

Georg Geber-Knop, Isabel Dean, Simon Küth, Erika Gericke, Annika Gruhn,
Elif Ödemiş, Franka Metzner-Guczka, Lisa Tölle

Universitäre Lehrer*innenbildung als multiperspektivische und diskriminierungskritische Professionalisierung von Studierenden und Dozierenden

Abstract

Diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung erfordert miteinander verwobene multiperspektivische und reflexive Professionalisierungsprozesse von Studierenden und Dozierenden. Um diese an der Universität Siegen zu stärken, wurden in einem Pilotprojekt ausgewählte Seminare aller Lehrämter vernetzt, Studierende und Dozierende seminarintern und -extern professionalisiert und das Vorgehen aus verschiedenen Beteiligtenperspektiven evaluiert. Das Projekt und erste Reflexionen werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Anti-discriminatory teacher education demands interconnected, reflective professionalization processes of both students and lecturers from multiple perspectives. To strengthen this, a pilot project at the University of Siegen connected selected seminars of all teaching disciplines to professionalize students and lecturers within and outside their seminars. The approach was evaluated by all parties involved. The project and initial reflections are presented in this article.

Schlagwörter

Diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung, Multiperspektivität, Professionalisierung, Reflexivität

Anti-discriminatory teacher training, Multi-perspectivity, Professionalization, Reflexivity

1. Einleitung

Ergebnisse der schulbezogenen Ungleichheitsforschung verweisen bereits seit mehreren Jahrzehnten auf die (Re-)Produktion von Diskriminierungen in unterschiedlichen Formen und Ebenen des Schulsystems (vgl. u. a. Bourdieu & Passeron, 1971; Gomolla & Radtke, 2009). Diskriminierende Handlungen und Strukturen finden dabei nicht nur auf intentional-individueller Ebene statt. (De-)privilegierende Prozesse und Praktiken vollziehen sich vielmehr auch in alltäglichen, institutionellen und strukturellen Machtverhältnissen (vgl. u. a. Gomolla, 2023; Karabulut, 2020). Soll diese Tradierung von Ungleichheit in und durch Schule verändert werden, kommt einer diskriminierungskritischen Professionalisierung von Studierenden und Dozierenden aller Lehramtsstudiengänge eine hohe Bedeutung zu.



Die Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden sind in strukturell normierende sowie diskriminierende gesamtgesellschaftliche Verhältnisse eingebunden, welche sich auch in schulischen Kontexten und damit verknüpften (Bildungs-)Biografien widerspiegeln (vgl. Fereidooni & Massumi, 2015; Kern et al., 2024). Gleichwohl führen die Eigenlogiken von Unterricht und Schule wiederum zu machtvollen und diskriminierenden Strukturen und Prozessen (vgl. Buchner, 2022; Dean, 2020; Kollender, 2020). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Studierende in einer diskriminierungskritischen Lehrer*innenbildung auf ein spezifisches schulisches und gesellschaftliches Handlungsfeld vorbereitet werden müssen. Dieses Feld wird von auf (Bildungs-)Biografien bezogenen, allgemein- und fachdidaktischen sowie schulformspezifischen Fragen nach Normierungen und Diskriminierungen bestimmt. In der Lehrer*innenbildung sind dazu neben kompetenztheoretischen Ansätzen aktuell Konzepte prominent, die Reflexivität als Modus und Grundlage der Sensibilisierung, Professionalisierung und des professionellen Handelns herausarbeiten (vgl. u. a. Budde & Hummrich, 2014; Gruhn & Geber-Knop, 2024; Schneider, Schlachzig & Metzner, 2020).

Im Pilotprojekt „Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“ flossen diese Überlegungen in diskriminierungskritische Lehrangebote aller dort vertretenen Lehramtsstudiengänge ein. Im vorliegenden Beitrag wird das Lehrprojekt bezüglich seiner didaktischen Planung(-sprozesse) und seiner Durchführung aus verschiedenen Perspektiven reflektiert. Dazu werden zunächst aktuelle Diskurse diskriminierungskritischer Lehrer*innenbildung, die in der Planung relevant waren, nachgezeichnet und für eine stetige, querschnittlich angelegte, diskriminierungskritische Professionalisierung angehender Lehrkräfte und Dozierender plädiert (2). Diese grundlegenden Überlegungen werden dann auf die institutionellen, organisationalen und curricularen Bedingungen der Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen bezogen, bevor das Projekt in seiner Umsetzung dargestellt wird (3). Im Sinne einer Prozessreflexion werden ausgewählte Projektbestandteile kritisch betrachtet. Im vorliegenden Beitrag sollen die Auftakt- und Austauschtagung sowie die Zusammenarbeit mit externen Critical Friends¹ im Projekt reflektiert werden. Über ausgewählte Einblicke in seminarbezogene und -übergreifende Evaluationen werden Perspektiven Studierender abgebildet und mit der Sichtweise der beteiligten Dozierenden relationiert (4). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend resümiert und Entwicklungspotenziale sowie strukturelle Begrenzungen diskutiert. So wird anhand der Evaluation der Lernprozesse und -ergebnisse herausgearbeitet, inwiefern und wie Reflexions- und Professionalisierungsprozesse in der Zusammenarbeit von Critical Friends, Studierenden und Dozierenden in Seminar- und Projektkontexten zur Analyse und zum Abbau bestehender (hoch-)schulischer Differenzordnungen beitragen können (5).

¹ Wir danken den Critical Friends für ihre wertschätzende, kritisch-konstruktive und kompetente Unterstützung.

2. Multiperspektivische diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung

Ausgangspunkt des Projekts bildete der Austausch der beteiligten Dozierenden, die dadurch verbunden sind, dass sie sich in Lehre und Forschung mit Diskriminierungskritik befassen. Dabei blicken sie aus unterschiedlichen Perspektiven und teilweise mittels diskursiv konkurrierender theoretischer Brillen auf den Gegenstand Diskriminierung und auf unterschiedliche Diskriminierungsformen wie etwa Ableismus oder Rassismus. Teil des vorbereitenden Austauschs war es, diese pluralen Perspektiven sichtbar zu machen, sie in der Konzeption des Projekts zu berücksichtigen und unter der gemeinsam verfolgten Zielsetzung einer diskriminierungskritischen Lehre an der Universität Siegen weiterzuentwickeln. Daher erschien es für das Projekt nicht notwendig, eine für alle Personen identische Perspektive zu erarbeiten. Vielmehr war es gewinnbringend, divergierende Sichtweisen über den Verlauf des Projekts in ihrer Unterschiedlichkeit zu belassen und mit Dozierenden, Studierenden sowie Critical Friends zu diskutieren. Im gemeinsamen Austausch kristallisierten sich didaktische Vorüberlegungen und Grundannahmen zu diskriminierungskritischer Lehrer*innenbildung heraus, die im Folgenden dargelegt werden.

2.1 Relevanz diskriminierungskritischer Lehrer*innenbildung

Schulen sind Orte und Systeme mit hoher gesellschaftlicher und individuell-biografischer Relevanz. Zugleich sind sie Orte der (Re-)Produktion von Ungleichheiten und struktureller wie individueller Diskriminierung (vgl. Steinbach et al., 2020, S. 43). Macht- und ungleichheitskritische Forschungen beziehen diese Erkenntnis auf unterschiedliche Diskriminierungsebenen und -formen. So zeigen beispielsweise Studien in Tradition der Disability Studies, wie ableistische Strukturen und Normierungen anhand der Differenzierung ‚disability‘ schulische Alltagspraktiken durchziehen und so bestimmte Schüler*innen situativ oder permanent aus Lehr-, Lern- und Leistungsprozessen ausschließen (vgl. u. a. Buchner, 2022; Merl, 2019; Restayn & Köpfer, 2022). In rassistuskritischen Auseinandersetzungen mit Schule wird aufgezeigt, wie rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse institutionelle Ein- und Übergänge (vgl. u. a. Gomolla & Radtke, 2009; Dean, 2020), die psychische Gesundheit und die Biografien von Schüler*innen (vgl. Karabulut, 2020; Metzner et al., 2022) oder auch die Positionierung von Eltern zu und durch Schule (vgl. Kollender, 2020) prägen. Weitere aktuelle Forschungen behandeln Normierungen und Diskriminierungen im schulischen Kontext u. a. in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Lebensweise (vgl. u. a. Klenk, 2023; Schüle, 2022), generationaler Ordnung/Adultismus (vgl. u. a. Liebel & Meade, 2023) oder auch Antisemitismus (vgl. u. a. Hentges & Kirchhoff, 2024). Autor*innen intersektionaler Analysen richten ihren Blick auf die Verwobenheiten mehrerer Ungleichheitsdimensionen und ihren je spezifischen Auswirkungen im Kontext Schule (vgl. Budde & Hummrich, 2014; Hunner-Kreisel & Steinbeck, 2018; zur Intersektion von Rassismus

und Klassismus u. a. Dean, 2020; zur Intersektion von Rassismus, Trauma und psychischer Beeinträchtigung u. a. Schneider, Schlachzig & Metzner, 2022).

Diese vielfältigen diskriminierungskritischen Forschungen zum gemeinsamen Kontext Schule machen auf die hohe Relevanz einer diskriminierungskritischen Lehrer*innenbildung für alle Schulformen aufmerksam, die angehende Lehrkräfte für Prozesse des Otherings sensibilisiert und für diskriminierungskritisches Handeln professionalisiert. Gleichzeitig berücksichtigt eine so verstandene Lehrer*innenbildung, dass angehende Lehrkräfte als Studierende an Hochschulen und als ehemalige Schüler*innen diskriminierender Schulsysteme in gesellschaftlich ungleiche Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind, solche erleben und diskriminierende Verhältnisse (re-)produzieren. Es stellt sich deshalb die Frage, wie eine Professionalisierung von Lehrkräften für eine differenzsensible und diskriminierungskritische schulische Praxis gestaltet werden kann.

2.2 Reflexivität

Neben Beschreibungen von Kompetenzen, die für diskriminierungskritisches Handeln notwendig sind (vgl. mit Bezug auf Rassismuskritik u. a.: Fereidooni & Massumi, 2015; Schneider et al., 2020), wird Reflexivität als Schlüssel zum diskriminierungskritischen Handeln von (angehenden) Lehrkräften diskutiert. Mit Fokus auf ein weites Inklusionsverständnis formulieren Budde und Hummrich (2015) den Ansatz einer reflexiven Inklusion als zu entwickelnde Haltung, welche einen Fokus auf Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse legt. Ein reflexives Verhältnis zur schulischen Praxis soll dadurch bestimmt sein, Ungleichbehandlungen zu erkennen und diese zu (ent-)dramatisieren. Leonhard (2022, S. 91) differenziert weitergehend aus, wie Reflexivität hinsichtlich des professionellen Handelns unter Bedingungen der Differenz immer auch von Ungewissheiten und Spannungsmomenten geprägt ist (vgl. zur Differenzlinie Behinderung: Neugebauer et al., 2023; zu Rassismus: Beck, Thielen & Thönneßen, 2023; zu Klassismus: Kern et al., 2024). Die Ansätze eint die Ausrichtung an Reflexivität als Professionalisierungsmodus und professionellem Modus (vgl. Gruhn & Geber-Knop, 2024), der eine „[...] habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen [reflexiven] Denkens“ (Häcker 2017, S. 23) beschreibt. Somit ist Reflexivität keine abschließend zu erwerbende Kompetenz, sondern vielmehr ein Modus eines professionellen pädagogischen Handelns, der in das alltägliche Handeln eingeschrieben und auf dieses bezogen ist.

Gleichzeitig geht mit Reflexivität als Ansatz der Lehrer*innenbildung einher, dass diese nicht nur die Haltung und damit auch die Verantwortung von individuellen Lehrkräften fokussiert, sondern auch in stetigen Fortbildungsangeboten curricular, organisational und institutionell verankert wird. Reflexive Ansätze diskriminierungskritischer Lehrer*innenbildung adressieren hierbei Diskriminierungskritik als ein Querschnittsthema, das alle Bereiche und alle Phasen der Lehrer*innenbildung durchziehen sollte (vgl. u. a. Buchner 2022). So betonen Beck, Thielen und Thönneßen (2023, S.

479) hinsichtlich einer rassismuskritischen Lehrer*innenbildung, dass diese über einzelne punktuelle Veranstaltungen engagierter Lehrender hinausgehen und sowohl in Schule als auch Hochschule verpflichtend Teil des Kerncurriculums werden müsse.

2.3 Multiperspektivität

Lehr- und Lernprozesse können nicht losgelöst von den organisationalen und institutionellen Bedingungen der Hochschulen gedacht werden. Vielmehr sind sie eingebunden in ein strukturell diskriminierendes, leistungsbezogenes und selektierendes Hochschulsystem (vgl. u. a. Malik, 2022; Buchner, 2022, S. 75). Spezifisch für die hochschulische Phase der Lehrer*innenbildung ist deren multiperspektivische und -disziplinäre Ausrichtung (vgl. Schweitzer, Heinrich & Streblow, 2019, S. 4). Diese bedingt, dass schulformspezifische Aspekte, wie etwa im Kontext der Grundschule Adul-tismus (vgl. Liebel & Meade, 2023), in den Fokus diskriminierungskritischen Handelns geraten. Auch (schul-)fachspezifische Dimensionen, beispielsweise körperbezogene Normierungen im Fach Sport (vgl. Küth, 2024; Wilm, 2021), können hierbei von großer Relevanz sein. Hochschulen als Orte der (Re-)Produktion von Ungleichheiten und Diskriminierung zu denken, bedeutet verstärkt darauf zu achten, wie ein bestimmtes, vorrangig *weißes*² Wissen an Universitäten adressiert und reproduziert wird (vgl. Malik, 2022). Zugleich stellt sich etwa die Frage, wie hinsichtlich der Differenzlinie Behinderung selektierende Prozesse und Strukturen bestimmte Studierendengruppen ausschließen und wie sich die Kommunikation und Wissenschaftlichkeit hochschulischer Lehre inklusiv gestalten lässt (Neugebauer et al., 2023).

Die bisherigen Ausführungen weisen darauf hin, dass eine diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung mit spezifischen (hoch-)schulischen, disziplin- und (schul-)fachbedingten und schulformenbezogenen Strukturen zusammenhängt, die eine multiperspektivisch und querschnittlich angelegte Professionalisierung hin zu einem reflexiven Modus im Umgang mit (hoch-)schulischen Praktiken bedingen. Dabei sind die Studierenden einerseits in ihren Rollen als diskriminierungskritisch Handelnde und als Diskriminierungskritik vermittelnde angehende Lehrkräfte adressiert. Diese doppelte Ausrichtung prägt aber nicht nur die spätere schulische Praxis Studierender: Auch Hochschullehrende sind in der Lehre dazu aufgefordert, diskriminierungskritisch handelnde Lehrkräfte auszubilden und gleichzeitig selbst differenzreflexiv und diskriminierungskritisch zu handeln. Damit ist auch eine diskriminierungskritische Professionalisierung dieser Personengruppe und die Verwobenheit mit der Professionalisierung Studierender adressiert.

² Das Adjektiv *weiß* wird in diesem Text immer klein und kursiv geschrieben, um zu betonen, dass damit keine Hautfarbe, sondern eine gesellschaftlich privilegierte Positioniertheit gemeint ist, die mit dieser Schreibweise als nicht selbstverständlich, sondern historisch gewachsen markiert werden soll.

Beide Professionalisierungsperspektiven erweisen sich als schul- und hochschulbezogene Desiderate (vgl. u. a. Gruhn & Geber-Knop, 2024). Gerade mit Blick auf die Lehrer*innenbildung ist eine große Diversität disziplinärer, fachlicher und berufsbiografischer Bildungs- und Sozialisationswege von Lehramtsstudierenden festzustellen (vgl. Schrittmesser, 2020). Angesichts der heterogenen Personengruppe dieser Studierenden und den spezifischen Bedingungen hochschulischer Lehrer*innenbildung stellt sich die Frage, wie Differenzreflexivität und Diskriminierungskritik im eigenen Handeln und bei Studierenden in der Lehre begleitet und (weiter) entwickelt werden können. Dieser Anspruch besteht prinzipiell für alle Lehrveranstaltungen. Für Seminare mit diskriminierungskritischen Inhalten – wie sie im hier dargestellten Pilotprojekt adressiert wurden – stellt sich die besondere Herausforderung, dass Heterogenitätsdimensionen zum Gegenstand von Lehre und somit gesellschaftliche Differenzen im Seminar verhandelt werden (vgl. Akbaba, 2022, S. 177; Mecheril et al., 2013). Die Auseinandersetzung mit (De-)Privilegierungen führt zu diesbezüglichen Diskussions- und Aushandlungsprozessen, die Studierende sowie Dozierende mit Aufgaben der Selbst- und Fremdpositionierung konfrontieren, etwa bezüglich ihrer (Nicht-)Betroffenheit von Diskriminierung. In diesem Sinne wird für eine strukturell verankerte, stetige, curricular-querschnittlich angelegte, lehramtsspezifische sowie miteinander verwobene diskriminierungskritische Professionalisierung angehender Lehrkräfte und Dozierender in den Lehramtsstudiengängen plädiert.

3. Das Pilotprojekt an der Universität Siegen

Die oben skizzierten Perspektiven sind in das sechsmonatige Pilotprojekt „Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“ (Sommersemester 2024)³ im Sinne einer wechselseitigen, miteinander verwobenen sowie seminarin- und externen Professionalisierung Studierender und Dozierender eingeflossen. Projektkonzeption und -umsetzung werden im Folgenden dargestellt.

3.1 Kontext

An der Universität Siegen sind die Lehramtsstudiengänge Lehramt an Grundschulen, an Grundschulen mit integrierter Förderpädagogik, an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit integrierter Förderpädagogik, an Gymnasien und Gesamtschulen, an Berufskollegs und für sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten „Emotionale- und soziale Entwicklung“ sowie „Lernen“ vertreten. Pädagogische, erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische und didaktische Inhalte werden im Fach Bildungswis-

³ Die Finanzierung des Projektes erfolgte über die interne Förderlinie „Besser innovativ!“ für Lehrende der Universität Siegen.

senschaften in schulformspezifischen Modulstrukturen studiert. In allen lehramtsbezogenen Studiengängen gibt es Dozierende, die in ihren Seminaren unterschiedliche Diskriminierungskategorisierungen ins Zentrum stellen. Viele dieser Seminare sind Wahlpflichtveranstaltungen und werden dementsprechend nicht von allen Studierenden besucht. Eine systematische und curriculare Einbettung des Themenspektrums Diskriminierung in größere themenbezogene Gesamtzusammenhänge fehlte bisher.

3.2 Ziele und Ablauf des Pilotprojektes

Vor dem Hintergrund dieser Leerstelle wurde vom 2023 an der Universität Siegen gegründeten „Arbeitskreis Diskriminierungskritische Lehre“ die Idee entwickelt, bereits bestehende Seminare zur Diskriminierungskritik und Differenzsensibilisierung im Sinne einer multiperspektivisch verwobenen Professionalisierung von Studierenden und Lehrenden in einen Austausch zu bringen. Sechs Lehrveranstaltungen der lehramtsbezogenen Studiengänge (vgl. Tab. 1) wurden durch gemeinsame Veranstaltungen, den Einbezug von externen Critical Friends sowie eine Mixed-Methods-Evaluation vernetzt.

Titel des Seminars bzw. der Übung	Lehramt	Fokus	Teilnehmendenzahl
Rassismuskritische Perspektiven auf Schule und Unterricht	Grundschule	Rassismus	30
Diskriminierungskritische Schul- und Unterrichtsentwicklung		Ableismus, Rassismus	30
Standardisiertes Rollenspiel in einem Beratungskontext – Schwerpunkt Rassismuskritik	Sonderpädagogische Förderung	Intersektionale Betrachtung von Rassismus und u. a. Klassismus	25
Standardisiertes Rollenspiel in einem Beratungskontext – Schwerpunkt Diversitäts- und Traumasensibilität		Rassismus und psychische Gesundheit	25
Entwicklungsaufgaben der Jugendphase: Die Herausforderungen queerer Jugendlicher in der Schule	Sekundarstufe I und II	Cis-Heteronormativität/Queerfeindlichkeit	20

Heterogenität in Berufskollegs – Umgangsstrategien	Berufskolleg	Heterogenität	25
--	--------------	---------------	----

Tab. 1: Übersicht der am Projekt beteiligten Veranstaltungen

Das Lehrprojekt wurde entlang von fünf Bausteinen realisiert (vgl. Abb. 1). Das Semester begann mit einer zweistündigen seminarübergreifenden Auftaktveranstaltung mit allen beteiligten Studierenden und Dozierenden (B1). Neben dem durch Gruppenaufgaben angeleiteten seminarübergreifenden Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden – auch untereinander – stand im Fokus, das Konzept und die theoretischen Grundlagen des Projekts vorzustellen. In den Folgewochen fanden veranstaltungsinterne Sitzungen statt, in denen die Studierenden spezifische Inhalte des jeweiligen Seminars erarbeiteten (B2). Zu mindestens einer der Seminarsitzungen wurden Expert*innen zum jeweiligen Themenschwerpunkt als Critical Friends für einen Workshop oder Vortrag eingeladen, um die fokussierten Diskriminierungsdimensionen grundzulegen und kritisch zu reflektieren. Dies geschah aus wissenschaftlichen, politischen und/oder „Betroffenen“-Perspektiven, je nach in Publikationen, Vorträgen oder vorheriger Zusammenarbeit gezeigter Expertise der von den Dozierenden eingeladenen Critical Friends. Die Expert*innen waren in der rassismuskritischen Forschung und Beratung, wissenschaftlichen Diskursen um Post-Heteronormativität sowie inklusiver Bildung und Beratung mit Fokus auf Behinderungen verortet. In den Seminaren wurden zudem Themen für die gemeinsame Austauschtagung aufbereitet: Die Studierenden analysierten etwa aus rassismus- oder ableismuskritischer Perspektive Schulmaterialien, reflektierten und diskutierten ihre Haltungen und Einstellungen, erhoben über eine Interviewstudie Schulerfahrungen von jungen queeren Erwachsenen oder arbeiteten unterschiedliche heterogenitätsbezogene Aspekte zu Berufskollegs heraus. Im Rahmen der ganztägigen Austauschtagung (B3) mit allen Studierenden, den Dozierenden und den Critical Friends präsentierten die Studierenden abschließend ihre Arbeits- und Lernergebnisse in unterschiedlichen Formaten (z. B. als Wissenschaftsposter, Büchertisch, Podcast, Workshop oder Übung) in Verbindung mit Reflexionsaufgaben. Insgesamt hatten die Studierenden etwa vier Stunden Zeit, um sich mit frei gewählten Inhalten auseinanderzusetzen und mithilfe eines digitalen Lerntagebuchs ihre Lernprozesse zu reflektieren. Die Critical Friends würdigten die Arbeitsergebnisse, ordneten sie kritisch ein und schlossen die Austauschtagung mit einer Podiumsdiskussion ab.

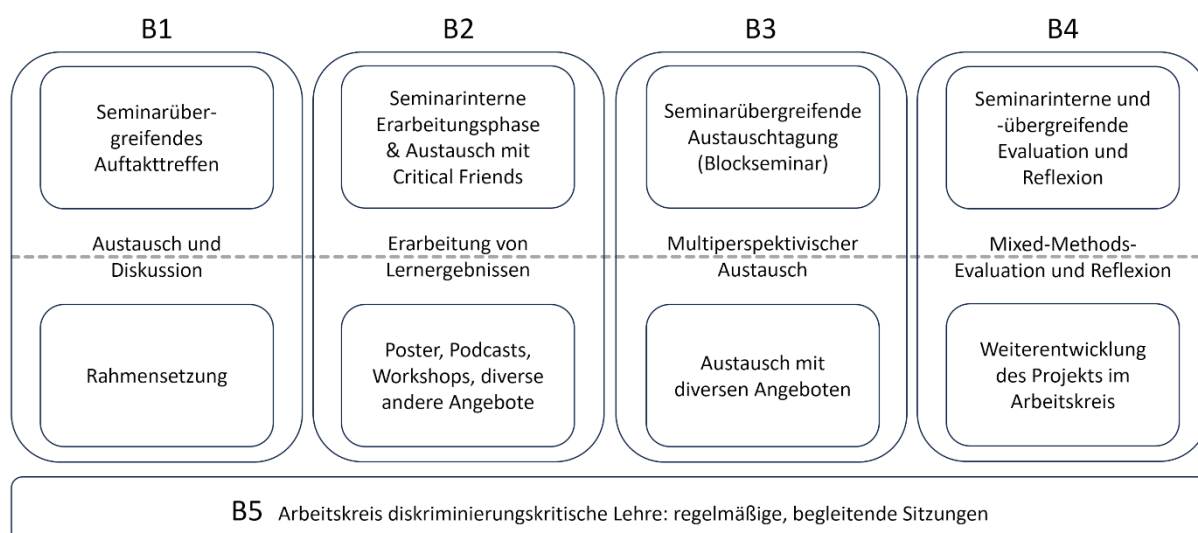


Abb. 1: Projektskizze „Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“

Die prozessorientierte begleitende Projektevaluation wurde in Form eines Mixed-Methods-Designs über eine quantitative Prä-post-Fragebogenerhebung umgesetzt. Zudem werden noch qualitative Interviews mit Studierenden realisiert. Alle teilnehmenden Studierenden konnten sowohl bei der Einführungsveranstaltung (t0) als auch bei der Abschlusstagung (t1) an einer quantitativen Befragung teilnehmen. Der explorative Fragebogen wurde von den Projektinitiator*innen entwickelt. Die geschlossenen und offenen Fragen fokussierten auf das Wissen und Einstellungen der Studierenden zu Diskriminierung sowie Diskriminierungserleben in Schule und Studium, aber auch auf Erfahrungen im Projekt. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung werden aktuell ausgewertet. Zur Ergänzung der quantitativen Perspektive wurden außerdem seminarinterne Reflexionsgespräche und seminarübergreifende Reflexionen zwischen den Dozierenden für die Auswertung und Interpretation von Freitextantworten hinzugezogen (B4)⁴. Schließlich wurde die Struktur des „Arbeitskreises Diskriminierungskritische Lehre“ als Ort des reflexiven, kollegialen Austauschs verstetigt, um ihn für alle Lehrenden der Universität Siegen als informellen Professionalisierungsraum auch über die Förderphase hinaus zu etablieren (B5). Im Sinne der oben skizzierten Perspektiven der Reflexivität als Modus eines professionellen pädagogischen Handelns (2.1) und der multiperspektivischen und -disziplinären Ausrichtung der Lehrer*innenbildung (2.2) erscheint dies besonders relevant. Schließlich ist diskriminierungskritische Lehre im Kontext der Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen bislang nicht strukturell

⁴ Die Ergebnisse aus Freitextantworten der Fragebogenstudie werden in diesem Artikel ausschnittsweise zur Illustration der Studierendenperspektive genutzt und um Eindrücke aus Reflexionsgesprächen ergänzt. Weitere Veröffentlichungen, die auf einer genaueren Analyse der erhobenen Daten basieren, sind in Bearbeitung.

verankert oder curricular-querschnittlich angelegt. Der „Arbeitskreis Diskriminierungskritische Lehre“ versteht sich als Ausgangs- und Reflexionspunkt für eine stärkere curriculare Institutionalisierung diskriminierungskritischer Perspektiven im Lehramtsstudium und weiteren Studiengängen (z. B. Soziale Arbeit).

4. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation

Für einen ersten Einblick in die Ergebnisse der begleitenden Projektevaluation sollen im Folgenden ausgewählte Reflexionen von Studierenden (4.1) und Einordnungen von Dozierenden (4.2) zu Lern- und Planungsprozessen in dem Pilotprojekt, basierend auf Zitaten aus Freitextangaben der Fragebogenerhebungen, seminarinternen Reflexionsrunden und Dozierendenfeedbacks, nachgezeichnet werden.

4.1 Reflexionen der Studierenden

Erwartungen und Bedarfe zum Auftakt

Einige Studierende äußerten zu Projektbeginn die Erwartung, mithilfe der Veranstaltungen „Handlungsorientierung“⁵ zu erhalten und einen „praktischen Umgang“ für konkrete Situationen zu erlernen, um Schüler*innen für die Themen zu sensibilisieren und selbst sensibilisiert zu werden. Einzelne Studierende gaben an, bereits Diskriminierung an der Universität durch Dozierende sowie als Lehrkräfte an Schulen erlebt bzw. beobachtet zu haben, etwa aufgrund von Erkrankungen oder bei der Frage nach einer Verbeamtung. Sie erhofften sich von der Veranstaltung nicht nur die Vermittlung von Informationen, sondern auch, dass durch den Einbezug ihrer Betroffenenperspektive andere Studierende ihre Erfahrungen nachempfinden und verstehen können. Angemerkt wurde zudem, dass insgesamt „viel zu wenig“ oder „noch nichts zu dem Thema“ im Studium gelehrt und gelernt wurde; Veranstaltungen wie das Pilotprojekt wurden sich „gerne früher im Studium“ gewünscht.

Zum Einbezug der Critical Friends

Exemplarisch für die Reflexion des Einbezugs der Critical Friends aus Studierendenperspektive soll an dieser Stelle aus dem Seminar „Diskriminierungskritische Schul- und Unterrichtsentwicklung“ mit Bildungsfachkräften des Annelie-Wellensiek-Zentrums für inklusive Bildung berichtet werden. Die Studierenden heben in ihrem Feedback die Möglichkeit eines „direkten Einblick[es] in die individuellen Erfahrungen von Menschen mit Beeinträchtigungen“ hervor. Die Erzählungen der Critical Friends wurden

⁵ Die hier in Anführungszeichen gesetzten Aussagen sind Ausschnitte aus den Antworten auf offene Fragen der Fragebogenstudie bzw. aus den Reflexionen auf den Besuch der Critical Friends in den Seminaren.

von den Studierenden als „beeindruckend“ oder „prägend“ beschrieben. Zurückgemeldet wurde auch, dass der Besuch individuelle „Wahrnehmung von Behinderung und behinderten Menschen verändert“ habe. Es wurde die Erkenntnis geäußert, „dass es wichtig ist, sich aktiv mit eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen und eine inklusive Haltung zu entwickeln, um Barrieren abzubauen und die Teilhabe aller Menschen zu fördern“. Inhaltlich nahmen Studierende mit, dass „Barrieren [...] nicht nur durch physische Einschränkungen, sondern auch durch sprachliche, persönliche und interaktive Hindernisse [entstehen], die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für Menschen mit Behinderungen erschweren oder sogar verhindern können“. Eine teilnehmende Person drückte aus, „wie wichtig es ist, dass Bildungseinrichtungen individuelle Bedürfnisse ernst nehmen und eine unterstützende Umgebung schaffen [...]“, und dass eine inklusive Gesellschaft „Vielfalt und Diversität als Bereicherung betrachtet und Menschen mit Beeinträchtigungen nicht als defizitär ansieht, sondern ihre Fähigkeiten und Potenziale fördert“. Die Studierenden reflektierten auch eigene Barrieren oder Mängel in der bisherigen Auseinandersetzung mit dem Thema und im Umgang mit den Expert*innen, etwa, dass „der direkte Austausch mit betroffenen Personen fehlte, um ein umfassendes Bild zu erhalten“, oder auch, dass man sich mit direkten Nachfragen gegenüber den Expert*innen schwergetan habe aufgrund von „Unsicherheiten über [...] Begrifflichkeiten“ und der Sorge vor Grenzüberschreitung (intime Nachfragen).

Zur Austauschtagung

In der Nachbefragung zur Austauschtagung wurden insbesondere organisatorische Hinweise angebracht. Die Teilnehmenden fanden es „gut, dass man auch Einblicke in die Arbeit der anderen Seminare bekommen hat“. Allerdings wurde von einigen der Transfer auf die eigene Schulform vermisst. Eine teilnehmende Person meldete zurück, dass die „erarbeiteten Ergebnisse [...] durch das Projekt transparent und besser verständlich gemacht“ wurden. Die „Anforderungen“ der Austauschtagung seien für einige jedoch nicht transparent genug geäußert worden, was als Kritik am offenen Format und der flexiblen individuellen Gestaltung interpretiert werden kann. Darüber hinaus wurde die Organisation der Anmeldung zu Workshopangeboten kritisiert und insgesamt eine Ausdehnung der Tagung auf zwei Tage vorgeschlagen. Für die abschließende Podiumsdiskussion hätten sich Beteiligte eine bessere Einbindung der Studierenden gewünscht. Als Alternative wurden Vorträge einzelner Expert*innen im Sinne von Keynotes vorgeschlagen.

Zum Projektkonzept

Die Studierenden hoben in ihren Rückmeldungen die „essenzielle“ Bedeutung des Themas hervor und wünschten sich eine stärkere curriculare Verankerung, etwa „in einer separaten Lehrveranstaltung/einem eigenen Modul vertiefend“ und „eventuell auch

verpflichtend“. Das Pilotprojekt wurde als „bereichernd“, als ein „vorbildliches Beispiel für eine gelungene Veranstaltung, das mehr Aufmerksamkeit bekommen sollte“, aber auch als „wiederholend“ beschrieben. Besonders wichtig erschien einigen Studierenden der schulformenübergreifende Austausch, der durch das Projekt ermöglicht wurde. Hierdurch wurde ein interprofessioneller Austausch zu diskriminierungsrelevanten Themen ermöglicht. Hervorgehoben wurde auch ein „respektvoller Umgang mit den Studierenden“. Zugleich gab es einzelne kritische Rückmeldungen dazu, dass der Themenschwerpunkt Diskriminierung in einem Seminar „aufgezwungen“ worden sei.

4.2 Relationierungen der Studierenden- und Dozierendenperspektiven

Mit der Planung des Projekts waren didaktische und organisatorische Zielsetzungen verbunden (s. 2 und 3). Im Verlauf des Projekts sammelten die beteiligten Dozierenden Erfahrungen, die im Austausch miteinander, mit Studierenden und mit den Critical Friends diskutiert wurden.

Zu Projektkonzept und -durchführung

Die Konzeption des Projekts in seiner multiperspektivischen Ausrichtung erwies sich im Austausch mit den Projektbeteiligten einerseits als großes Potenzial, andererseits aber auch als Herausforderung. Die Aufgabe, Seminare mit unterschiedlichen fachlichen und teildisziplinären Ausrichtungen miteinander organisatorisch und inhaltlich zu verzahnen, führte zu intensiven sowie konstruktiven Diskussionen und Abstimmungsprozessen. Der Erfolg dieser Prozesse baute auf dem Engagement der Dozierenden auf. Übergeordnetes und geteiltes Ziel dieses Mehraufwands war, diskriminierungskritische Lehre und Diskurse an der Universität weiterzuentwickeln. In der Planung und Durchführung des Projekts zeigte sich, dass der Wunsch vieler Studierenden nach mehr curricularer und struktureller Verankerung des Themas Diskriminierung von den Dozierenden geteilt wird. Dieser Wunsch wurde mehrfach an unterschiedliche universitäre Stellen und Gremien weitergetragen.

Auch die Verwobenheit der Professionalisierungsprozesse Studierender und Dozierender zeigte sich in dem Projekt als Bezugspunkt für Lernprozesse. In der engagierten Erarbeitung der Lernergebnisse für die Arbeitstagung sowie intensiven Diskussionen in den Seminaren entstand die Erkenntnis, dass die Lernvoraussetzungen der Studierenden mit Bezug auf Diskriminierung(-skritik) sehr heterogen waren. Dieser Heterogenität im Laufe eines Semesters in der komplexen Projektstruktur gerecht zu werden, zeigte sich für die Dozierenden als inhaltliche und organisatorische Herausforderung, für die mit offenen Formaten eine zufriedenstellende Lösung gefunden wurde. Gleichzeitig zeigen die Lernprozesse der Studierenden, dass diskriminierungskritische

Hochschullehre diese Komplexität auch anerkennen muss, um individuelle und organisationale Entwicklungen – ggf. auch gegen wahrgenommene Widerstände – anzustoßen.

Einbezug von Critical Friends

Der Einbezug der Critical Friends wurde als Möglichkeit für wechselseitige und konstruktive Reflexionsprozesse sowie als zusätzliche Ressource und Perspektive wahrgenommen. Für die Dozierenden entstanden dadurch neue Entwicklungsimpulse für die Seminarplanung und -praxis. Wenn die Critical Friends Themen mit Praxisbezug einbrachten, war die aktive Beteiligung der Seminarteilnehmenden besonders hoch. Waren den Studierenden die Verbindungen der Inhalte der Workshops oder Vorträge mit der Praxis nicht unmittelbar ersichtlich, bot dies Anlass für weitergehende Diskussionen. Bei einzelnen Seminarbesuchen wurde eine geringe aktive Beteiligung festgestellt. Die Dozierenden vermuten, dass sich hierin auch die Heterogenität der Lernvoraussetzungen zeigt. Zudem schienen viele Studierende über die Seminare zum ersten Mal mit in einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Diskriminierung(-skritik) konfrontiert. Im bereits herausgestellten Beispiel des Besuchs der Bildungsfachkräfte verdeutlichten anschließende Reflexionstexte der Studierenden eine grundsätzliche Unsicherheit, wie sie Fragen an betroffene Personen möglichst diskriminierungsfrei stellen können. Insbesondere auf der Austauschtagung konnte eine Annäherung der Studierenden an die Critical Friends beobachtet werden, was mit dem Ablegen von Vorsicht, dem Mitteilen kontroverserer Meinungen und dem Aufkommen intensiver und für alle bereichernden Diskussionen einherging.

Zur Austauschtagung

Das Engagement, der Reflexionsgrad und die Kreativität vieler Studierender bezüglich der präsentierten Lernergebnisse war vielfach sehr hoch und aus der Dozierendenperspektive gleichermaßen erfreulich und bereichernd. Die Vielzahl an realisierten Projekten und Lernergebnissen eröffnete allen Beteiligten viele Diskussionsanlässe, allerdings konnten in der begrenzten Zeit nicht alle Angebote wahrgenommen werden. Deshalb wurde entschieden, Ergebnisse in einem Kurs im Learning Management System der Universität Siegen zur weiteren Nutzung zugänglich zu machen. Die Lerntagebücher der Studierenden zeigen eine heterogene Bearbeitungs- und Reflexionstiefe der Lernangebote. Einige Studierende referierten das in rezipierten Angeboten erlangte Wissen, andere formulierten weitergehende Gedanken für die eigene Professionalisierung und spätere schulische Praxis. Ob die in den Lerntagebüchern geäußerten Erkenntnisse auch in eine diskriminierungskritische Praxis einfließen, bleibt zwar für die Dozierenden offen, allerdings gaben sie Einblicke in die im Rahmen der großen Anzahl schwer nachvollziehbaren individuellen Lernprozesse. Die von den Studierenden teils

kritisch adressierte Podiumsdiskussion warf für die Dozierenden wichtige Denkanstöße auf. Insgesamt hätten sich einzelne Dozierende mehr Zeit zur eigenen Reflexion gewünscht – im Projektzeitraum standen organisatorische Fragen häufig im Vordergrund. Umso wichtiger und entlastender wird die Etablierung des Arbeitskreises wahrgenommen, der ein Forum bietet, um die vielfältigen Erfahrungen auch im Nachhinein weiter zu bearbeiten und darauf hinzuarbeiten, diskriminierungskritische Lehrinhalte stärker curricular und als Querschnittsthema verschiedener Seminarangebote zu verankern.

5. Fazit und Ausblick

Eine wesentliche Motivation zur Gestaltung des Pilotprojekts war, durch eine Verzahnung bereits bestehender Seminare das bisher unterrepräsentierte Thema Diskriminierung(-skritik) weiter an der Hochschule zu etablieren. Die unterschiedlichen Perspektiven der Dozierenden, Studierenden sowie Critical Friends wurden als Stärke des Projekts gesehen. Gerade die Intensität und gleichzeitig konstruktive Haltung in der Planung und Durchführung, die mit der multiperspektivischen Ausrichtung einherging, sowie ein reflexiver Professionalisierungsmodus führten zu den beschriebenen Lernprozessen. Die Erfahrungen zeigen – auch für zukünftige Unternehmungen der Dozierenden – die hohe Relevanz eines konstruktiven Diskurses über Diskriminierung(-skritik), der weitergehend auf unterschiedlichen Ebenen und in hochschulischen Praktiken zu verankern wäre. Mit dem „Arbeitskreis Diskriminierungskritische Lehre“ konnte ein verstetigter Kontext geschaffen werden, der interessierte Dozierende in der Universität Siegen miteinander vernetzt. Das durchgeführte Projekt soll vor dem Hintergrund der geschilderten Erfahrungen fortgeführt werden. Eine Wiederholung ermöglicht nicht nur eine erfahrungsbasierte Reflexion, sondern schafft durch die gesammelte und entlastende Organisationserfahrung aus dem ersten Durchlauf ebenfalls Zeiträume für eine vertiefte inhaltliche Reflexion auf der Ebene der Dozierenden.

Allerdings zeigt sich in der Rückschau, dass Diskriminierung(-skritik) als stetige individuelle und strukturelle Herausforderung gedacht werden muss und gleichzeitig stark mit dem Engagement und den Reflexionsprozessen einzelner Personen verbunden ist. Wie in Kapitel 2 verdeutlicht, werden in hochschuldidaktischen Diskursen diskriminierungskritische Reflexionsaufgaben und -felder als kontinuierliche und strukturell verankerte Angebote intendiert. Diskriminierungskritik als für alle angehenden Lehrer*innen relevantes Thema kann demzufolge nicht (nur) über zeitlich begrenzte Projekte in der Lehrer*innenbildung etabliert werden. Vielmehr braucht es mehr strukturelle Verankerung des Themas in allen Ebenen der hochschulischen Lehrer*innenbildung.

Literatur

- Akbaba, Yalız (2022). Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Springer VS, S. 165-189.
- Beck, Alena, Thielen, Marc, & Thönneßen, Niclas-Max (2023). Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6(1). <https://doi.org/10.11576/hlz-6649>
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Klett.
- Buchner, Tobias (2022). Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusive Bildung. In Oliver Koenig (Hg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 65-76.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 33-41. <https://doi.org/10.25656/01:11569>
- Dean, Isabel (2020). Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Springer VS.
- Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2015). Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65(40), S. 38-45.
- Gomolla, Mechthild (2023). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Anna Cornelia Reinhardt (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS, S. 1-24. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6>
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Gruhn, Annika & Geber-Knop, Georg (2024). Differenzsensibilität als Professionalisierungsmodus, -bedarf und -herausforderung für Hochschullehrende in der Lehrer:innenbildung. In Silvia Greiten, Georg Geber-Knop, Annika Gruhn & Manuela Köninger (Hg.), *Lehrer:innbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven*. Beltz, S. 42-62.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Klinkhardt, S. 21-45.

- Hentges, Gudrun, Kirchhoff, Felix, & Kroll, Dario (2024). „Über aktuellen Antisemitismus haben wir eigentlich nie groß geredet...“ Schüler*innenperspektiven auf Antisemitismus und Verschwörungstheorien. *Politikum* 10(2), S. 78-83. <https://doi.org/10.46499/2343.3033>
- Hunner-Kreisel, Christine & Steinbeck, Katharina (2018). Intersektionalität und rekonstruktive Ungleichheitsforschung: der praxeologische Mehrebenenansatz im Kontext einer Bildungsforschung zum Übergang in die Schule aus Elternperspektive. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 19(1-2), S. 79-96. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.06>
- Karabulut, Aylin (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehung an Schulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Kern, Friederike, Gehrmann, Sebastian, Kastrup, Valerie, Lingnau, Beate, Meier, Anton, Preußner, Ulrike, Siewert, Sandra, Stövesand, Björn, & Vogt, Eva Kristin (2024). Soziale Ungleichheit als Schwerpunkt in der Lehrer*innenbildung. Fachdidaktische Überlegungen und Konzepte. *PFLB - PraxisForschungLehrer*innenBildung* 6(1), S. 1-30. <https://doi.org/10.11576/pflb-7020>
- Klenk, Florian Cristobal (2023). Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742631>
- Kollender, Ellen (2020). Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. transcript Verlag. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i4.11>
- Küth, Simon (2024). Wie trans* Jugendliche im Sportunterricht zurechtkommen: Über Stressoren und Bewältigungsstrategien. In Frederik Bükers, Claus Krieger & Tim Bindel (Hg.), *Sport und Raum im Spiegel von Inklusion und Diversität*. Universität Hamburg, S. 95-114. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.14659>
- Leonhard, Tobias (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung: Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 77-93. <https://doi.org/10.25656/01:25404>
- Liebel, Manfred & Maede, Philip (2023). *Adultismus: Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*. Bertz + Fischer.
- Malik, Mariam (2022). Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen – von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Springer VS, S. 25-45.
- Mecheril, Paul, Arens, Susanne, Fegter, Susann, Hoffarth, Britta, Klingler, Birte, Machold, Claudia, Menz, Margarete, Plößer, Melanie & Rose, Nadine (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0>

- Merl, Thorsten (2019). Was man können muss. Empirische Rekonstruktionen zum Ableismus eines vermeintlich inklusiven Unterrichts. *Sonderpädagogische Förderung heute* 64(3), S. 265-276.
- Neugebauer, Tjark, Schomaker, Claudia, & Werning, Rolf (2023). Behinderung als Differenzlinie im Kontext einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung: Konzeption und Ziele. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 6(1), S. 269-286. <https://doi.org/10.11576/hlz-5200>
- Restayn, Ann-Marie, Köpfer, Andreas, & Wittwer, Jörg (2022). Der ‚autistische Körper‘ – eine empirische Perspektivierung vor dem Hintergrund schulischer Fähigkeitserwartungen. *Zeitschrift für Disability Studies*. http://dx.doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.05
- Schneider, Lisa, Schlachzig, Laura, & Metzner, Franka (2020). Übergänge von Schülern mit Fluchtgeschichte ins und im deutschen Bildungssystem traumasensibel und rassismuskritisch gestalten. In Daniel Mays, & Franka Metzner (Hg.), *Schulische Übergänge erfolgreich gestalten: Planung und Begleitung von Übergängen in die und aus der Sekundarstufe*. Pöschel, S. 64-71.
- Schneider, Lisa, Schlachzig, Laura, & Metzner, Franka (2022). Trauma in intersektionalen Differenzverhältnissen von race, Flucht und aufenthaltsrechtlichen Situationen. *Sozialmagazin* (6), S. 67-74. <https://doi.org/10.3262/SM2206067>
- Schrittesser, Ilse (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, S. 843-850.
- Schülein, Jessica (2022). Materielle Dimensionen von Geschlecht an der Ganztagschule: Eine ethnographische Einzelfallstudie. Beltz Juventa.
- Schweitzer, Julia, Heinrich, Martin & Streblow, Lilian (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung: Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* 1(1), S. 1-29. <https://doi.org/10.4119/DIMAWE-1538>
- Steinbach, Anja, Shure, Saphira & Mecheril, Paul (2020). "The racial school". Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayalı (Hg.), *Unterscheiden und Trennen: Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Beltz Juventa, S. 24-45.
- Wilm, Gianna (2021). *Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht: Eine videobasierte Praxeographie*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839459515>

Über die Autor*innen

Dr. Georg Geber-Knop arbeitet in der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen als Lehrkraft für besondere Aufgaben.

Korrespondenzadresse: georg.geberknop@uni-siegen.de

Dr.‘ Isabel Dean arbeitet in der AG Schulpädagogik der Universität Siegen als Wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Korrespondenzadresse: isabel.dean@uni-siegen.de

Dr. Simon Küth arbeitet in der AG Schulpädagogik der Universität Siegen als Wissenschaftlicher Mitarbeiter.

Korrespondenzadresse: simon.kueth@uni-siegen.de

Prof.‘ Dr.‘ Erika Gericke leitet den Arbeitsbereich „Schul- und Unterrichtsentwicklung am Berufskolleg“ der Universität Siegen.

Korrespondenzadresse: erika.gericke@uni-siegen.de

Dr.‘ Annika Gruhn arbeitet in der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen als Studienrätin im Hochschuldienst.

Korrespondenzadresse: annika.gruhn@uni-siegen.de

Elif Ödemiş studiert Lehramt für Grundschule an der Universität Siegen und arbeitet als studentische Hilfskraft im Projekt „Lehrer*innenbildung an der Universität Siegen diskriminierungskritisch gestalten“.

Korrespondenzadresse: elif.oedemis@student.uni-siegen.de

Dr.‘ Franka Metzner-Guczka arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Freiburg und am Institut für Medizinische Psychologie am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf.

Korrespondenzadresse: franka.metzner-guczka@ph-freiburg.de, fmetzner@uke.de

Dr.‘ Lisa Tölle arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Korrespondenzadresse: lisa.toelle@ph-freiburg.de