

Franziska Hau*, Miriam Kuckuck** & Stefan Padberg***

Was Sachunterrichtslehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als Rassismus bezeichnen und was für sie daraus folgt (oder auch nicht)

* franziskamaria.hau@web.de, Gemeinschaftsgrundschule Godorfer Hauptstraße, Köln

** kuckuck@uni-wuppertal.de, Institut für Geographie und Sachunterricht, Bergische Universität Wuppertal

*** spadberg@uni-wuppertal.de, Institut für Geographie und Sachunterricht, Bergische Universität Wuppertal

eingereicht am: 11.01.2024, akzeptiert am: 15.03.2025

Neben den Ebenen des strukturellen und des Alltagsrassismus ist auch institutioneller Rassismus in der Institution Schule verankert. Um zu klären, inwieweit Lehrkräfte des Sachunterrichts Maßnahmen gegen Rassismus ergreifen und Schüler*innen ein rassismuskritisches Lernen ermöglichen, werden in diesem Forschungsbeitrag die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Grundschullehrkräften (n = 76) aus Nordrhein-Westfalen vorgestellt. Die ausgewertete Studie stützt sich dabei auf die erhobenen subjektiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte.

Keywords: Rassismus, Lehrkräfte, Grundschulen, Interviewstudie, qualitative Forschung

What do General Studies Teachers in North Rhine-Westphalia characterise as Racism and what does this mean for them (or not)?

In addition to the levels of structural and everyday racism, institutional racism is also embedded. In order to clarify the extent to which primary schools as institutions take measures against racism and enable pupils to learn in a way that is critical of racism, this research paper presents the results of a qualitative interview study with primary school teachers (n = 76) from North Rhine-Westphalia. The evaluated study is based on the subjective perceptions of the teachers.

Keywords: Racism, Teachers, Primary School, Interview Study, Qualitative Research

1 Einleitung

Die Vereinten Nationen verabschiedeten 1965 mit der „Anti-Rassismus-Konvention“ (UN 1965) ein rechtskräftiges Menschenrechtsabkommen, das jeder Form von Rassismus entgegenzutreten soll. Diese trat im Jahr 1969 in Kraft und wurde von der Bundesrepublik Deutschland (BRD) im selben Jahr unterzeichnet. Die Republik Österreich ist seit 1972 Vertragsstaat. Die Deutsche Demokratische Republik (DDR) schloss sich im Jahr 1979 an. Die Schweiz trat dem Abkommen 1994 bei. Bis April 2021 verpflichteten sich 182 Staaten mit dem Unterzeichnen der Konvention zu regelmäßigen Rückmeldungen über das Umsetzen dieser. Konkret nehmen sich die Staaten gemäß Artikel 7 zur Pflicht, „unmittelbare und wirksame Maßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information“ (BMJ 1969: 968) gegen Rassismus zu ergreifen (vgl. BMZ o.J.). Nicht nur, aber sicher besonders im deutschen Kon-

text ist Rassismuskritik kaum zu denken ohne Bezug zur Ideologie und Diktatur des Nationalsozialismus. Dass dies leider nach wie vor mehr als aktuell ist, muss angesichts der antisemitischen Terrorangriffe vom 7. Oktober 2023 und der sich anschließenden Zunahme antisemitischer Diskurse und Übergriffe nicht besonders betont werden. Auf dieser Basis ist Forschung, wie auch unterrichtliches Handeln zu Rassismus in Bezug zu setzen mit den Empfehlungen der Vereinten Nationen zu „Education about the Holocaust and preventing Genocide“ (UNESCO 2017: 7):

“Understanding how and why the Holocaust occurred can inform broader understandings of mass violence globally, as well as highlight the value of promoting human rights, ethics, and civic engagement that bolsters human solidarity at the local, national, and global levels. Examination of the systematic persecution and murder of Europe’s Jews raises questions about human behaviour and our capacity to succumb

to scapegoating or simple answers to complex problems in the face of vexing societal challenges. The Holocaust illustrates the dangers of unchecked prejudice, discrimination, antisemitism and dehumanization. It also reveals the full range of human responses – thereby raising important considerations about societal and individual motivations and pressures that lead people to act as they do – or to not act at all.“

Neben einer engen historischen Verbundenheit von Rassismus mit dem Nationalsozialismus und Kolonialismus konstituiert Rassismus machtwirksam gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, die im Bildungsbereich weitestgehend de-thematisiert bleiben (vgl. Messerschmidt 2010; Shure 2021; Scharathow 2014). Rassismus zeigt sich eben nicht nur im individuellen Handeln, sondern auch in institutionellen Strukturen (wie dem Bildungssystem) (vgl. Alkis et al. 2023; Steinbach et al. 2020; Gomolla & Radtke 2009).

Die so gerahmte und langjährige Verpflichtung zu Maßnahmen gegen Rassismus steht im Spannungsverhältnis mit den Ergebnissen der Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor aus dem Jahr 2022, die aufzeigt, dass die deutsche Gesellschaft weiterhin von Rassismus geprägt ist. Innerhalb der Studie stimmen 90 % der Aussage zu, dass es Rassismus in Deutschland gebe und 65 %, dass institutioneller Rassismus bestehe. Innerhalb dieser Studie wurde auch ersichtlich, dass 22 % der Bevölkerung Rassismuserfahrungen gemacht haben. Bezeichnenderweise entspricht dies ziemlich genau dem Prozentsatz der Wohnbevölkerung der Bundesrepublik, der einen statistischen Migrationshintergrund aufweist (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Die Studie verdeutlicht, dass Rassismus in Deutschland kein Randphänomen ist und stattdessen die große Mehrheit der Gesellschaft „direkt oder indirekt“ (DeZIM 2022: 5) als Täter*in oder Adressat*in von Rassismus betroffen ist (vgl. DeZIM 2022 5 ff.). Im Januar 2025 stimmt die CDU erstmalig gemeinsam mit der AfD im Deutschen Bundestag. Der Inhalt des abgestimmten Antrags zeichnet sich durch rassistische Forderungen aus. In der zeitlichen Nähe dazu verdeutlichen repräsentative Umfragen einen hohen Zustimmungswert dazu.

Eine Maßnahme gegen Rassismus kann rassismuskritischer Unterricht sein, der thematisch in Grundschulen durch die Perspektiven mehrerer Bezugswissenschaften (v. a. Geschichte und Sozialwissenschaften) und mittels verschiedener Methoden im Sachunterricht realisierbar ist. „Rassismuskritik“ (Linnemann et al. 2013: 11) hat das Ziel, zu erkennen, dass rassistische Strukturen beständig und alle Menschen der Gesellschaft dabei involviert sind. Durch eine reflektierte Haltung soll erkannt werden, „dass es sinnvoll ist, nicht

in dieser Weise und nicht in diesem Maß auf rassistische Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen zurückzugreifen“ (Linnemann et al. 2013: 11). Ein thematischer Zugang ist beispielsweise mit dem „Lernen für, über und durch Demokratie“ (Marg & Meinhardt 2021: 24) möglich und im Zuge der politischen Bildung praktikabel. Dabei kann auf die Historie (s. o.), aktuelle Anlässe wie eben alltägliche Rassismuserfahrungen sowie die Privilegien vieler Schüler*innen eingegangen werden (vgl. Seifert 2021: 231 ff.). Die Einbindung politischer Bildung in den Sachunterricht ist in Nordrhein-Westfalen nicht nur fester Bestandteil des Lehrplans (vgl. MSB NRW 2021: 180), sondern wird, spätestens seit den 1990er Pogromen, in der gesamten BRD als Aufgabe aller Schulfächer gesehen. Nach dem Zivilisationsbruch des NS ist das Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes in dieser politischen Bildung ein Kernbestandteil und somit Rassismuskritik untrennbar mit politischer Bildung verbunden.

Die Ergebnisse der hier vorgelegten Interviewstudie sollen die Forschungsfrage beantworten, inwiefern Sachunterrichtslehrkräfte aus NRW Rassismus in Schule und Unterricht wahrnehmen, was sie als solches bezeichnen und wie sie ggf. auf diese Wahrnehmung in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung reagieren.

Diese Frage beleuchtet ein Forschungsdesiderat, denn bislang liegen keine Befunde über das Rassismusverständnis von Lehrkräften der Grundschule in Deutschland vor. Auch international erscheint die Studienlage für dieses spezifische Feld bisher dürftig, was nicht heißt, dass Aspekte von rassistischen Praktiken und Diskursen nicht vielfältig auch in der Grundschule beforscht wurden:

Troyna und Hatcher (1992) untersuchen bspw. rassistische Diskurse unter Grundschüler*innen im Vereinigten Königreich. Connolly (1994, 1998) untersucht die Frage, wie sich Rassismus und Gendervorstellungen bei Kleinkindern im UK artikulieren. Vaught und Castagno (2008) argumentieren am Ende ihrer Untersuchung in städtischen US-Schulen, dass die von den Lehrkräften zum Ausdruck gebrachten rassistischen Einstellungen beispielhaft für einen umfassenderen strukturellen Rassismus sind, der durch diese Einstellungen und ihre Manifestation in der schulischen Praxis sowohl beeinflusst als auch verstärkt wird. Siraj-Blatchford und Siraj-Blatchford (1999) fokussieren ihren forschenden Blick auf die Schule auf die Frage, warum POC im UK trotz aller Reformversuche nach wie vor schlechter in Schule und danach auf dem Arbeitsmarkt performen und was dies auch für Forschung bedeuten sollte. Die Frage der Bedeutung der Einstellungen der Lehrkräfte bleibt in all diesen Studien unberührt.

Bryan (2012) widmet sich der Frage, wie die Repräsentation von Rassismus im Curriculum in Dublin

und deren Materialisierung in Form von Unterrichtsmaterial die Schüler*innenvorstellungen von Rassismus beeinflussen. Walton et al. (2014) untersuchen in Grundschulen in Melbourne, welche Wirkung Egalitätsbotschaften seitens der Lehrpersonen zeigen. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Einstellung und die Fähigkeiten der Lehrkräfte die Art der von diesen geförderten Diskurse über Vielfalt genauso beeinflussen wie das Ausmaß, in dem sie explizit und kritisch über Rassismus diskutierten. In dieser Untersuchung ist die Einstellung der Lehrpersonen immerhin ein Faktor, der erhoben und dessen Wirkung aufgezeigt wird. Flinnthoff und Dowling (2017) untersuchen die Perspektiven von Sportlehrkräften zu Rassismus. Sie belegen essentialistische (in dem Fall körperbezogene) und kulturelle Diskurse über Ethnizität, die erhebliche Auswirkungen auf den Unterricht haben. Die Auseinandersetzung mit Antirassismus beschränkt sich bei den beforschten Lehrpersonen hingegen auf professionelle Rhetorik in der pädagogischen Praxis.

Die für unsere Fragestellung vielleicht interessanteste Forschung ist gleichzeitig die jüngste. Legette et al. (2023) stellen heraus, dass eine aktive Förderung von Rassismuskritik von entscheidender Bedeutung für die Verringerung rassistischer Praktiken unter Schüler*innen ist. Dabei ist das Bewusstsein der Lehrkräfte dafür, wie Rassismus auf individueller und auf struktureller Ebene wirkt und sich reproduziert, ein entscheidender Faktor für positive Veränderung. Besonders bemerkenswert ist, dass mehr als die Hälfte der in offenen Interviews befragten Lehrpersonen ihren eigenen (potenziellen) Beitrag zu rassistischen Strukturen und deren Aufrechterhaltung oder Veränderung nicht erkennen.

Fragen der rassismuskritischen *Unterrichtsgestaltung* sind im Übrigen sehr wohl gestellt und beantwortet worden, etwa durch Fereidooni und Simon (2021), Rösch (2010) und Becher (2015), ebenso die Bedeutung von Rassismuskritik für eine politische Bildung (vgl. Mecheril 2023).

Wir wissen, neben der erwähnten Arbeit von Legette et al. (2023), auch aus allgemein-pädagogischen Studien um die besondere Bedeutung der *Lehrperson* für Schüler*innen. Hattie spricht von der Glaubwürdigkeit der Lehrer*innen. Der Autor bezeichnet die Glaubwürdigkeit sogar als lernentscheidend (vgl. Hattie 2012: 80). Lernen am Vorbild findet ohne Frage statt, daher ist die hier beleuchtete Frage grundlegend für das mögliche Gelingen von Rassismuskritik im Sachunterricht (und anderswo).

2 Rassismus an (Grund-)Schulen

Rassismus ist ein komplexes, soziales Phänomen, das verschiedene Dimensionen umfasst. Die Schwierig-

keit der Definitionsfindung und des Aufzeigens von Rassismus besteht darin, dass dies dann „nicht nur funktional für Rassismus [steht], sondern ein Teil des Rassismus selbst“ (Ferreira 2003: 156) ist. Um trotz der bestehenden Problematik die bedeutenden Bereiche der Studie abzudecken, wird im Folgenden auf die ungleichen Machtverhältnisse in Bezug auf Rassismus eingegangen.

Aktuelle Einordnung

Die zum Teil fortbestehende Präsenz (post)kolonialistischer Machtverhältnisse in unserer Gesellschaft hat weiterhin gravierende Folgen (vgl. Ogette 2017: 59 f.) auch auf Unterricht. Das deutsche Grundgesetz formuliert in Artikel 3 ein Diskriminierungsverbot. Speziell der Auszug: „Niemand darf wegen [...] seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. [...]“ (GG 2025: Art 3.) soll gegen rassistische Diskriminierungen wirken. Der Begriff *Rasse* wird jedoch aufgrund der kolonialistischen Sichtweise und der biologisch falschen Annahme überwiegend kritisch betrachtet. Obwohl das Gesetz darauf abzielt, Rassismus zu verhindern, beinhaltet dieses selbst eine rassistische Terminologie. Es wirkt damit als Recht richtungsweisend für eine Gesellschaft, welche das Wort *Rasse* als legitim empfinden könnte. Dies zeigt auf, dass die Denkstrukturen des Kolonialismus noch immer in offiziellen Gesetzestexten verankert sind und dadurch an weitere Generationen übergeben werden (vgl. Liebscher 2023). Die Verhältnisse müssen dahingehend weiterhin kritisch betrachtet werden. Denn die Zuschreibung des Anders-Seins steht immer noch für die „Reproduktion von rassistischen Bildern und Diskursen“ (Ogette 2017: 59) und wird in heutigen Debatten als ‚othering‘ bezeichnet (vgl. Ogette 2017: 59 f.). „Weiß-Sein bedeutet ein Stadium permanenter Manie, die sich selbst als normal definiert und über die Anomalität der Anderen redet“ (Ferreira 2003: 158). Die Folgen daraus sind rassistische Diskriminierungen, die für betroffene BIPoC (Black, Indigenous and People of Colour)¹ Rassismuserfahrungen darstellen (vgl. Ogette 2017: 59 ff.).

3 Problematik der Dethematisierung

Innerhalb einer Gesellschaft entsteht bei der Benennung von Rassismus oftmals ein Gefühl der Aufregung. Ein Grund dafür besteht in der „Skandalisie-

¹ Ab hier wird der Begriff BIPoC (Black, Indigen und People of Color) benutzt und umfasst die Selbstzuschreibungen Schwarz und PoC und macht zusätzlich auf indigene Identitäten aufmerksam.

rung der Benennung“ (Messerschmidt 2010: 42). Der Hinweis auf eine rassistische Tat wird oft nicht als solcher interpretiert und bewertet, sondern als skandalös angesehen. Daraus folgt jedoch, dass es zu keiner kritischen Betrachtung des eigentlichen Vorfalls kommt. Dadurch wird Rassismus als vereinzelte Randerscheinung in der Gesellschaft angesehen. Statt der Thematisierung wird das Unterlassen der Benennung als einfachere Methode interpretiert. Die Mehrheit der *weißen* Gesellschaft geht davon aus, dass Rassismus eben ein solcher Skandal ist und von politisch rechts-orientierten Menschen ausgeübt wird (vgl. Messerschmidt 2010: 42 ff.). Der dabei gemeinte Rechtsextremismus geht zwar gleichermaßen von einer Hierarchisierung der Menschen aus, stellt jedoch eine politische Einstellung dar, die durch politische Strukturen zu einer Verschärfung dieser dienen soll (vgl. Rommelspacher 2011: 29; ein detailreicher Blick auf Definitionen und Ausprägungen von Rechtsextremismus findet sich bei Jekel et al. (2017: 6 f.)).

Im Zusammenhang mit dem Nichtbenennen von Rassismus steht das Verurteilen und Sanktionieren der Menschen, die Rassismus benennen. Dies wird auch „white fragility“ (Ogette 2017: 27) genannt und meint das Phänomen, bei dem *weiße* Menschen ihre eigenen rassistischen Denk- und Verhaltensmuster nicht anerkennen, stattdessen ihre Privilegien aufrechterhalten wollen und bei dem Hinweis auf rassistisches Verhalten daher oftmals mit einer massiven Abwehrhaltung reagieren. Stattdessen sollten sie sich durch die Kritik ihrem eigenen rassistischen Verhalten und ihren Privilegien bewusstwerden (vgl. Ogette 2017). Flam (2009: 242) bringt den Begriff der „Verneinten Diskriminierung“ in die Diskussion. Damit beschreibt sie die gesellschaftliche Reaktion auf das Ansprechen von Diskriminierung in der Schule, die in einem Ablenken dergestalt besteht, dass statt auf die institutionalisierten Mechanismen der Diskriminierung auf die vermeintlichen Charakteristika der migrantisierten Kinder verwiesen wird. Auf eine sehr bemerkenswerte Weise manifestiert sich Rassismus in solchen Aussagen also gegen die betroffenen Kinder zum zweiten Mal.

4 Ebenen von Rassismus

Es kann zwischen unterschiedlichen Ebenen von Rassismus unterschieden werden. Struktureller Rassismus wird durch die Strukturen einer Gesellschaft reproduziert, die auf rechtlicher, ökonomischer und politischer Ebene aufgrund der Machtasymmetrie zu einer Ausgrenzung von BIPOC führen. „Strukturelle Diskriminierung schließt institutionelle Diskriminierung ein“ (Hormel & Scherr 2004: 28). Durch rassis-

tische Prozesse auf institutioneller Ebene, die sowohl bewusst als auch unbewusst ablaufen können, werden BIPOC gesellschaftliche Ressourcen wie z. B. Arbeit oder Rechte verwehrt (vgl. Rommelspacher 2011: 30). Eines der häufigsten Beispiele für institutionellen Rassismus ist das „racial profiling“ (Ogette 2017: 57), bei dem BIPOC durch die Institution Polizei aufgrund äußerer, rassifizierender Merkmale überdurchschnittlich oft kontrolliert werden.

Auch innerhalb der Schulen ist institutioneller Rassismus zu finden. Die Ergebnisse der PISA-Studien der vergangenen Jahre zeigen beispielsweise auf, dass bestimmte Schüler*innen aufgrund dieser Mechanismen benachteiligt werden und dies im unmittelbaren Zusammenhang mit ihrem Bildungserfolg steht (vgl. Rommelspacher 2011: 30; Fereidooni 2016: 28). Dabei spielt in der Schule der Linguizismus eine große Rolle. Dies ist „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010: 91). Menschen, die nicht die Mehrheitssprache sprechen, werden durch ihre von der Norm abweichende Sprache oder durch die damit zusammenhängenden Akzente benachteiligt (vgl. Dirim 2010: 91 f.). Dabei ist es möglich, dass „Sprache“ als Sprachversteck für „Rasse“ (Dirim 2016: 202) zu verstehen ist. Im direkten Zusammenhang mit diesem Phänomen steht die Sprachenvielfalt, die in Deutschland aufgrund der angestiegenen Zuwanderungen zu betrachten ist und im Bildungskontext neu bewertet werden muss (vgl. Dean 2020: 106). Diesbezüglich wurde festgestellt, dass Sprachen wie z. B. Englisch oder Französisch ein höherer Wert zugeschrieben wird und in Schulen gefördert werden. Anderen Sprachen, wie z. B. dem Türkischen oder dem Arabischen, wird innerhalb der deutschen Gesellschaft weniger Prestige zugeschrieben, sie gelten daher als Minderheitssprachen und werden oftmals in Schulen abgewertet oder sogar verboten. Ein solches Verbot wurde in der Vergangenheit oftmals stark diskutiert (vgl. Dean 2020: 84 f.). Dagegen spricht, dass das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) des Landes Nordrhein-Westfalen aufzeigt, dass es bei einer Berücksichtigung der vorhandenen Herkunfts- oder Familiensprachen im Unterricht „besonders bei der Alphabetisierung in der Primarstufe [...] zu einem vertieften Sprachbewusstsein und Sprachlernkompetenz“ (MSB NRW 2022: o. S.) kommt. Im Jahr 2010 positionierte sich die Kultusministerkonferenz deutlich gegen ein allgemeines Verbot anderer Sprachen als Deutsch an den Schulen und für die Förderung der Sprachenvielfalt (vgl. Dean 2020: 103).

Alltagsrassismus hingegen besteht auf individueller Ebene und steht für rassistische Diskriminierungen, die BIPOC alltäglich und immer wiederkehrend aufgrund von Othering erfahren müssen (vgl. Nguyen 2014: o.S.). Solche Alltagsrassismen kommen zum institutionellen Rassismus hinzu, den Schule aufbaut und reproduziert. Das verfehlt seine Wirkung auf die Lehrpersonen nicht, wie etwa Flam (2009) hervorhebt. Die Autorin beobachtet die weit verbreitete alltagsrassistische Annahme, dass ein migrantisiertes Kind die deutsche Sprache nicht beherrschen bzw. lernen kann und dass dies ein Manko oder ein Zeichen fehlender Intelligenz sei – anstatt eines Zeichens fehlender professioneller Förderangebote (vgl. Flam 2009: 247). Die Tatsache, dass sich die Förderangebote an Schulen in NRW unseres Wissens nach im letzten Jahrzehnt nicht dahingehend verändert haben und dass gleichzeitig (alltags-)rassistische Diskurse weit in der so genannten Mitte der Gesellschaft salonfähig gemacht wurden, lässt für die hier angestellte Studie befürchten, dass das Bewusstsein für die eigene Position seitens der Lehrpersonen oft nicht allzu reflektiert im Sinne von angemessen rassismuskritisch ausfallen könnte.

Aus diesen theoretischen Überlegungen heraus und aufgrund des Forschungsdesiderats soll hier folgende Forschungsfrage verfolgt werden: Inwiefern nehmen Sachunterrichtslehrkräfte aus NRW Rassismus in Schule und Unterricht wahr, was bezeichnen sie als solches und wie reagieren sie ggf. auf diese Wahrnehmung in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung?

5 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Zeitraum von 2020 bis 2023 Grundschullehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen ($n = 76$) durch qualitative Leitfadeninterviews befragt. Aufgrund der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie mussten einige Interviews telefonisch/per Zoom stattfinden, ansonsten wurden die Interviews persönlich in den Schulen der Lehrpersonen durchgeführt. Grundlage der Interviews ist ein halbstrukturierter Interviewleitfaden (vgl. Flick 2009). Die Forschungsmethode konzentriert sich dabei auf die Erhebung der Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften zum Thema Rassismus in Grundschulen. Lehrpersonen können nach Helfferich (2011) zur Beantwortung dieser Forschungsfrage als Expert*innen angesehen werden, da sie spezifisches Wissen und Erfahrungen aufweisen.

Datenerhebung

Der Interviewleitfaden (nach Flick 2009) umfasste neben Fragen zur politischen Bildung insgesamt dreizehn weitere Fragen zu Rassismus. In diesem Beitrag

werden die Interviewfragen beachtet, die sich mit der Wahrnehmung von Rassismus an den jeweiligen Schulen beschäftigen. Neben inhaltlichen Fragen umfasste der Interviewleitfaden auch personen- und schulbezogene Fragen (z.B. Studienfächer, Berufserfahrung). Die Audiodateien wurden mithilfe der Transkriptionssoftware *easy transcript* transkribiert, zu den personen- und schulbezogenen Daten wurde eine einheitliche Excel-Tabelle angelegt.

Stichprobe

Insgesamt haben 76 Lehrpersonen der Grundschule aus Nordrhein-Westfalen teilgenommen. Alle befragten Lehrkräfte haben entweder das Fach Sachunterricht studiert oder unterrichten dieses fachfremd an den jeweiligen Grundschulen. Der Bezug zum Sachunterricht war das wesentliche Auswahlkriterium für die Interviews. Das Durchschnittsalter der befragten Personen liegt bei 42 Jahren, dabei war die jüngste Lehrkraft 25 und die älteste 63. Es gaben neun der Lehrkräfte an, männlich und 67 weiblich zu sein. Insgesamt verteilen sich die interviewten Lehrpersonen auf 28 Schulen in NRW sowie auf 13 verschiedene Städte und Gemeinden.

Auswertung

Zur Auswertung wurde die inhaltlich-strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse gewählt, die es ermöglicht, die erhobenen Daten systematisch zu analysieren und die getätigten Aussagen, Themen und Kategorien zuzuordnen (vgl. Mayring 2015; Kuckartz 2018). Dies ermöglicht eine umfassende Interpretation der Meinungen und Bewertungen der Lehrkräfte. Kuckartz (2018) betont, dass es durch die Methode möglich ist, sowohl induktiv als auch deduktiv vorzugehen und verschiedene Analyseebenen zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen ermöglicht eine detaillierte Untersuchung der Meinungen der Lehrkräfte, um Muster, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Fragestellung dieses Beitrags zu identifizieren.

In dieser Auswertung der Expert*inneninterviews wurden deduktive Kategorien entlang des Interviewleitfadens erstellt, die dann induktiv durch Unterkategorien erweitert wurden (siehe Tab. 1). Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mithilfe der Software MAXQDA 2022.

Die transkribierten Interviewpassagen wurden von den Autor*innen dem entsprechenden Codesystem (siehe Tab. 1) zugeordnet und mithilfe der Software MAXQDA wurde die Inter-coder-Übereinstimmung bei einer Stichprobe von 10 % des Materials berechnet. Die Codierer haben eine Übereinstimmung von 91 % erreicht, womit die Codes und die Codierregeln als geeignet bewertet werden können.

Tab. 1: Kategorien der Auswertung

Kategorie	Codierregel	Ankerbeispiel
Verständnis von Rassismus	Alle Aussagen über das Verständnis der Lehrkräfte von Rassismus.	„Rassismus ist die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, politischer Gesinnung, Religion, Sexualität, Behinderung (.) äußerer Merkmale.“ (NRW_w_GS_57).
Rassistische Erfahrungen in der Schule	Alle Aussagen, in denen deutlich wird, ob und inwiefern die Lehrkräfte rassistische Erfahrungen in der Schule wahrgenommen haben.	„Wir haben ein paar Schüler, die dunkelhäutig sind und wir hatten letztes Schuljahr einen Schüler, der gerne die dunkelhäutigen Mädchen geärgert hat, aber wenn er sich entschuldigen sollte, immer seine/seinen Pullover über seine Hand gezogen hat, damit er sich nicht/damit er diese dunkle Haut nicht berühren muss, weil die ja dreckig sei“ (JJ_NRW_w_GS_2).
Umgang mit Rassismus	Alle Aussagen der Lehrkräfte über ihren Umgang mit Rassismus.	„Ich unterbreche das sofort und eigentlich kommt es dann immer zu einem Klassengespräch. Warum das nicht geht oder warum das den anderen verletzt“ (NRW_w_GS_e_E).
Interesse der Schüler*innen an Themen zu Rassismus	Alle Aussagen der Lehrkräfte über ihre Wahrnehmung zum Interesse der Schüler*innen an Themen zu Rassismus.	„Wenn die Kinder mit dem Thema ankommen oder irgendwas passiert ist, dann auf jeden Fall“ (NRW_w_GS_37).
Interesse der Lehrer*innen an Themen zu Rassismus	Alle Aussagen der Lehrkräfte über ihr eigenes Interesse an Themen zu Rassismus.	„Nein, nur anlassbezogen. Also ich bespreche das nicht ohne Anlass. Aber dann auf jeden Fall und dann auch gründlich“ (NRW_w_GS_52).

Methodenreflexion

Anhand der sechs Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) wird das methodische Vorgehen reflektiert.

- (1) *Verfahrensdokumentation*: Das methodische Vorgehen sowie die Datenaufbereitung und -auswertung wurden nachvollziehbar beschrieben.
- (2) *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Die Interpretation der eigenen Ergebnisse erfolgt mithilfe eines Abgleichs bestehender empirischer Daten bzw. mithilfe theoretischer Bezüge.
- (3) *Regelgeleitetheit*: Durch das methodische Vorgehen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) erfolgte ein systematischer Analyseprozess anhand gegebener Verfahrensregeln.
- (4) *Nähe zum Gegenstand*: Durch die Eingangsfragen des Interviewleitfadens wurde an die Alltagswelt der

Lehrpersonen angeknüpft. Zudem fanden die Interviews in einem gewohnten Umfeld (der Schule) statt.

- (5) *Kommunikative Validierung*: Bislang wurden die Ergebnisse nicht mit den interviewten Personen abermals diskutiert. Allerdings wurden die Ergebnisse im wissenschaftlichen Kontext vorgestellt.
- (6) *Triangulation*: Eine Methodentriangulation fand bei dieser Analyse nicht statt, jedoch wurden die Ergebnisse und Interpretationen durch einen Perspektivwechsel in Form einer zweiten Codier*in verglichen.

Anders als bei quantitativer Forschung hat dieser Beitrag nicht das Ziel, allgemeine oder gar repräsentative Daten für die Einschätzungen und Bewertungen der Lehrpersonen über Rassismus an Grundschulen zu geben, sondern verfolgt einen explorativen Charakter. Weitere Studien können diese Lücken füllen.

6 Ergebnisse

6.1 Verständnis von Rassismus²

Das Verständnis der Lehrkräfte von Rassismus bildet ein breites Spektrum ab. Unter den befragten Lehrpersonen gab eine Lehrkraft an, unter Rassismus auch positive Aspekte zu verstehen. Für diese bedeutet Rassismus zum einen, dass jemand aufgrund eines unterscheidenden Merkmals Vorteile besitzt, zum anderen aber auch, dass Vorurteile gegenüber Menschen aus beispielsweise ‚bestimmten Kulturen‘ bestehen.

„Rassismus ist für mich, wenn jemand bevorzugt wird, weil er einer anderen Ethnie angehört oder (.) / das ist für mich Rassismus oder wenn man Vorurteile hat, weil jemand einer bestimmten Ethnie angehört oder aus einer bestimmten Kultur kommt“ (NRW_w_GS_i_1).

Entgegen dieser ahistorischen, anekdotischen und willkürlichen Interpretation des Begriffs Rassismus beurteilen alle anderen Lehrpersonen Rassismus negativ.

„Rassismus ist die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, politischer Gesinnung, Religion, Sexualität, Behinderung (.) äußerer Merkmale“ (NRW_w_GS_57).

Die Mehrheit der Lehrkräfte spezifizierte dies und bezieht Rassismus auf die schlechte Behandlung, die Diskriminierung oder sogar den Hass gegenüber Menschen aufgrund ihres Anders-Seins, beispielsweise

² Innerhalb der Ergebnisse werden teilweise rassistische Äußerungen wiedergegeben, die aus den Interviews mit den Lehrkräften stammen. Diese sollen zur reinen Verdeutlichung der Thematik dienen und müssen kritisch betrachtet werden.

aufgrund der Hautfarbe, Herkunft, Haare, Sprache, Migrationshintergrund, Ethnie, Religion oder Kulturen und ihren Bräuchen. Diese genannten Punkte werden teilweise kombiniert oder auch einzeln für Erklärungen genutzt. Die häufigsten genannten Begriffe sind dabei Herkunft, Hautfarbe und Religion.

„Wenn Menschen anderer (.) Kulturen, aus anderen Ländern, menschenverachtend (...) ja, sprachlich oder auch körperlich angegangen werden“ (NRW_m_GS_a).

Bei einer Erklärung einer Lehrkraft wird ersichtlich, dass diese in Bezug auf Rassismus von unterschiedlichen Machtverhältnissen ausgeht und beschreibt, dass Rassismus von allen ausgehen kann. Die Lehrkraft ist sich offensichtlich der eigenen Position als Angehörige der *weißen* Mehrheitsgesellschaft nicht bewusst und überträgt diese Ignoranz auf ihr Rassismusverständnis.

„Rassismus ist auf jeden Fall da, wo unterschiedliche Machtgefälle da sind und wo Macht ausgeübt wird. Das ist für mich Rassismus. (.) Unabhängig davon, ob das jetzt von gesellschaftlichen Gruppen ausgeht, ob es von Mindergruppen ausgeht [...]“ (NRW_m_GS_k).

Bei der Erläuterung, was sie unter Rassismus verstehen, benutzten die befragten Lehrkräfte auch den Begriff *Rasse*:

„Wenn ich jemanden auf Grund seiner *Rasse* (...) ja, wie kann man das sagen, (...) schlecht behandle“ (NRW_w_C).

Lediglich eine Lehrkraft spricht die Thematik rund um den problematischen *Rasse*begriff an:

„Ich finde deshalb diese Debatte ganz wichtig, ob man nicht das Wort ‚Rasse‘ streichen müsste aus unserer Verfassung. Da steht das ja noch drin. Eine Rasse gibt es nicht“ (NRW_w_GS_f).

6.2 Rassistische Erfahrungen in der Schule

Die Angaben der Lehrkräfte über ihre Wahrnehmung zu rassistischen Diskriminierungen innerhalb der Schulen sind sehr unterschiedlich. Ein Teil der Lehrkräfte gab an, dass sie an ihren Schulen aktuell keinen Rassismus wahrnehmen. Einige Lehrkräfte nennen als Begründung für das Nichtvorhandensein (genauer gesagt: ihre Nichtwahrnehmung bzw. Nichtbenennung) von Rassismus an ihrer Schule die diverse Schüler*innenschaft.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte gab hingegen an, Rassismus in ihrer Schule bereits erlebt zu haben. Zusätzlich haben die meisten Lehrkräfte bei der Befragung aktuelle Beispiele wiedergegeben, die Rassismus aus ihrer Sicht innerhalb der Schule aufzeigen und sowohl in der Pause, auf dem Schulhof als auch in Unterrichtsphasen und innerhalb des Schulgebäudes stattfanden.

„Wir haben ein paar Schüler, die dunkelhäutig sind und wir hatten letztes Schuljahr einen Schüler, der gerne die dunkelhäutigen Mädchen geärgert hat, aber wenn er sich entschuldigen sollte, immer seine/seinen Pullover über seine Hand gezogen hat, damit er sich nicht/damit er diese dunkle Haut nicht berühren muss, weil die ja dreckig sei“ (JJ_NRW_w_GS_2).

„Wir haben einen Farbigen in der Klasse und das war dann halt der Schokomann. Obwohl Schokomann jetzt noch harmlos erscheint, aber ob der Junge das persönlich lustig fand, sei dann auch dahingestellt. Ich finde, da muss man eben früh anfangen und auch ziemlich niedrigschwellig anfangen, zu sagen oder aufzuklären, da sensibel mit umzugehen. Späße sind erlaubt, lachen ist okay, solange man gemeinsam lacht und nicht einer in der Ecke steht und nicht mitlachen kann“ (KS_NRW_53).

Dabei seien die Initiator*innen der rassistischen Diskriminierungen jedoch nicht nur die Schüler*innen selbst oder untereinander, sondern auch Eltern.

Eine Lehrkraft wertet die durch eine*n Schüler*in angemerkte Rassismuserfahrung hingegen nicht nur ab, sondern spricht ihm diese gänzlich ab und gibt an, dass dieser nur die Meinung seiner Eltern wiedergegeben hätte, ohne die eigene Sprechposition als Teil einer strukturell rassistischen Struktur der Mehrheitsgesellschaft zu hinterfragen.

„Wir haben wirklich ein Kind gehabt, das immer behauptet hat, es würde rassistisch behandelt, obwohl es das gar nicht war. Es war/die Eltern zu Hause haben halt immer nur erzählt ne, ‚Hier alle Deutschen sind rassistisch, wir werden schlecht behandelt‘, und das hat er mit in die Schule getragen“ (NRW_w_GS_36).

6.3 Umgang mit Rassismus

Über den Umgang mit Rassismus in den Schulen bestand größtenteils Einigkeit unter den befragten Lehrpersonen. Die meisten Lehrkräfte würden bei einem rassistischen Vorfall einschreiten. Die überwiegende Mehrheit dieser greift sofort ein und unterbricht die Situation, um mit den Schüler*innen entweder in Einzelgesprächen oder auch im gesamten Klassenverband darüber zu sprechen, Hintergründe zu erfahren und deutlich zu machen, dass dies ein verletzendes, nicht erwünschtes Verhalten darstellt.

„Ich unterbreche das sofort und eigentlich kommt es dann immer zu einem Klassengespräch. Warum das nicht geht oder warum das den anderen verletzt“ (NRW_w_GS_e_E).

Ein weiterer Umgang der Lehrkräfte ist die Verlagerung der Thematik in bestimmte Stunden des Unterrichts, um beispielsweise im Klassenrat zeitintensiv gemeinsam darüber zu sprechen. Eine Folge aus einer mangelnden Verbesserung durch ein geführtes Gespräch oder nach einem schwerwiegenden Fall wäre nach den Lehrkräften das Miteinbeziehen der Schulleitung und der Eltern. Die Thematisierung von Rassismus im Unterricht sehen die Lehrkräfte ebenfalls als Konsequenz daraus an und nennen dabei beispielsweise als Methode Bücher, die zur Sensibilität dienen sollen, oder ganze Unterrichtsreihen im Sachunterricht.

6.4 Interesse der Schüler*innen an einer Thematisierung von Rassismus

Der überwiegende Teil der Lehrkräfte gab an, ein Interesse an der Auseinandersetzung mit Rassismus von Schüler*innen wahrzunehmen. Dabei ist zu erkennen, dass es zum einen Schüler*innen gibt, die eine rassistische Diskriminierung selbst erleben und aus der Perspektive der Betroffenen überwiegend Klärung einfordern.

„Eher nur dann, wenn Konflikte schon mal untereinander sind“ (NRW_w_GS_39).

Zum anderen finden sich Schüler*innen, die Rassismus gegen Mitschüler*innen erlebt haben, oder die, die von einem rassistischen Vorfall außerhalb der Schule erfahren und deshalb Gesprächsbedarf haben.

„Wenn die Kinder mit dem Thema ankommen oder irgendwas passiert ist, dann auf jeden Fall“ (NRW_w_GS_37).

Einige Lehrkräfte teilten hingegen mit, dass ihre Schüler*innen ihrer Wahrnehmung nach kein Interesse daran hätten.

„Aber jetzt auf Anhieb fällt mir da kein (.) kein (.) Thema ein, das von den Kindern kam“ (NRW_w_GS_51).

Ähnlich wie bei der fehlenden Wahrnehmung von Rassismus versuchen einige Lehrkräfte, dies mit der diversen Schüler*innenschaft zu erklären.

„Hatte ich jetzt tatsächlich bei mir nicht, aber (.) es liegt vielleicht wirklich auch ein bisschen daran, dass wir eben 100 % Migration in der Klasse hatten“ (NRW_w_GS_h).

6.5 Interesse der Lehrer*innen an Themen zu Rassismus

Das Interesse der Lehrer*innen und damit der Einsatz des Themas in ihrem Unterricht ist sehr unterschiedlich. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte gab an, nur anlassbezogen durch das Interesse der

Schüler*innen oder einen rassistischen Vorfall innerhalb der Schule oder der Gesellschaft eine Thematisierung in Betracht zu ziehen.

„Nein, nur anlassbezogen. Also ich bespreche das nicht ohne Anlass. Aber dann auf jeden Fall und dann auch gründlich“ (NRW_w_GS_52).

Im Gegensatz zu diesem gerade genannten Antworttyp nannten einige Lehrkräfte bereits die hohe gesellschaftliche Bedeutung von Rassismus als Anlass für die Thematisierung innerhalb von Projektwochen oder Unterrichtsreihen in der Vergangenheit oder planend in der Zukunft.

„Wir sollten uns ein Werk aussuchen und da habe ich mir ganz gezielt ein Werk ausgesucht, in dem es dann auch um Rassismus ging. Es muss immer mal wieder Thema sein“ (NRW_w_GS_41).

Bei der Befragung gaben wenige Lehrkräfte auch an, kein Interesse an dem Thema zu haben und dies auch nicht konkret in ihrem Unterricht zu thematisieren. Ein häufig genannter Grund dabei war, dass sie dies durch Prävention bearbeiten wollen.

„So als Begriff, nein. (...) Also so in die Richtung ausgrenzen oder vielleicht eher in die Richtung Mobbing. Aber so über Rassismus speziell, nein“ (NRW_w_F).

Dies sei die Folge fehlenden wahrgenommenen Interesses seitens der Schüler*innen oder der Annahme, durch die Thematisierung von Rassismus die Schüler*innen erst auf die Unterschiede zwischen ihnen hinzuweisen.

„Ich finde das auch eigentlich immer ein bisschen blöd, das zu thematisieren, in dem Sinne ‚Guckt mal, da sind jetzt vielleicht Kinder, die irgendwie vielleicht anders aussehen‘“ (NRW_w_GS_i_E).

7 Diskussion

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern Sachunterrichtslehrkräfte aus NRW Rassismus in Schule und Unterricht wahrnehmen, was sie als solches bezeichnen und wie sie ggf. auf diese Wahrnehmung in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung reagieren, konnten die Daten aus den geführten Interviews Auskunft geben. Deutlich wurde, dass die befragten Lehrpersonen Rassismus an ihren Schulen wahrnehmen und inwiefern sie darauf reagieren. Jedoch wurde ebenfalls deutlich, dass viele Lehrpersonen ihre eigene Rolle nicht hinterfragen und sich kaum als Teil einer Gesellschaft verstehen, die Rassismus immer wieder reproduziert.

Als Grundlage für Maßnahmen, die Grundschulen gegen Rassismus ergreifen sollten, müssen die ausführenden Lehrkräfte Rassismuskritik verstehen und somit erkennen, dass sie Teil des strukturellen und institutionellen Rassismus sind. Vor allem die Mehrheit der *weißen* Lehrkräfte sollte erkennen, dass sie Privilegien hat und dadurch andere strukturell benachteiligt werden. Erfolgt diese Reflexion, dann sollte erkannt werden, dass eine Schule, die ein Teil einer strukturell rassistischen Gesellschaft ist, nicht ohne Rassismus existent sein kann. Und gerade vor diesem Hintergrund muss versucht werden, auf rassistische Handlungs- und Denkmuster zu verzichten und Rassismus im Unterricht zu thematisieren und zu kritisieren. Eine demokratische Schule, die sich auf die Gesetze der Bundesrepublik, speziell Grundgesetz § 3 (GG 2025), beruft, ist dazu verpflichtet (In Österreich entspricht dem der Artikel 7 des Bundesverfassungsgesetzes, in der Schweiz ist es der Artikel 8 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Daneben ist in allen drei Staaten die Europäische Menschenrechtskonvention gültig, in der Artikel 14 ein Diskriminierungsverbot festlegt).

Innerhalb der Interviews differenzierte keine der Lehrkräfte zwischen den verschiedenen Ebenen von Rassismus und nannte dabei auch keine expliziten Beispiele, wie z. B. die PISA-Studien, die institutionellen Rassismus aufzeigen, geschweige denn Studien und Schriften, die sich speziell mit Rassismus befassen. Daraus wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte nicht erkennen, mindestens aber nicht benennen, dass sie Teil des institutionellen Rassismus sind und eine Involviertheit ihrer Person und der Institution Schule besteht. Die Lehrkräfte gehen offensichtlich davon aus, dass Rassismus eine Entscheidung des Individuums sei und betrachten dabei nicht das Konstrukt des deutschen Bildungssystems. Dies lässt sich auf mangelndes Wissen und (auch in der Aus- und Weiterbildung begründete) mangelnde Selbstreflexion der Lehrkräfte zurückführen und hat schwerwiegende Folgen für ihre professionelle Tätigkeit in Unterricht und Schule. Deutlich wird dies auch bei der Betrachtung der Wahrnehmung von Rassismus durch die Lehrkräfte. Die Anzahl an Lehrkräften, die Rassismus bereits in den Schulen wahrgenommen haben, ist mit fast 80 % sehr hoch. Dies deckt sich ungefähr mit den Ergebnissen aus der Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (vgl. DeZIM 2022), die für die gesamte Bevölkerung stehen, und bestätigt die Notwendigkeit einer Veränderung der Strukturen innerhalb der Gesellschaft. Doch auch bei den Erläuterungen der Rassismuserfahrungen wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte nur Erfahrungen wahrnehmen, die von Schüler*innen oder Eltern ausgehen. Dies kann auf die Art des Interviews und der

Skandalisierung des Benennens zurückzuführen sein, jedoch wird dabei ebenso ersichtlich, dass keine Einsicht darüber besteht, dass auch von ihnen, anderen Lehrkräften und der Institution Schule Rassismus ausgeht.

Dass lediglich eine Person von 76 Interviewten äußerte, der Begriff ‚Rasse‘ sei an sich falsch, ist erschreckend vor dem Hintergrund, dass Biologie ein Teil des Sachunterrichts ist und also Expertise über das Nichtvorhandensein von Menschenrassen vorliegen sollte. Daneben begründen andere Lehrkräfte ernsthaft ein angebliches Nichtvorhandensein von Rassismus an ihrer Schule durch eine diverse Schüler*innenschaft und zeigen somit ein besorgniserregendes Theoriedefizit, das einmal mehr erschreckt, weil auch Soziologie Teil der Ausbildung einer Lehrkraft in Sachunterricht sein sollte. Die verschiedenen Dimensionen von Rassismus, v. a. die institutionelle, werden hier nicht wahrgenommen. In einer Gesellschaft mit rassistischen Strukturen und rassistisch funktionierenden Institutionen kann es keinen Raum und auch keine Schule ohne Rassismus geben, da die Mehrheit stets über die Minderheit strukturelle Macht ausübt bzw. jederzeit ausüben kann, und sei es *lediglich* diskursiv.

Einige Lehrkräfte sagten aus, dass sie kein Interesse in der Schüler*innenschaft an Rassismus wahrnehmen. Hier scheinen Kinder in ihrer Wahrnehmung gesellschaftlicher Strukturen und deren Wirkung auf sie und unter ihnen unterschätzt zu werden. Auch angesichts dieser Aussagen fällt auf, dass diese Lehrkräfte kein Verständnis von Rassismus als struktureller Diskriminierung und als Verstoß gegen Grundrechte haben, die auch ohne explizite Wünsche seitens der Schüler*innenschaft in einer demokratischen Gesellschaft zwingend zur politischen Bildung gehören, also auch zum Sachunterricht. Formulierungen à la ‚Ich bespreche Rassismus nur dann, wenn ...‘ deuten darauf hin, dass bei diesen Lehrpersonen Rassismuskritik als Unterrichtsinhalt, -prinzip oder -ziel nicht vorzuliegen scheint. Aus einem *Anlass* etwas zu *besprechen*, ist schließlich etwas sehr anderes, als Grundrechte, Privilegien und Diskriminierung unterrichtlich mit etwa dem Ziel, Betroffene zu stärken, gründlich zu thematisieren.

Mit den rassistischen Äußerungen in ihren Interviews und dem teilweise äußerst problematischen Verständnis von Rassismus reproduzieren die Lehrkräfte offensichtlich selbst Rassismus und zeigen darüber hinaus ihr fehlendes Wissen über Rassismuskritik. Für rassismuskritisches Lernen muss jedoch das grundlegende Verständnis der asymmetrischen Machtverhältnisse und *weißer* Privilegien realisiert und dadurch erkannt werden, dass nicht alle Formen von Diskriminierungen rassistisch sind. Einhergehend damit sollte auch erkannt werden, dass Rassismuserfahrungen

qua Definition nur von BIPOC gemacht werden. Die Annahme von *weißen* Lehrkräften, Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, ist falsch. Nicht jede Form von Diskriminierung ist gleich Rassismus und diese Unterscheidung ist für das Verständnis bedeutsam. Zusammenhängend damit muss durch die Lehrkräfte erkannt werden, dass die Sichtweise von rassistisch diskriminierten Menschen als Handlungsgrundlage genommen werden sollte. Rassismuserfahrungen, die von Schüler*innen als solche benannt werden, dürfen weder abgewertet noch abgesprochen werden. Positiv zu betonen ist, dass alle Lehrkräfte bei einer von ihnen als solche erkannten rassistischen Diskriminierung in der Schule einschreiten würden. Damit der Umgang mit diesem Thema durch die Lehrkräfte unterstützend für alle Beteiligten ist, sollten die Lehrkräfte auch für solche Situationen über eine Grundlage von rassismuskritischem Denken verfügen. Dies könnte perspektivisch zu einer Stärkung des rassismuskritischen Diskurses in der gesamten Gesellschaft beitragen.

Einhergehend mit Rassismuskritik müssen die Lehrkräfte erkennen, dass ihre Involviertheit in rassistischen Strukturen dazu führen kann, dass sie durch rassistische Handlungen, Aussagen und Denkweisen den Schüler*innen eine Grundlage für ihr zukünftiges Verständnis von Rassismus und allgemeine Identitätsfindung geben. Eine reflektierte Haltung bezüglich ihrer Wortwahl im Zusammenhang mit Rassismus ist dafür notwendig. Dadurch sollte erkannt werden, dass Begrifflichkeiten wie ‚dunkelhäutig‘ auf den Kolonialismus zurückzuführen sind und im postnationalsozialistischen Deutschland die rassistischen Sichtweisen dieser Zeit reproduzieren (vgl. Rommelspacher 2011). Die Verwendung des *Rassebegriffs* innerhalb der Erklärungen der Lehrkräfte ist aufgrund des deutschen Grundgesetzes zu erwarten gewesen. Jedoch sollte dies einhergehend mit dem Diskurs des *Rassebegriffs* überdacht werden und es ist ein erschreckender Beleg für die ungenügende Thematisierung bzw. die Dethematisierung von Rassismus in der mehrphasigen und langjährigen Lehramtsausbildung. Daraus folgt, dass Maßnahmen gegen Rassismus in den Schulen notwendig sind, um den Schüler*innen ein rassismuskritisches Lernen zu ermöglichen und rassistische Muster zu erkennen sowie abzubauen, mehr noch: rassismuskritische und antirassistische Handlungsweisen zu vermitteln. Innerhalb der Studie gaben die meisten Lehrkräfte jedoch an, dass sie nur ‚anlassbezogen‘ aufgrund eines ‚Vorfalls‘ Rassismus thematisieren. Alltagsrassismen bleiben also beispielsweise unthematisiert. Auch hier wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte die Strukturen, in denen sie sich befinden und die sie täglich reproduzieren, nicht erkennen. Welchen speziellen Anlass braucht es, wenn Rassismus in seinen verschiedenen Formen in der Ge-

sellschaft alltäglich ist, deren Teil die Schule ist? Dabei ist zusätzlich zu betonen, dass die Schüler*innen nach der Wahrnehmung der Lehrkräfte ein weit höheres Interesse an der Thematisierung aufzeigen. Allein dies sollte bereits genügend Anlass für Grundschulen bieten, die Grundlage einer Thematisierung von Rassismus im Sachunterricht oder auch anderen Fächern zur Verfügung zu stellen. Diesbezüglich muss beachtet werden, dass die Schüler*innen ein Teil der Gesellschaft sind. Sie verstehen bereits politische Konstrukte, die sie oftmals in der Schule oder im Privaten erleben. Dementsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine Thematisierung innerhalb der politischen Bildung die Schüler*innen erst zu rassistischen Gedanken bringt oder sie diese Thematik noch nicht verstehen, wie von einzelnen Lehrkräften geäußert.

Als Handlungsfeld sollte auf Basis dieser Ergebnisse die Lehramtsausbildung fokussiert werden (vgl. Breiwe et al. 2024). Die Ausbilder*innen aller Fächer müssen entsprechend theoretisch und didaktisch ausgebildet sein oder weitergebildet werden. Da ein so dringendes Thema wie Antirassismus jedoch nicht auf zukünftige Generationen an Lehramtsausbilder*innen warten kann, sollten parallel Weiterbildungsprogramme für Lehrpersonen an Universitäten, Zentren der Lehrpersonenbildung und Schulen verpflichtend angeboten werden. Gerade angesichts der aktuellen politischen Entwicklungen in Europa und darüber hinaus muss das strukturelle Ermöglichen, Fordern und Fördern von Unterricht gegen Rassismus und von Thematisierung auch der rassistischen Strukturen und deren möglicher Überwindung im Sinne der in unseren Verfassungen verankerten Grundsätze der Gleichheit und Gleichwürdigkeit aller Menschen umso deutlicher gefordert werden. Wir können hoffen und uns weiter aktiv dafür einsetzen, dass solche Programme bald entstehen, denn Überlegungen in diese Richtung gibt es bereits seit Jahrzehnten (vgl. z. B. Scherr 2003; Mecheril 2010).

Danksagung

Wir bedanken uns für die Unterstützung durch den Open-Access-Publikationsfonds der Bergischen Universität Wuppertal.

Literatur

- Alkis, S., M. Frank, A. Steinbach & A. Tilch (2023): Schule im Rassismus. In: Praxis Politik & Wirtschaft 6. S. 4–7.
- Becher, A. (2015): Erinnerungskultur gestalten. Zugänge zur Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus im (Sach-)Unterricht. In: Grundschulunterricht 3. S. 13–21.

- BMJ – Bundesministerium der Justiz (1969): Bundesgesetzblatt Teil II. Gesetz zu dem Internationalen Übereinkommen vom 7. März 1966 zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICERD/ICERD_Konvention.pdf (15.03.2025)
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (o. J.): Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung (UN-Anti-Rassismus-Konvention). <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/uebereinkommen-beseitigung-rassistische-diskriminierung-60254> (15.03.2025)
- Breiwe, R., O. Ivanova-Chessex & C. Schuchart (2024): Rassismuskritik. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 24(4). S. 7–14.
- Bryan, A. (2012): 'You've got to teach people that racism is wrong and then they won't be racist': Curricular representations and young people's understandings of 'race' and racism. In: *Journal of Curriculum Studies* 5(44). S. 599–629. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.699557>
- Connolly, P. (1994): All Lads Together?: racism, masculinity and multicultural/anti-racist strategies in a primary school. In: *International Studies in Sociology of Education* 4. S. 191–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/0962021940040204>
- Connolly, P. (1998): *Racism, Gender Identities and Young Children: Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner City Primary School*. Routledge, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203026878>
- Dean, I. (2020): *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Springer, Wiesbaden.
- DeZIM – Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (2022): *Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor*. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM), Berlin.
- Dirim, I. (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute auch, dass man mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P., I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische. Forschung* Waxmann, München. S. 91–112.
- Dirim, I. (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen.“ Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummerich, M., N. Pfaff, I. Dirim & C. Freitag (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Springer, Wiesbaden. S. 191–208.
- Fereidooni, K. (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer VS, Wiesbaden.
- Fereidooni, K. & N. Simon (2021): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Springer, Wiesbaden.
- Ferreira, G. (2003): Die Kolonisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen. In: Steyerl, H. & R. E. Gutiérrez (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. UNRAST, Münster. S. 146–165.
- Flam, H. (2009): Diskriminierung in der Schule. In: Melter, C. & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Wochenschauverlag, Schwalbach. S. 239–257.
- Flick, U. (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Flinthoff, A. & F. Dowling (2017): 'I just treat them all the same, really': teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. In: *Sport, Education and Society* 2(24). S. 121–133. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1332583>
- GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2025): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100- 1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 22. März 2025 (BGBl. 2025 I Nr. 94) geändert worden ist. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf> (15.03.2025)
- Gomolla, M. & F.-O. Radtke (2009): Institutionelle Diskriminierung. In: Gomolla, M. & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz*. Springer VS, Wiesbaden. S. 35–38.
- Hattie, J. (2012): *Visible Learning for teachers*. Routledge, London.
- Helfferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Springer VS, Wiesbaden.
- Hormel, U. & A. Scherr (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Springer VS, Wiesbaden.
- Jekel, T., M. Lehner & R. Vogler (2017): „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!“ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechts-extremen Symbolen im öffentlichen Raum. In: *GW-Unterricht* 146. S. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s5>
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz, Weinheim & Basel.
- Legettte, K., I. U. Iruka, A. G. Halberstadt & A. B. Forte (2023): Teachers' awareness of systemic and individual racial bias as a first step towards anti-racist schools. In: *Teaching and teacher education* 132. 104213. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104213>
- Liescher, D. (2023): Mit „Rasse“ gegen Rassismus? Zur Debatte um den Rassebegriff (nicht nur) im Grundgesetz. <https://www.bpb.de/themen/rassismus-diskriminierung/rassismus/516707/rasse-rassismus-grundgesetz/> (15.03.2025)

- Linnemann, T., P. Mecheril & A. Nikolenko (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36. S. 10–14.
- Marg, S. & A.-K. Meinhardt (2021): Demokratisierung durch Demokratielernen? Historische Zusammenhänge zwischen Politikwissenschaft und politischer Bildung. In: Simon, T. (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Springer VS, Wiesbaden. S. 23–38.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Auflage). Beltz, Weinheim & Basel.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz, Weinheim & Basel.
- Mecheril, P. (2010): Vom antirassistischen zum rassismuskritischen Ansatz. In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen 9(4). S. 10–16.
- Mecheril, P. (2023): Rassismuskritik und politische Bildung. In: Chehata, Y., A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main. S. 94–102.
- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A. & P. Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. transkript, Bielefeld. S. 41–57.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2022): Mehrsprachigkeit unterstützen. Schule NRW, Amtsblatt Juli/August 2022. <https://www.schulministerium.nrw/mehrsprachigkeit-unterstuetzt-den-bildungserfolg-der-kinder> (15.03.2025)
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. MSB NRW, Düsseldorf.
- Nguyen, T. Q. (2014): „Offensichtlich und zugedeckt“ – Alltagsrassismus in Deutschland. <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland/> (15.03.2025)
- Ogette, T. (2017): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. UNRAST Verlag, Münster.
- Rommelspacher, B. (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, P. & C. Melter (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (2. Auflage). Wochenschauverlag, Frankfurt am Main. S. 25–38.
- Rösch, B. (2010): Alltagsrassismus – Befunde und Möglichkeiten in der Grundschule. In: Arnold, K.-H., K. Hauschild & B. Ziegenmeyer (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Springer VS, Wiesbaden. S. 93–96.
- Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Kultur und soziale Praxis. transcript, Bielefeld.
- Scherr, A. (2003): Interkulturelle Pädagogik - (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen 9(4). S. 3–9.
- Seifert, A. (2021): Sachunterricht zwischen Rassismuskritik und Differenzherstellung. In: Simon, T. (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Springer VS, Wiesbaden. S. 231–240.
- Shure, S. (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen: Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Beltz, Weinheim & Basel.
- Siraj-Blatchford, I. & J.-S. Blatchford (1999): ‘Race’, Research and Reform: the impact of the three Rs on anti-racist pre-school and primary education in the UK. In: Race, Ethnicity and Education 2. S. 127–148.
- Statistisches Bundesamt (2023): Pressemitteilung Nr. 158 vom 20. April 2023. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html (15.03.2025)
- Steinbach, A., S. Shure & P. Mecheril (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayalı, H. (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Beltz, Weinheim & Basel. S. 24–45.
- Troyna, B. & R. Hatcher (1992): Racism in Children’s Lives. A Study of Mainly-white Primary Schools. Routledge, London.
- UN – United Nations (1965): International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. <https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/218/69/img/nr021869.pdf?OpenElement> (15.03.2025)
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. UNESCO, Paris. <https://doi.org/10.54675/OSJZ5002> (15.03.2025)
- Vaught, S. & A. Castagno (2008): “I don’t think I’m a racist”: Critical Race Theory, teacher attitudes, and structural racism. In: Race Ethnicity and Education 2(11). S. 95–113.
- Walton, J., N. Priest, E. Kowal, F. White, K. Brickwood, B. Fox & Y. Paradies (2014): Talking culture? Egalitarianism, color-blindness and racism in Australian elementary schools. In: Teaching and Teacher Education 39. S.112–122. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.003>

