite der Lehrerinnenausbildung in der Vermittlung rassismuskritischer Kompetenz ausgleichen wird.

Die Verknüpfung von rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung mit Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung – wie sie teilweise in der aktuellen Praxis bereits realisiert wird – stellt hier die Chance dar, Reformideen und neue inhaltliche Impulse rasch und zielgerichtet mittels Fortbildung in den Schulen zu implementieren. Schulentwicklung bietet darüber hinaus auch die Möglichkeit der individuellen Professionalisierung (vgl. Bastian u.a. 2002; Terhart 2004). Die Strategie, lediglich *einzelne* Multiplikatorinnen auszubilden, welche allerdings die *gesamte* Schullandschaft verändern sollen, kann dabei als ‚normale‘ Antinomie von Schulentwicklungsprozessen verstanden werden (vgl. Schlömerkemper 2010). Solche ‚Moderatorinnenmodelle‘ existieren in der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung seit ihrer Initiierung in den 1970er-Jahren (vgl. Krüger-Potratz 2004b).

Auch Angeboten der schulinternen Lehrerinnenfortbildung wohnt die Chance inne, Schule tatsächlich im rassismuskritischen Sinne zu verändern. Hier sind flächendeckende, niedrigschwellige und partizipative Angebote möglich, die große Relevanz für den Unterricht und die pädagogische Praxis besitzen und dadurch die Motivation und den ‚Lernerfolg‘ steigern. Schulinterne Lehrerinnenfortbildung lässt sich dabei sinnvoll mit Prozessen der Schul-, Unterrichts-, und Teamentwicklung verbinden und ist darüber hinaus zeitlich wie finanziell ressourcensparend (vgl. Basold 2010; Klippert 2004; Kunert 1992; Wenzel 2010). Inhaltlich darf es nicht um die bloße Vermittlung rassismusspezifischer Inhalte gehen, sondern um die Entwicklung mehrschichtiger Strategien (vgl. Bohnsack u.a. 1990; Kutsche 2011). Denkbar wäre bspw. eine rassismuskritische Anpassung des schulischen Leitbilds oder auch die Teilnahme am Projekt ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ (wobei die Initiative hier von den Schülerinnen ausgehen muss). Darüber hinaus empfiehlt sich ein integriertes Personalentwicklungskonzept zur Herausbildung rassismuskritischer Kompetenz in der Einzelschule, sodass einerseits Multiplikatorinnen mit dem Ziel einer vertieften Expertise fortgebildet werden, deren Wissen aber andererseits im Sinne eines ras-

sismuskritischen Wissensmanagements in der gesamten Schule verankert werden kann (vgl. Kusche 2011).

Um Schule langfristig im Sinne einer rassismuskritischen Professionalisierung zu verändern, braucht es des Weiteren eine öffentliche und eine politische Meinung und Haltung, welche die Etablierung rassismuskritischer Fortbildungsangebote fördert. Auch die Unterstützung von Schuladministration und der jeweiligen Schulleitung sind unabdingbar für den Erfolg dieses Prozesses. Trotz bzw. gerade aufgrund der hohen Zahl und Pluralität der Fortbildungsanbieterinnen und -trägerinnen üben insbesondere die Kultusministerien aktuell verstärkt Einfluss auf die Fortbildungslandschaft aus, indem sie durch die Anerkennung bzw. Akkreditierung einzelner nichtstaatlicher Fortbildungsangebote und deren Aufnahme in die zentrale Fortbildungsdatenbank den Fortbildungsmarkt strukturieren. Lehrerinnenfortbildung fungiert somit zunehmend als zentrales Steuerungselement der Schulpolitik und -verwaltung (vgl. Fussangel u.a. 2010) – was bei einer entsprechenden politischen und administrativen Unterstützung vielversprechende Perspektiven für die rassismuskritische Schulentwicklung eröffnet.

Vor allem strategische Entscheidungen an oberster Stelle könnten gewährleisten, dass sich die rassismusspezifische Lehrerinnenfortbildung von der aktuellen, von unten gewachsenen Praxis hin zu einer echten Querschnittsaufgabe der Lehrerinnenfortbildung und auch der Schulreform entwickelt.

Auf praktischer Ebene muss es der rassismuskritischen Lehrerinnenfortbildung noch besser gelingen, reflexive und (selbst-)kritische Kompetenzen zu vermitteln. Lehrerinnen sollten eine Haltung entwickeln, die Heterogenität als Unterrichtsprinzip (vgl. Pommerin-Götze 2005) begreift und weniger stereotype Bilder von *natio-ethno-kulturell* Anderen im Unterricht reproduziert (vgl. Neumann 2004; Weber 2003). Bezogen auf die unterrichtliche Ebene wäre es wünschenswert, dass das Erziehungsziel Zweisprachigkeit (vgl. Gogolin 1988) bei *natio-ethno-kulturell* anderen Schülerinnen konsequent verfolgt würde und dass alle Lehrerinnen zumindest basale Kenntnisse im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ besäßen (vgl. Marx 2006). Die wesentlichen Ideen und Leitlinien der migrationspädagogischen und rassismuskritischen Pädagogik sollten ebenso bekannt sein, sodass ein differenzsensibler und diskriminierungskritischer Unterricht vorbereitet und durchgeführt werden kann. Von Vorteil erwiesen sich darüber hinaus Kenntnisse zu anderen verwandten Handlungsfeldern, wie beispielsweise der Demokratiepädagogik (vgl. bspw. Edelstein & Fauser 2001; Henkenborg 2004; Ziegenhagen 2008), der historisch-politischen Bildung und Gedenkstättenpädagogik (vgl. bspw. Ahlheim 2004; 2010; Dagan 2015; Heyl 1997, 2005; Nickolai, & Brumlik 2007; Thimm u.a. 2010) sowie zu projektbezogenen Lernformen (vgl. bspw. Guthmann 2011). Eine selbst- und machtreflexive Praxis der Lehrerinnenfortbildung muss methodisch ermöglichen und dazu ermutigen, die eigenen Verstrickungen in die rassistischen Praxen und Diskurse benennen zu können, ohne dabei der Gefahr der Moralisierung zu erliegen. Deshalb braucht es eine vertrauensvolle Atmosphäre, welche gewährleistet, dass Lehrerinnen – die größtenteils aus der weißen Mittelschicht kommen und in ihrer eigenen Biographie somit in der Regel nicht selbst mit *Rassismus* konfrontiert waren – auch Zeit bekommen, eigene *Rassismen* zu identifizieren und reflektieren zu können.

Eine mögliche Chance der Implementierung rassismuskritischer Aspekte in die Breite der Lehrerinnenbildung besteht möglicherweise auch in den Entwicklungen rund um das Thema ‚Inklusion‘. Ob in einer inklusiven, bspw. am Index für Inklusion orientierten, Leh-

rerinnenfortbildung (vgl. Gloystein 2011) auch *Rassismus* tatsächlich als Begriff und Konzept explizit thematisiert oder (z.B. aus verkaufsstrategischen Gründen) eher vermieden wird, muss dabei kritisch verfolgt werden. Eine rein implizite Verankerung rassismusspezifischer Fragestellungen kann die explizite Reflexion über eine rassismuskritische Fortbildungspraxis allerdings ver- oder zumindest behindern, da in diesen Fällen vermutlich keine Klarheit über die eigentlichen Ziele der Fortbildungsangebote sowohl bei den Anbieterinnen wie auch bei den Teilnehmerinnen besteht, denn: „Oft absorbiert die Unklarheit der Ziele die Aufmerksamkeit von Teilnehmerinnen, die damit beschäftigt sind, das heimliche Curriculum zu entschlüsseln und die erwarteten Positionen einzunehmen oder aber gegen diese zu rebellieren“ (Kalpaka 2003, 65). Für die Praxis der rassismusspezifischen Lehrerinnenfortbildung ist somit unbedingt zu empfehlen, den Rassismusbegriff auch offensiv in den Curricula festzuschreiben und transparent in den Seminausschreibungen zu bewerben.

Offene Fragen

Unklar bleibt am Ende dieser Studie, wie rassismusspezifische Fortbildungsangebote jene Lehrerinnen erreichen können, die diesem spezifischen, freiwilligen Thema verhalten oder sogar skeptisch begegnen. Zwar setzt der Beamtinnenstatus bzw. die Anstellung im öffentlichen Dienst einerseits das klare Bekenntnis zur Demokratie voraus, andererseits wurde im theoretischen Teil dieser Studie auch gezeigt, dass *Rassismus* trotz der demokratischen Verfasstheit einer Gesellschaft seine Wirkmächtigkeit entfalten kann. Gerade weil *Rassismus* auch in der Mitte der Bevölkerung zu finden ist (vgl. Decker u.a. 2016), wäre es illusorisch zu glauben, dass (auch explizites) rassistisches Denken nicht in den bundesdeutschen Lehrerinnenzimmern anzutreffen ist. Völlig unerforscht bzw. dethematisiert ist, im Gegensatz zur Jugendarbeit (vgl. Scherr & Bitzan 2007), hier insbesondere die Frage nach der Existenz und der Rolle rechtsextremer Lehrerinnen bzw. Pädagoginnen.

Nicht nur mit Blick auf extreme Meinungen können bei einer breiteren Verankerung rassismusspezifischer Fortbildungspraxis allerdings größere Widerstände erwartet werden. Mit einer möglichen Querschnittsverankerung rassismusspezifischer Themen steigt daher auch die Notwendigkeit einer fundierten didaktischen Theorie rassismuskritischer (Lehrerinnen-)Fortbildung. Die inhaltlichen und didaktisch-methodischen Konzeptionen dürfen nicht mehr länger nur auf Grundlage eines ‚gesunden‘ Pragmatismus (im guten Fall) oder entlang des ‚trial-and-error‘-Prinzips (im schlechten Fall) entstehen. Eine nachhaltige und praxiswirksame Fortbildung muss stattdessen immer den Schritten ‚Bedarfsanalyse‘, ‚Planung‘, ‚Durchführung‘, ‚Transfer‘ und ‚Evaluation‘ folgen (vgl. Oefner u.a. 2014). Insbesondere die letzten beiden Aspekte werden im untersuchten Praxisfeld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung bisher allerdings kaum oder nicht konsequent genug verfolgt. Ohne eine solche evaluatorische Grundlage bleiben wichtige Fragen zur inhaltlichen und methodischen Weiterentwicklung des Praxisfeldes jedoch weiterhin unbeantwortet.

Auch ein halbes Jahrhundert nach Konstituierung des Handlungsfeldes der Pädagogik im Kontext *natio-ethno-kultureller* Differenz allgemein, und der rassismusrelevanten Lehrerinnen(fort)bildung im Speziellen, haben viele frühere Kritikpunkte (vgl. bspw. Biermann-Berlin 1980) weiterhin Bestand. Darüber hinaus gilt es festzustellen, dass Reformen in der Lehrerinnenbildung erst zehn bis fünfzehn Jahre nach ihrer Durchführung in den

Kollegien sichtbar werden (vgl. Terhart 2004). Da *Rassismus* aber ein absolut akutes gesellschaftliches Problem darstellt, wäre es fatal, lediglich die Strukturen der *Lehrerinnenbildung* zu reformieren. Es bedarf daher kurz- und mittelfristig also unbedingt und weiterhin einer lebendigen Praxis der rassismusspezifischen bzw. rassismuskritischen *Lehrerinnenfortbildung*.

7 Literaturverzeichnis

- Ahlheim, Klaus (Hg.) (2010): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin.
- Ahlheim, Klaus; Bistrich, Pia; Heger, Bardo; Metten-Jäckel, Bettina (2004): Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Ahlheim, Klaus; Heger, Bardo (2008): Nation und Exklusion. Der Stolz der Deutschen und seine Nebenwirkungen. Schwalbach, Ts: Wochenschau-Verl.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn, München: Schöningh.
- Altrichter, Herbert (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Luders, Manfred und Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, München: Waxmann, 17–34.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2016): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung und einer Betroffenenbefragung. Berlin. Online verfügbar unter http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handout_Umfrage_Diskriminierung_in_Dtschl_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=4, zuletzt geprüft am 28.09.2016.
- Aregger, Kurt (2000): Lehrerinnen- und Lehrerbildung als anspruchsvolle Berufs- und Erwachsenenbildung. Ein bildungstheoretischer Ansatz mit hochschuldidaktischen Konsequenzen. In: Schärer, Hans-Rudolf (Hg.): Lehrerbildung im Wandel. Grundlagen - Ansprüche - Impulse. Aarau: Bildung Sauerländer, 201–224.
- Arndt, Susan (2009): ‚Rassen‘ gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der ‚Racial Turn‘ als Gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Eggers, Maureen Maisha, Kilomba, Grada, Piesche, Peggy und Arndt, Susan (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Literaturangaben. 2. Aufl. Münster: Unrast, 340–362.
- Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje (2009): ‚Worte können sein wie winzige Arsendosen.‘ Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In: Arndt, Susan (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. 2. Aufl. Münster: Unrast, 11–73.

- Auernheimer, Georg (2005): Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verl., 126–141.
- Auernheimer, Georg (2006): Nochmals über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Badawia, Tarek, Luckas, Helga und Müller, Heinz (Hg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 265–280.
- Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 8., unveränderte Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Auernheimer, Georg; van Dick, Rolf; Petzel, Thomas; Sommer, Gert; Wagner, Ulrich (2001): Wie Lehrerinnen und Lehrer auf das Kopftuch reagieren. Zu zwei Verarbeitungsmodi interkultureller Differenz. In: Auernheimer, Georg, van Dick, Rolf, Petzel, Thomas und Wagner, Ulrich (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich, 41–61.
- Balibar, Étienne; Wallerstein, Immanuel (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg u.a: Argument-Verl.
- Baquero Torres, Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia und Karentzos, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, 315–326.
- Basold, Katrin (2010): Zur Entwicklung von Einzelschulen durch schulinterne Lehrerfortbildungen. Eine kritische Auseinandersetzung auf der Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächsischer Haupt- und Realschulen. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2009. Hamburg: Disserta Verl.
- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Reh, Sabine (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (3), 417–435.
- Bastian, Johannes; Helsper, Werner (2000): Professionalisierung Lehrerberuf. In: Bastian, Johannes, Helsper, Werner, Reh, Sabine und Schelle, Carla (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 167–192.
- Bauer, Winfried (1987): Regionale Lehrerfortbildung. Erfahrungen, Rückblick, Grenzen und Perspektiven des Modellversuchs ‚Fortbildungsmodule für Lehrer an Schulen mit hohem Ausländeranteil‘ Baden Württemberg, 1982-1985. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehreraus- und -fortbildung im Bereich Ausländerpädagogik. Soest: Soester Verl.-Kontor.

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2015): Schulbuchstudie. Migration und Integration. Berlin. Online verfügbar unter http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 28.09.2016.
- Becker, Georg E. (1994): Neue LehrerInnen braucht das Land - Widerstand ist angesagt! In: Becker, Georg E. und Coburn-Staege, Ursula (Hg.): Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Mut und Engagement in der Schule. Weinheim: Beltz, 13–60.
- Beer, Wolfgang (2004): Vielfältige berufliche Sozialisationsprofile. Aus- und Fortbildung der Multiplikatoren für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Breit, Gotthard und Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für polit. Bildung, 278–294.
- Bender-Szymanski, Dorothea (1999): Wie lernen Lehrer von Migrantenkindern? Eine Prozessanalyse interkulturellen Lernens bei deutschen StudienreferendarInnen in multikulturellen Schulen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 19, 52–71.
- Bender-Szymanski, Dorothea; Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin (2000): Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, Ingrid und Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich, 213–244.
- Benz, Wolfgang (2008): Was ist Antisemitismus? Bonn: Bundeszentrale für polit. Bildung.
- Bielefeld, Uli (Hg.) (1991a): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius.
- Bielefeld, Uli (1991b): Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius, 97–128.
- Biermann-Berlin, Brigitte (1980): Neues Konzept für die Fort- und Weiterbildung von Lehrern, die ausländische Schüler unterrichten. In: *Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen* 32 (10), 348–351.
- Blank, Bettina (2004): Zur Rolle reflexiver Kompetenzen für eine „Pädagogik der Vielfalt“ durch „gute Ordnung“. In: Heinzl, Friederike (Hg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Anedore Prenzel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 83–91.

- Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59–91.
- Blömeke, Sigrid (2009a): Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid, Bohl, Thorsten, Haag, Ludwig, Lang-Wojtasik, Gregor und Sacher, Werner (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 483–490.
- Blömeke, Sigrid (2009b): Lehrerbildung in Deutschland. In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37/28 (1), 5–8.
- Blutte, Jürgen; Fabricius, Volker (2007): „Qualität bedeutet, dass der Kunde und nicht die Ware zurückkommt.“ Welchen Beitrag leistet die Akkreditierung in Hessen zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerfortbildung? In: *Schulverwaltung Spezial* (2), 23–26.
- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009a): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 61–98.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009b): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 7–31.
- Böhmer, Maria (1983): Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung. Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, Fritz (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred, Bohnsack, Fritz, Koch-Priewe, Barbara und Wildt, Johannes (Hg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52–123.
- Bohnsack, Fritz; Wenzel, Hartmut; Wesemann, Matthias (1990): Möglichkeiten der Veränderung von Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung - Perspektiven für eine künftige Praxis, Forschung und Bildungstheorie. In: Wenzel, Hartmut, Wesemann, Matthias und Bohnsack, Fritz (Hg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zur schulischer Selbstentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz, 217–251.

- Boos-Nünning, Ursula (1981): Ausbildung und Fortbildung von Lehrern für Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen. Aktivitäten und Konzeptionen der Forschungsgruppe ALFA (Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder). In: Busch, Friedrich W. und Winter, Klaus (Hg.): Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Oldenburg, 301–333.
- Boos-Nünning, Ursula; Gogolin, Ingrid (1987): Die Zusammenarbeit zwischen staatlicher Lehrerfortbildung und Hochschule am Beispiel „Sprachstandsmessung für ausländische Schüler“. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehreraus- und -fortbildung im Bereich Ausländerpädagogik. Soest: Soester Verl.-Kontor, 99–126.
- Boos-Nünning, Ursula; Hohmann, Manfred; Reich, Hans H. (Hg.) (1976): Integration ausländischer Arbeitnehmer. Schulbildung ausländischer Kinder. Hg. v. d. Konrad-Adenauer-Stiftung. Bonn: Eichholz.
- Boos-Nünning, Ursula; Nieke, Wolfgang (1987): Ausländerpädagogik und Interkulturelle Erziehung. Veränderungen in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehreraus- und -fortbildung im Bereich Ausländerpädagogik. Soest: Soester Verl.-Kontor, 1–29.
- Bosse, Dorit (2012): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, Dorit, Criblez, Lucien und Hascher, Tina (Hg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, 11–28.
- Braun, Cornelia; Mehringer, Volker (2010): Familialer Hintergrund, Übertrittsempfehlungen und Schulerfolg bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hagedorn, Jörg, Schurt, Verena, Steber, Corinna und Waburg, Wiebke (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 55–79.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Brunner, Myriam; Ivanova, Alina (2015): Praxishandbuch Interkulturelle LehrerInnenbildung. Impulse - Methoden - Übungen. Schwalbach: Debus Pädagogik Verl.
- Bühler-Otten, Sabine; Neumann Ursula; Reuter, Lutz (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, Ingrid und Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich, 279–319.
- Bündner Lehrer-innenverein (Hg.) (1998): Rassismus - Ein Thema auch an unseren Schulen. Eine Arbeit der Projektgruppe Lehrerfortbildung 6. *Bündner Schulblatt* 58 (2).

- Busch, Adelheid; Busch, Friedrich W.; Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä (1990): Schule - Hochschule - Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Volk u. Wissen.
- Can, Halil (2011): Demokratietarbeit und Empowerment gegen Diskriminierung und Rassismus in selbstbestimmten People of Color-Räumen. In: Castro Varela, María do Mar (Hg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin: Lit Verl, 245–259.
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (2005): Minderheitenangehörige und ‚professionelles Handeln‘. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verl., 406–419.
- Cierpka, Manfred; Schick, Andreas (2004): Faustlos. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für die Grundschule. 2., überarb. Aufl. Göttingen [u.a.].
- Cierpka, Manfred; Schick, Andreas (2010): Faustlos. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für die Sekundarstufe. Göttingen [u.a.].
- Cloer, Ernst (1980): Geschichtliche Entwicklung der Lehrerfortbildung in Deutschland bis 1945. In: Kröll, Ulrich (Hg.): Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis. Weinheim: Beltz, 13–37.
- Cramer, Colin; Horn, Klaus-Peter; Schweitzer, Friedrich (2012): Einleitung. In: Cramer, Colin, Horn, Klaus-Peter und Schweitzer, Friedrich (Hg.): Lehrerausbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen. Jena: IKS Garamond, 5–12.
- Dagan, Batsheva (2015): Fragt heute! Gibt es eine Pädagogik der Shoah. In: Weis, Michael, Mariscal de Körner, Maria Luisa und Lutz-Simon, Stefan (Hg.): Praxishandbuch Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 222–229.
- Daschner, Peter (2004): Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 290–301.
- Daschner, Peter (2009): Lehrerfort- und weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid, Bohl, Thorsten, Haag, Ludwig, Lang-Wojtasik, Gregor und Sacher, Werner (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 490–494.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar (2012): Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012. Hg. v. Ralf Melzer. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Dietz.

- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Deckwerth, Michael (1983): Lehrerfortbildung im pluralen System. In: Klippert, Heinz, Heimlich, Rudi, Herrmann, Botho und Deckwerth, Michael (Hg.): Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründung, Konzeption, Praxisberichte. Stuttgart: Burg-Verl., 13–79.
- Deutsche Telekom Stiftung (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_boettcher_web.pdf, zuletzt geprüft am 15.11.2017.
- Diebold, Markus (2000): Der umfassende Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschule. Chancen und Problemstellen. In: Schärer, Hans-Rudolf (Hg.): Lehrerbildung im Wandel. Grundlagen - Ansprüche - Impulse. Aarau: Bildung Sauerländer, 225–250.
- Diefenbach, Heike (2010a): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 221–245.
- Diefenbach, Heike (2010b): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Diefenbach, Heike (2011): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 449–473.
- Diekmann, Andreas (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007, 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich, Ingrid (2001): Migrantenkinder - eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In: Auernheimer, Georg (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich, 59–71.
- Ding, Yong (2011): Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung. Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/101951700X/34>, zuletzt geprüft am 16.07.2013.
- Ditton, Hartmut (2010): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 247–275.

- Dollase, Rainer (1999): Politische Psychologie interkultureller Konflikte - Ein Ansatz und seine möglichen Folgen. In: Dollase, Rainer (Hg.): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer - Täter - Mittäter. Weinheim: Juventa-Verl, 9–14.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg. Online verfügbar unter <http://www.audiotranskription.de/praxisbuch>, zuletzt geprüft am 02.10.2012.
- Drewek, Peter (2013): Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe - Zwischenbilanz und Perspektiven aktueller politischer Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung. In: Gehrman, Axel, Kranz, Barbara, Pelzmann, Sascha und Reinartz, Andrea (Hg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–35.
- Edelmann, Doris (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. In: Allemann-Ghionda, Cristina und Terhart, Ewald (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, 235–249.
- Edelmann, Doris (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. 2. Aufl. Berlin: Lit-Verl.
- Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bonn: BLK.
- Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden: Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität. Dissertation. Online verfügbar unter http://eldiss.uni-kiel.de/macau/receive/dissertation_diss_00002627, zuletzt geprüft am 31.07.2012.
- Eickhof, Ilka (2010): Antimuslimischer Rassismus in Deutschland. Theoretische Überlegungen. Berlin: wvb, Wiss. Verl.
- Elsholz, Heide; Goll, Alfred (2010): Differenzierte Erfassung gesprochener Sprache. In: Krüger-Potratz, Marianne, Neumann, Ursula und Reich, Hans H. (Hg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 227–234.
- Elverich, Gabi (2011): Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Elverich, Gabi; Reindlmeier, Karin (2009): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ - ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita und Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. 2. Aufl. Münster: Unrast, 27–62.

- End, Markus (2013): Antiziganismus. Zur Verteidigung eines wissenschaftlichen Begriffs in kritischer Absicht. In: Bartels, Alexandra, Borcke, Tobias von, End, Markus und Friedrich, Anna (Hg.): Antiziganistische Zustände. Münster: Unrast, 39–72.
- Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa-Verl.
- Ernst-Fabian, Annette (2005): Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung? Eine Untersuchung am Fallbeispiel „FESTUM - Fernstudium Medien“. Dissertation. FernUniversität Hagen, Hagen. Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter http://deposit.fernuni-hagen.de/41/1/ges_06_02_13.pdf, zuletzt geprüft am 16.10.2013.
- Fabricius, Volker (2011): Professionalisierung der Lehrkräfte für die Selbstständigen Schulen. Fünf Jahre Akkreditierung für die Lehrerfortbildung – Resultate. In: *Schulverwaltung (HE/RP)* (7- 8 ; 9), 194-197 ; 234-237. Online verfügbar unter <http://akkreditierung.hessen.de/documents/10113/27619e35-8515-4ec3-9f55-8c1bf0ddd310>, zuletzt geprüft am 26.11.2013.
- Fees, Konrad (2006): Schule als Institution. In: Arnold, Karl-Heinz, Sandfuchs, Uwe und Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81–86.
- Felten, Regula von (2011): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Routine und Reflexion. In: Berner, Hans und Isler, Rudolf (Hg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren [u.a.], 125–140.
- Fereidooni, Karim (2011): Schule - Migration - Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Dietlind (1999): Reflexivität in Lehrerfortbildungsprozessen. In: Dirks, Una und Hansmann, Wilfried (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Dt. Studien Verl, 267–280.
- Flam, Helena (Hg.) (2007): Migranten in Deutschland. Statistiken, Fakten, Diskurse. Konstanz: UVK-Verl.-Gesellschaft.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Flick, Uwe (2009): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rororo, 252–265.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2009): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rororo, 13–29.

- Florian, Alexander (2008): Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum. Dissertation. Universität Augsburg, Augsburg. Philosophisch- Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Online verfügbar unter <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1290>, zuletzt geprüft am 30.11.2016.
- Forschungsstelle ALFA (1978): Materialien zur Fortbildung von Lehrern für Ausländerkinder. 2. Aufl. Hg. v. Detlef Friberg und Hans H. Reich. Neuss.
- Frederking, Volker; Heller, Hartmut; Scheunpflug, Annette (Hg.) (2005): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Fredrickson, George M. (2011): Rassismus: Ein historischer Abriß. Stuttgart: Reclam.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2009): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore und Langer, Antje (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Juventa, 437–455.
- Fuchs, Hans-Stefan (2007): Lehrerbildung in Bayern und die Aufgaben des Lehrers im Spiegel des Lehrerbildungsrechts. Aachen: Shaker.
- Fürstenau, Sara (2009): Schule in einer multiethnischen Gesellschaft. In: Blömeke, Sigrid, Bohl, Thorsten, Haag, Ludwig, Lang-Wojtasik, Gregor und Sacher, Werner (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 102–110.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (2009a): Einführung. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 13–19.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (2009b): Vorwort. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 7–11.
- Fussangel, Kathrin; Rürup, Matthias; Gräsel, Cornelia (2010): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 361-384.
- Gaitanides, Stefan (2005): Stolpersteine auf dem Weg zur interkulturellen Öffnung der Sozialen Dienste. In: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 30 (9).
- Gänger, Sven (2007): Schule und Ethnozentrismus. Die subjektive Wahrnehmung von Sozialisationsinstanzen und ihre Bedeutung für die Entstehung politischer Orientierungen. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.

- Geißler, Reiner (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P.A.; Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, 71–100. Online verfügbar unter www.fb1.uni-siegen.de/soziologie/mitarbeiter/geissler/rainer_geissler_-_die_metamorphose_der_katholischen_arbeitertochter_zum_migrantensohn.doc, zuletzt geprüft am 16.11.2012.
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne; Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Literaturangaben. Münster, München: Waxmann.
- Gerstner, Hans-Peter Wetz Martin (2008): Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Geulen, Christian (2007): Geschichte des Rassismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gilroy, Paul (1993): Das Ende des Antirassismus. In: Diederichsen, Dierich (Hg.): Yo! Hermeneutics! Schwarze Kulturkritik ; Pop, Medien, Feminismus. Berlin: Ed. ID-Archiv, 129–143.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009a): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009b): Wenn zwei das Gleiche sagen... Qualitätsunterschiede zwischen Experten. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 137–158.
- Gloystein, Dietlind (2011): Der INDEX FÜR INKLUSION in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und anderen pädagogischen Fachkräften. In: Lütje-Klose, Birgit, Langer, Marie-Therese, Serke, Björn und Urban, Melanie (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219–227.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, Ingrid (1994): Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: „common sense“ in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Gogolin, Ingrid und Heckmann, Friedrich (Hg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster: Waxmann, 59–80.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Aufl. Münster, München: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid (2010): Chancen und Risiken nach PISA - über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 33–50.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 2. Aufl. Opladen: Budrich.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gomolla, Mechthild (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 21–43.
- Gomolla, Mechthild (2010): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 87–102.
- Gomolla, Mechthild (2011): Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule. In: Neumann, Ursula und Schneider, Jens (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, 181–195.
- Gomolla, Mechthild (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS, 25–50.
- Gorden, Raymond L. (1975): Interviewing. Strategies, techniques and tactics. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Grasmück, Edith; Büttner, Gerhard; Vollmeyer, Regina (2010): Selbstreguliertes Lernen und E-Learning in der Lehrerfortbildung. Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme. In: Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Luders, Manfred und Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, München: Waxmann, 261–277.
- Guillaumin, Colette (1991): RASSE. Das Wort und die Vorstellung. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius, 159–173.
- Guillaumin, Colette (2000): Zur Bedeutung des Begriffs „Rasse“. In: Rätzschel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verl, 34–42.

- Guthmann, Thomas (2011): Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage. Theoretische Reflexionen über einen zivilgesellschaftlichen Ansatz zur Stärkung demokratischer Kultur an Schulen. Hg. v. GEW Hauptvorstand. Frankfurt.
- Gutmann, Joachim (1984): Aufbaustudiengänge Ausländerpädagogik. In: *UNI Berufswahl-Magazin* (8), 32-38.
- Hachfeld, Axinja (2013): Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Dissertation. Freie Universität, Berlin. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:188-fudissthesis000000048892-3>, zuletzt geprüft am 24.10.2013.
- Hachfeld, Axinja; Schroeder, Sascha; Anders, Yvonne; Hahn, Adam; Kunter, Mareike (2012): Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 26 (2), 101–120. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>, zuletzt geprüft am 24.10.2013.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätz, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verl., 7–16.
- Hall, Stuart (2002): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. 3. Aufl. Hamburg: Argument.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim, München: Juventa.
- Handschuck, Sabine; Schröder, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg: ZIEL.
- Hansen, Georg (2003): Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik. In: Gogolin, Ingrid, Helmchen, Jürgen, Lutz, Helma und Schmidt, Gerlind (Hg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster u.a.: Waxmann, 59–74.
- Hartung, Regine; Brügel, Dragica (2004): Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität als ein Schwerpunkt der Hamburger Lehrerbildung. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Migration (Hg.): Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Fachtagung am 3. Dezember 2003 in Berlin. Dokumentation. Berlin, Bonn, 101–129.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprachige Ausg. besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hauff, Mechthild (1987): Dokumentation der Studiengänge und Lehrerfortbildungsmaßnahmen im Bereich „Ausländerpädagogik“ in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehreraus- und -fortbildung im Bereich Ausländerpädagogik. Soest: Soester Verl.-Kontor, 127–212.

- Heck, Gerhard; Schurig, Manfred (Hg.) (1982): *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945.* Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Heckmann, Friedrich (1991): *Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaats gegenüber ethnischen Minderheiten?* In: Bielefeld, Uli (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Junius, 51–78.
- Heintze, Andreas; Helbig, Gisela; Jungbluth, Paul; Kienast, Eckhard; Marburger, Helga (1997): *Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern.* Frankfurt: Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2012): *Deutsche Zustände. Folge 10.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner; Breidenstein, Georg; Kötters-König, Catrin (2002): *Einleitung.* In: Zentrum für Schulfragen und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift.* Im Auftrag des ZSL herausgegeben von Georg Breidenstein, Werner Helsper und Catrin Kötters-König. Opladen: Leske + Budrich, 7–14.
- Henkenborg, Peter (2004): *Die Institution Schule und ihre Bedeutung für die politische Bildung.* In: Breit, Gotthard und Schiele, Siegfried (Hg.): *Demokratie braucht politische Bildung.* Bonn: BpB, 130–148.
- Hericks, Uwe (2004): *Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung.* In: Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 301–311.
- Herzog, Silvio; Munz, Andrea (2010): *Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung.* In: Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Luders, Manfred und Mayr, Johannes (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung.* Münster, München: Waxmann, 73–87.
- Herzog, Walter; Makarova, Elena (2011): *Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf.* In: Terhart, Ewald, Bennewitz, Steffen und Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster, München: Waxmann, 63–78.
- Heyl, Matthias (1997): *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme ; Deutschland, Niederlande, Israel, USA.* Hamburg: Krämer.
- Heyl, Matthias (2005): *‚Conflicting Memories‘ - Vom Nutzen pädagogischer Erinnerungsarbeit im ‚Global Village‘.* In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verlag, 192–217.*

- Hirschauer, Maria; Kullmann, Harry (2010): Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In: Hagedorn, Jörg, Schurt, Verena, Steber, Corinna und Waburg, Wiebke (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 351–373.
- Hochschulrektorenkonferenz (2006): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf, zuletzt geprüft am 13.11.2013.
- Hochschulrektorenkonferenz (2013): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf, zuletzt geprüft am 13.11.2013.
- Hoffmann, Markus (2015): Was bedeutet Genderkompetenz in der Lehrer*innenbildung? In: *DDS* (07/08), 16–17. Online verfügbar unter http://www.gew-bayern.de/fileadmin/uploads/DDS-hefte/DDS15_07/Seite_16-17.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2015.
- Hohmann, Manfred (1976): Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrer ausländischer Kinder. In: Boos-Nünning, Ursula, Hohmann, Manfred und Reich, Hans H. (Hg.): Integration ausländischer Arbeitnehmer. Schulbildung ausländischer Kinder. Hg. v. d. Konrad-Adenauer-Stiftung. Bonn: Eichholz, 220–236.
- Hohmann, Manfred; Linke, Bernt-R. (1975): Aspekte eines curricularen Ansatzes der Lehrerfortbildung für die Zielgruppe der deutschen Lehrer ausländischer Kinder. In: *Bildung und Erziehung* 28, 30–42.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Hopf, Christel (2009): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: rororo, 349–360.
- Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2005): Migration als gesellschaftliche Lernprovokation - Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Hamburger, Franz (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 295–310.
- Horn, Klaus-Peter (2006): Professionalisierung durch Akademisierung? Erkenntnisse aus der Geschichte der Lehrerbildung. In: Diller, Angelika und Rauschenbach, Thomas (Hg.): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: Verl. Dt. Jugendinst., 35–45.

- Horn, Klaus-Peter (2012): Tertiärisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1), 36–42.
- Hornscheidt, Antje; Göttel, Stefan (2009): Manifestationen von Rassismus in Texten ohne rassistische Begrifflichkeiten. Ein Instrumentarium zum kritischen Lesen von Texten und eine exemplarische Textanalyse. In: Arndt, Susan (Hg.): *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. 2. Aufl. Münster: Unrast, 224–251.
- Houbé-Müller, Doris (1996): *Randständige Immigrantenkinder in Schulklassen. Qualitative Analyse der sozialen Bedingungen und deren personaler Bewältigung*. Bern: Haupt.
- Hummrich, Merle (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hund, Wulf D. (2007): *Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Hunger, Uwe; Thrändhardt, Dietrich (2010): Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen Bundesländern. Diskrepanzen zwischen den PISA-Studien und den amtlichen Schulstatistiken. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 51–67.
- Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz (1985): *Unterricht in gemischt-nationalen Regelklassen - Aufgaben der Lehrerfortbildung*. Hg. v. Franz-Josef Payrhuber und Maria Weidenbach. Mainz.
- Jäger, Peter (1982a): Fortbildung für Lehrer ausländischer Schüler. Teil 1. In: *Die deutsche Schule* 74 (5), 353–367.
- Jäger, Peter (1982b): Fortbildung für Lehrer ausländischer Schüler. Teil 2. In: *Die deutsche Schule* 74 (6), 497–507.
- Jens, Meike (2010): Diskriminierungskritische politische Bildung. Bausteine einer europäischen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema Migration und interkulturelle Kompetenz. In: *Polis* 14 (3), 21–25. Online verfügbar unter http://www.ipw.uni-hannover.de/fileadmin/politische_wissenschaft/AGORA/miracle/polis_3.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2016.
- Jugendbildungsstätte Unterfranken (o.J.): *Interkulturelle Öffnung. Eine Praxismappe der Jugendbildungsstätte Unterfranken*. Unter Mitarbeit von Jarka Plasek und Jadwiga Matysik. Hg. v. Stefan Lutz-Simon.
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram, Rohde, Georg und Weber, Thomas (Hg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 56–79.

- Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verlag, 387–405.
- Kalpaka, Annita (2009a): Funktionales Wissen und Nicht-Wissen in der Migrationsgesellschaft - Ansatzpunkte für (selbst-)reflexive politische Bildungsarbeit. In: Lange, Dirk und Polat Aysa (Hg.): Lesebuch für migrationspolitische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 176–188.
- Kalpaka, Annita (2009b): Institutionelle Diskriminierung im Blick - Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verl., 25–40.
- Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul, Castro Varela, María do Mar, Dirim, Inci, Kalpaka, Annita und Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 77–98.
- Kalpaka, Annita; Rätzzel, Nora (Hg.) (1990a): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer: Mundo.
- Kalpaka, Annita; Rätzzel, Nora (1990b): Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: Kalpaka, Annita und Rätzzel, Nora (Hg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer: Mundo, 12–80.
- Karakasoglu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. In: Neumann, Ursula und Schneider, Jens (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, 121–135.
- Kemena, Petra; Miller, Susanne (2011): Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität - Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In: Lütjcklose, Birgit, Langer, Marie-Therese, Serke, Björn und Urban, Melanie (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 124–134.
- Kerner, Ina (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt am Main: Campus.
- Keuffer, Josef; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission herausgegeben von Josef Keuffer und Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz.

- Kimmelman, Nicole (2009): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Dissertation. FAU, Erlangen-Nürnberg. Fachbereich Wirtschaftswissenschaften. Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.
- Kimmelman, Nicole (2010): Kompetenzprofile für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften mit Blick auf eine ethnisch-kulturell diverse Zielgruppe in der beruflichen Bildung. In: *Die berufsbildende Schule* 62 (10), 280–286.
- Kleres, Jochen (2007): Experteninterviews: Die Methode und ihre Durchführung im Projekt XENOPHOB. In: Flam, Helena (Hg.): *Migranten in Deutschland. Statistiken, Fakten, Diskurse*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges, 282–292.
- Klippert, Heinz (1983): Grundriß einer Didaktik der Lehrerfortbildung. In: Klippert, Heinz, Heimlich, Rudi, Herrmann, Botho und Deckwerth, Michael (Hg.): *Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründung, Konzeption, Praxisberichte*. Stuttgart: Burg-Verl, 149–254.
- Klippert, Heinz (2004): *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen ; Praxisband für Schule, Studium und Seminar*. Weinheim: Beltz.
- KMK (1971): *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz*. 3. Dezember 1971.
- KMK (1981): *Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.10.1981*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08_Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2016.
- KMK (1996): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2016.
- KMK (2002): *PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.2002*. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf, zuletzt geprüft am 5.9.16.
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2016.

- KMK (2007): Integration als Chance - gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2016.
- KMK (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2016.
- KMK (2013): Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_10-Bildungs-und-Erziehungspartnerschaft.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2016.
- Knabe, Ferdinand (1994): „Im Geiste des deutschen Volkstums“. Bemerkungen zur Erlaß- und Gesetzeslage des Minderheitenschulwesens in der Weimarer Republik. In: Gogolin, Ingrid und Heckmann, Friedrich (Hg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster: Waxmann, 103–114.
- Knappik, Magdalena; Dirim, Inci (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen - Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. Sind Sie die neue Lehrerin für den Muttersprachlichen Unterricht? In: Fereidooni, Karim (Hg.): Das interkulturelle Lehrzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS, 89–94.
- Knüppel, Axel (2012): Weiterentwicklung der schulpraktischen Lehrerbildung durch Kooperation der Ersten und Zweiten Phase am Beispiel der Region Nordhessen. Dissertation. Universität Kassel, Kassel. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-2012102942044>, zuletzt geprüft am 24.10.2013.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Combe, Arno (2008): Lehrerbildung. In: Helsper, Werner (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 877–901.
- Koller, Christian (2009): Rassismus. Paderborn: Schöningh.
- Kossek, Brigitte (1999): Gegen-Rassismen: Ein Überblick über gegenwärtige Diskussionen. In: Kossek, Brigitte (Hg.): Gegen-Rassismen: Konstruktionen, Interaktionen, Interventionen. Hamburg, Berlin: Argument-Verl., 11–51.
- Kovel, Joel (1970): White racism. A psychohistory. New York: Penguin.

- Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C. (2009): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: rororo, 437–447.
- Kraler, Christian (2008): Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: Kraler, Christian und Schratz, Michael (Hg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster u.a.: Waxmann, 151–180.
- Kröll, Ulrich (Hg.) (1980): *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Krüger-Potratz, Marianne (1994): Der verlängerte Arm nationalstaatlicher Bildungspolitik: Elemente völkischer Bildungspolitik in der Weimarer Republik. In: Gogolin, Ingrid und Heckmann, Friedrich (Hg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster: Waxmann, 81–102.
- Krüger-Potratz, Marianne (2001): *Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente*. Unter Mitarbeit von Hans Heinz Reich. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.
- Krüger-Potratz, Marianne (2004a): *Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid (Migration und ethnische Minderheiten)*. Online verfügbar unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/servicepublikationen/sofid/Fachbeitraege/Migration_2004-1.pdf, zuletzt geprüft am 16.07.2013.
- Krüger-Potratz, Marianne (2004b): Umgang mit Heterogenität. In: Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 558–566.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo; Grunenberg, Heiko (2009): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore und Langer, Antje (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*: Juventa, 501–514.
- Kunert, Kristian (1992): *Lernen im Kollegium. Theorie und Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Künzel, Rainer (2001): Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent! In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (4), 539–548. Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2012/4300>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-43000>, zuletzt geprüft am 22.10.2013.

- Kusche, Ramona (2011): Anforderungen an interkulturelle Lehrerfortbildungskonzepte als Möglichkeit der interkulturellen Öffnung von Schulen in Sachsen. Eine explorative Studie unter Berücksichtigung individueller, institutioneller und bildungspolitischer Kontextvariablen. Dissertation, Jena.
- Lanfranchi, Andrea (1999): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich: Umsetzung, Wirksamkeit, Entwicklung eines Standard-Curriculums. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 17 (3), 307–318.
- Lanfranchi, Andrea (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche - Thesen - Literaturhinweise. Schlussbericht. Hg. v. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern.
- Lanfranchi, Andrea (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 231–260.
- Langer, Antje (2009): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore und Langer, Antje (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Juventa*, 515–526.
- Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, zuletzt geprüft am 03.03.2016.
- Leiprecht, Rudolf (1994): Rassismus und Ethnozentrismus bei Jugendlichen. Zu den unterschiedlichen Formen dieser ausgrenzenden und diskriminierenden Orientierungen und Praxen und zur Notwendigkeit einer mehrdimensionalen antirassistischen Praxis. 3. Aufl. Duisburg: DISS.
- Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Stender, Wolfram, Rohde, Georg und Weber, Thomas (Hg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 21–41.
- Leiprecht, Rudolf (2005): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verl.*, 317–345.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verl.*, 218–234.

- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2009): Rassismus - Sexismus - Intersektionalität. In: Melter, Claus und Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., 179–198.
- Leiprecht, Rudolf; Mecheril, Paul; Scharathow, Wiebke; Melter, Claus (2009): Rassismuskritik. In: Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verl., 9–11.
- Lengyel, Drorit; Rosen, Lisa (2012): Vielfalt im Lehrerzimmer?! - Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Köln. In: Fereidooni, Karim (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS, 71–87.
- Lenhard, Hartmut (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 275–290.
- Liebscher, Doris; Fritzsche, Heike (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Luders, Manfred und Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, München: Waxmann, 51–70.
- Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald, Bennewitz, Steffen und Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München: Waxmann, 398–417.
- Lipowsky, Frank; Rzejak, Daniela (2014): Lehrerfortbildungen lernwirksam gestalten. In: Lehrerfortbildung im Wandel. Lernende Schule 17 (68). Seelze: Friedrich, 9–12.
- Littig, Beate (2009): Interviews mit Eliten - Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 117–133.
- Lüddecke, Julian (2007): Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen interkultureller Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO.
- Lüttger, Will (2008): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Lüttger, Will, Gröschner, Alexander und Kleinespel, Karin (Hg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz, 36–47.

- Luttmer, Michael (2009): „Schimpft uns nicht Zigeuner!“ - Geschichte und Gegenwart des Antiziganismus. In: Melter, Claus und Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl, 106–120.
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma und Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 215–230.
- Lutz, Helma; Leiprecht, Rudolf (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, Ingrid, Helmchen, Jürgen, Lutz, Helma und Schmidt, Gerlind (Hg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster u.a.: Waxmann, 115–128.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Mächler, Stefan (2008): „Qualität in multikulturellem Schulen (QUIMS)“ - Ein langfristiges Programm zur Verbesserung der Chancengleichheit. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung (DOSSIER Politics of Diversity). Online verfügbar unter http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1488.asp, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Mantel, Carola; Leutwyler, Bruno (2013): Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 31 (2), 234–247, zuletzt geprüft am 11.09.2014.
- Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- Marmer, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabil- dern. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspä- dagogik* 36 (2).
- Marmer, Elina (2015a): Chancen der Lehrer_innenbildung. In: Marmer, Elina und Sow, Papa (Hg.): 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, Bas- sel: Beltz Juventa, 184–185.
- Marmer, Elina (Hg.) (2015b): Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg, Berlin. Online verfügbar unter http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf, zuletzt geprüft am 3.8.2016.

- Marmer, Elina; Sow, Papa; Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus - „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, Elina und Sow, Papa (Hg.): 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, Basel: Beltz Juventa, 110–125.
- Marx, Sherry (2006): *Revealing the invisible. Confronting passive racism in teacher education.* New York: Routledge.
- Mayring, Philipp (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: rororo, 468–475.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Frieberthäuser, Barbara, Prengel, Annedore und Langer, Antje (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Juventa,* 323–333.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen.* In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität.* 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–34.
- Mecheril, Paul (2010a): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul, Castro Varela, María do Mar, Dirim, Inci, Kalpaka, Annita und Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz, 54–76.
- Mecheril, Paul (2010b): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive.* In: Mecheril, Paul, Castro Varela, María do Mar, Dirim, Inci, Kalpaka, Annita und Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz, 7–22.
- Mecheril, Paul (2011): Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Holzer, Daniela, Schröttner, Barbara und Sprung, Annette (Hg.): *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung.* Münster: Waxmann, 93–103.
- Mecheril, Paul; Melter, Claus (2009): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Melter, Claus und Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung.* Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., 13–22.

- Mecheril, Paul; Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul, Castro Varela, María do Mar, Dirim, Inci, Kalpaka, Anita und Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 150–178.
- Mecheril, Paul; Scherschel, Karin (2009): Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus und Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., 39–58.
- Melber, Henning (1986): Das Afrikabild in bundesdeutschen Schulbüchern. In: Wege aus dem kolonialen Denken. Vom Umgang mit dem Fremden in unserer Kultur. Tagung vom 31.1. bis 2.2.1986 in Bad Boll, 18–47.
- Melber, Henning (2000): Rassismus und eurozentrisches Zivilisationsmodell: Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks. In: Rätzkel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verl., 131–163.
- Melter, Claus (2005): „Also das gefällt mir nicht, wie der da jetzt über die Deutschen spricht.“. In: Hamburger, Franz (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 25–39.
- Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Memmi, Albert (1992): Rassismus. Aus dem Französischen übersetzt von Udo Rennert. 2. Aufl. Hamburg: Europ. Verl.-Anst.
- Merkens, Hans (Hg.) (2004): Lehrerbildung IGLU und die Folgen. Unter Mitarbeit von Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Merkens, Hans (2005): Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung mit Zukunft? In: Merkens, Hans (Hg.): Lehrerbildung Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 9–13.
- Merkens, Hans (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rororo, 286–299.
- Messner, Helmut (2007): Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (3), 364–376.
- Messner, Helmut; Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2), 151–171.
- Messner, Rudolf (2012): Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. In: Bosse, Dorit, Criblez, Lucien und Hascher, Tina (Hg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, 63–92.

- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009a): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 35–60.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009b): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore und Langer, Antje (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Juventa, 457–471.
- Miles, Robert (1991a): Die Idee der „Rasse“ und Theorien über Rassismus: Überlegungen zur britischen Diskussion. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius, 189–218.
- Miles, Robert (1991b): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument.
- Miles, Robert (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Rätzkel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument-Verl, 17–33.
- Molzberger, Gabriele; Rautenstrauch, Christina (2005): Computerunterstützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung. Erfahrungen mit der Software MAXqda 2 und Atlas.ti. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (2).
- Mönch, Regina (2010): Das Schweigen der Schulen über Deutschenfeindlichkeit. In: *Frankfurter Allgemeine*, 15.10.2010. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/integration/rassismus-das-schweigen-der-schulen-ueber-deutschenfeindlichkeit-11056390.html>, zuletzt geprüft am 15.09.2016.
- Mönter, Leif Olav; Schiffer-Nasserie, Arian (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.
- Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Luders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, München: Waxmann.
- Müller, Heinz (2001): Anti-rassistische Pädagogik. In: Bernhard, Armin und Rothermel, Lutz (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 357–370.
- Neumann, Ursula (2004): Die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Heterogenität in der Lehrerbildung für die Grundschule. In: Merckens, Hans (Hg.): Lehrerbildung IGLU und die Folgen. Unter Mitarbeit von Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 105–119.
- Nickolai, Werner; Brumlik, Micha (Hg.) (2007): Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2000): Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch. Online verfügbar unter <http://nibis.ni.schule.de/nli1/ikb/ikbhandbuchpdf/sichtwechsel.htm>, zuletzt geprüft am 05.11.2012.
- Niedrig, Heike (1996): „Interkulturelle Erziehung“ als Bereich der Lehrerfortbildung der 16 Bundesländer. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* (1), 11–32.
- Niedrig, Heike (1997): Interkulturelle Erziehung und Lehrerfortbildung. In: *Pädagogik* (11), 50–53.
- Nieke, Wolfgang (1985): Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft. Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz? In: Heid, Helmut und Klafki, Wolfgang (Hg.): Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim: Beltz, 438–441.
- Nieke, Wolfgang (2010): Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Diversity Education? Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. In: Krüger-Potratz, Marianne, Neumann, Ursula und Reich, Hans H. (Hg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 117–126.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oefner, Julia; Grüne-Rosenbohm, Rainer; Scherello, Harald (2014): Fortbildung kompetent planen und steuern. In: *Lernende Schule WERKSTATT* 68, 1–16.
- Oelkers, Jürgen (2009): „I wanted to be a good teacher ...“. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. 1. Aufl. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin (Netzwerk Bildung). Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf>, zuletzt geprüft am 03.12.2013.
- Oser, Fritz (2013): Vorwort: Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen. In: Oser, Fritz, Bauder, Tibor, Salzmann, Patrizia und Heinzer, Sarah (Hg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–8.
- Oser, Fritz; Bauder, Tibor; Salzmann, Patrizia; Heinzer, Sarah (Hg.) (2013): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Over, Ulf (2012): Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels. Münster, München: Waxmann.
- Pädagogisches Institut München (o.J.): Geschichte des Pädagogischen Instituts. Online verfügbar unter <http://www.pi-muenchen.de/index.php?id=49>, zuletzt geprüft am 03.09.2014.

- Peter, Andrea (1996): Aktion und Reflexion. Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verl. Online verfügbar unter <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2432606>, zuletzt geprüft am 16.10.2013.
- Pfadenhauer, Michaela (2009a): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 99–116.
- Pfadenhauer, Michaela (2009b): Das Experteninterview. In: Buber, Renate und Holzmüller, Hartmut H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler, 449–461.
- Pfister Glauque, Barbara; Flamigni, Elettra (2013): Umgang mit Diversität in der Klasse: Pädagogisch-didaktische Praktiken und Instrumente. In: Oser, Fritz, Bauder, Tibor, Salzmann, Patrizia und Heinzer, Sarah (Hg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 301–333.
- Plöger, Wilfried; Anhalt, Elmar (1999): Was kann und soll Lehrerbildung leisten? Anspruch und "Realität" des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studienverl.
- Pommerin-Götze, Gabriele (2005): Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: Frederking, Volker, Heller, Hartmut und Scheunpflug, Annette (Hg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 143–162.
- Priebe, Botho (2011): Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung und Schulberatung im schulischen Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen. vorgelegt im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Nordrhein-Westfalen. Essen. Online verfügbar unter http://www.gew-nrw.de/fileadmin/download/Schule/Schulpolitik/Expertise_BP.pdf, zuletzt geprüft am 03.12.2013.
- Puskeppeleit, Jürgen; Krüger-Potratz, Marianne (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher. 1950 - 1999. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.
- Quehl, Thomas (2009): Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verl, 226–243.
- Radtke, Frank-Olaf (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6), 853–864.

- Rangosch-Schneck, Elisabeth (Hg.) (2012): *Lehrer - Lernen - Migration. Außen- und Innenperspektiven einer „interkulturellen Lehrerbildung“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rangosch-Schneck, Elisabeth (Hg.) (2014): *Methoden, Strukturen, Gestalten. Lerngelegenheiten und Lernen in der „interkulturellen Lehrerbildung“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Reh, Sabine (2005a): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 259–265.
- Reh, Sabine (2005b): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: *Die deutsche Schule* 97 (1), 76–86.
- Reich, Hans H. (1987): Integration als Aufgabe der Lehrerbildung. In: *Bildung und Erziehung* 40 (3), 285–303.
- Riedel, Sally Mary; Pelzer, Anne (2011): Diskriminierung in Schulen - ein Problem? In: Neumann, Ursula und Schneider, Jens (Hg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 210–219.
- Riedinger, Andrea (2010): *Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg*. Hamburg: Kovač.
- Ringeisen, Tobias; Buchwald, Petra; Schwarzer, Christine (Hg.) (2008): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: Lit-Verl.
- Röggl, Katarina (2012): *Critical whiteness studies. Und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für weisse AntirassistInnen : Intro. eine Einführung*. Wien: Mandelbaum.
- Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus und Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., 25–38.
- Rosenstreich, Gabriele Dina (2011): Antidiskriminierung und/als/trotz... Diversity Training. In: Castro Varela, Maria do Mar (Hg.): *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity Intersektionalität und Antidiskriminierung*. Berlin: Lit Verl., 230–244.
- Rotter, Carolin (2014): Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften. In: *Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3 (3). Leverkusen: Budrich, 101–114.

- Rzejak, Daniela; Lipowsky, Frank (2015): Fortbildner/-in: Kenne deine Wirkung. Wie Lernprozesse und -erträge einer Lehrerfortbildung sichtbar gemacht werden können. In: Grimm, Andrea und Schoof-Wetzig, Dieter (Hg.): Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Rehburg-Loccum: Loccumer Protokolle (Band 26/14), 143–168.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hg.) (2016): *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Berlin. Online verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Mercator_Institut_Policy_Brief_Lehrerbildung_September_2016.pdf, zuletzt geprüft am 27.09.2016.
- Said, Edward W. (2003): *Orientalism*. Reprint with a new preface. London: Penguin Books.
- Sandfuchs, Uwe (2004): *Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland*. In: Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 14–37.
- Sauter, Sven (2007): *Schule Macht Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktion im Aushandlungsprozess*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Schanz, Claudia (2005): *Visionen brauchen Wege - Die interkulturelle Öffnung der Schule*. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verl.*, 110–125.
- Schanz, Claudia (2011): *Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz als Perspektive der Schulentwicklung in Niedersachsen*. In: Graf, Peter und Fernández-Castillo, Antonio (Hg.): *Schüler auf dem Weg nach Europa. Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175–190.
- Schaper, Niclas (2011): *Ansätze und Ergebnisse zur Evaluation der Lehrerbildung*. In: Häcker, Thomas H., Bartel, Katrin und Peters, Kristina (Hg.): *Lehrerbildung phasenübergreifend denken. Facetten einer bundesweiten Debatte*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 159–183.
- Scharathow, Wiebke (2009): *Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit - Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit*. In: Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verl., 12–22.
- Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2009): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verl.
- Schäuble, Barbara (2005): *Hat Rassismus keine Geschichte? - Plädoyer für eine geschichtsbewusste Pädagogik gegen Rassismus*. In: Schlag, Thomas und Scherrmann, Michael (Hg.): *Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., 212–221.

- Schauenburg, Barbara (2011): Stereotype und Erwartungseffekte. In: Neumann, Ursula und Schneider, Jens (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, 169–180.
- Scherr, Albert (2011): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Der Rektor der Pädagogischen Hochschule (Hg.): Lehrer/innenbildung in Baden-Württemberg. *ph-fr. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (1). Freiburg im Breisgau, 12–13.
- Scherr, Albert; Bitzan, Renate (2007): Rechtsextreme Studierende und Jugendarbeiter/innen - Phantom oder Tabu? In: *deutsche jugend* 55 (3).
- Schlömerkemper, Jörg (2010): Antinomien in Schulentwicklungsprozessen. In: Bohl, Thorsten, Schelle, Carla und Helsper, Werner (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 288–291.
- Schmidt, Bettina (2009a): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.
- Schmidt, Bettina; Dietrich, Katharina; Herdel Shantala (2009): Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis - kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes. In: Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verl., 154–170.
- Schmidt, Christiane (2009b): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore und Langer, Antje (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Juventa, 473–486.
- Schmidtke, Hans-Peter (2005a): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise - Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verlag, 142–161.
- Schmidtke, Hans-Peter (2005b): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise - Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verlag, 142–161.
- Schmidt-Wulffen, Wulf-Dieter (2010): Die „Zehn kleinen Negerlein“. Zur Geschichte der Rassendiskriminierung im Kinderbuch. Berlin: Lit-Verl.
- Schönig, Wolfgang (1990): Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Sieber, Priska (2009): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *VPOD Bildungspolitik* (164), 11–14.

- Sieber, Priska; Bischoff, Sonja (2007): Bericht. Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz. COHEP. Online verfügbar unter https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/PH/Dokumente/2007_Untersuchungsbericht_IKP_de.pdf, zuletzt geprüft am 10.08.2016.
- Sommer, Sabine; Heß, Jürgen (2015): Betzavta. Oder: Kürbis teilen eifach gemacht - Ein etwas anderes Lernprogramm für Demokratie. In: Weis, Michael, Mariscal de Körner, Maria Luisa und Lutz-Simon, Stefan (Hg.): Praxishandbuch Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl, 161–180.
- Sprung, Annette (2011a): Diskriminierung, Rassismus und Weiterbildung. In: Holzer, Daniela, Schröttner, Barbara und Sprung, Annette (Hg.): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Münster: Waxmann, 77–92.
- Sprung, Annette (2011b): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster: Waxmann.
- Stadler, Peter (1999): Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft; ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 17 (3), 285–296.
- Steffens, Ulrich; Höfer, Dieter (2013/2014): Hatties „Big Ideas“ für die schulische Praxis. (Teile 1-3). In: *Bildung bewegt* (22-24).
- Steffens, Ulrich; Höfer, Dieter (2014): Die „Hattie-Studie“ und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In: Höhle, Gerhard (Hg.): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag, 51–65.
- Steiner-Khamsi, Gita (1989): Migrationsgeschichten: Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 7 (1), 19–29, zuletzt geprüft am 11.09.2011.
- Steiner-Khamsi, Gita (2010): Wie viel Heterogenität erträgt eine Lehrperson ? Über den Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten. In: Krüger-Potratz, Marianne, Neumann, Ursula und Reich, Hans H. (Hg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 22–35.
- Steinke, Ines (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von und Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rororo, 319–331.

- Stender, Wolfram (2003): Erziehung zur Toleranz? Probleme antirassistischer Pädagogik in Deutschland. In: Stender, Wolfram, Rohde, Georg und Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main: Brandes & Apffel, 80–90.
- Stender, Wolfram; Rohde, Georg (2003): Einleitung. In: Stender, Wolfram, Rohde, Georg und Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main: Brandes & Apffel, 9–17.
- Stiller, Edwin; Zeoli, Antonietta P. (2011): Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Biografische, kulturelle und pädagogische Potentiale für eine Schule der Zuwanderungsgesellschaft. In: Holzbrecher, Alfred (Hg.): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl, 365–376.
- Stölting, Wilfried (2005): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: Leiprecht, Rudolf und Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Wochenschau-Verl., 235–251.
- Strasser, Josef; Steber, Corinna (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, Jörg, Schurt, Verena, Steber, Corinna und Waburg, Wiebke (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 97–126.
- Sturm, Tanja (2010): Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Luders, Manfred und Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, München: Waxmann, 89–105.
- Taguieff, Pierre-André (1991): Die ideologischen Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius, 221–268.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2002): Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In: Zentrum für Schulfragen und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hg.): Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift. Im Auftrag des ZSL herausgegeben von Georg Breidenstein, Werner Helsper und Catrin Kötters-König. Opladen: Leske + Budrich, 17–23.
- Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37–59.

- Thimm, Barbara; Kößler, Gottfried; Ulrich, Susanne (Hg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Tsiakalos, Georgios (1983): Ausländerfeindlichkeit. Tatsachen und Erklärungsversuche. München: Beck.
- United Nations (1965): International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. Adopted and opened for signature and ratification by General Assembly resolution 2106 (XX) of 21 December 1965. Online verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICERD/icerd_en.pdf, zuletzt geprüft am 25.03.2015.
- Walgenbach, Katharina (2006): Erinnern, entschädigen, wiedergutmachen - Deutsche Kolonialgeschichte als Gegenstand von Erinnerungspädagogik. In: *Politisches Lernen* (24), 52–56.
- Walgenbach, Katharina (2009): ‚Weißsein‘ und ‚Deutschsein‘ - Historische Interdependenzen. In: Eggers, Maureen Maisha, Kilomba, Grada, Piesche, Peggy und Arndt, Susan (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Literaturangaben. 2. Aufl. Münster: Unrast, 377–393.
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität - eine Einführung. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesstexte/walgenbach-einfuehrung/>, zuletzt geprüft am 30.09.2013.
- Walter, Paul (2005): Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In: Hamburger, Franz (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 55–67.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Univ., Diss. u.d.T.: Weber, Martina: *Vergeschlechtliche Ethnisierung*—Hamburg, 2002. Opladen, Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Weber, Martina (2005): „Ali Gymnasium“ - Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, Franz (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 69–79.
- Weber, Martina (2009): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In: King, Vera und Koller, Hans-Christoph (Hg.): *Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 215–224.
- Weibel, Walter (1979): Zur Methodik und Didaktik der Lehrerfortbildung. In: Weibel, Walter (Hg.): *Bildungswesen aktuell. Lehrerfortbildung - Variante CH. Aufsätze und Thesen zu Wesen und Weg der Lehrerfortbildung*. Zürich: Benziger, 74–85.

- Weil, Gerhard (1987): Gemeinsame Fortbildung deutscher und ausländischer Lehrer. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehreraus- und -fortbildung im Bereich Ausländerpädagogik. 1. Aufl. Soest: Soester Verl.-Kontor, 31–56.
- Weis, Michael (2013): Rassismus – ein schwieriges Thema. Stolperfallen in der rassismuskritischen Bildungsarbeit. In: *Sprachrohr*, 2013 (Okt/Nov), 9. Online verfügbar unter http://www.stuv.uni-wuerzburg.de/fileadmin/34000000/Arbeitskreise/AK_Presse/Ausgaben/WS_13-14/Sprachrohr_2013-10_final_klein.pdf, zuletzt geprüft am 05.11.2013.
- Weis, Michael (2015a): Der SOR-SMC_coach. Ein rassismuskritisches Qualifizierungsangebot für Pädagoginnen und Pädagogen mit Courage. In: Weis, Michael, Mariscal de Körner, Maria Luisa und Lutz-Simon, Stefan (Hg.): Praxishandbuch Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 141–148.
- Weis, Michael (2015b): Schulen ohne Rassismus? - Lehrerinnen und Lehrer mit Courage! Diskriminierungskritische Pädagogik als Perspektive für die schulische Praxis. In: Hoyer, Birgit (Hg.): Migration und Gender. Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress, 191–201.
- Weis, Michael (2015c): Wie Rassismus in Qualifizierungsangeboten für MultiplikatorInnen methodisch zur Sprache gebracht werden kann. Ein Vorschlag zur Gestaltung rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Weis, Michael, Mariscal de Körner, Maria Luisa und Lutz-Simon, Stefan (Hg.): Praxishandbuch Migrationspädagogische und rassismuskritische Jugendarbeit. Konzepte und Best-Practice-Beispiele aus Würzburg. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 36–49.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. 1. publ. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press.
- Wenning, Norbert (1996): *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster: Waxmann.
- Wenzel, Hartmut (2010): Schulinterne Lehrerfortbildung. In: Bohl, Thorsten, Schelle, Carla und Helsper, Werner (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbe-funde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 295–298.
- Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hg. v. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Online verfügbar unter <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>, zuletzt geprüft am 03.12.2013.
- Wilbers, Karl (2004): *Standards für die Bildung von Lehrkräften*. Sankt Gallen. Online verfügbar unter <http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/pubs/Wilbers-2004-Standards-Bildung-Lehrkraefte.pdf>, zuletzt geprüft am 13.02.2014.

- Wilpert, Czarina (o.J.): Diversity-Training: Der Ansatz von „Eine Welt der Vielfalt“. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-training-der-ansatz-von-eine-welt-der-vielfalt>, zuletzt geprüft am 17.08.2015.
- Winkel, Hans-Peter (1974): Über die positive Funktion von Verunsicherungen im Lehrberuf. In: Ipfling, Heinz-Jürgen (Hg.): Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München: Ehrenwirth, 47–57.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>, zuletzt geprüft am 26.11.2013.
- Wollenweber, Horst (1999): Das Berufsbild des Lehrers als Grundlage der Lehrerausbildung. In: Schulz, Dieter und Wollerheim, Hans-Werner (Hg.): Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuzzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis. Neuwied: Luchterhand, 11–23.
- Wollrad, Eske (2010): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Broden, Anne und Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 141–162.
- Yildiz, Erol (2012): Von der schulischen Selektion zu einer diversitätsbewussten Bildung. In: Fereidooni, Karim (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS, 153–160.
- Ziegenhagen, Martin (2008): Partizipation in der Schule: Der Klassenrat als Beispiel für Partizipation in der Schule. In: Molthagen, Dietmar, Klärner, Andreas, Korgel, Lorenz, Pauli, Bettina und Ziegenhagen, Martin (Hg.): Lern- und Arbeitsbuch gegen Rechts- extremismus: Handeln für Demokratie. Bonn: Dietz, 147–157.

Anhang

Übersicht Anhang A

- A01 Übersicht aller Hypothesen
- A02 Übersicht der zentralen Fortbildungseinrichtungen und -datenbanken
- A03 Leitfaden der Interviewhauptstudie
- A04 Tabellarische Übersicht: Forschungsfragen, Auswertungskategorien, Datenbasis, Hypothesen

Übersicht Anhang B³³ (Interviewtranskripte)

B01	Transkript B01
B02	Transkript B02 (erster Teil)
B02-2	Transkript B02 (zweiter Teil)
B03	Transkript B03
B04	Transkript B04
B05	Transkript B05
B06	Transkript B06
B07	Transkript B07
B08	Transkript B08
B09	Transkript B09
B10	Transkript B10
B11	Transkript B11
B12	Transkript B12
B13	Transkript B13
B14	Transkript B14
B15	Transkript B15
B16	Transkript B16
B17	Transkript B17
B18	Transkript B18

33 Die Anhänge B01 bis B18 werden zum Schutze der Anonymität der befragten Expertinnen nicht veröffentlicht. Den Gutachtern der Dissertation lagen die Anhänge vollständig auf einer Daten-CD vor.

Übersicht Anhang C³⁴ (Kategorienbasierte Übersichten)

C01-C10	Strukturelle Rahmenbedingungen der Fortbildungspraxis
C01	Verankerung rassismusrelevanter Themen in der Lehrerinnenbildung
C02a	Politische und administrative Vorgaben
C02b	Externe Vorgaben
C03a	Finanzielle Rahmenbedingungen
C03b	Finanzielle „Beweggründe der Angebotsetablierung“
C04	Personale Struktur
C05	Qualifikation der befragten Akteurinnen
C06	Externe Trainerinnen
C07	Netzwerk
C08	Schulleitung
C09	Arbeitsbelastung
C10	Freistellungsmöglichkeiten
C11-C22	Konzeption der Fortbildungsangebote
C11	Fortbildungsdauer
C12	Fortbildungsformate
C13	Zielgruppe
C14	Angebotsbewerbung
C15	Theoretische Überlegungen und Verortungen
C16	Personale Konstellationen
C17	Fachliche Überlegungen
C18	Nachfrageorientierung
C19	Extern formulierter Fortbildungsbedarf
C20	Migration / Schulische Vielfalt
C21	Akute Diskriminierung
C22	Erfahrungen aus der Fortbildungspraxis
C23-C29	Ziele der Fortbildungen
C23	Perspektivwechsel
C24	Sensibilität für Diskriminierung
C25	Haltung und (Selbst-)Reflexivität
C26	Wissensvermittlung
C27	Praxistransfer
C28	Produktorientierung
C29	Ausbildung von Expertinnen
C30	Methoden

34 Die Anhänge C01 bis C47 werden zum Schutze der Anonymität der befragten Expertinnen nicht veröffentlicht. Den Gutachtern der Dissertation lagen die Anhänge vollständig auf einer Daten-CD vor.

C31-C39**Praxiserfahrungen**

- C31 Zugänge der Teilnehmerinnen zur rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung
- C32 Motivation der Teilnehmerinnen
- C33 Explizite Thematisierung von *Rassismus*
- C34 Hegemoniale Begriffe und hegemoniale Sprache
- C35 Reproduktion von *Rassismus* im Seminar
- C36 Teilnehmerinnen of Color
- C37 Trainerinnen of Color
- C38 Widerstände und Reaktionen der Teilnehmerinnen
- C39 Konflikte in der Fortbildungspraxis

C40-C47**Bewertung und Diskussion der Fortbildungsangebote**

- C40 Nachhaltigkeit der Fortbildungsangebote
- C41 Erfolg der Fortbildungsangebote
- C42 Schlüsselerlebnisse
- C43 Teilnehmerinnenfeedback
- C44 Systematische Evaluation
- C45 Allgemeine Entwicklungsperspektiven der Fortbildungsangebote
- C46 Entwicklungsperspektive: Mehrere Teilnehmerinnen pro Schule
- C47 Entwicklungsperspektive: Verknüpfung von Fortbildung mit Schulentwicklung

Übersicht Anhang D³⁵ (Vorstudie)

D01	Interviewleitfaden Vorstudie
D02	Liste der Codes der Interviewvorstudie
D03	Seminarangebote – Gesamtübersicht der analysierten Ausschreibungen
D04	Seminarangebote – Auswertung der Zielgruppe nach Schularten
D05	Seminarangebote – Auswertung der Zielgruppe nach Fach
D06	Seminarangebote – Auswertung nach Inhalt (alphabetisch)
D07	Fragebogen Vorstudie
D08	Fragebogenerhebung – Auswertung Teil C
D09	Fragebogenerhebung – Auswertung Teil E

35 Auch die Anhänge D01 bis D09 lagen den Gutachtern der Arbeit auf einer Daten-CD vor.

A01 Übersicht aller Hypothesen

- Hypothese 1:** Rassismusspezifische Lehrerinnenfortbildung folgt keiner definierten curricularen oder politischen Agenda, sondern ist eine von unten gewachsene Praxis, die durch einzelne zentrale Akteurinnen vorangetrieben bzw. betrieben wird.
- Hypothese 2:** Die Verankerung als sogenannte ‚Querschnittsaufgabe‘ führt dazu, dass ‚Rassismus‘ von Lehrkräften nur als freiwilliges, additives Fortbildungsthema wahrgenommen wird.
- Hypothese 3:** Die Initiierung rassismusrelevanter Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer fußt auf einer speziellen personalen Dynamik, welche in der konkreten Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Akteurinnen, unterschiedlichen Fortbildungseinrichtungen und freien Trainerinnen sowie unterschiedlichen Professionen und Professionalisierungsgraden entsteht. Demnach ist anzunehmen, dass die verschiedenen Konzepte im untersuchten Praxisfeld auch deshalb so unterschiedlich ausgestaltet sind, da sie im Kontext einer jeweils einzigartigen personalen Konstellation erarbeitet wurden.
- Hypothese 4:** Einzelne Akteurinnen besitzen durch ihre berufliche Qualifikation und/oder Funktion eine zentrale Stellung im Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung, wodurch ihre subjektive Sichtweise direkten Einfluss auf die inhaltliche und methodische Gestaltung der Konzepte gewinnt.
- Hypothese 5:** Diejenigen, die die Fortbildungsangebote maßgeblich initiieren, koordinieren und/oder konzipieren sind häufig nicht für deren Durchführung in der Praxis verantwortlich. Diejenigen, die die Fortbildungsangebote maßgeblich durchführen, sind im Umkehrschluss häufig nicht für die Initiierung, Koordination und/oder Konzeption verantwortlich.
- Hypothese 6:** Beim Engagement externer Trainerinnen und Trainer spielen inhaltliche und finanzielle Beweggründe eine Rolle: Dort, wo das interne Personal der Fortbildungseinrichtung keine inhaltliche Expertise hinsichtlich der rassismusspezifischen Themen besitzt, werden externe Trainerinnen und Trainer engagiert. Diese Auslagerung der inhaltlichen Kompetenz führt allerdings auch dazu, dass die einzelnen Seminare nachfrageorientiert und nur bei entsprechend verfügbaren finanziellen Mitteln initiiert werden – und dabei häufig nicht in ein übergeordnetes didaktisch-methodisches Konzept der eingebunden sind.
- Hypothese 7:** Die projektorientierte und somit inkonsistente Finanzierungspraxis der rassismusrelevanten Fortbildungsangebote führt zu einem ‚Primat der Finanzierung‘, welches die Fortbildungspraxis stärker strukturiert als inhaltliche oder didaktische Überlegungen. Der wenig planbare Zugriff auf

zudem meist nur kurzfristig verfügbare Fördertöpfe verhindert dabei eine solide inhaltliche Konzeption im Vorfeld der Angebotsetablierung und zwingt die Verantwortlichen stattdessen zu einer finanzierungsabhängigen, pragmatischen Seminargestaltung, sobald Mittel verfügbar werden.

- Hypothese 8:** Seitens der befragten Expertinnen wird ein Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte aufgrund bestehender methodischer und theoretischer Unsicherheiten im Umgang mit rassistisch relevanten Phänomenen und Ereignissen im Klassenzimmer formuliert. Die Konzeptionen der rassistisch relevanten Lehrerinnenbildung verfolgen somit tendenziell einen kompensatorischen Ansatz, d.h. Gegenstand der Fortbildung sind Inhalte und Methoden, welche nicht in der Ersten oder Zweiten Phase der Lehrerinnenbildung vermittelt werden.
- Hypothese 9:** Zentrale inhaltliche Ausgangspunkte der konzeptionellen Überlegungen zur rassistisch relevanten Lehrerinnenfortbildung sind Migrationsphänomene und die damit verbundene wachsende gesellschaftliche und schulische Vielfalt. Das Thema ‚Rassismus‘ wird hingegen seltener als inhaltlicher Ausgangspunkt expliziert, ist allerdings dort handlungsleitend, wo akute Formen von Rassismus oder Diskriminierung in der Schule problematisiert werden.
- Hypothese 10:** Die Fortbildungseinrichtungen bemühen sich um die Breitenwirkung ihrer Angebote mittels zweier unterschiedlicher, zum Teil widersprüchlicher Strategien: Zeitlich, somit aber auch inhaltlich verkürzte Seminarformate folgen dem Prinzip ‚Wenig für Viele‘; umfangreiche Fortbildungsreihen hingegen haben die Schulung ausgewählter Multiplikatorinnen entlang des Prinzips ‚Viel für Wenige‘ zum Ziel.
- Hypothese 11:** Fortbildungsangebote mit interkulturellem bzw. migrationspädagogischem Fokus richten sich tendenziell eher an Grund-, Haupt- und Förderschullehrkräfte. Seminarangebote mit dem expliziten Themenschwerpunkt ‚Rassismus‘ beziehungsweise ‚Rechtsextremismus‘ richten sich hingegen häufig spezifisch an Fachlehrerinnen (bspw. für Geschichte, Sozialkunde, Ethik, usw.) oder an einzelne Multiplikatorinnen.
- Hypothese 12:** Viele Anbieterinnen rassistisch relevanter Lehrerinnenfortbildung vermeiden es, dass ‚Rassismus‘ in ihren Seminaurausschreibungen als Begriff explizit auftaucht – selbst dann, wenn in den Fortbildungen eine explizite Auseinandersetzung mit dem Phänomen erfolgt. Der bewusste ‚Etikettenschwindel‘ erfolgt aus werbestrategischen Gründen, da eine auf Lehrkräfte abschreckende Wirkung des Rassismusbegriffs vermutet wird.
- Hypothese 13:** Im Feld der rassistisch relevanten Lehrerinnenfortbildung vollzieht sich aktuell ein Paradigmenwechsel hin zu migrationspädagogischen und rassistisch kritischen Ansätzen. Dennoch existieren – wie auch im wissenschaft-

lichen Diskurs, welchem die Fortbildungspraxis hier folgt – unterschiedliche Theorieansätze und Paradigmen parallel. Dadurch wird die Praxis aufgrund der Vielzahl der, inhaltlich zum Teil widersprüchlichen, Angebote allerdings gerade auch für potentielle Teilnehmerinnen unübersichtlich.

- Hypothese 14:** Die Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung ist äußerst divers. Es gibt keinen verbindenden theoretischen sowie didaktisch-methodischen Rahmen und es fehlt auch eine einheitliche fachliche Sprache: Gleiche Begriffe werden unterschiedlich verwendet, unterschiedliche Begriffe werden äquivalent verwendet. Trotz des (rhetorischen) Bezugs auf einschlägige Theorien und Wissenschaftlerinnen besteht somit eine konzeptionelle Theorielosigkeit.
- Hypothese 15:** Die Herausbildung einer reflektierten Haltung und (Selbst-)Reflexivität ist das zentrale Ziel rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung. Die Praxis rassismusrelevanter Lehrerinnenbildung kann dabei insofern als ‚Community of Practice‘ verstanden werden, als dass sie sich auf ein implizit und informell geteiltes Verständnis der Akteurinnen über die Zielsetzungen und Herangehensweisen stützt.
- Hypothese 16:** Auch die Vermittlung von theoretischem Wissen wird in den rassismusrelevanten Fortbildungsangeboten angestrebt. Dies dient allerdings keinem Selbstzweck, sondern soll die Arbeit an Haltung und Perspektiven in den Fortbildungen unterstützen bzw. ergänzen.
- Hypothese 17:** Inhaltlich umfassen die Angebote der rassismusrelevanten Lehrerfortbildung eine große Bandbreite an Themen. Das thematische Angebot korrespondiert dabei mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Tendenzen.
- Hypothese 18:** Ein weiteres Ziel der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung besteht im praxiswirksamen Transfer der Fortbildungsinhalte. Strategische Ansatzpunkte stellen hier die Bereitstellung entsprechender Reflexionsmethoden und Arbeitshilfen sowie die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dar.
- Hypothese 19:** In der Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung finden zahlreiche unterschiedliche methodische Ansätze Anwendung. Die Akteurinnen bedienen sich trotz fehlender didaktischer Rahmentheorie an einem gemeinsamen Pool an Übungsformen, Medien und inhaltlichen Impulsen.
- Hypothese 20:** Gerade bei Einzelseminaren beziehen sich die Veranstalterinnen nur selten auf einen konzeptionell fundierten Gesamtansatz, sondern zeigen stattdessen eine pragmatische Herangehensweise, indem sie Elemente aus unterschiedlichsten methodischen Ansätzen einbeziehen und nach dem ‚trial-and-error‘-Prinzip weiterentwickeln.

- Hypothese 21:** Rassismusrelevante Lehrerinnenfortbildungen werden (aufgrund der Freiwilligkeit) in der Regel von Lehrkräften besucht, die bereits von sich aus ein fachliches und/oder persönliches Interesse an den jeweiligen Seminarthemen mitbringen.
- Hypothese 22:** Unabhängig vom fachlichen Zugang und der persönlichen Motivation wollen die meisten der teilnehmenden Lehrkräfte etwas ‚Handfestes‘ für die Praxis aus den Fortbildungen mitnehmen. Dieser Erwartung wird seitens der verantwortlichen Akteurinnen häufig entsprochen, um die Motivation der Teilnehmenden aufrecht zu erhalten. Dennoch bemühen sich die Fortbildnerinnen mittels expliziter oder impliziter Strategien darum, dass vor allem die Vermittlung einer reflexiven Haltung im Zentrum der inhaltlichen Seminargestaltung steht.
- Hypothese 23:** Die explizite Thematisierung von Rassismus in rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildungen birgt einerseits die Gefahr einer Reproduktion von Rassismus, andererseits aber auch die Chance zur produktiven Dekonstruktion der Ungleichheitsverhältnisse.
- Hypothese 24:** Bei der methodischen Gestaltung trifft man in der Praxis rassismusrelevanter, insbesondere rassismusspezifischer Lehrerinnenfortbildung auf ein ‚Kalkül des Widerstands‘: Die Fortbildnerinnen provozieren durch Übungen und inhaltliche Impulse bewusst Irritationen und widerständige Reaktionen, um diese im anschließenden Seminarverlauf produktiv nutzbar zu machen. Ein solches Kalkül birgt dennoch stets das Risiko, dass der Widerstand mancher Teilnehmerinnen destruktiver Natur ist und somit nicht, wie intendiert, in eine reflektierte Haltung überführt werden kann.
- Hypothese 25:** In der Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung lassen sich Konflikte zwischen Lehrerinnen und anderen an der Fortbildung teilnehmenden Professionen, zwischen wissenschaftlich orientierten Referentinnen und den praxisorientierten Lehrerinnen und zwischen Referentinnen der außerschulischen Bildungsarbeit und den Lehrerinnen beobachten. Ursache sind in der Regel unterschiedliche Erwartungen an Inhalte und gewünschte Ergebnisse der Seminare sowie das divergierende professionelle Selbstverständnis der verschiedenen Berufsgruppen.
- Hypothese 26:** Zur Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung gibt es bisher keine gesicherten Erkenntnisse. Nur vereinzelt wird die Wirkung rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung systematisch evaluiert. Nicht-standardisierte Rückmeldungen von Teilnehmerinnen werden hingegen am Ende einzelner Fortbildungsangebote regelmäßig eingeholt.
- Hypothese 27:** Die Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung wird durch ähnliche äußere Rahmenbedingungen behindert, wie die Dritte Phase im

Allgemeinen (fehlende Freistellungsmöglichkeiten, fehlende Unterstützung der Schulleitung, zeitlich knappe Ressourcen der Lehrkräfte).

Hypothese 28: Umfangreichere Fortbildungsreihen werden aufgrund der knappen (persönlichen wie finanziellen) Ressourcen seltener durch die Schulleitung genehmigt bzw. durch die arbeitsbelasteten Lehrkräfte angenommen. Zeitlich kürze Fortbildungssettings sind dagegen populärer, bergen allerdings die Gefahr einer inhaltlichen Verkürzung.

A02 Übersicht der zentralen Fortbildungseinrichtungen und -datenbanken

Bundesland	Zentrale Fortbildungseinrichtung	Zentrale Datenbank ³⁶
Baden-Württemberg	Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg Steinbeisstraße 1 73730 Esslingen http://www.lehrerfortbildung-bw.de/lak/	http://lehrerfortbildung-bw.de/fortbildungen/
Bayern	Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP) Kardinal-von-Waldburg-Straße 6-7 89407 Dillingen an der Donau www.alp.dillingen.de	http://www.alp.dillingen.de/lehrgaenge/suche/
Berlin (siehe auch Brandenburg!)	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Bernhard-Weiß-Str. 6 10178 Berlin https://www.berlin.de/sen/bjw/	www.fortbildung-regional.de https://tisonline.brandenburg.de/
Brandenburg	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) Struweg 14974 Ludwigsfelde-Struveshof www.lisum.berlin-brandenburg.de	https://tisonline.brandenburg.de/
Bremen	Landesinstitut für Schule Am Weidedamm 20 28215 Bremen http://www.lis.bremen.de	http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.4283.de
Hamburg	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Felix-Dahn-Straße 3 20357 Hamburg http://li.hamburg.de	https://tis.li-hamburg.de/
Hessen	Landesschulamt und Lehrkräfteakademie Abteilung II Akademie für Lehrerentwicklung und Personalentwicklung Stuttgarter Str. 18-24 60329 Frankfurt am Main http://www.lsa.hessen.de	https://akkreditierung.hessen.de/catalog

³⁶ Die Gültigkeit der jeweiligen Internetauftritte wurde zuletzt im November 2016 überprüft.

Mecklenburg-Vorpommern	Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) Dreescher Markt 2, 19061 Schwerin http://www.bildung-mv.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/	http://www.bildungsserver-mv.de/cms-fortbildung-allgemein.aspx
Niedersachsen	Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) Richthofenstraße 29 31137 Hildesheim http://www.nibis.de/	https://vedab.de/
Nordrhein-Westfalen	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 40190 Düsseldorf http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/	http://www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/search/start
Rheinland-Pfalz	Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz Butenschönstr. 2 67346 Speyer http://bildung-rp.de/pl.html	https://tis.bildung-rp.de/
Saarland	Landesinstitut für Pädagogik und Medien Beethovenstr. 26 66125 Saarbrücken http://www.lpm.uni-sb.de	http://lpm.uni-sb.de/index.php
Sachsen	Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) Dresdner Straße 78 c 01445 Radebeul http://www.sbi.smk.sachsen.de	https://www.schulportal.sachsen.de/fortbildungen/suche_kategorisierung.php
Sachsen-Anhalt	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) Fachbereich Lehrerfort- und Weiterbildung Riebeckplatz 9 06110 Halle (Saale) http://www.lisa.sachsen-anhalt.de/	http://www.bildung-lsa.de/lehrerfort_und_weiterbildung.html http://www.eltis-online.de/
Schleswig-Holstein	Institut für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein Schreiberweg 5 24119 Kronshagen http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/	https://www.securelernnetz.de/formix/index.php?cookiecheck=1
Thüringen	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) Heinrich-Heine-Allee 2-4 99438 Bad Berka https://www.schulportal-thueringen.de/thillm	https://www.schulportal-thueringen.de/catalog

A03 Leitfaden der Interviewhauptstudie

A. Persönlicher Einstieg

- Ich möchte gerne mit einer eher persönlichen Frage in das Interview einsteigen: Was macht für Sie den Reiz dieses Themenkomplexes aus?

B. Curriculare Verankerung

- (Warum) Veranstalten Sie Fortbildungsangebote, bei denen das Thema *Rassismus* explizit thematisiert wird?
- Taucht das Thema *Rassismus* in den Rahmencurricula der Lehrerinnenbildung in Ihrem Bundesland auf und setzen sich angehende Lehrerinnen in der ersten und zweiten Ausbildungsphase bereits mit dem Thema auseinander?
- Warum sind Fortbildungsangebote für Lehrerinnen, die sich explizit mit dem Thema *Rassismus* beschäftigen, Ihrer Meinung nach notwendig?

C. Zielgruppe

- Mit welchen inhaltlichen Erwartungen besuchen Lehrkräfte Fortbildungen zum Thema *Rassismus*? Was wünschen sie sich? Können Sie diese Erwartungen erfüllen?
- Wird die im Fragebogen definierte Zielgruppe tatsächlich erreicht?

D. Nachfragen zum Fragebogen

- Berufliches Netzwerk?
- Strukturelle Verankerung?
- Äußere Rahmenbedingungen?

E. Das Thema *Rassismus* in der Lehrerinnenfortbildung

1. Konzeption und Zielsetzung der Fortbildungen

- Wer entwickelt in Ihrer Einrichtung die Fortbildungskonzepte?
- Speisen sich die Inhalte der Fortbildung eher aus der wissenschaftlichen Theorie oder der schulischen Praxis? (oder aus beiden?)
- Gibt es spezifische theoretische Grundlagen, die eine besondere Relevanz für die Fortbildung besitzen? Beispielsweise spezielle theoretische Ansätze und Modelle oder auch Studien bzw. Autorinnen, auf die sich die Fortbildungen explizit beziehen?
- Gab es bei der konzeptionellen und inhaltlichen Gestaltung in der Vergangenheit Entwicklungen und Veränderungen? Falls ja: Welche?
- Wird *Rassismus* in den Fortbildungen eher explizit oder implizit thematisiert?
- Welche/s Definition/Verständnis von *Rassismus* liegt den Seminaren zu Grunde?

2. Rassismuskritische Professionalisierung von Lehrerinnen

- Was sind die (didaktischen) Ziele ihrer Fortbildung(en)? Was sollen also Lehrerinnen und Lehrer wissen und können, nachdem Sie ein Seminar besucht haben?
- Mit welchem Verständnis von *Rassismus* kommen LehrerInnen in die Fortbildung?
- Wird das Thema *Rassismus* inhaltlich auf Schule bezogen? Falls ja: Wie?
- Wie reagieren Lehrerinnen und Lehrer auf die Thematisierung von *Rassismus*?
- Was macht für Sie eine rassismuskritische Professionalität von *Lehrerinnen* aus?
- Wo sehen Sie aktuell noch Defizite der *Lehrerinnen* mit Blick auf ein solches professionelles, rassismuskritisches Handeln?
- Streben Sie eine solche rassismuskritische Professionalisierung mit Hilfe Ihrer Fortbildungen an? Falls ja: Inwiefern?

3. Methodische Aspekte

- Gibt es ein spezielles Methodenrepertoire oder Trainingskonzept, auf das Sie bei ihren Fortbildungen zurückgreifen?
- Schildern Sie mir bitte ein bis zwei Übungen oder Methoden, die häufig Anwendung in den rassismuskritischen Fortbildungen finden.
- Haben Sie Momente erlebt, in denen Rassismen im Seminar reproduziert wurde? Falls ja: Wie haben Sie reagiert? bzw.: Wie sollte eine Seminarleitung reagieren?

4. Gelingfaktoren und Problemstellungen

- Wann ist eine Fortbildung zum Thema *Rassismus* Ihrer Meinung nach erfolgreich?
- Haben die Seminare Ihrer Meinung nach eine nachhaltige Wirkung auf das professionelle Handeln der Lehrerinnen und Lehrer bezogen auf *Rassismus*?
- Überprüfen Sie die Wirksamkeit der Fortbildung in irgendeiner Form?
- Welche Rückmeldungen erhalten Sie von den teilnehmenden *Lehrerinnen*?
- Gab oder gibt es irgendwelche Problemfelder, die noch zu verbessern wären?

F. Sonstiges

- Gibt es weitere wichtige Aspekte, die ich nicht erfragt habe, welche für die Erforschung der rassismuskritischen Professionalisierung von *Lehrerinnen* ihrer Meinung nach allerdings relevant sind?

A04 Tabellarische Übersicht: Forschungsfragen, Auswertungskategorien, Datenbasis, Hypothesen

Forschungsleitende (Teil-) Fragen	Finale Auswertungssubkategorien und ggf. Auswertungskuster	Datenbasis	Teilhypothesen
<p>Inhaltliche Verankerung der rassismusrelevanten Lehrerinnenbildung</p> <p>(Inwiefern) Ist das Thema ‚Rassismus‘ in den verschiedenen Phasen der Lehrerinnenbildung curricular und deren Einrichtungen und Institutionen strukturell verankert?</p>	<p>„strukturelle/curriculare Verankerung“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verankerung als Querschnittsaufgabe • Freiwilligkeit des Themas <p>„politische und administrative Vorgaben“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Strategien und fehlender Wille zur Verankerung des Themas 	<p>24 Textstellen aus 12 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C01)</p> <p>18 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C02)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rassismusspezifische Lehrerinnenfortbildung folgt keiner definierten curricularen oder politischen Agenda, sondern ist eine von unten gewachsene Praxis, die durch einzelne zentrale Akteurinnen vorangetrieben bzw. betrieben wird. 2. Die Verankerung als sogenannte ‚Querschnittsaufgabe‘ führt dazu, dass ‚Rassismus‘ von Lehrkräften nur als freiwilliges, additives Fortbildungsthema wahrgenommen wird.
<p>Einfluss personaler Konstellationen auf konzeptionelle Entscheidungen</p> <p>Welche personalen Konstellationen wirken bei der inhaltlichen Konzeption der Fortbildungsangebote und beeinflussen deren inhaltliche und methodische Gestaltung?</p>	<p>„Einfluss personaler Konstellationen“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildung von Arbeitskreisen • Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern • Pilotfortbildungen mit Multiplikatorinnen • Zentrale Stellung einzelner Akteurinnen 	<p>20 Textstellen aus 8 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C16)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Die Initiierung rassismusrelevanter Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer fußt auf einer speziellen personalen Dynamik, welche in der konkreten Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Akteurinnen, unterschiedlichen Fortbildungseinrichtungen und freien Trainerinnen sowie unterschiedlichen Professionen und Professionalisierungsgraden entsteht. Demnach ist anzunehmen, dass die verschiedenen Konzepte im untersuchten Praxisfeld auch deshalb so unterschiedlich ausgestaltet sind, da sie im Kontext einer jeweils einzigartigen personalen Konstellation erarbeitet wurden. 4. Einzelne Akteurinnen besitzen durch ihre berufliche Qualifikation und/oder Funktion eine zentrale Stellung im Feld der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung, wodurch ihre subjektive Sichtweise direkten Einfluss auf die inhaltliche und methodische Gestaltung der Konzepte gewinnt.

<p>Konzeption und Durchführung der rassismuselevanten LehrerInnenfortbildung</p> <p><i>Welche Akteurinnen sind im Feld der rassismuselevanten LehrerInnenfortbildung für die Konzeption und Durchführung der Fortbildungsangebote zuständig?</i></p>	<p>Personale Struktur'</p> <p>Qualifikation der befragten Akteurinnen'</p> <p>Externe TrainerInnen'</p>	<p>18 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C04)</p> <p>11 Textstellen aus 7 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C05)</p> <p>24 Textstellen aus 12 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C06)</p>	<p>5. Diejenigen, die die Fortbildungsangebote maßgeblich initiieren, koordinieren und/oder konzipieren sind häufig nicht für deren Durchführung in der Praxis verantwortlich. Diejenigen, die die Fortbildungsangebote maßgeblich durchführen, sind im Umkehrschluss häufig nicht für die Initiierung, Koordination und/oder Konzeption verantwortlich.</p> <p>6. Beim Engagement externer Trainerinnen und Trainern spielen inhaltliche und finanzielle Beweggründe eine Rolle: Dort, wo das interne Personal der Fortbildungseinrichtung keine inhaltliche Expertise hinbringen werden externe Trainerinnen und Trainer engagiert. Diese Auslagerung der inhaltlichen Kompetenz führt allerdings auch dazu, dass die einzelnen Seminare nachfrageorientiert und nur bei entsprechender verfügbaren finanziellen Mitteln initiiert werden – und dabei häufig nicht in ein übergeordnetes didaktisch-methodisches Konzept eingebunden sind.</p>
<p>Finanzierung der rassismuselevanten LehrerInnenfortbildung</p> <p><i>Mit welchen Mitteln und in welchem Umfang werden die rassismuselevanten Fortbildungsangebote finanziert?</i></p>	<p>Finanzielle Rahmenbedingungen'</p> <p>Beweggründe der Angebotsetablierung: Finanzielle Beweggründe'</p>	<p>25 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C03a)</p> <p>10 Textstellen aus 8 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C03b)</p>	<p>7. Die projektorientierte und somit inkonsistente Finanzierungspraxis der rassismuselevanten Fortbildungsangebote führt zu einem ‚Primat der Finanzierung‘, welches die Fortbildungspraxis stärker strukturiert als inhaltliche oder didaktische Überlegungen. Der wenig planbare Zugriff auf zudem meist nur kurzfristig verfügbare Förderöpfe bzw. Projektmittel verhindert dabei eine solide inhaltliche Konzeption im Vorfeld der Angebotsetablierung und zwingt die Verantwortlichen stattdessen zu einer finanzierungsabhängigen, pragmatischen Seminarergestaltung, sobald Mittel verfügbar werden.</p>

<p>(Inhaltliche) Ausgangspunkte der Konzeptionen</p> <p>Warum werden rassismuselevante Fortbildungsangebote initiiert? Warum wird die Initiierung aus Sicht der Expertinnen als notwendig erachtet?</p>	<p>„Fachliche Überlegungen“</p> <p>„Nachfrageorientierung“</p> <p>„Extern formulierter Fortbildungsbedarf“</p> <p>„Migration/Schulische Vielfalt“</p> <p>„Akute Diskriminierung“</p> <p>„Erfahrungen aus der Fortbildungspraxis“</p>	<p>12 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C17)</p> <p>14 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C18)</p> <p>11 Textstellen aus 8 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C19)</p> <p>9 Textstellen aus 8 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C20)</p> <p>13 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C21)</p> <p>11 Textstellen aus 5 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C22)</p>	<p>8. Seitens der befragten Expertinnen wird ein Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte aufgedeckt bestehender methodischer und theoretischer Unsicherheiten im Umgang mit rassismuselevanten Phänomenen und Ereignissen im Klassenzimmer formuliert. Die Konzeptionen der rassismuselevanten Lehrerinnenbildung verfolgen somit tendenziell einen komplementarischen Ansatz, d.h. Gegenstand der Fortbildung sind Inhalte und Methoden, welche nicht in der Ersten oder Zweiten Phase der Lehrerinnenbildung vermittelt werden.</p> <p>9. Zentrale inhaltliche Ausgangspunkte der konzeptionellen Überlegungen zur rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildung sind Migrationsthemen und die damit verbundene wachsende gesellschaftliche und schulische Vielfalt. Das Thema „Rassismus“ wird hingegen seltener als inhaltlicher Ausgangspunkt expliziert, ist allerdings dort handlungsleitend, wo akute Formen von Rassismus oder Diskriminierung in der Schule problematisiert werden.</p>
<p>Fortbildungsformate</p> <p>Welche unterschiedlichen Fortbildungsformate existieren aktuell in der Praxis rassismuselevanter Lehrerinnenfortbildung? Wie werden diese durch die Expertinnen bewertet?</p>	<p>„Fortbildungsdauer“</p> <p>„Fortbildungsformate“</p>	<p>15 Textstellen aus 7 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C11)</p> <p>35 Textstellen aus 13 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C12)</p>	<p>10. Die Fortbildungseinrichtungen bemühen sich um die Breitenwirkung ihrer Angebote mittels zweier unterschiedlicher, zum Teil widersprüchlicher Strategien: Zeitlich, somit aber auch inhaltlich verkürzte Seminarformate folgen dem Prinzip „Wenig für Viele“; umfangreiche Fortbildungsreihen hingegen haben die Schulung ausgewählter Multiplikatorinnen entlang des Prinzips „Viel für Wenige“ zum Ziel.</p>

<p>Teilnehmerinnenakquise und Angebotsbewerbung</p> <p>Wie bewerben die Fortbildungseinrichtungen ihre rassismuserlevanten Angebote?</p> <p>Welche unterschiedlichen Marketingstrategien existieren bei der Akquise von Teilnehmerinnen?</p>	<p>„Zielgruppe“</p> <p>„Angebotsbewerbung“</p>	<p>12 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C13)</p> <p>24 Textstellen aus 13 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C14)</p> <p>Ergänzend Fragebogenerhebung der Vorstudie (vgl. Anhang D08)</p> <p>Analyse der Seminaarauszeichnungen der Vorstudie (vgl. D04, D05)</p>	<p>11. Fortbildungsangebote mit interkulturellem bzw. migrationspädagogischem Fokus richten sich tendenziell eher an Grund-, Haupt- und Förderschullehrkräfte. Seminarangebote mit dem expliziten Themenschwerpunkt ‚Rassismus‘ beziehungsweise ‚Rechtsextremismus‘ richten sich hingegen häufig spezifisch an Fachlehrerinnen (bspw. für Geschichte, Sozialkunde, Ethik, usw.) oder an einzelne Multiplikatorinnen.</p> <p>12. Viele Anbieterinnen rassismuserrelevanter Lehrerinnenfortbildung vermeiden es, dass ‚Rassismus‘ in ihren Seminaarauszeichnungen als Begriff explizit auftaucht – selbst dann, wenn in den Fortbildungen eine explizite Auseinandersetzung mit dem Phänomen erfolgt. Der bewusste ‚Etikettenschwund‘ erfolgt aus werbestrategischen Gründen, da eine auf Lehrkräfte abschreckende Wirkung des Rassismusbegriffs vermutet wird.</p>
<p>Theoretische Überlegungen und Verortungen</p> <p>Welche Theoriebezüge werden durch die Befragten hinsichtlich der Fortbildungskonzeptionen hergestellt? Wie werden die Fortbildungsangebote (rassismus-) theoretisch verortet?</p>	<p>„Theoretische Überlegungen und Verortungen“</p> <ul style="list-style-type: none"> •Paradigmenwechsel interkulturell-migrationspädagogisch/ rassismuskritisch •Verwendung des Rassismusbegriffs •Theorie- und Wissenschaftsorientierung 	<p>61 Textstellen aus allen 18 Interviews (vgl. Anhang C15)</p>	<p>13. Im Feld der rassismuserlevanten Lehrerinnenfortbildung vollzieht sich aktuell ein Paradigmenwechsel hin zu migrationspädagogischen und rassismuskritischen Ansätzen. Dennoch existieren – wie auch im wissenschaftlichen Diskurs, welchem die Fortbildungspraxis hier folgt – unterschiedliche Theorieansätze und Paradigmen parallel. Dadurch wird die Praxis aufgrund der Vielzahl der, inhaltlich zum Teil widersprüchlichen, Angebote allerdings gerade auch für potentielle Teilnehmerinnen unübersichtlich.</p> <p>14. Die Praxis der rassismuserlevanten Lehrerinnenfortbildung ist äußerst divers. Es gibt keinen verbindlichen theoretischen sowie didaktisch-methodischen Rahmen und es fehlt auch eine einheitliche fachliche Sprache: Gleiche Begriffe werden unterschiedlich verwendet, unterschiedliche Begriffe werden äquivalent verwendet. Trotz des (rhetorischen) Bezugs auf einschlägige Theorien und Wissenschaftlerinnen besteht somit eine konzeptionelle Theorielosigkeit.</p>

<p>Affektive Ziele der Fortbildungen</p> <p>Welche affektiven Lehr-/Lernziele werden in den Angeboten rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung verfolgt?</p>	<p>‚Perspektivwechsel‘</p> <p>‚Sensibilität für Diskriminierung und Vorurteile‘</p> <p>‚Haltung und (Selbst-)Reflexivität‘</p>	<p>8 Textstellen aus 5 verschiedenen (vgl. Anhang C23) 27 Textstellen aus 15 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C24) 23 Textstellen aus 11 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C25)</p>	<p>15. Die Herausbildung einer reflektierten Haltung und (Selbst-)Reflexivität ist das zentrale Ziel rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung. Die Praxis rassismusrelevanter Lehrerinnenbildung kann dabei insofern als ‚Community of Practice‘ verstanden werden, als dass sie sich auf ein implizit und informell geteiltes Verständnis der Akteurinnen über die Zielsetzungen und Herangehensweisen stützt.</p>
<p>Kognitive Ziele der Fortbildungen</p> <p>Welche kognitiven Lehr-/Lernziele werden in den Angeboten rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung verfolgt?</p>	<p>‚Kognitive Ziele/Theorie- und Wissensvermittlung‘</p> <p>Inhalte der Fortbildungsangebote</p>	<p>10 Textstellen aus 7 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C26) Analyse der Seminaranschreibungen der Vorstudie (vgl. D04)</p>	<p>16. Auch die Vermittlung von theoretischem Wissen wird in den rassismusrelevanten Fortbildungsangeboten angestrebt. Dies dient allerdings keinem Selbstzweck, sondern soll die Arbeit an Haltung und Perspektiven in den Fortbildungen unterstützen bzw. ergänzen.</p> <p>17. Inhaltlich umfassen die Angebote der rassismusrelevanten Lehrerfortbildung eine große Bandbreite an Themen. Das thematische Angebot korrespondiert dabei mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Tendenzen.</p>
<p>Pragmatische Ziele der Fortbildungen</p> <p>Welche pragmatischen Lehr-/Lernziele werden in den Angeboten rassismusrelevanter Lehrerinnenfortbildung verfolgt?</p>	<p>‚(Reflektierter) Praxistransfer‘</p> <p>‚Produktorientierung: Erstellung von Unterrichtsmaterial und Arbeitshilfen‘</p> <p>‚Qualifikation von Expertinnen und Multiplikatorinnen‘</p>	<p>20 Textstellen aus 10 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C27) 3 Textstellen aus 3 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C28) 17 Textstellen aus 7 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C29).</p>	<p>18. Ein weiteres Ziel der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung besteht im praxiswirksamen Transfer der Fortbildungsinhalte. Strategische Ansatzpunkte stellen hier die Bereitstellung entsprechender Reflexionsmethoden und Arbeitshilfen sowie die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dar.</p>
<p>Methodische Gestaltung</p> <p>Welche Lehr-/Lernmethoden finden in der aktuellen Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung Anwendung?</p>	<p>‚Methoden‘</p> <ul style="list-style-type: none"> •Übersicht Methoden •Seminalplanung: Von der Methode zum Konzept 	<p>84 Textstellen aus 16 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C30)</p>	<p>19. In der Praxis der rassismusrelevanten Lehrerinnenfortbildung finden zahlreiche unterschiedliche methodische Ansätze Anwendung. Die Akteurinnen bedienen sich trotz fehlender didaktischer Rahmentheorie an einem gemeinsamen Pool an Übungsformen, Medien und inhaltlichen Impulsen.</p>

<p>Was kann allgemein zur methodischen Praxis in diesem Handlungsfeld festgestellt werden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rassismuskritische Methoden • Tendenz: Weniger Übungen, mehr Gespräch; • Erfahrungen aus und (Weiter)Entwicklungen der Fortbildungspraxis' 	<p>11 Textstellen aus 7 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C22)</p>	<p>20. Gerade bei Einzelseminaren beziehen sich die Veranstalterinnen nur selten auf einen konzeptionell fundierten Gesamtansatz, sondern zeigen stattdessen eine pragmatische Herangehensweise, indem sie Elemente aus unterschiedlichsten methodischen Ansätzen einbeziehen und nach dem ‚trial-and-error‘-Prinzip weiterentwickeln.</p>
<p>Zugänge, Motivation und Erwartungen der Teilnehmerinnen</p> <p>Welche Auffassung haben die Expertinnen über die Teilnehmerinnen der rassismustheoretischen Fortbildungsangebote – also über deren thematischen Zugänge, Motivation und inhaltlichen Erwartungen?</p>	<p>„(Thematische) Zugänge der Teilnehmerinnen zu rassismustheoretischen Themen“</p> <p>„Motivation der Teilnehmerinnen“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivation der Teilnehmerinnen • Erwartung der Teilnehmerinnen 	<p>16 Textstellen aus 7 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C31)</p> <p>54 Textstellen aus 15 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C32)</p>	<p>21. Rassismustheoretische Lehrerinnenfortbildungen werden in der Regel von Lehrkräften besucht, die bereits von sich aus ein fachliches und/oder persönliches Interesse an den jeweiligen Seminarthemen mitbringen.</p> <p>22. Unabhängig vom fachlichen Zugang und der persönlichen Motivation wollen die meisten der teilnehmenden Lehrkräfte etwas ‚Handfestes‘ für die Praxis aus den Fortbildungen mitnehmen. Dieser Erwartung wird seitens der verantwortlichen Akteurinnen häufig entsprochen, um die Motivation der Teilnehmenden aufrecht zu erhalten. Dennoch versuchen die Fortbilderinnen mittels expliziter oder impliziter Strategien, dass vor allem die Vermittlung einer reflexiven Haltung im Zentrum inhaltlichen Seminargestaltung steht.</p>
<p>Explizite Auseinandersetzung mit Rassismus</p> <p>Welche Erfahrungen gibt es mit der expliziten Auseinandersetzung zum Thema ‚Rassismus‘ in den Fortbildungsangeboten</p>	<p>„Explizite Thematisierung von Rassismen im Seminar“</p> <p>„Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten“</p> <p>„Reproduktion von Rassismus in den rassismustheoretischen Fortbildungen“</p> <p>„Teilnehmerinnen mit eigenen Rassismuserfahrungen“</p> <p>„Trainerinnen mit eigenen Rassismuserfahrungen“</p> <p>„Widerstände hinsichtlich der Thematisierung von Rassismus im Seminar“</p>	<p>14 Textstellen aus 8 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C33)</p> <p>6 Passagen aus 4 Gesprächen, (vgl. Anhang C34)</p> <p>11 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C35)</p> <p>5 Textstellen aus 3 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C36)</p> <p>6 Textstellen aus 3 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C37)</p> <p>19 Textstellen aus 11 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C38)</p>	<p>23. Die explizite Thematisierung von Rassismus in rassismustheoretischen Lehrerinnenfortbildungen birgt einerseits die Gefahr einer Reproduktion von Rassismus, andererseits aber auch die Chance zur produktiven Dekonstruktion der Ungleichheitsverhältnisse. Bei der methodischen Gestaltung trifft man in der Praxis rassismustheoretischer, insbesondere rassismustheoretischer Lehrerinnenfortbildung auf ein ‚Kalkül des Widerstands‘: Die Fortbilderinnen provozieren durch Übungen und inhaltliche Impulse bewusst Irritationen und widerständige Reaktionen, um diese im anschließenden Seminarverlauf produktiv nutzbar zu machen. Ein solches Kalkül birgt dennoch stets das Risiko, dass der Widerstand mancher Teilnehmerinnen destruktiver Natur ist und somit nicht, wie intendiert, in eine reflektierte Haltung überführt werden kann.</p> <p>24. Die explizite Thematisierung von Rassismus in rassismustheoretischen Lehrerinnenfortbildungen birgt einerseits die Gefahr einer Reproduktion von Rassismus, andererseits aber auch die Chance zur produktiven Dekonstruktion der Ungleichheitsverhältnisse. Bei der methodischen Gestaltung trifft man in der Praxis rassismustheoretischer, insbesondere rassismustheoretischer Lehrerinnenfortbildung auf ein ‚Kalkül des Widerstands‘: Die Fortbilderinnen provozieren durch Übungen und inhaltliche Impulse bewusst Irritationen und widerständige Reaktionen, um diese im anschließenden Seminarverlauf produktiv nutzbar zu machen. Ein solches Kalkül birgt dennoch stets das Risiko, dass der Widerstand mancher Teilnehmerinnen destruktiver Natur ist und somit nicht, wie intendiert, in eine reflektierte Haltung überführt werden kann.</p>

<p>Spezielle Erfahrungen mit der Zielgruppe Lehrerinnen</p> <p>Welche Erfahrungen gibt es speziell mit der Zielgruppe ‚Lehrerinnen‘ im Feld der rassismuselevanten Fortbildung?</p>	<p>Spezielle Erfahrungen mit der Zielgruppe Lehrerinnen‘</p> <ul style="list-style-type: none"> •Spezielle Erfahrungen mit der Zielgruppe Lehrerinnen •Konflikte zwischen Lehrerinnen und anderen Professionen •Spannungen zwischen Lehrerinnen und Trainerinnen 	<p>22 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews ein</p>	<p>25. In der Praxis der rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildung lassen sich Konflikte zwischen Lehrerinnen und anderen an der Fortbildung teilnehmenden Professionen, zwischen wissenschaftlich orientierten Referentinnen und den praxisorientierten Lehrerinnen und zwischen Referentinnen der außerschulischen Bildungsarbeit und den Lehrerinnen beobachten. Ursache sind in der Regel unterschiedliche Erwartungen an Inhalte und gewünschte Ergebnisse der Seminare sowie das divergierende professionelle Selbstverständnis der verschiedenen Berufsgruppen.</p>
<p>Bewertung und Evaluation</p> <p>(Wie) Werden die existierenden rassismuselevanten Fortbildungsangebote evaluiert und in ihrer Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit bewertet?</p>	<p>‚Nachhaltigkeit der Fortbildungsangebote‘</p> <p>‚Erfolgskriterien rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildung‘</p> <p>‚Schilderung (positiver) Schlüsselerlebnisse‘</p> <p>‚Teilnehmerinnenfeedback und Rückmeldungen‘</p> <p>‚systematische/wissenschaftliche Evaluation‘</p> <p>‚Entwicklungsperspektiven der Fortbildungsangebote‘</p> <p>‚Nachhaltigkeits-Strategie: Mehrere Leute pro Schule‘</p> <p>‚Nachhaltigkeits-Strategie: Verknüpfung von Fortbildung mit Schulentwicklung‘</p>	<p>20 Textstellen aus 10 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C40)</p> <p>6 Textstellen aus 6 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C41)</p> <p>7 Textstellen aus 6 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C42)</p> <p>10 Textstellen aus 7 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C43)</p> <p>11 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C44).</p> <p>3 aus 13 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C45)</p> <p>10 Textstellen aus 5 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C46)</p> <p>10 Textstellen aus 6 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C47)</p>	<p>26. Zur Nachhaltigkeit und Praxiswirksamkeit der rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildung gibt es bisher keine gesicherten Erkenntnisse. Nur vereinzelt wird die Wirkung rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildung systematisch evaluiert. Nicht-standardisierte Rückmeldungen von Teilnehmerinnen werden hingegen am Ende einzelner Fortbildungsangebote regelmäßig eingeholt.</p>

<p>Hinderliche äußere Rahmenbedingungen</p> <p><i>Welche hinderlichen äußeren Rahmenbedingungen erschweren die Praxis der rassismuselevanten Fortbildungsangebote?</i></p>	<p>„Unterstützung der Schulleitung“</p> <p>„Arbeitsbelastung der Lehrkräfte“</p> <p>„Freistellungsmöglichkeiten“</p>	<p>9 Textstellen aus 6 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C08)³⁷</p> <p>20 Textstellen aus 11 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C09)</p> <p>15 Textstellen aus 9 verschiedenen Interviews (vgl. Anhang C10)</p>	<p>27. <i>Die Praxis der rassismuselevanten Lehrerinnenfortbildung wird durch ähnliche äußere Rahmenbedingungen behindert, wie die Dritte Phase im Allgemeinen (fehlende Freistellungsmöglichkeiten, fehlende Unterstützung der Schulleitung, zeitlich knappe Ressourcen der Lehrkräfte).</i></p> <p>28. <i>Umfangreichere Fortbildungsreihen werden aufgrund der knappen (personellen wie finanziellen) Ressourcen seltener durch die Schulleitung genehmigt bzw. durch die arbeitsbelasteten Lehrkräfte angenommen. Zeitlich kurze Fortbildungssettings sind dagegen populärer, bergen allerdings die Gefahr einer inhaltlichen Verkürzung.</i></p>
---	---	---	---

³⁷ Die Textstellen zum Coding „Netzwerk“ (vgl. Anhang C07) wurden aufgrund fehlender Belastbarkeit nicht in die Auswertungen mit einbezogen.



Rassismus wirkt in der Schule auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene – häufig in subtilen und versteckten Formen. Zwar besitzt das Phänomen einen spezifischen historischen Ausgangspunkt und ist dadurch in seinen Wirkungsweisen (gerade auch in pädagogischen Kontexten) gut zu analysieren und somit folglich auch zu dekonstruieren, allerdings stößt die für eine pädagogische Auseinandersetzung zentrale Voraussetzung einer selbst- und machtreflexiven Herangehensweise bei PädagogInnen häufig auf Widerstände und Ablehnung.

Die von Michael Weis vorgelegte explorative Studie schließt das virulente Forschungsdefizit in der Schnittmenge der Gegenstandsbereiche LehrerInnenfortbildung und Rassismus. Auf Grundlage qualitativer ExpertInneninterviews werden als Ergebnis fünf Kernhypothesen formuliert, welche erstmals belastbare Aussagen zur aktuellen Praxis der rassismusspezifischen LehrerInnenfortbildung – also jener Seminare, in denen Rassismus explizit thematisiert wird – darstellen und somit Anknüpfungspunkte für mögliche Folgestudien bieten.



Würzburg University Press

ISBN 978-3-95826-068-9



9 783958 260689