

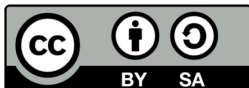
Lehrer*innenbildungsforschung als Rassismusforschung?

Theoretische Erkundungen zweier Felder und ihrer Relation

Vanessa Ohm^{1,*}, Roya Saadati Fashtomi¹,
Jaël In 't Veld¹ & Saphira Shure¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Konsequenz 41a,
33615 Bielefeld
vanessa.ohm@uni-bielefeld.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Potenziale und Synergieeffekte durch eine Verknüpfung von Lehrer*innenbildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Rassismusforschung ermöglicht werden. Dazu wird die deutschsprachige Lehrer*innenbildungsforschung systematisierend als ein vielfältiges Feld umrissen und anschließend skizzenhaft in Forschung zu Lehrer*innenbildung und Rassismus eingeführt. Darauf aufbauend fragen wir danach, welchen Beitrag eine sich etablierende erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung zur gegenwärtigen Beforschung der Lehrer*innenbildung leisten kann. Über die Auseinandersetzung mit der Relation beider Forschungsbereiche soll ein Beitrag zur Ausdifferenzierung der Lehrer*innenbildungsforschung in der Migrationsgesellschaft geleistet werden.

Schlagwörter: Lehrer*innenbildung; Professionalisierung; Rassismus; Migration; Migrationsforschung; Herrschaftsverhältnis

1 Zum Anliegen des Beitrags

Die sich unter dem Label Lehrer*innenbildungsforschung befindenden Arbeiten verfolgen fraglos sehr unterschiedliche Interessen mit differenten Zugängen, Fragestellungen und Gegenständen, lassen sich dabei aber einem bestimmten Feld zuordnen: dem Forschungsfeld der Bildung angehender Lehrer*innen. Wir gehen davon aus, dass im Feld der Lehrer*innenbildungsforschung auch (erziehungswissenschaftliche) Rassismusforschung eine zunehmend relevante Rolle spielt. An diese noch immer jüngere Entwicklung anschließend setzen wir uns im vorliegenden Artikel damit auseinander, welchen Beitrag eine sich etablierende Rassismusforschung zur gegenwärtigen Beforschung der Lehrer*innenbildung leisten kann. Über die Auseinandersetzung mit der Relation der beiden Bereiche Lehrer*innenbildungsforschung und Rassismusforschung soll dann auch ein Beitrag zur Systematisierung und Ausdifferenzierung der Lehrer*innenbildungsforschung in der Migrationsgesellschaft geleistet werden.

In der Erziehungswissenschaft der BRD wurde zunächst das Thema Migration mit den ersten Anwerbeverträgen seit 1956 (vgl. Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 28) relevant – wenn auch nur randständig und zunächst segregierend gedacht (Stichwort „Ausländerpädagogik“). Mit dem Nationalen Integrationsplan der BRD (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007), in dem sich „die Kultusminister der Länder zu einer verstärkten Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund verpflichtet [haben]“ (Rotter, 2015, S. 6), änderte sich der Blick auf Lehrer*innenbildung und Schule im Kontext von Migration. Ende der 1980er-Jahre wurde die aus-

länder*innenpädagogische Perspektive stärker durch die Idee des interkulturellen Paradigmas abgelöst und auf diese Weise auch eine gewisse (wenn auch noch zaghafte) Anerkennung migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse in ihrer Bedeutung für Schule und Pädagogik wirksam (vgl. Mecheril, 2004, S. 86).¹

Erst seit wenigen Jahrzehnten wird Schule allerdings als machtvoller „Ort der Reproduktion und Veränderung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen“ (Mecheril, 2019, S. 13) betrachtet und diskutiert. In diesem Zusammenhang wurde auch eine Perspektive auf Rassismus als gesellschaftliches „Strukturprinzip“ (Leiprecht et al., 2011, S. 9) stärker in die Auseinandersetzungen mit dem schulischen Kontext eingebracht (vgl. etwa Leiprecht & Steinbach, 2015; Quehl, 2015). Konstitutiv dafür ist ein Verständnis von gesellschaftlichen (Macht- und Herrschafts-)Verhältnissen der Gegenwart, in denen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen wirksam sind – bspw. in Form der Privilegierung nicht-migrantisierter und der Diskriminierung migrantisierter Menschen (Doğmuş, 2022, S. 81–91; Mecheril & Melter, 2010). Mit dem Begriff „natio-ethno-kulturell“ (Mecheril, 2023/2003, S. 23) wird auf binäre sozial-konstruierte Ordnungen verwiesen, die Menschen einteilen und (Nicht-)Zugehörigkeiten zuschreiben. Rassismus stellt in dieser rassismuskritischen Betrachtungsweise eine gesellschaftlich verbreitete und gewöhnliche – aber nicht weniger gewaltvolle – Unterscheidungsweise dar, in der Menschen in einem asymmetrischen Verhältnis der fraglosen Teilhabe und des würdevollen Daseins angeordnet werden (Mecheril & Rangger, 2022). In dieser Perspektive ist Rassismus ein zentrales migrationsgesellschaftliches Gewaltverhältnis, das auch für Schule und entsprechend Lehrer*innenbildung relevant ist.

Aus dieser Perspektive entwickelt sich für uns der Bedarf, die Potenziale und Synergieeffekte einer Relation zwischen Lehrer*innenbildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Rassismusforschung auszuloten, also aufzuzeigen, was möglich wird, wenn beide Forschungsfelder systematischer zusammengedacht werden. Dazu umreißen und systematisieren wir zunächst, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, das sehr weite Feld der deutschsprachigen Lehrer*innenbildungsforschung (Kap. 2)². Daran anschließend führen wir

¹ An dieser Stelle können wir nicht auf den auch relevanten Diskurs zu „Interkultureller Kompetenz“ eingehen; s. dazu etwa Barasi (2024, S. 268), Doğmuş (2022, S. 54), Kalpaka & Mecheril (2010) und Kasap-Çetingök (2013).

² In diesem Forschungsfeld gibt es eine Vielzahl an Publikationen und Dissertationen. Diese vollständig zu erfassen, würde eine angemessene Fokussierung des

skizzenhaft in Forschung zu Lehrer*innenbildung und Rassismus ein und setzen uns mit ausgewählten empirischen Arbeiten im Bereich der Lehrer*innenbildung auseinander, in denen ein expliziter Bezug zu migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen bzw. Verhältnissen des Rassismus hergestellt wird (Kap. 3). Ziel ist es, den Blick darauf zu richten, inwiefern einige Projekte in der Lehrer*innenbildungsforschung als Rassismusforschung gefasst werden können und warum die Verbindung beider Felder relevant und erkenntnisreich sein kann (Kap. 4).

2 Einblicke in deutschsprachige Lehrer*innenbildungsforschung

2.1 Felder der Lehrer*innenbildungsforschung

Das, was wir nachfolgend unter Lehrer*innenbildungsforschung fassen, setzt sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft aus unterschiedlichen disziplinären, methodischen und methodologischen Perspektiven zusammen (vgl. etwa für einen Überblick Cramer, 2016; Cramer et al., 2020; Terhart et al., 2014). Wir haben es hier daher mit einem sehr weiten und heterogenen Forschungsfeld zu tun, dessen Konturen „durch wissenschaftliche Vielgestaltigkeit charakterisiert“ (Hofbauer, 2016) sind. Hieran anschließend möchten wir Überlegungen dazu anstellen, welche Systematisierungen hilfreich sein könnten, um Lehrer*innenbildungsforschung in ihren differenten und teilweise auch widerstreitenden Zugängen zu sortieren und so auch einen Überblick über das Feld gewinnen zu können.

In einem Call for Papers der sektionsübergreifenden Tagung der Lehrer*innenbildungs- und schulbezogenen Sektionen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) heißt es:

„Die Erforschung der Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse von LehrerInnenbildung – sowohl was die Erstausbildung in ihren verschiedenen Lernorten als auch was die Fort- und Weiterbildung betrifft – hat in den letzten Jahren international und auch im deutschen Sprachraum große Fortschritte gemacht. [...] Es geht um die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen, aber auch von anderen pädagogischen Fachkräften, [...] es geht um die Voraussetzungen, Bedingungen und Wirkungen dieser Prozesse, um Zugänge, Übergänge und Aufstiege bei diesen Prozessen“ (ÖFEB, 2020).

vorliegenden Artikels verhindern. Es wird daher auf eine Auswahl einschlägiger Publikationen bzw. Übersichtsartikel verwiesen.

In diesen Ausführungen deutet sich eine tentative Systematisierung der Lehrer*innenbildungsforschung an: Erstens werden *Bedingungen* wie etwa Ausbildungscurricula, Gesetze oder die Phasen der Lehrer*innenbildung aufgerufen, aber auch Zugangsmöglichkeiten und Beschränkungen, Hindernisse sowie Schwierigkeiten. Zugleich lassen sich aber auch die organisationalen Bedingungen und zum Beispiel die Trennung in Hochschule (Hollenstein et al., 2020), Vorbereitungsdienst (Anderson-Park & Abs, 2020) und Berufseingangsphase (Keller-Schneider & Hericks, 2020) als Bedingungen fassen. Zweitens geht es um *Prozesse*, etwa an den Orten der Lehrer*innenbildung, und damit verbunden um Professionalisierungsprozesse. Drittens werden die *Ergebnisse*, etwa ein spezifisches Verständnis von einem professionellen Lehrer*innensubjekt, als ein Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung beschreibbar. Sicherlich ließen sich hier weitere Differenzierungen ergänzen, und ebenso kann die Bildung von Lehrer*innen aus unterschiedlichen disziplinären Forschungsrichtungen fokussiert werden. Das Komplex und damit im Zusammenhang stehende Interessante dieses Feldes ist, dass es – trotz disziplinärer Züge (vgl. Cramer, 2016, S. 213ff.) – keine (wissenschaftliche) Disziplin *an sich* darstellt. Eher findet sich unter dem Label der Lehrer*innenbildungsforschung als Sammelbegriff eine Ansammlung unterschiedlich disziplinärer Forschungen mit ihren je eigenen Interessen und Zielen wieder.

Um uns der Komplexität des Feldes annähern zu können, schließen wir im vorliegenden Beitrag an die vorgeschlagene analytische Trennung zwischen *Bedingungen*, *Prozessen* und *Ergebnissen* an, da diese drei Bereiche für unseren breiten Blick auf Forschung zu Lehrer*innenbildung anschlussfähig sind, eben weil unterschiedliche Aspekte als Teil oder Bezugspunkt von Lehrer*innenbildung analysiert werden können. Die Trennung in *Bedingungen*, *Prozesse* und *Ergebnisse* differenzieren wir jedoch für unsere Struktur etwas weiter aus: Die *Prozesse* fassen wir in einerseits das „*Geschehen*“ *an Orten der Lehrer*innenbildung*, wozu wir das Zusammenspiel von u.a. Praktiken und Strukturen verstehen (nachfolgend in Kap. 2.1.2), und andererseits in *die Professionalisierungsprozesse*, denen auch die *Ergebnisse* bzw. das professionelle Subjekt zugeordnet werden (nachfolgend in Kap. 2.1.1). Die *Bedingungen* ordnen wir unter dem Blick auf diskursive, institutionelle und bildungspolitische Strukturen, worunter wir organisationale Praktiken sowie Akteur*innen der Lehrer*innenbildung erfassen (nachfolgend in Kap. 2.1.3). Im Folgenden ordnen wir diesen Bereichen ausgewählte Forschung zu. Diese von uns gewählte Systematisierung bietet auch einen guten Anknüpfungspunkt für die Überlegungen zu Lehrer*innenbildungsforschung als Rassismusforschung bzw. für die Relationierung der beiden Forschungsfelder.

2.1.1 Professionalisierung erforschen als Blick auf die Prozesse und Ergebnisse (in) der Lehrer*innenbildung

Der Blick auf den *Prozess* oder vielmehr die Prozesse, die in der Lehrer*innenbildung relevant werden, rückt Fragen nach der Professionalisierung von Lehrer*innen in den Vordergrund. Die Professionalisierungsforschung stellt einen sehr umfassenden Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung dar. Sie beschäftigt sich insbesondere mit dem Prozess zur angestrebten Versiertheit in einem bestimmten Fachbereich (Professionalität) eines Subjekts, dessen Fähigkeiten so geschult werden (können), dass das zu professionalisierende Subjekt in diesem spezifischen Bereich durch die erworbenen und (weiter-) entwickelten Kenntnisse gut informiert agieren und reagieren kann.³ Kurz: Das zu professionalisierende Subjekt soll im Prozess zur Professionalität kompetent handlungsfähig gemacht werden.

Die drei bekanntesten Professionalisierungstheorien sind der strukturtheoretische Ansatz (Helsper, 2016, 2020), der kompetenztheoretische Ansatz (Baumert & Kunter, 2006, 2011) und der berufsbiographische Ansatz (Bonnet & Hericks, 2019; Hericks, 2006). Im strukturtheoretischen Ansatz wird Professionalisierung vor allem mit Fokus auf die Beschreibung und Analyse tiefliegender Strukturprobleme und Antinomien des Lehrer*innenberufs konzipiert. Hier wird der Aspekt der Reflexivität stark gemacht (dabei geht es vor allem um eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen und dem dazugehörigen Nicht-Wissen). Der kompetenztheoretische Ansatz hingegen fokussiert Professionalität unter den Stichpunkten „Kompetenzbereiche“ und „Wissensdimensionen“, die aus dieser Perspektive für Professionalität konstitutiv sind. Der berufsbiographische Ansatz begreift Professionalität als Entwicklungsaufgabe und blickt vor allem auf die Entwicklung eines beruflichen Habitus.

Im Bereich der Professionalisierungsforschung gibt es eine Vielzahl empirischer Arbeiten, die sich oft auf einen der Ansätze beziehen und einzelne Aspekte vertiefen. Kompetenztheoretische Arbeiten beschäftigen sich dezidiert mit der Kompetenzentwicklung von (angehenden) Lehrer*innen. So unterscheidet dieser Ansatz Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen, welches insbesondere quantitativ untersucht wird (s. z.B. Baumert & Kunter, 2011; Blömeke et al., 2010; König, 2012). Auch qualitativ-rekonstruktive Studien, die im struktur- bzw. biographietheoretischen Para-

³ Für eine Einführung in die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung s. z.B. Terhart (2021) oder Helsper (2021).

digma verortet werden können, wie etwa das Projekt „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung in der Lösung von Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest), erforschen Kompetenzentwicklungen (angehender) Lehrer*innen. Der wohl größte Unterschied zum Kompetenzbegriff aus der Perspektive des Ansatzes von Baumert und Kunter (2011) ließe sich dahingehend formulieren, dass dieser in empirisch quantifizierten messbaren Variablen operationalisiert und die sogenannte „Kompetenz“ als empirisch messbare Variable und damit als Output begriffen wird. Der berufsbiographische Zugang etwa im KomBest-Projekt (Wittek et al., 2020) macht dabei sichtbar, dass der Kompetenzbegriff nicht ausschließlich dem kompetenztheoretischen Ansatz zugeordnet werden kann und es vielmehr um die Perspektive sowie die theoretische Fassung des Gegenstandes geht und der Begriff der „Kompetenz(-entwicklung)“ damit als zentraler Begriff der Professionalisierungsforschung sichtbar wird. Des Weiteren befassen sich auf den Prozess gerichtete Arbeiten z.B. mit Wissen und dem Wissenserwerb in unterschiedlichen Ausdifferenzierungen und Wissensformen, motivationalen Orientierungen (Kunter, 2014), Haltungen (worunter als Überbegriff hier vereinfacht Überzeugungen, *beliefs* oder Deutungsmuster subsumiert werden) sowie Reflexivität (z.B. Reintjes & Kunze, 2022) als zentralen Kompetenzen.

2.1.2 Prozesse (in) der Lehrer*innenbildung – Annäherungen über das „Geschehen“

Während im ersten Bereich die angestrebten Professionalisierungsprozesse, also das Lehrer*innenwerden, in den Blick genommen werden, nimmt ein anderer Bereich die einzelnen Phasen und das Geschehen in den Fokus und betrachtet weniger stark die zu professionalisierenden Subjekte als solche, sondern fokussiert die Praxis in den einzelnen Phasen. Mit Geschehen meinen wir folglich das Zusammenspiel von „Akteur*innen, Praktiken, Funktionen und Strukturen von (Hoch-)Schulen“ (Barasi, 2024, S. 31). In diesem Zusammenhang wäre – als eine aus unserer Sicht sehr einschlägige Arbeit – etwa die ethnographische Studie zu den Phasen der Lehrer*innenbildung von Thomas Pille (2013) zum Referendariat zu nennen. In dieser wird z.B. deutlich, dass Professionalität mehr als das „Wissen über etablierte Werte, Normen oder Einstellungen ist“ (Pille, 2013, S. 16f.). Pille beschreibt, dass es vielmehr eines „sozialisierte[n] Umgangskörper[s]“ (Pille, 2013, S. 17) bedarf, dem er sich in seiner Arbeit annähert und dabei den Aspekt des verkörperten Wissens berücksichtigt. Weitere Arbeiten sind z.B. die Arbeit von Keller-Schneider (2010) zu Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg oder solche, die sich der Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation

(vgl. Schierz et al., 2018) oder dem Studienseminar im Referendariat (vgl. Kunze, 2014, 2016; Kunze et al., 2014), aber auch bildungswissenschaftlichen universitären Seminaren widmen, wie z.B. Wenzl (2019). An der Anlage der Arbeiten ist erkennbar, dass vor allem die einzelnen Phasen für sich in den Blick genommen und weniger phasenübergreifende Zugänge entwickelt werden. Aus einer anderen Perspektive werden einzelne Elemente oder Formate der Lehrer*innenbildung betrachtet und bspw. auf ihre Wirksamkeit hin geprüft. Dies gilt etwa für einzelne Praxisphasen (für NRW z.B. das Praxissemester und das zusammengelegte Eignungs- und Orientierungspraktikum; vgl. Hartung-Beck et al., 2014; König, 2019) oder für Formate, die im Rahmen der Professionalisierung eingesetzt werden, wie Mentoring und Coaching (Schnebel, 2020), oder verschiedene Beratungsformen (Völschow & Kunze, 2021). Auch die Wirkung z.B. von studentischer Forschung oder Peer-to-Peer-Formaten (Greiten, 2019; Gruhn, 2024) wird untersucht. Darin zeigt sich, dass die Wirksamkeit einzelner Lehrer*innenbildungsformate ständig überprüft werden bzw. Professionalisierungsformate und -elemente den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen müssen, um Legitimität und Verankerung zu erlangen.

2.1.3 Diskursive, institutionelle und bildungspolitische Strukturen als Bedingungen für Lehrer*innenbildung

Die Logik der unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung sowie die Bedeutung des Föderalismus, aber auch ihre nationalstaatliche Logik (kritisch dazu vgl. Steinbach et al., 2020, S. 27) stellen relevante Bedingungen dar, die Gegenstand von Lehrer*innenbildungsforschung sind. Dies zeigt sich z.B. in Forschung zu Rahmenbedingungen und Strukturen, also etwa zu (Ausbildungs-)Gesetzen und Curricula, die die Lehrer*innenbildung konstituieren und auch als die gesellschaftlich-institutionelle Perspektive der Professionalisierung gefasst werden können (vgl. Helsper, 2021, S. 57). Damit beschreibt Helsper z.B. die auf Gesetzen beruhende Institutionalisierung von beruflichen Bildungsprozessen, die systematische Institutionalisierung von betreuten Praxisphasen sowie die Einrichtung von praktischen Noviz*innenphasen wie dem Referendariat, die durch bestimmte Merkmale wie die „noch nicht [...] volle Verantwortungsübernahme“ (Helsper, 2021, S. 57) gekennzeichnet sind.

Die Governance-Forschung stellt hier einen Zugang dar, ebenso wie die Auseinandersetzung mit der Einrichtung von Schools of Education und der Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung an Universitäten. Hierzu gibt es z.B. explorative Studien zu Strukturen und Status der Lehrer*innenbildung

(vgl. Böttcher & Blasberg, 2015), aber auch Texte, die z.B. auf bildungspolitische Vorgaben fokussieren (vgl. z.B. Walm & Wittek, 2024). Ebenso ist die Auseinandersetzung mit „institutionelle[n] Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen“ (Arnold et al., 2021) ein relevantes Forschungsfeld. Auch die Behandlung der Kooperation zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung (vgl. Arnold, 2010) und Arbeiten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung (z.B. Beck et al., 2021; Gehrmann, 2018) lassen sich unter die Auseinandersetzung mit den Bedingungen fassen.

Im Bereich der Forschung zur Bildung von Lehrer*innen ist es außerdem von Relevanz, die Akteur*innen genauer in den Blick zu nehmen, die Lehrer*innenbildung auf unterschiedlichen Ebenen gestalten und so auch bestimmte Bedingungen herstellen, reproduzieren oder aber irritieren und verschieben (können). Als Lehrer*innenbildner*innen⁴ oder als Personal in der Ausbildung von Lehrer*innen lassen sich all jene Berufsgruppen und Personen fassen, die mit der Ausbildung und Vorbereitung von angehenden Lehrer*innen in allen drei Phasen befasst sind. Dabei ist das Personal in der Lehrer*innen-ausbildung extrem heterogen (vgl. Terhart, 2021) – ob Hochschulpersonal, Mentor*innen oder Fach- bzw. Seminarleiter*innen. Diese Heterogenität bezieht sich zum einen auf die Zeit, die sie auf die Lehrer*innenbildung verwenden, zum anderen auf das Tätigkeitsfeld und die formale Qualifizierung der Akteur*innen (vgl. Tremp & Weil, 2015) – z.B. in der Fachdidaktik, den Bildungswissenschaften oder Zentren für Lehrer*innenbildung. Gegenstand von Forschung sind etwa die „Überzeugungen“ von Ausbilder*innen und Dozierenden (vgl. Rueß & Wessels, 2020). Auch werden andere Systemträger wie Personen in Bildungsadministration und Governance (vgl. van Ackeren & Klein, 2020) beforscht. Zu diesem Forschungsfeld, in dem das Ausbildungspersonal der Lehrer*innenbildung im Fokus steht, werden allerdings eher Forschungslücken sowie eine fehlende (Fach- und Hochschul-)Didaktik in Bezug auf die Lehrer*innenbildung selbst, also die Bildung der *Lehrer*innenbildner*innen*, bemängelt (vgl. Tremp & Weil, 2015, S. 317; s. auch Terhart, 2021).

⁴ Der Begriff *Lehrerbildner* hat seine Wurzeln in der Geschichte der Volksschullehrerbildung und ist mit einem pädagogisch-idealistischen Leitbild verbunden. Dieses Konzept trat jedoch mit der Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Lehrer*innenbildung zunehmend in den Hintergrund (Terhart, 2021).

2.2 Lehrer*innenbildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft

Ein signifikanter Eindruck aus unseren Auseinandersetzungen mit Lehrer*innenbildungsforschung ist die geringe Berücksichtigung dessen, dass Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung „immer auch als durch migrationsgesellschaftliche Verhältnisse gesellschaftstheoretisch gerahmt“ (Ohm et al., 2022, S. 286) zu betrachten sind. Damit ist die Perspektive verbunden, dass Migration (als weitgefasstes Phänomen) ein grundlegendes Merkmal *moderner* Gesellschaftsordnungen darstellt und diese durch Wissensordnungen, Normalitätskonstruktionen sowie Normen mitbeeinflusst (vgl. Broden & Mecheril, 2010). Migration wird allerdings noch nicht als allgemeines Strukturmerkmal der Lehrer*innenbildungsforschung angesehen, sondern eher „den Spezialist*innen [...] überlassen“ (Ohm et al., 2022, S. 286). So wird etwa Professionalisierung in der Lehrer*innenbildungsforschung vor allem als „individueller Bildungsprozess“ (Helsper, 2021, S. 57) betrachtet, der „die (berufs-)biographische Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen als individuelle Voraussetzung für die Ermöglichung von Professionalität“ (Helsper, 2021, S. 57) umfasst. Helsper weist darauf hin, dass es durchaus auch eine Perspektive auf Professionalisierung als kollektive Praxis gibt, die – verstanden als „soziale Fundierung der Ermöglichung von Professionalität“ – diese „in gesellschaftlich-institutioneller“ (Helsper, 2021, S. 57; Hervorh. i.O.) Einstellung denkt (wie oben beschrieben sind damit u.a. die systematische Institutionalisierung von Praxisphasen im Lehramtsstudium und das Referendariat angesprochen). Auch die „gesellschaftliche Sicherung und Etablierung einer institutionellen Handlungsbasis und von institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen“ (Helsper, 2021, S. 57), wie z.B. gesetzliche Bestimmungen, fasst Helsper darunter. Dies deutet die enge Verknüpfung gesellschaftlicher Strukturen und Verhältnisse mit den je individuellen Professionalisierungsprozessen zumindest an. Mit Blick auf Professionalisierungsforschung in Macht- und Differenzverhältnissen kann jedoch „*Gesellschaftlichkeit als Leerstelle* etablierter Professionalisierungstheorien“ (Gottuck, 2025, S. 70; Herv. i.O.) identifiziert werden.

Institutionen, in denen Lehrer*innenbildung stattfindet, und die darin handelnden Akteur*innen sind immer in unterschiedlicher Art und Weise involviert in Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Durch die Nicht-Berücksichtigung dieser Verhältnisse kann in der Forschung bspw. unbeachtet bleiben, dass in der Lehrer*innenbildung ganz unterschiedliche Erfahrungen etwa mit Blick auf Rassismus eine Rolle spielen (z.B. Doğmuş, 2022), da sich z.B.

Professionalisierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft immer auch unter Bedingungen von Rassismus vollziehen. Hier greift unsere theoretische Perspektive der Rassismuskritik, in der Rassismus als grundlegendes gesellschaftliches Differenzverhältnis verstanden wird (Kooroshy et al., 2021). Rassismus⁵ ist demnach in allen Bereichen des Zusammenlebens (potenziell) aktiv und zu einem Großteil implizit und subtil wirksam, womit die Annahme einhergeht, dass kein „Außerhalb“ von Rassismus gedacht werden kann (Mecheril & Melter, 2010; Mecheril & Rangger, 2022). Rassismuskritik ermöglicht als grundlegende theoretische Perspektive die Analyse migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse und ist

„wissenschaftliche Kritik [...] nicht moralisches Urteil, sondern vielmehr eine Praxis, die das Wirken von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen, die Bedingungen ihres Wirksam-Werdens, ihre interaktiven, institutionellen und subjektivierenden Konsequenzen analysiert und gewissermaßen auf den Begriff bringt“ (Steinbach et al. 2020, S. 29).

Welche Konsequenzen, Notwendigkeiten und auch Möglichkeiten sich aus diesem Zugang für Forschung zu Lehrer*innenbildung ergeben (können), soll im Folgenden anhand eines ausgewählten Einblicks in die Zugänge und Perspektiven von einer sich etablierenden Rassismusforschung im deutschsprachigen Raum und besonders in der Erziehungswissenschaft angesprochen werden.

3 Rassismusforschung und Lehrer*innenbildungsforschung

3.1 Deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung

*Die deutschsprachige Rassismusforschung ist ähnlich wie die Lehrer*innenbildungsforschung kein eindeutiges Forschungsfeld und geprägt durch Vielfältigkeit in den Schwerpunktsetzungen und Verständnissen (vgl. Sinanoğlu & Polat, 2023, S. 8). So erscheint es uns passend, von Forschung zu Rassismen im bundesdeutschen Kontext zu sprechen. Zudem hat es bislang noch an institutionalisierten oder einem explizit etablierten Forschungsfeld zu Rassismus gefehlt (Sinanoğlu & Polat, 2023, S. 9). Obwohl z.B. im Rahmen von*

⁵ Rassismus ist, wie z.B. Susan Arndt (2021) zusammenfassend systematisiert hat, ein plurales Phänomen, dass in unterschiedlichen Arten und Weisen ausgerichtet ist. Von daher wird in diesem Artikel auch immer wieder synonym zu Rassismus der Begriff „Rassismen“ verwendet.

Kultur- und Sozialanthropologie an deutschen Universitäten Rassismusforschung (international verschränkt, meist englischsprachig) vielfältig diskutiert wurde (bspw. Balkenhol & Schramm, 2019), basierte dies meist auf Forschung außerhalb Deutschlands und wurde zudem in anderen Disziplinen weitgehend nicht wahrgenommen. Analog dazu wurde Rassismus lange Zeit wenig bis gar nicht als gesellschaftliches Phänomen, das auch in der BRD der Gegenwart Relevanz hat, anerkannt (vgl. Alexopoulou, 2023, S. 23f., 27), sondern eher als historisch vergangenes Ereignis oder Phänomen betrachtet, bspw. mit Blick auf die Zeit des Nationalsozialismus (vgl. Mecheril & Melter, 2010, S. 162; Messerschmidt, 2010). Trotz dieser durch postnationalsozialistische gegenwärtige Zusammenhänge vermittelten „Schwierigkeit, über Rassismus zu sprechen“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 162), und die auch in u.a. der Erziehungswissenschaft lange Zeit paradox „abwesende Präsenz“ (*absent presence*) (vgl. M'charek et al., 2014) von rassismustheoretischen Perspektiven wurden in den letzten Jahrzehnten immer mehr Forschung und Theorieentwicklung zu rassismusrelevanten Phänomenen publiziert, die mittlerweile auch außerhalb akademischer Nischen rezipiert werden. In den von uns zentral gesetzten Arbeiten wird Rassismus als gesellschaftsstrukturierendes Machtverhältnis, das heißt als Strukturprinzip sowie, aufgrund der unterschiedlichen Erscheinungsformen (vgl. Fereidooni & Höbl, 2021, S. 9), als plurales Phänomen betrachtet. Diese strukturierende Funktion basiert auf einer binären Logik der natio-ethno-kulturellen Unterscheidungsweisen von Wir-/ Nicht-Wir-Konstruktionen, in denen (Nicht-)Zugehörigkeitsordnungen entworfen, phantasiert und hierarchisiert werden. Zugehörigkeit ist dabei „nicht von vornherein festgelegt, sondern muss einerseits als diskursives Produkt, andererseits als Ergebnis kontextspezifischer und lokaler Praxen der Re-Präsentation verstanden werden“ (Brodén & Mecheril, 2007, S. 9). Die hier aufgegriffene erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung beschäftigt sich insbesondere damit, wie dieses Strukturprinzip in der Lehrer*innenbildung Wirkung entfaltet und (re-)produziert wird. Zudem fokussiert eine weitere Forschungsperspektive gesellschaftliche Machtstrukturen unter Rückgriff auf die postnationalsozialistische Historizität und ihren Einfluss auf das Sprechen über Rassismus und Antisemitismus (vgl. Messerschmidt, 2019).

In gewisser Weise analog zu der zunehmenden Befragung von Konzepten wie „Interkulturelles Lernen“ und „Ausländerpädagogik“ (Hornberg et al., 2010; Mecheril, 2006; Mecheril & Rigelsky, 2007) wurde die Forschung zu Rassismus als Phänomen im Bereich der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren gestärkt und analytisch geschärft. Übersetzt in empirische Fragestellungen finden sich z.B. Arbeiten, die sich mit Fragen nach der Rolle (und der

Darstellung) von migrationsrelevanten Phänomenen für Gesellschaft und Pädagogik beschäftigen (vgl. Geier & Mecheril, 2021; Heidrich et al., 2021). In diesem Feld fokussieren weitere Studien bspw. die Krisenhaftigkeit der Diskurse, in denen Migration verhandelt wird, wodurch sich bestimmte Zugehörigkeitsordnungen durchsetzen sowie spezifische als „Krisenlösungen“ dargestellte Verfestigungen legitimieren und somit strukturierende Einflüsse auf Bildungsprozesse einnehmen (vgl. Geier & Mecheril, 2021). Andere widmen sich der Frage, welche Rolle durch Rassismus strukturierte Sprachenverhältnisse in Bildungsinstitutionen und -prozessen spielen (vgl. Dirim et al., 2018; Heinemann & Khakpour, 2019; Khakpour, 2023; Natarajan, 2021; Rühlmann, 2023). Im Zuge dieser Neuzentrierung, die die Aufmerksamkeit auf die randständig behandelten Themen in der Erziehungswissenschaft als Querschnittsperspektive richtet, geraten auch Themen der Lehrer*innenbildung in den Forschungsfokus.

3.2 Lehrer*innenbildungsforschung als Rassismusforschung?

Erziehungswissenschaftliche Arbeiten machen vermehrt die Bedeutung von Rassismus für Schule und daran anknüpfend auch für Lehrer*innenbildung deutlich. So wird auf die Notwendigkeit „pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft“ (Doğmuş et al., 2016, S. 4) verwiesen und die Bedeutung differenzsensibler und diskriminierungskritischer pädagogischer Handlungspraxis als ein allgemein gesellschaftsrelevantes Element in der Lehrer*innenbildung betont (Doğmuş et al., 2016). Es wird die politische und normative Dimension der Lehrer*innenbildung zusammenhängend mit Rassismus perspektiviert und die Frage nach der Gestaltung migrationsgesellschaftlicher Lehrer*innen-Professionalisierung aufgeworfen (vgl. Ivanova-Chessex et al., 2022). Auch die Entwicklung von „Rassismuskritik als Professionskompetenz“ (Barasi, 2024, S. 259) ist Teil der jüngeren Auseinandersetzungen mit Lehrer*innenbildung unter Bedingungen von Rassismus. Doğmuş (2022, S. 29) argumentiert, dass es wichtig sei, die zwei Strukturebenen des Bildungssystems rassismuskritisch zu betrachten, sowohl die (1) Organisation/Institution als auch die (2) Interaktionsprozesse an den Orten der Lehrer*innenbildung, und eröffnet damit relevante Bereiche einer erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung (vgl. auch Barasi, 2024; Shure, 2022, S. 29f.).

Nachfolgend beleuchten wir die produktive Relation zwischen Lehrer*innenbildungsforschung und Rassismusforschung im Sinne der in Kapitel 2 vorgeschlagenen und zur Anwendung gekommenen Systematisierung näher. So-

wohl die *Prozesse* als auch die damit verbundenen *Ergebnisse* und die *Bedingungen* werden in diesem Zusammenhang unter dem Gesichtspunkt betrachtet, dass sie stets durch gesellschaftliche Verhältnisse vermittelt sind. Gerade hier wird ein wichtiger Aspekt der Relation der beiden Felder Lehrer*innenbildungsforschung und Rassismusforschung deutlich, den wir auch in ergänzenden Überschriften der Systematisierung markieren. Unter dem Fokus auf *Prozesse und Ergebnisse* betrachten wir ausgewählte Studien, die sich mit den Erfahrungen (angehender) Lehrer*innen im Professionalisierungsprozess unter Bedingungen von Differenzverhältnissen auseinandersetzen, etwa mit Bezug auf unterschiedliche migrationsgesellschaftliche Positionierungen (nachfolgend in Kap. 3.2.1). Zudem werden *Prozesse* auch hier anhand des Geschehens in der Lehrer*innenbildung betrachtet, etwa entlang von Arbeiten zur Interaktions- und Ausbildungskultur der Professionalisierung unter Bedingungen von Rassismus (nachfolgend in Kap. 3.2.2). Im Bereich der *Bedingungen* nehmen wir die (migrations-)gesellschaftliche Vermitteltheit der Lehrer*innenbildung in den Blick. Der Fokus liegt hier auf den diskursiven, institutionellen und bildungspolitischen Strukturen, die auch das Handeln der Akteur*innen prägen (nachfolgend in Kap. 3.2.3). Wir möchten über dieses Vorgehen aufzeigen, welche Erkenntnisse durch die Anwendung der beschriebenen Analyseperspektive und damit verbunden durch die Relationierung von Lehrer*innenbildungsforschung und Rassismusforschung gewonnen werden können.

3.2.1 Professionalisierung erforschen als Blick auf die Prozesse und Ergebnisse (in) der Lehrer*innenbildung – Migrationsverhältnisse im Spiegel der Erfahrungen der zu professionalisierenden Subjekte

Wenn wir den Blick auf die Prozesse und Ergebnisse der Lehrer*innenbildung wenden, können wir Forschung zu Lehrer*innenbildung betrachten, die sich als Rassismusforschung versteht und sich mit (angehenden) Lehrer*innen und ihren Erfahrungen als zu professionalisierenden Subjekten auseinandersetzt. Es geht in diesen Studien unter anderem darum, welche Lehrer*innen ausgebildet werden und welche unterschiedlichen Erfahrungen damit einhergehen, z.B. potenzielle Rassismuserfahrungen im Kontext von Schule (zusammenhängend mit Widerstandspraktiken etwa Akbaba, 2017), Lehrer*innenbildung (Barasi, 2024; Doğmuş, 2022; Fereidooni, 2016; Knappik & Dirim, 2012; Shure, 2021) und Bildungswegen (Georgi et al., 2011).

Dabei ist der Fokus auf Erfahrung und Positionierung mit Blick auf Rassismus eine wesentliche Ergänzung des Blicks auf die Lehrer*innenbildung, die dabei als Ort der Erforschung von sozialer Ungleichheitserfahrung sichtbar

wird. Es wird z.B. mithilfe von berufsbiographischen Interviews untersucht, ob und in welcher Form das Referendariat dazu beiträgt, die auszubildenden Referendar*innen zu rassifizieren (Doğmuş, 2022), oder wie der Raum Schule – im Speziellen das „berücktigte“ Lehrer*innenzimmer – zu einem potenziellen Raum erheblicher Rassismuserfahrungen werden kann (Fereidooni, 2016). Weitere Studien befassen sich mit Wissensordnungen und Positionierungen von (angehenden) Lehrer*innen und fragen danach, wie z.B. Kultur als Differenzkonstruktionen als eine Deutungsdimension wirksam für Othering-Positionierungen von Lehramtsstudierenden wird (Wojciechowicz, 2013). Doğmuş (2022) geht in ihrer Dissertationsstudie *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen* der Frage nach diskursiven Aushandlungen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse im Referendariat und deren Wirksamkeit im Professionalisierungsprozess nach. Sie betrachtet „Professionalisierung als soziale Praxis“ (Doğmuş, 2022, S. 403) und konzipiert das Referendariat „als migrationsgesellschaftlich relevante[n] und potentiell rassifizierende[n] Professionalisierungsrahmen“ (Doğmuş, 2022, S. 403).

Es wird deutlich, dass die Phasen der Lehrer*innenbildung durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse vermittelt sind, die sich für Studierende, Referendar*innen und Lehrer*innen unterschiedlich darstellen können. So werden die Erfahrungen in der Lehrer*innenbildung in ihren Wirkungs- und vor allem Umgangsweisen über migrationsgesellschaftliche Verhältnisse vermittelt. Doğmuş zeigt, dass das Passungsverhältnis der Referendar*innen zu dem Ausbildungsfeld nicht nur abhängig von ihrer migrationsgesellschaftlichen Positionierung ist, sondern sich auch herausstellen lässt, dass diese Passung erschwert oder erleichtert wird, je nachdem, ob die Personen als fraglos zugehörig gelten oder aber in ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit in Frage stehen (Doğmuş, 2022, S. 409). Dass die zu professionalisierenden Subjekte also Subjekte sind, deren Zugehörigkeit überhaupt in Frage stehen kann, und damit zusammenhängend unterschiedliche Erschwernisse oder Erleichterungen im Professionalisierungsprozess einhergehen, wirft bedeutende Fragen für die Lehrer*innenbildungsforschung auf.

3.2.2 Prozesse (in) der Lehrer*innenbildung – Annäherungen über das *Geschehen* unter Bedingungen von Rassismus

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext gibt es nur sehr wenige ethnographische Arbeiten die sich den konkreten Settings der Lehrer*innenbildung unter Bedingungen von Rassismus widmen. Kasatschenko (in Vorbereitung) forscht zu Lehrveranstaltungen, die explizit rassismuskritisch gerahmt sind

und „untersucht [...] Distanzierungspraktiken seitens Lehramtsstudierender in der Auseinandersetzung mit Rassismus“ (Barasi, 2024, S. 22). Auch Ohm (in Vorbereitung) setzt sich mit Seminaren im Lehramtsstudium auseinander, die rassismusrelevante Topoi zum Thema machen, und beobachtet dabei aus einer rassismus- und affekttheoretischen Perspektive die Dynamiken an diesen Orten der Lehrer*innenbildung. Da diese beiden Arbeiten bisher noch nicht veröffentlicht sind, stellt die Forschung von Barasi (2024), in der Seminare und Forschungswerkstätten in der Universität, die den Schwerpunkt auf Migration haben, analysiert werden, bisher die zentrale Arbeit zur Auseinandersetzung mit dem *Geschehen* unter Bedingungen von Rassismus dar. Nicht nur werden in dieser Studie (rassismusrelevante) Wissensordnungen als ein Element von Geschehen hervorgehoben, sondern es wird auch danach gefragt, von wem und wie „welches Wissen [...] als professionelles Wissen [wie] konstruiert wird“ (Barasi, 2024, S. 35). Barasi verdichtet aus den Ergebnissen seiner Forschung rassismustheoretisch informierte „diskursive Strategien“, die in der Struktur der Lehrer*innenbildung eingelagert sind. Dabei modelliert er „empirisch begründet das Lehramtsstudium als soziale Arena des Ökonomisierten Studiums“ (Barasi, 2024, S. 8), welches vor dem Hintergrund „ökonomisierter Studienstrukturen“ und damit auch Rahmenbedingungen solche Interaktions- und Aushandlungsprozesse befördert, die wiederum rassismuskritische Professionalisierungsprozesse verhindern (vgl. Barasi, 2024, S. 260, 264f.).

3.2.3 Diskursive, institutionelle und bildungspolitische Strukturen als Bedingungen für Lehrer*innenbildung – Analyse der (migrations-)gesellschaftlichen Vermitteltheit von Wissensordnungen

Für eine Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und Strukturen der Lehrer*innenbildung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen wurden in einigen Studien Kerncurricula des Vorbereitungsdienstes, Modulhandbücher, Empfehlungen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) untersucht (vgl. etwa Doğmuş et al., 2018). Wissensordnungen können als organisationsstabilisierende Rahmenbedingungen verstanden werden. Rassismen sind eine Form von Wissensordnungen und können als handlungsentlastende und *funktionale* Deutungsmuster gedacht werden. Diese Wissensordnungen sind auch in Dokumenten der Lehrer*innenbildung eingeschrieben, wie z.B. in Unterrichtsmaterialien und Fachdidaktiken, und werden mit der Frage nach einer rassismuskritischen Konzeption von (Fach-)Unterricht beforscht (Fereidooni & Simon, 2020). Eine rassismustheoretisch informierte Perspektive auf diese Dokumente ermöglicht es, die Wissensproduktion und

-ordnungen selbst in den Vordergrund zu stellen und damit zu einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Lehrer*innenprofessionalisierung beizutragen. Mit dieser Ausrichtung geraten auch die Orte der Lehrer*innenbildung in den Blick, an denen die Produktion von Wissen stattfindet und innerhalb derer Wissensordnungen (re-)produziert und wirksam werden. Die diskursive Herstellung dieser Orte (vgl. Shure, 2021, S. 45) findet also nicht nur auf Interaktionsebene statt, sondern auch auf der Ebene der für die Lehrer*innenbildung relevanten Dokumente, in denen rassismusrelevante Wissensbestände (re-)produziert und gefestigt werden, wie z.B. Modulhandbücher (vgl. Doğmuş et al., 2018, S. 120).

Daher bedarf die Produktion des Wissens in der Lehrer*innenbildungsforschung selbst einer machtkritischen Reflexion. So gerahmt wird u.a. gefragt, inwiefern in diesen hegemonialen Wissensbeständen „offenkundige Dominanzkonstrukte“ (Leitner & Böhmer, 2024) eingeschrieben sind oder bestimmte Wissensordnungen und normative Setzungen (unreflektiert) übernommen werden (Gottuck et al., 2022). Auch wird kritisch reflektiert, wie in den Dokumenten handlungsfähige und kompetente Lehrer*innensubjekte vorausgesetzt werden, die – wie Karakaşoğlu et al. (2017) mit Blick auf Dokumente der Lehrer*innenbildung deutlich gemacht haben – als Subjekte „ohne Migrationshintergrund“ adressiert werden, die

„den Umgang mit den migrationsgesellschaftlich ‚Anderen‘ zu lernen haben. Dies verstärkt eine problematische gesamtgesellschaftlich vorherrschende Sichtweise von Subjekt („ohne Migrationshintergrund“) und Objekt („mit Migrationshintergrund“)“ (Karakaşoğlu et al., 2017, S. 6).

4 Abschluss: Perspektiven für Lehrer*innenbildungsforschung unter Bedingungen von Rassismus

Mit den vorliegenden Ausführungen haben wir uns der Lehrer*innenbildungsforschung und der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung mit Blick auf den deutschsprachigen Kontext angenähert, Systematisierungen vorgeschlagen und in diesem Zusammenhang auch über die Relation beider Felder nachgedacht. Für dieses Vorhaben erschien uns die Ausdifferenzierung der analytischen Trennung der Lehrer*innenbildungsforschung in die Bereiche *Prozesse*, *Ergebnisse* und *Bedingungen* fruchtbar, um so trotz der Breite des Feldes einen Einblick in das Forschungsfeld zu ermöglichen. Durch einschlägige Arbeiten aus der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung wurde der Fokus auf diese Bereiche der Lehrer*innenbildung in ihrer (migrations-)gesellschaftlichen Vermitteltheit gerichtet und auf diese

Weise Aufmerksamkeit für Normalitätsstrukturen und Rassismus reproduzierende Wissensordnungen in der Lehrer*innenbildung hergestellt. In der Auseinandersetzung mit beiden Feldern wurde unter anderem deutlich, dass es sich bei der Lehrer*innenbildungsforschung und der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung immer noch um zwei weitgehend getrennt voneinander diskutierte und rezipierte Forschungsbereiche handelt. „*Gesellschaftlichkeit als Leerstelle* etablierter Professionalisierungstheorien“ (Gottuck, 2025, S. 70; Hervorh. i.O.) deutet sich auch für die Konzeption der Lehrer*innenbildungsforschung insgesamt an, in der Macht- und Differenzverhältnisse nicht grundsätzlich berücksichtigt und mitgedacht werden.

Mit Blick auf das Nachdenken über die Relation beider Felder ergeben sich für uns einige mögliche Punkte und Fragen, die für eine Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildungsforschung in der Migrationsgesellschaft fruchtbar gemacht werden können. So sind Normalitätskonstruktionen noch immer selten Gegenstand von Lehrer*innenbildungsforschung. Fragen wie die, auf welchen Normalitätsannahmen die Idee des Lehrer*innenseins beruht, welchen Konstruktionen das *normale professionelle Subjekt* unterliegt, welches Wissen, welche Inhalte und Erwartungen als (un-)wichtig hergestellt werden sowie wer (keinen) Zugang hat und welche Strukturen bestimmte Wege verhindern oder vereinfachen, werden kaum gestellt. Zudem werden Positionierungen aller Akteur*innen in Bezug auf Macht, Privilegien und Zugehörigkeit häufig ausgeblendet. Fragen wie die nach Auswirkungen von Zuschreibungen, Erfahrungen und Zugängen innerhalb von Differenzverhältnissen beeinflussen grundlegend die Konstruktion von Professionalität und Professionalisierungsprozessen. Daher ist es bedeutsam, diese als grundlegende Fragen der Lehrer*innenbildungsforschung zu bearbeiten und nicht alleine als Spezialbereich zu verstehen.

Bspw. migrationsgesellschaftliche Positionierung im Feld der Lehrer*innenbildung und der Lehrer*innenbildungsforschung zu berücksichtigen, kann verdeutlichen, dass Professionalisierung nicht nur als individuelle Leistung beforschbar ist, sondern immer in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Machtverhältnisse betrachtet werden sollte. Professionalisierung wird sodann nicht nur mit Blick der auf Output ausgerichteten, individuellen Kompetenzentwicklung befragt, sondern auch mit der kollektiven reflexiven Aushandlung von Zugehörigkeit, Anerkennung und Teilhabe kontextualisiert. Mit dem Blick auf *Geschehen unter Bedingungen von Rassismus* kann eine gesellschaftstheoretisch fruchtbare Perspektive aufgegriffen werden, womit dominante Normalitätskonstruktionen in der Lehrer*innenbildung beforscht werden, die zu einer Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen beitragen.

Aber auch die Strukturen, die diese Verhältnisse reproduzieren (etwa das „ökonomisierte Lehramtstudium“; s. dazu Barasi, 2024) kommen so in den Blick.

Aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Rassismusforschung ergibt sich unter anderem das Anliegen, genauer zu untersuchen, wie Vorstellungen davon entstehen, was (gute) Lehrer*innen sind bzw. was Lehrer*innen (warum) können sollen. Dabei geht es um Strukturen, die z.B. bestimmen, welche Kompetenzen und Eigenschaften als professionell gelten und welche nicht. Es geht um die Frage, wer welche Aufgaben, Verantwortungen und Selbstverständnisse hat und wie diese gefördert werden. Auch geht es um Bedingungen, die bestimmtes Wissen (de-)legitimieren und spezifische Erfahrungen (de-)thematisieren. Damit lässt sich die Lehrer*innenbildung als ein Feld verstehen, in dem Legitimierungen von Zugehörigkeit und Teilhabe ausgehandelt werden. Dieser Blick kann es ermöglichen, die Bedingungen der Lehrer*innenbildung nicht als gegebene Tatsachen zu betrachten, sondern als strukturell ein- und ausschließende soziale Konstrukte, die hinterfragt und gestaltet werden können. Dadurch kann Lehrer*innenbildung nicht nur als statisches System, sondern als dynamischer Prozess, der aktiv gestaltet werden kann, untersucht werden. Eine rassismustheoretisch informierte Forschungsperspektive ermöglicht unserer Ansicht nach einen kontextualisierenden Blick auf die Lehrer*innenbildungsforschung im Gesamten (Inhalte, Akteur*innen, angewendete Methoden, Theoriebezüge, Orte, Fragestellungen und forschungsethische Kriterien). Ein solcher gesellschaftstheoretischer Zugriff erlaubt es, die Lehrer*innenbildung auch aus einer Perspektive zu beleuchten, die deren Einbettung in übergreifende Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick nimmt. Dies ließe sich als eine produktive Relation von Lehrer*innenbildungs- und Rassismusforschung fassen, welche zu einer angemesseneren Erforschung zeitgemäßer Fragen mit Blick auf die Bildung von Lehrer*innen in der Migrationsgesellschaft beiträgt. Lehrer*innenbildungsforschung, ihre Grundannahmen und Selbstverständnisse könnten in einem forschungsreflexiven Sinne einer – nicht zuletzt in Bezug auf Rassismus(theorie) – machtkritischen Reflexion unterzogen werden. Das würde keineswegs bedeuten, bisherige Perspektiven und Gegenstände zu vernachlässigen oder nicht mehr in den Blick zu nehmen. Vielmehr würden die Perspektiven um einen Blick erweitert, der differenziert, wo und wie im Rahmen der Lehrer*innenbildung gesellschaftliche Differenz- und Machtverhältnisse eine Rolle spielen.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van & Klein, E.D. (2020). Akteure in der Bildungsadministration und Governance. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 867–874). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-107>
- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Dissertation. Beltz Juventa.
- Alexopoulou, M. (2023). Rassismus als Lerstelle der deutschen Zeitgeschichte. In Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (Hrsg.), *Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven* (S. 23–56). transkript. <https://doi.org/10.14361/9783839461501-002>
- Anderson-Park, E. & Abs, H.J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332–338). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-038>
- Andresen, S., Hurrelmann, K., Palentien, C. & Schröer, W. (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Arndt, S. (2021). *Rassismus begreifen. Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406765568>
- Arnold, E. (2010). Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 69–77.
- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrmann, A., Koch, K., Streblow, L. & Ackeren, I. van (2021). *Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen*. TU Dresden. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de
- Balkenhol, M. & Schramm, K. (2019). Doing Race in Europe: Contested Pasts and Contemporary Practices. *Social Anthropology*, 27 (4), 585–593. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12721>
- Barasi, D. (2024). *Studieren unter Bedingungen des ökonomisierten Lehramtsstudiums. Eine rassismuskritische Perspektive auf Professionalisierungsprozesse angehender Lehrer*innen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44099-2>

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Beck, N., Bohl, T. & Meissner, S. (Hrsg.). (2021). *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education (TüSE)*. Tübingen University Press.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015). *Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung*. Deutsche Telekom Stiftung.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Klinkhardt.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 7–28). IDA-NRW.
- Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2010). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414569.fm>
- Castro Varela, M.d.M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Beltz.
- Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Klinkhardt.

- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Dirim, İ., Knappik, M. & Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Doğmuş, A. (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37721-2>
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Shure, S. (2018). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 120–138). Klinkhardt.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>
- Fereidooni, K. & Hößl, S.E. (Hrsg.). (2021). *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zur Theorie und Praxis*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1717>
- Fereidooni, K. & Simon, N. (Hrsg.). (2020). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7>
- Gehrmann, A. (2018). Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (3), 9–22.
- Geier, T. & Mecheril, P. (2021). Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1 (1), 171–196. <https://doi.org/10.48439/zmf.v1i1.104>
- Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Waxmann.

- Gottuck, S. (2025). *Differenzen (be)deuten – Macht sehen. Einsätze kultur- und machtkritischer Perspektiven in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Dissertation. DuEPublico.
- Gottuck, S., Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (2022). (Un-)Erschüttbare Fundamente? Noramativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer*innenbildung. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 154–167). Zenodo.
- Greiten, S. (2019). Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 209–221). Klinkhardt.
- Gruhn, A. (2024). Studentische Peers in Hochschullernwerkstätten. Perspektiven für Professionalisierungsprozesse in frühen Praxisphasen der Lehrer:innenbildung. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung) (S. 247–262). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6051-14>
- Hartung-Beck, V., Niehoff, S., Radisch, F. & Gräsel, C. (2014). Das Eignungspraktikum in der Lehrerausbildung. Eine qualitative Analyse schulischer Beratungsformen und des Rollenverständnisses der Mentorinnen und Mentoren. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (2), 175–189.
- Heidrich, L., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Shure, S. (Hrsg.). (2021). *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1>
- Heinemann, A. & Khakpour, N. (2019). *Pädagogik sprechen: Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04963-6>
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–105). Waxmann.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>

- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Hofbauer, S. (2016, 29. November). Cramer, Colin. Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes [Rezension]. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*, 15 (6). <https://doi.org/10.25656/01:17910>
- Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 323–331). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hb1b2020-037>
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Waxmann.
- Ivanova-Chessex, O., Shure, S. & Steinbach, A. (Hrsg.). *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz Juventa.
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–98.). Beltz.
- Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P., Wojciechowicz, A.A. & Shure, S. (2017). *Angeworbenen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Stiftung Mercator.
- Kasap-Çetingök, Y. (2013). „Interkulturelle Kompetenz“ als Konzept kritischer Migrationsforschung? In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung* (S. 63–80). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19144-7_3
- Kasatschenko, T. (in Vorbereitung). *Arbeitstitel: Distanzierung als Privileg. Umgangsformen mit und in einer rassismuskritischen und differenzreflexiven Lehre*. Unveröffentlichte Dissertation, TU Darmstadt.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Waxmann.

- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 339–344). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-039>
- Khakpour, N. (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Dissertation. Beltz Juventa.
- Knappik, M. & Dirim, İ. (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 89–94). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2_7
- König, J. (2012). Pädagogisches Professionswissen von angehenden Grundschullehrkräften – Ergebnisse aus TEDS-M und der Ergänzungsstudie LEK. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 141–144). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19137-9_23
- König, J. (2019). Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerausbildung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 29–52). Waxmann.
- Kooroshy, S., Mecheril, P. & Shure, S. (2021). Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In K. Fereidooni & S.E. Höbl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zur Theorie und Praxis* (S. 15–33). Wochenschau.
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 698–711). Waxmann.
- Kunze, K. (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisationen Interaktion im Studienseminar. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 44–57. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.6>
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- Kunze, K., Dzengel, J. & Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was*

- der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 37–58). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_3
- Leiprecht, R., Mecheril, P., Melter, C. & Scharathow, W. (2011). Rassismuskritik. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik* (Rassismuskritische Bildungsarbeit, Bd. 2) (2. Aufl.) (S. 9–11). Wochenschau.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015). Einleitung. Schule in der Migrationsgesellschaft. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Sprache – Rassismus – Professionalität* (Schule in der Migrationsgesellschaft, Bd. 2) (S. 7–22). Debus Pädagogik.
- Leitner, S. & Böhmer, A. (2024). Einführung. In S. Leitner & A. Böhmer (Hrsg.), *Decolonise Lehrer*innenbildung. Hegemoniekritische Perspektiven auf schulische Bildungsprozesse* (S. 1–10). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43410-6_1
- M'charek, A., Schramm, K. & Skinner, D. (2014, 17. April). Technologies of Belonging. The Absent Presence of Race in Europe. *Science, Technology, & Human Values*, 39 (4), 459–467. <https://doi.org/10.1177/0162243914531149>
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. (2006). Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In T. Badawia, H. Luckas & H. Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 311–326). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90026-1_18
- Mecheril, P. (2019). Migrationspädagogik. In SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit. Analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018* (S. 8–18). SchlaU. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag10/Mecheril-2019_Migrationspadagogik.pdf
- Mecheril, P. (2023/2003). *Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* (unveränd. Neuaufl.). Waxmann.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Beltz.
- Mecheril, P. & Rangger, M. (Hrsg.). (2022). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19000-2>

- Mecheril, P. & Rigelsky, B. (2007). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration* (S. 61–80). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90480-1_3
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–57). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569.41>
- Messerschmidt, A. (2019). Rassismus- und antisemitismuskritische Geschichtsvermittlung im Kontext von vielfältigen Zugehörigkeiten. In K. Peters & S. Vennmann (Hrsg.), *Nichts gelernt?! Konstruktion und Kontinuität des Antiziganismus* (S. 166–181). Situationspresse.
- Natarajan, R. (2021). *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4>
- ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen). (2020). *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Was wissen wir über die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften. Call for Papers*. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2020/%C3%96FEB-Sektionstagung/call_for_papers_lbf_01.pdf
- Ohm, V. (in Vorbereitung). *Das (universitäre) Seminar als Aushandlungsarena. Ordnungen im Spiegel von Korrekturpraktiken* (Arbeitstitel). Dissertation Universität Bielefeld.
- Ohm, V., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In O. Ivanova-Chessex, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 278–294). Beltz Juventa.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422892>
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.). (2007, Juli). *Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- Quehl, T. (2015). Rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Sprache – Rassismus –*

- Professionalität* (Schule in der Migrationsgesellschaft, Bd. 2) (S. 179–206). Debus Pädagogik.
- Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.). (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969>
- Rotter, C. (2015). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse einer qualitativen Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 5–20. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0096-6>
- Rühlmann, L. (2023). *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43152-5>
- Rueß, J. & Wessels, I. (2020). Überzeugungen von Lehrerinnen- und Lehrerausbildenden. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 851–856). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-105>
- Schierz, M., Pallesen, H. & Haverich, A.K. (2018). „Aber erstmal hast du das Wort“ – Eine qualitativrekonstruktive Fallstudie zur Ausbildungsinteraktion und fachkulturellen Sozialisation im Praxissemester Sport. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 37–50. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.02>
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85–90). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-009>.
- Shure, S. (2021). *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Juventa.
- Shure, S. (2022). Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In Y. Akbaba, B. Bello & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 29–43). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_3
- Sinanoğlu, C. & Polat, S. (2023). Rassismusforschung in Bewegung. Rassismus – ein neues altes Thema? In Nationaler Diskriminierungs- und Rassismussmonitor (Hrsg.), *Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven*. transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>

- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Beltz Juventa.
- Terhart, E. (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession: Allgemeines und Persönliches. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5: Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung, hrsg. von K. Beke-meier, P. Goerigk, J. Schweitzer, V. Schwier & E. Wolf), 26–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-4775>
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Waxmann.
- Tremp, P. & Weil, M. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner. Ansprüche und Kontexte. Einleitung ins Themenheft. *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3: Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner), 309–318. <https://doi.org/10.36950/bzl.33.3.2015.9554>
- Völschow, Y. & Kunze, K. (Hrsg.). (2021). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Barbara Budrich.
- Walm, M. & Wittek, D. (2024). *Lehrer*innenbildung in Deutschland im Jahr 2024. Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Mit einem Vorwort von A. Keller. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Wenzl, T. (2019). Von Papas, Brüdern und Cousinsen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 11–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_2
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297–322). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742179.14>
- Wojciechowicz, A. (2013). ‚Kulturelle Differenz‘ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwanderfamilien. In K. Bräu, V.B. Georgi,

Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 119–132). Waxmann.

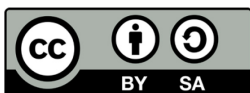
Beitragsinformationen⁶

Zitationshinweis:

Ohm, V., Saadati Fashtomi, R., In 't Veld, J. & Shure, S. (2025). Lehrer*innenbildungsforschung als Rassismusforschung? Theoretische Erkundungen zweier Felder und ihrer Relation. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 7 (3), 87–116. <https://doi.org/10.11576/pflb-8026>

Online verfügbar: 17.07.2025

ISSN: 2629–5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

⁶ Der Titel dieses Artikels ist angelehnt an einen Vortrag von Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril, in dem sie unter dem Titel „Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung als Rassismusforschung“ das Verhältnis dieser beiden Forschungsbereiche beleuchten und die Relevanz von der Perspektive der Rassismusforschung von der Migrationsforschung hergeleitet haben (Kick-Off Event der BMBF-Nachwuchsgruppen GraL und KoNIR im Mai 2023).