

Derman Aygün & Lea Belz

Sprechen über Rassismus und Sexismus – Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule

Abstract

Diskriminierungen rassistischer sowie sexistischer Art sind gesamtgesellschaftlich verankerte Deutungsmuster und Bestandteile pädagogischer Handlungsrountinen. Insbesondere das Sprechen pädagogischer Fachkräfte transportiert häufig implizite rassistische und sexistische Botschaften und (re-)produziert Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Diese sprachlichen Formen von Diskriminierung verhindern eine erfolgreiche ‚Bildung für alle‘. Vor diesem Hintergrund wird argumentiert, wie und weshalb die Forderung nach Inklusion um Theorien zu Rassismus und Sexismus zu erweitern ist, damit das Paradigma der Inklusion sich seinem eigenen Anspruch auf Bildung für alle annähert. Der Fokus liegt hierbei auf Impulsen zur (Selbst-)Reflexion für eine diversitätssensible und differenzreflexive Lehrer*innenbildung.

Racial and sexist discrimination are anchored in the whole of society and are components of educational routines. In particular, educational professionals often convey implicit racist and sexist messages and (re-)produce power and domination in the language they use. These linguistic forms of discrimination prevent a successful 'Education for All'. Against this backdrop, we argue how and why the demand for inclusion should be expanded to include theories on racism and sexism, so that the paradigm of inclusion comes closer to its own claim of education for all. The focus is on providing impulses for (self-)reflection for a diversity-sensitive and difference-reflective teacher education.

Schlagwörter:

Reflexion, Rassismus, Sexismus, Differenz, Diskriminierung
Reflection, racism, sexism, difference, discrimination

I. Einleitung – Inklusion weiterdenken

Trotz einer langen Forschungsgeschichte und obwohl Lehrpersonen (unbewusst) in die (Re-)Produktion rassistischer und sexistischer Denkweisen und Strukturen involviert sind (vgl. Gomolla & Radtke, 2007), haben Rassismus sowie Sexismus erst seit Kurzem Einzug in die Schulpädagogik erhalten. Von besonderer Bedeutung ist die Involviertheit von Schule und Lehrer*innen in Diskriminierungsprozesse vor dem Hintergrund, dass Kinder und Jugendliche nach der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland mindestens neun Jahre lang die Schule besuchen müssen. In diesen neun Jahren durchlaufen sie mehrere Lebens- und Entwicklungsphasen, verlieren/gewinnen Freund*innen und handeln ihre Teilidentitäten aus. Die Schule ist hierbei eine konstante und zentrale Sozialisationsinstanz. Dies begründet, wieso der Schule sowie den Lehrer*innen hinsichtlich der



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Entwicklung von Schüler*innen viele Möglichkeiten und Potenziale zukommen – gleichzeitig aber auch Risiken bergen. Denn „Schule ist ein institutionell und interaktiv hervor-gebrachter Raum, der [...] Differenzverhältnisse und -ordnungen vermittelt und an der Stärkung und Re-produktion von Differenzordnungen beteiligt ist. [...] [S]ie ist ebenso ein produktiver Raum der Herstellung, Wiederholung und Veränderung“ (Mecheril & Shure, 2018: S. 64-65).

Bildungsinhalte, Unterrichtsmaterialien und das Unterrichtsgeschehen prägen Schüler*innen nachhaltig, weshalb Lehrpersonen in diesen Kontexten eine bedeutende Rolle zukommt. Lehrpersonen sind angehalten, sich an den Kompetenzstandards und Curricula zu orientieren, wodurch es an Ressourcen mangelt, um beobachten und analysieren zu können, was im Unterricht ‚zwischen den Zeilen‘ passiert. Gerade diskriminierende, etwa rassistische und/oder sexistische, sprachliche Äußerungen werden dadurch ignoriert oder gar nicht erst als solche wahrgenommen. Lehrer*innen und Schulen setzen sich gegen Rassismus und Sexismus ein, unbewusst dessen, dass sie selbst strukturell, kognitiv und sprachlich rassistisch und sexistisch agieren – sowohl durch den Umgang mit den rassistischen und sexistischen Äußerungen von Schüler*innen als auch durch die eigenen (vgl. Kasatschenko & Zitzelsberger, 2019: S. 61 f.).

Gerade Sprache ist ein machtvoll Instrument, deren Wirkung den Lehrer*innen selten in ihrer Tragweite bewusst ist. Doch unbewusst diskriminierend zu sprechen, stellt weder einen Schutzschirm für Betroffene dar, noch verteidigt es die Sprecher*innen. Auch wenn die Intentionen der Äußerungen weder rassistisch noch sexistisch sind, kann das performative Sprechen zu Diffamierungen, herabwürdigenden und negativ konnotierten Zuschreibungen und Ausgrenzungen führen. Das nicht Bewusstsein sowie die Dethematisierung fördern die (Re-)Produktion diskriminierender Strukturen, welche letztendlich Bildungsbarrieren begünstigen. Um den Bildungsauftrag tatsächlich erfüllen zu können (und zwar für alle, ohne unbewusst Bildungsbarrieren zu verursachen), muss diversitätssensibel und differenzreflexiv¹ unterrichtet und interagiert werden. Der vorliegende Beitrag widmet sich vor diesem Hintergrund der Frage, welche grundlegende Bedingung erfüllt sein muss, sodass Lehrer*innen befähigt werden, diversitätssensibel und differenzreflexiv zu unterrichten und gleichzeitig sich dem Ideal erfolgreicher ‚Bildung für alle‘ (vgl. Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2015) nähern zu können.

¹ Diversitätssensibel meint ein bewusstes Berücksichtigen von Diversitätsmerkmalen der Schüler*innen im eigenen Handeln in der Schule und dem Unterricht. Diversität beschreibt hier die (individuellen) Unterschiedlichkeiten der Schüler*innen, z. B. Lernstand, Hobbys, Wohnort usw., also, angelehnt an Boomers und Nitschke (2012) und Gardenswartz und Rowe (1994), ‚relativ veränderbare‘ Merkmale. Differenzreflexiv meint in diesem Zusammenhang das bewusste, kritische Reflektieren von Differenzkategorien und struktureller Diskriminierung aufgrund von ‚relativ unveränderbaren‘ Merkmalen der Schüler*innen, z. B. dem (zugeschriebenen) Geschlecht, der Hautfarbe, der (zugeschriebenen) Herkunft/Religion. Hier gilt es nicht nur, diese zu berücksichtigen, sondern darüber hinaus sich als Lehrperson mit der eigenen Involviertheit sowie der inhärenten strukturellen Ungleichbehandlung in Gesellschaft und Institutionen auseinander zu setzen.

Hierfür wird zunächst die Ausgangslage an Schulen geschildert und ihre Bedeutung hinsichtlich der Forderung einer ‚Bildung für alle‘ herausgestellt. Anschließend folgen, orientiert an der Schulpraxis, Ausführungen zu (unbewusstem) sprachlichem Rassismus und Sexismus, welche trotz Unintendiertheit machtvolle Auswirkungen auf Betroffene hinsichtlich ihrer Bildungsprozesse haben können. Abschließend wird die Relevanz von (Selbst-)Reflexion für Lehrer*innen skizziert sowie erste Impulse zur praktischen Anwendung dieser gegeben, um einer reflexiven Haltung in der Schulpraxis näher zu kommen. Im Fazit wird der kritische Blick auf institutionelle Strukturen gerichtet, um deutlich abgrenzend darzustellen, dass Veränderung nicht ausschließlich aus den Individuen im System Schule hervorgebracht werden kann, sondern, dass Lehrer*innen als Teil der Institution und des Bildungssystems zwar innerhalb ihrer Handlungsmöglichkeiten diskriminierungskritisch agieren sollten, dieser Weg allerdings auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene bestritten werden muss.

2. Zur Ausgangslage in Schulen

Nach der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hat jeder Mensch das Recht auf Bildung. Auch die Kultusminister*innenkonferenz steht für eine ‚Schule der Vielfalt‘ ein (vgl. Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2015). Inklusion wird eingefordert und viele Schulen zeichnen sich als ‚inklusive Schulen‘ aus. Doch wie sieht es in der Realität aus? In Bezug auf Schule wird primär ein eng gefasster Inklusionsbegriff fokussiert und zunächst an die Differenzkategorie ‚Dis/Ability‘ gedacht, und in diesem Kontext daran, dass alle Menschen alle Schulen besuchen können sollten (vgl. Budde, 2018: S. 45). Dabei ist es wesentlich, zum einen mit einem weit gefassten Inklusionsbegriff, der Differenzkategorien, wie „Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder Behinderung“ (ebd.) in den Diskurs um Teilhabe miteinschließt, zu arbeiten. Zum anderen reicht der Zugang alleine nicht aus, um ‚Bildung für alle‘ zu ermöglichen (vgl. Prengel, 2013: S. 177), da der formale Zugang an eine Schule nicht automatisch Bildung ermöglicht, weshalb es zu beachten gilt, was innerhalb der Schule und des Unterrichts passiert.

Lehrpersonen „orientieren sich [...] noch immer an ‚Normschülern‘ und ‚Normstudenten‘ hinsichtlich Klasse, Sprache, Hautfarbe, Religion, (Hetero)Sexualität [,Nicht-Behinderung] und (nicht vorhandener) Migrationsgeschichte.“ (Aygün et al. 2020: S. 81). Unintendiert folgen Lehrer*innen einer normativen Vorstellung von Schüler*innen und sobald eine*r von dieser Norm abweicht, wird die Person als ‚anders‘ und damit einhergehend als ‚fremd‘, und ‚schlecht‘ betrachtet (vgl. ebd.). Dieser diversitätsarme Blick schürt Ausgrenzungsmechanismen in Schule und Unterricht, zumal unbewusst Mechanismen sowie Normvorstellungen weitergegeben werden. Lehrpersonen, deren Handeln und Denken stets in „gesellschaftliche Diskurse und schulische Strukturen [eingebettet ist]“ (Karakasoğlu, 2020: S. 96), nehmen als Teil der Institution Schule und den Unterricht gestaltende Instanzen sowie (Bildungs)Multiplikator*innen eine wesentliche Rolle in diesem Kontext ein. Daher ist es wichtig und unabdingbar, dass eine Veränderung an der

Ausbildung von Lehrer*innen erfolgt, sodass Normvorstellungen, Differenzierungen, stereotype Vorstellungen und hieraus resultierende Ausgrenzungsmechanismen das Unterrichtsgeschehen und Betroffene nicht nachhaltig negativ beeinflussen und tatsächlich ‚Bildung für alle‘ ermöglicht werden kann.

Die eigene Person wird nicht im luftleeren Raum verortet oder individualisiert, sondern als in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebundene und diese mitgestaltende verstanden. Das Subjekt ist daher weder autonom außerhalb gesellschaftlicher Strukturen denkbar, noch durch diese determiniert zu verstehen. Es sind Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch Grenzen der Einflussnahme vorhanden. Eine rassismuskritische Perspektive geht von einer relationalen und kontextgebundenen Handlungsfähigkeit aus, die es in rassismuskritischer Absicht produktiv zu nutzen gilt. (Kourabas, 2019: S. 11)

Unabdingbar hierfür ist ein kritischer und reflexiver Umgang mit (verdeckten) Diskriminierungsformen in Schule sowie Unterricht.

Professionelle pädagogische Arbeit, Lehrerinnen und Lehrer, sind daher dazu angehalten, eine besondere Aufmerksamkeit auch gegenüber dem ein- und ausschließenden Charakter diskursiv-normalisierter, machtvoller sozialer Wissensstände und Selbstverständlichkeiten sowie den subjektiven Bedeutungen, die diese für Schülerinnen und Schüler haben (können), zu entwickeln. (Scharathow, 2015: S. 175)

Doch trotz des Wissens der Involviertheit und Macht von Lehrpersonen (vgl. Messerschmidt, 2016a), sind die Diskriminierungskritik und eine (Selbst-)Reflexion noch immer keine festen Elemente der Lehrer*innenausbildung (vgl. Doğmuş, Karakaşoğlu & Mecheril, 2016).

Stereotype Zuschreibungen sind grundsätzlich Teil menschlicher kognitiver Prozesse und vereinfachen die Verarbeitung komplexer Zusammenhänge (vgl. Petersen & Six, 2020: S. 21 f.). „Unabhängig von ihrem Realitätsgehalt sind Stereotype notwendige Vereinfachungen, um die Welt zu erfassen und handlungsfähig zu bleiben“ (Bull, 2017: S. 38). Diese Denkmuster können problematisch werden, wenn dabei vorurteilsbehaftete Prozesse ablaufen. Vorurteile resultieren aus dem Zusammenspiel von affektiven Einstellungen und den eher kognitiven Stereotypen. Sie implizieren direkt oder indirekt Abneigung oder Ablehnung gegenüber Mitgliedern einer marginalisierten Gruppe. Die Überzeugung, dass sich die Mitglieder dieser Gruppe durch bestimmte Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen auszeichnen, beschreibt stereotype Denkmuster. Wenn dies mit negativen Aspekten assoziiert wird, können diese Zuschreibungen der Legitimierung von Ungleichbehandlung dienen. Gesellschaftliche Strukturen sowie herrschende Stereotype haben Einfluss auf die Handlungen aller Menschen. Vor allem in Stresssituationen, wie z. B. in herausfordernden Situationen im Unterricht, wird der Rückgriff auf routinierte, automatisch ablaufende Prozesse wahrscheinlicher, denn dies vereinfacht die Verarbeitung vieler Informationen und ermöglicht weiterhin handlungsfähig zu bleiben (vgl. Petersen & Six, 2020: S. 21 f.). Problematisch wird es dann, wenn die verarbeiteten Informationen zu vorurteilsbehaftetem und diskriminierendem Verhalten gegenüber bestimmten Schüler*innen führen. Diese Prozesse von Zuschreibungen können unbewusst ablaufen und eine nicht bekannte Voreingenommenheit (re-)produzieren, was als ‚impli-

cit bias' beschrieben wird. Diese automatisch ablaufenden Prozesse können zu Diskriminierung führen, auch, wenn Lehrer*innen eigentlich davon überzeugt sind, diese Denkmuster nicht zu haben. Implizite Einstellungen sowie soziale Kategorisierungen von Gruppen erlernen alle Personen über die Sozialisation innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Klauer, 2020: S. 23). So sind beispielsweise in heteronormativ strukturierten Gesellschaften binäre, heteronormative Geschlechtsstereotype wirkmächtig.

Für Geschlechterstereotype ist [...] kennzeichnend, dass sie deskriptive und präskriptive Anteile haben. Die deskriptiven Anteile umfassen traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sie sich verhalten. Frauen „sind“ danach verständnisvoll und emotional, Männer „sind“ dominant und zielstrebig. Aus Verletzungen dieser Annahmen folgt typischerweise Überraschung. Die präskriptiven Anteile beziehen sich auf traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen oder wie sie sich verhalten sollen. So „sollen“ Frauen einfühlbar sein, Männer „sollen“ dominieren. Werden präskriptive Annahmen verletzt, resultiert in der Regel Ablehnung oder Bestrafung (Eckes, 2008: S. 178).

Diese Wissensbestände werden unbewusst gespeichert und in bestimmten Situationen wird darauf zurückgegriffen, ohne Absicht der handelnden Person zu sein; und auch ohne die Korrektheit dieser Zuschreibung entfaltet diese eine Wirkung beim Gegenüber (vgl. Dickhäuser, 2020: S. V).

Lehrer*innen in der Schule sowie in der Ausbildung wollen ihre (zukünftigen) Schüler*innen bestmöglich fördern und selbst diskriminierungsfrei handeln. Zugleich sind sie aber Teil eines Ungleichheit (re-)produzierendem Systems. Dieses Paradoxon wird deutlich, wenn z. B. die Gesetze und Richtlinien zur Gleichstellung näher betrachtet werden. Wie sollen Lehrer*innen diversitätssensibel handeln, wenn dieser Auftrag selbst diskriminierend formuliert ist, indem beispielsweise in diesem eine heteronormative Zweigeschlechtlichkeit festgesetzt wird? (vgl. Kultusministerkonferenz, 2016)

3. (Alltäglicher) Rassismus und Sexismus in Schule und Unterricht

Dass Rassismus und Sexismus keinen Platz in Schule und Unterricht haben, ist für Schulen und Unterricht beinahe selbstverständlich. Deutlich wird dies an den zahlreichen Maßnahmen, Netzwerken und Bestrebungen, die es mittlerweile bundesweit gibt und an denen sich viele Schulen beteiligen². Die Beteiligungen münden oft in schulinterne Projekt-tage, an denen Lehrpersonen ihren Unterricht für ‚Antirassismus-‘ und ‚Antisexismus-Trainings‘ öffnen, um Schüler*innen für diese gesamtgesellschaftlich relevanten Themen zu sensibilisieren und zu empowern. Diese Bestrebungen von Schule und Lehrpersonen sowie die Selbstverständlichkeit gilt es anzuerkennen und wertzuschätzen, zumal durch

² Eine Auswahl an Maßnahmen zum Vergleich: ‚Schule gegen Sexismus‘ (Pinkstinks e. V., unterstützt durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend), ‚Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage‘ (Aktion Courage e. V.).

diese deutlich wird, dass das Potenzial von Heterogenität und die Bedeutung von Geschlecht für Schule und Unterricht im Bewusstsein angekommen sind und Rassismus sowie Sexismus nicht nur ernst genommen werden, sondern die Schule sich aktiv gegen diese Formen von Diskriminierung stellt. Problematisch ist jedoch, dass gerade Rassismus und Sexismus in Schule und Unterricht oft unbewusst und alltäglich verlaufen, etwa durch sprachliche Äußerungen der Schüler*innen aber auch Lehrpersonen, deren Bedeutung den Sprecher*innen selten bewusst ist. Obwohl die Absicht selten rassistisch oder sexistisch ist, führt sie zu negativen Auswirkungen bei den Betroffenen, insbesondere wenn die Vorfälle dethematisiert werden oder gar durch die Projekte Stereotype reproduziert und in „Wir-Sie-Dichotomien [...] perpetuieren“ (Karakaşoğlu, 2020: S. 91) können. Ob Schule als Teil der Gesellschaft tatsächlich frei von Rassismus und Sexismus sein kann, sei zunächst dahingestellt. Jedoch kann einiges unternommen werden, um nicht in die (Re-)Produktion von rassistischen und sexistischen Denk- und Handlungsmustern involviert zu sein. Der erste Schritt besteht darin, sich dieser Strukturen und Mechanismen bewusst zu werden. Daher wird im Folgenden, referierend auf aktuelle Forschungsergebnisse, unbewusster, jedoch alltäglicher Rassismus und Sexismus in Schule und Unterricht skizziert.

3.1 Rassismus

Trotz dessen, dass eine allumfassende und disziplinenübergreifende Definition von Rassismus schwierig zu formulieren ist, sind sich alle Disziplinen darüber einig, dass die Konnotation von Rassismus durchweg eine negative ist und das Phänomen somit problematisch (Leiprecht, 2016: S. 226). Es kann festgehalten werden, „dass es sich bei Rassismus um historische und gesellschaftliche Hervorbringungs- und Reproduktionsprozesse von Ideen, Vorstellungen, (Alltags-)Theorien, Repräsentationen, Wissen u. Ä. zu ‚Großgruppen‘ handelt, die als ‚Rassen‘ konstruiert, zueinander in ein hierarchisierendes Verhältnis gesetzt [...] werden“ (ebd.). Darüber hinaus ist

Rassismus [...] nicht ‚nur‘ ein Vorurteil, sondern es müssen damit auch gesellschaftliche Diskriminierungen verbunden sein. Eine Diskriminierung liegt dann vor, wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger Lebenschancen, das heißt weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben. Die Mechanismen, die dies bewirken, können sowohl individueller und interaktioneller als auch struktureller und institutioneller Natur sein (Rommelspacher, 2011: S. 30).

Gerade wenn es um Rassismus geht, sind Schulen und Lehrer*innen, nach Selbstaussagen, oftmals weder betroffen noch involviert. Insbesondere die subtilen und dennoch machtvollen Rassismen werden selten bis gar nicht zur Kenntnis genommen, da „Rassismus nach Ende der nationalsozialistischen Herrschaft zu einem Phänomen der Vergangenheit erklärt wurde“ (Scharathow, 2015: S. 162). Keine Schule oder Lehrer*in möchte als rassistisch/Rassist*in deklariert werden, da das Wort Rassismus seither „hochgradig moralisch aufgeladen“ (ebd.) ist, was letztendlich dazu führt, dass Rassismen dethematisiert und bewusst oder unbewusst übersehen werden (vgl. Messerschmidt, 2016b). „Die Nicht-Thematisierung von Rassismuserfahrungen aber ist bloß ein Ausblenden, bloß ein Nicht-

Zurkenntnisnehmen, in der eine bestehende Ordnung bestätigt wird“ (Mecheril, 2015: S. 151). Diese Ordnung gilt es im Sinne der Inklusion und Bildung für alle anzugehen. Denn oft bleibt unbeachtet, dass die Institution Schule und ihre Akteur*innen selbst als Teil der Gesellschaft in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden sind und diese (re-)produzieren (vgl. Karakaşoğlu, 2020: S. 96). Auch bleibt unbeachtet, dass Rassismus nicht per se mit physischer Gewalt einhergehen muss, sondern ebenso auf subtile und (all)tägliche Weise passiert. Und dieser Rassismus kann zu Bildungsbarrieren führen.

Auch zahlreiche Studien zeigen, dass rassistische Diskriminierung an Schulen real ist. Der Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Universität Mannheim stellte im Rahmen seiner Studie „Max versus Murat“ beispielsweise fest, dass Grundschulkindern, die einen von der ‚Norm‘ abweichenden Namen besitzen, auf ein Diktat schlechtere Noten erhalten – und das trotz der gleichen Fehleranzahl (vgl. Bonefeld & Dickhäuser, 2018). Die Studie verdeutlicht exemplarisch, wie stark sich stereotype Vorstellungen und Vorurteile aufgrund von Namen, Phänotypen u. Ä. auf Leistungsbewertungen und das Wissen über Können und Nicht-Können auswirken.³ Gleichzeitig wird die Macht von Lehrer*innen, welche die Be(-vor-)urteilung vornehmen und sich nachhaltig auf die Bildungswege und –möglichkeiten der Schüler*innen auswirken, deutlich. Auch wird klar: Eine Plakette reicht nicht aus, um Diskriminierung an der Schule, hier am Beispiel von Rassismus, entgegenzuwirken (vgl. Karakaşoğlu, 2020; vgl. Fereidooni & Stockhausen, 2017). Denn es geht nicht darum, eine antirassistische Haltung einzunehmen und utopischerweise davon auszugehen, dass diese Haltung einen Schutzschirm gegen Rassismus darstellt. Es geht vielmehr darum, rassistisch vorzugehen, die oftmals unbewussten, subtilen rassistischen Strukturen, Denkweisen und Umgangsformen zu reflektieren und hierauf aufbauend zu verändern – wie in etwa Bewertungen von Fähigkeiten/Leistungen, zwischenmenschliche Interaktionen und insbesondere die (Alltags-)Sprache. Denn mindestens so sehr, wie das Wort Rassismus oder die Bezeichnung als Rassist*innen auf Lehrer*innen wirkt, wirkt rassistische (Alltags-)Sprache im Unterricht auf Betroffene – auch wenn die Intention der Sprecher*innen oft eine ganz andere ist bzw. die genaue Bedeutung und eventuelle Auswirkungen nicht bewusst sind. Sprache wirkt fast immer performativ und machtvoll. Sie ist eine Handlung und hat Auswirkungen auf die Gesprächspartner*innen. So kann sie zum Handeln auffordern, zum Denken anregen und innere Prozesse auslösen (Identitäts’-bildung/-zuschreibung, Inklusion/Exklusion, Zugehörigkeit erzeugen/verhindern, ...).

Auch wenn kognitiv unbewusst eine Unterscheidung von ‚uns‘ und ‚euch‘ im Klassenzimmer getroffen wird oder im Sprechfluss unbedacht oder gar wohlwollend ‚ein Migrationshintergrund‘, eine religiöse Orientierung oder ein Herkunftsland zugeschrieben wird, findet Rassismus statt. Denn „Sprache [...] ist nicht neutral und nie harmlos“ (Castro

³ Dass und wie sich Leistungserwartungen von Lehrer*innen auf von der ‚Norm‘ abweichende und insbesondere als ‚muslimisch‘ wahrgenommene Schüler*innen auswirken, wird auch in der Studie „Vielfalt im Klassenzimmer“ des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration deutlich (vgl. BIM & SVR, 2017).

Varela, 2019: S. 3). Gerade unbedachte und unreflektierte rassistische Äußerungen sind inhärente und machtvoll Bestandteile der Alltagssprache – auch in der Schule.

Doch die Reflexion der (Alltags)Sprache findet kaum statt. Oft ist Sprache eine spontane, unbedachte Reaktion oder besteht aus Wörtern und Bedeutungskonstruktionen, welche seit Jahren oder gar von klein auf genutzt werden, ohne dass die darüber transportierten Rassismen den Sprechenden kognitiv bewusst wären. Entsprechend kann es auch im Unterricht zu diskriminierenden Äußerungen seitens der Lehrer*innen und Schüler*innen kommen, die nicht als solche wahrgenommen werden. Meist sind es unter anderem sogar sprachliche Äußerungen, die nett gemeint sind und darauf abzielen, die Heterogenität der Klasse einzubeziehen und somit den Inklusionsauftrag zu realisieren.

Wiebke Scharathow hat im Rahmen einer empirischen Studie u. a. Rassismuserfahrungen im Unterricht analysiert und festgestellt, dass Fragepraktiken eine gängige Form darstellen, um Heterogenität in den Unterricht einzubeziehen. Gerade die Frage ‚Wie ist es denn bei euch?‘ werde oft gestellt und stehe fast immer im Zusammenhang mit Religion oder einem vermeintlich ‚anderen‘ Herkunftsland (vgl. Scharathow, 2015). Zusätzlich werden die Personen gefragt, denen zugeschrieben wird, dass sie einer ‚anderen‘ Religion angehören oder aus einem ‚fremden‘ Land kommen. Interessant ist hierbei auch, dass es oft um den Islam geht (vgl. ebd.). Es wird nicht nur davon ausgegangen, dass aufgrund eines bestimmten Phänotyps oder Namens bestimmte Schüler*innen dem Islam angehören und diese selbstverständlicherweise als ‚Koryphäen‘ des Islams befragt werden, sondern diese auch in sich eine homogene Gruppe darstellen. Personen, die der Normvorstellung ‚weiß‘, ‚christlich‘ angehören, deren Name und/oder Phänotyp nicht ‚anders‘, ‚fremd‘ ist, werden nicht gefragt. Doch was passiert hier genau? Durch scheinbar einfache, banale Fragen, durch verallgemeinernde Kategorisierungen kommt es zu einem ‚Otheringprozess‘, zu einer Grenzziehung, einer Differenzierung, welche den Normvorstellungen der Lehrer*innen nicht entsprechenden Schüler*innen diffamiert und ausgrenzt. Gerade die „Ethnisierung [hat sich] als ein sozialer Ausgrenzungsprozess herausgeprägt, der Minderheiten schafft, diese negativ etikettiert und dadurch Privilegien einer dominanten Mehrheit zementiert.“ (Bozay, 2012: S. 119). Zugleich führt diese Art der Zuschreibung zu einer auf einer Imagination beruhenden „Selbstethnisierung“ (Bozay, 2012: S. 122) von Schüler*innen. Darüber hinaus sind die befragten Schüler*innen gezwungen, zu reagieren (vgl. Ricken, 2014). Auch wenn die Frage nicht verbal beantwortet wird, reagieren sie automatisch auf diese, sei es körpersprachlich oder ignorierend, da sie die Adressat*innen sind und nicht nur die*der Sprecher*in, sondern die gesamte Schulklasse im Rahmen dieser ‚Vorführung‘ auf eine Antwort wartet. Nach der Kommunikationstheorie Watzlawicks kann nicht *nicht* gesprochen (vgl. Simon, 2009) und somit nicht *nicht* geantwortet werden. Scharathow erklärt hierzu, referierend auf ihre empirischen Befunde, dass Schüler*innen oft auf Fragen dieser Art antworten, obwohl sie es nicht wollen, um in der Gesellschaft herrschende Vorurteile zu durchbrechen (vgl. Scharathow, 2015). Doch durch das Antworten nehmen sie die zugeschriebene Positionierung ein und das Othering an. Ein Beispiel aus der Studie hierzu ist, dass Schülerinnen, die als ‚migrantisch‘ und ‚Musliminnen‘ identifiziert werden, oft aufgefordert wurden, Auskunft über das Zuhause herrschende

„patriarchale System“, die ‚Zwangsehe‘ und ihre Intimität zu geben, was sie letztendlich auch machen, um gesellschaftlich tief verwurzelte Vorurteile, mit denen sie ständig homogenisierend konfrontiert werden, zu durchbrechen (ebd.). Hier zeigt sich auch die enge Verbindung von Rassismus und Sexismus im Schulalltag. Die Schülerin wird ethnisiert „und als Opfer patriarchalischer Herrschaftsverhältnisse ihrer Herkunftskulturen markiert“ (Lutz, 2020: S. 213; vgl. Messerschmidt, 2017: S. 21). Sie wird als das ‚fremde Wesen‘ gesehen und mit ihr eine Assoziationskette ‚der islamischen Migrantin‘ in Verbindung gebracht. Gleichzeitig wird ein Bild des ‚männlichen Migranten‘ erzeugt, welcher „patriarchal und hypermaskulin sozialisiert“ (Lutz, 2020: S. 214) ist und die „Anwendung von Gewalt [wird] als ‚ethnische Ressource‘ (ihrer ‚fremden‘ Kultur)“ (ebd.) betrachtet. So werden Schüler*innen mit „essenzialistischen Deutungsmustern mit homogenisierenden Zuschreibungen von Eigenschaften und Einstellungen zur religiösen und kulturellen Herkunft“ (Karakasoğlu, 2020: S. 91) konfrontiert, die nicht dem „identitätsbezogenen Selbstverständnis“ (ebd.) entsprechen. Die individuellen Lebensentwürfe der Schüler*innen bleiben unbeachtet. Stattdessen wird eine „Trennung zwischen ‚Wir‘ und ‚Sie‘“ hergestellt und das ‚Wir‘ als „die Moderne und hochkultivierte Mehrheitsgesellschaft [definiert] und ihm gegenüber [steht das] ‚Sie‘ repräsentativ für Unmoderne und unzivilisierte Kultur.“ (Bozay, 2012: S. 118)

Ein weiteres Phänomen ist die in den Medien vielfach rezipierte Kölner Silvesternacht von 2015/2016, der ein großes Potential zukam, sexualisierter Gewalt die Aufmerksamkeit zu schenken, die bislang in der medialen Berichterstattung tendenziell dethematisiert wird. Messerschmidt erklärt hierzu, dass durch die Ethnisierung und Kulturalisierung der sexualisierten Gewalt Deutschland als ‚unschuldig‘ bezeichnet und die „abstammungsbezogene“ (Messerschmidt, 2016 c: S. 7) und „moralische Reinheit“ (ebd.) betont wird. Auf diese Weise werden herrschende sexistische gesamtgesellschaftliche Probleme zu „Sonderproblemen einer Gruppe gemacht und gegen diese eingesetzt“ (Messerschmidt, 2017: S. 26). Die „nordafrikanischen, arabischen, muslimischen anderen“ (Mecheril, 2020: S. 166) werden als Gefahr gesehen und gleichzeitig verdeutlicht, „wer zu den bedrohten und wer zu den bedrohenden Körpern gehört“ (ebd.). Das zu einer Bedrohung führende Verhalten wiederum wird durch die „Kultur, der Erziehung, der Religion, und Ähnlichem des Geflüchteten, die dann als unvereinbar mit westlichen Emanzipationsgedanken dargestellt werden“ (Horz, 2020: S. 195) gesehen. Diese durch u. A. die Medien reproduzierte (antimuslimischen) Stereotype und Vorbehalte wirken sich auf das Denken und Verhalten von Schüler*innen und Lehrer*innen aus (Messerschmidt, 2017: S. 23). Der Sexismus wurde externalisiert (vgl. Lutz, 2020: S. 217).⁴

⁴ Diese und weitere Verknüpfungen von Sexismus und Rassismus sind für die individuelle Bearbeitung und Reflexion von Fällen in der Schule grundlegend, können in diesem Artikel allerdings nicht ausführlich betrachtet werden. Ina Kerner plädiert dafür „unterschiedliche Varianten von Rassismen und Sexismen zu unterscheiden, d. h. davon auszugehen, dass sich Rassismus und Sexismus je nach Kontext auf unterschiedliche Weise verschränken und damit auch äußern können.“ (Kerner, 2009: S. 38) Sie liefert ein Modell, das Ähnlichkeiten,

3.2 Sexismus

Die Definition von Sexismus ist, anders als beim Rassismus, disziplinenübergreifend anerkannt als ein Oberbegriff, der Diskriminierungsformen aufgrund des zugeschriebenen Geschlechts bezeichnet sowie Einstellungen oder Verhaltensweisen, die eine negative Bewertung einer Person aufgrund ihres zugeschriebenen Geschlechts widerspiegeln oder den ungleichen Status zwischen Geschlechtern aufrechterhalten (vgl. Thiele, 2020: S. 1). Diese Diskriminierungen können in unterschiedlicher Form (verbal, körperlich) auftreten. Sie können sich konkret in Situationen äußern sowie in gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Strukturen verankert sein und so diskriminierende Verhaltensweisen ermöglichen bzw. befördern. Diese diskriminierenden Strukturen finden sich zum Beispiel auch im deutschen Bildungssystem.

Auch alltägliche Situationen, in der Schule und im Unterricht, können sexistisch sein und sich z. B. in stereotypischen Äußerungen und ungleichem Umgang mit Schüler*innen äußern. So ist durch Studien belegt, dass Schülerinnen in naturwissenschaftlichen Fächern bei gleicher Leistung schlechtere Noten erhielten als ihre Mitschüler (vgl. Hofer, 2015). Weitere alltägliche Beispiele für Sexismus an Schulen, die nicht als solche bewusst sind:

- Stereotype Darstellungen in Sprache und in Form von Bildern z. B. in Präsentationen, Lernmaterialien, Schulbüchern
- Sexualisierte Witze und anzügliche Bemerkungen in der Klasse
- Die gleiche Verhaltensweise wird je nach Geschlecht der Schüler*innen völlig unterschiedlich bewertet, z. B. wird eine unterbrechende Frage einer Schülerin als vorlaut bewertet, die unterbrechende Frage eines Schülers jedoch als engagiert eingeordnet
- In der Mathestunde sollen die Jungen den Mädchen etwas erklären, in der Sportstunde sollen die Mädchen den Jungen die Tanzschritte beibringen
- In der Projektarbeit sind die Mädchen für das Schreiben zuständig und die Jungen für das Bauen des Modells
- Die Lehrkraft im Chemielabor beachtet bevorzugt die Schülerinnen und fragt immer wieder, ob sie klarkommen
- Argumentationen, die auf Stereotypen gründen (Mädchen sind so./ Jungen finden das nicht gut.)
- Absolutaussagen wie „alle Mädchen sind gut in Kunst/alle Jungen sind gut in Mathe“
- Schüler*innen, die sich weder als Jungen noch als Mädchen identifizieren, werden in dieser Unterteilung nicht berücksichtigt

Sexuelle Belästigungen – als eine Ausdrucksform von Sexismus – sind sexualisierte Handlungen jeder Form (Gesten, Äußerungen, körperlicher Kontakt) die von der betroffenen Person als beleidigend empfunden werden und zur Folge haben, dass diese sich bedroht,

Unterschiede, Kopplungen und Intersektionen der beiden Diskriminierungsformen betrachtet.

erniedrigt oder belästigt fühlt (vgl. BMFSFJ 2020: S. 1). Auch Situationen, die im Unterricht, in Notenbesprechungen eine unangenehme Atmosphäre schaffen oder in Beratungsgesprächen einschüchternd sind, gehören in diese Kategorie. Beispiele für Situationen sexueller Belästigung in der Schule, welche sowohl zwischen Schüler*innen als auch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen stattfinden, sind u. a.:

- Sexuell bestimmte körperliche Berührungen/unaufgeforderte Berührungen/unerwünschte körperliche Nähe
- Unerwünschte sexualisierte Handlungen oder Aufforderungen zu diesen (auch solche, die als Witz gemeint sind)
- Bemerkungen sexuellen Inhalts sowie (Nach-)Pfeifen/*Catcalling* (übergriffige, sexuell aufgeladene Kommentare)
- Anzügliche Bemerkungen gegenüber Schüler*innen z. B. über den Körper oder den Kleidungsstil
- Kommentare über den Körper, auch (schriftliche) Bemerkungen z. B. Listen innerhalb der Klasse auf denen Körper der Mitschüler*innen bewertet werden
- Unerwünschtes Zeigen und sichtbares Anbringen von pornographischen Darstellungen
- Exhibitionistisches Verhalten im Klassenraum oder auf dem Schulgelände
- Drohungen mit Nachteilen für die Zukunft, z. B. Drohungen schlechter Benotung der Schüler*innen

Diese Situationen sind klar (!) grenzüberschreitend.⁵ Lehrkräfte müssen innerhalb ihrer Ausbildung über diese Formen der Diskriminierung aufgeklärt werden und reflektieren können, wie sie auch entgegen eigener Intentionen in diese Prozesse involviert sind, um eine Grundlage für Formen der differenzreflexiven Handlungsfähigkeit innerhalb dieser gewährleisten zu können. Solche Situationen sollten nicht als Einzelfall geführt und abgetan werden, da sie von sexistischen Differenzordnungen auf der Meso- und Makroebene gestützt werden (vgl. Klenk, 2019: S. 201). Wichtig ist, festzuhalten, dass Sexismus Teil der Gesellschaft ist und somit auch von Schule; dies keine Einzelfälle sind, sondern in einer patriarchal aufgebauten Gesellschaft eine systematische Benachteiligung von Mädchen, Frauen und queeren Personen zur Folge hat.

Aktuelle Studien verdeutlichen die Problematik in Schule und Lehrer*innenbildung. Die vom Hessischen Kultusministerium in Auftrag gegebene SPEAK!-Studie über „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher“ beschäftigt sich mit Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen und hat gezeigt, dass sexualisierte Gewalt insbesondere verbal zu den Erfahrungen Jugendlicher in der Schule gehört. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass 81% der Befragten selbst in unterschiedlichen Formen von sexualisierter Gewalt betroffen waren und/oder sind (vgl. Maschke & Stecher, 2017: S. 14). Die Forschung

⁵ Für weiterführende und unterstützende Informationen zum Thema sexueller Übergriffigkeit in der Schule, ist die *Handreichung zum Umgang mit sexuellen Übergriffen im schulischen Kontext* des Hessische Kultusministeriums (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2018) zu empfehlen.

verdeutlicht, dass vor allem nicht-körperliche Formen sexualisierter Gewalt den schulischen Alltag prägen. Gleichzeitig bietet dieser Ort auch das Potenzial, präventive Maßnahmen zur Vermeidung von Übergriffen zu fördern (vgl. Maschke, 2017).

Auch das Sprechen über Sexualität im Allgemeinen ist weiterhin ein gesellschaftliches Tabuthema und trägt somit zu der Problematik des Nicht-Sprechens über Sexismus bei. Wenn (positive) sexuelle Erfahrungen nicht sagbar sind, wie soll dann erst über grenzüberschreitende Erfahrungen berichtet werden? Lehrer*innen sind mit diesen Situationen weitestgehend allein gelassen, denn sexuelle Bildung und somit auch die Prävention sexualisierter Gewalt ist nach wie vor kein systematischer Bestandteil der universitären Lehrer*innenbildung (vgl. Schmidt, Sielert & Henningsen, 2017: S. 119-123). Erste Ergebnisse der Studie *SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt* zeigen, dass sich 97% aller Befragten (praktizierende Lehrkräfte sowie Studierende im Lehramt) mehr Aus- und Weiterbildungsangebote zur sexuellen Bildung wünschen. Aus der Erhebung geht unter anderem hervor, dass Lehramtsstudierende und Lehrer*innen bisher in ihrer Ausbildung kaum von Angeboten zur sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt profitieren konnten. Lediglich 20 Prozent von ihnen gaben an, in ihrer Ausbildung Angebote zu sexueller Bildung wahrgenommen zu haben. An Angeboten zur Prävention sexualisierter Gewalt haben acht Prozent der Studierenden und neun Prozent der Lehrkräfte teilgenommen. (vgl. Drinck & Voß, 2019: S. 3). Die Ergebnisse zeigen, dass sich Studierende und Lehrkräfte der Relevanz des Themenfelds bewusst sind, dieser Bedarf allerdings nur zu einem sehr geringen Teil gedeckt wird. Auch Markus Hofmann (2017) markiert diese Ausbildungslücke und spricht von einem „Professionalisierungsdefizit schulischer Sexualerziehung“ (Hofmann, 2017: S. 247). Sexuelle Bildung in der Schule sei ein unprofessionalisiertes Arbeitsfeld; dies äußere sich innerhalb der Unterrichtsgestaltung durch die individuellen Deutungsmuster von Lehrkräften sowie den Einfluss von gesellschaftlich geprägten Einstellungen und der verwendeten Sprache (vgl. Hofmann, 2016). Unzureichend vorbereitete Lehrkräfte im Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Schule (vgl. Werner, 2020) sowie das Fehlen dieser Thematiken in der universitären Ausbildung führen dazu, dass der Umgang mit sexueller Bildung und Sexismus individualisiert bleibt (vgl. Urban, 2019: S. 138).

4. (Selbst-)Reflexion als Prämisse für das Lehrer*innenhandeln

Stereotype Vorstellungen werden durch sprachliche Äußerungen (re-)produziert, (Vor-)Urteile manifestiert, Ab- und Ausgrenzungen vorgenommen und ‚Grenzziehungen‘ geschürt. Gleichzeitig können sie aufgebrochen werden. Um dieses Veränderungspotenzial der Schule zu fördern, kommt den Lehrer*innen als institutionelle Instanzen eine besondere Rolle zu. Doch oft sind Lehrpersonen überfordert, wenn ihnen diskriminierende Äußerungen im Unterricht begegnen – oder sie nehmen diese gar nicht wahr, gerade nicht die eigenen. Dies und die Rolle, die Lehrer*innen als Teil der Institution Schule zukommt, verdeutlichen, dass die Aus-/Weiterbildung von Lehrer*innen Veränderungen bedarf und zwar um (a) Wissen um Rassismus, Sexismus sowie diskriminierende Strukturen, sodass

diese erkannt und aufgegriffen werden können (auch die Erfahrungen der Schüler*innen) und b) das Bewusstwerden der eigenen performativen Sprache und der Involviertheit in die (Re-)Produktion von unterschiedlichen Diskriminierungsformen.

Auch politische Bestrebungen und Beschlüsse fordern ‚Bildung für alle‘, was verdeutlicht, dass die Lehrer*innenaus- und weiterbildung sich Inklusion und Heterogenität widmen muss (vgl. Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2015). So werden beispielsweise Fortbildungen und ‚Trainings‘ für Lehrpersonen zur Ausbildung ‚der interkulturellen Kompetenz‘ angeboten. Selten bedacht wird hierbei, was es überhaupt heißt, über interkulturelle Kompetenz zu verfügen. Denn durch den ‚Besitz‘ dieser Kompetenz, wird verinnerlicht, dass durch das ‚Wissen‘ über bestimmte Kulturen, erklärt werden könnte, wie Menschen, die diesen zugehörig sind (eigentlich (unbewusst) zugeordnet werden), ‚funktionieren‘. Bezogen auf die Schule bedeutet dies: Schüler*innen wird aufgrund des Namens, des Phänotyps, der Abweichung von der ‚Norm‘ eine Abstammung zugeschrieben. Sie werden auf diese vermeintliche Abstammung reduziert und gleichzeitig werden sie – aufgrund dieser vermeintlichen Abstammung – mit (negativen, diffamierenden) Zuschreibungen konfrontiert, welche wieder mit dem Wissen, begründet durch den Besitz der interkulturellen Kompetenz, zusammenhängen. So werden Aussagen über das (Nicht)Können, Leistungen, Schulempfehlungen etc. getroffen, welche mit dem Wissen, das durch die interkulturelle Kompetenz erlangt wurde, begründet wird. Gleichzeitig findet eine Spaltung der Klasse, exemplarisch für die Gesellschaft, statt. Schüler*innen, die ‚anderen Kulturen‘ zugeordnet werden, werden in die Kategorie ‚Nicht-Wir‘, ‚anders‘, ‚fremd‘ gepackt. Auch wenn die Differenzierung unintendiert und die Bedeutung einer interkulturellen Kompetenz nicht bewusst ist, findet hierdurch eine machtvolle Hierarchisierung statt. In Bezug auf eine inklusive Schulbildung erfolgt hier das Gegenteil, die Exklusion der marginalisierten Schüler*innen. Dass die Differenzen und die Zuordnung gesellschaftlich erzeugt und in der Schule reproduziert werden, bleibt unbeachtet.

Ähnlich verhält es sich mit dem Aneignen und dem Besitz einer ‚Gender-Kompetenz‘. Gender-Kompetenz ist, nicht nur in der Lehrer*innenbildung, ein aktuell viel diskutiertes Thema. Begründet werden die aktuellen Zugänge über bildungspolitische sowie gleichstellungspolitische Anliegen in pädagogischen Handlungsfeldern (vgl. Kleiner & Klenk, 2018: S. 97).

Die im Rahmen kompetenzorientierter Geschlechterpädagogik formulierten normativen Ansprüche sind dabei eingebunden in unternehmerische Strategien und Logiken der Leistungssteigerung. Die Ambivalenzen zwischen den Ansprüchen auf Kritik, Emanzipation und (verbesserten) Bildungsbedingungen einerseits und der neoliberalen Vereinnahmung und Reduktion dieser Ansprüche in deutschen Bildungs- und gleichstellungspolitischen Bereichen andererseits schreiben sich somit implizit im Konzept der Genderkompetenz fort (Klenk & Langendorf, 2015: S. 125).

Die Konzepte zu Aus-, Fort-, und Weiterbildungen sowie Trainings in Genderkompetenz sind dahingehend problematisch, da sie innerhalb der Vermittlung von einem Wissen

„über“ Geschlechter auch in die (Re-)Produktion einer Norm sowie abweichender Verhaltensweisen rutschen. So werden „[a]lle, die nicht eindeutig Mann oder Frau sind oder sein wollen, alle Formen von Transgender, sowie alle Formen des Begehrens und der Sexualität, die nicht heterosexuell sind, [...] im Ergebnis implizit als anormal stigmatisiert“ (Wedl, 2004: S. 399).

Es wird deutlich, dass es vielmehr bedarf, als die Ausbildung einer ‚interkulturellen‘ oder ‚Gender-Kompetenz‘, um einen differenzreflexiven Umgang in Schule und Unterricht zu pflegen, sodass ‚Bildung für alle‘ ermöglicht und Bildungsbarrieren entgegengewirkt werden kann. Angelehnt an Astrid Messerschmidt geht es nicht darum, ausschließlich Wissen über Diversität von Schüler*innen zu erlangen, um mit diesen Unterschiedlichkeiten umgehen zu können. Vielmehr sollte ein kritisches Hinterfragen von gesellschaftlichen Strukturen, (Re-)Produktionen von Normvorstellungen und Machtverhältnissen der Auseinandersetzung, in die pädagogische Fachkräfte involviert sind, inhärent sein (vgl. Messerschmidt, 2020: S. 1). Die Grundlage des Wirkens und Handelns aller Lehrer*innen sollte aus einer „kontinuierliche[n] Selbstreflexion, deren Gegenstand auch die (ungewollte) Verstrickung in institutionelle und strukturelle Ausgrenzung umfassen muss“ (Leiprecht, 2015: S. 134), bestehen. Hierzu zählt auch die Reflexion der eigenen (Alltags-)Sprache. Denn es gilt nicht nur, auf gesellschaftliche Missstände und Machtverhältnisse aufmerksam zu machen/zu werden, sondern „auch [...], Verantwortung zu übernehmen – für die Effekte des eigenen Handelns“ (Scharathow, 2015: S. 176).

Reflexion kann nach Christina Hager (2009) als Denkvorgang beschrieben werden, welcher das Ziel verfolgt, Erkenntnisse über bereits Vergangenes zu erlangen, um diese für zukünftiges Handeln oder Entscheidungen nutzen zu können. Reflektieren ist ein bewusstes Überlegen und Nachdenken, welches vor, während oder nach bestimmten Handlungen oder Situationen erfolgen kann (vgl. Wyss, 2008: S. 3). Reflexion kann unterschiedliche Ziele verfolgen, in der Lehre kann dies zum Beispiel ein Nachvollziehen einer bestimmten Situation aus dem Unterricht oder dem Verstehen von Handlungsabfolgen zwischen Schüler*innen sein. Auch die Analyse der eigenen Sprache oder dem Umgang mit herausfordernden Situationen gehört zur Reflexion. Die Formen, in denen Reflexion umgesetzt werden kann, sind vielfältig: Die *Selbstreflexion* als Nachdenken im Dialog mit sich selbst sowie die *Fremdreflexion* als Nachdenken im Dialog mit anderen Personen in Relation zu den gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Handlungsfeld. Der eigene Anspruch, als Lehrer*in rassismuskritischen sowie sexismuskritischen Unterricht zu gestalten, kann die Anregung bieten, den eigenen Unterricht sowie die eigene Haltung zu reflektieren. Mit diesen Schwerpunkten können Kriterien als Reflexionsgrundlage die Analyse bestimmter Situationen erleichtern. Grundlegend notwendig für die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen sowie des eigenen Unterrichts sind folgende Rahmungen zu bedenken: Wer? Was? Wie? Wann? Womit? und Warum? Die bereits beschriebenen unbewusst ablaufenden Prozesse können mit Reflexion offengelegt werden. Ansätze, die biografische Reflexion ermöglichen, können Aufschluss über individuelle Bildungsbiografien liefern, welche die (unbewusste) Wahrnehmung von Differenzkategorien beeinflusst (vgl. Barba-

rino et al., 2020). Insbesondere im Hinblick auf gender- und rassismusreflektierenden Unterricht ist es wichtig, sich dieser automatisch ablaufenden Denkprozesse bewusst zu werden und sie durch Reflexion zu identifizieren. Dies ist Grundlage einer professionellen Handlungskompetenz innerhalb von Unterricht, um auch dort rassistische und sexistische Strukturen zu erkennen, aufzudecken und zu verändern. Reflexionseinheiten mit dem Fokus auf Rassismus und Sexismus können z. B.

Normalitätskonstruktionen hinterfragen, Stereotype und Vorurteile offenlegen, Zuschreibungen innerhalb der Lehrveranstaltung aufdecken, das eigene Involviertsein kritisch thematisieren, Gegenhorizonte und Handlungsalternativen aufzeigen umso eine Haltung zu entwickeln, die begründetes, theoretisch fundiertes und reflektiertes Handeln in Vermittlungssituationen ermöglicht (ebd.).

4.1 Impulse zur (Selbst-)Reflexion

Lehr-Lern-Settings sowie der komplette schulische Alltag sollten möglichst frei von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung sein, um allen Schüler*innen die bestmögliche Chance auf Bildungserfolg zu gewährleisten. Eine Möglichkeit, diesen unbewussten Abläufen entgegenzuwirken ist die (Selbst-)Reflexion: zum einen hinsichtlich der individuellen Einstellungen über biografische Selbstreflexion, um bewusster im Schulalltag agieren zu können sowie zum anderen die Reflexion des eigenen Unterrichts in Planung, Durchführung und Nachbereitung (hierzu zählt auch die Spache).

Folgende Fragen können grundlegend zur Vorbereitung von Unterricht genutzt werden, sollten dennoch auch immer wieder im Prozess sowie im Verlauf des kompletten Schuljahres wiederkehrend bearbeitet werden. Die schriftliche Dokumentation dieses Prozesses bietet die Möglichkeit der Betrachtung der eigenen Weiterentwicklung und führt zusätzlich dazu, den eigenen Startpunkt nicht zu vergessen. Dies befähigt dazu, mehr Verständnis für Kolleg*innen aufzubringen, die noch am Beginn des Prozesses der Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber Rassismus und Sexismus stehen. Angelehnt an Balzter et al. (2017) kann von drei Ebenen zur Entfaltung einer kritisch dekonstruktiven Professionalität für Lehrer*innen gesprochen werden: historisch-systematisch, biografisch und theorie-praxis-reflektierend. An diesem kumulativen Aufbau orientieren sich die Impulse im letzten Abschnitt des Beitrags, a) Wissen b) Selbstreflexion und c) Praxisreflexion.

Als erste Impulse für eine (selbst)kritische Auseinandersetzung bieten sich folgende Reflexionsansätze⁶ und Fragen an:

a) Wissen

⁶ Weiterführend zum Thema Reflexion der eigenen Lehre empfehlen wir die Handreichung: Grundlagen für eine gender- und diversitätsreflektierende (digitale) Lehre (Barbarino et al. 2020). Zur theoretischen Vertiefung und kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Didaktik vgl. Klenk, 2019.

- Welche Ziele möchte ich mir für dieses Schuljahr (in Bezug auf den Umgang mit Rassismus und Sexismus) setzen?
- Wie kann ich diese Ziele erreichen? Wo benötige ich Unterstützung und wo liegen meine individuellen Grenzen? (Belastbarkeit und Selbstschutz)
- Fühle ich mich ausreichend informiert über Diskriminierungsformen? Welche Informationen benötige ich zusätzlich?

b) Selbstreflexion

- Welche Privilegien habe ich persönlich? Wie beeinflussen meine eigenen Privilegien mein Handeln in der Schule? Wie beeinflussen diese meinen Blick auf meine Schüler*innen?
- Welches Bild habe ich von meinen Schüler*innen? Wie wird dieses Bild produziert? Was beeinflusst dieses?
- Welche Rollen spielen z. B. Geschlecht oder Hautfarbe für mich und meinen Unterricht? Bewerte ich Schüler*innen explizit oder implizit nach diesen Kategorien?
- Wo sehe ich mein persönliches Entwicklungspotential?
- Ist mir bewusst, dass implizite Stereotype mein Handeln in der Schule beeinflussen? Wie kann ich mir dieser bewusst werden? Wie sehen diese Stereotype und Vorurteile bei mir aus? Woher stammen diese? Wie kann ich diese reflektieren und revidieren?
- In welchem Verhältnis stehe ich als Lehrer*in zu den gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Diskriminierungsformen wie z. B. Rassismus und Sexismus?
- Kann ich diese in Bezug auf meinen Unterricht reflektieren?

c) Reflexion der Praxis

- Kann ich bei diskriminierendem Verhalten in meinem Unterricht und in der Schule eingreifen? Was würde mir mehr Sicherheit in einer solchen Situation geben?
- Welches Material nutze ich in meinem Unterricht? Habe ich dieses kritisch untersucht z. B. mit einem Fokus auf stereotype Zuschreibungen?
- Achte ich auf meine Sprache im Unterricht (sowie in Texten, Arbeitsblättern, Präsentationen)? Nutze ich Formulierungen die alle Schüler*innen ansprechen? Nutze ich Beispiele die vielfältige Personen abbilden?

Weiterführend ist es notwendig, die Reflexion über die eigene Involviertheit hinaus weiterzuentwickeln. Diese Fragen dienen als erste Anregungen, um sich dem Thema Reflexion in Bezug auf Rassismus und Sexismus in der Schule zu nähern. Darüber hinaus müssen, wie im Text angeführt, auch die Strukturen, innerhalb deren Lehrkräfte tätig sind, hinterfragt werden, um dort weiterhin Handlungsfähigkeit zu ermöglichen und Veränderungen anzuleiten. Daher sollte in weiteren Ansätzen auch über die Rahmenbedingungen

sowie die Institution Schule an sich und die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse kritisch nachgedacht werden.

5. Fazit

Rassismus und Sexismus sind gesamtgesellschaftlich und somit auch innerhalb der Institution Schule fest verankert und haben weiterhin schwerwiegende Folgen für Betroffene. Positiv festzuhalten und wertzuschätzen ist, dass über die steigende Anzahl sowie die Häufigkeit von Angeboten zum ‚Kompetenzerwerb‘ und Kampagnen ‚gegen‘ Rassismus und Sexismus die Relevanz der Themen deutlicher wird und die Aufmerksamkeit für die Problematik erhöht. Die geäußerte Kritik im Beitrag richtet sich daher nicht an die Bemühungen und Zielsetzungen von Schule und keineswegs an Lehrer*innen und ihre knappen zeitlichen Ressourcen. Vielmehr soll der Beitrag dazu dienen, eine Erweiterung der bereits vorhandenen, sehr wichtigen Ansätze um einen kritisch reflexiven und (de)konstruktiven Blick auf gesamtgesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse zu ermöglichen.

Im Beitrag wurde verdeutlicht, dass Rassismus und Sexismus in Schule und Unterricht durch Lehrpersonen und Schüler*innen oft unintendiert stattfindet und der Sprache hier eine große Bedeutung zukommt. Daher muss der Kern eines differenzreflexiven und diversitätssensiblen Lehrer*innenhandelns in der (Selbst-)Reflexion bestehen, sodass unbewusst (sprachlich) ablaufende diskriminierende Mechanismen nicht zu Exklusion im Schulalltag führen. Reflexion als ein Ansatzpunkt alleine ist natürlich nicht ausreichend, um strukturelle Diskriminierung aufzulösen. Der Blick auf die eigene Involviertheit sollte nicht nur über die individuelle Auseinandersetzung erfolgen, sondern auch Raum für Weiterentwicklung durch einen konstruktiven Umgang mit Fehlern eröffnen (vgl. das Konzept der Fehlerfreundlichkeit nach Urmila Goel, 2016). Es ist zum Beispiel wichtig, dass Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, verfestigte Bilder, Vorurteile und Vorstellungen in einem geschützten Raum zu teilen (auch wenn die Äußerungen für Lehrende abschreckend wirken können). Denn erst wenn diese Bilder und Vorstellungen geäußert wurden, kann daran weitergearbeitet werden. Vor allem in Lehr-Lernsettings gibt es die Möglichkeit, über Dialoge vorhandene Bilder zu irritieren, Neues zu lernen, Altes zu verlernen und den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich selbst weiter zu entwickeln.

Die Kritik des Beitrags richtet sich daher an die institutionellen Strukturen sowie die Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrer*innen, nicht an diese selbst. Die individuelle Praxis Einzelner ist ausnahmslos zu honorieren, kann allerdings nicht Grundlage für die Erfüllung des Anspruchs eine ‚Bildung für alle‘ zu ermöglichen, sein. Die Anforderung, Inklusion auf allen Ebenen umzusetzen, ausschließlich an Lehrer*innen zu richten, zusätzlich zu einem herausfordernden Schulalltag, führt zu Überforderung und Nichtbehandlung

der wichtigen Themen von Rassismus und Sexismus⁷. Die Thematisierung als Querschnittsaufgabe zu etablieren, muss interdisziplinär Inhalt der gesamten Lehrer*innenbildung werden.

Bibliographische Angaben

- Aygün, Derman; Freieck, Lisa; Kasatschenko, Tatjana & Zitzelsberger, Olga (2020). Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren. In Aichinger, Regina; Linde, Frank & Auferkortes-Michaelis, Nicole (Hg.), *Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung* Bd. 15 Nr. 3 (2020), S.77-93. <<https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1393>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Balzter, Nadine; Klenk, Florian; Winkler, Christine & Zitzelsberger, Olga (2017). Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In Balzter, Nadine; Klenk, Florian & Zitzelsberger, Olga (Hg.), *Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 213-232.
- Barbarino, Maria-Luisa; Belz, Lea & Kanbiçak, Dilara (2020). *Gender-/Diversitätsreflexivität in der digitalen Lehre: Grundlagen für eine gender- und diversitätsreflektierende (digitale) Lehre*. Beitrag im Hochschulforum Digitalisierung. Dossier Diversität und Barrierefreiheit.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) & Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berlin.
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). *(Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes*. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg & Universität Mannheim.
- Bozay, Kemal (2012). Probleme und Ursachen der Re-Ethnisierung und Selbsethnisierung im Klassenzimmer. In Fereidooni, Karim (Hg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Springer VS: Wiesbaden, S.117-124.
- Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hg.) (2010). *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.

⁷ Für direkte und präventive Handlungsmöglichkeiten für akute Situationen in denen Sexismus in der Lehre auftritt empfehlen wir diesen Praxisorientierten Beitrag von Lea Belz (2020) Prävention und Intervention: Handlungsmöglichkeiten für Lehrende im Umgang mit Sexismus: <https://www.einfachlehren.tu-darmstadt.de/themensammlung/details_33152.de.jsp>

- Budde, Jürgen (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In Sturm, Tanja/Wagner-Will Monika (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich (UTB), S. 45-60.
- Bull, Sabrina (2017). Stereotype und Kultivierung. Eine Integration des Stereotype-Konzepts in die kommunikationswissenschaftliche Kultivierungsforschung. In Behmer, Markus; Stöber, Rudolf; Theis-Berglmair, Anna Maria & Wünsch, Carsten (Hg.), *Bamberger Beiträge zur Kommunikationswissenschaft*. Bamberg Press.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020). *Frauen vor Gewalt schützen. Sexuelle Belästigung*. <<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/frauen-vor-gewalt-schuetzen/sexuelle-belaestigung>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Castro Varela, María do Mar (2019). Rassistische Sprechpraxen – Kontinuitäten und Widerstand. In *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuarbeit in Nordrhein-Westfalen. Nr.2/2019*. S.3-6.
- Dickhäuser, Oliver (2020). Vorwort zum Band Stereotype in der Schule. In Glock, Sabine & Kleen, Hannah (Hg.), *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. V- VI.
- Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Drinck, Barbara & Voß, Heinz- Jürgen (2019). Pressekonferenz Ergebnispräsentation: Große Lehramtsstudie zu Sexualität – Ergebnispräsentation des Forschungsprojekts „SeBiLe“ 25. November 2019 in Leipzig. <<https://sebile.de/ergebnisse/>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Eckes, Thomas (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In Becker, Ruth & Kortendiek, Beate (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goel, Urmila (2016). A.3 Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen In AG Lehre / Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin: *Diskriminierungskritische Lehre Denkanstöße aus den Gender Studies*. S. 39- 47. <<https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hager, Christina (2009). *Selbstreflexion*. Pädagogische Hochschule Wien <https://www.ectaveo.ch/Mediathek/2015/01/Hager_6.-Selbstreflexion-DE.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Hessisches Kultusministerium (2018). Handreichung zum Umgang mit sexuellen Übergriffen im schulischen Kontext. 3. Auflage, November 2018, Wiesbaden. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/handreichung_zum_umgang_mit_sexuellen_uebergriffen.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)

- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Hofer, Sarah (2015). *Studying Gender Bias in Physics Grading: The role of teaching experience and country*. In International Journal of Science Education, Volume 37, Issue 17, 2015.
- Horz, Christine (2020). Fluchtmigration in den Medien. Stereotypisierungen, Medienanalyse und Effekte der rassifzierten Medienberichterstattung. In Kulaçatan, Meltem & Behr, Harry Harun (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem Verständnis von Intersektionalität*. Transcript: Bielefeld, S. 175-210.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2020): Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen. Anforderungen an die religious literacy von schulischen Akteur*innen im Spannungsfeld von Geschlecht, Religion und Bildung. In Kulaçatan, Meltem & Behr, Harry Harun (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem Verständnis von Intersektionalität*. Transcript: Bielefeld, S.83-106.
- Kasatschenko, Tatjana & Zitzelsberger, Olga (2019). Zur Ent/täuschung pädagogischer Professionalität: Wie die eigene Bildung Professionalisierungsprozesse behindert. In Geisen, Thomas; Iller, Carola; Kleint, Steffen & Schirmmacher, Freimut (Hg.), *Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung*. Münster: Waxmann Verlag, S.53-66.
- Kerner Ina (2009). Alles intersektional? Zum Verhältnis von Rassismus und Sexismus. In *Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*. Jg. 27 (2009) Nr. 1, 36-5.
- Klauer, Karl Christoph (2020). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In Petersen, Lars-Eric & Six, Bernd (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 23-32.
- Klenk, Florian Cristobal & Langendorf, Lisa-Marie (2016). Pädagogische Genderkompetenz. Ambivalenzen eines schillernden Begriffs. In: *GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft (Sonderheft 3). Bewegung/en. Beiträge zur 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 121–133.
- Kleiner, Bettina & Klenk, Florian Cristobal (2018). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektiver der Queer Theory. In Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine (Hg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Bd. 13. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 97-119.

- Klenk, Florian Cristobal (2019). Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. In Kergel, David; Heidkamp, Birte (Hg.), *Praxis- handbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-251.
- Kosinar, Julia (2009). *Körperkompetenzen und Interaktion in Pädagogischen Berufen*. Bad Heilbrunn.
- Kourabas, Veronika (2019). *Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema*. Land Nordrhein-Westfalen. <https://www.stadt-muenster.de/fileadmin/user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Leiprecht, Rudolf (2015). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag, S. 115-149.
- (2016). Rassismus. In Mecheril, Paul (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 226-242.
- Lutz, Helma (2020). Rassismuskritische Perspektiven auf Gender und Migration. Eine intersktionale Analyse. In Kulaçatan, Meltem & Behr, Harry Harun (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: Transcript, S. 211-230.
- Maschke, Sabine (2017). *Pressekonferenz zur SPEAK! Studie*. <<https://kultusministerium.hessen.de/pressearchiv/pressemitteilung/speak-studie-hauptrisiko-sind-gleichaltrige-jugendliche>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig (2017). *SPEAK! Die Studie. Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. Öffentlicher Kurzbericht*. Marburg. Gießen: <http://www.speak-studie.de/assets/uploads/kurzberichte/201706_Kurzbericht-Speak.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Mecheril, Paul (2020). Angst und Wut. Zur affektiven Konstruktion migrationsgesellschaftlicher Ordnung. In Kulaçatan, Meltem & Behr, Harry Harun (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem Verständnis von Intersektionalität*. Transcript: Bielefeld, S. 157-174.
- Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In Dirim, Inci & Mecheril, Paul (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 63-92.
- Mecheril, Paul (2015). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag, S.150-160.

- Messerschmidt, Astrid (2016 a). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Ayşun, Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S.59-70.
- ___ (2016 b). Rassismusthematisierungen in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus und seiner Aufarbeitung. In: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Springer VS, S. 855-867.
- ___ (2016 c). Nach Köln – sprechen über Sexismus und Rassismus. In Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (IDA-NRW), *Überblick-Zur Ethnisierung der Genderdebatte*. 1/2016. 22. JG., S. 7-11.
- ___ (2017). Komplexität annehmen – Verflechtungen von Sexismus und Rassismus reflektieren gegen einen migrationsfeindlichen Konsens. In Bröse, Johanna; Faas, Stefan & Stauber, Barbara (Hg.), *Flucht. Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-35.
- ___ (2020). *Diversity-Konzepte in der Migrationsgesellschaft. Bildungsteam Berlin Brandenburg. Migration und Rassismus*. <<http://diversity.bildungsteam.de/migration>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Petersen, Lars-Eric & Six, Bernd (Hg.) (2020). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Prengel, Anedore (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Ricken, Norbert (2014). Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In Kleiner, Bettina & Rose, Nadine (Hg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 119-133.
- Rommelspacher, Birgit (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie- und forschung*. 2. Auflage. Wochenschau Verlag, S. 25-38.
- Scharathow, Wiebke (2015). Ich sehe was, was du nicht siehst ... Rassismuserfahrungen in der Schule. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag, S.161-178.
- Schmidt, Renate- Berenike; Sielert, Uwe & Henningsen, Anja (2017). *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Simon, Walter (2009). *GABALS großer Methodenkoffer. Grundlagen der Kommunikation*. 5. Auflage. Offenbach: GABAL Verlag GmbH.
- Steffens, Melanie & Ebert, Irena (2016). *Frauen - Männer - Karrieren. Eine sozialpsychologische Perspektive auf Frauen in männlich geprägten Arbeitskontexten*. Wiesbaden: Springer.

- Stockhausen, Jette & Fereidooni, Karim (2017): Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Thema: Aus- und Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder*. Jg. 23. Ausgabe 02/2017. S. 106-124.
- Thiele, Anja (2020). Sexismus. Gender Glossar <<https://gender-glossar.de/s/item/13-sexismus>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Wedl, Juliette (2004). Unweigerlich eindeutig? das Gender-Konzept in Gender-Trainings. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 27 Jg., Heft 4, S. 399–408. <<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3842>> (zuletzt abgerufen am 05.02.2021)
- Wyss, Corinne (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In Häcker, Thomas; Hilzensauer, Wolf & Reinmann, Gabi (Hg.), *bildungsforschung Schwerpunkt „Reflexives Lernen“*. Jg. 5, Ausgabe 2.

Über die Autorinnen

Derman Aygün studierte Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Ethik und Germanistik an der Philipps-Universität Marburg und legte dort das 1. Staatsexamen ab. Seit April 2018 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt und arbeitet in den Projekten „Lernen durch Lehren“ sowie „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“.

Korrespondenzadresse: derman.ayguen@tu-darmstadt.de

Lea Belz, M.A. hat Bildungswissenschaften studiert und arbeitet seit 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt, mit den Schwerpunkten: Gender und Diversity in der Lehre, Sexuelle Bildung in Schule und Hochschule sowie Reflexion pädagogischer Theorie und Praxis. Zurzeit ist sie als Referentin für Diversity sowie in dem Projekt „MINTplus2: Systematischer und vernetzter Kompetenzaufbau in der Lehrer*innenbildung im Umgang mit Digitalisierung und Heterogenität“ tätig.

Korrespondenzadresse: lea.belz@tu-darmstadt.de