

Sidney Oliveira

Lehren in *weißen* Räumen. Autoethnografische Vignetten aus Schwarzer Perspektive zur Dekolonisierung von Lehrer*innenbildung

Abstract

Der Beitrag untersucht aus der Perspektive einer Schwarzen Lehrperson, wie Schwarze Epistemologien in der Lehrer*innenbildung nicht nur thematisch, sondern als erkenntnistheoretische Grundlage wirksam werden können. Auf Basis autoethnografischer Vignetten aus zwei Seminaren (Sommersemester 2025) werden Spannungen in *weißen* Hochschulräumen analysiert: die Infragestellung von Autorität, die Forderung nach „Best Practice“ als Entpolitisierung struktureller Kritik sowie Aushandlungen von Sprechfähigkeit und Grenzen. Theoretisch gerahmt durch post- und dekoloniale Ansätze sowie Black (German) Studies und Critical Race Theory wird gezeigt, wie epistemische Gewalt und Epistemizid curricular, didaktisch und institutionell fortwirken. Der Beitrag plädiert für eine epistemisch plurale, macht- und affektbewusste Lehrer*innenbildung, die Positioniertheit explizit macht, Rassismus als strukturelles Verhältnis adressiert und Schwarze sowie andere rassifizierte Perspektiven strukturell verankert. Daraus werden fünf Transformationsimpulse abgeleitet: (1) Abkehr von Neutralitätsfiktionen, (2) strukturelle statt individualisierende Problemdefinition, (3) curriculare Pluralisierung, (4) Lehren als machtkritische Praxis und (5) institutionelle Absicherung rassifizierter Wissensproduktion. Die Vignetten zeigen, wie *theory in the flesh* pädagogische Räume irritiert und zugleich neue Handlungsmöglichkeiten für eine dekoloniale Professionalisierung eröffnet.

This article examines, from the perspective of a Black educator, how Black epistemologies can function in teacher education not only as a thematic focus but as an epistemological foundation. Drawing on autoethnographic vignettes from two seminars taught in the summer term of 2025, it analyzes tensions within white academic spaces: the questioning of authority, the demand for “best practice” as a depoliticizing move against structural critique, and the negotiation of voice, legitimacy, and boundaries. Theoretically grounded in postcolonial and decolonial approaches, Black (German) Studies, and Critical Race Theory, the article demonstrates how epistemic violence and epistemicide continue to shape curricula, pedagogy, and institutional structures. It argues for an epistemically plural, power-conscious, and affect-aware teacher education that makes positionality explicit, addresses racism as a structural relation, and embeds Black and other racialized perspectives structurally rather than exceptionally. From this, five impulses for transformation are derived: (1) rejecting the fiction of neutrality, (2) shifting from individualized to structural understandings of racism, (3) pluralizing curricula, (4) understanding teaching as a critical practice of power, and (5) institutionally securing racialized forms of knowledge production. The vignettes show how *theory in the flesh* unsettles pedagogical spaces while simultaneously opening new possibilities for decolonial forms of professionalization.

Schlagwörter:

Schwarze Epistemologien, Lehrer*innenbildung, Autoethnografie, weiße Hochschulräume, epistemische Gewalt

Black epistemologies, teacher education, autoethnography, white academic spaces, epistemic violence

1. Einleitung

Rassismuskritische Perspektiven in der Lehrer*innenbildung sind bislang nur unzureichend in Curricula, Didaktiken und institutionellen Strukturen verankert (vgl. Breinbauer, 2025). Insbesondere fehlt es an systematischen Reflexionen darüber, wie machtkritisches und situiertes Wissen in hochschuldidaktische Lehr-Lern-Kontexte eingebunden werden kann – und welche Rolle dabei die soziale Positionierung von Lehrenden spielt. Der vorliegende Beitrag thematisiert diese Leerstelle aus der Perspektive einer Schwarzen Lehrperson, die im Rahmen zweier Seminare im Bereich „(Ver-)Lernen und postkoloniale Theorien“ mit Lehramtsstudierenden arbeitete. Dabei rückten Fragen nach der Wahrnehmung von Autorität, Objektivität und Expertise in pädagogischen Settings in den Fokus.

Der Beitrag greift methodisch auf autoethnografische Zugänge zurück, um die Verschränkung von Erfahrungswissen, institutioneller Praxis und theoretischer Verortung sichtbar zu machen. Autoethnografie wird hier verstanden als eine Form wissenschaftlicher Wissensproduktion, die persönliche Erfahrung analytisch fruchtbar macht, um strukturelle Machtverhältnisse zu rekonstruieren (vgl. Banerjee, 2025). In Verbindung mit dem Konzept des *Counter-Storytelling* – wie es in der Critical Race Theory entwickelt wurde – versteht sich diese Methodik zudem als bewusste Strategie, dominante Narrative zu irritieren und marginalisierte Perspektiven als legitime Wissensquellen sichtbar zu machen (vgl. Delgado & Stefancic, 2017). Die Wahl dieser Methode trägt insbesondere der Notwendigkeit Rechnung, Schwarze Epistemologien nicht nur als Gegenstand, sondern als erkenntnistheoretische Grundlage von Bildungsforschung zu etablieren (vgl. Hill Collins, 1999).

Im Zentrum der Analyse stehen zwei hochschuldidaktische Seminare, die im Sommersemester 2025 an einer deutschen Universität durchgeführt wurden. Ziel war es, postkoloniale, dekoloniale, intersektionale und rassismuskritische Theorien auf schulische Bildungsprozesse und Lehrer*innenhandeln zu beziehen. Die Lehrveranstaltungen dienten dabei nicht nur der inhaltlichen Vermittlung, sondern auch als Raum der Auseinandersetzung mit den Bedingungen von Lehrbarkeit, Diskursfähigkeit und epistemischer Autorität (vgl. Spivak, 1994) – insbesondere im Kontext einer mehrheitlich *weißen* Studierendenschaft.

Die Relevanz des Themas für die Lehrer*innenbildung ergibt sich aus der Notwendigkeit, rassismuskritisches und dekoloniales Wissen nicht nur curricular zu verankern, sondern auch die institutionellen und affektiven Bedingungen zu reflektieren, unter denen die-

ses Wissen vermittelt wird. Dies schließt die Sichtbarmachung der Positioniertheit von Lehrenden ebenso ein wie die kritische Reflexion darüber, welches Wissen im Bildungsdiskurs als legitim gilt – und welches systematisch marginalisiert wird. Ziel des Beitrags ist es, Impulse für eine machtbewusste und epistemisch plurale Lehrer*innenbildung zu formulieren (vgl. Castro Varela, 2018; Schildermans, 2025), die die Erfahrungen und Perspektiven von rassifizierten Lehrpersonen aktiv einbezieht.

2. Nicht-westliche Epistemologien

2.1. Schwarze Epistemologien

Die Auseinandersetzung mit rassismuskritischer Lehrer*innenbildung erfordert nicht nur eine inhaltliche Öffnung gegenüber marginalisierten Perspektiven, sondern auch eine epistemologische Verschiebung: weg von universalistisch behauptetem, vermeintlich neutralem Wissen – hin zu einer Anerkennung von situierten, erfahrungsbasierten und machtbewussten Wissensformen (vgl. Hill Collins, 1999). In diesem Kontext bieten Black Epistemologies einen zentralen theoretischen Zugang. Sie thematisieren die historische und gegenwärtige Marginalisierung Schwarzer Wissensformen innerhalb westlich-hegemonialer Wissenschaftstraditionen und fordern eine grundlegende Revision dessen, was als Wissen gilt und wer als wissensfähig anerkannt wird (vgl. Gordon, 2006; Wynter, 2003).

Black Epistemologies verstehen Wissen nicht als objektiv-abstrakte Größe, sondern als in sozialen und politischen Kontexten verankerte Praxis. Insbesondere Erfahrungswissen, Affekt, Körperlichkeit und kollektive Erinnerung gelten hier nicht als defizitäre Gegenpole zu „rationalem“ Wissen, sondern als eigenständige, erkenntnisgenerierende Quellen (vgl. Hill Collins, 1999; hooks, 1994; Moraga & Anzaldúa, 1981). In der Tradition Schwarzer feministischer Theorien wird Wissen als relational, verkörpert und oft unter Bedingungen epistemischer Gewalt (vgl. Spivak, 1994) hervorgebracht gedacht. Diese Perspektive erlaubt es, auch universitäre Räume als umkämpfte Orte epistemischer (Un-)Sichtbarkeit zu analysieren (vgl. hooks, 1994).

Vor diesem Hintergrund erscheint auch ein autoethnografisches Schreiben als konsequente methodologische Praxis innerhalb Schwarzer Wissensproduktion (vgl. hooks, 2015). Es erlaubt, individuelle Erfahrungen nicht als privat zu isolieren, sondern sie im Sinne einer *theory in the flesh* (vgl. Moraga & Anzaldúa, 1981) mit sozialen Strukturen, Diskursen und Institutionen zu verschränken. Autoethnografie stellt somit eine Methodik dar, mit der sich sowohl die gesellschaftliche Situiertheit von Subjekten als auch die Verwobenheit von Wissen, Macht und Körperlichkeit sichtbar machen lässt – insbesondere im pädagogischen Kontext.

Die Verbindung von Black Epistemologies und autoethnografischem Schreiben eröffnet die Möglichkeit, Lehrsituationen nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell und affektiv zu analysieren. Sie ermöglicht es, die Rolle von Lehrenden als wissensproduzierende Subjekte kritisch zu befragen – und dabei insbesondere jene Perspektiven einzubeziehen, die

in dominanten erziehungswissenschaftlichen Diskursen häufig marginalisiert oder entwertet werden.

2.2. Post- und Dekoloniale Theorien

Post- und Dekoloniale Theorien analysieren, wie koloniale Machtverhältnisse fortwirken – nicht nur historisch, sondern in gegenwärtigen gesellschaftlichen, kulturellen und epistemischen Ordnungen. Sie stellen damit ein zentrales Instrumentarium zur Verfügung, um Bildungsinstitutionen als Orte kolonialer Kontinuitäten, epistemischer Gewalt und hegemonialer Wissensproduktion zu verstehen (Said, 1978; Spivak, 1988; Mignolo, 2009). In pädagogischen Kontexten machen sie sichtbar, wie koloniale Denkweisen in Curricula, Didaktik, Lehrer*innenrollen und Bewertungsmaßstäben eingeschrieben sind – häufig unter dem Deckmantel von Neutralität, Universalität oder Objektivität (vgl. Andreotti, 2011).

Postkoloniale Theorien, wie sie etwa bei Homi Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak oder Edward Said entwickelt wurden, untersuchen Repräsentationen und diskursive Konstruktionen des „Anderen“, die koloniale Herrschaft stabilisiert haben und in gegenwärtigen Diskursen fortbestehen (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2015). Sie analysieren beispielsweise, wie koloniale Stereotype in Schulbüchern, Lehrer*innenbildern oder Unterrichtsinhalten reproduziert werden. Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies, die Rolle von Sprache, Narration und Repräsentation kritisch zu reflektieren und hegemoniale Wissensordnungen aktiv zu dekonstruieren (vgl. Diallo et al., 2021).

Dekoloniale Theorien, wie sie vor allem aus lateinamerikanischen Wissenskontexten (z. B. Quijano, Mignolo) hervorgegangen sind, verschieben den Fokus stärker auf die Frage der Epistemologie: Welches Wissen gilt als legitim? Wessen Perspektiven fehlen? Welche kolonialen Logiken strukturieren universitäres Wissen bis heute? Im Zentrum steht der Begriff der „kolonialen Matrix der Macht“ (Quijano, 2000), die Wissen, Subjektivität, Geschlecht, Ökonomie und Staatlichkeit in ein globales System asymmetrischer Beziehungen einschreibt (vgl. Bhabha, 2014).

Für eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung ermöglichen post- und dekoloniale Ansätze eine doppelte Bewegung: Erstens die kritische Analyse bestehender kolonialer Kontinuitäten im Bildungswesen – etwa in Form eurozentrischer Kanonisierung, epistemischer Ausschlüsse und normativer *Weißseinvorstellungen*; zweitens die Entwicklung von Strategien zur epistemischen Pluralisierung, zu einer Praxis des „un-learning“ und zur Anerkennung multipler, auch widerständiger Wissensformen (vgl. Motta, 2013).

Im Kontext dieses Beitrags bilden post- und dekoloniale Theorien die Grundlage dafür, Lehr-Lern-Prozesse nicht nur inhaltlich (z. B. thematisch über Kolonialismus), sondern strukturell und relational zu hinterfragen: Wer spricht? Wer wird gehört? Welche Körper gelten als lehrfähig, welche als defizitär? Und: (Wie) Kann eine Pädagogik entwickelt werden, die nicht koloniale Machtverhältnisse reproduziert, sondern in ihren Grundannahmen herausfordert?

Die fortdauernde Dominanz *weißer*, westlicher Wissenssysteme in Bildung und Wissenschaft ist nicht bloß ein historisches Erbe, sondern Ausdruck aktiver epistemischer Gewalt (vgl. Spivak, 1988) – also jener strukturellen Macht, die entscheidet, welches Wissen als legitim gilt, wer als sprechfähig betrachtet wird und welche Perspektiven systematisch zum Schweigen gebracht oder als „irrational“, „emotional“ oder „unwissenschaftlich“ disqualifiziert werden. Diese Gewalt wirkt nicht nur durch offene Ausschlüsse, sondern durch die alltäglichen Routinen, Normen und Selbstverständlichkeiten des akademischen Betriebs.

In der Erziehungswissenschaft erscheint die kanonische Fixierung auf westlich-philosophische Traditionslinien – etwa Kant, Humboldt, Klafki – nicht nur als eurozentrische Engführung, sondern als Teil eines umfassenden Epistemizids: der systematischen Auslöschung, Verdrängung und Entwertung anderer Wissenssysteme im Zuge kolonialer Expansion und ihrer Fortsetzung in der Gegenwart (vgl. Santos, 2014). Der Epistemizid richtet sich dabei nicht allein gegen Inhalte, sondern gegen ganze Subjektivitäten: Er trennt Wissen von Erfahrung, Theorie von Körper, Wissenschaft von Kolonialgeschichte – und entzieht damit insbesondere rassifizierten, kolonialisierten oder feminisierten Wissensformen ihre Geltung.

Epistemizid meint in diesem Sinne nicht nur das Vergessen, sondern das institutionalisierte Nicht-Wissen-Wollen über Schwarze, indigene, dekoloniale oder feministische Erkenntnistraditionen. Er zeigt sich in der Abwesenheit dieser Perspektiven in der Lehrer*innenbildung ebenso wie in der Diskreditierung von Lehrenden, die dieses Wissen einbringen (vgl. Schildermans, 2025) – insbesondere, wenn sie selbst von Rassismus betroffen sind. In Lehrkontexten erzeugt dies ein paradoxes Spannungsfeld: Einerseits wird von Lehrpersonen of Color Authentizität und „Erfahrungswissen“ erwartet; andererseits wird ihnen wissenschaftliche Objektivität, Diskursfähigkeit oder didaktische Legitimität abgesprochen.

Die Perspektiven der epistemischen Gewalt und des Epistemizids machen deutlich: Lehrer*innenbildung ist nicht neutral, sondern in koloniale, rassifizierende und machtvolle Wissensregime eingebettet. Wer dies ignoriert, reproduziert nicht nur symbolische Ausschlüsse, sondern trägt aktiv zur Stabilisierung eines Bildungssystems bei, das von Anfang an nicht für alle gemacht wurde (vgl. Breinbauer, 2025).

3. Seminarkontext

Im Sommersemester 2025 wurden zwei aufeinander abgestimmte Seminare unter dem Titel *„Erziehung – Bildung – Gesellschaft: (Ver-)Lernen und postkoloniale Theorien“* im Rahmen eines lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Studiengangs angeboten. Die Seminare richteten sich an fortgeschrittene Lehramtsstudierende im Master und fanden wöchentlich in zwei aufeinander folgenden Zeitslots statt. Ziel war es, postkoloniale, dekoloniale und rassismuskritische Perspektiven in der Lehrer*innenbildung nicht nur theoretisch zu erschließen, sondern auch auf konkrete Lernorte und pädagogische Handlungsfelder zu beziehen.

Das didaktische Design der Seminare verband die Lektüre zentraler Texte aus der postkolonialen Theorie mit einer systematischen Reflexion institutioneller, historischer und epistemischer Machtverhältnisse im Bildungssystem. Die Auswahl der Literatur umfasste sowohl klassische postkoloniale Autor*innen wie Gayatri Chakravorty Spivak, Edward Said oder Homi K. Bhabha, als auch dezidiert rassismuskritische, Schwarze und intersektionale Perspektiven – etwa von bell hooks, Grada Kilomba oder Patricia Hill Collins. Ergänzt wurde das Seminar durch deutschsprachige Beiträge, Podcasts und eigene Texte der Lehrperson, die aktuelle Debatten um postkoloniale Erinnerungskultur, institutionellen Rassismus und dekoloniale Bildung aufnahmen.

Ein besonderer Fokus lag auf der Verbindung von Theorie und Praxis: So wurden Lernorte wie Universitäten, Schulen, Museen und soziale Medien nicht nur thematisch behandelt, sondern auch hinsichtlich ihrer kolonialen Prägung, ihrer Grenzziehungen und ihrer potenziellen Transformierbarkeit analysiert. In Sitzungen wie „Dekolonisierung von Lernorten“, „Museumspädagogik dekolonisieren“ oder „Kritische sprachliche Bildung“ wurde systematisch der Zusammenhang zwischen institutionellem Raum, Sprache, Macht und Wissen untersucht.

Als Prüfungsleistung wurde eine abschließende Hausarbeit verlangt. Ergänzend diente ein kontinuierlich geführtes Journal dazu, die eigene Positionierung, affektive Reaktionen und theoretischen Einsichten zu dokumentieren – eine Praxis, die der methodischen Ausrichtung auf situiertes Wissen und reflexive Pädagogik entsprach. Als Studienleistung verfassten die Studierenden darüber hinaus Zitatreflexionen, in denen zentrale Begriffe und Perspektiven postkolonialer Theorien über ausgewählte Zitate – etwa von Frantz Fanon oder W.E.B. Du Bois – erschlossen und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen in Verbindung gebracht wurden. Dieses Format diente dazu, einen niederschweligen, aber analytisch fokussierten Zugang zur Theorie zu eröffnen, ohne dabei Komplexität zu nivellieren.

Die Lehrveranstaltungen wurden in Kooperation mit einem ethnologischen Museum (Museum X) durchgeführt. In diesem Rahmen nahmen die Studierenden an einer Veranstaltung mit angehenden Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften des Museums teil, bei der alternative Unterrichtskonzepte vorgestellt und gemeinsam mit den Besucher*innen diskutiert wurden. Eine abschließende schriftliche Reflexion diente dazu, die gemachten Erfahrungen im Hinblick auf postkoloniale Bildungsarbeit auch außerhalb des Klassenzimmers kritisch einzuordnen.

Die Seminare zielten nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auf eine tiefgreifende Irritation und Destabilisierung gewohnter pädagogischer Gewissheiten. Insbesondere Fragen wie „Was bedeutet (Ver-)Lernen aus einer postkolonialen Perspektive?“, „Welche Körper und Wissensformen gelten als legitim?“ oder „Wie zeigt sich Kolonialität im Alltag schulischer Bildung?“ zogen sich leitmotivisch durch das gesamte Semester. Das didaktische Konzept ver-

folgte damit bewusst das Ziel, Lehramtsstudierende zur Auseinandersetzung mit epistemischer Gewalt, eurozentrischer Kanonisierung und ihrer eigenen Position im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu befähigen.

4. Vignetten aus dem Seminar¹

Die Vignetten sind im unmittelbaren Anschluss an einzelne Seminarsitzungen entstanden. Sie beruhen auf kurzen schriftlichen Notizen, die zentrale Situationen, körperliche Reaktionen und Interaktionen im Seminarraum festhalten. Aus diesen Notizen wurden Szenen ausgewählt und sprachlich verdichtet. Die Perspektive der „Spannungsfelder“ beschreibt, welche Gegensätze in den Vignetten sichtbar werden, etwa zwischen professioneller Rolle und rassifizierter Zuschreibung oder zwischen Präsenz und Erschöpfung. Entlang dieser Spannungen wird jede Vignette gelesen.

4.1. Spannungsfelder: Lehren im *weißen* Raum

Ich bin früh da. Der Raum ist noch leer. Ich stelle die Stühle um, lege die Reader aus, bereite die Folien vor. Ich trage einen dunklen Rollkragenpullover, Jeans, dezente Schuhe. Ich atme kurz durch. Draußen höre ich Stimmen. Dann geht die Tür auf. Die ersten Studierenden kommen rein. Eine weiße Studentin schaut mich an, lächelt und sagt im Vorbeigehen:

„Hi! Weißt du, ob der Dozent schon da ist?“

Ich nicke. „Ja, der bin ich.“

Sie lacht kurz verunsichert. „Ach so, sorry! Ich dachte ...“ – der Satz bleibt offen.

Die anderen kommen herein. Ähnliche Blicke. Leises Tuscheln. Ich beobachte, wie viele sich sichtbar sortieren müssen. Ich bin nicht die Person, die sie erwartet haben.

Die Szene beschreibt mehr als ein Missverständnis. Sie macht deutlich, dass mein Körper als Schwarzer Mann im deutschen Hochschulraum nicht mit Autorität, Lehre oder Wissenschaftlichkeit assoziiert wird. Die erste Reaktion ist nicht Feindseligkeit, sondern Irritation – aber diese Irritation ist racialized: Mein Erscheinungsbild widerspricht den tief eingeschriebenen Erwartungen an „akademische Normalität“. Ich bin nicht unsichtbar, ich bin zu sichtbar – und zugleich nicht erkennbar als das, was ich bin: Dozent, Lehrperson, Theoretiker.

Diese Mikroerfahrung steht exemplarisch für eine epistemische Dislokation, wie sie rassifizierten Lehrenden häufig begegnet. Was mir verweigert wird, ist nicht nur Respekt – sondern epistemische Anerkennung. Ich werde nicht als Träger von institutionellem Wissen

¹ Forschungsethische Anmerkung: Die in den Vignetten beschriebenen Seminarsituationen wurden in anonymisierter und verdichteter Form dargestellt. Alle beteiligten Studierenden wurden über die Verwendung der Szenen im Rahmen dieses Beitrags informiert, erhielten Einsicht in den Artikelentwurf und haben der Veröffentlichung schriftlich zugestimmt. Die Darstellung folgt damit dem Prinzip informierter Einwilligung sowie der Wahrung von Vertraulichkeit und Anonymisierung in qualitativer Forschung.

gelesen, sondern zunächst als studentischer Mitlernender, als „falsche“ Figur im Raum. Damit wird deutlich: Der Seminarraum ist ein *weiß* codierter Raum, in dem Lehrende wie ich erst gegen normative Vorstellungen von Autorität, Legitimität und Zugehörigkeit anlehren müssen.

Sara Ahmed (2012) beschreibt diese Erfahrung als Teil strukturelles *Weiß*seins, die sich nicht nur in Inhalten, sondern in Raumordnungen, Blicken und Körperpolitiken niederschlägt:

When we talk about a ‚sea of whiteness‘ or ‚white space,‘ we talk about the repetition of the passing by of some bodies and not others. And yet nonwhite bodies do inhabit white spaces; we know this. Such bodies are made invisible when spaces appear white, at the same time as they become hypervisible when they do not pass, which means they ‚stand out‘ and ‚stand apart.‘ You learn to fade in the background, but sometimes you can’t or you don’t (Ahmed, 2012, S. 42).

Mein Erscheinen stört das „script“ – das unausgesprochene Drehbuch dessen, wie Lehre an der Universität aussieht. Wie bell hooks (1994) schreibt, bedeutet Lehren als rassifiziertes Subjekt immer auch, mit den Projektionen anderer zu lehren – und gegen die Leerstelle der eigenen Unsichtbarkeit anzusprechen. Ich bin sichtbar, aber nicht selbstverständlich. Ich bin da, aber nicht vorgesehen.

4.2. Sehnsucht nach Best Practice

Letzte Sitzung. Die Seminarpläne sind abgearbeitet, die Hausarbeitsthemen stehen, wir sitzen im Stuhlkreis. Ich öffne die Feedbackrunde. Eine *weiße* Studentin meldet sich, zögerlich freundlich:

„Ich fand das Seminar sehr spannend, aber manchmal hätte ich mir gewünscht, dass wir noch konkreter geworden wären. Also so richtig mit Best-Practice-Beispielen. Was kann man jetzt konkret machen gegen Rassismus im Unterricht?“

Mehrere nicken. Jemand ergänzt: „Es war halt viel Theorie. Aber im Referendariat will man dann ja wissen, was funktioniert.“

Ich lächle kurz, nicke, bedanke mich. In mir arbeitet es. War das nicht das ganze Seminar über Thema? Haben wir nicht zwölf Sitzungen lang genau das dekonstruiert – die Idee, dass es eine perfekte Methode gegen strukturellen Rassismus gibt? Dass es eine Lösung geben könnte ohne Machtkritik?

Diese Situation steht exemplarisch für ein zentrales Spannungsfeld meiner Lehre: Ich werde als Experte anerkannt – aber nur unter der Bedingung, dass ich strukturelle Kritik in anwendbare Tipps übersetze. Die Anerkennung gilt weniger meinem Wissen über koloniale Kontinuitäten oder rassismuskritische Theorien, sondern meiner vermeintlichen Fähigkeit, dieses Wissen in „umsetzbare Tools“ zu transformieren – entpolitisiert, neutralisiert, entkoppelt von seiner Radikalität.

Die Forderung nach Best Practice erscheint dabei nicht als naive Bitte, sondern als eine strategische Form epistemischer Abwehr: Sie verschiebt den Fokus von institutioneller Verantwortung auf individuelles Handeln (vgl. Beck et al., 2023). Sie individualisiert Rassismus –

und entzieht sich der Konfrontation mit Systemkritik (vgl. Mills, 2022). In diesem Moment zeigt sich eine der zentralen Dynamiken rassismuskritischer Bildung: Kritik soll nur dann angenommen werden, wenn sie lösbar, harmlos oder instrumentalisierbar gemacht wird.

Zugleich wird mein Wissen nicht als politisch situiertes Erkenntnispotenzial, sondern als Serviceleistung gelesen. Ich bin nicht eingeladen worden, um Denkweisen herauszufordern, sondern um Lösungen zu liefern. Diese Erwartung verweist auf ein universitäres Machtverhältnis, das hooks (1994) als „domestizierte Kritik“ beschreibt – Kritik, die willkommen ist, solange sie anschlussfähig bleibt. Wenn sie aber strukturelle Veränderung einfordert, wird sie als unangemessen, unkonkret oder überfordernd markiert.

Was in dieser Szene deutlich wird, ist eine epistemische Verschiebung: Nicht ich werde in Frage gestellt – sondern das, was ich lehre, wird als „nicht praktisch genug“ abgewertet. Damit wird das System – Schule, Lehrer*innenbildung, Universität – aus dem Fokus genommen. Die Systemkritik bleibt stehen, aber wird performativ entkräftet. Rassismus bleibt ein Problem – aber ein lösbares, pädagogisches, handhabbares. Kein strukturelles, kolonialhistorisches, institutionelles.

4.3. Wer darf sprechen – und wessen Grenzen zählen?

Es ist die sechste Sitzung. Thema: Intersektionalität in Lernräumen. Wir sprechen über Differenzlinien, über Rassifizierung, Geschlecht, Religion, Migration. Eine Studentin mit Kopftuch hat gerade einen klugen Beitrag gemacht über Zugehörigkeit in der Schule.

Ein *weißer* Student meldet sich, etwas unruhig.

„Ich hätte mal ’ne Frage ... Warum darf ich sie eigentlich nicht fragen, woher sie kommt? Das ist doch einfach Interesse, oder? Ich mein das ja nicht rassistisch.“

Er schaut zur Studentin. Sie senkt den Blick, sagt nichts. Die Stimmung kippt leicht.

Ich greife ein, ruhig:

„Weil solche Fragen oft eine Markierung enthalten – eine Grenzziehung. Auch wenn sie nett gemeint sind, stellen sie die Zugehörigkeit der Person infrage. Besonders, wenn sie wiederholt und nur bestimmten Menschen gestellt werden. Und: Niemand ist verpflichtet, solche Fragen zu beantworten.“

Der Student runzelt die Stirn. „Aber ich darf doch wohl noch fragen, oder? Das ist doch Meinungsfreiheit. Ich mein, wir reden doch über Rassismus – dann muss man doch auch fragen dürfen!“

Die Szene offenbart ein klassisches Muster rassifizierter Kommunikation in *weißen* Lernräumen: Die „harmlos“ formulierte Frage dient nicht der Beziehung, sondern der Reproduktion von Differenz. Die Studentin mit Kopftuch wird durch die Frage nicht als gleichwertiges Gegenüber adressiert, sondern als Fremde, als nicht zugehörig, als markiertes Subjekt. Ihre Perspektive – gerade erst artikuliert – wird überlagert von einer *weißen* Neugier, die sich nicht als übergriffig, sondern als legitim versteht.

In meinem Eingreifen als Lehrperson versuche ich, den Raum zu schützen, ohne zu entmündigen. Doch mein Einwand wird nicht als Fürsorge gelesen, sondern als Einschränkung: Die pädagogische Intervention wird selbst zum Gegenstand von Widerstand. Die Abwehr äußert sich als Appell an „Meinungsfreiheit“, als implizite Unterstellung von Zensur oder Überempfindlichkeit. Ahmed beschreibt:

Or we could think of the question typically asked to strangers, ‚where are you from?‘ as if to say, or more accurately, which is to say, ‚you are not from here.‘ When we are asked questions, we are being held up, we become questionable. Being asked whether you are the professor is a way of being made into a stranger, of not being at home in a category that gives residence to others (Ahmed, 2012, S. 177).

Diese Dynamik steht exemplarisch für das, was Charles Mills (2017) als „White ignorance“ beschreibt: Wenn *weiße* Subjekte in ihrer Sprechposition irritiert werden, verschiebt sich der Fokus weg von der diskriminierenden Handlung hin zu ihrem vermeintlichen Recht, alles ansprechen zu dürfen. Die Tatsache, dass eine rassifizierte Person die Frage nicht beantworten möchte, wird nicht als Grenze akzeptiert, sondern als Problem gerahmt, das diskutiert werden muss – im schlimmsten Fall in ihrer Abwesenheit (vgl. Mills, 2017).

Gleichzeitig zeigt die Szene die Zwickmühle meiner Position: Als Lehrperson sehe ich mich für den Raum verantwortlich. Als rassifizierte Person werde ich nicht als Vermittler, sondern als Partei wahrgenommen, als jemand, der „eine Seite schützt“ und dadurch angeblich die andere einschränkt. Ahmed erklärt:

We can get stuck in institutions by being stuck to a category. This is not to say that we cannot or do not value the work of these categories. But we can be constrained even by the categories we love. I had experienced already what it can mean to be ‚the race person‘ (Ahmed, 2012, S. 4).

Die epistemische Asymmetrie bleibt bestehen: Die Studentin, um die es ging, spricht nicht mehr. Sie zieht sich zurück. Die Diskussion geht weiter – ohne sie.

5. Implikationen für eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung

Die Erfahrungen, die in den beschriebenen Seminaren gemacht und im Rahmen dieses Beitrags reflektiert wurden, verdeutlichen, dass eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung nicht allein durch thematische Erweiterungen oder additive Module zu erreichen ist. Vielmehr bedarf es einer strukturellen, epistemischen und hochschuldidaktischen Neuausrichtung, die sich der Verwobenheit von Rassismus, Bildungsinstitutionen und Wissensproduktion bewusst ist.

5.1. Lehrer*innenbildung ist nicht neutral – sie ist positioniert

Die erste Vignette verweist auf eine Irritation, die in der Lehrer*innenbildung selten explizit thematisiert wird: die Frage, wer überhaupt als legitime Lehrperson wahrgenommen wird.

Die Szene, in der die Seminarleitung nicht als solche erkannt wird, verweist auf implizite Normen von Autorität, die eng mit Weißsein, Geschlecht und habitueller Passung verknüpft sind. Diese scheinbar beiläufige Verkennung ist kein individuelles Missverständnis, sondern Ausdruck einer Struktur, die sich selbst als neutral ausgibt.

Ein zentrales Problem der etablierten Lehrer*innenbildung liegt in ihrer Behauptung von Neutralität. Diese zeigt sich sowohl in der Auswahl der Inhalte, der Gestaltung von Curricula als auch in der Erwartung an Lehrpersonen, sich selbst aus dem Unterrichtsgeschehen möglichst „herauszuhalten“. Insbesondere in Kontexten rassismuskritischen oder postkolonialen Lernens wird diese Neutralitätsrhetorik jedoch zum Hindernis – weil sie strukturelle Machtverhältnisse verdeckt, anstatt sie zu analysieren (vgl. Hill Collins, 1999). Die Vorstellung, dass Lehrer*innen eine „professionelle Distanz“ wahren sollten, basiert häufig auf einem impliziten *weißen* Subjekt, das sich selbst nicht als rassifiziert, geschlechtlich situiert oder klassenspezifisch positioniert begreift.

Wie bell hooks eindrücklich beschreibt, ist Lehre immer ein verkörperter, affektiv aufgeladener und politisch gerahmter Akt – selbst dann, wenn sie vorgibt, „objektiv“ zu sein (vgl. hooks, 1994). In diesem Sinne ist auch Lehrer*innenbildung nie neutral, sondern immer mit bestimmten Weltbildern, Werten und epistemischen Ordnungen verwoben. Wer lehrt, reproduziert oder irritiert damit nicht nur Inhalte, sondern auch soziale Hierarchien, Diskursnormen und Vorstellungen von Professionalität. Dass diese Prozesse in einer mehrheitlich *weißen* Lehrer*innenbildung meist unbenannt bleiben, verstärkt ihre Wirkung: *Weißsein*, Heteronormativität und monolinguale Bildungsideale erscheinen als normal, unhinterfragt und selbstverständlich – während alles andere als „abweichend“ oder „herausfordernd“ markiert wird (vgl. hooks, 2015).

Rassismuskritische Lehrer*innenbildung muss diesen Mythos der Neutralität systematisch dekonstruieren. Sie muss deutlich machen, dass jede Lehrperson – ob bewusst oder unbewusst – positioniert spricht und wirkt. Dies betrifft nicht nur den Umgang mit Themen wie Migration, Rassismus oder Kolonialismus, sondern auch die Frage, welche Autoritäten zitiert, welche Beispiele gewählt, welche Geschichten erzählt werden. Eine reflektierte Lehrer*innenbildung erfordert deshalb nicht nur Wissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse, sondern auch die Bereitschaft, die eigene Rolle innerhalb dieser Verhältnisse kritisch zu befragen (vgl. Hill Collins, 1999).

In der Lehre bedeutet dies, die eigene Biografie, Position und Wirkung nicht zu verschweigen, sondern produktiv zu reflektieren – nicht als Selbstdarstellung, sondern als Teil einer machtbewussten Pädagogik, die nicht vorgibt, über den Dingen zu stehen. Lehrer*innenbildung, die vorgibt, „neutral“ zu sein, stabilisiert die bestehenden Machtverhältnisse. Lehrer*innenbildung, die sich als positioniert, kritisch und lernend versteht, kann dagegen Räume für Transformation schaffen.

5.2. Rassismus ist kein individuelles Fehlverhalten – sondern ein strukturelles Verhältnis

Die dritte Vignette macht ein zentrales Spannungsfeld sichtbar, das auch die Lehrer*innenbildung prägt: Rassismus wird als Frage individueller Absicht verhandelt („Ich mein das ja nicht rassistisch“), während seine strukturelle Dimension in den Hintergrund tritt. Die Verschiebung hin zu Intention, Höflichkeit oder „Interesse“ erlaubt es, rassistische Praktiken zu entproblematisieren, solange sie nicht offen feindlich erscheinen.

In vielen Kontexten der Lehrer*innenbildung wird Rassismus primär als individuelles, moralisches oder kommunikatives Problem verstanden. Entsprechend zielen zahlreiche Fortbildungen oder Seminare darauf ab, Vorurteile abzubauen, „Sensibilität“ zu stärken oder interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Auch wenn solche Ansätze wichtige Impulse setzen können, greifen sie strukturell zu kurz: Sie individualisieren ein Problem, das institutionell eingebettet, historisch gewachsen und gesellschaftlich normalisiert ist (vgl. Mecheril, 2019).

Rassismus ist kein Fehlverhalten einzelner Personen, sondern ein gesellschaftliches Machtverhältnis, das auf der Konstruktion und Hierarchisierung von Differenz basiert. In Bildungskontexten wirkt Rassismus nicht nur durch offene Diskriminierung oder beleidigende Sprache, sondern durch Routinen, Normen und scheinbar objektive Strukturen: durch Lehrpläne, Bewertungsmaßstäbe, Leistungsbegriffe, Sprachideale, Bilder im Unterrichtsmaterial oder durch die Unsichtbarkeit rassifizierter Perspektiven im Kanon. Rassismus strukturiert, wer als bildungsfähig gilt, wessen Wissen legitim ist, und wer sich anpassen muss, um nicht aufzufallen (vgl. Simon & Fereidooni, 2020).

Diese strukturelle Dimension von Rassismus wird in der Lehrer*innenbildung häufig übersehen oder delegitimiert – etwa dann, wenn Erfahrungen rassifizierter Schülerinnen als Einzelfälle behandelt werden oder wenn Rassismus im Klassenzimmer nur als „Störung“ des Unterrichtsverlaufs thematisiert wird. Auch Studierende begegnen rassistischen Dynamiken im Studium selbst, etwa durch fehlende Repräsentation im Lehrkörper, die Abwertung nicht-weißer Perspektiven als „zu subjektiv“ oder durch das Schweigen zu kolonialen Verflechtungen in der Bildungsgeschichte (vgl. hooks, 2015).

Eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung muss dieser strukturellen Realität Rechnung tragen. Sie muss deutlich machen, dass Lehrpersonen – ob bewusst oder unbewusst – Teil eines Systems sind, das bestimmte Schülerinnen systematisch benachteiligt und andere privilegiert. Es geht nicht um individuelle Schuld, sondern um institutionelle Verantwortung. Lehramtsstudierende müssen befähigt werden, rassistische Strukturen zu erkennen, zu benennen und zu hinterfragen – in ihrem späteren Berufsalltag, aber auch in ihrem Studium und ihrer eigenen Professionalisierung (vgl. Simon & Fereidooni, 2020).

Wie z. B. die Critical Race Theory betont, ist Rassismus kein Ausreißer, sondern ein normalisiertes Strukturprinzip moderner Gesellschaften (vgl. Delgado & Stefancic, 2017). Die Lehrer*innenbildung muss daher den Mut aufbringen, sich selbst als Teil dieses Gefüges zu

begreifen – und nicht als neutralen Ort des Fortschritts. Nur so können pädagogische Räume entstehen, die nicht nur reproduzieren, sondern verändern wollen.

5.3. Rassismuskritik braucht epistemische Pluralität

Die in der zweiten Vignette formulierte Kritik an einem „zu theoretischen“ Seminar verweist auf eine tief verankerte Erwartung innerhalb der Lehrer*innenbildung: Wissen soll unmittelbar anwendbar, operationalisierbar und in „Best-Practice“-Formate übersetzbar sein. Diese Erwartung ist jedoch nicht neutral, sondern privilegiert bestimmte Formen von Wissen – insbesondere solche, die sich in bestehende pädagogische Routinen einfügen lassen – und marginalisiert zugleich machtkritische, theoretische und erfahrungsbasierte Perspektiven.

Rassismuskritische Lehrer*innenbildung kann nur dann wirksam sein, wenn sie nicht lediglich auf Inhalte oder Haltungen zielt, sondern die epistemischen Grundlagen von Bildung selbst hinterfragt. Zentral dafür ist die Anerkennung epistemischer Pluralität – also die Einsicht, dass es nicht nur eine, sondern viele Formen von Wissen, Erkenntnis und Bildungsverständnissen gibt. Diese Pluralität wird im aktuellen hochschulischen und schulischen Kontext jedoch systematisch eingegrenzt: durch Kanonisierung, durch westlich-philosophische Denkmodelle, durch vermeintlich „objektive“ Wissenschaftsstandards – und durch die Abwertung anderer Wissensformen als „subjektiv“, „aktivistisch“ oder „nicht anschlussfähig“ (vgl. Santos, 2014; hooks, 2015).

In der Lehrer*innenbildung zeigt sich diese epistemische Engführung besonders deutlich: Die zentralen Referenztheorien stammen fast ausschließlich von *weißen*, westlichen Männern – Kant, Humboldt, Klafki, Piaget. Postkoloniale, Schwarze, indigene oder feministische Perspektiven erscheinen, wenn überhaupt, am Rand des Curriculums, oft als „Spezialthemen“, Wahlpflichtbereiche oder als kritische Fußnoten. Ihre epistemische Relevanz wird selten anerkannt, ihre theoretische Tiefe unterschätzt, ihre politische Bedeutung entpolitisiert (vgl. Boger & Simon, 2022, S. 21).

Doch Rassismuskritik, die sich auf die Ebene der Einstellung beschränkt, bleibt wirkungslos, wenn sie nicht zugleich epistemische Gewaltstrukturen offenlegt und angreift. Es genügt nicht, über Rassismus zu sprechen – man muss auch fragen, wer sprechen darf, wer zitiert wird, wessen Wissen als gültig gilt (vgl. Spivak, 1994). Ohne diese Auseinandersetzung bleibt Rassismuskritik auf die „richtige Haltung“ reduziert – und damit strukturell ignorant

Lehrer*innenbildung braucht daher eine radikale Erweiterung des wissenschaftlichen Repertoires: Sie profitiert davon, Black Studies, feministische Epistemologien, dekoloniale Theorien, Theorien des Globalen Südens, intersektionale und diasporische Perspektiven nicht nur zuzulassen, sondern als gleichwertig, systematisch relevant und curriculär tragend integrieren (vgl. Boger & Simon, 2022, S. 21). Es geht dabei nicht um Multikulturalismus oder Vielfalt als Ziel, sondern um epistemische Gerechtigkeit – also die Anerkennung, dass Wissen nie neutral, sondern immer machtvoll produziert wird (vgl. Santos, 2014).

Dies betrifft nicht nur Texte, sondern auch Formen der Wissensvermittlung: Wer lehrt, wie gelehrt wird, wessen Stimme gehört wird, welche Sprachen legitim sind. Eine plurale Lehrer*innenbildung ermöglicht es Studierenden, nicht nur andere Inhalte zu lernen, sondern auch andere Weisen des Denkens, Fühlens und Verstehens zu erfahren. Erst dadurch kann eine Bildung entstehen, die nicht nur Kritik an Rassismus übt, sondern sich selbst als Teil der Kritik begreift (vgl. Kilomba, 2010, S. 25).

5.4. Lehren muss als machtkritische Praxis begriffen werden

Die Intervention in der dritten Vignette – das pädagogische Eingreifen in eine spannungsgeladene Situation – macht deutlich, dass Lehren nie nur die Vermittlung von Inhalten ist, sondern immer auch eine situative Aushandlung von Macht, Normen und Zugehörigkeit. Die Frage, ob und wie in diesem Moment eingegriffen wird, ist keine rein didaktische, sondern eine zutiefst politische Entscheidung.

Rassismuskritische Lehrer*innenbildung muss den Mut aufbringen, Lehren nicht als neutralen Akt, sondern als sozial eingebettete Handlung zu begreifen. Lehren bedeutet immer auch, Position zu beziehen: Was wird als relevantes Wissen vermittelt? Welche Stimmen gelten als glaubwürdig? Wer wird im Unterricht zitiert, dargestellt oder adressiert – und wer bleibt unsichtbar? Diese Fragen sind konstitutiv für Bildungsgerechtigkeit.

Wie bell hooks in *Teaching to Transgress* (1994) betont, kann Lehre nur dann transformativ sein, wenn sie die eigenen Machpositionen reflektiert, Affekte ernst nimmt und bereit ist, auch sich selbst zu verlernen. Eine „engaged pedagogy“ – wie hooks sie nennt – verzichtet auf die Fiktion des objektiven Lehrsubjekts und setzt stattdessen auf Beziehung, Verletzlichkeit und kritische Offenheit. Diese Form des Lehrens verlangt mehr als Technik: Sie verlangt Haltung, Auseinandersetzung, Widerspruchsfähigkeit und die Bereitschaft, auch unbequeme Erkenntnisse zuzulassen (vgl. hooks, 1994, S. 15 f.).

Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies, dass Studierende nicht nur in Methoden, sondern in Reflexivität, Ambivalenztoleranz und Machtsensibilität geschult werden müssen. Sie sollten lernen, wie man Klassenzimmer nicht nur „managt“, sondern in ihnen strukturelle Ungleichheiten sichtbar macht und produktiv bearbeitet. Dazu gehört auch, mit den eigenen Unsicherheiten, Fehlern und Verstrickungen umgehen zu lernen – und nicht in Abwehr oder Verteidigung zu verfallen, wenn Machtverhältnisse zur Sprache kommen (vgl. Auma, 2020).

Lehren als machtkritische Praxis zu begreifen, bedeutet also, Lernen nicht als bloßen Wissenstransfer zu verstehen, sondern als sozialen, historischen und affektiven Prozess, in dem sich Subjektivität, Gesellschaft und Wissen miteinander verschränken. Nur in diesem Verständnis kann Lehrer*innenbildung ihrem Anspruch gerecht werden, auf demokratische, gerechte und diskriminierungssensible Schule vorzubereiten – oder besser noch: solche Schule aktiv mitzugestalten.

5.5. Schwarze und andere rassifizierte Perspektiven müssen strukturell verankert werden

Alle drei Vignetten verweisen auf ein wiederkehrendes Muster: Rassifizierte Perspektiven erscheinen im Seminarraum nicht als selbstverständlicher Bestandteil akademischer Wissensproduktion, sondern als Irritation, als Zusatz oder als Anlass für Rechtfertigungsdruck. Ob in der Verkenntung von Autorität, in der Verschiebung hin zu „praktischen Lösungen“ oder in der Individualisierung rassistischer Dynamiken – stets bleibt rassismuskritisches Wissen prekär positioniert.

Die Auseinandersetzung mit Rassismus in der Lehrer*innenbildung bleibt häufig punktuell: als einzelnes Seminar, als Gastvortrag, als Projekttag oder thematischer Exkurs. Schwarze oder rassifizierte Perspektiven erscheinen dabei meist als Ergänzung, als „besondere Erfahrung“, nicht aber als tragender Bestandteil wissenschaftlicher Erkenntnis und pädagogischer Professionalität (vgl. Simon & Fereidooni, 2020, S. 6). In dieser Form bleiben sie epistemisch randständig – und reproduzieren damit die koloniale Logik, in der *weißes* Wissen als universell, nicht-*weißes* Wissen hingegen als partikular gilt (Moraga & Anzaldúa, 1981; Wynter, 2003).

Rassismuskritische Lehrer*innenbildung muss diesen Zustand nicht nur benennen, sondern aktiv verändern. Das bedeutet: Schwarze und andere rassifizierte Perspektiven dürfen nicht länger nur in „Diversity“-Kontexten thematisiert oder auf Fragen der Repräsentation reduziert werden – sie müssen strukturell verankert werden: in den Curricula, in der Auswahl der Lehrmaterialien, in den Prüfungsordnungen, in der Gestaltung von Seminaren und Modulen, in der Zusammensetzung des Lehrpersonals, in Forschungsprojekten und Berufungsverfahren (vgl. Ahmed, 2021).

Dies setzt eine Anerkennung Schwarzer und rassifizierter Epistemologien voraus – nicht als „Erfahrungswissen“, sondern als Theoriebildung, als Kritik, als Analyse, als pädagogische Praxis. Ihre Beiträge zur Bildungsforschung, zur Didaktik, zur Subjektivitätstheorie, zur Intersektionalitätsforschung und zur institutionellen Analyse sind nicht nur relevant, sondern grundlegend, wenn Lehrer*innenbildung Gerechtigkeit ernst meint. Rassifizierte Perspektiven dürfen nicht erst legitimiert werden, wenn sie mit *weißer* Theorie harmonieren – sie müssen als eigenständige, produktive Wissensformen akzeptiert werden (vgl. Santos, 2014).

Dazu gehört auch, dass Hochschulen Verantwortung übernehmen: für strukturellen Wandel, nicht nur für Symbolpolitik. Es braucht gezielte Förderung, Stellen, Schutzräume, Beteiligungsrechte und Ressourcen – nicht nur für Studierende of Color, sondern auch für rassifizierte Lehrpersonen und Forschende, deren Expertise zu oft auf ihre Körperlichkeit reduziert wird (vgl. Ahmed, 2021). Nur wenn diese Perspektiven nicht länger vereinzelt und vereinzelt eingebunden werden, sondern dauerhaft und institutionell abgesichert sind, kann sich die Lehrer*innenbildung in Richtung epistemischer Gerechtigkeit bewegen (vgl. Oliveira, 2025).

Diese Forderung richtet sich nicht gegen die bestehende Erziehungswissenschaft – sondern gegen deren Selbstverständnis als „neutral“, „universal“ oder „entpolitisiert“. Eine plurale, gerechte und machtsensible Lehrer*innenbildung erkennt an, dass auch sie Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse ist – und damit auch Teil ihrer Veränderung sein kann.

6. Fazit

Die vorliegende autoethnografische Reflexion hat aufgezeigt, wie rassismuskritische Lehrer*innenbildung aus einer rassifizierten Perspektive sowohl gelehrt als auch gedacht werden kann – und muss. Ausgangspunkt war die Erfahrung, dass universitäre Lehrräume keine neutralen Orte sind, sondern durchzogen von Erwartungen, Normierungen und impliziten epistemischen Hierarchien. Insbesondere das Zusammenspiel von *Weißsein* in der Studierendenschaft, institutionellen Routinen und dem Auftreten rassifizierter Lehrpersonen verdeutlicht, wie eng Wissensvermittlung, Autorität und Zugehörigkeit miteinander verknüpft sind.

Rassismus in der Lehrer*innenbildung zeigt sich nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch in den epistemologischen Grundlagen und didaktischen Routinen: in dem, was gelehrt wird, wer lehrt, wie gelehrt wird und welche Subjektpositionen als legitim gelten.

Daraus ergeben sich fünf zentrale Implikationen: Erstens muss Lehrer*innenbildung ihre eigene Positioniertheit erkennen. Zweitens darf Rassismus nicht als individuelles Fehlverhalten verhandelt werden, sondern ist als strukturelles Verhältnis zu begreifen. Drittens braucht es eine konsequente epistemische Pluralisierung, die auch marginalisierte Theorien als gleichwertige Erkenntnismodelle anerkennt. Viertens muss Lehren als machtdurchzogene Praxis verstanden werden – affektiv, politisch, situiert. Und fünftens müssen Schwarze und rassifizierte Perspektiven dauerhaft strukturell eingebunden werden – nicht als Ausnahme, sondern als konstitutiver Bestandteil von Lehrer*innenbildung.

Literatur

- Ahmed, Sara (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2021). *Complaint!*. Duke University Press.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan.
- Auma, Maureen Maisha (2020). „Rassismus hat übrigens nichts mit der Hautfarbe zu tun.“ *ZEIT Campus*. <https://www.zeit.de/campus/2020-07/maureen-maisha-auma-erziehungswissenschaftlerin-colorism-schwarze-community-rassismus>. (zuletzt aufgerufen am 30.04.2026).
- Banerjee, Rivu (2025). An autoethnographic approach to (not) teaching about the coronation. *ELT Journal* 79(1), S. 90–97. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae042>

- Beck, Alena; Thielen, Marc & Thönneßen, Niklas-Max (2023). Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 6(1), S. 472–486. <https://doi.org/10.11576/hlz-6649>
- Bhambra, Gurinder K. (2014). *Connected sociologies*. Bloomsbury Academic.
- Boger, Mai-Anh & Simon, Nina (2022). Kritik im Pflichtmodul Heterogenität – Paradoxien der (Ent-)Politisierung in der Lehrer*innenbildung. In Oxana Ivanova-Chessex, Saphiar Schure & Anja Steinbach (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz Juventa, S. 20–35.
- Breinbauer, Ines Maria (2025). Lehrer*innenbildung dekolonisieren?! Einleitung. In Ines Maria Breinbauer & Sabine Krause (Hg.), *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung: Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–30. <https://doi.org/10.35468/6177>
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung* (2., komplett überarb. Aufl.). transcript.
- Castro Varela, María do Mar (2018). Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In Tobias Becker, Rainer Hawlik & Michael Sertl (Hg.), *Praxis des Unterrichtens – Bildungstheoretische Auseinandersetzungen* (Schulheft 170). Wien: StudienVerlag, S. 57–71.
- Delgado, Richard & Stefancic, Jean (2017). *Critical race theory: An introduction* (3. Aufl.). NYU Press.
- Diallo, Aïcha; Niemann, Annika & Shabafrouz, Miriam (2021). Einführung: Koloniale Fragmente im Kontext Schule / Introduction: Colonial Fragments in School Contexts. In Aïcha Diallo, Annika Niemann & Miriam Shabafrouz (Hg.), *Untie to Tie: Koloniale Fragmente im Kontext Schule / Colonial Fragments in School Contexts*. Bundeszentrale für politische Bildung, S. 20–25.
- Gordon, Lewis R. (2006). *Disciplinary decadence: Living thought in trying times*. Paradigm Publishers.
- Hill Collins, Patricia (1999). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2. Aufl.). Routledge.
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, bell (2015). *Talking back: Thinking feminist, thinking Black* (2. Aufl.). Routledge.
- Kilomba, Grada (2010). *Plantation memories: Episodes of everyday racism* (2. Aufl.). Unrast.
- Mecheril, Paul (2019). *Rassismuskritik* (2. Aufl.). Springer VS.
- Mignolo, Walter D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society* 26(7–8), S. 159–181.
- Mills, Charles W. (2017). White ignorance. In Charles W. Mills (Hg.), *Black rights/White wrongs: The critique of racial liberalism*. Oxford University Press, S. 49–71.
- Mills, Charles W. (2022). *The Racial Contract (25th Anniversary Edition)*. Cornell University Press.

- Moraga, Cherríe & Anzaldúa, Gloria (Hg.) (1981). *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. Persephone Press.
- Motta, Sara C. (2013). Teaching global and social justice as transgressive spaces of possibility. *Antipode* 45(1), S. 80–100.
- Oliveira, Sidney (2025). Schule, Migration und Widerstand: Dekoloniale Perspektiven auf Lehrer:innenbildung. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/aktuell-2025/25-07-04-interview-sidney-oliveira.html> (zuletzt aufgerufen am 30.04.2026).
- Quijano, Aníbal (2000). *Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America*. *International Sociology* 15(2), S. 215–232.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Schildermans, Hans (2025). Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung. Überlegungen zur Bedeutung der Kritik in einer dekolonialen Pädagogik. In Ines Maria Breinbauer & Sabine Krause (Hg.), *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung: Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–41. <https://doi.org/10.35468/6177-01>
- Simon, Nina & Fereidooni, Karim (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? Einleitende Gedanken. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Springer VS, S. 1–17. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_1
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the subaltern speak? In Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Hg.), *Marxism and the interpretation of culture*. University of Illinois Press, S. 271–313.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994). Can the Subaltern Speak? In Patrick Williams & Laura Chrisman (Hrsg.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. Columbia University Press, S. 66–111.
- Wynter, Sylvia (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom. *CR: The New Centennial Review* 3(3), S. 257–337.

Über den Autor

Sidney Oliveira, M. Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg sowie Promotionsstipendiat der Claussen-Simon-Stiftung. Seine Forschung verbindet post- und dekoloniale sowie rassismuskritische Didaktiken, Black Studies, Gender Studies und Ecocriticism. Er kooperiert mit der University of Education Winneba (UEW) in Ghana und wurde 2026 mit dem Hamburger Lehrpreis ausgezeichnet. Korrespondenzadresse: sidney.oliveira@uni-hamburg.de