

Bonk, Kamila; Dođmuş, Aysun; Kuhlmann, Nele; Langer, Anja; Moldenhauer, Anna; Steinbach, Anja  
**"Ich glaube, das ist einfach sensibler geworden. Aber ...". Sprechen über  
Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer  
Fortbildungen**

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 180-197. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Bonk, Kamila; Dođmuş, Aysun; Kuhlmann, Nele; Langer, Anja; Moldenhauer, Anna; Steinbach, Anja: "Ich glaube, das ist einfach sensibler geworden. Aber ...". Sprechen über Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Dođmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 180-197 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334940 - DOI: 10.25656/01:33494; 10.35468/6172-10*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334940>

<https://doi.org/10.25656/01:33494>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Kamila Bonk, Aysun Dođmuş, Nele Kuhlmann,  
Anja Langer, Anna Moldenhauer und Anja Steinbach*

## **„Ich glaube, das ist einfach sensibler geworden. Aber ...“ – Sprechen über Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen**

### **Abstract**

Der Beitrag rückt die mit diskriminierungskritischen Fortbildungen verbundenen mehrdimensionalen Entwicklungserwartungen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Auf Basis der Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Dokumenten, erziehungswissenschaftlichen Perspektiven und vorliegenden Forschungsarbeiten zeigen sich unterschiedliche Herausforderungen, die den mehrdimensionalen Entwicklungserwartungen eingeschrieben sind. Anhand der Analyse eines Transkriptausschnittes aus einem Interview mit einer Teilnehmerin einer rassismuskritischen Fortbildung wird exemplarisch veranschaulicht, welche Erwartungen in welcher Weise aufgerufen und ausgehandelt werden. Abschließend werden die herausgearbeiteten Herausforderungen entlang des Forschungsstands und der Interviewanalyse diskutiert und die Relevanz theoretischer und empirischer Arbeiten zu Spannungen und Ambivalenzen betont.

**Schlagworte:** Lehrer:innenfortbildung; Professionalisierung; Schulentwicklung; Diskriminierungskritik; Transformationen des Selbst

## 1 Einleitung

Fortbildungen als dritte Phase der Lehrer:innenbildung – so der Ausgangspunkt unserer folgenden Überlegungen – sind in besonderer Weise mit Entwicklungserwartungen an die teilnehmenden Lehrer:innen verbunden. Dem programmatischen Anspruch zufolge sollen sich Fortbildungsteilnehmer:innen nicht nur professionalisieren, sondern auch das erworbene Wissen als Multiplikator:innen in Schulentwicklungsprozesse einbringen (vgl. KMK 2020). Vor dem Hintergrund dieser Relevanz, die Fortbildungen zugeschrieben wird, fordert die KMK wiederholt, der dritten Phase der Lehrer:innenbildung „aufgrund sich ständig ändernde[r] Anforderungen an das Lernen, Lehren und an die Schule als gesellschaftliche und pädagogische Institution verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen“ (ebd., 2). Für Fortbildungen im Bereich der Diskriminierungskritik zeigen sich – so unsere These – diese bereits hoch gesteckten Erwartungen in einer spezifischen Weise: Die in Fortbildungen eingeschriebenen Erwartungen an Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse verbinden sich bei diskriminierungskritisch ausgerichteten Fortbildungen mit einem umfassenden Anspruch der Transformation des Lehrer:innen-Selbst sowie der schulischen Strukturen und Routinen. Es wird veranschlagt, dass Lehrer:innen durch die Teilnahme an Fortbildungen dazu beitragen, schulische sowie in einem weiten Sinne auch gesellschaftliche Transformationsprozesse zu begleiten, indem sie Diskriminierungskritik auf die Ebene der schulischen Praxis ‚übersetzen‘. Diesen mehrdimensionalen Entwicklungserwartungen steht allerdings ein Mangel an empirischen Erkenntnissen über die konkrete Fortbildungspraxis und die Übersetzungen der Erwartungen durch die Fortbildner:innen und die Teilnehmer:innen gegenüber. Wir widmen uns diesem Desiderat vor dem Hintergrund bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektivierungen sowie aktueller Forschungen zu diskriminierungskritischen Fortbildungen (2). Von hieraus wenden wir uns mit einer Feinanalyse dem Sprechen über Entwicklungserwartungen im Rahmen eines Interviews zu, das im Anschluss an eine rassismuskritisch ausgerichtete Fortbildung mit einer teilnehmenden Lehrerin geführt wurde (3). Abschließend diskutieren wir zusammenfassend drei Einsichten zur Übersetzung von Entwicklungserwartungen im Kontext diskriminierungskritischer Fortbildungen (4).

## 2 Zur doppelten Entwicklungserwartung an diskriminierungskritische Fortbildungen: Programmatik und Befunde

Die Verhältnissetzungen der ineinander verschränkten Entwicklungserwartungen an Fortbildungen diskutieren wir im Folgenden im Hinblick auf bildungspolitische Erwartungen (2.1) sowie erziehungswissenschaftliche Perspektiven (2.2) und blicken vor diesem Hintergrund auf vorliegende empirische Studien zu diskriminierungskritischen Fortbildungen (2.3).

### 2.1 Bildungspolitische Erwartungen an (diskriminierungskritische) Fortbildungen

In ihrem Eckpunktepapier zu Lehrer:innenfortbildungen hält die KMK (2020) fest, dass für die erfolgreiche Weiterentwicklung von Schule und die Professionalisierung von Lehrkräften in einem zunehmend komplexen Umfeld passgenaue, wissenschaftsbasierte und nachhaltig wirksame Fortbildungen unerlässlich seien (vgl. ebd., 5f.). Fortbildungen sollen Lehrer:innen ermöglichen, ihre beruflichen Kompetenzen beständig weiterzuentwickeln (vgl. ebd., 3), und eine „Reflexion der individuellen Tätigkeit“ (ebd.) anregen. Diese Weiterentwicklung und Reflexion werden in die „Verantwortung der jeweiligen Lehrkraft“ (ebd.) gelegt. Zugleich sollen Fortbildungen vermittelt über die teilnehmenden Lehrer:innen „einen Beitrag leisten, Entwicklungsprozesse in der Schule zu initiieren, neu auszurichten und aufeinander abzustimmen, so dass organisationale Kapazitäten gestärkt werden“ (ebd., 2).

Auch für Fortbildungen mit einer diskriminierungskritischen Ausrichtung gilt die Erwartung, Lehrer:innen diskriminierungskritisch zu professionalisieren und entsprechende Schulentwicklungsprozesse zu initiieren (vgl. KMK & HRK 2015). Obgleich noch vergleichsweise zaghaft, wird in bildungspolitischen Beschlüssen mittlerweile die Notwendigkeit eines Abbaus diskriminierender Mechanismen und Routinen im Bildungssystem ausgewiesen (vgl. KMK 2013; KMK & HRK 2015). In ihrer Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ halten KMK und HRK (2015, 2) fest, dass es bei der „Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes“ u. a. darum gehe, „die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“; so sei „Diversität in einem umfassenden Sinne [...] Aufgabe jeder Schule“. Um dieser „Aufgabe“ nachzukommen, seien Fort- und Weiterbildungen elementar (vgl. ebd., 3). Als notwendig erachtet werden „neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt [...], die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt [...] werden müssen“ (ebd.). Seit einigen Jahren werden in verschiedenen Bundesländern Fortbildungen implementiert, um pädagogische Akteur:innen in Schule für

Mechanismen, Formen und Folgen von Diskriminierung und intersektionaler Ungleichheit im schulischen Handlungsraum professionalisierungswirksam zu sensibilisieren und darüber Impulse für die systematische Gestaltung einer diskriminierungskritischen und differenzreflexiven Schule zu setzen.

## 2.2 Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf diskriminierungskritische Fortbildungen

Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird die Notwendigkeit diskriminierungskritischer Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse markiert (vgl. bspw. Bräu u. a. 2024; Dođmuş & Steinbach 2024). Gefordert wird etwa, dass (angehende) Lehrer:innen „[i]n Anbetracht der [...] Verantwortung gegenüber folgenden Bildungsgenerationen [...] verstärkt in die Lage versetzt werden, ihre Adressat\_innen normenreflexiv, diskriminierungs- und machtkritisch in ihren Lebensentwürfen zu unterstützen und zu einer (welt-)offenen Schulkultur beizutragen“ (Balzter u. a. 2017, 7). Es bedürfe „festverankerter Lehr-Lernangebote zum Erwerb, zur Vertiefung und zur Reflexion von rassismuskritischem Wissen und Handeln“ (Beck u. a. 2023, 479). Auch Weis (2017) hebt die Bedeutung „einer lebendigen Praxis der rassismuskritischen Lehrerinnenfortbildung“ (ebd., 166) hervor, für deren Erfolg „eine vertrauensvolle Atmosphäre“ (ebd., 164) und „Zeit“ (ebd.) zentral seien. Nur so könne gewährleistet werden, dass die Fortbildungsteilnehmer:innen sich mit den „eigenen Verstrickungen in die rassistischen Praxen und Diskurse“ (ebd.) auseinandersetzen.

Diese Positionierungen bringen Entwicklungserwartungen an Lehrer:innen und Schule zum Ausdruck, die sich in der Einsicht gründen, dass gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse nicht nur in die Institution Schule hineingetragen werden, sondern auch in die Strukturen und Routinen der Institution eingeschrieben sind (vgl. bspw. Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Bereits seit Ende der 1990er Jahre verweisen erziehungswissenschaftliche Studien auf diskriminierende Mechanismen im Schulsystem, die in den Routinen von Schule normalisiert und legitimiert sind und daher auch nicht als diskriminierend erkannt werden (vgl. Dean 2020; Gomolla & Radtke 2009; Diehm & Radtke 1999). Diskriminierende Unterscheidungen in der Schule resultieren demnach nicht (zwangsläufig) aus individuellen Entscheidungen und Handlungen; herausgearbeitet wird vielmehr, dass bspw. für rassismusrelevante Unterscheidungen „lokale organisatorische Strukturen, organisatorische Handlungszwänge und etablierte Praktiken in einzelnen Schulen sowie ein pädagogischer *Common Sense*“ (Gomolla 2010, 82) als diskriminierende Faktoren wirksam sind.

Eine zentrale bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Erwartung an Lehrer:innen besteht folglich darin, mitunter subtile Formen von Diskriminierung und die eigenen wie schulischen Verstrickungen zu erkennen und auch strukturell abzubauen. Schule als Institution und Organisation sowie die an ihr Beteiligten se-

hen sich daher mit einem „umfassende[n] Transformationsanspruch“ (Hinrichsen u. a. 2024, 33) konfrontiert. Dabei sind sowohl die eingeforderten Professionalisierungs- als auch Schulentwicklungsprozesse tiefgreifend und voraussetzungsreich: Während erstere auf eine Veränderung von Wissen, Deuten und Handeln und auf ein (An-)Erkennen der „eigenen Verstrickungen“ (Weis 2017, 166) in die Fortschreibung diskriminierender Ordnungen zielen, soll die Organisation Schule alltägliche und oftmals nicht diskriminierend scheinende „organisatorische Praktiken und Routinen“ (Hinrichsen u. a. 2024, 33) erkennen und verändern.

### 2.3 Empirische Befunde zu diskriminierungskritischen Fortbildungen

Bislang liegen nur wenige Studien vor, die sich auf den Fortbildungsbereich als dritte Phase der Lehrer:innenbildung beziehen und dezidiert diskriminierungskritische Formate fokussieren. Mit Blick auf die Verschränkung von Professionalisierungs- und Schulentwicklungserwartungen ist die Evaluation einer Fortbildung durch Gomolla u. a. (2016) hervorzuheben. Die Fortbildung zielte auf die Qualifizierung der Teilnehmer:innen zu schulischen „Veränderungsakteuren“ (ebd., 158). Die Befunde verweisen darauf, dass sich eine „stärkere Wahrnehmung“ (ebd., 150) der Teilnehmer:innen von Diskriminierung im Schulalltag und der institutionalisierten Formen und Mechanismen entwickelt hat. Zudem wird deutlich, dass die Teilnehmer:innen „weniger selbstverständlich“ (ebd., 151) auf ungleichheitsrelevante Differenzkategorien zurückgreifen, um Schüler:innen zu unterscheiden, wenngleich sich eine sozialkonstruktivistische Sichtweise auf Differenz kaum grundlegend etabliert hat (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Rolle als „Veränderungsakteur[e]“ (ebd., 158) werden in der Studie unterschiedliche Strategien hervorgehoben: Häufig vollzieht sich ein „beiläufig[es]“ (ebd., 152) Teilen von Wissen im Kollegium, teils allerdings auch in „gemeinsam[er] Strategieentwicklung“ (ebd.) oder der „Einrichtung von Arbeitsgruppen“ (ebd.).

In der Fortbildungsstudie von Weis (2017) werden u. a. divergierende Erwartungen von Fortbildner:innen und Teilnehmer:innen herausgearbeitet: So zeigt sich bei ersteren die Erwartung einer Haltungsveränderung und einer „kritischen Macht- und Selbstreflexion“ (ebd., 157) durch die Teilnehmer:innen und bei letzteren die Erwartung eines Kennenlernens von verlässlichen „Praxishilfen bzw. Werkzeugen“ (ebd.). Hinsichtlich schulstruktureller Veränderungsprozesse verweist die Studie darauf, dass im Anschluss an die Fortbildungen „Orte der kollegialen Reflexion“ (ebd., 159) fehlen, die aber notwendig wären, um „eine spürbare Veränderung der eigenen Praxis“ (ebd.) hervorzubringen. In Bezug auf die Abwehr von Auseinandersetzungen mit eigenen Involviertheiten in die Fortschreibung von diskriminierenden Verhältnissen – und damit der Negation der Entwicklungserwartung im Sinne einer Transformation des pädagogisch-professionellen Selbst, wie sie bei Weis (2017) bereits anklang – ist auf eine Studie von Marmer (2015) zu verweisen: Es wird gezeigt, dass für Fortbildungsteilnehmer:innen eher die Ausei-

nersetzung mit Schüler:innen im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, anstelle einer Auseinandersetzung mit sich selbst, was in der Konsequenz dazu führt, dass sich „nicht mit dem eigenen Rassismus, sondern mit dem [...] [der] Schüler beschäftigt[t]“ (ebd., 188) wird.

Auch in unseren eigenen laufenden sowie kürzlich abgeschlossenen Studien zeigt sich als eine Spezifik diskriminierungskritischer Fortbildungen, dass Diskriminierungsverhältnisse wie Rassismus und Sexismus als etwas inszeniert werden, das seinen Ausdruck in erster Linie in einem als problematisch markiertem Tun Anderer finde. Damit zusammenhängend ist auch die Personalisierung von diskriminierenden Praktiken ein verbindendes Element. Wir verdeutlichen dies exemplarisch: So rekonstruieren bspw. Doğmuş und Steinbach (2024) auf Basis von Interviewauszügen mit Teilnehmer:innen an rassismuskritisch ausgerichteten Langzeitfortbildungen, dass die Teilnehmer:innen „rassismusrelevante Unterscheidungen in der routinierten Praxis der Schule“ (ebd., 101) bzw. im Tun ihrer Kolleg:innen zwar durchaus erkennen, es ihnen allerdings „an einer Sprache zur Thematisierung von Rassismus und der eigenen Involviertheit fehlt“ (ebd., 102). Auffällig ist dabei insbesondere eine das Sprechen der Interviewten auszeichnende „unspezifische Vagheit“ (ebd., 99). Auch Doğmuş (2024, 69) arbeitet heraus, dass sich „das Sagbare des Rassismus [...] auf den *Rassismus der Anderen* [konzentriert]“, und deutet diese Ausklammerung der eigenen Verstrickungen als Ermöglichung eines harmonisierten Miteinanders der Teilnehmer:innen. Ähnlich einer solchen Harmonisierung wird in Analysen von Kuhlmann u. a. (2024, 163) deutlich, wie bedeutsam „Modi der interaktiven Gesichtswahrung“ in diskriminierungskritischen Formaten für (angehende) Lehrer:innen sind. Diese vollziehen sich selbst in Situationen, in denen keine konkrete ‚Beschuldigung‘ „als (strukturell) an Diskriminierung beteiligte Akteur:innen“ (ebd.) im Raum steht. Komplementär zu dieser Verlagerung von Diskriminierung auf Andere ist festzustellen, dass sich Teilnehmer:innen in diskriminierungskritischen Fortbildungen oftmals selbst als bereits ‚sensibilisiert‘ zeigen, so etwa indem anekdotisch – im Modus eines „Erfahrungsaustausch[es] über best-practice-Beispiele unter Gleichgesinnten“ (Langer 2023, 130) – von eigenen heteronormativitätskritischen Unterrichtsgestaltungen berichtet wird.

In den Schlussfolgerungen der Studien wird etwa auf die Fortschreibung von „rassismusrelevanten Dynamiken“ (Dogmus 2024, 73) verwiesen und herausgestellt, dass Auseinandersetzungen mit „Diskriminierung als gesellschaftliche[r] ‚Systemfrage‘“ (Kuhlmann u. a. 2024, 163) tendenziell verunmöglicht werden. Doch zeigen sich – wie Langer (i.E.) in den Blick nimmt – durchaus einzelne Momente der Infragestellung des pädagogisch-professionellen Selbst (vgl. ebd.), die allerdings von Ambivalenzen durchzogen sind und mit spezifischen Kontingenzschließungen einhergehen (vgl. ebd.). Dies ist insofern wenig überraschend,

als dass eine „Infragestellung ebenjener diskriminierenden Verhältnisse, die das eigene Selbst hervorgebracht haben, höchst voraussetzungsreich ist“ (ebd.). Im Lichte dieser Befunde werden unterschiedlich gelagerte Herausforderungen offenkundig, die der doppelten Entwicklungserwartung von Professionalisierung im Sinne einer Transformation des Selbst und Schulentwicklung im Sinne einer Transformation von Strukturen und Routinen eingeschrieben sind. Wie die doppelten Entwicklungserwartungen von Fortbildungsteilnehmenden konkret bearbeitet und übersetzt werden, stand im Zentrum des Austausches, den wir ausgehend von vier unterschiedlichen Forschungsprojekten in unserer Arbeitsgruppe im Kontext einer Tagung begonnen haben und nachfolgend explorativ empirisch fortführen.

### 3 Empirische Einblicke – Sprechen über Entwicklungserwartungen

Wir wenden uns einem Ausschnitt aus einem Interview mit einer Teilnehmerin einer rassismuskritischen Fortbildung zu, den wir feinanalytisch rekonstruiert haben. Unsere übergeordnete Frage nach der Übersetzung von Entwicklungserwartungen an diskriminierungskritische Fortbildungen differenzieren wir hierfür wie folgt aus: 1. Welche Entwicklungserwartungen werden der Fortbildung zugeschrieben? 2. Welches Bild vom teilnehmenden Subjekt und dessen Transformation durch die Fortbildung wird entworfen? 3. Wie wird – im Zusammenspiel von Entwicklungserwartungen und dargestellter Transformation – der Fortbildungsgegenstand ‚Diskriminierungskritik‘ als ein spezifischer hergestellt?

Der Materialauszug, den wir rekonstruieren und diskutieren möchten, stammt aus dem Projekt „Professionalisierung für die Migrationsgesellschaft“ (ProMig), welches 2020–2024 an der Universität Oldenburg durchgeführt wurde. In der Studie wurden leitfadengestützte themenzentrierte Interviews (vgl. Witzel 1985) mit Lehrer:innen und Schulsozialpädagog:innen durchgeführt, die an einer einjährigen, explizit als rassismuskritisch konzeptualisierten Fortbildung teilgenommen haben.

Für die Nachvollziehbarkeit wird der Interviewausschnitt vollständig dargestellt. Anschließend präsentieren wir unsere Feinanalyse entlang von Sinnabschnitten.

I: (mhm) Wenn Sie an Ihre Erwartungen, es ist natürlich schon lange her, ich hoffe, Sie erinnern sich zumindest noch ein bisschen daran, (ähm) an Ihre Erwartungen vor der Fortbildung zurückdenken. Haben sich diese für Sie erfüllt oder eher nicht erfüllt?

TN: Wie ich eingangs geschildert habe, war es ja son bisschen besonders. Ich kam ja quasi ohne Erwartungen ((Lachen)), weil ich ja mich gar nicht so bewusst auf den Weg gemacht habe dafür (ähm) und dementsprechend (ähm) war es dann auch leicht,

((kurzes Lachen)) die Erwartungen zu übertreffen. (ähm) Aber das war eben auch so (hmm) gar nicht / gar nicht so sehr, dass ich sage: (oh) Super, ich weiß jetzt endlich, wie mans richtig macht oder so, (ähm) sondern wirklich dieses ganz feine Klingen innendrin, so, was dann manchmal / das Glöckchen, was dann manchmal läutet. Wo (ich) denk so: (oh) Achtung, pass noch mal eben auf! Ich glaube, das ist einfach (ähm) sensibler geworden. (ähm) Aber das wäre jetzt nichts, was ich soo jetzt auch dann so ins Kollegium zum Beispiel tragen kann, wo ich sag: (ach) Super, ich habe die und die Techniken kennengelernt, das zeige ich euch jetzt mal. So geht das jetzt oder so. (mhm) Wie man ja in anderen Fortbildungen teilweise hat (ne), wo man sagt: Super, hier habe ich 'ne Methode kennengelernt, die zeige ich euch jetzt. Das war ja da nicht so sehr, da gings ja meehr eben um dann doch wieder die innere Haltung über die wir gesprochen haben. Und daas ist schon, dass ich (ähm) / dieses Glöckchen läutet manchmal und da hatte ich gar nicht so mit gerechnet, dass ich da so oft (mhm) mich da, ja nochmal anders auf den Prüfstand stelle, weil ich mit so 'ner so etwas überheblichen ((lachend)) Selbstüberschätzung drangegangen bin. So: Ich weiß doch sowieso alles und weiß Bescheid und hab doch 'ne tolle Haltung und so. Also, insofern (ähm) ohne Erwartung hingegangen und (ähm) durchaus ein Stück verändert wiedergekommen, ohne dass man jetzt sagen könnte: (ah) Ja, guck mal, es hat sich jetzt auch an der Schule das und das und das verändert und da sieht man ja auch, dass da sich jemand auf den Weg gemacht hat. Das gar nicht mal, aber so dieses innere Überprüfen dessen, was man tut, ja, das ist das, was bei mir eigentlich dabei v-/hauptsächlich rausgekommen ist.

Wir beginnen die Feinanalyse mit der von der Interviewerin formulierten Frage:

*I: (mhm) Wenn Sie an Ihre Erwartungen, es ist natürlich schon lange her, ich hoffe, Sie erinnern sich zumindest noch ein bisschen daran, (ähm) an Ihre Erwartungen vor der Fortbildung zurückdenken. Haben sich diese für Sie erfüllt oder eher nicht erfüllt?*

Die Interviewfrage suggeriert zunächst, dass die interviewte Person im Vorfeld der Fortbildung konkrete Erwartungen hatte, die sich nun – in der Rückschau – als erfüllt oder eben nicht erfüllt beschreiben lassen. Die Frage wird unmittelbar relativiert, indem die vorgängigen Erwartungen als möglicherweise schon wieder vergessene markiert werden und auf die Erinnerung gehofft wird. Die Interviewerin fordert allerdings einen Vorher-Nachher-Abgleich ein, der über den Zusatz „für Sie“ zwar deutlich an die Adressatin gebunden wird, die Adressatin jedoch letztlich unverändert denkt.

*TN: Wie ich eingangs geschildert habe, war es ja son bisschen besonders. Ich kam ja quasi ohne Erwartungen ((Lachen)), weil ich ja mich gar nicht so bewusst auf den Weg gemacht habe dafür (ähm) und dementsprechend (ähm) war es dann auch leicht, ((kurzes Lachen)) die Erwartungen zu übertreffen. (ähm) Aber das war eben auch so (hmm) gar nicht / gar nicht so sehr, dass ich sage: (oh) Super, ich weiß jetzt endlich, wie mans richtig macht oder so, (ähm) sondern wirklich dieses ganz feine Klingen innendrin, so, was dann manchmal / das Glöckchen, was dann manchmal läutet. Wo (ich) denk*

*so: (oh) Achtung, pass noch mal eben auf! Ich glaube, das ist einfach (ähm) sensibler geworden. (ähm)*

Im Gegensatz zu den Implikationen der Interviewfrage wird signalisiert, dass der aufgerufenen Norm nicht entsprochen wird: Die befragte Person hat sich „gar nicht so bewusst“ und „ohne Erwartungen“ „auf den Weg gemacht“. Damit wird sie zu einem „besonder[en]“ Fall. Gleichzeitig wird mit der Metapher des Auf-den-Weg-Machens eine potentiell veränderungsrelevante Prozesslogik aufgerufen. Der Einschub „quasi“ deutet an, dass Erwartungen doch bestanden, und könnte sich darauf beziehen, dass sie nicht zur Frage passen, nicht sagbar erscheinen oder dass insgesamt legitimierungsbedürftig erscheint, dass keine Erwartungen bestanden haben. Die Andeutung von bestehenden Erwartungen wird durch die Ergänzung von: „und dementsprechend (ähm) war es dann auch leicht, ((kurzes Lachen)) die Erwartungen zu übertreffen“ bestärkt. Die dahingehende Verschiebung geschieht allerdings eher scherzhaft. Es wird auf das evaluative Moment der Interviewfrage (erfüllt/nicht erfüllt) reagiert und ‚evaluiert‘, ob die Fortbildung ertragreich war. Der Satz ist jedoch ambivalent, weil er einerseits ein Lob der Fortbildung beinhaltet, insofern markiert wird, dass die Erwartungen übertroffen wurden, und andererseits zum Ausdruck bringt, dass die Erwartungen zu übertreffen auch nicht schwer war. In dieser ambivalenten Doppelbotschaft wird das Lob relativiert und ins Gegenteil verkehrt. Bemerkenswert ist hierbei, dass trotz der stark an die befragte Person adressierten Interviewfrage nicht auf das Possessivpronomen „meine“ zurückgegriffen, sondern abstrakter von „die Erwartungen“ gesprochen wird, wodurch sie distanziert erscheinen.

Auch die folgenden Ausführungen zur Fortbildung bleiben eher vage, da lediglich ausgeführt wird, was durch die Fortbildung nicht erreicht wurde. Es wird festgestellt, dass in der Fortbildung kein spezifisches und vor einem ethischen Hintergrund ‚richtiges‘ Handlungswissen erworben wurde („mans richtig macht“). In Abgrenzung zu diesem handlungspraktischen Wissen macht die Interviewte als Ergebnis der Fortbildung „ein feine[s] Klingen innendrin“ relevant, ohne dass dessen Genese erläutert würde. In dieser akustischen Metapher scheint ein harmonischer und kontinuierlicher Ton auf, den nur die Sprecherin selbst hört. Dieses Klingen wird dann in das „manchmal“ läutende „Glöckchen“ überführt, mit dem auch punktuelle Ereignisse (das Läuten) sprachlich gefasst werden. Zu betonen ist, dass die läutende Instanz „innendrin“ nicht thematisch wird – hier könnte sich so etwas wie ein akustisch operierendes Gewissen und/oder das sich professionalisierende Selbst andeuten, das von der sprechenden Person ausdifferenziert wird und dadurch zu einer autonomen und wahrnehmungsfähigen Entität wird. Die Befragte greift dabei erneut auf eine umgangssprachliche wörtliche Rede zurück, um das zu beschreiben, was sie als Ergebnis der Fortbildung rahmt. Mit Verweis auf das Glöckchen formuliert sie den Selbstappell, ‚aufzupassen‘. Worauf

es Acht zu geben gilt, expliziert sie nicht, dies scheint vielmehr als geteiltes Wissen vorausgesetzt. Dabei deutet sich mit den akustischen Signalen ein punktuell Gewahrwerden („Achtung“) darüber an, dass es für eine spezifische Situation und für einen kurzen Zeitraum („nochmal eben“) fast beiläufig einer erhöhten Aufmerksamkeit bedarf. Sie formuliert sodann, dass „das“ eine Steigerung erfahren habe. Wenngleich offen bleibt, worauf das „das“ konkret bezogen ist, könnte es auf das zuvor benannte Glöckchen hinweisen, das bereits vorhanden war, aber sensibler geworden sei. In dieser Bewegung wird die Wirkung der Fortbildung zum einen als etwas Grundlegendes entworfen, da die Teilnahme das eigene Gewissen (als Glöckchen) in der moralischen Sensibilität verfeinert haben könnte. Zum anderen wird dieses Gewissen von der sprechenden Person distanziert, indem es sich als etwas autonom Bewertendes darstellt, das sich situativ einschaltet. Es gibt feine Signale des ‚Achtung, pass mal eben auf!‘ und drückt eine neue Art der Sensibilität aus, mit der Routinen in der eigenen Handlungspraxis situativ unterbrochen werden.

*TN: Aber das wäre jetzt nichts, was ich soo jetzt auch dann so ins Kollegium zum Beispiel tragen kann, wo ich sag: (ach) Super, ich habe die und die Techniken kennengelernt, das zeige ich euch jetzt mal. So geht das jetzt oder so. (mhm) Wie man ja in anderen Fortbildungen teilweise hat (ne), wo man sagt: Super, hier habe ich 'ne Methode kennengelernt, die zeige ich euch jetzt.*

Auf die Wirkungsbeschreibung der Fortbildung erfolgt erneut eine Negation, mit der auch wieder über die Nutzung direkter Rede signalisiert wird, dass üblicherweise erwartet wird, Fortbildungsinhalte ‚in das Kollegium zu tragen‘ bzw. diese zu multiplizieren. In dieser Inszenierung zeigt sich, dass sie nicht nur über kein „richtiges“ Handlungswissen verfügt, sondern auch, dass keine „Techniken“ oder „Methoden“ erworben wurden, die weitergegeben werden könnten.

*TN: Das war ja da nicht so sehr, da gings ja meehr eben um dann doch wieder die innere Haltung über die wir gesprochen haben. Und daas ist schon, dass ich (ähm)/dieses Glöckchen läutet manchmal und da hatte ich gar nicht so mit gerechnet, dass ich da so oft (mhm) mich da, ja nochmal anders auf den Prüfstand stelle, weil ich mit so 'ner so etwas überheblichen ((lachend)) Selbstüberschätzung drangegangen bin. So: Ich weiß doch sowieso alles und weiß Bescheid und hab doch 'ne tolle Haltung und so.*

Nach einer erneuten Abgrenzungsbewegung konkretisiert die Sprecherin, worum es in der Fortbildung aus ihrer Sicht ging. Statt Techniken oder Methoden zu erlernen, sei es überwiegend um „die innere Haltung“ gegangen. Entgegen anderslautender Annahmen und ihrer eigenen Erwartungen, stellt sie unter erneutem Rückbezug auf die Metapher des Glöckchens fest, dass dieses „manchmal“ läute. Sie übersetzt dieses Läuten diesmal als eigenes Auf-den-Prüfstand-stellen, welches infolge der Fortbildung „so oft“ und „nochmal anders“ geschehe als zuvor. Die Sprecherin begründet das Eintreten dieser Veränderung „mit so 'ner so

etwas überheblichen ((lachend)) Selbstüberschätzung“. Die sich selbst belächelnde Zuspitzung scheint sagbar zu machen, dass die Fortbildung ohne Erwartungen begonnen wurde, weil sie möglicherweise aufgrund einer bereits angenommenen Expertise als wenig bedeutsam erachtet wurde. Dabei wird auf etwas verwiesen, das vermutlich für diskriminierungskritische Fortbildungen relevant ist: Das oft formulierte Ziel, das an einer ‚inneren Haltung‘ gearbeitet wird, geht mit einer Erwartung an Lehrpersonen einher, dass sie ihre eigene Haltung zur Disposition stellen und wenn nötig problematisieren.

*TN: Also, insofern (ähm) ohne Erwartung hingegangen und (ähm) durchaus ein Stück verändert wiedergekommen, ohne dass man jetzt sagen könnte: (ah) Ja, guck mal, es hat sich jetzt auch an der Schule das und das und das verändert und da sieht man ja auch, dass da sich jemand auf den Weg gemacht hat. Das gar nicht mal, aber so dieses innere Überprüfen dessen, was man tut, ja, das ist das, was bei mir eigentlich dabei v-/hauptsächlich rausgekommen ist.*

Die Teilnehmerin schlussfolgert, dass – obgleich sie keine Erwartungen an die Fortbildung herangetragen habe, erst recht keine, die mit einer persönlichen Entwicklung verbunden gewesen wären – sie „durchaus ein Stück verändert“ aus der Fortbildung herausgekommen sei. Auch wenn die eigene Transformation durch das „durchaus ein Stück“ deutlich eingeschränkt wird, läuft es doch dem Interviewimpuls und der dargestellten Erwartung entgegen und ermöglicht in dieser Erwartungswidrigkeit die Relevanz der Transformation zu verdeutlichen. Dabei nimmt sie erneut eine Abgrenzung vor und stellt klar, dass die beschriebene Veränderung an der eigenen Schule nicht sichtbar sei; auch nicht bei ihr selbst. Stattdessen bemerke sie „dieses innere Überprüfen dessen, was man tut“, wobei sie im Unterschied zur Inszenierung dessen, wovon sie sich abgrenzt, das Indefinitpronomen „man“ nutzt und somit eine Verallgemeinerung vornimmt. Hier deutet sich wieder die Figur des entpersonalisierten Glöckchens an, das im Moment eines drohenden Fehlers in der Handlungspraxis ein Achtungssignal gibt und damit ein Überprüfen des eigenen Tuns ermöglicht. Es bleibt im Modus des Allgemeinen und ist dadurch auf andere übertragbar. Erst im Anschluss bezieht sie die ‚innere Überprüfung‘ auf sich selbst und resümiert damit, was bei ihr „hauptsächlich rausgekommen“ sei. Somit benennt sie abschließend einen ‚Output‘ der Fortbildung, wie es auch in der Interviewfrage angelegt war. Diese feinanalytischen Ergebnisse bündeln wir nun hinsichtlich unserer Forschungsfragen.

### **(1) Entwicklungserwartungen**

Wir beginnen mit der Frage, welche Entwicklungserwartungen der Fortbildung in dem dargestellten Interviewausschnitt zugeschrieben werden. An der Interviewfrage wird deutlich, dass ein planendes Subjekt entworfen wird, das Erwartungen an die

Fortbildung stellt und diese entlang einer binären Logik (erfüllt/nicht erfüllt) evaluieren kann. Mögliche Veränderungen der Fortbildungsteilnehmenden werden über die Frage nicht angesprochen, ebenso wenig wird danach gefragt, welche Erwartungen konkret bestanden haben. Daher bleiben mögliche Entwicklungserwartungen implizit. Die befragte Person greift die Evaluationslogik auf und signalisiert, dass sie keine Erwartungen an die Fortbildung gehabt habe, sodass die nicht vorhandenen Erwartungen leicht übertroffen werden konnten. Zugleich wird angedeutet, welche Erwartungen potentiell an Fortbildungen gerichtet werden, die darin bestehen, „Techniken“ und „Methoden“ kennenzulernen und zu erfahren „wie mans richtig macht“. Es wird darüber hinaus deutlich, dass implizit ein Abgleich mit Annahmen vorgenommen wird, die vor Beginn der Fortbildung an das Geschehen bestanden hatten („da hatte ich gar nicht so mit gerechnet“). Abschließend markiert die Sprecherin, dass sie „durchaus ein Stück verändert“ aus der Fortbildung hervorgegangen ist und lokalisiert damit im Kontrast zu sichtbaren Veränderungen wie neu gelernten Techniken und Methoden den Ort der Transformation bei sich selbst.

## (2) Transformationen des Selbst

Daran schließt die zweite Frage an: Welches Bild ihrer Selbst und der erfahrenen Transformationsprozesse wird in der Antwort auf die Interviewfrage entworfen? In ihrer Reaktion zeigt sich die Fortbildungsteilnehmerin als durch die Fortbildung partiell Veränderte. Diese Veränderung könne allerdings nur von ihr selbst wahrgenommen werden und unterscheidet sich von Lernprozessen, die üblicherweise mit Fortbildungen verbunden werden und die Multiplikationsprozesse ermöglichen. Der Transformationsprozess wird sprachlich durch auditive Metaphern des feinen Klingens und des Glöckchen-Läutens eingefangen, die durch die Fortbildung „sensibler“ geworden seien. Die Fortbildungsteilnehmerin beschreibt folglich, dass nicht sie einen Sensibilisierungsprozess durchlaufen habe, sondern ihr inneres Sensorium. In einer spannungsvollen Gleichzeitigkeit wird das Bild einer transformierten moralischen Instanz im Inneren aufgerufen, die aber zugleich eher die Funktion einer situativen Überprüfung im Sinne des ‚Aufpassens‘ und ‚Überprüfens‘ erfüllt und daher auf eine praktisch-operative Sensibilität als Fehlervermeidung hindeutet. Darin wird die Transformation des Selbst durch die Fortbildung hervorgehoben *und* eingeschränkt, da die Teilnehmerin sich einerseits verändert, ohne, dass sie sich „auf den Weg gemacht“ hat, andererseits bereits zuvor über dieses Glöckchen verfügte. Die Prüfung des eigenen Tuns bzw. die veranschlagte veränderte innere Haltung wird in den Darstellungen inhaltlich allerdings nicht gefüllt. Was sich andeutet, ist eine gesteigerte pragmatisch operierende Sensibilität in Bezug auf eigene routinisierten Praktiken, die womöglich diskriminierungsrelevant sind („Achtung, pass noch mal eben auf“).

Im Sprechen der Fortbildungsteilnehmerin zeigt sich dabei eine Kontrastierung zwischen einem ‚Innen‘ und ‚Außen‘. Während das ‚Innen‘ durch die Fortbildung verändert werden sollte und auch ein Stück weit verändert wurde, lässt das ‚Außen‘ keinerlei Veränderungen sichtbar werden. Mit dem ‚Innen‘ erfolgt zugleich eine Inszenierung der Sprecherin als eine, die ihr eigenes Tun prüfen und ihre Selbsteinschätzungen hinterfragen kann. Diese Transformation des Selbst sei im ‚Außen‘ nicht nur nicht sichtbar, sie könne auch nicht ohne Weiteres in schulische Entwicklungsprozesse übersetzt werden.

### (3) Diskriminierungskritik als Fortbildungsgegenstand

Gerade in Kontrast zu üblichen Erwartungen an Fortbildungen, bei denen Methoden und Techniken gelernt werden, die im schulischen Alltag einen direkten und sichtbaren Unterschied machen, wird betont, dass es sich bei diskriminierungskritischen Fortbildungen um besondere Fortbildungen mit spezifischen Zielen und Ergebnissen handelt. Über diesen Kontrast skizziert die Sprecherin eine Idee von Diskriminierungskritik als Fortbildungsgegenstand, mit dem die Erwartung einer veränderten inneren Haltung einhergeht und die sie als Aufpassen und als Prüfung des eigenen Tuns entwirft. Dabei ist insbesondere interessant, dass sie die eigene Überheblichkeit vor der Fortbildung herausstellt – im Sinne einer „tollen Haltung“ –, die dazu geführt habe, keine Veränderungen durch die Fortbildung zu erwarten. Hier deutet sich eine Spezifik diskriminierungskritischer Fortbildungen an: Die implizite oder möglicherweise explizite Erwartung an die Fortbildung ist, dass die eigene „innere Haltung“ zur Disposition gestellt und wenn nötig problematisiert wird, was notwendig auch eine moralische Infragestellung des eigenen Selbst und des eigenen Tuns aktivieren kann. Von sich aber anzunehmen, dass die eigene ‚Haltung‘ problematisch und diskriminierend ist, und man sich durch eine Fortbildung eine Transformation der eigenen ‚inneren Haltung‘ erhofft, ist gerade angesichts der normativen Bedeutung von Gleichbehandlung und Inklusion im pädagogischen Kontext wohl kaum sagbar. Hierin positioniert sich die Sprecherin im Interview so, dass sie andeutet, bereits vor der Fortbildung über ein (auditives) Sensorium in Bezug auf Diskriminierung verfügt zu haben, welches dann aber verfeinert wurde. Damit kommt es zwar zu keiner grundlegenden Infragestellung der eigenen Haltung, aber dennoch zu einer bemerkten und bemerkenswerten Veränderung des Selbst.

Auch die von ihr aufgemachte Dichotomie zwischen Innen und Außen könnte auf eine Spezifik von Erfahrungen in Bezug auf Fortbildungen im Allgemeinen und auf diskriminierungskritische Fortbildungen im Besonderen verweisen. Gerade dadurch, dass die *eigentliche* Erwartung an Fortbildungen darin wahrgenommen wird, anwendbare, wirksame und übertragbare Techniken zu lernen, erscheint der Fokus auf die „innere Haltung“ für die Sprecherin nicht sichtbar praxisverändernd zu sein. Das Festhalten an der auch im programmatischen Diskurs oft mobilisierten

Zweiteilung zwischen innerer, moralischer ‚Haltung‘, die kaum grundlegend zu problematisieren ist, und von außen sichtbarer pädagogischer Praxis, die sich mit lernbaren Methoden technologisieren lässt, scheint ein Sprechen über Veränderungen des eigenen Tuns deutlich zu erschweren. Die Sprecherin löst diese Spannung dadurch, dass sie die Veränderung ihres Inneren distanziiert als ein sensibler gewordenes „das“ beschreibt, das prüfend und evaluierend auf ihre Praxis bezogen ist. Diese Konstruktion von Veränderung – die der Dichotomie zwischen Innen und Außen verhaftet bleibt – durchkreuzt die Vorstellung einer Multiplikator:innen-Rolle im Kollegium.

## 4 Diskussion und Ausblick

Abschließend und ausblickend wollen wir drei Einsichten aus unserer Rekonstruktion pointieren, die uns für den Gegenstand der diskriminierungskritischen Fortbildungen und mit diesem einhergehende Entwicklungserwartungen besonders relevant erscheinen, und aspekthaft auf die im Forschungsstand dargestellten Studien beziehen.

### (1) Erwartung an die Transformation der „inneren Haltung“

Wenngleich Lehrer:innenfortbildungen in bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen mit umfassenden Erwartungen sowohl an die teilnehmenden Lehrer:innen selbst als auch an Schulentwicklung verbunden werden, so dominieren in diskriminierungskritischen Fortbildungen Ansprüche, die als eine Sensibilisierung der Teilnehmenden für diskriminierende Unterscheidungen und Transformation der „inneren Haltung“ beschrieben werden. Insofern Diskriminierung auch über Deutungsweisen und Zuschreibungen von Lehrer:innen operiert, scheint dies einerseits notwendig, andererseits kann mit den Implikationen des Begriffspaars ‚Sensibilisierung‘ und ‚innere Haltung‘ ein verkürztes Verständnis diskriminierender Praktiken assoziiert werden, mit dem Diskriminierungsverhältnisse personalisiert und auch die strukturellen Dimensionen abgeblendet werden. Dabei verweisen vorliegende Studien auf die Relevanz der Berücksichtigung von „organisatorische[n] Strukturen, organisatorische[n] Handlungszwänge[n] und etablierte[n] Praktiken“ (Gomolla 2010, 82; vgl. auch Chernevsky & Lornz-Sinai 2023; Ivanova-Chessex & Steinbach 2023). Vor diesem Hintergrund und auf Basis unserer empirischen Analysen, in welchen die interviewte Fortbildungsteilnehmerin eine individuelle innere Transformation beschreibt, diese jedoch deutlich von Veränderungen im täglichen Schulgeschehen abgrenzt, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten, über Fortbildungen auf diskriminierende Verhältnisse in schulischen Strukturen und Handlungsrouninen transformierend einzuwirken.

## (2) Normativität des Sprechens in diskriminierungskritischen Fortbildungen

Der Fokus auf individuelle Transformationsprozesse geht zudem mit einer normativen Aufladung einher, in der das eigene moralische Selbst im Sinne der ‚richtigen Haltung‘ auf dem Spiel steht bzw. stehen kann. In der Auseinandersetzung mit eigenen Sicht- und Deutungsweisen im Rahmen der Lehrer:innenbildung, etwa wenn diskriminierende Praktiken offengelegt werden, kommt es zu Praktiken der Gesichtswahrung (vgl. Kuhlmann u. a. 2024) auf der einen und zu Abwehrmechanismen auf der anderen Seite (vgl. Akbaba & Wagner 2022). Selbstinszenierungen von Fortbildungsteilnehmer:innen als bereits Sensibilisierte scheinen daher wenig überraschend (vgl. Langer 2023; Kuhlmann u. a. 2024; Doğmuş & Steinbach 2024). Wenn jedoch der Zumutungscharakter von Fortbildungen stark eingeschränkt wird und sich Fortbildungssettings durch Modi der Harmonisierung (vgl. Doğmuş 2024) und gegenseitigen Rückversicherungen, auf der ‚richtigen Seite‘ zu stehen, auszeichnen, zeigen sich Bekenntnislogiken (vgl. Kuhlmann u. a. 2024; Langer 2023), die Gefahr laufen, diskriminierende Ordnungen fortzuschreiben, statt sie zu transformieren. Umso bemerkenswerter scheint uns, dass sich die Sprecherin in dem von uns analysierten Interviewausschnitt als eine zu zeigen wagt, deren Selbsteinschätzung im Vorfeld der Fortbildung durch Überschätzung gekennzeichnet gewesen sei.

## (3) Übersetzbarkeit in pädagogische Praxis

Die Frage nach Möglichkeiten, über Fortbildungen auf diskriminierende Verhältnisse in schulischen Strukturen und Handlungsroutrinen transformierend einzuwirken, verweist auf eine Reihe von Schwierigkeiten, die zumindest knapp benannt werden sollen. So impliziert die Erwartung, diskriminierungskritische Impulse aus Fortbildungen in die schulische Praxis zu übersetzen, die Annahme, diese Praxis rational gestalten und steuern zu können. In der doppelten Entwicklungserwartung an Fortbildungen, der zufolge die Teilnehmenden sowohl die eigene Praxis entwickeln als auch das Gelernte in Schulentwicklungsprozessen multiplizieren sollen, spitzt sich diese Problematik weiter zu. In Fortbildungen und durch Fortbildungsteilnehmende wird damit unterschiedlich umgegangen. Während zuweilen explizit ‚Best-Practice-Beispiele‘ thematisiert werden (vgl. Langer 2023), wird die Übersetzbarkeit in die pädagogische Praxis – wie in unserer Analyse – auch als weitgehend ‚ungeddeckte‘ Erwartung markiert.

Es zeigt sich folglich, wie voraussetzungsreich und in sich spannungsvoll die mit diskriminierungskritischen Fortbildungen einhergehenden Entwicklungserwartungen sind. Unsere Erkundungen verdeutlichen, dass eingeübte Dichotomien zwischen einem zu professionalisierenden und zu sensibilisierenden Innen auf der einen und einer als technologisierbar entworfenen Praxis auf der anderen Seite ein Sprechen *über* und den Vollzug *von* praxisrelevante(n) Veränderungen erschweren. Wir schließen daraus, dass es auch der kritischen Befragung erziehungswis-

senschaftlicher Semantiken und bildungspolitischer Formulierungen bedarf, in denen Begriffe der ‚inneren Haltung‘ und ‚Sensibilisierung‘ in den Vordergrund treten und deren Bedeutungsdimensionen vage bleiben. Zudem erachten wir es als bedeutsam, die von uns beschriebenen impliziten, vor allem normativen Spannungen und Ambivalenzen theoretisch und empirisch weiter auszuarbeiten.

## Literatur

- Akbaba, Y. & Wagner, C. (2022): Rassismuskritische Lehre in der Universität. In: L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.): Schule zwischen Wandel und Stagnation. Wiesbaden: Springer VS, 435-455.
- Balzter, N., Klenk, F. C., Winkler, C. & Zitzelsberger, O. (2017): Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer\_innen. In: N. Balzter, F. C. Klenk & O. Zitzelsberger (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer\_innenbildung. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag, 213-232.
- Beck, A., Thielen, M. & Thönneßen, N.-M. (2023): Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. In: HLZ - Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 6 (1), 472-486.  
Online unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/6649/6072> (Abrufdatum: 05.09.2024).
- Bräu, K., Budde, J., Hummrich, M. & Klenk, F. C. (Hrsg.) (2024): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Chernevsky, M. & Lornz-Sinai, F. (2023): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften. Weinheim: Beltz.
- Dean, I. (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Doğmuş, A. (2024): Gleichheitsbekundungen unter Verbündeten - Rassismus und das Un-/Sagbare an den Schnittstellen von Professionalisierung, Schule und Schulentwicklung. In: K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 63-75.
- Doğmuş, A. & Steinbach, A. (2024): Krisenkonstellationen schulischer Transformation - Verunmöglichungen des Sprechens über Rassismus im Spannungsfeld institutionalisierter Routinen und rassismuskritischer Professionalisierung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, 3. Jg., H. 1+2, 90-106.
- Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: U. Hornel & A. Scherr (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS, 61-94.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M., Schwendowius, D. & Kollender, E. (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012-2014). Veranstaltung vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt ‚Beratung, Qualifizierung, Migration‘ (BQM). Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 16. Hamburg: HSU.
- Hinrichsen, M., Hummrich, M., Schwendowius, D. & Terstegen, S. (2024): Widerstand und Widerstände - Diskriminierungskritische Positionierungen schulischer Akteure:innen. In: K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 33-46.

- Ivanova-Chessex, O. & Steinbach, A. (2023): Institutionalisierte Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 2. Jg., H. 1, 56-74.
- KMK (2013): Interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (Abrufdatum: 05.06.2024).
- KMK (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_03\\_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf) (Abrufdatum: 05.06.2024).
- KMK & HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (Abrufdatum: 05.06.2024).
- Kuhlmann, N., Schmidt, M. & Moldenhauer, A. (2024): (Nicht) Anders werden? Zum Anerkennungsgeschehen in Antidiskriminierungsworkshops. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 44. Jg., H. 2, 150-166.
- Langer, A. (2023): Figuren der Interferenz im Sprechen über heteronormativitätskritische Fachunterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 12, 120-135.
- Langer, A. (i.E.): Von der (Heraus-)Forderung, die eigene Praxis zu verunsichern. Überlegungen zu diskriminierungskritisch ausgerichteten Reflexionsprozessen. In: A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.): *Die eigene Praxis reflektieren. Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Unterrichtsreflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marmer, E. (2015): Chancen der Lehrer\_innenbildung. In: E. Marmer & P. Sow (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz, 184-185.
- Weis, M. (2017): *Rassismuskritische Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Würzburg: Würzburg University Press.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 227-255.

## Autorinnen

### Bonk, Kamila

ORCID: 0009-0006-8220-9853

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

*Arbeitsschwerpunkte:* Rassismuskritische

Lehrer:innenprofessionalisierung, Mehrsprachigkeit in der Schule

*E-Mail:* kamila.bonk@uni-oldenburg.de

### Doğmuş, Aysun, Prof.‘in Dr.‘in

ORCID: 0000-0003-2003-4278

Technische Universität Berlin

*Arbeitsschwerpunkte:* Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in Migrationsverhältnissen, Rassismus(-kritik) in der Relation von Schulentwicklung und Professionalisierung, Qualitative Sozialforschung  
*E-Mail:* dogmus@tu-berlin.de

**Kuhlmann, Nele, Jun.-Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0003-0870-3862

Friedrich-Schiller-Universität Jena

*Arbeitsschwerpunkte:* Pädagogische Ethik, Anerkennungstheoretische Schul- und Professionsforschung, Qualitative Sozialforschung

*E-Mail:* nele.kuhlmann@uni-jena.de

**Langer, Anja**

Universität Bremen

*Arbeitsschwerpunkte:* Schul- und Lehrer:innenforschung, Subjektivierungstheoretische Forschung, Diskriminierungskritik in Schule

*E-Mail:* alanger@uni-bremen.de

**Moldenhauer, Anna, Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0001-6370-4003

Universität Bremen

*Arbeitsschwerpunkte:* Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, schultheoretische Forschung – insbesondere zu Fragen der Transformation und Entwicklung von Schule, Qualitative Sozialforschung

*E-Mail:* anna.moldenhauer@uni-bremen.de

**Steinbach, Anja, Prof.‘in Dr.‘in**

ORCID: 0000-0002-3414-7241

Europa-Universität Flensburg

*Arbeitsschwerpunkte:* Rassismuskritische Schulforschung, Pädagogische Professionalität & Professionalisierung, Qualitativ-rekonstruktive Forschung, Ethnographie

*E-Mail:* anja.steinbach@uni-flensburg.de