

Katharina Schitow
Jaël In 't Veld
Vanessa Ohm
Roya Saadati Fashtomi
Saphira Shure



EIN IMPULSPAPIER

Lehrer:innenbildung als Ort der Angst?

Rassismus professionalisiert.

Impressum

Autorinnen:

Katharina Schitow,
Jaël In 't Veld,
Vanessa Ohm,
Roya Saadati Fashtomi,
Saphira Shure

Unter Mitarbeit von:

Irina Grünheid und Matthias Rangger
Studentische Mitarbeiter:innen:
Nele Buuck und Frederic Poppenborg

Ein großer Dank geht an

Paul Mecheril und Natascha Khakpour
für die wichtige inhaltliche
Kommentierung.

Visuelle Gestaltung:

Luisa Franz Kleopatra



Soweit nicht anders angegeben, wird diese Publikation unter der Lizenz
Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen
4.0 International (CC BY-NC-ND) veröffentlicht.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> und
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>
DOI <https://doi.org/10.4119/unibi/3014016>
URN <urn:nbn:de:0070-pub-30140169>

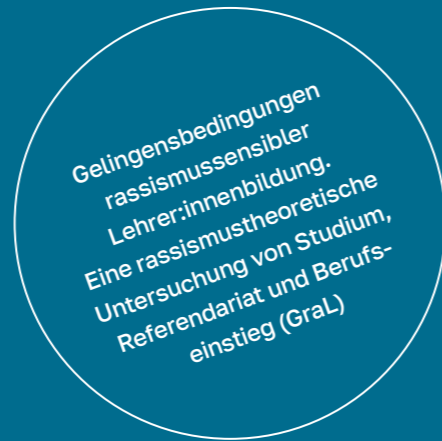
Zitiervorschlag:

Schitow, Katharina/In 't Veld, Jaël/Ohm, Vanessa/Saadati
Fashtomi, Roya/Shure, Saphira (2026): Lehrer:innenbildung als Ort
der Angst? Rassismus professionalisiert. Bielefeld: Universität
Bielefeld, Projekt „Gelingensbedingungen rassismussensibler
Lehrer:innenbildung (GraL)“.

Gefördert durch:

Inhalt

Editorial	4
Ein Blick in das GraL-Projekt	5
Lehrer:innenbildung und Rassismus	6
Angst: Eine Auskunftgeberin über rassistische Verhältnisse	8
Die allgemeine Relevanz und die Rassismusrelevanz von Angst	10
Professionalisierung, Angst und Rassismus: Problemdimensionen	12
1. Professionalisierung als Disziplinierung in der Lehrer:innenbildung	13
2. De_Thematisierung von Rassismus in der Lehrer:innenbildung	14
3. Individualisierung von Rassismus in der Lehrer:innenbildung	16
Rassismus professionalisiert	18
Literaturverzeichnis	20



Liebe Leser:innen,

dieses Impulspapier ist in dem Forschungsprojekt „GraL – Gelingensbedingungen rassismussensibler Lehrer:innenbildung“ entstanden und gibt Einblicke in aktuelle Ergebnisse. Es richtet sich an alle Interessierte, die sich mit Fragen der Lehrer:innenbildung und Professionalisierung in rassismuskritischer Perspektive auseinandersetzen (möchten).

In dem Impulspapier geht es um das Verhältnis von Professionalisierung, Rassismus und Angst und es werden zentrale Problemdimensionen sowie damit einhergehende Leerstellen in der Lehrer:innenbildung markiert, die in diesem Verhältnis deutlich werden. Unsere Analysen verdeutlichen: In der Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen spielt Angst eine bedeutsame Rolle. Sie ist kein individuelles Phänomen, sondern gibt Auskunft über migrationsgesellschaftliche Verhältnisse in der Lehrer:innenbildung und ist eng mit Rassismus verwoben. Vor diesem Hintergrund diskutieren wir im Rahmen des Impulspapiers, wie Rassismus in der Lehrer:innenbildung im Spiegel der Erfahrungen (angehender) Lehrer:innen thematisch wird und welche Rolle Affekte wie Angst, besonders unter den Bedingungen von Rassismus, spielen.

Die hier dargestellten Zwischenergebnisse sind ein Teil der Gesamtauswertung der GraL-Studie. Das im Impulspapier veranschaulichte empirische Material stammt aus dem Datenkorpus der Untersuchung und soll in einzelnen Auszügen Einblicke in die Interviews mit (angehenden) Lehrer:innen geben, die den Analysen im Rahmen des Impulspapiers zugrunde lagen. Das Material ist so platziert, dass es weniger „für sich“ steht, sondern in Relation zu den Ausführungen des Papiers gelesen werden kann, ohne dass dabei eine Verallgemeinerung des Materials oder ein Anspruch auf Vollständigkeit suggeriert werden soll. Für diese Darstellung des empirischen Materials wurden die Transkriptionen zur besseren Lesbarkeit leicht geglättet, ohne die Aussagen der Zitate inhaltlich zu verändern.

Ein Blick in das GraL Projekt

Im Forschungsprojekt GraL führen wir eine rassismustheoretische Untersuchung in allen drei Phasen der Lehrer:innenbildung – Studium, Referendariat und Berufseinstieg – durch und ergründen die Bedingungen, die das Gelingen einer rassismussensiblen Lehrer:innenbildung tendenziell ermöglichen. Dazu führen wir berufsbiografisch narrative und problemzentrierte Interviews mit (angehenden) Lehrer:innen und eine Dokumentenanalyse mittels diskursanalytischer Zugänge durch. Die Studie ist im Längsschnittdesign angelegt, was bedeutet, dass einige der eingangs befragten Studierenden während ihres Referendariats und zum Berufseinstieg erneut interviewt werden. Zudem wählen wir eine Perspektive, die die unterschiedlichen migrationsgesellschaftlichen Positionierungen (angehender) Lehrer:innen (Selbstauskünfte) berücksichtigt. Auf diese Weise kommen professionelle Selbstverständnisse sowie Verhältnisse der Lehrer:innenbildung unter Bedingungen von Rassismus im Spiegel der Erfahrungen von unterschiedlich positionierten (angehenden) Lehrer:innen in den Blick.

Lehrer:innen- bildung und Rassismus

Bildungsinstitutionen sowie die darin handelnden Akteur:innen sind auf unterschiedliche Weise in Macht- und Differenzverhältnisse involviert. Als ein solches grundlegendes Differenzverhältnis ist Rassismus in allen Bereichen damit auch in Schule und Lehrer:innenbildung wirksam. Rassismus begreifen wir als gesellschaftliches Strukturprinzip, mit dem Menschen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2003/2023) unterschieden werden. Aus dieser Perspektive ist Rassismus nicht nur als individuelles Vorurteil oder Randphänomen zu verstehen, sondern als grundlegendes Ordnungsprinzip, das in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wirkt und Erfahrungen vermittelt oder strukturiert (vgl. Hall 2018), und auch Bildungsprozesse sowie die Professionalisierung von Lehrer:innen grundlegend prägt. Nach diesem Rassismusverständnis gibt es in Schule und Lehrer:innenbildung auch kein ‚Außerhalb‘ von Rassismus. Lehrer:innenbildung ist damit nicht nur als Ort der Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern zugleich als zentraler Raum ihrer Reproduktion denkbar. Das bedeutet, dass institutionelle Strukturen und Routinen der Lehrer:innenbildung mit rassistischen Verhältnissen verflochten sind und diese reproduzieren sowie professionelle Selbstverständnisse, Normalitätsannahmen und pädagogisches Handeln konstitutiv bedingen. Im pädagogischen Alltag und in Professionalisierungsprozessen der Lehrer:innenbildung trägt rassismusrelevantes Wissen (Doğmuş 2022) dazu bei, Unterscheidungspraktiken entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen zu mobilisieren und scheinbar selbstverständliches Wissen zu reproduzieren, welches jedoch an rassistische Machtverhältnisse und Differenzierungen anschließt. Über Praktiken und Wissen werden letztlich bestimmte Gruppen privilegiert und andere abgewertet

oder als defizitär markiert. Dabei ist Rassismus eine gewöhnliche, aber nicht weniger gewaltsame Unterscheidungsweise, die zur Bildung und damit auch zur Professionalisierung von Lehrer:innen beiträgt. Kurz: „Rassismus bildet“ (Brodén/Mecheril 2010).

Die Lehrer:innenbildung ist damit vermittelt von rassistischen Verhältnissen sowie diese vermittelnd; zugleich ist Lehrer:innenbildung ein möglicher Ort der Verschiebung (vgl. etwa Akbaba/Bello/Fereidooni 2022; Karabulut/Pfaff 2020; Doğmuş 2022; Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril/Shure 2018; Fereidooni 2016; Ivanova 2020; Shure 2021). Lehrer:innen sind mögliche Akteur:innen der Veränderung rassistischer Verhältnisse (vgl. etwa Buchna 2019; Bonefeld/Dickhäuser 2018; HRK/KMK 2015; Ivanova-Chessex/Shure/Steinbach 2022; Schmidt/Schneider 2016). Vor dem Hintergrund dieses Forschungsstandes lässt sich die Bedeutsamkeit der Lehrer:innenbildung für den Abbau von Rassismus im schulischen Kontext hervorheben. Gleichzeitig lässt sich jedoch feststellen, dass die Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenbildungsforschung bislang nur vereinzelt im Fokus rassismustheoretischer Analysen liegt (in etwa Doğmuş 2022; Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril/Shure 2018; Fereidooni 2016; Ivanova 2020; Shure 2021). Insbesondere die unterschiedlichen Erfahrungen von Studierenden, Referendar:innen und Lehrer:innen sowie die potenziellen Rassismuserfahrungen von (angehenden) Lehrer:innen erfahren bisher wenig Berücksichtigung. Diese bestehende Forschungslücke greift das GraL-Projekt auf und untersucht, welche Erfahrungen (angehende) Lehrer:innen unterschiedlicher migrationsgesellschaftlicher Positionierung machen und in welchem Verhältnis diese zu den strukturellen Bedingungen der Lehrer:innenbildung stehen.

Hm. und wenn du jetzt so auf das Referendariat blickst?

„Habe ich Angst. Weil ich eigentlich immer nur Negatives höre.“

Auszug aus einem Interview mit einer angehenden Referendarin nach Abschluss des Studiums, die auf das Referendariat blickt

Angst: Eine Auskunftgeberin über rassistische Verhältnisse

Im Zusammenhang der Lehrer:innenbildung wird das Phänomen Angst in öffentlichen Diskursen in Verbindung mit dem Referendariat aufgerufen (vgl. GEW). Auf das Studium für eine spezifische Schulform folgt die Phase des Referendariats, die mit Blick auf ihre Anforderungen und Rahmenbedingungen – auch in ihrer Differenz zur Logik des Studiums – als besonders herausfordernd beschrieben werden kann (vgl. Doğmuş 2022).

Der Berufseinstieg gilt als eine weitere Phase, in der (angehende) Lehrer:innen Übergangserfahrungen machen. Oelkers beschreibt diese Phase „als Feld neuer Herausforderungen, auf die die Ausbildung sie nur begrenzt vorbereitet hat“ (Oelkers 2024, S. 78). In weiteren Studien wird deutlich, dass es insbesondere die schulbezogenen Phasen der Lehrer:innenbildung sind (wie z.B. das Referendariat oder der Berufseinstieg), die als durch Hierarchien und Krisenerfahrungen geprägt gelten können (vgl. Dicke/Waldeyer 2020; Schneider 2021). Über diese das pädagogische Handeln grundlegend strukturierenden Dimensionen hinaus zeigen sich diese Phasen – bei (angehenden) Lehrer:innen – als eng mit dem Phänomen Angst verbunden (vgl. Pille 2013; Doğmuş 2022).

Die Nachwuchsforschungsgruppe „Kontinuität und Neuformierungen von Institutionellem Rassismus in der Schule“ (KoNIR) weist in ihrer rassistuskritischen ethnografischen Studie auf die Bedeutung von Affekten hin und betont gleichzeitig deren empirisch schwer greifbare und häufig nur indirekt beobachtbare Dimension als Teil des schulischen Geschehens, das sich in schulischen Routinen, Atmosphären oder Interaktionen materialisiert (vgl.). Als Forschungsgegenstand ist das Phänomen Angst im Zusammenhang mit den Professionalisierungsprozessen in der Lehrer:innenbildung insbesondere mit Blick auf Rassismus jedoch wenig untersucht und bearbeitet.

Die Analysen in GraL ermöglichen einen Blick darauf, dass Angst in der Lehrer:innenbildung kein individuelles Phänomen darstellt, sondern als von Machtverhältnissen durchzogene Affektdynamik auch strukturell eingebettet ist und damit Professionalisierungsprozesse organisiert und legitimiert. Dies macht nicht nur die strukturellen Bedingungen der Lehrer:innenbildung deutlich, die grundlegend durch Angst geprägt sind, sondern verweist auch auf rassistische Verhältnisse in der Lehrer:innenbildung. Angst kann somit als eine Auskunftgeberin für diese Verhältnisse betrachtet werden.

Angst verstehen wir als einen Affekt.



Affekte sind in Bildungsprozessen allgegenwärtig. Sie äußern sich in Form von Emotionen und körperlichen Reaktionen, in sozialen Interaktionen, aber auch auf atmosphärischer und diskursiver Ebene. Aus affekttheoretischer Perspektive verstehen wir Affekte – in Anlehnung an Ahmed (2014) – als sozial, historisch, kulturell und politisch vermittelt. Demnach sind Affekte wie Angst keine (rein) individuellen Phänomene, sondern ein sozial produziertes und gleichermaßen das Soziale strukturierendes Verhältnis.

Dieses ist in Gesellschaft und damit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebettet und reproduziert diese (vgl. Mecheril/van der Haagen-Wulff 2016). Affekte sind zudem relational, weil sie als Beziehungsereignisse gefasst werden, die nicht im Subjekt selbst entstehen und verbleiben. Vielmehr entstehen und zirkulieren sie und haften bestimmten Subjekten, Körpern und Objekten an. Sie sind eng mit Diskursen und Machtverhältnissen verbunden und tragen zu deren Stabilisierung bei.

Aus dieser Perspektive begreifen wir Angst in der Lehrer:innenbildung nicht als bloße individuelle Reaktion auf bspw. Unsicherheit, sondern als gesellschaftlich konstruiertes und von Machtverhältnissen durchzogenes Affizierungsgeschehen, das Zugehörigkeit, Ausschluss und Machtverhältnisse (auch in Professionalisierungsprozessen) affektiv mitproduziert.

Die allgemeine Relevanz und die **Rassismusrelevanz** von **Angst**

Im Folgenden heben wir die Bedeutung von Angst für die Lehrer:innenbildung in einer grundlegenden Relevanz hervor, und werfen anschließend einen differenzierten Blick auf die Rolle von Angst im Zusammenhang mit Rassismus im Spezifischen. Einerseits zeigt sich Angst in unseren Analysen in allen Phasen der Lehrer:innenbildung: vom Studium über das Referendariat bis hin zum Berufseinstieg, in unterschiedlichen Formen und Intensitäten und kann als eine allgemeine Erfahrung (angehender) Lehrer:innen beschrieben werden. Darüber hinaus konnten wir jedoch herausarbeiten, dass Angst nicht nur allgemein wirksam ist, sondern im Zusammenhang mit Rassismus eine spezifisch rassismusrelevante Dimension entfaltet, die sich auf die Professionalisierung (angehender) Lehrer:innen unterschiedlich auswirkt. Sie ist im Zusammenhang der Lehrer:innenbildung eng mit Rassismus verwoben und gibt Auskunft über migrationsgesellschaftliche Verhältnisse (in) der Lehrer:innenbildung. Angst kann damit – in ihren unterschiedlichen Intensitäten und Facetten – als konstitutiver Bestandteil der Professionalisierung von Lehrer:innen betrachtet werden. Zudem stellt sie sich als mehrdeutiges und vielschichtiges soziales Phänomen in Bezug auf Lehrer:innenbildung und die Räume der Professionalisierung dar.

Insgesamt lässt sich die Lehrer:innenbildung als angstbesetzter Ort beschreiben. Mit Blick auf Rassismus wird darüber hinaus deutlich, wie sich rassismusrelevante Mechanismen mit (affektiven) Anforderungen an Professionalität entlang normativer Vorstellungen etwa über die Frage verschränken, wie ein:e ‚gute‘ Lehrer:in zu sein hat. Angst spielt hierbei eine wichtige Rolle in der Professionalisierung (angehender) Lehrer:innen: Verwoben mit allgemeinen ausbildungsbezogenen Ängsten, die – unabhängig von einer migrationsgesellschaftlichen Positionierung – alle zu professionalisierenden Subjekte betreffen, wird Angst für (angehende) Lehrer:innen, die Rassismuserfahrungen machen, in besonderer Weise relevant. Die sich auf Rassismus beziehenden Erfahrungen von Angst unterscheiden sich

deutlich von den ausbildungsbezogenen Ängsten in der Professionalisierungsbiografie (angehender) Lehrer:innen. Ausbildungsbezogene Ängste, wie sie beispielsweise im Hinblick auf Prüfungs- und Bewertungspraktiken auftreten können, gehen bei (angehenden) Lehrer:innen, die Rassismuserfahrungen machen, mit überlagernden Dimensionen von Angst einher, die sich auf Rassismus beziehen. Zu diesen zählen beispielsweise rassistische Bezeichnungspraxen oder Abwertungs- und Diskriminierungserfahrungen. Angst wird zudem sowohl in Form unmittelbarer Erfahrung artikuliert als auch in Gestalt von Antizipationen, also Annahmen über womöglich eintretende Situationen in naher oder ferner Zukunft. Die Analysen zeigen insgesamt, dass Angst ein relevanter Teil des Professionalisierungszusammenhangs ist, und verweisen zugleich darauf, dass der institutionelle Kontext Schule als relevanter Ort dieser Affektdynamiken in Erscheinung tritt.

Rassismuserfahrung



„Vom Phänomen des Rassismus ist die Erfahrung des Rassismus zu unterscheiden. ‚Rassismuserfahrungen‘ ist eine psychologische Kategorie, in der gesellschaftlich vermittelte Erfahrungen und der sozial vorstrukturierte Umgang mit diesen Erfahrungen in den Blick kommen. Rassismuserfahrungen sind sozial kontextualisierte, subjektive Zustände“ (Mecheril 2023, S. 69)

Rassismuserfahrungen können unterschiedlicher Art sein: in Form offener Diskriminierung und körperlicher Gewalt, in Form subtiler Distanzierungen oder Gesten, in institutionellen Strukturen wie Schule und Arbeitswelt oder in alltäglichen Begegnungen. Sie beruhen nicht nur auf realen Interaktionen, sondern können auch auf Befürchtungen, Vorstellungen oder durch mediale Darstellungen vermittelt sein. Dabei kann sich Rassismus auf die eigene Person, auf nahestehende Personen, auf vermeintliche Stellvertreter:innen oder auf Gruppen, mit denen sich Menschen identifizieren oder identifiziert werden, beziehen. (vgl. ebd.)

„aber sich halt zu fragen, ist es halt Rassismus oder ist es nicht von ihr, ist ja auch schon- also das ist ja auch schon scheiße. Das nimmt einen ja auch schon ein, das macht einen ja auch schon fertig so. Woran liegt es jetzt [...]. So, diese Willkür-, das nicht zu wissen und auch nicht in der Hand zu haben.“

Auszug aus einem Interview mit einer Berufseinsteigerin, die auf ihr Referendariat zurückblickt

Professionalisierung, Angst und Rassismus: Problemdimensionen

Im Folgenden wollen wir drei Problemdimensionen vorstellen, um daran entlang zu konkretisieren, wie Rassismus, Professionalisierung und Angst miteinander verbunden sind.

„Man ist in so einem sehr krassen Abhängigkeitsverhältnis, dass man vielleicht auch nicht den Mut fassen kann, sich an bestimmte Stellen zu wenden, weil man weiß okay, da kennt sowieso jeder jeden, ähm und dann denkt man okay, ich beiß' jetzt hier einfach die Zähne zusammen und hoffe, es wird irgendwie gut gehen.“

Auszug aus einem Interview mit einer Studentin, die über ihre Befürchtungen hinsichtlich des bevorstehenden Referendariats spricht

1. Professionalisierung als Disziplinierung in der Lehrer:innenbildung

Im Kontext der Lehrer:innenbildung entfaltet Angst auch eine disziplinierende Wirkung. Sie prägt das professionelle Selbstverständnis von Lehrer:innen, indem im Affekt der Angst Erwartungen an (angehende) Lehrer:innen als Professionelle sichtbar und wirksam werden. Diese Erwartungen – spürbar im unmittelbaren Erfahren, aber auch in der Antizipation von Angst – beeinflussen, wie sich Lehrer:innen im beruflichen Alltag verhalten und wie sie ihre Rolle verstehen.

Die Analysen der Interviews mit den (angehenden) Lehrer:innen verdeutlichen, dass das Phänomen Angst in den Interviews entlang des Körpers zum Ausdruck gebracht wird. Das wird an Formulierungen deutlich wie: „Füße stillhalten“ oder „Zähne zusammenbeißen“. Angst ist dabei nicht bloß ein Ergebnis von Disziplinierung, sondern macht Disziplinierungspraktiken spürbar bzw. erkennbar. Sie wird darin als disziplinierendes Moment deutlich, das nicht nur normierende Anforderungen an Professionalisierung stellt, sondern sich zugleich in die körperliche Dimension einschreibt. Der Körper wird somit als Ort deutlich, an dem sich Disziplinierungspraktiken und Rassismuserfahrungen somatisch sedimentieren. Sie prägen die Professionalisierung (angehender) Lehrer:innen auch im Hinblick das Erleben und Regulieren von affektivem (Körper-)Wissen unter Bedingungen von Rassismus. Dies gilt insbesondere, wenn es darum geht, Rassismuserfahrungen im Zuge der Professionalisierung

auszuhalten. *Angst wird somit als disziplinierendes Strukturelement der Lehrer:innenbildung deutlich, welches die Professionalisierung (angehender) Lehrer:innen wesentlich prägt.*

Die Analysen zeigen zudem, wie Vorstellungen von Professionalität und Selbstdisziplinierung wirken: Implizite Erwartungen an professionelles Handeln und Wissen darüber, was in der Lehrer:innenbildung als professionell, erwünscht oder angemessen gilt, strukturiert den Umgang mit eigenen Affekten. Verbunden mit impliziten Vorstellungen von Professionalität im Umgang mit Rassismuserfahrungen wird Professionalität daran geknüpft und zugleich eng geführt, insofern (angehende) Lehrer:innen dazu angehalten sind, Gefühle und Angst auszuhalten und selbst zu regulieren, um als professionell zu gelten. Sie halten ihre eigenen Affekte zurück, verschweigen diese oder betrachten sie als nicht thematisierbar.

Diese körperliche Dimension von Professionalisierung und ihre inhärent disziplinierende Wirkung wird in der Lehrer:innenbildung wenig berücksichtigt. Es zeigt sich eine Lehrer:innenbildung, in der Professionalisierung unter anderem als Disziplinierung realisiert wird – eine Disziplinierung, die sich über Affekte wie Angst und entlang der körperlichen Regulierung vollzieht. *So entsteht ein Bild von Professionalität, in dem die Unterdrückung und Wirksamkeit insbesondere rassismusrelevanter Affekte ausgeblendet wird. Darüber wird Affektregulierung im Sinne einer Anpassung an institutionelle Normen der Lehrer:innenbildung realisiert.*

Angst, Körper und Rassismus



Angst ist ein wirkmächtiger Affekt, der eine bedeutsame körperliche Dimension hat: Angst richtet Körper aus, reguliert Handlungsräume und markiert Körper als (nicht) zugehörig. Über die Mobilisierung von Affekten beeinflusst Angst, wie Körper wahrgenommen und markiert werden. Dadurch wird festgelegt, welche Körper wo ‚passend‘ und welche als fremd, störend oder ‚abweichend‘ erscheinen.

Damit beeinflusst Angst, wo sich Körper selbstverständlich bewegen können und wo nicht. Nicht nur die institutionell legitimierte hierarchische Beziehung zwischen Studierenden und Lehrpersonen, auch die Ordnung des Rassismus prägt die Bewegung am Ort der Lehrer:innenbildung. Im vornehmlich weißen Bildungsort der Lehrer:innenbildung, in dem weiße Körper als „body-at-home“ (Ahmed 2002, S. 59) gelten, werden nicht-weiße Körper als abweichend und anders markiert. In diesem Zusammenhang wirkt Angst körperlich, indem sie Körper einengt und deren Beweglichkeit in sozialen Räumen einschränkt oder gar auf deren Verlassen vorbereitet (vgl. Ahmed 2014, S. 69).

„[...] und die außerschulischen Akteure, die geben dann die Impulse, [...] dann, ja, verweist man so aufeinander. nee, das Thema [Rassismus] können wir nicht machen. Das machen dann einmal im Jahr die Seminarleiter vom Träger xy und wir, es ist so aufgeladen. Oder das ist äh zu kompliziert [...], glaub' ich auch, 'ne große Angst besteht, irgendwas falsch zu machen oder selber aus Versehen oder absichtlich rassistische Stereotype zu reproduzieren. Äh [...] Rassismuskritik zu bekommen.“

Auszug aus einem Interview mit einem Referendar, der seine Erfahrungen beschreibt, wie Kolleg:innen an seiner Schule über die Thematisierung von Rassismus sprechen und damit umgehen

2. De_Thematisierung von Rassismus in der Lehrer:innenbildung

Selbst das Sprechen über Rassismus am Ort der Lehrer:innenbildung, das verdeutlicht unsere Untersuchung, ist angstbesetzt, was dazu führt, dass das Thema tendenziell ausgeblendet und nicht thematisiert wird. Das Ausblenden und Nicht-Thematisieren von Rassismus lässt sich unter dem Blickwinkel von Angst als Affekt auch im Zusammenhang mit antizipierten Rassismuskritiken betrachten. Angst im Kontext von Rassismus äußert sich nämlich nicht nur als Affekt bei den (angehenden) Lehrer:innen, die Rassismuserfahrungen machen, sondern auch bei denen, die rassistisch nicht diskreditierbar sind. In diesem Fall äußert sich Angst beispielsweise in der Antizipation,

mit einem Vorwurf konfrontiert zu werden, rassistisch zu sein oder ‚etwas falsch zu machen‘. Diese Angst ist nicht primär darauf gerichtet, anderen Subjekten weniger Gewalt zuzufügen, sondern vielmehr auf die Befürchtung, selbst kritisiert oder mit einem Vorwurf belegt zu werden (vgl. Boger/Rauh 2021). *Angst verhindert damit die Thematisierung und Bearbeitung von Rassismus durch verschiedene Wirkungsweisen, die auch als Abwehrmechanismen gelesen werden können.* Damit spielt nicht nur die Angst vor Rassismuserfahrungen, sondern auch die Angst vor Rassismuskritik und der Thematisierung von Rassismus im Allgemeinen eine bedeutsame Rolle am Ort der Lehrer:innenbildung: Abwehrmechanismen

und Distanzierungsmuster, vom Verharmlosen oder Absprechen von Rassismuserfahrungen bis hin zu Formen der Diskreditierung dieser Erfahrungen, die das Sprechen über Rassismus verhindern oder auch die Delegation der Auseinandersetzung mit Rassismus(kritik) an externe Akteur:innen und Expert:innen vermeiden die Thematisierung der eigenen Involviertheit in rassistische Strukturen (vgl. etwa Messerschmidt 2010; Tilch 2022).

Dies kann auch als Verweis auf die Abwesenheit struktureller Bedingungen zur Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen und eines professionellen Umgangs damit betrachtet werden. Es fehlen institutionalisierte Routinen der systematischen Auseinandersetzung mit Rassismus(-erfahrungen) – sowohl in Bezug auf die Anerkennung und Bearbeitung der Erfahrungen im Kontext der Professionalisierungsprozesse als auch im

Kontext des schulischen Handlungsfelds. Die strukturell bedingte Notwendigkeit für (angehende) Lehrer:innen, ihre Affekte an soziale und situative Anforderungen in der Lehrer:innenbildung anzupassen, abzuschwächen oder umzulenken (zu regulieren und zu modulieren), spitzt sich mit Blick auf eine von Rassismus strukturierte Angst zu. Dies erfordert von (angehenden) Lehrer:innen, die Rassismus erleben, Strategien, um mit rassismusbezogener Angst umzugehen. Eine potenzielle Strategie ist Schweigen. Indem über Angst geschwiegen wird, bleiben auch damit verbundene rassistische Gewalterfahrungen unausgesprochen bzw. auf der Ebene der individuellen Bearbeitung. Dies hat zur Folge, dass rassismusrelevante Erfahrungen nicht institutionell adressiert werden. Insgesamt wird damit deutlich, dass das Schweigen auf die systematische De_thematisierung von Rassismus (vgl. Shure 2021) verweist.

„Hab' dann auch überlegt abubrechen [...] war dann total verunsichert [...]. Ich zumindest hatte ja auch super Angst irgendwie die Lehrperson damals zu kontaktieren. [...] zu wissen, dass ich dann in der Seminararbeit eins zu eins genau diese Meinung abbilden muss der Dozierenden. Oder ich werde nicht äh weiter gelassen. Also die Fälle hatten wir dann auch wirklich sehr oft.“

Auszug aus einem Interview mit einer Lehramtsstudentin, die zurück blickt auf ihr erstes Semester im Lehramtsstudium und den Kontakt zu einer Dozentin

3. Individualisierung von Rassismus in der Lehrer:innenbildung

Im Rahmen der Analysen in GraL wird die Bedeutung von auf Schule bezogener Angst als wichtiges Phänomen im Rahmen des Professionalisierungszusammenhangs in der Lehrer:innenbildung sichtbar. Affektregulierung kommt in der Lehrer:innenbildung, insbesondere in den schulortspezifischen Phasen, als Element von Professionalisierung zum Ausdruck. Hieran kann die Komplexität von Professionalisierung im Zusammenhang mit Affekten aufgezeigt und die enge Verwobenheit mit Schule hervorgehoben werden. (Angehende) Lehrer:innen, die „migrationsgesellschaftlich als Andere“ gelten (Mecheril et al. 2026) und Rassismuserfahrungen machen, schieben etwa qualifikationsrelevante Elemente im Rahmen der Lehrer:innenbildung (wie z.B. das Praxissemester im Studium) auf. Dieses Aufschieben geht mit der Angst einher, auch in der Schule und in anderen gesellschaftlichen Kontexten als Repräsentant:in einer natio-ethno-kulturell markierten Gruppe gelesen und benachteiligt zu werden (vgl. Mecheril 2023). Das hat zur Folge, dass schulpraktisch relevante Elemente (Praxissemester) oder Phasen (Referendariat/Berufseinstieg) aufgeschoben, nicht angetreten oder gar abgebrochen werden. Dabei obliegt die Verantwortung der Affektregulierung nicht zuletzt den (angehenden) Lehrer:innen.

Obwohl also Angst für (angehende) Lehrer:innen ein strukturierender und begleitender Affekt in der Lehrer:innenbildung ist – etwa in Verbindung mit institutionellen und migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen, Leistungsanforderungen und Abhängigkeiten –, ist Angst wie auch Rassismus in der Lehrer:innenbildung weitestgehend de-thematisiert und individualisiert. *Es fehlen Orte an denen (angehende) Lehrer:innen Angsterleben – auch im Zusam-*

menhang mit Rassismus – zum Thema machen können. Statt der Möglichkeit bzw. Verankerung einer institutionellen Auseinandersetzung wird nicht nur die Angst selbst, sondern auch der Umgang damit auf die Regulation eigener Gefühle reduziert. Das bedeutet, dass Affekte, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen bzw. einer Deprivilegierung innerhalb dieser Verhältnisse entstehen, nicht als strukturelles Element im Professionalisierungsprozess berücksichtigt werden. Da Strukturen in der professionalisierenden Auseinandersetzung mit Affekten fehlen, sind (angehende) Lehrer:innen mit ihren angstbezogenen Erfahrungen alleingelassen, sodass sie gezwungen sind, individuell Strategien zu entwickeln, um einen Umgang mit der Angst zu finden.

Aufgrund fehlender Räume für diese Auseinandersetzung und institutioneller Routinen im Rahmen der Lehrer:innenbildung findet die Bewältigung von Angst in Form von affektiver Arbeit individualisiert statt. Das heißt: *Angst wird zu einer individuell zu bewältigenden Herausforderung.* Für (angehende) Lehrer:innen, deren Angsterfahrungen sich mit Blick auf Rassismuserfahrungen verdichten (sei es im Erleben oder in der Antizipation von Rassismus), ist der Umgang mit Angst in besonderer Weise intensiv und herausfordernd. Zusätzlich zum prüfungsbezogenen Druck und den professionellen Erwartungen und diese überlagernd müssen sie mit erlebten oder antizipierten Rassismuserfahrungen umgehen. Diese doppelte Belastung macht die Regulation von Angst zu einem konstitutiven Element ihres Professionalisierungsprozesses – eine kontinuierliche affektive Arbeit, die institutionell meist unsichtbar bleibt.

„ Ich hab mich am Anfang total unwohl gefühlt. Das ist aber auch so ein bisschen mein Problem. Immer wenn ich in eine Situation, gehen werde, frag' ich mich, wie wird diese Person darauf reagieren wenn ich- wenn sie sieht dass ich ein Kopftuch trage? Das ist das Erste, was ich immer frage, egal wohin ich geh'. Wenn ich zum Beispiel auch in ein Café geh', wo ich noch nie war. Oder wir haben letztens etwas, mit meinem Mann über Ebay Kleinanzeigen kaufen wollen. Ich hatte so total Schiss, dass er sagt nee, verkauf ich doch nicht, einfach nur so aus Prinzip. Und diese Angst kommt ja nicht von irgendwo. Die ist ja mit der Zeit gekommen und ich hatte auch Angst dass mein EOP [Praktikum in der Schule während des Studiums] – ich muss diese fünf Wochen durchziehen, damit ich mein Studium beenden kann. Und das war das aller Letzte was ich machen wollte, weil ich das aufgeschoben hab'. Ich musste arbeiten, aber ich hab' das auch gleichzeitig aufgeschoben weil ich Angst hatte [...]“

Auszug aus einem Interview mit einer Masterstudentin, die über die Hürden zu den Praxiselementen ihres Lehramtsstudiums reflektiert

Rassismus professionalisiert

Die GraL-Analysen machen deutlich, dass Affekte wie Angst im Rahmen der Lehrer:innenbildung ein konstitutiver Bestandteil der Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrer:innen sind. Angst ist, so unsere affekttheoretische Perspektive, eng mit Machtverhältnissen verwoben, gesellschaftlich vermittelt und stellt somit kein rein individuelles Phänomen dar. Wenn (angehende) Lehrer:innen also im Zuge der Lehrer:innenbildung von Angst – potenziell auch im Zusammenhang mit Rassismus – berichten, kann dies Auskunft über die strukturellen Bedingungen geben und auf rassismusrelevante Verhältnisse der Lehrer:innenbildung verweisen.

In der Verflechtung von Angst und Rassismus wird deutlich, wie wirksam beide Aspekte für Professionalisierungszusammenhänge in der Lehrer:innenbildung sind. Rassismus strukturiert die Erfahrungen (angehender) Lehrer:innen und beeinflusst die Bedingungen, unter denen sie sich professionalisieren. **In den Bildungsprozessen (angehender) Lehrer:innen fungiert Angst als wirksames Mittel zur Disziplinierung.** Die körperliche Dimension von Professionalisierungsprozessen und ihre disziplinierende Wirkung im Zusammenhang mit Rassismus werden in der Lehrer:innenbildung kaum berücksichtigt.

Anhand der Analysen in GraL lässt sich zudem verdeutlichen, dass Rassismus in der Lehrer:innenbildung weitestgehend de_thematisiert ist. Die Angst davor, Rassismuserfahrungen anzusprechen oder mit Rassismuskritik konfrontiert zu werden, verweist auf eine strukturell bedingte Leerstelle in der Auseinandersetzung mit Rassismus in der Lehrer:innenbildung. **(Angehende) Lehrer:innen werden nicht darauf vorbereitet, Rassismus als grundlegende Bedingung ihrer Professionalisierung und ihres professionellen Handelns zu erkennen, zu reflektieren und verantwortungsvoll zu bearbeiten.** Fehlende institutionalisierte Routinen und fehlende systematische Berücksichtigung von Rassismus bzw. rassismuskritischen Perspektiven haben zur Folge, dass Rassismus als das ‚Außergewöhnliche‘ ausgelagert, affektiv aufgeladen und tendenziell abgewehrt wird. **Somit bleibt in der Lehrer:innenbildung eine Struktur oder Kultur bestehen, die eine Reproduktion von Rassismus begünstigt.**

Für (angehende) Lehrer:innen, die Rassismuserfahrungen machen, verschränken sich so rassismusrelevante Mechanismen mit (affektiven) Anforderungen an Professionalität. In den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung, insbesondere im Hinblick auf die schulortspezifischen Phasen, **ist Angst(-erleben) nicht nur präsent, sondern muss**

seitens der (angehenden) Lehrer:innen aktiv und individuell bewältigt und reguliert werden. Angst verweist damit auf Anforderungen an Professionalisierung, die nicht für alle gleich sind und sich in der Lehrer:innenbildung über Anpassung, Schweigen, Verkörpern und Erleben rassistischer Gewalt äußert oder auch entlang rassistischer und anderer Differenzordnungen unterschiedlich reguliert wird. In diesem Sinne verstärkt Rassismus nicht nur Angst, sondern verteilt sie auch unterschiedlich. So wird Professionalisierung als Prozess deutlich, der nicht nur kognitiv oder kompetenzorientiert verläuft, sondern affektiv durchzogen ist. Affekte wie Angst sind in der Lehrer:innenbildung kaum technologisierbar und aus der Idee von Professionalität eher ausgeschlossen. Angst wird so aus der Idee der Professionalisierung ausgeklammert oder kommt als Instrument zum Einsatz, mit dem Professionalität de_legitimiert wird. In der Verflechtung von Angst und Rassismus wird ein spezifisches Moment der Professionalisierung realisiert: **RASSISMUS PROFESSIONALISIERT.** Dabei geht es weniger um das Argument der Verhinderung von Professionalisierung unter Bedingungen von Rassismus als darum, dass **Angst in Relation zu Rassismus als ein grundlegend gestalterisches Professionalisierungsmoment expliziert** werden kann. So verdeutlichen unsere Analysen, dass Professionalität im gegenwärtigen Verständnis der Lehrer:innenbildung bedeutet, rassismusbezogen tendenziell eher desensibilisiert zu sein.

In etablierten professionstheoretischen Ansätzen und im Sinne strukturtheoretischer, berufsbiografischer und kompetenztheoretischer Ansätze lassen sich Hinweise auf Affekte und die Frage nach deren Bedeutung für Professionalisierung finden. Im Rahmen unserer Ergebnisse wird darüber hinaus der Zusammenhang des Affektiven mit Rassismus und Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung deutlich und damit auch die zentrale Perspektive, diese in Relation zu migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen zu setzen.

Folglich möchten wir es als professionalisierungstheoretisch bedeutsam hervorheben, auch die affektregulierende Arbeit in den Fokus zukünftiger Lehrer:innenbildung und -forschung zu rücken. So wird Professionalisierung, im Sinne einer rassismuskritischen Perspektive als ein sozial situierter Prozess sowie als eine Praxis deutlich, die in gesellschaftliche, affektive und institutionelle Ordnungen eingebettet ist. Diese Einbettung anzuerkennen und selbst zum Gegenstand von Professionalisierungsprozessen zu machen, scheint uns im Sinne einer rassismussensiblen Lehrer:innenbildung ein relevantes Anliegen zu sein.

Literaturverzeichnis

Ahmed, Sara (2002): Racialized Bodies. In: Evans, Martyn/Lee, Ellie (Hrsg.): Real bodies. A sociological introduction. London: Palgrave, S. 46–63.

Ahmed, Sara (2014): The cultural politics of emotion. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2. Auflage.

Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (2022): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS.

Boger, Mai-Anh/Rauh, Bernhard (2021): Zur Psychoanalyse rassistischer Dynamiken – Oder: Von der Besonderheit und der Gewöhnlichkeit, ein tabuisiertes Thema in einen psychoanalytischen Diskurs einzuführen. In: Boger, Mai-Anh/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 9–29.

Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver (2018): „(Biased) Grading of Students’ Performance: Students’ Names, Performance Level, and Implicit Attitudes“. *Frontier Psychology* 9, 481. o.S.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Buchna, Jennifer (2019): Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus. Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt. Wiesbaden: Springer VS.

Dicke, Theresa/Waldeyer, Jenna (2020): Belastung und Beanspruchung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid: Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 833–839.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrations-gesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121–149.

Doğmuş, Aysun (2022): Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen. Wiesbaden: Springer VS.

Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Leonhard, Tobias/ Košinár, Julias/ Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 120–138.

Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.

Frank, Magnus/Alkis, Soniya/Ballin, Michaela/Hadžić, Elvira/Steinbach, Anja/Tilch, Andreas (2025): Institutional Racism in Schools in Germany. *Methodological Reflections on a Racism-Critical Ethnography*. *Erziehung und Bildung* 79, H. 1, S. 62–83.

GEW (2024): Lehramtsausbildung. Angst vor dem Referendariat. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/angst-vor-dem-referendariat> (Abfrage: 10.02.2026)

Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse. Ethnie. Nation. Berlin: Suhrkamp.

HRK/KMK: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015).

Ivanova, Alina (2020): Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (2022): Lehrer*innenbildung: (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Karabulut, Aylin/Pfaff, Nicolle (2020): Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 86–106.

Mecheril, Paul/Castro Varela/María do Mar/Dirim, İnci/Melter, Claus/Shure, Saphira (2026): Einführung in die Migrationspädagogik. Grundlagen, Zusammenhänge, Perspektiven. 2. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2023): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. 2., unveränderte Auflage. Münster, München: Waxmann. (Originalwerk veröffentlicht 2003)

Mecheril, Paul/van der Haagen-Wulff, Monica (2016): Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlogik der Migrationsgesellschaft. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. X-Texte zu Kultur und Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 119–141.

Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 41–58.

Oelkers, Jürgen (2024): Professionalität durch Erfahrung. Zur Begründung von Praxisphasen. In: Schöning, Anke/Schwier, Volker/Klewin, Gabriele/UKley, Nils (Hrsg.): Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 72–85.

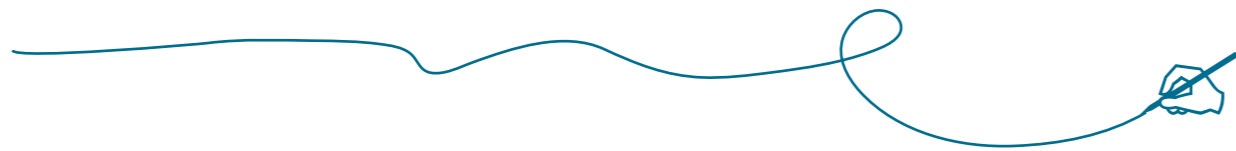
Pille, Thomas (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript.

Schmidt, Clea/Schneider, Jens (2016): Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts. *Critical Perspectives*. Rotterdam, Boston und Taipei: Sense Publishers.

Schneider, Klaus (2021): Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Shure, Saphira (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz Juventa.

Tilch, Andreas (2022): Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrations-gesellschaftlichen Unbewussten – Überlegungen zu einer abwehrkritischen Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Ivanova-Chessex, Oxana/ Shure, Saphira/ Steinbach, Anja (Hrsg.): Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 309–324.





Gelingensbedingungen rassismussensibler
Lehrer:innenbildung (GrAL)

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
AG 10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
www.nwg-gral.de



gral@uni-bielefeld.de