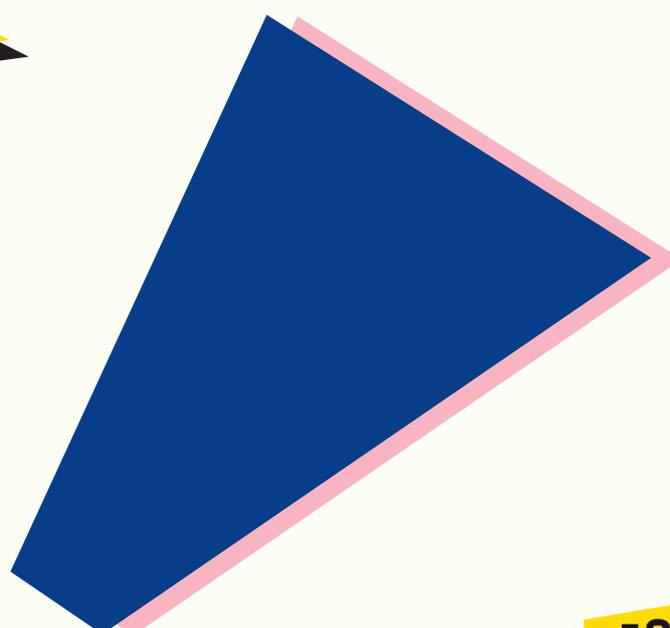
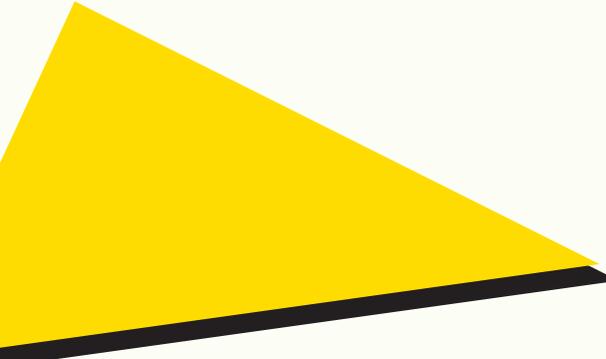
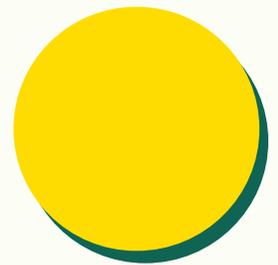


Kamady Fofana und Nadine Golly

**Gutachten in Form einer Machbarkeitsstudie
zu verpflichtenden rassismuskritischen Modulen
in der universitären Lehrkräfteausbildung an
Berliner Hochschulen**



**DECOLONIZE
BERLIN**

**Gutachten in Form einer Machbarkeitsstudie
zu verpflichtenden rassismuskritischen Modulen
in der universitären Lehrkräfteausbildung an
Berliner Hochschulen**

Kamady Fofana und Nadine Golly
Gutachten im Auftrag von Decolonize Berlin e. V.
Februar 2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	7
1.1	Einleitung (Kamady Fofana)	7
1.2	Zielsetzung und Fragestellung (Nadine Golly)	8
1.3	Die Struktur der Lehrkräfteausbildung in Berlin (Nadine Golly)	10
2	Die Relevanz einer verpflichtenden rassismuskritischen Professionalisierung in der Lehrkräfteausbildung (Kamady Fofana)	11
2.1	Rassismuskritische Professionalisierung zum Schutz der betroffenen Schüler*innen	11
2.2	Rassismuskritische Professionalisierung zum Abbau von Diskriminierungen, die von Lehrkräften ausgeht Anthropologie	12
2.3	Rassismuskritische Professionskompetenz als Gelingensbedingung für schulische Anti-Rassismusmaßnahmen	14
3	Dokumentenanalyse: Der aktuelle Stand der Verankerung rassismuskritischer Inhalte in den rechtlichen Grundlage der Lehrkräfteausbildung Berlins (Kamady Fofana)	16
3.1	Die Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung	16
3.2	Das Berliner Lehrkräftebildungsgesetz	17
3.3	Die Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug der Humboldt-Universität zu Berlin	17
3.4	Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien) der Humboldt-Universität zu Berlin	18
3.5	Zwischenfazit zur aktuellen Verankerung von Rassismuskritik in den rechtlichen Grundlagen der Lehramtsstudiengänge Berlins	19
3.6	Exkurs: Begriffserklärung und Vergleich der Termini „Interkulturelle Kompetenz“, „Umgang mit Vielfalt/Diversität“ und „Rassismuskritik“	20

4	Skizzierung einer Zielvorstellung – Gelingensbedingungen, Inhalte und Eckpunkte für die Implementierung von rassismuskritischen Modulen in Berlins Lehrkräfteausbildung (Kamady Fofana)	21
4.1	Argumente für eine verpflichtende Implementierung von Rassismuskritik in das Lehramtsstudium	21
4.2	Argumente für eine Verortung rassismuskritischer Seminare in das bildungswissenschaftliche Begleitstudium	22
4.3	Widerstände und mögliche Einwände gegen die Implementierung rassismuskritischer Module in die Lehrkräfteausbildung	23
4.4	Chancen, die sich aus der Implementierung von verpflichtenden rassismuskritischen Modulen in der Lehrkräfteausbildung ergeben	24
4.5	Mögliche Inhalte von rassismuskritischen Seminaren	26
4.6	Grundhaltungen als Gelingensbedingungen für die Implementierung von rassismuskritischen Inhalten in der Lehrkräfteausbildung	26
4.7	Weitere Maßnahmen zur rassismuskritischen Professionalisierung der Lehrkräfte	27
5	Fazit (Kamady Fofana)	28
	Literaturverzeichnis	31

1 Einführung

1.1 Einleitung

Verschiedene, in den letzten Jahren veröffentlichte Studien kommen zu dem Ergebnis, dass rassistische Diskriminierungen in der Schule keine Seltenheit sind. Im 2012 veröffentlichten Integrationsbarometer gaben 23,7% der Menschen mit Migrationshintergrund an, in der Schule diskriminiert zu werden bzw. worden zu sein (SVR, 2012). Im 2021 veröffentlichten *Afrozensus*, einer quantitativen und qualitativen Befragung von afrikanischen und afrodiasporischen, in Deutschland lebenden Menschen zu ihrer Lebensrealität und Rassismuserfahrungen, gaben bei einer Stichprobe von etwa 1800 befragten Personen 54% an, schon einmal von Lehrpersonal rassistisch beleidigt worden zu sein. 66,6% gaben an, bereits durch ihre Mitschüler*innen oder Kommiliton*innen rassistischer Diskriminierung ausgesetzt gewesen zu sein und 67,6% gaben bei einer Stichprobe von 1573 Personen an, aufgrund von rassistischen Zuschreibungen bei gleicher Leistung schlechter bewertet zu werden als nicht-Schwarze Mitschüler*innen und Kommiliton*innen.

Diese Ergebnisse decken sich teilweise mit wissenschaftlichen Untersuchungen, die eine Benachteiligung von migrantisierten¹ Menschen im deutschen Bildungssystem bestätigen konnten. Jennessen et. al. (2013) fanden beispielsweise heraus, dass migrantisierte Kinder trotz gleicher Leistung wie nicht-migrantisch gelesene² Kinder deutlich seltener eine Gymnasialempfehlung bekommen. In einer 2018 veröffentlichten Studie wurde untersucht, inwiefern ein türkischer Schüler*innenname die Benotung eines Diktates im Vergleich zu einem deutschen Schüler*innenname beeinflusst (Bonefeld & Dickhäuser 2018). Die Versuchsgruppe von 203 Lehramtsstudierenden bewertete das Diktat des vermeintlich türkischen Schülers „Murat“ im Durchschnitt signifikant schlechter als das identische Diktat des deutsch gelesenen „Max“. Bonefeld et. al. (2017) konnten ebenfalls nachweisen, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund im vermeintlich objektiv bewertbaren Fach Mathematik benachteiligt werden. Dazu untersuchten sie die Daten von 1487 Gymnasiast*innen und deren 56 Lehrkräften zu fünf Messzeitpunkten. Die migrantisch gelesenen Schüler*innen bekamen unter Kontrolle von Leistungen in standardisierten Tests signifikant schlechtere Zeugnis- und Klassenarbeitsnoten (vgl. Bonefeld et. al. 2017).

Führt man sich die Resultate der zweijährig durchgeführten Leipziger Autoritarismus-Studie vor Augen, können die oben dargestellten Studienergebnisse kaum verwundern. In der 2020 veröffentlichten Studie stimmten bei einer repräsentativen Stichprobe von 2503 Personen 21,4% der Befragten der Aussage „Eigentlich sind die Deutschen von Natur aus anderen Völkern überlegen“ latent zu und 11% äußerten eine manifeste Zustimmung. Der Aussage „Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet“ stimmten 27,2% der Befragten latent und 25,6% manifest zu. Da die Institution Schule kein von der Gesellschaft losgelöster Kosmos ist, finden sich solche Einstellungen auch bei den Schule prägenden Akteur*innen wieder. Da man davon ausgehen muss, dass diese Ressentiments den Umgang des Lehrpersonals mit migrantisch gelesenen Schüler*innen beeinflussen oder zu rassistischer Diskriminierung innerhalb der Schülerschaft führen, werden wesentliche Grundsätze von Chancengleichheit und dem gesetzlich verankerten Recht auf Diskriminierungsfreiheit verletzt.

¹ als Migrant*in und somit nicht-deutsch wahrgenommen aufgrund von phänotypischen Merkmalen wie Haar- bzw. Hautfarbe oder dem Namen. Diese Wahrnehmung hat häufig nichts mit der Realität zu tun und sagt nichts darüber aus, ob eine Person, oder ihre Eltern, tatsächlich eingewandert ist oder nicht. Migrantisiert wird anstelle des in Bildungskontexten und gesamtgesellschaftlich immer noch sehr geläufigen Begriffes „Migrationshintergrund“ verwendet, da dieser als unbrauchbar und irreführend erachtet wird. Viele Menschen in Deutschland verfügen über keinen Migrationshintergrund, da weder sie noch ein Elternteil eingewandert sind, werden aber trotzdem aufgrund ihres Äußeren oder ihres Namens Opfer von rassistischer Diskriminierung. Demgegenüber gibt es zahlreiche Menschen, die über einen Migrationshintergrund verfügen, weil ein Elternteil beispielsweise aus Skandinavien stammt, die jedoch nicht als migrantisch gelesen werden und deshalb keinen Rassismus erleben.

² siehe „migrantisiert“

An dieser Stelle ist der Staat gefragt, Mechanismen im Bildungssystem zu implementieren, die alle an Schule beteiligten Akteur*innen, allen voran die in der Hierarchie ganz unten stehenden Schüler*innen, vor rassistischer Diskriminierung schützen. Dazu gehören neben der Einrichtung von unabhängigen Beschwerdestellen – wie bereits seit Jahren gefordert (vgl. BeNeDiSK 2016) – vor allem auch die Verankerung rassismuskritischer Inhalte in der Lehrkräfteausbildung. Bereits in dem von der KMK 1996 veröffentlichten Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 1996) lassen sich die folgenden Forderungen finden:

- „Damit diese [Schüler*innen] gleichermaßen ihre Potenziale entfalten und interkulturelle Kompetenzen sowie Grundlagen für ein erfolgreiches Berufsleben und für lebenslanges Lernen erwerben, bedarf es einer Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet.“
- „Sie [die Schule] tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung.“
- „Die Erzieher- und Lehreraus- und -weiterbildung bedarfsgerecht weiterzuentwickeln und die interkulturellen Kompetenzen des pädagogischen Personals zu stärken.“ (vgl. KMK 1996)

Dies bedeutet, dass bereits vor über 25 Jahren das höchste bildungspolitische Entscheidungsorgan der Bundesrepublik Deutschland einen Kampf der Schulen gegen Diskriminierung eingefordert hat. Auch in der 2019 von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes veröffentlichten Broschüre „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden“ sind zahlreiche Forderungen enthalten, wie Rassismus und andere Diskriminierungsformen an Schulen begegnet werden sollte (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019).

Trotz dieser Forderungen sind rassismuskritische Inhalte bislang nicht in den von der KMK formulierten Standards für die Lehrer*innenbildung enthalten und werden in keinem Bundesland konkret von der Bildungspolitik in der Lehrkräfteausbildung an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen eingefordert. Da eine fehlende rassismuskritische Professionskompetenz nicht nur die Chancengleichheit für die benachteiligten Schüler*innen untergräbt, sondern auch weitere negative gesamtgesellschaftliche Auswirkungen hat, muss dieser Missstand dringend behoben werden und Rassismuskritik als essenzieller Teil der Lehrkräfteausbildung und von Schule anerkannt werden. Das vorliegende Gutachten geht deshalb der Frage nach, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um verpflichtende rassismuskritische Module in den universitären Teil der Lehrkräfteausbildung zu implementieren und wie solch eine Verankerung aussehen könnte.

1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Rassismuskritik geht davon aus, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft ist, sodass sich kein Individuum und keine Institution als rassismusfrei bezeichnen kann. Es existieren keine rassismusfreien Räume, denn jede Person in der BRD, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, ihrer Intelligenz und ihrer Intention, nicht rassistisch sein zu wollen, besitzt und (re-)produziert rassismusrelevantes Wissen (vgl. Scherschel 2006, Melter 2006). Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Handlungsaufforderung für alle Menschen, die rassismuskritisch agieren möchten, sich lebenslang mit der eigenen rassismusrelevanten Sozialisation und den rassistischen Wissensbeständen, die in unserer Gesellschaft virulent sind, auseinan-

derzusetzen, um einen Dekonstruktionsprozess in Gang zu setzen. Rassismuskritische Bildung in der Schule möchte erreichen, dass Lehrkräfte Rassismen und Stereotypisierungen in Schulbüchern erkennen und dieses Wissen an Schüler*innen vermitteln. Sie sollen in der Lage sein, rassistische Äußerungen und Verhaltensweisen zu entschlüsseln und sicher sowie zielgerichtet intervenieren zu können. Außerdem sollen Lehrkräfte für ihre eigenen, aus Erziehung und Sozialisation erwachsenen rassistischen Denkmuster sensibilisiert werden und erkennen, wie diese sie beim Umgang und der Benotung von migrantisierten Schüler*innen beeinflussen.

Aus diesen Zielsetzungen rassismuskritischer Bildung resultieren komplexe Anforderungen an Lehrer*innen, denn sie müssen Rassismuskritik als „ganz normale“ Professionskompetenz betrachten und sich bereits im Studium mit Rassismus auseinandersetzen (vgl. Fereidooni 2019, Emiroglu et. al. 2019).

Angehende und fertig ausgebildete Lehrer*innen müssen ihre eigenen Wissensbestände rassismuskritisch überprüfen, damit sie in der Lage sind, ihren Schüler*innen ein solches Wissen über rassismusrelevante Strukturen zu vermitteln und diese dazu zu befähigen, sich gegen Rassismus einzusetzen (Fereidooni & Massumi 2017; Simon & Fereidooni 2018).

Die Lehrkräfteausbildung muss Anlässe zur rassismuskritischen Reflexion bieten, damit die Hierarchisierung rassismusrelevanter und kulturalisierender Markierungen bewusst gemacht und dekonstruiert werden kann. Die Sensibilisierung für die eigene rassismusrelevante Sozialisation kann als Stein des Anstoßes für die rassismuskritische Veränderung der eigenen Denk- und Verhaltensmuster betrachtet werden. Lehrkräfte sollten sich die folgende Frage stellen: Was hat Rassismus mit meinem eigenen Leben zu tun?

Erst mit dieser sensiblen Reflexion der eigenen Lebensumstände und Alltagsrealitäten kann die Basis geschaffen werden, sich selbst, Kolleg*innen, Vorgesetzten, Schüler*innen und Eltern gegenüber eine anerkennende sowie rassismusbewusste Haltung zum Ausdruck zu bringen. Zu dieser Erweiterung der rassismuskritischen Handlungskompetenz gehört, Rassismuserfahrungen von Schüler*innen, Eltern sowie Kolleg*innen und Vorgesetzten of Color ernst zu nehmen und diesen Schüler*innen Möglichkeitsräume zu schaffen, damit sie eine Sprache und Strategien finden, um Rassismus zu benennen und dagegen vorzugehen (vgl. Scharathow 2014 und 2017).

Die Ursachen für einen bagatellisierenden und nicht wertschätzenden Umgang mit rassismusrelevanten Sachverhalten in der Schule liegen u. a. daran, dass es in der bundesdeutschen Gesellschaft nach wie vor schwierig ist, „Handlungen [und] Sinnbezüge, die (...) rassismusrelevant sein können“ (Weiß, 2013, S. 81), zu beschreiben, diese zu diskutieren und als solche zu benennen.

Zielsetzung des Gutachtens ist die Machbarkeit zu überprüfen, wie Rassismuskritik als Konzept in Form von institutionalisierten Modulen in die Lehrkräfteausbildung an Berliner Hochschulen implementiert werden kann. Dies ist insofern von Bedeutung, da damit diese Inhalte unabhängig von Personen und ihren Forschungsschwerpunkten und Interessen obligatorisch in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften vorkommen und dadurch erreicht wird, dass neue Kolleg*innen mit rassismuskritischen Handlungskompetenzen an Berliner Schulen eingestellt werden. Das wäre ein erster Schritt, um die Lücke zwischen der in der Wissenschaft und von der KMK immer wieder geforderten Professionskompetenz im Bereich Rassismuskritik und dem Fehlen in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften zu schließen.

1.3 Die Struktur der Lehrkräfteausbildung in Berlin

Die Ausbildung der Lehrkräfte umfasst in Berlin ein fünfjähriges Studium (1. Phase) und einen daran anschließenden 18-monatigen Vorbereitungsdienst (2. Phase). Das Studium wird mit dem lehramtsbezogenen Master-Abschluss (Master of Education) beendet. Die Lehrkräfteausbildung im Land Berlin erfolgt durch aufeinander aufbauende Bachelor- und Masterstudiengänge, die modularisiert sind und eine Lehramtsoption oder einen Lehramtsbezug haben.

Die sechssemestrigen Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption sind die Voraussetzung für den Zugang zu einem der für alle Lehrämter viersemestrigen Masterstudiengänge mit Lehramtsbezug. Ein Bachelorabschluss bietet aber auch die Möglichkeit, einen anderen beruflichen Weg anzuschließen.

Insgesamt gibt es 108 Studiengänge im Lehramt an fünf Hochschulen bzw. Universitäten in Berlin. Vier davon sind staatlich, auf die sich dieses Gutachten bezieht, eine Hochschule ist kirchlich. Das Studium besteht aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen (pädagogischen, soziologischen, psychologischen) Anteilen. Um Lehrkraft zu werden, ist ein lehramtsbezogener Master-Abschluss in mindestens zwei Unterrichtsfächern notwendig. Die Entscheidung über die Fächerkombinationen und das später angestrebte Lehramt muss vor der Aufnahme des Studiums getroffen werden.

Die Berliner Lehrämter gemäß Lehrkräftebildungsgesetz vom 7. Februar 2014 sind:

- das Lehramt an Grundschulen für die Jahrgangsstufen 1-6,
- das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gymnasien für die Jahrgangsstufen 7-13 sowie das Lehramt an beruflichen Schulen für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II an beruflichen Schulen und Oberstufenzentren.

Die Ausbildung erfolgt:

- für das Lehramt an Grundschulen in drei Fächern, darunter Deutsch und Mathematik.
- für das Lehramt an ISS und Gymnasien in zwei allgemeinbildenden Fächern.
- für das Lehramt an beruflichen Schulen in einer beruflichen Fachrichtung und einem allgemeinbildenden Fach oder einer zweiten beruflichen Fachrichtung.

Bei allen drei Lehrämtern können sich Studierende auch für Sonderpädagogik entscheiden, indem sie anstelle eines allgemeinbildenden Faches zwei sonderpädagogische Fachrichtungen wählen³.

Im Studium sind von den ersten Semestern an neben den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen Praxisphasen in Schulen enthalten. In den viersemestrigen Masterstudiengängen ist ein komplettes Praxissemester inkludiert. Ziel des Praxissemesters ist die Förderung von Kompetenzen bei der Planung, Durchführung und Reflektion von Unterricht, das Bekanntmachen mit außerunterrichtlichen Aufgaben von Lehrkräften sowie die Verbindung zur zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung, dem Vorbereitungsdienst.

Darüber hinaus wird im Rahmen von Lernforschungsprojekten die professionelle Entwicklung der Studierenden gefördert, indem sie Aspekte der Unterrichts- und/oder Schulqualität theorie- und datengestützt analysieren.

³ Studierende, die sich für eine sonderpädagogische Fachrichtung entscheiden, können an einer allgemeinbildenden Schule, einer inklusiven Schwerpunktschule oder an einer Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt ausgebildet werden.

Im Praxissemester arbeiten vier Universitäten, 750 Schulen und zwei Senatsverwaltungsressorts zusammen, um den bis zu 2000 Studierenden bei mehr als 550 potenziellen Fächerkombinationen das Praxissemester zu ermöglichen. Die Studierenden sind während des Praxissemesters an mindestens drei Tagen in der Woche durchschnittlich zwölf Zeitstunden pro Woche an ihrer zugeteilten Schule.

Dieses Gutachten fokussiert sich auf die erste Phase mit Ausblicken auf die zweite Phase und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, die sich bereits in der Praxis befinden. Dies soll während der folgenden Phasen und durch die folgenden Angebote geschehen:

- einjährige Berufseingangsphase,
- bestehende Fortbildungsangebote, die den Anspruch haben das pädagogische Personal der Schulen zu unterstützen, um sie schulnah für eine veränderte Berufspraxis fortzubilden und zu vernetzen,
- die verschiedenen berufsbegleitenden Weiterbildungen, die durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft eingerichtet und zum Teil in Kooperation mit Universitäten oder anderen Trägern durchgeführt werden,
- das Landesinstitut für Schule und Medien, das eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg und Ansprechpartner in Sachen Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung sowie für Medienbildung ist.

2 Die Relevanz einer verpflichtenden rassismuskritischen Professionalisierung in der Lehrkräfteausbildung

2.1 Rassismuskritische Professionalisierung zum Schutz der betroffenen Schüler*innen

Im Folgenden werden negative Auswirkungen von Rassismus auf die davon Betroffenen vorgestellt und dargelegt, warum eine rassismuskritische Professionalisierung zur Rassismuskritik und -intervention in der Schule unerlässlich ist.

Rassistische Diskriminierung spielt bei der Entstehung von psychischen Erkrankungen eine wesentliche Rolle (vgl. Beigang et. al. 2017; MCKenzie 2002). Dies kann dadurch erklärt werden, dass diskriminierte Personen häufig unter einem erhöhten Stressniveau leiden. Dies konnte bei von Rassismus betroffenen Personen nachgewiesen werden (vgl. MCKenzie 2002, Okazaki 2009). Depressionen, Einsamkeit und Symptome, die denen von Betroffenen von posttraumatischen Belastungsstörungen ähneln, können die Folge sein. Greifen Lehrkräfte nicht ein und schützen die diskriminierte Person nicht, zieht diese sich womöglich immer weiter zurück und verliert ihr Vertrauen in ihre Mitschüler*innen und die ihr schutzbefohlenen Lehrkräfte. Mangelnde schulische Motivation und Leistungsrückgang sind die Folge dessen.

Ward Schofield & Alexander (2013) konnten nachweisen, dass Diskriminierung durch Lehrkräfte sich ebenfalls häufig negativ auf die Leistungen der davon betroffenen Schüler*innen auswirkt. Geringere Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte führten auch zu geringeren Leistungen der Schüler*innen (vgl. ebd.). Gehören Schüler*innen einer diskriminierten Gruppe an, über die beispielsweise das Vorurteil herrscht, sie seien weniger intelligent oder in einem bestimmten Fach nicht zu guten Leistungen fähig, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich dies negativ auf ihre tatsächlichen Leistungen auswirkt.

Dieses Phänomen wird *Stereotype Threat* genannt (vgl. ebd.). In einer Studie konnte nachgewiesen werden, dass Frauen, denen man vor einem Mathematiktest sagte, sie seien aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit nicht zu guten mathematischen Leistungen imstande, signifikant schlechter abschnitten als eine Kontrollgruppe, der man vor dem Test mitteilte, ihre Leistungen seien gänzlich von ihren eigenen Fähigkeiten abhängig (vgl. Cadinu et. al. 2005). Ähnliche Effekte von negativen Vorurteilen konnten auch bei afroamerikanischen Schüler*innen nachgewiesen werden, bei denen der *Stereotype Threat* zudem nachweislich die Gesundheit beeinträchtigte und zu erhöhten Blutdruckwerten führte (vgl. Blascovich 2001).

Wie alle Menschen spiegeln Lehrer*innen durch subtile Botschaften wie Blickkontakt, Lächeln und Sprachintonation ihre Sympathien für Schüler*innen. Gerade von Diskriminierung betroffene Personen achten sehr genau auf die Signale ihrer Mitmenschen, da sie zumeist bereits in der Vergangenheit bei der Interaktion mit ihnen verletzt wurden. Lehrkräfte sollten sich der subtilen Botschaften, die sie senden und der Empfindsamkeit ihrer Schüler*innen bewusst sein. Bereits scheinbare Kleinigkeiten, wie das falsche Aussprechen eines Namens, können als verletzend empfunden werden, da die betroffenen Personen häufig diese Erfahrung machen. Es wäre deshalb wichtig, Strategien, die beim Erkennen von eigenen Vorurteilen helfen, zu vermitteln. Ferner könnten Lehrkräfte die Schüler*innen bitten, sie zu korrigieren, falls sie ihre Namen falsch aussprechen und bereits vorab erklären, dass damit keine Geringschätzung verbunden ist. Solche einfachen Maßnahmen, die bereits im Studium vermittelt werden sollten, haben das Potenzial die Atmosphäre in Lerngruppen wertschätzender zu gestalten und nachhaltig positiv zu beeinflussen.

2.2 Rassismuskritische Professionalisierung zum Abbau von Diskriminierungen, die von Lehrkräften ausgeht

Zahlreiche Studien belegen, dass rassistische Diskriminierungen in der Schule stattfinden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017, Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, Kontzi 2016). Dies ist nicht verwunderlich, da die Institution Schule in gesamtgesellschaftliche Prozesse eingebunden ist und ungleiche Machtverhältnisse sowie daraus resultierende Diskriminierungshandlungen gesellschaftliche Realität sind, die sich deshalb auch in der Schule finden lassen.

Diskriminierungen finden in verschiedenen schulischen Kontexten statt und aufgrund unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale der an Schule beteiligten Akteur*innen. So sind Diskriminierungen aufgrund von zugeschriebener Ethnie, Religion, Geschlecht, körperlicher wie geistiger Behinderung, sozialem Status und sexueller Orientierung besonders verbreitet.

Rassistische Diskriminierungen finden nicht nur innerhalb der Schülerschaft statt, sondern spielen auch eine Rolle bei der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019; Beigang et. al. 2017; Fiebig 2018, Kontzi 2016, Weber 2003). Sprietsma 2013 ebenso wie Lorenz et al. 2016 konnten beispielsweise nachweisen, dass migrantisierte Schüler*innen oftmals bei gleichen Leistungen schlechter als ihre deutsch gelesenen Klassenkamerad*innen bewertet werden und häufiger beim Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule einer niedrigeren Schulform zugewiesen werden bzw. eine Empfehlung für eine niedrigere Schulform erhalten (vgl. Jennessen et. al. 2013; Gomolla & Radtke 2009). Traditionelle Erklärungsansätze heben zumeist das geringere Förderpotential migrantischer Elternhäuser hervor und versuchen dadurch schwächere Schulleistungen zu rationalisieren (Gomolla & Radtke 2009).

Lorenz et al. (2016) und Sprietsma (2013) konnten jedoch belegen, dass bereits ein türkischer Vorname zu schlechteren Leistungsbewertungen führen kann. Dies soll nicht heißen, dass das familiäre Umfeld keinen Einfluss auf den schulischen Erfolg und keinen Anteil an geringen Schulleistungen hat. Selbstverständlich spielt die außerschulische Vorbereitung und Unterstützung der Schüler*innen in der Regel eine entscheidende Rolle bei schulischem Erfolg. Aktuelle Studienergebnisse zeigen jedoch deutlich, dass Erklärungsansätze, die schulischen Misserfolg lediglich mit individuellen Dispositionen wie Milieuzugehörigkeit, mangelnden Sprachkenntnissen und fehlender familiärer Unterstützung begründen, zu kurz greifen (vgl. Gomolla & Radtke 2009). Vielmehr sollte die Schule, ihre Strukturen und die in ihr handelnden Akteur*innen als Ganzes in den Blick genommen werden, um zu ergründen, warum manche Schüler*innen besonders mit Benachteiligungen zu kämpfen haben, die sich auch in der Leistungsfähigkeit niederschlägt (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019; Kontzi 2016; Ward Schofield & Alexander 2013).

Häufig sind zu Diskriminierung führende Einstellungen tief verwurzelt und den handelnden Lehrkräften nicht bewusst (vgl. Fiebig 2018, Janmohamed 2005). Sie sind Produkt von Sozialisation, Erziehung, medialer Narrative und führen so zu gesellschaftlich geteiltem Wissen über die als „anders“ Konstruierten. So können sie schwer entdeckt werden, da sie in die Routinen der am Schulsystem beteiligten Personen eingeschrieben sind. Sie äußern sich auf eine subtile Art und Weise, beispielsweise dadurch, dass Lehrkräfte geringere Leistungserwartungen an migrantisierte Schüler*innen haben, diesen weniger positive Aufmerksamkeit zukommen lassen, sie also beispielsweise seltener aufrufen oder schneller ermahnen (vgl. Irvine 1990; Ward Schofield & Alexander 2013). Auf die Auswirkungen dieser Handlungen werde ich im Folgenden noch ausführlicher eingehen. Ihnen gemein ist jedoch, dass sie dazu führen, dass sich von Diskriminierung betroffene Schüler*innen weniger zugehörig bzw. wertgeschätzt fühlen und die Ungleichbehandlung einen negativen Einfluss auf ihre schulische Leistung hat (vgl. Ward Schofield & Alexander 2013).

Viele Lehrkräfte fühlen sich außerdem überfordert, wenn sich Schüler*innen untereinander rassistisch beleidigen (vgl. Gomolla & Radtke 2009, Karabulut 2020). Häufig fehlt es in diesen Fällen an verbindlichen schulischen Absprachen, welche pädagogischen Maßnahmen bzw. Ordnungsmaßnahmen zu ergreifen sind. Auch hier kann eine verstärkte Akzentuierung und Implementierung von rassismuskritischen Inhalten in der Ausbildung von Lehrkräften zu einer Verbesserung der Situation im schulischen Alltag führen. Im besten Fall bringen sich Lehrkräfte, bei denen Rassismuskritik Teil der Ausbildung war, in die Schulentwicklung ein und helfen einen Maßnahmenkatalog bei Diskriminierungen innerhalb der Schülerschaft zu etablieren. Sie können Kolleg*innen, die nicht über das notwendige Expert*innenwissen verfügen, beratend zur Seite stehen und somit eine wichtige Multiplikator*innenrolle einnehmen. Dies kann zu einem professionelleren, routinierteren schulischen Umgang mit Rassismus aber auch mit Diskriminierungsfällen im Allgemeinen führen, von dem die gesamte Schulkultur profitiert.

Auf bildungspolitischer Ebene scheint man bereits vor über 25 Jahren die Relevanz einer rassismuskritischen sowie diskriminierungskritischen Professionskompetenz erkannt zu haben und fordert diese von den Schulen ein. Zumindest entsteht dieser Eindruck, wenn man sich den KMK Beschluss vom 25.10.1996 anschaut. Hier heißt es: „Sie [die Schule] tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung“ (KMK 2013: 3). Der Blick in das Berliner Schulgesetz macht ebenfalls deutlich, dass Diskriminierungen im schulischen Bereich verboten sind.

In § 2 Absatz 1 lässt sich die folgende Formulierung finden:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen oder antisemitischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen.“ (SchulG 2021, § 2)

Handelt es sich doch beim Schulischen um einen Bereich, in dem junge Menschen einer besonderen staatlichen Fürsorge unterworfen sein sollten. Nicht zuletzt entspringt das Recht auf Diskriminierungsfreiheit dem dritten Artikel des Deutschen Grundgesetzes: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse [sic], seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (GG 2020 Art.3). Umso verwunderlicher ist es, dass die Lücke zwischen staatlicher Forderung auf höchster bildungspolitischer Instanz sowie dem gesetzlichen festgehaltenen Recht auf Diskriminierungsfreiheit und der verpflichtenden Professionalisierung der Lehrkräfteausbildung im Bereich der Rassismus- bzw. Diskriminierungskritik beständig seit vielen Jahrzehnten vorherrscht (vgl. Fereidooni 2021). Daran konnten auch Studien, die sich klar für eine professionelle rassismuskritische Qualifizierung des Lehrpersonals im Bereich der universitären Ausbildung einsetzen, nichts ändern (vgl. Gomolla & Groppe 2016). Einzelne, punktuelle, häufig freiwillig zu belegende Workshops/ Seminare im Bereich der Rassismuskritik, die im Rahmen der ersten bzw. zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung bzw. in Form von Fort- oder Weiterbildungen angeboten werden, können diese Lücke keinesfalls schließen (vgl. Gomolla & Radtke 2009). Sie sind lediglich als erste Schritte und „Tropfen auf den heißen Stein“ anzusehen. Ersetzen können sie eine für alle angehenden Lehrkräfte verbindliche Professionalisierung im Bereich der Diskriminierungs- und insbesondere Rassismuskritik und des Vorurteilsbewusstseins sicherlich nicht.

2.3 Rassismuskritische Professionskompetenz als Gelingensbedingung für schulische Anti-Rassismusmaßnahmen

Am 16. Mai 1969 ratifizierte Deutschland das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung (kurz: ICERD), welches am 15. Juni 1969 in Kraft trat. Das ICERD soll sicherstellen, dass Menschen sowohl im Alltag als auch rechtlich vor Rassismus geschützt werden. Dies soll beispielsweise durch die Veränderung von Gesetzen geschehen, die eine rassistische Wirkung haben und durch Aufklärungsarbeit, die zu einer Verhinderung von Rassismus beitragen soll (vgl. Institut für Menschenrechte). Alle aktuell 180 Staaten, die sich zur Einhaltung des Übereinkommens verpflichtet haben, müssen in einem vierjährigen Turnus ihre Bemühungen und Aktivitäten auf rechtlicher sowie administrativer Ebene zur Bekämpfung von Rassismus in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen in einem Bericht an die Vereinten Nationen offen legen. Im aktuellen Bericht Deutschlands (23.-26. Bericht) ist als Maßnahme im Bereich „Unterricht, Erziehung, Kunst, Kultur und Information“ genannt, dass in Deutschland weit mehr als 1000 Schulen dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ angehören (vgl. Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz: 52).

Beim Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ müssen sich 70% der Schülerschaft und der Lehrkräfte per Selbsterklärung in Form einer Unterschrift dazu verpflichten, gegen Rassismus einzutreten. Eine weitere Voraussetzung ist, dass eine prominente Person die Schirmherrschaft für die eintretende Schule übernimmt. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, darf sich die Schule mit dem Titel „Schule ohne Rassismus“ schmücken.

Diese Vorgehensweise und Art des Auswahlverfahrens um „Schule ohne Rassismus“ zu werden, weist an mehreren Stellen Probleme auf. Durch die fehlende Verankerung diskriminierungskritischer Inhalte, und hier vor allem rassismuskritischer Inhalte in der Lehrkräfteausbildung, verfügen Lehrkräfte häufig nicht über professionelles Wissen darüber, wie sich Rassismus äußert (vgl. Gomolla & Groppe 2016; Karabulut 2020). In der Bundesrepublik Deutschland herrscht vielfach ein Verständnis von Rassismus als gesellschaftlichem Randphänomen, das in der extremen Rechten verortet ist und Intentionalität aufweisen muss (vgl. Messerschmidt 2010). Bei diesem Verständnis bleiben die subtilen Wirkmechanismen, die rassistische Narrative kennzeichnen und wesentliche gesamtgesellschaftliche sowie schulische Prozesse beeinflussen, verborgen. Ferner sind Lehrkräfte, die in diesem Bereich nicht professionell geschult wurden, auch nicht in der Lage, rassismusrelevantes Wissen im Unterricht an ihre Schüler*innen zu vermitteln. So bleibt vielfach ein naives Wissen über Rassismus, seine Ursprünge, Wirkformen und Auswirkungen auf Betroffene und die gesamte Gesellschaft als Entscheidungsgrundlage für die das Projekt unterzeichnenden Personen.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass das Engagement für das Projekt „Schule ohne Rassismus“ häufig von Einzelpersonen abhängig ist und nicht in den schulischen Strukturen verankert wird. Wechseln Lehrkräfte, die das Projekt an einer Schule etabliert haben, ihren Dienstort oder gehen in Pension, kann es sein, dass die schulischen Aktivitäten in diesem Bereich ein Ende finden, obwohl die Schule weiterhin ihren Titel behält.

Ein damit eng verknüpft Problem sind die in vielen Bundesländern nicht vorhandenen Voraussetzungen zur Re-Zertifizierung. Vielfach existiert kein verbindlicher Maßnahmenkatalog, der erfüllt sein muss, damit eine Schule ihren Titel behalten darf. So kann es sein, dass aus den verschiedensten Gründen keine schulischen Projekte zur Rassismusbekämpfung mehr stattfinden, sich die Schule jedoch trotzdem weiterhin als rassismusfrei deklarieren darf.

Diesen Problemen könnte durch eine professionelle rassismuskritische Schulung der Lehrkräfte zumindest in Teilen entgegen gewirkt werden. Zweifellos gibt es Lehrkräfte und Schulen, die eine engagierte Arbeit im Rahmen dieses Projektes leisten. Dies soll gar nicht in Abrede gestellt werden. Vielmehr soll die fehlende strukturelle Verankerung von Qualitätsstandards, die sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden und erhebliche Diskrepanzen in der Projektausgestaltung zur Folge haben, in den Fokus gerückt werden. Im ungünstigsten Fall kaschiert die Teilhabe an diesem Projekt sogar eine tiefergehende und gründliche Auseinandersetzung mit rassismusbedingten Problemen, da sie eine Scheinlösung darstellt und zu einer falschen Selbstvergewisserung führen kann (vgl. Karabulut 2020).

Vermutlich würde eine rassismuskritische Professionalisierung von Lehrkräften auch zu der breiten Erkenntnis führen, dass bereits der Titel „Schule ohne Rassismus“ problematisch gewählt ist. Im dargelegten Verständnis von Rassismus als gesamtgesellschaftlicher Ordnungsgröße kann es nämlich keine von Rassismus freie Institution geben (vgl. Broden & Mecheril 2010). Eine solche Schule wäre lediglich als Utopie anzustreben. Die Umbenennung in den Titel „Schule gegen Rassismus“ wäre also beispielsweise ein möglicher Schritt, um die Dimension von Rassismus anzuerkennen und verfrühte Problemlösungen zu erschweren.

3 Dokumentenanalyse: Der aktuelle Stand der Verankerung rassismuskritischer Inhalte in den rechtlichen Grundlagen der Lehrkräfteausbildung Berlins

Um die Qualität der Lehrkräfteausbildung in Deutschland weiterzuentwickeln und zu sichern, veröffentlichte die KMK am 16.12.2004 einen Beschluss mit dem Titel „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. Die Standards, zu deren Übernahme sich alle Bundesländer verpflichteten, sollten im deutschen Bildungsföderalismus eine einheitliche Zielklarheit und Überprüfung der Zielerreichung in der Lehrkräfteausbildung schaffen. Dies sollte durch die Benennung konkreter Kompetenzen geschehen, über die Lehrkräfte verfügen sollen, um ihren beruflichen Alltag erfolgreich zu bewältigen. Die Bildungsstandards im Bereich der Lehrkräfteausbildung bilden also ein verbindliches Gerüst für die einzelnen Bundesländer, die diese Standards in ihrer Landesgesetzgebung zur Lehrkräfteausbildung berücksichtigen müssen. In Berlin ist diese Landesgesetzgebung im Lehrkräftebildungsgesetz verankert. Das Lehrkräftebildungsgesetz bildet wiederum die Grundlage für die Studien- und Prüfungsordnungen der Universitäten, die die Studieninhalte konkreter ausweisen. In den folgenden Abschnitten sollen die Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung und das Berliner Lehrkräftebildungsgesetz näher auf ihre Verankerung hinsichtlich rassismuskritischer Bezüge analysiert werden. Ebenso werden die Studienordnung der Bildungswissenschaften in lehramtsbezogenen Studiengängen an der Humboldt Universität zu Berlin stellvertretend für alle lehramtsbezogenen Studiengänge an sämtlichen Berliner Hochschulen auf rassismuskritische Inhalte hin analysiert

3.1 Die Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung

In der aktuell gültigen Fassung der Standards für die Lehrer*innenbildung vom 16.05.2019 sind weder rassismuskritische noch diskriminierungskritische Kompetenzerwartungen an die Lehrkräfte benannt (KMK 2019). Wohl aber werden Anforderungen an den Umgang mit kultureller Vielfalt und Diversität gestellt, die im Folgenden genauer erläutert werden. Im Kompetenzbereich „Erziehen“ ist eine Kompetenz, über die die Lehrkräfte verfügen sollen folgendermaßen formuliert: „Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ (ebd.: 9). Als Standard für diesen Kompetenzbereich ist im Rahmen der theoretischen Ausbildung gefordert, dass die Absolvent*innen „interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen [kennen]“ (ebd.). Eine weitere Kompetenz lautet: „Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ (ebd.: 10). Innerhalb dieser Kompetenz ist unter anderem folgender Standard formuliert: „Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist“ (ebd.). Die siebte Kompetenz, die unter den Kompetenzbereich „Beurteilen“ gefasst ist, wird folgendermaßen formuliert: „Lehrkräfte diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (ebd.: 11). Hier lässt sich der folgende Standard finden: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen Begriff und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität.“ (ebd.: 11).

3.2 Das Berliner Lehrkräftebildungsgesetz

In der aktuell gültigen Fassung des Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes vom 7. Februar 2014, dessen Grundlage die oben genauer erörterten Standards für die Lehrkräfteausbildung der KMK sind, lassen sich ebenfalls keine näheren Erläuterungen zu einer anzustrebenden Professionskompetenz bei Lehrkräften im Bereich der Rassismuskritik oder Diskriminierungskritik finden. Im dritten Absatz von Paragraph 1 „Ziele und Inhalte der Lehrkräftebildung“ findet sich jedoch die Formulierung: „Die Ausbildung der Lehrkräfte vermittelt auch Qualifikationen in den Kompetenzbereichen Gender, gesellschaftliche Vielfalt und interkulturelle Bildungsarbeit“ (LBiG 2014: 4). In Paragraph 5 „Lehramtsbezogenes Studium“ ist im fünften Absatz formuliert: „Die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung wird ermächtigt, im Einvernehmen mit der für Hochschulen zuständigen Senatsverwaltung das Nähere in einer Rechtsverordnung zu regeln, insbesondere den Studenumfang der Fachwissenschaften und ihrer Didaktiken sowie der Bildungswissenschaften unter Einbeziehung von Genderaspekten, Aspekten der gesellschaftlichen Vielfalt und interkulturellen Aspekten.“ (ebd: 6f.).

3.3 Die Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug der Humboldt-Universität zu Berlin

Die am 01. Oktober 2015 in Kraft getretene Studienordnung regelt neben dem Aufbau des für alle Lehramtsstudierenden verpflichtenden bildungswissenschaftlichen Studiums, in dem grundlegende erzieherische, soziologische und psychologische bildungs- und lerntheoretische Konzepte vermittelt werden sollen, auch den Bereich der Sprachbildung, in dem die Studierenden grundlegende linguistische und fachdidaktische Kenntnisse erwerben sollen. Im Folgenden wird der Aufbau des bildungswissenschaftlichen Studiums genauer analysiert.

Das Bachelorstudium mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug gliedert sich abhängig von der gewählten Schulart in drei unterschiedliche Module auf. Je nach Studiengang muss eines dieser Module absolviert werden, dessen Umfang aus elf Leistungspunkten (LP) besteht, die wiederum ungefähr äquivalent zu einem Arbeitsumfang von elf Semesterwochenstunden (SWS) sind. Die Module 1 „Schule als pädagogisches Handlungsfeld“ und 2 „Schule als pädagogisches Handlungsfeld“ mit sonderpädagogischer Ausrichtung bestehen aus einer Vorlesung (2 SWS), zwei Seminaren, die jeweils das Praktikum vor- bzw. nachbereiten (jeweils 2 SWS), einem Praktikum (3 SWS) und einer Modulabschlussprüfung, bei der ein 20-seitiges Portfolio erstellt werden muss (2 SWS). In Modul 3 „Schule als pädagogisches Handlungsfeld“ mit beruflicher Fachrichtung absolvieren die Studierenden eine Vorlesung (eine SWS), eine Übung (eine SWS), zwei Seminare (jeweils 2 SWS), ein Praktikum (3 SWS) und eine Modulabschlussprüfung, bei der ebenfalls ein 20-seitiges Portfolio erstellt werden muss (2 SWS).

In keiner der Veranstaltungen in den drei Modulen finden sich die Themen Rassismus- und Diskriminierungskritik. Sowohl in Modul 1 als auch in Modul 2 findet sich bei den Lern- und Qualifikationszielen die folgende Formulierung: „Inklusion und Umgang mit Heterogenität stellen dabei Querschnittsthemen für jedes Qualifikationsziel dar“ (Humboldt-Universität 2015: 5,7). Darunter sind sechs verschiedene Kompetenzen aufgelistet, von denen eine lautet: „Die Studentinnen und Studenten beobachten Lern- und Bildungsprozesse hinsichtlich verschiedener Aspekte von Diversity (insbesondere Migration, Geschlecht,

Behinderung, sexuelle Vielfalt)“ (ebd.). Auffällig ist, dass alle anderen Kompetenzbeschreibungen Deskriptoren wie „kennen“, „reflektieren“, „analysieren“ oder „haben“ beinhalten. Der hier zitierte Kompetenzbereich ist der einzige, bei dem die Studierenden lediglich „beobachten“. Hierbei handelt es sich bei genauerer Betrachtung eher um eine Tätigkeit als um eine Kompetenz. In der Inhaltsbeschreibung der einzelnen Veranstaltungen findet sich dann lediglich bei den zu behandelnden Themengebieten in der Vorlesung ein Inhalt, der diese Tätigkeit abbilden soll. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit „Dimensionen von Heterogenität und Diversity im schulischen Kontext“ soll erfolgen (ebd.). Im praktikumsvorbereitenden Seminar soll neben der Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitstechniken eine „fallbezogene Vertiefung und Verknüpfung der Themen der Vorlesung“ erfolgen (ebd.), wodurch die Themen Heterogenität und Diversität im schulischen Kontext u.U. ebenfalls noch einmal aufgegriffen werden.

In Modul 3, also im bildungswissenschaftlichen Begleitstudium des berufsbildenden Lehramtsstudiums, findet sich bei den Qualifikationszielen keine Formulierung zu Heterogenität und Diversität. Bei den vier darunter aufgeführten Kompetenzen steht allerdings die Forderung, dass „die Studentinnen und Studenten eine besondere Sensibilität im Umgang mit Heterogenität [entwickeln], dort vor allem bezüglich Aspekten von Migration und Vorbildung sowie interkultureller Vielfalt und Inklusion [...]“ (ebd: 9.). Bei den darunter aufgeführten Inhalten der verschiedenen Modulveranstaltungen finden sich dann allerdings keine Themenbeschreibungen, anhand derer diese Kompetenz ausgebildet werden könnte.

3.4 Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien) der Humboldt-Universität zu Berlin

Im Folgenden wird – exemplarisch für alle lehramtsbezogenen Masterstudiengänge Berlins – die Studien- und Prüfungsordnung in den Bildungswissenschaften für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien in der seit dem 01. Oktober 2018 geltenden Fassung analysiert. Die Analyse der Studienordnungen für die weiteren Lehramtsstudiengänge würde den Umfang dieses Gutachtens überschreiten und keine neuen inhaltlichen Erkenntnisse liefern, die über die unten generierten Erkenntnisse hinausgehen.

Das bildungswissenschaftliche Studium für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien ist in drei Module mit insgesamt 21 Leistungspunkten gegliedert: erstes Modul „Lernförderung und Lernmotivation“ (5 LP), zweites Modul „Evaluation, Diagnostik und Inklusion“ (5 LP) und drittes Modul „Lehr- und Lernforschungsprojekt im Praxissemester“, welches mit 11 LP den umfangreichsten Teil bildet (vgl. Humboldt-Universität 2018).

In keinem der drei Module findet sich eine Kompetenzformulierung oder inhaltliche Schwerpunktsetzung im Bereich der Rassismuskritik. Im ersten Modul sollen die Studierenden jedoch laut den Lern- und Qualifikationszielen „Kompetenzen im Hinblick auf soziale und kulturelle Bedingungen des Lernens [erwerben] und können daraus Prinzipien der Gestaltung förderlicher Interaktionsprozesse und kooperativen Lernens ableiten“ (ebd.: 10). In der Inhaltsübersicht, die die Themengebiete des im Modul verankerten Seminars (2 SWS) und der Vorlesung (2 SWS) ausweist, finden sich hierzu jedoch keine genaueren Erläuterungen. Im zweiten Modul „Evaluation, Diagnostik und Inklusion“ sollen die Studierenden Kenntnisse und Kompetenzen über „sozioökonomische, geschlechtsbezogene und interkulturelle

Aspekte der Heterogenität und Diversität von Schulklassen sowie die angemessene Berücksichtigung dieser Aspekte in diagnostischen Aufgaben und erzieherischen Prozessen [erwerben]" (ebd.). Dieses Modul besteht aus zwei Vorlesungen (je 2 SWS) und einer Modulabschlussprüfung. Eine Vorlesung trägt den Titel „Diversity und Inklusion“. Der Inhalt der Vorlesung ist folgendermaßen beschrieben: „Die Vorlesung vermittelt, basierend auf entwicklungspsychologischen Grundlagen, diagnostische Kenntnisse der wichtigsten Lern- und Verhaltensstörungen sowie Möglichkeiten des Umgangs mit schulbezogener Diversität (individuelle Lernstandsanalysen, individualisierter Unterricht, curriculumsbasierte Diagnostik).“ (ebd.: 11).

3.5 Zwischenfazit zur aktuellen Verankerung von Rassismuskritik in den rechtlichen Grundlagen der Lehramtsstudiengänge Berlins

Weder in den von der KMK veröffentlichten Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung, dem Berliner Lehrkräftebildungsgesetz noch den Studienordnungen für Bildungswissenschaften im Bachelor- und Masterstudiengang der Humboldt-Universität zu Berlin und den anderen Berliner Universitäten lassen sich Erwartungen hinsichtlich der auszubildenden Professionskompetenzen in den Bereichen Rassismus- oder Diskriminierungskritik finden. Jedoch stehen in allen analysierten Dokumenten unterschiedliche Formulierungen zur Berücksichtigung von Vielfalt bzw. Diversität und interkultureller Kompetenzen.

Auf Basis der Formulierungen in den Bildungsstandards hätte das Land Berlin die Möglichkeit, rassismuskritische bzw. diskriminierungskritische Inhalte in das Lehrkräftebildungsgesetz zu inkludieren. Wie oben bereits beschrieben ist, steht in den Bildungsstandards der KMK zur Lehrkräfteausbildung, dass die Absolvent*innen eine wertschätzende Haltung gegenüber Diversität einnehmen sollen (KMK 2019). Mit dieser Kompetenzforderung ließe sich eine konkretere Forderung nach rassismuskritischen Inhalten im Berliner Lehrkräftebildungsgesetz begründen, da diese ein Teil von wertschätzendem Umgang mit Vielfalt ist.

Besteht also gar kein Handlungsbedarf bei der Landesgesetzgebung, das Lehrkräftebildungsgesetz zu überarbeiten, wenn bereits die bestehenden Kompetenzforderungen in den Bildungsstandards der KMK nach einem wertschätzendem Umgang mit Vielfalt und interkulturellen Fähigkeiten eine Aufnahme von rassismuskritischen Inhalten in das Berliner Lehrkräftebildungsgesetz rechtfertigen? Damit ließe sich argumentieren, dass die Universitäten ebenfalls auf Grundlage der ähnlichen Formulierungen im aktuellen Berliner Lehrkräftebildungsgesetz ihre Studienordnungen überarbeiten und rassismuskritische Kompetenzforderungen und Inhalte aufnehmen könnten. Sicher hätten Universitäten aktuell schon diese Freiheiten, genauso wie einzelne Dozierenden die Möglichkeit hätten, auf Grundlage der aktuellen Studienordnungen rassismus- oder diskriminierungskritische Seminarinhalte zu behandeln. Möchte man aber als Gesetzgeber erreichen, dass rassismuskritische Inhalte verpflichtend in die Lehrkräfteausbildung Einzug halten, genügt diese Möglichkeit zur Freiwilligkeit nicht. Man muss die Verbindlichkeit für die Universitäten erhöhen, ihre Studienordnungen zu überarbeiten und rassismuskritische Aspekte in den Kompetenzerwartungen der Modulbeschreibungen zu verankern, indem man sie in das Lehrkräftebildungsgesetz mit aufnimmt.

Natürlich sollte die KMK im besten Fall schon ihre Bildungsstandards um rassismuskritische Kompetenzerwartungen erweitern. Damit wären alle Bundesländer verpflichtet, diese in ihre Gesetzgebung einzubauen und hätten nicht nur die Option dazu. Bedenkt man, dass die KMK in weiteren Beschlüssen seit Jahrzehnten rassismus- und diskriminierungskritische Handlungsfähigkeit in den Schulen erwartet, wäre dies ein längst überfälliger Schritt.

3.6 Exkurs: Begriffserklärung und Vergleich der Termini „Interkulturelle Kompetenz“, „Umgang mit Vielfalt/Diversität“ und „Rassismuskritik“

In keinem der untersuchten Dokumente sind rassismuskritische Inhalte oder der Erwerb rassismuskritischer Kompetenzen aufgeführt. Jedoch lassen sich die Forderungen nach dem Kennen von interkulturellen Dimensionen und dem Erwerb von Qualifikation im interkulturellen Bildungsbereich sowie die Wertschätzung von Vielfalt in den Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung, im Berliner Lehrkräftebildungsgesetz und auch in den bildungswissenschaftlichen Studienordnungen finden. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, was genau mit den verschiedenen Begrifflichkeiten gemeint ist und ob sie die Forderung nach rassismuskritischen Inhalten ersetzen können.

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz entstand in den 1950er Jahren in den USA und ist seit dem Beginn der 1990er Jahre in Deutschland verbreitet. Es beschreibt in der Regel die Fähigkeit, erfolgreich mit Menschen aus anderen Kulturkreisen kommunizieren und interagieren zu können (vgl. Moosmüller 2020). Dabei spielen Offenheit, Mehrperspektivität, Rücksichtnahme, das Aushalten von Ambiguität und das Verständnis für Verschiedenheit eine grundlegende Rolle (vgl. Nazarkiewicz). In der wissenschaftlichen Diskussion ist das Konzept jedoch umstritten; zum einen, weil es als vage und unscharf gilt (vgl. Moosmüller 2020), und zum anderen, weil das Konzept der interkulturellen Kompetenz in das Dilemma führt, dass vermeintlich kulturelle Eigenschaften hervorgehoben werden und Individuen oftmals aufgrund einer interpretierten Gruppenzugehörigkeit zugeschrieben werden (vgl. Freieck & Kasatschenko 2016; Gomolla & Radtke 2009; Gomolla & Groppe 2016). Dadurch verfestigt das Konzept unter Umständen Vorurteile und verhindert den Blick auf individuelle Dispositionen und Verhaltensweisen. Kirsten Nazarkiewicz schreibt hierzu: „Denn notwendig unterscheidet interkulturelle Kompetenz Kollektive, ordnet also Menschen in den Kontext von Gemeinschaften. Dadurch werden kommunikativ gerade diejenigen Differenzen (re-)produziert, welche interkulturelle Kompetenz zu überwinden sucht“ (2020: 301). Dies führt häufig dazu, dass migrantisierten Schüler*innen bestimmte Eigenschaften aufgrund einer vermeintlichen kulturellen Zugehörigkeit zugeschrieben werden.

Die Forderung nach einer Akzeptanz von Vielfalt und Diversität findet sich in allen untersuchten Dokumenten wieder. Dabei bleibt zunächst unklar, welche Art von Vielfalt gemeint ist, unterscheiden sich Menschen doch grundsätzlich anhand unzähliger Merkmale. Maisha Eggers kritisiert deshalb, dass der Begriff die Gefahr birgt, dass sämtliche Arten der Diskriminierung gleichgestellt werden könnten und z. B. die Diskriminierung von jemandem aufgrund seiner Kleidung mit rassistischer Diskriminierung auf einer Ebene verhandelt werden könnte (vgl. Eggers 2013). Dies würde die strukturelle Komponente und jahrhundertealte Tradition von Rassismus unsichtbar machen. Die Autorin führt weiter aus, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus an vielen Schulen Berlins häufig abgelehnt würde, da man sich bereits für *Diversity* stark mache (vgl. ebd.). Dabei interpretiert sie den Diversitätsbegriff als weniger bedrohlich und besser vermarktbar (vgl. ebd.). In der Studienordnung der Bildungswissenschaften für Bachelorstudiengänge auf Lehramt der Humboldt-Universität zu Berlin sind die Diversitätsmerkmale Migration, Geschlecht, Behinderung und sexuelle Vielfalt näher benannt. Die Kompetenzformulierung „Akzeptanz von Vielfalt“ ist sehr offen gehalten und lässt einen großen Spielraum hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit. Es bleibt offen, durch welche inhaltlichen Themensetzungen die Ausbildung dieser Akzeptanz gewährleistet werden soll.

Der Begriff Rassismuskritik wurde oben bereits näher erläutert. Gemeint ist die kritische Reflexion der eigenen rassistisch geprägten Einstellungen und rassistischen Wissensbestände in der Gesellschaft. Rassismuskritik im Kontext Schule befasst sich mit rassistischen Einstellungen, Diskursen und Handlungen innerhalb der Schülerschaft, innerhalb des Lehrkräftekollegiums, in der Elternarbeit, als Unterrichtsgegenstand, in Unterrichtsmaterialien und als Einflussgröße auf die Leistungsbewertung von Schüler*innen (vgl. Melter 2013).

Weder die Forderung nach interkultureller Kompetenz noch nach der Akzeptanz von Vielfalt können die Auseinandersetzung mit Rassismuskritik ersetzen (vgl. Hasenjürgen & Supik 2016). Dies liegt in ihrer inhaltlichen Unschärfe begründet. Vielmehr bietet die Auseinandersetzung mit internalisierten rassistisch geprägten Stereotypen eine konkrete Möglichkeit, eine größere Chancengleichheit herzustellen und Schule gerechter zu gestalten. Dies hat zunächst sehr wenig mit interkultureller Kompetenz und dem Verstehen „der Anderen“ zu tun, sondern in erster Linie mit Selbstreflexionsfähigkeit. Diese Auseinandersetzung kann als Nebeneffekt auch zu einer größeren Akzeptanz von Vielfalt führen, wobei in erster Linie eine Gleichbehandlung aller Schüler*innen, der Erwerb und das Vermitteln von Wissen über Rassismus und andere Diskriminierungsformen sowie das Intervenieren beim Auftreten von Rassismus und Diskriminierung angestrebt werden.

4 Skizzierung einer Zielvorstellung – Gelingensbedingungen, Inhalte und Eckpunkte für die Implementierung von rassistismuskritischen Modulen in Berlins Lehrkräfteausbildung

4.1 Argumente für eine verpflichtende Implementierung von Rassismuskritik in das Lehramtsstudium

Im Folgenden wird dargestellt, warum ein freiwillig zu nutzendes Studienangebot im Bereich der Rassismuskritik für angehende Berliner Lehrkräfte keine zufriedenstellende Alternative zu einer verpflichtenden Implementierung des Themas in den Bildungswissenschaften ist.

Eine ausreichende Professionskompetenz im Bereich Rassismuskritik muss als essenzielle Fähigkeit von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft angesehen werden. Es handelt sich hierbei um eine Haltung und ein Problembewusstsein, das – wie oben bereits gezeigt werden konnte – sämtliche Bereiche des Systems Schule erfasst und deren Fehlen weitreichende Auswirkungen auf von Rassismus betroffene Schüler*innen, Lehrkräfte, aber auch auf alle am Schulleben beteiligte Personen hat. Es reicht deshalb nicht aus, Angebote im Bereich der Rassismuskritik in die Lehrkräfteausbildung zu implementieren, die die Studierenden freiwillig besuchen können. Jede angehende Lehrkraft sollte sich mindestens in einem ganzsemestrigen Seminar mit der Thematik befassen.

Die Möglichkeit einer freiwilligen Beschäftigung mit Rassismuskritik würde vermutlich dazu führen, dass sich einzelne Studierende nicht mit dem Thema auseinandersetzen. Die Bewusstwerdung eigener verinnerlichter Stereotype ist häufig ein Prozess, der mit Schuldgefühlen und Abwehrreflexen einhergeht (vgl. Kollender 2020; Möller et al. 2016; Scharathow 2014; Melter 2006; Mecheril 1997). Deshalb wäre die Gefahr bei einem nicht verpflichtenden Angebot sehr hoch, dass viele Personen dieses für sie als unangenehm empfundene Thema meiden.

Auch stellt die Fähigkeit, Situationen und Dinge rassistisch kritisch analysieren zu können für Lehrkräfte keine zusätzliche Kompetenz dar, die quasi *on top* und auf Basis von Freiwilligkeit erworben werden sollte. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine zwingend notwendige Kompetenz für erfolgreiches Agieren im Unterricht, in der Elternzusammenarbeit, aber auch in anderen Bereichen des Schullebens. Dies gilt insbesondere für eine Großstadt wie Berlin, deren Schülerschaft eine große migrantische Heterogenität aufweist.

Das Anerkennen der Wichtigkeit von rassistisch kritischer Kompetenz der professionell Handelnden im Kontext Schule und eine daraus resultierende verpflichtende Ausbildung in diesem Bereich stellt deshalb einen wichtigen Schritt dar, um die jahrzehntealten Forderungen von Bildungsforscher*innen nach einer rassistisch kritischen Professionalisierung zu verwirklichen (vgl. Fereidooni 2021).

Daneben wäre die verpflichtende rassistisch kritische Ausbildung ein wichtiger Schritt, um die von der KMK seit über 25 Jahren geforderte Bekämpfung von Diskriminierung und Rassismus an Schulen auf eine professionelle Basis zu stellen. Damit könnte ein Teil dazu beigetragen werden, den Widerspruch, der sich zwischen politischer Anspruchshaltung im Bereich Rassismusbekämpfung und schulischer Realität befindet, aufzulösen (vgl. Fereidooni 2021).

4.2 Argumente für eine Verortung rassistisch kritischer Seminare in das bildungswissenschaftliche Begleitstudium

Rassistisch kritisches Wissen sollte verpflichtend Einzug in das Curriculum aller Lehramtsstudiengänge finden. Dies sollte nicht in Form von einmaligen Workshops geschehen, sondern in Gestalt von ganzsemestrigen Seminarveranstaltungen, die im bildungswissenschaftlichen Studium integriert sind. Das bildungswissenschaftliche Begleitstudium, welches jede angehende Lehrkraft absolviert, beinhaltet pädagogische, psychologische und soziologische Anteile. Es eignet sich daher in besonderem Maße, rassistisch kritische Inhalte fernab des fachwissenschaftlichen Studiums zu vermitteln. Dies bedeutet nicht, dass sich die Fachdidaktiken der einzelnen Disziplinen nicht ebenfalls dazu eignen, Inhalte rassistisch kritisch zu prüfen. Beispielsweise könnten im Biologieunterricht Lehrwerke, die eine menschliche Rassenlehre vermitteln und sich teilweise noch immer im Umlauf befinden, analysiert werden (vgl. Fereidooni 2020). Diskriminierungen als sozialpsychologische wie auch gesellschaftlich-strukturell ordnende Phänomene, die auch in der Schule bedeutsam sind und reproduziert werden, ließen sich in der Psychologie und Soziologie im Rahmen der Bildungswissenschaften thematisieren. Da die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen eine Beschäftigung mit komplexen gesellschaftlichen Phänomenen, die häufig subtil wirken und nicht immer leicht zu entschlüsseln sind, darstellt, ist die Reflexion der eigenen Eingebundenheit in diese Strukturen unerlässlich. Diese benötigt jedoch Zeit. Deshalb ist eine ganzsemestrige Seminarveranstaltung einem einmaligen Workshop vorzuziehen, da durch die Aufteilung auf mehrere Wochen diese Voraussetzung eher erfüllt werden kann (vgl. Gomolla & Groppe 2016).

4.3 Widerstände und mögliche Einwände gegen die Implementierung rassismuskritischer Module in die Lehrkräfteausbildung

Vielfach wurde auf die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Forderungen bezüglich der rassismuskritischen Professionskompetenz von Lehrkräften und der fehlenden Verankerung von rassismuskritischen Modulen in der Lehrkräfteausbildung hingewiesen. Welche Widerstände bestehen also, die eine Verankerung von rassismuskritischer Lehrkräfteausbildung verhindern?

Zunächst spielt sicherlich eine Rolle, dass sich die Bundesrepublik Deutschland lange Jahre als postnationalsozialistischer Staat begriffen hat, in dem Rassismus nach 1945 überwunden und deshalb schlichtweg nicht existent sein konnte (vgl. Kollender 2020). Es wurde ein Narrativ gepflegt, in dem man sich bereits umfänglich mit der Zeit des Nationalsozialismus befasst hatte und damit verbunden eine Form der Erinnerungskultur, die auch der Selbstvergewisserung diene, dass jegliche Form der Diskriminierung aufgrund von Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit und Religion abzulehnen sei. In dieser Erzählung gab es keinen Platz für Rassismus, der von staatlichen Institutionen ausging. Wenn überhaupt, dann waren einzelne, fehlgeleitete Rechtsextremist*innen rassistisch, aber niemals waren rassistische Denkweisen in der Mitte der Bevölkerung anzunehmen und schon gar nicht bei schulischen Akteur*innen. Bei solch einer jahrzehntelang dominierenden Sichtweise wird deutlich, warum die Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus vielfach noch immer so schwer ist und Abwehrreflexe auslöst.

Dabei müsste bei genauerer Betrachtung von Deutschlands Kolonialgeschichte, dem fehlenden Bewusstsein in weiten Teilen der Bevölkerung über diese Geschichte (häufig auch als *Kolonialamnesie* beschrieben) und der jahrzehntelangen stereotypisierenden Darstellung von Schwarzen Menschen sowie als zum Islam zugehörig gelesenen Menschen in den Medien, eher nach Argumenten gefragt werden, wie es möglich sein soll, dass das Bewusstsein der Menschen hierzulande nicht durch rassistische Bilder beeinflusst wurde. Bei solch einer Betrachtung müsste man Argumente finden, warum eine Aufarbeitung rassistischer Wissensbestände nicht stattfinden sollte, anstatt Argumente hervor bringen zu müssen, warum sich angehende Lehrkräfte mit Rassismuskritik auseinandersetzen sollen.

Ein Einwand gegen die Implementierung von Rassismuskritik in die Lehrkräfteausbildung könnte sein, dass es neben Rassismus auch noch weitere Diskriminierungsformen in unserer Gesellschaft und auch in der Schule gibt und dass eine ausschließliche Implementierung von rassismuskritischen Inhalten diese anderen Diskriminierungsformen zu Unrecht ausschließen würde. Eine Berücksichtigung aller Diskriminierungsformen würde jedoch das zur Verfügung stehende zeitliche Budget in den Bildungswissenschaften sprengen, da ja noch andere Ausbildungsinhalte neben Diskriminierungskritik gelehrt werden müssten, könnte die Argumentation lauten. Dieser Einwand kann leicht entkräftet werden, da die Beschäftigung mit rassismuskritischem Wissen auch bei der Sensibilisierung gegenüber anderen Diskriminierungsformen hilft. Diese stehen nämlich nicht konkurrierend nebeneinander, sondern sind in vielen Fällen durch ähnliche Arten von Stereotypen bedingt, die dann zu diskriminierendem Denken und Handeln führen. Eine Auseinandersetzung mit verinnerlichten Stereotypen hilft beispielsweise nicht nur bei der Prävention gegen Rassismus sondern genauso bei der Vermeidung und dem Verstehen aller anderen Diskriminierungsformen. Möglich und wünschenswert wäre außerdem eine Auseinandersetzung mit weiteren Diskriminierungsformen im Rahmen der rassismuskritischen Seminare. Dies könnte beispielsweise bei der Beleuchtung von intersektionalen Dynamiken bei Diskriminierungen geschehen, die in jedem Fall Seminarinhalte sein sollten.

Ein weiteres Argument könnte sein, dass sich im schulischen Alltag auch migrantisierte Schüler*innen, die selbst von Rassismus betroffen sind, rassistisch oder diskriminierend über ihre Mitschüler*innen äußern. Bei genauerer Betrachtung kann dies kein Argument gegen die Professionalisierung von rassismuskritischen Wissensbeständen in der Lehrkräfteausbildung sein, sondern wäre eher als Grund dafür anzusehen. Selbstverständlich lernen auch migrantisierte Schüler*innen rassistisches Wissen sowie rassistische Verhaltensweisen und üben diese als Teil der Gesellschaft ebenfalls aus. Außerdem kann es eine Coping-Strategie sein, die eigenen Rassismuserfahrungen zu verarbeiten, indem man sich andere Opfer sucht und diese diskriminiert. Auch kann eine scheinbar humoristische Behandlung des Themas Rassismus und Beleidigungen von anderen „zum Spaß“ eine Verarbeitungsstrategie für eigene Rassismuserfahrungen und damit verbundene Ohnmachtserlebnisse sein. In jedem Fall darf die Verhaltensweise von heranwachsenden Schüler*innen nicht als Argumentationsgrundlage dienen, eine dringend auszubildende Professionskompetenz bei professionell agierenden Lehrkräften infrage zu stellen.

Auch könnte der Verweis auf bereits bestehende rassismuskritische Fortbildungsangebote und die Annahme, diese seien bereits ausreichend, um das Lehrpersonal rassismuskritisch zu schulen, als Einwand hervorgebracht werden. Wie in Kapitel 4.1 bereits erwähnt, reicht ein freiwillig wahrzunehmendes Angebot für fertig ausgebildete Lehrkräfte keinesfalls aus. Lehrkräfte, die sich der Thematik verschließen, werden so ebenso wenig erreicht, wie sich in der Ausbildung befindliche Lehrkräfte. Eine solche Sichtweise unterschätzt die Wichtigkeit von rassismuskritischem Wissen für erfolgreiches schulisches Handeln in der Migrationsgesellschaft.

Ebenso könnte die Meinung vertreten werden, dass verpflichtende rassismuskritische Seminare ineffektiv wären, da Studierende, die sich nicht mit dem Thema auseinandersetzen wollen, damit auch nicht erreicht werden würden. Es ist richtig, dass es schwer ist, jemandem etwas beizubringen, der sich davor verschließt. Lernmotivation und Interesse spielen eine bedeutende Rolle beim Lernerfolg (vgl. Imhof 2019). Es ist jedoch falsch, wegen der fehlenden Lernmotivation Einzelner gegen eine Kompetenzerweiterung des Lehrpersonals, die bei der Einlösung eines Rechts, das aus Artikel 3 unseres Grundgesetzes und dem Berliner Schulgesetz hervorgeht, zu argumentieren. Dieser Logik folgend müssten sämtliche verpflichtenden Inhalte aller Studiengänge abgeschafft werden.

4.4 Chancen, die sich aus der Implementierung von verpflichtenden rassismuskritischen Modulen in der Lehrkräfteausbildung ergeben

Durch die verpflichtende Verankerung von rassismuskritischen Modulen in der Berliner Lehrkräfteausbildung würde Berlin im bundesdeutschen Vergleich eine Vorreiterrolle einnehmen. Kein Bundesland kommt bislang seiner Verpflichtung nach, rassismuskritische Inhalte verbindlich in die universitäre Lehrkräfteausbildung zu verankern, um somit die Professionskompetenz der angehenden Lehrkräfte in diesem Bereich zu erhöhen und den jahrzehntealten Forderungen der Kultusministerkonferenz zu entsprechen. Berlin könnte als *Best-practice*-Beispiel ein positives Exempel statuieren und andere Bundesländer würden im besten Fall diesem Weg folgen.

Eine Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich Rassismuskritik würde dazu führen, dass diese besser mit rassistischen Handlungen und Aussagen der Schüler*innen umgehen könnten. Dies würde ihnen in solchen Situationen einen sichereren Umgang ermöglichen und ihnen helfen, die Probleme mit den Schüler*innen zu besprechen. Im besten

Fall würde dies zu einer Abnahme von rassistischen Diskriminierungen innerhalb der Schülerschaft führen.

Ihr erworbenes Wissen könnten diese rassismuskritisch ausgebildeten Lehrkräfte in die Schulgemeinschaft mit einbringen und dort als Multiplikator*innen ihr Wissen mit Kolleg*innen teilen, die über keine rassismuskritische Ausbildung verfügen. Dies würde im besten Fall zu einem Kompetenzzuwachs im gesamten Kollegium in diesem Bereich führen. Dieser würde es den schulischen Akteur*innen erleichtern, einen verbindlichen Maßnahmenkatalog im Umgang mit an der Schule auftretenden Rassismüsfällen zu entwerfen, der auch auf andere Diskriminierungsfälle übertragen werden könnte und somit die Schulentwicklung voran brächte.

Rassismuskritisch ausgebildete Lehrkräfte wären in der Lage, stereotypisierende und einseitige Darstellungen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien zu erkennen und diese im Unterricht zu thematisieren. In der Schulbuchstudie „Migration und Integration“ konnte beispielsweise belegt werden, dass Migration häufig als Problem dargestellt wird (vgl. Niehaus et. al. 2013). In vielen sich noch im unterrichtlichen Einsatz befindlichen Lehrwerken herrscht eine stereotype Darstellung von Männern und Frauen, die sich beispielsweise bei der Berufswahl der Protagonist*innen zeigt. Darstellungen von Afrika sind häufig einseitig und zeigen stereotype Bilder von Afrikaner*innen als ausschließlich hilfsbedürftig und rückständig (vgl. Bönkost 2020; Marma et. al. 2015). Marginalisierte Gruppen werden lediglich als Opfer dargestellt und Erzählungen über sie weisen häufig eine eurozentrische Perspektive auf, ohne ihre Sichtweisen zu berücksichtigen. Diese Dynamiken und Muster sind nicht einfach zu erkennen, da die meisten Lehrkräfte selbst mit diesen Darstellungen in Schulbüchern und Medien aufgewachsen sind und diese deshalb häufig nicht als diskriminierend oder problematisch identifizieren. Umso wichtiger ist es, ihnen im Rahmen ihrer Ausbildung die notwendige Kompetenz und das notwendige Reflexionsvermögen zu vermitteln, um Unterrichtsmaterialien rassismus- und diskriminierungskritisch analysieren zu können. Langfristig würde dies zu einer Minimierung von stereotypen und diskriminierenden Darstellungen in Unterrichtsmaterialien führen.

Ein wichtiger Effekt von rassismuskritisch ausgebildeten Lehrkräften wäre eine Erhöhung ihrer Selbstreflexivität bezüglich ihrer verinnerlichten Vorurteile. Würden Studierende in den psychologischen Seminaren im Rahmen der Bildungswissenschaften sich mit Hilfe des *Implicit Bias*-Ansatzes ihrer eigenen Einstellungen und Vorurteile bewusster werden, würde dies zu einem Abbau von subtilen Diskriminierungen, die von Lehrkräften ausgehen, führen (vgl. Lin et. al. 2008). Wie oben bereits dargestellt, stellen sich Vorurteile besonders bei der Bewertung und dem Umgang mit migrantisch gelesenen Schüler*innen im schulischen Alltag dar. Hiervon sind arabisch-muslimisch gelesene Schüler*innen besonders betroffen (vgl. Kollender 2020; Kastirke, N. & Holtbrink, L. 2016). Es ist ein Problem, wenn diese Schüler*innen ihren Lehrkräften proaktiv beweisen müssen, dass sie leistungsbereit und umgänglich sind und ihnen quasi mit einem „Misstrauensvorschuss“ begegnet wird. Es besteht die Gefahr, dass Schüler*innen, die ein solches Misstrauen erleben, im Sinne einer *selbsterfüllenden Prophezeiung* mit deviantem Verhalten antworten und eine geringere Leistungsbereitschaft und Motivation entwickeln (vgl. Kollender 2020). Den Studierenden muss vermittelt werden, dass die Entwicklung von Vorurteilen nichts Ungewöhnliches oder Verwerfliches ist, jedoch ihre berufliche Professionskompetenz eine ständige Überprüfung der eigenen Einstellungen erfordert, sodass sie ihren Schüler*innen möglichst unvoreingenommen gegenüber treten können.

Insgesamt beinhalten rassismuskritische Ausbildungsinhalte das Potenzial die Professionskompetenz der Lehrkräfte in diesem Kernbereich von Schule in unserer vielfältigen, von Migration geprägten Gesellschaft stark zu erhöhen. Dies würde als unmittelbarer Effekt den Unterricht der Lehrkräfte positiv beeinflussen und die Voreingenommenheit gegenüber migrantisierten Schüler*innengruppen würde abnehmen. Daneben würde sich das schulische Miteinander aller Beteiligten verbessern und Diskriminierungen würden leichter erkannt. Daraus resultierend ließe sich der Umgang mit ihnen routinierter gestalten und Interventionen könnten zielgerichteter und verbindlicher erfolgen. Daraus würden im besten Fall positive gesamtgesellschaftliche Effekte erwachsen, indem Rassismen aber auch Diskriminierungen allgemein mit ihren schädlichen Folgen für Individuen und die Gemeinschaft ernster genommen werden würden. Verbunden damit ist die Hoffnung, dass man Rassismus und anderen Diskriminierungsformen mit größerer Entschlossenheit und härteren Konsequenzen begegnen könnte.

4.5 Mögliche Inhalte von rassismuskritischen Seminaren

In der folgenden Auflistung finden sich mögliche Inhalte, die in rassismuskritischen Seminaren behandelt werden könnten:

- die Rolle des *Implicit Bias* bei der Beurteilung und Leistungsbewertung von Schüler*innen,
- *Stereotype Threat*,
- Diskriminierungsformen / Intersektionalität,
- Auswirkungen von rassistischen Diskriminierungen auf die Psyche von Betroffenen,
- Rassismus im Kollegium ansprechen,
- der Unterschied zwischen rassistischer Diskriminierung und Mobbing,
- Entwicklung einer schulischen Gesamtstrategie beim Umgang mit Rassismus,
- Rassismen und Stereotypisierung in Lehrwerken erkennen,
- über Rassismus mit Schüler*innen sprechen,
- die Rolle von medialer Repräsentation bei der Entstehung von Vorurteilen und Rassismus,
- die Rolle des Kolonialismus bei der Entstehung und Tradierung von Rassismus sowie der Konstruktion der *Anderen*,
- der Zusammenhang zwischen Rassismus und schwachen schulischen Leistungen.

4.6 Grundhaltungen als Gelingensbedingungen für die Implementierung von rassismuskritischen Inhalten in der Lehrkräfteausbildung

Welche Grundhaltungen müssen für eine erfolgreiche Implementierung von rassismuskritischen Inhalten in der Lehrkräfteausbildung erfüllt werden?

Rassismus muss als Bedrohung der gesellschaftlichen Chancengleichheit verstanden werden, die den sozialen Frieden stört und das Miteinander negativ beeinflusst. Die Auswirkungen von Rassismus spüren nicht nur die Diskriminierten selbst. Diese sind in der gesamten Gesellschaft beispielsweise durch (Gegen-)Aggression, mangelndes Vertrauen

und mangelnde Kooperationsbereitschaft sowie geringere Leistungsbereitschaft spürbar. Da jeder junge Mensch die Institution Schule durchläuft, folgt daraus, dass Rassismuskritik als schulische Kernaufgabe angesehen werden muss, die in den schulischen Strukturen verankert werden sollte (vgl. Fereidooni 2019; Gomolla & Groppe 2016). Nur hier kann gewährleistet werden, dass sich alle Heranwachsenden mit rassistischer- und diskriminierungskritischen Inhalten auseinandersetzen müssen und Sanktionen kennen lernen, die bei Verstößen gegen Diskriminierungsverbote folgen. Selbstverständlich kann dies nur gelingen, wenn die maßgeblich die Schule prägenden Akteur*innen, also das Lehrpersonal, rassistiskritisch im Rahmen ihrer Ausbildung geschult werden.

Weiterhin muss akzeptiert werden, dass Rassismen und weitere Diskriminierungsformen früh in der gesellschaftlichen Sozialisation erlernt werden. Beispielsweise sind bereits Kindergartenkinder in der Lage, soziale Hierarchien, die mit unterschiedlichen Hautfarben einhergehen, zu erkennen (vgl. Wagner 2001). Daraus folgt die Erkenntnis, dass es der gesellschaftlichen Norm entspricht, bestimmte Diskriminierungen automatisch zu reproduzieren und sie deshalb schwer erkennen zu können. Hieraus könnte eine moralische Entlastung von unbewusst diskriminierendem Handeln oder vorhandenen Vorurteilen entstehen. Nicht das Bestehen von Vorurteilen ist das Hauptproblem, sondern die mangelnde Reflexionsbereitschaft bzw. Reflexionsfähigkeit, die beim Aufbrechen oder der Bewusstmachung dieser unterbewussten Sichtweisen helfen könnte. Durch die weit verbreitete Sichtweise, dass Rassismus etwas bewusst Böses sei, wehren sich jedoch viele Menschen, sich mit ihren erlernten vorurteilsbehafteten Einstellungen auseinanderzusetzen, die zu rassistischen Denkweisen führen (St. Dennis & Schick 2003).

Deshalb sollte in den Seminaren eine offene, nicht verurteilende Atmosphäre hergestellt werden, um die Teilnehmenden zu einer ehrlichen biographischen Auseinandersetzung mit sich selbst zu bewegen, die benötigt wird, um eigene Vorurteile oder rassistische Denkweisen und sich daraus ergebendes Handeln zu identifizieren.

Rassistisch diskriminierte Personen sollten die Möglichkeit haben, im Rahmen der Seminarveranstaltungen freiwillig von ihren schulischen Diskriminierungserfahrungen zu berichten. Dies kann bspw. anonym und schriftlich geschehen. Dabei sollten sie ernst genommen und ihre Erfahrungen nicht angezweifelt werden. Dies kann die Authentizität des unterrichtlichen Gegenstands erhöhen. Keinesfalls sollten jedoch diskriminierte Personen unfreiwillig in eine Berichterstatte*rinnenrolle gebracht werden. Rassistische Diskriminierungen sind häufig traumatische, sehr intime Erlebnisse, weshalb niemand dazu gedrängt werden sollte, diese zu teilen.

Im Rahmen von hermeneutischer Fallarbeit können einzelne Diskriminierungssituationen in der Schule auf ihren Problemgehalt hin analysiert werden. Dabei sollten immer auch Lösungsansätze, die zu einer Vermeidung des Problems oder einem produktiven Umgang mit der Situation führen könnten, diskutiert werden.

4.7 Weitere Maßnahmen zur rassistiskritischen Professionalisierung der Lehrkräfte

Rassistiskritische Inhalte sollten auch in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung mit aufgenommen werden. Dies sollte im besten Fall ebenfalls verpflichtend und durch die Analyse von schulnahen Fallbeispielen geschehen. Ein Materialpool mit Anleitungen könnte erstellt werden, auf den die Auszubildenden an den Studienseminaren Zugriff haben.

Dies wäre vermutlich notwendig, da viele Auszubildende an Studienseminaren selbst über keine rassismuskritische Ausbildung verfügen. Alternativ dazu könnten externe Expert*innen und Fortbilder*innen, die im Bereich der Rassismuskritik tätig sind, einzelne Veranstaltungen und Workshops an den Studienseminaren durchführen. Dieser Weg wird bereits von einigen Universitäten beschritten, die rassismuskritische Veranstaltungen für ihre Dozierenden und Studierenden anbieten.

In der Fort- und Weiterbildung fertig ausgebildeter Lehrkräfte sollte das Angebot im Bereich der Rassismuskritik ausgeweitet werden. Hier wären externe Beratungen durch Expert*innen eine sinnvolle Alternative zu eintägigen Fortbildungen. Auch wären längerfristige Angebote in Form von rassismuskritischen Weiterbildungsmodulen wünschenswert. Die so professionalisierten Lehrkräfte könnten ihr Wissen als Multiplikator*innen in die Schulen hineinbringen. Im Gegensatz zu ihren häufig jungen Kolleg*innen, die vielleicht mit rassismuskritischen Inhalten im Rahmen ihrer universitären Ausbildung in Kontakt gekommen sind, verfügen sie als erfahrene Lehrkräfte u. U. über ein höheres *Standing* im Kollegium und können so ihr Wissen leichter teilen. Auch hier wäre die Bereitstellung von Materialien auf einer Internetplattform, die sich mit dem Thema Rassismuskritik befasst, aber auch Materialien über andere Diskriminierungsformen bereitstellt, sinnvoll.

5 Fazit

Die vorliegende Machbarkeitsstudie zeigt, dass eine rassismuskritische Professionalisierung angehender Lehrkräfte als verpflichtender Bestandteil der universitären Ausbildung stark zu befürworten ist. Empfohlen wird dabei die Implementierung eines Seminars mit rassismuskritischen Inhalten im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Begleitstudiums.

Es genügt dabei nicht, einzelne Tagesworkshops durchzuführen, das Angebot auf freiwillige Veranstaltungen zu beschränken und sich so nur punktuell mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen. Die Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen, Narrativen und eigenen Denkweisen ist komplex und benötigt gerade deshalb Zeit. Rassistische Strukturen beeinflussen den Umgang und das Miteinander in unserer Gesellschaft auf eine tiefgreifende Art und Weise negativ und machen auch vor den Toren unserer Schulen nicht halt. Es ist deshalb dringend geboten, diese Realität anzuerkennen und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die professionell handelnden Akteur*innen in Berlins Schulen im Rahmen von ganzsemestrigen Seminaren rassismuskritisch auszubilden.

Die Ausbildungsinhalte sollten fächerübergreifend im pädagogischen, psychologischen und soziologischen Teil des Lehramtsstudiums, also in den Bildungswissenschaften, verankert werden. Der Vorteil dieser Umsetzung ist, dass alle angehenden Lehrkräfte dieses Begleitstudium absolvieren müssen. Professionelle externe Akteur*innen mit Erfahrungen im Bereich der Rassismuskritik könnten bei der Verankerung der einzelnen Inhalte und bei der Schulung von Dozierenden Unterstützung leisten. Dies bedeutet nicht, dass sich nicht auch rassismuskritische Inhalte in den einzelnen Fachdidaktiken verankern ließen. Eine weitere Auseinandersetzung mit rassismuskritischen fachspezifischen Inhalten übersteigt jedoch den Umfang dieses Gutachtens. Vorschläge und Anregungen hierzu finden sich jedoch im von Karim Fereidooni 2020 herausgegebenen Sammelband, „Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung“.

Neben rassismuskritischen Inhalten sollten in den Seminaren zudem intersektionale Perspektiven und weitere Diskriminierungsformen behandelt werden. Gerade Sexismus, Klassismus und Homo- sowie Transfeindlichkeit stellen ebenfalls ein großes Problem in Schulen dar und sollten in ganzsemestrigen Veranstaltungen ebenfalls Berücksichtigung finden.

Rassismuskritische Projekte an Schulen lassen sich nicht ohne eine rassismuskritische Ausbildung der Lehrkräfte umsetzen. Es genügt nicht, Schulen als rassismussfrei auszuzeichnen ohne verpflichtende Qualitätsstandards zu etablieren und rassismuskritische Strukturen einzufordern. Diese Vorgehensweise stellt nur eine Scheinlösung von Problemen dar und ist nicht selten als kontraproduktiv und hinderlich im Kampf gegen Rassismus einzustufen.

Um die gemachten Vorschläge umzusetzen, bedarf es einer Haltung, die Rassismus als ein in allen Teilen der Gesellschaft weit verbreitetes Phänomen ansieht, das den gesellschaftlichen Frieden und Zusammenhalt stark gefährdet. Bei dieser Sichtweise haben rassistische Verhaltensweisen Rückkopplungen und Auswirkungen auf alle gesellschaftlichen Akteur*innen und nicht nur auf die diskriminierten Personen. Diskriminierung erzeugt weitere Diskriminierung und Gegengewalt. Allzu oft werden die Gründe für deviant schulisches Verhalten von migrantisierten Personen ausschließlich auf individualpsychologischer Ebene, beispielsweise in der Erziehung, einem patriarchalen Elternhaus oder einer vermeintlich „anderen“ Kultur gesucht. Selbstverständlich spielt die Erziehung und das Elternhaus beim Umgang mit schulischen Frustrationserlebnissen eine Rolle. Es ist jedoch nicht die Aufgabe von schulischen Akteur*innen und Entscheidungsträger*innen ausschließlich auf Dinge hinzuweisen, die außerhalb ihres Einflussbereiches liegen. Vielmehr sollten sie sich fragen, inwiefern sie in den vergangenen Jahrzehnten gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung getragen und diese in ihren Ausbildungskonzepten berücksichtigt haben. Im Bereich der Rassismuskritik hat sich trotz jahrzehntelanger KMK-Forderungen sowie zahlreicher Studien und Pilotversuche wenig getan. Die Fragen müssten lauten, welchen Anteil Schule und Lehrkräfte an der Ausbildung von deviantem Verhalten und schulischem Misserfolg bei migrantisierten Schüler*innen haben und wie diesen das Gefühl vermittelt werden kann, in unserem Schulsystem willkommen zu sein. Bei der Suche nach Antworten stellt die verpflichtende Implementierung von Rassismuskritik in die Lehrkräfteausbildung eine unumgängliche Hilfe dar.

Literaturverzeichnis

Beigang, S., Fetz, K., Kalkum, D., Otto, M. (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.

Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (2016): Diskriminierung in Schulen und Kitas: Empfehlungen für eine wirksame Informations- und Beschwerdestelle in Berlin. Berlin: Benedisk

Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001): African Americans and High Blood Pressure: The Role of Stereotype Threat. *Psychological Science*, 12(3), 225–229.

Bönkost, J. (2020): Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus. Eckert. Dossiers 1.

Bonefeld M. & Dickhäuser O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Front. Psychol.* 9:481. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00481.

Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K., Dresel, M. (2017): Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasiumformal. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 49 (2017) 1, S. 11-23

Brodén, A. & Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Brodén, A. & Mecheril P. (Hg.): Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 7-26.

Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (2020): 23.-26. ICERD-Bericht. Berlin.

Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A., & Kiesner, J. (2005). Why Do Women Underperform under Stereotype Threat? Evidence for the Role of Negative Thinking. *Psychological Science*, 16(7), 572–578.

Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden: Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule (2019). Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin

Eggers, M. M. (2013). Antidiskriminierungsengagierte Schülerinnen und Schüler mit einem türkischen Hintergrund an Berliner Schulen: Intersektionen von Geschlechterkonzeptionen, Rassismuskritik, und Diversitätsverständnissen. *German Politics & Society*, 31(2 (107)), S. 132–149.

Emiroglu, B., Fereidooni, K., Kristiansen, O., Müller, M., Oostenryck, M. A. J., Schedler, J., Uhlenbruck, K. (2019): Der NSU als Gegenstand der Lehrer_innenbildung des Faches Sozialwissenschaften. In: Tina Dürr und Reiner Becker (Hrsg.), Leerstelle Rassismus – Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 74-85.

Fereidooni, K. (2019): Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich: Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht. Berlin: Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa

Fereidooni, K. (2021): Gadge-Rassismus am Beispiel des deutschen Schulwesens. In: Fereidooni, K. & Hößl, S. (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexion zu Theorie und Praxis: Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 37-60.

Fiebig, S. (2018): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Eine empirische Studie zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Akteurspezifische Diskurse zum "Ausländer-Sein an Schulen". Freiburg: Pädagogische Hochschule.

Freieck, L. & Kasatschenko, T. (2016): „Kinder der anderen Kultur“.: Zur Bedeutung von Kulturalisierungs- und Rassismuskritik für die universitäre Lehramtsausbildung. In: O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, & S. Robak (Hg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich., S. 217-228.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 und 2 Satz 2 des Gesetzes vom 29. September 2020 (BGBl. I S. 2048).

Janmohamed, Z. (2005). Chapter Eight: Rethinking Anti-bias Approaches in Early Childhood Education: A shift toward Anti-Racism Education. *Counterpoints*, 252, 163–182.

Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz - LBiG) Vom 7. Februar 2014.

Gomolla, M.; & Radtke F. (2009): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla M. & Groppe C. (2016): *Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012 – 2014)*. *Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*, 16. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.

Hasenjürgen, B. & Supik, .L (2016): *Rassismus und andere Behinderungen: Ein kritischer Blick auf Bildungschancen von Kindern aus südosteuropäischen Familien*. In: Fischer, V., Genenger-Stricker, M., Schmidt-Koddenberg, A., Baier, F. (Hg.): *Soziale Arbeit und Schule : Diversität und Disparität als Herausforderung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 181-200.

Humboldt-Universität zu Berlin (2015): *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug*.

Institut für Menschenrechte: *Umsetzung ICERD in Deutschland*. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/deutschland-im-menschenrechtssystem/vereinte-nationen/vereinte-nationen-menschenrechtsabkommen/umsetzung-icerd-in-deutschland> (zuletzt abgerufen am 01.02.2022).

Irvine, J. J. (1990): *Black students and school failure: Policies, practices, and prescriptions*. Westport: Greenwood Press.

Jennessen, S., Kastirke, N., Kotthaus, J. (2013): *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich: Eine sozial und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Karabulut, A. (2020): *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Kastirke, N. & Holtbrink, L. (2016): *Antidiskriminierung – Ein Beitrag zur Schulsozialarbeit*. In: Fischer, V., Genenger-Stricker, M., Schmidt-Koddenberg, A. (Hg.): *Soziale Arbeit und Schule : Diversität und Disparität als Herausforderung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 167-180.

Kollender, E. (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Kultusministerkonferenz (Hg.) 2013: *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.

- Kontzi, N. (2016). Anti-Bias kann vorurteilsbewusste Veränderungsprozesse in Schule unterstützen - Erfahrungen aus der Praxis in: Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz, Freiburg: Lambertus Verlag.
- Imhof, M. (2019): Psychologie für Lehramtsstudierende. Wiesbaden: Springer.
- Lin, M., Lake, V. E., Rice, D. (2008). Teaching Anti-Bias Curriculum in Teacher Education Programs: What and How. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 187–200.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., Kogan, I. (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1), S. 89–111.
- Marmer, E, Sow, P; Ziai, A. (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, E. & Sow, P. (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: Beltz, S. 110-129.
- Fereidooni, K, Massumi, M. (2017): Affirmative Action: Ungerechtfertigte Bevorteilung oder notwendiger Nachteilsausgleich? In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Emine Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 701-721.
- McKenzie, K. (2002): Understanding Racism in Mental Health. In: Bhui, K. (Hg.): *Racism and Mental Health Prejudice and Suffering*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mecheril, P. (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, P. & Teo, T. (Hg.): *Psychologie und Rassismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 175-201.
- Melter, C. (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe: Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Melter, C. (2013): Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- Und Herrschaftsverhältnissen – Eine Skizze. In: Spetsmann-Kunkel, M. & Frieters-Reermann (Hg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 93–112.
- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster: Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A. & Mecheril P. (Hg.): *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 41-58.
- Möller, K., Grote, J., Nolde, K., Schuhmacher, N.(2016): »Die kann ich nicht ab!«: Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Moosmüller, A. (2020): Interkulturelle Kompetenz: Konzepte, Diskurse, Kritik. In: Moosmüller, A. & Roth, K. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz: Kritische Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 17-42.
- Nazarkiewicz, K. (2020): Zwischen Problemanzeige und Lösung: das Dilemma der interkulturellen Kompetenz. In: Moosmüller, A. & Roth, K. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz: Kritische Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 301-320.
- Niehaus, I. (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Okazaki, S. (2009). Impact of Racism on Ethnic Minority Mental Health in: *Perspectives on Psychological Science*, 4(1), 103–107.

Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.

Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 107–128.

Scherschel, K. (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript

Schofield, J. W. & Alexander, K. M. (2012): Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, S & Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-88.

Schulgesetz für das Land Berlin (2021). Vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26) Zuletzt geändert durch das Vierte Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes vom 27. September 2021 (GVBl. Berlin 2021 S. 1125).

Simon, N. & Fereidooni, K. (2018): Rassismuskritische Fachdidaktik. In: Karim Fereidooni, Kerstin Hein und Katharina Kraus (Hrsg.), Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung. Waxmann, S. 17-30.

Sprietsma, M (2013): Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics* 45 (1), S. 523–538.

SVR: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012): Jahresgutachten mit Integrationsbarometer. <http://www.svr-migration.de/publikationen/jahresgutachten-2012-mit-integrationsbarometer/> (zuletzt abgerufen am 01.02.2022).

Wagner, P. (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Berlin: ISTA.

Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiß, A. (2013): Rassismus wider Willen: Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.

Impressum

Herausgeber:

Decolonize Berlin e.V.

Lausitzer Straße 10

10999 Berlin

www.decolonize-berlin.de

info@decolonize-berlin.de



Redaktion und Lektorat: Decolonize Berlin e.V.

Copyright: bei der Redaktion sowie beim Autor und bei der Autorin

Gestaltung und Druckbetreuung: Oliver G. Seifert

Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe, Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit.

Für die Inhalte der Publikationen ist allein die bezuschusste Institution verantwortlich. Die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe wieder.

Wir bedanken uns für die Unterstützung.

Senatsverwaltung für Wirtschaft,
Energie und Betriebe
Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit

