

Alisha Heinemann
Myrthe Reinsberg

Diversität in der beruflichen Bildung

Ein Beitrag zur machtkritischen
pädagogischen Professionalisierung



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink • Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen – Böhlau • Wien • Köln

Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto

facultas • Wien

Haupt Verlag • Bern

Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck • Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag • Tübingen

Psychiatrie Verlag • Köln

Psychosozial-Verlag • Gießen

Ernst Reinhardt Verlag • München

transcript Verlag • Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer • Stuttgart

UVK Verlag • München

Waxmann • Münster • New York

wbv Publikation • Bielefeld

Wochenschau Verlag • Frankfurt am Main

Alisha Heinemann, Myrthe Reinsberg,
unter Mitarbeit von Saman A. Sarabi, Franziska Bonna,
Julia Tietjen

Diversität in der beruflichen Bildung

Ein Beitrag zur machtkritischen pädagogischen
Professionalisierung

© 2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG,
Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld,
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Einbandgestaltung:
siegel konzeption | gestaltung
Umschlagabbildung:
Adobe Stock/killykoon

Bestellnummer: utb 6548
ISBN: 978-3-8252-6548-9
e-ISBN: 978-3-8385-6548-4
DOI: 10.36198/9783838565484

Online-Angebote oder elektro-
nische Ausgaben sind erhältlich
unter www.utb.de

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Cover-
fotos ist unter folgender Creative-Com-
mons-Lizenz veröffentlicht:
[creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/
deed.de](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de)



Für alle in diesem Werk verwendeten
Warennamen sowie Firmen- und Marken-
bezeichnungen können Schutzrechte
bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in
diesem Werk berechtigt nicht zu der
Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und
Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hier-
mit Dritten ohne Zustimmung des Verlages
untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de>
abrufbar.

Inhalt

Einleitung	9
1 Pädagogische Professionalität in Differenzverhältnissen	11
1.1 Fallbeispiel	11
1.2 Was sind Differenzverhältnisse und welche Rolle spielt Macht darin?	12
1.3 Die Rolle von Macht in Differenzordnungen	14
1.4 Was haben Differenzverhältnisse mit pädagogischer Professionalisierung von Lehrpersonen zu tun?	15
2 Sprache und Macht	17
2.1 Die Handlungsmacht der Sprache. Einführung in den Zusammenhang von Sprache, Macht und Wirklichkeit im Hinblick auf den (Berufs-)Schulalltag	17
2.2 Annäherung an die Subjektivierungstheorie	19
3 Intersektionalität und Diskriminierung	23
3.1 Ein Beispiel (#contentwarning: Trans:feindliche körperliche Gewalt)	24
3.2 Was ist Diskriminierung? Formen, Arten und Ebenen von Diskriminierung	25
3.3 Was bedeutet Intersektionalität?	27
3.4 Wichtige Aspekte rund um das Paradigma Intersektionalität	28
3.5 Ursprung des Begriffs Intersektionalität	28
3.6 Was tun? Intersektionalität und Berufsschule	30
4 Diskriminierungssensible Sprache	33
4.1 Ein kleines Beispiel zum Einstieg	33
4.2 Sprache im Wandel	34
4.3 Umsetzungsmöglichkeiten diskriminierungssensibler Sprache	35
5 Rassismus – Grundlagen	39
5.1 Fallbeispiel und Einführung	39
5.2 Theoretische Grundlagen	40
5.3 Kultureller Rassismus oder „Rassismus ohne Rassen“	42
5.4 Folgen für den pädagogischen Raum	43
6 Antimuslimischer Rassismus	45
6.1 Einblicke in Studien und Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag muslimischer Schüler:innen	45
6.2 Was ist antimuslimischer Rassismus?	46

6.3	Das ist doch das Gleiche, oder? Gedanken über Begriffsbestimmung	48
6.3.1	Islamophobie	49
6.3.2	Islamfeindlichkeit	49
6.4	Berufsschule: Was tun?!	50
7	Gadjé-Rassismus – Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja	53
7.1	Fallbeispiel	53
7.2	Selbst- und Fremdbezeichnungen: Gedanken über Begrifflichkeiten	54
7.3	Gadjé-Rassismus	56
7.4	Historische Eckpunkte	57
7.4.1	Ankunft in Europa und Deutschland	58
7.4.2	Aufklärung	59
7.4.3	Porajmos: Die Zeit während des Nationalsozialismus	59
7.4.4	Nach Kriegsende 1945	60
7.5	Handeln in der Berufsschule	61
8	Antisemitismus	65
8.1	Was ist Antisemitismus und wie kann er definiert werden?	66
8.2	Antisemitismus in der Schule begegnen	69
8.2.1	Nahostkonflikt in Berufsschule thematisieren	71
8.2.2	Antisemitismus und Sprache	73
9	Klassismus/Armut	77
9.1	Fallbeispiel	77
9.2	Klassismus und Chancen(un)gleichheit in der Bildung	80
9.3	Verwobenheit von Klassismus mit anderen Differenzlinien	83
10	Ableismus/Behinderung	85
10.1	Ein Fallbeispiel: zwei Formen von Ableismus	85
10.2	Was ist Ableismus?	86
10.3	Behinderung oder Beeinträchtigung?	87
10.4	Einführung in die Disability Studies (DS)	88
10.5	Bezug zum Berufsschulalltag	90
11	Sexismus/Gender	93
11.1	Fallbeispiel	93
11.2	Gesellschaftliche Normalitätsannahmen in Bezug auf Geschlecht	94
11.3	Gendersensible Ansprache im berufsbildenden Unterricht	98
12	Heterosexismus/Queer	99
12.1	Coming-out	99
12.2	Heteronormativität	100
12.3	Was bedeutet Queer? Zur Geschichte des Begriffs und der Queer Studies . .	101

12.4	Was bedeutet es, queer in der Berufsschule zu sein?	103
12.5	Queerness und kritische Professionalisierung	105
13	Bodyshaming – Fatshaming	107
13.1	Ein Selbsterfahrungsbericht als Einstieg	107
13.2	Was ist Bodyshaming/Fatshaming?	108
13.2.1	Normalität hinterfragen	109
13.3	Gewichtsdiskriminierung, Selbstbezeichnungen und Deutungshoheiten	110
13.4	Fat-Studies	111
13.5	Die Notwendigkeit einer intersektionalen Betrachtungsweise	112
13.6	Körper und Gesundheit	113
13.7	Was tun gegen Bodyshaming in der Berufsschule?	114
14	Rechtsextremismus und Radikalisierung	117
14.1	Einleitende Gedanken	117
14.2	Fallbeispiel	117
14.3	Was ist Rechtsextremismus?	119
14.4	Was ist Radikalisierung?	121
14.5	Radikalisierung im Netz	122
14.6	Wie in Berufsschulen mit Rechtsextremismus und Radikalisierung umgehen?	123
15	Neolinguizismus/Mehrsprachigkeit	127
15.1	Unhinterfragte Dominanzstellung der deutschen Sprache	130
15.2	Berufsschulen als machtvollere Orte verstehen	131
16	Berufssprache Deutsch	133
16.1	Sprachregister – Varietäten von Sprache	134
16.2	Was ist Berufssprache Deutsch?	135
16.3	Förderung der Berufssprache Deutsch	136
16.3.1	Zielgruppen	136
16.3.2	Förderkonzepte und -methoden	138
17	Empowerment-Strategien für Lehrpersonen und Schüler:innen	141
17.1	Fallbeispiel	141
17.2	Was ist Empowerment?	142
17.3	Kritik am Begriff: Zweckentfremdung, Vermarktung & Entpolitisierung	144
17.4	Empowerment-orientiertes professionelles Handeln im Berufsschulalltag	145
17.5	Empowerment-Räume/Geschützte Räume und warum diese wichtig sind	146
18	Zur eigenen Verwobenheit in Machtverhältnisse – Involvierte Professionalisierung oder warum Neutralität keine Option ist	149
18.1	Warum es keine neutrale Bildung gibt	149

18.2	Machtverhältnisse sind nicht einfach so, wie sie sind, sondern werden erlernt	151
18.3	Involviertheit: Zwischen Position beziehen und Zurücknahme	152
19	Literatur	157
	Autorinnen	181

Einleitung

Während des Schreibens und voraussichtlich auch noch beim Erscheinen dieses Buches wird unsere Arbeit von einem immer mehr an Geschwindigkeit zunehmenden globalen Aufstieg der extremen Rechten überschattet. Alles, wofür dieses Buch steht: antidiskriminatorische Perspektiven, Chancengerechtigkeit, Respekt und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Schüler:innen – unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, ihren finanziellen Möglichkeiten und anderen strukturell benachteiligenden Ausgangslagen – gerät durch Ideologien der Ungleichwertigkeit in Gefahr. Da, wo davon ausgegangen wird, dass manche Menschen mehr wert seien als andere, einige mehr Privilegien verdient hätten als andere, greift die Selektionsfunktion von Schule entlang von *weißer* Hautfarbe, christlicher Religionszugehörigkeit, Deutsch als Erstsprache und dem Einkommen der Eltern. Ein großer Teil der deutschen Bevölkerung hat schon einmal in seiner Geschichte erfahren müssen, was die Folgen einer solchen ungebrochenen Selektion sein können, und nicht umsonst ist im Grundgesetz (23.05.1949) das Verbot der Diskriminierung explizit verankert. Für Pädagog:innen möchte dieses Buch eine Unterstützung sein, um ihrer demokratischen Verantwortung gegenüber Schüler:innen gerecht zu werden und damit die Demokratie selbst zu stärken. Lehrkräfte in Deutschland sind gemäß Grundgesetz und Landesschulgesetzen explizit dazu verpflichtet, demokratische Werte wie Menschenrechte und Toleranz zu vermitteln. Dabei steht diese Bildungsaufgabe nicht im Widerspruch zu den häufig populistisch geprägten Forderungen nach politischer Neutralität im Klassenzimmer. Politische Neutralität muss immer eine sein, die in Bezug auf Grundrechte eben nicht neutral – sondern klar positioniert ist. Demokratieorientierte, machtkritische Pädagogik bedeutet damit immer auch ein klares Bekenntnis gegen Faschismus und gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit. Für eine solche Pädagogik, die sich gegen machtvollen und zerstörerischen Kräfte stellen muss, braucht es Widerstandskraft, Mut, Vernetzung und Solidarität. Lesen Sie das Buch im Seminarraum der Universität und diskutieren Sie es mit Ihren (Mit-)Studierenden, lesen Sie es im Kollegium und diskutieren Sie die Themen im Lehrer:innenzimmer und nicht zuletzt – diskutieren Sie die Themen mit Ihren Schüler:innen und hören Sie diesen aufmerksam zu. Sie werden überrascht sein, wie viel Kraft und Verbundenheit entsteht, wenn Schmerz und Diskriminierungserfahrungen gesehen, mit Respekt behandelt und ernst genommen sowie Räume für Reflexion und kritische Auseinandersetzungen eröffnet werden.

Die Inhalte des Lehrbuchs wurden maßgeblich im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts: Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung (ein Teilprojekt des Verbundprojekts: Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung 2020–2023) in der Zusammenarbeit mit Studierenden im Lehramt berufliche Bildung am Institut Technik und Bildung der Universität Bremen sowie durch die Unterstützung von Lehrenden an Bremer Berufsschulen entwickelt. Ihnen allen danken wir herzlich, auch wenn wir sie aufgrund der Anonymisierung der Daten nicht namentlich nennen dür-

fen. Namentlich danken möchten wir jedoch unseren studentischen Mitarbeiter:innen Julia Gries (Berufspädagogik Pflegewissenschaft), Maryam Raja (M.Ed. Lehramt Oberschule/Gymnasium) und Martine Meiburg (M.Ed. Lehramt an berufsbildenden Schulen), die uns beim Schreiben unterstützt und durch ihre Rückmeldungen immer wieder zu einer Weiterentwicklung des Textes beigetragen haben. Unserem studentischen Mitarbeiter Jeffrey Gerszeswki (M.Ed. Lehramt an berufsbildenden Schulen) möchten wir insbesondere für seine Unterstützung bei der Entwicklung der zum Buch gehörigen Website www.berufsbildung-divers.de danken. Als erweitertes Angebot bietet die Plattform www.berufsbildung-divers.de die Inhalte des Buches in einer ansprechenden digitalen Gestaltung online und im Open Access an. Die Plattform, deren Inhalte – anders als die Inhalte eines Lehrbuchs – auch schneller aktualisiert werden können, eignet sich für den Einsatz in der Ausbildung von Lehrkräften und kann auch direkt im Unterricht mit Schüler*innen genutzt werden.

Die Module dieses Lehrbuchs führen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – grundlegend in unterschiedliche Differenzkategorien ein, die die Heterogenität im Berufsschulalltag ausmachen. Durch die Erläuterung von Begriffen, die das Sprechen über Differenz erleichtern, die Einführung in interessante Theoriekonzepte, die das Nachdenken über Differenz bereichern, und praxisnahe Aufgabenstellungen können sich (zukünftige) Pädagog:innen den Themen nähern und jeweils einen guten Startpunkt finden, um sich bei Bedarf jeweils weiter selbst zu vertiefen. Wir beginnen zunächst mit grundlegenden Konzepten der pädagogischen Professionalität in Differenzverhältnissen (Modul 1) und erläutern die Zusammenhänge zwischen Sprache und Macht (Modul 2). Anschließend werden die Konzepte der Intersektionalität und Diskriminierung (Modul 3) sowie Grundlagen diskriminierungssensibler Sprache (Modul 4) vorgestellt. Die folgenden Kapitel widmen sich spezifischen Diskriminierungsformen: Zunächst gehen wir genauer auf Formen von Rassismus (Modul 5–7) und auf Antisemitismus (Modul 8) ein. Es folgen die Themen Klassismus/Armut (Modul 9) und Ableismus/Behinderung (Modul 10), die beide auch jeweils in ihren intersektionalen Verwobenheiten zu den anderen Diskriminierungsformen dargestellt werden. Sexismus/Gender (Modul 11) und Heterosexismus/Queer (Modul 12) bilden einen weiteren thematischen Schwerpunkt, gefolgt von Bodyshaming/Fatshaming (Modul 13). Im Anschluss behandeln wir den Themenbereich Rechtsextremismus und Radikalisierung (Modul 14) und geben einen kurzen Einblick in Neolinguizismus/Mehrsprachigkeit (Modul 15), bevor wir einen Fokus auf die Vermittlung der Berufssprache Deutsch richten (Modul 16). Wir schließen mit Empowerment-Strategien für Lehrpersonen und Schüler:innen (Modul 17) und einer Reflexion der eigenen Verwobenheit in Machtverhältnisse, in der noch einmal deutlich wird, warum Neutralität gegenüber Grundrechten keine Option ist (Modul 18).

1 Pädagogische Professionalität in Differenzverhältnissen

In dieser Lerneinheit wird durch ein Fallbeispiel in das Thema „Pädagogische Professionalität in Differenzverhältnissen“ eingeführt. Nach einer Erläuterung des zentralen Begriffs „Differenzverhältnis“ gehen wir auf die Zusammenhänge zwischen Differenz- und Machtverhältnissen ein. Daraus folgend kann dann die Frage beantwortet werden, warum die Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen wichtig für Lehrpersonen ist, um ihrer pädagogischen Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft gerecht zu werden.

Das folgende Fallbeispiel ist die Erinnerung einer Hochschuldozentin aus einem erziehungswissenschaftlichen Seminar. Es wurde in einer kollegialen Beratung besprochen und analysiert. Hier dient es als Einstieg in das Thema.

1.1 Fallbeispiel

„In einem Seminar zur Einführung in wissenschaftliches Arbeiten am Beispiel Migration und Erziehung am Anfang des Diplomstudiengangs versuche ich abschließende Worte zu einer der ersten Sitzungen zum Thema Konstruktivismus und Ethnizität zu finden. Ich erinnere mich gesagt zu haben: ‚[...] man könnte sich zum Beispiel mal überlegen, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund immer noch als solche bezeichnet werden, auch wenn sie schon in der dritten Generation in Deutschland leben.‘ Während ich noch weiter spreche (woran ich mich jetzt nicht mehr erinnere), meldet sich ein Student. Er erzählt davon, dass er Jugendliche mit Migrationshintergrund aus seiner Arbeit in einem Jugendzentrum kenne und es dort viele Schwierigkeiten gebe, weil sie sich nicht integrierten und kulturell anders seien. Zunächst ist mir unklar, warum er das jetzt erzählt. Auf meine Nachfrage hin erklärt er, dass er meine Frage beantworte: Warum sie immer noch so bezeichnet würden. [...]. Ich sage dazu, dass jetzt deutlich geworden sei, wie schnell persönliche Erfahrungen ins Spiel kommen und dass es im Seminar darum gehe, diese Erfahrungen aus einer theoretischen, wissenschaftlichen Perspektive mit gewissem Abstand neu betrachten zu lernen.“ (Arens et al. 2013, S. 7).

Dieses Fallbeispiel passt sowohl an den Beginn der Lerneinheit als auch an den Beginn dieses Lehrbuches, da sich hier nicht nur zeigt, wie schnell wir andere Menschen in Kategorien einordnen, sondern auch, anhand welcher Kriterien wir dies tun und welche scheinbaren Selbstverständlichkeiten dabei sichtbar werden. In diesem Fall wird eine Gruppe von Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ konstruiert und dabei als besonders auffällig und schwierig markiert „[...] weil sie sich nicht integrierten und kulturell anders seien“ (ebd. S. 7). Die Aussage des Studenten scheint recht schnell und ohne Zögern gefallen zu sein, was darauf schließen lässt, dass er sich seiner Meinung

sicher ist. Er argumentiert in einem Feld¹ von dem er sich recht sicher ist, dass alle anderen im Raum gleich wissen, was gemeint ist. Doch woher kommt dieses scheinbare „Wissen“? Inwiefern ist der Blick des Studenten, die Wahrnehmung der Kommiliton:innen und auch das, was die Lehrende hört, durch Vorannahmen und gesellschaftliche „Norm/alitäten“ beeinflusst? Welche pädagogischen Risiken liegen darin, wenn wir unsere Schüler:innen mit einem Label wie „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ versehen und sie dann unabhängig von ihrer individuellen Person in Schubladen wie „schwierig“ und „desintegriert“ stecken? Um uns nicht unreflektiert von scheinbaren Normalitäten, Einzelerfahrungen und unserem Bauchgefühl regieren zu lassen, ist es als pädagogische, für Schüler:innen verantwortliche Personen wichtig, diese Normen und Erfahrungen aus einer theoretischen, wissenschaftlichen Perspektive mit gewissem Abstand neu betrachten zu lernen. Dieser Lernprozess ist ein wichtiger Teil der eigenen Professionalisierung als Lehrperson. Themen wie „Vorurteile“ und „Positionierung“ gehen uns jedoch nicht nur als zukünftige Lehrpersonen an, sondern berühren uns auch als Privatpersonen, da in ihnen gesellschaftliche Themen und Wirkmechanismen verankert sind, die unser Denken und Handeln über das Lehrer:in-Sein hinaus beeinflussen.

1.2 Was sind Differenzverhältnisse und welche Rolle spielt Macht darin?

Differenzverhältnisse

Mit Differenzierungen sind Unterscheidungen gemeint. Wir könnten statt von Differenz- auch von Unterscheidungsverhältnissen sprechen. Für die Wahrnehmung und Einordnung von Ungleichbehandlung und Diskriminierung sind Unterscheidungen notwendig, weil Benennungen und Beschreibungen nur durch Abgrenzungen funktionieren. Unterscheidungsprozesse fußen jedoch oft auf Polarisierungen und sind mit ungleichen Handlungsoptionen für einen Teil der Beteiligten verbunden. Solche hierarchisierenden Unterscheidungsprozesse lassen sich besser mit dem Begriff *Differenzverhältnisse* beschreiben. Hier ist die ungleiche Verteilung von Macht gleich mitgedacht. Binäre Konstruktionen wie männlich – weiblich, Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund, mit oder ohne Förderbedarf etc. stellen die eine Gruppe in Abgrenzung zu der anderen Gruppe als „Norm“ und anzustrebenden Standard dar und die andere Gruppe als „Abweichung“ von der Norm. Die Begriffe *Differenzverhältnisse* oder *Differenzordnungen* beschreiben also immer einen Zusammenhang mit Machtverhältnissen: Differenzen entstehen und wirken in diesen Verhältnissen. In Differenzordnungen wirkt Macht immer ungleich, einerseits diskriminierend, andererseits privilegierend (vgl. Grünheid et al., 2021, S. 58).

¹ Gemeint ist hier das Diskursfeld. Wenn es hier um ein bekanntes Diskursfeld geht, ist damit gemeint, dass viele im Raum darin getätigte Aussagen, Wissensinhalte, Meinungen etc. schon häufiger gehört haben.

Um Differenzverhältnissen und darin verwobenen Machtverhältnissen auf die Spur zu kommen, ist es immer hilfreich zu fragen: Was gilt eigentlich als normal und warum? Das, was als normal im gesellschaftlichen Zusammenleben erscheinen mag, ist nämlich nicht einfach natürlich und für alle gleichermaßen gegeben. Beispielsweise unterscheidet sich, welche Erwartungen an Schüler:innen in Bezug auf ihr Geschlecht, ihre Herkunft, ihre Sprechweise in (Berufs-)Schulen oder in Ausbildungsstellen gestellt werden. Hier ist es dann wichtig zu fragen, wo und in welchen Prozessen Unterschiede und Bewertungen zwischen Schüler:innen hergestellt werden. Dabei verändern und verschieben sich die Linien, entlang derer Unterscheidungen gemacht werden, im Laufe der Geschichte. Hierbei spielt es eine entscheidende Rolle, welche Erzählungen von „richtig/falsch“, „normal/abweichend“, „wert/unwert“ es jeweils schaffen, sich durchzusetzen und als vorübergehend gefestigte Wahrheit zu etablieren. Diese Erzählungen und auch Praktiken der Unterscheidung lassen sich auch als Teil von *Diskursen* bezeichnen. Diskurse sind dynamische Aushandlungsprozesse von Bedeutungs- und Sinnordnungen und schaffen (temporär) kollektive Wissensordnungen – also gemeinsam geteiltes Wissen – in einem größeren sozialen Gefüge (vgl. Keller, 2011, S. 8). Differenzen werden in diesen Wissensordnungen hergestellt, verändert und abgelöst. Es entsteht so in bestimmten historischen und gesellschaftlichen Prozessen ein Netz von *Differenzordnungen*, welche für die Herstellung von Unterschieden und Unterscheidungen zwischen Menschengruppen eine entscheidende Funktion einnehmen. Was genau Differenzordnungen sind, wird auf den nächsten Seiten genauer erklärt. Zunächst möchten wir die Bedeutsamkeit von Differenzverhältnissen festhalten. Denn diese Verhältnisse bestimmen, wen wir legitim lieben können, welchem Geschlecht wir zugeordnet werden, ob wir als Deutsch oder nicht Deutsch, behindert oder nicht behindert gelten etc. Fachsprachlich ausgedrückt: Differenzverhältnisse spiegeln sich beispielsweise in Geschlechter- und Begehrensordnungen sowie natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und sind Strukturmerkmale gesellschaftlicher Wirklichkeit. Sie prägen Biografien, Handlungs- und Interaktionssituationen und Institutionen (Arens et al., 2013, S. 9). Zwar gibt es immer die Möglichkeit, diese Ordnungen zu hinterfragen und in den Widerspruch dazu zu gehen. Es kostet jedoch immer Kraft und je nachdem, auf welcher Seite der „Ordnung“ ich mich befinde, kann diese Seite mit Benachteiligungen verbunden sein – auch in der (Berufs-)Schule. Auch hier werden Schüler:innen kategorisiert – beispielsweise in soziale Milieus, durch die Zuschreibung einer bestimmten Ethnie/Herkunft oder Kultur, bestimmte Begehrens- und Geschlechtsidentitäten, einer Behinderung oder aufgrund ihres Alters. Die Einteilung in diese Kategorien bringt auf der einen Seite Benachteiligung, Diskriminierung und Ausschluss und auf der anderen Seite Herrschaftssicherung, Privilegien und Freiheiten mit sich. Der Zweck dieser Kategorisierung dient also – vereinfacht gesprochen – der Statussicherung bestimmter Gruppen, welche von der ungleichen Behandlung profitieren. Der Sozialwissenschaftler und Mitbegründer der Cultural Studies Stuart Hall (2012 [1992]) hat in seinen Studien herausgearbeitet, inwiefern das ‚Andere‘, das Fremde, als negativer Gegensatz zu dem (guten) Eigenen gesetzt wird. Erst durch die Abgrenzung gegenüber dem „Anderen“ kann sich das

Eigene definieren und Bedeutung erlangen. Es entsteht eine *Zugehörigkeitsordnung*, in der ein „Wir“ in Abgrenzung zu einem „Nicht-Wir“ konstruiert wird. Hall fasst dies mit folgendem Satz in Bezug auf Rassismus zusammen: „Die Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind“ (Hall, 1999, S. 93).

Interviewauszug: Was sind Differenzordnungen?

Differenzordnungen sind: „Ordnungen, in denen zwischen Geschlechtern unterschieden wird oder in denen zwischen mit und ohne Behinderung oder mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden wird. In dem von Inci Dirim und mir verfassten Buch zu Heterogenität und Bildung nutzen wir den Ausdruck Differenzordnung, um deutlich zu machen, dass es sich bei bestimmten sozialen Unterscheidungsweisen, etwa der Unterscheidung zwischen Männern und Frauen, erstens um gesellschaftliche Konstruktionen handelt, die individuell überaus folgenreich, also machtvoll sind und zweitens, dass diese Unterscheidungsweisen nicht nur Unterschiede, sondern auch Hierarchien vermitteln. Diese Ordnungen und ihre Verflechtungen sollten so in den pädagogischen Institutionen berücksichtigt und auch kritisch thematisiert werden, damit ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit möglich ist“ (Mecheril, 2019, online).

Wir fassen noch mal zusammen: Welche Position ein Mensch in der Gesellschaft einnimmt, wird durch Zugehörigkeits- und Differenzordnungen geregelt. Diese Ordnungen schaffen damit mehr oder weniger diskriminierende/privilegierende Realitäten. In Differenzordnungen werden somit Lebenserfahrungen hergestellt und strukturiert.

1.3 Die Rolle von Macht in Differenzordnungen

Um die Herstellung von Differenzordnungen nachvollziehen zu können, ist es wichtig, sich mit den Wirkungsweisen von „Macht“ auseinanderzusetzen. Differenzordnungen sind in vielfältiger Weise mit Machtphänomenen verknüpft. Hier geht es nicht um eine sichtbar grausame und rohe, gewaltvolle Macht, die von einem zentralen Ort aus Schrecken verbreitet, sondern um subtile, teilweise sehr verdeckt wirkende Formen von Macht. Dem französischen Philosophen und Soziologen Michel Foucault folgend, kann Macht nicht lediglich als eine Verfügungsgewalt einiger weniger Herrschender oder als physische Gewaltanwendung verstanden werden. Denn:

„[...] moderne Macht ist nicht gleichbedeutend mit Gewalt von Menschen über Menschen, sie bezeichnet überhaupt kein Gewaltverhältnis; sie [...] zirkuliert als mikrophysische Kraft und funktioniert als Kräfteverhältnis, das in der Unterwerfung die Subjekte und die Körper materiell konstituiert. Sie hat einen ‚produktiven Charakter‘.“ (Audehn, 2017, S. 682, zitiert nach Steinbach und Spies, 2021, S. 157 f.).

In diesem Verständnis muss Macht als etwas indirekt Wirkendes gesehen werden, das sich in den eben schon beschriebenen Normalitätsannahmen, scheinbaren Selbstverständlichkeiten und Wissensbeständen zeigt. Menschen werden hineingeboren in ein dichtes Netz aus Werten, Normen und Traditionen. Diese Vorstellungen von Welt und Selbst werden durch Sozialisationsprozesse in Familie, Institutionen, Peergruppen, Medien und Politik gefestigt und in das Selbstbild übernommen, ohne diese bewusst reflektieren zu können. Wir Menschen werden durch diese Vorstellungen geformt und nach einer Zeit sickern sie so tief in uns ein, dass sie zu uns als Person zu gehören scheinen. Fachsprachlich können wir auch sagen: Diese Annahmen tragen zur *Subjektivierung* von Menschen bei (vgl. weiterführend auch Reckwitz, 2008). Alle diese Vorstellungen, Bilder und Zuschreibungspraxen sind aber durchzogen von vorgelagerten Machtkämpfen um Deutungshoheit und verändern sich mit Machtverschiebungen im Diskurs. Wir als Personen sind dadurch eben nicht frei, sondern in diese wirkmächtigen Diskurse eingebunden und in unserem Denken und Handeln geprägt. Dem, was wir unreflektiert als „normal“ und als „gut“ einstufen, liegen also Unterscheidungspraktiken zugrunde, welche durch Machtverhältnisse bestimmt werden. Hier kann auch untersucht werden, welche Personen aus bestimmten Machtpositionen heraus mehr Einfluss haben und mitgestalten können und welchen Personen Zugänge verwehrt bleiben. Besonders als Lehrperson kann diese Frage in Bezug auf ihren Umgang mit Schüler:innen, Kolleg:innen und Eltern/Sorgeberechtigten reflektiert werden.

1.4 Was haben Differenzverhältnisse mit pädagogischer Professionalisierung von Lehrpersonen zu tun?

Aus beispielsweise einer postkolonialen, migrationspädagogischen Perspektive werden genau diese eben benannten Fragen nach dem Zusammenhang von Macht, Herrschaft und Differenzordnungen analysiert:

„Pädagogische Interventionen sind machtvoll und durchdrungen von gewalttätigen Momenten. Die gut gemeinte pädagogische Erklärung („es wäre gut, wenn du dich früh für eine Berufsausbildung entscheidest“) impliziert immer eine explizite Platzzuweisung („du wirst Arbeiterin werden, wie deine Eltern es waren“). Die freundliche pädagogische Erläuterung erweitert nicht nur den Stand des Wissens, sondern markiert auch, wo sich die Lernenden in ihrer Zukunft denken sollen – etwa als Hochschullehrende an einer Universität oder als Kassiererin im Supermarkt. Pädagogische Institutionen greifen in die Produktion der Imaginationen ein. Dies ernst nehmend, sind die politischen Konsequenzen pädagogischen Handelns insbesondere über die sozialen Effekte für sozial verletzte Gruppen ersichtlich. So ließe sich fragen: Schafft eine spezifische pädagogische Praxis Möglichkeiten oder werden Wege dadurch versperrt?“ (Castro Varela, 2016, S. 44).

Dieser und ähnlichen Fragen gilt es – im Sinne einer kritischen Professionalisierung, also der Ausbildung einer eigenen kritisch-reflexiven Lehrer:innenpersönlichkeit – nachzugehen. Kritische Professionalisierung bedeutet demnach eben nicht, sich nur ein Wissen über Zielgruppen anzueignen. Vielmehr geht es darum, bestehende Wis-

sensbestände und die eigene Eingebundenheit in diskriminierende Differenzordnungen immer wieder neu kritisch zu hinterfragen (vgl. etwa Messerschmidt, 2016). Denn wie hier im Text ja erläutert wurde, leben wir alle in einem System von Differenzkonstruktionen, die Diskriminierungen und Ausschluss zur Folge haben können. Gerade in Institutionen wie der (Berufs-)Schule wird dieses Wissen auch durch pädagogisch Handelnde immer wieder (re)produziert (vgl. etwa Gomolla & Radtke, 2009). Vor dem Hintergrund einer immer diverseren Gesellschaft ist es daher wichtig, eigene Normativitätsvorstellungen und Normalisierungspraktiken zu reflektieren, um mehr Menschen Teilhabe zu ermöglichen und Diskriminierung entgegenzuwirken. Diese Reflexion ist aber gar nicht so einfach, und es braucht einiges an Wissen und Auseinandersetzung, um eine *Critical Diversity Literacy*, also eine Fähigkeit, gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse kritisch zu hinterfragen (Steyn & Dankwa, 2021), zu entwickeln. In den folgenden Kapiteln werden Sie diese Fähigkeit Stück für Stück weiter ausbilden. Wir starten dazu mit einem Einblick in die Zusammenhänge von Sprache und Macht, gehen dann ausführlich auf das sehr hilfreiche Konzept der Intersektionalität ein, setzen uns mit diskriminierungssensibler Sprache auseinander und stellen dann verschiedene in der (Berufs-)Schule relevant werdende Differenzkategorien einzeln vor. In den letzten Kapiteln dieses Lehrbuchs werden wir dann noch einmal genauer der Frage nachgehen, wie empowernde und involvierte reflexive pädagogische Praxis in Bezug auf die eigene Positionierung aussehen kann.

Aufgabe

- Beschreiben Sie in Rückbezug auf den gelesenen Text, inwiefern eine pädagogische Professionalisierung in Differenzverhältnissen für Sie als angehende Berufsschullehrperson wichtig sein könnte. Erläutern Sie dabei in eigenen Worten die hier ausgeführten Begriffe Differenzverhältnis, Differenzordnung und Macht.
- Denken Sie an Ihre eigene Schulzeit zurück. Haben Sie damals erlebt, dass Sie selbst oder andere aufgrund ihrer sozioökonomischen Position, ihres Aussehens, ihrer Fähigkeiten, ihrer sexuellen Orientierung, ihres Körpers oder Ähnlichem Benachteiligung erfahren haben? Wie ist darauf pädagogisch reagiert worden? Welchen pädagogischen Umgang hätten Sie sich gewünscht? Wie würden Sie selbst reagieren?

2 Sprache und Macht

In dieser Lerneinheit wird in die Zusammenhänge von Sprache und Macht eingeführt. Hierfür wird in einem ersten Schritt die performative Kraft von Sprache erläutert. Mithilfe von subjektivierungstheoretischen Ansätzen folgt daran anschließend ein Nachdenken über die Frage, wie *Subjektpositionen* über Sprache hergestellt werden.

In diesem Kapitel geht es darum, Impulse zu setzen, die dabei helfen, über das eigene Sprechen machtkritisch nachzudenken. Durch eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen und Funktionen von Sprachhandeln soll eine differenziertere Analyse des Zusammenhangs von Sprache und Macht ermöglicht werden. Wir beziehen uns dabei vor allem auf das eigene pädagogische Sprechen, wie es in Lern- und Bildungsräumen der (Berufs-)Schule wirksam wird.

2.1 Die Handlungsmacht der Sprache. Einführung in den Zusammenhang von Sprache, Macht und Wirklichkeit im Hinblick auf den (Berufs-)Schulalltag

Sprache ist überall: zu Hause und in der Schule, in der Öffentlichkeit, im Privaten und in den Zwischenbereichen; Hatespeech, Cybermobbing, sprachliche Propaganda in politischen Kämpfen, Koseworte, Lob, demotivierende und stärkende, verletzende und heilende Worte etc. Gesprochene Sprache zeigt sich in unterschiedlichen Formen, und es gibt unzählige Perspektiven auf Sprache und ihre verschiedenen Ebenen. In dieser Lerneinheit geht es um jene Formen des Sprachhandelns, die im Rahmen unserer pädagogischen Arbeit als Berufsschullehrperson relevant werden. Dabei bezieht sich diese Lerneinheit auf Textbeiträge aus der Ungleichheitsforschung und der differenztheoretischen Forschung. Insbesondere werden hier Ansätze aus der Sprachphilosophie von u. a. John L. Austin (1998) und Judith Butler (2019) aufgegriffen und für pädagogische Fragestellungen aufbereitet.

Eine zentrale Frage ist, inwiefern Sprache dazu beiträgt, Wirklichkeit zu konstruieren. Mit Blick auf den Schulalltag liegt zudem die Frage nahe, welche Formen, Arten und Weisen von Sprache welche Art von „Wirklichkeit“ produzieren. Insbesondere ist es interessant, darüber nachzudenken, wie Sprache für die Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einzelner Schüler:innen im Lernraum – aber auch darüber hinaus im weiteren Verlauf ihrer (Bildungs-)Biografie – relevant werden. Da es uns vor allem darum geht, verletzendes, diskriminierendes, kategorisierendes, festschreibendes und ausschließendes Sprechen im Lernraum zu reduzieren und gleichzeitig heilendes, res-

pektvolles, anerkennendes Sprechen zu stärken, beschäftigen wir uns im Folgenden damit, wie ein machtkritisches und differenzsensibles Sprechen möglich wird, das sich kritisch-reflexiv auf verschiedene Differenzkategorien wie etwa Geschlecht, Kultur, Sprache, Klasse, Dis/ability im Berufsschulalltag bezieht.

Dazu lassen sich zunächst verschiedene Ebenen von Sprache bestimmen, um sie für eine Analyse zugänglich zu machen. Die Sprache des (Berufs-)Schulalltags ist eine andere als jene, welche beispielsweise im Bundestag verwendet wird, oder jene, die am Kiosk gesprochen wird. Die verschiedenen Formen des Sprechens können als verschiedene *Sprachregister* (Alltagssprache, Bildungssprache, Unterrichtssprache, Geheimsprache, Amtssprache, Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Jugendsprache usw.) bezeichnet und unterteilt werden. Ein weiterer Aspekt, der für eine Analyse relevant ist, ist die *Tonalität* des Sprechens. Also wie laut und leise, sachlich, ironisch, autoritär, kollegial usw. gesprochen wird und wie dieses Sprechen mit entsprechender Mimik und Gestik begleitet wird. Diese angesprochenen Ebenen vollziehen sich während des Sprechens oder genauer im Akt- und Handlungscharakter der Sprache bzw. des Sprechakts/der Sprachhandlung (weiterführend s. Austin und Savigny, 1998). Neben der *beschreibenden* Ebene (Register/Tonalität etc.) gibt es auch eine *inhaltlich-diskursive* Ebene der Sprache. Diese Ebene ist es, die eine *performative Wirkung* oder anders ausgedrückt: einen Einfluss auf die *Konstruktion von Wirklichkeit* hat. So können kurze Sätze, beiläufige Bemerkungen, vermeintlich selbstverständliche Ansprachen, Fragen, Annahmen und Schlussfolgerungen Schüler:innen im Klassenraum beispielsweise als „Andere“ herstellen (vgl. Rose, 2010). Wenn davon gesprochen wird, dass jemand als „anders“ hergestellt wird, ist damit gemeint, dass diese Person als jemand adressiert² wird, der:die „anders“ als der ‚Normalfall‘ sei, also von der herrschenden Norm abweiche. Anders als die Deutschen, anders als die Schüler:innen, die nicht behindert werden, anders als die Schüler:innen, die keine Geldsorgen zu Hause haben etc. Diese Normen wiederum – also die Frage, was in der Gesellschaft als normal und was als Abweichung gilt – werden durch Diskurse hergestellt, die in der Lerneinheit „Pädagogische Professionalisierung in Differenzverhältnissen“ (Kap. 1) schon kurz erläutert wurden. Da es immer viele verschiedene Diskurse gleichzeitig gibt, die in einer Gesellschaft produziert werden, lassen sich die Diskurse, die besonders wirkmächtig sind, dadurch unterscheiden, dass wir sie als „hegemoniale Diskurse“ bezeichnen. Hegemoniale Diskurse bestimmen Normalitäten und damit Denk- und Handlungsweisen in einer Gesellschaft, die wiederum die erlebte Wirklichkeit mitbestimmen. So entstehen aus hegemonialen Diskursen entlang der Differenzordnungen Ansprachen wie: „Geh doch lieber auf die Realschule, deine nicht in Deutschland geborenen Eltern können dir auf dem Gymnasium ja gar nicht helfen.“, oder „Du willst Ärztin werden? Dann nimm lieber das Kopftuch ab.“ In beiden Aussagen (re)produzieren Lehrkräfte im Sprechen Differenzlinien, hier: *race*, *Kultur*, *sozioökonomische Herkunft*. Anstatt diesen in der Schule sprachlich entgegenzuwirken, werden sie durch so eine Art des Sprechens weiter stabilisiert und reproduziert. Die Ansprache der Lehrperson und die da-

2 „Adressieren“ ist in diesem Fall ein Fachbegriff, der sich auch grob mit „ansprechen“ übersetzen lässt. Oft findet sich auch der Ausdruck „anrufen“: Eine Person sei als XXX angerufen worden. Dazu finden Sie Erläuterungen unter 2.2

mit verbundene Platzzuweisung, wie sie in dieser pädagogischen Alltagssituation auftaucht, weist stets auch auf (Vor-)Annahmen der Lehrperson hin. Aus dem bisher Erläuterten wird deutlich: Sprachliche Äußerungen beschreiben nicht nur die Welt oder behaupten etwas, sondern vollziehen sich in (Sprach-)Handlungen. Durch ihre Aus- und Aufführung, ihren Vollzug, wird Wirklichkeit erzeugt. Jeder Sprechakt kann – wie jede andere Handlung auch – gewaltsam und verletzend sein (Posselt, 2019, S. 17).

2.2 Annäherung an die Subjektivierungstheorie

Um von hier aus den Zusammenhang zwischen den einzelnen Sprechakten im Klassenraum und der gesellschaftlichen Makroebene vertiefter zu verstehen, wenden wir uns im Folgenden der Subjektivierungstheorie näher zu. Ganz grundlegend lässt sich Subjektivierung als jener Vorgang beschreiben, durch den Individuen zu Subjekten „werden“ und „gemacht werden“. Im Anschluss an Louis Althusser (2010) wird hier das Konzept der „Anrufung“ (oder auch Interpellation) relevant, welches Menschen als Menschen in bestimmten gesellschaftlichen Positionen (vgl. auch das Gender-Modul zum Zusammenhang zwischen Anrufung und Geschlecht) adressiert. Die viel zitierte Figur der „Anrufung“ (Interpellation) von Louis Althusser bezieht sich auf die von ihm beschriebene Szene, in der ein Polizist einem Menschen auf der Straße zuruft: „He, Sie da!“ (Althusser, 2010, S. 88) und dieser sich prompt umdreht. Durch die Wendung um 180 Grad – durch die Unterwerfung unter die Anrufung – wird der Mensch zum Subjekt, da das angerufene Individuum „anerkennt, dass der Anruf „genau“ ihm galt und dass es gerade er war, das angerufen wurde (und niemand anderes)“ (vgl. ebd., S. 89). Durch die Anrufung wird das Individuum also zugleich unterworfen und formt sich zum Subjekt oder mit Althusser gesprochen beschreibt diese Szene einen „Vorgang, (...) [in dem] Individuen zu Subjekten „transformiert“ [werden]“ (vgl. ebd., S. 88). In diesem Fall einen Bürger, der sich der staatlichen Ordnung unterwirft. Diese Szene lässt sich auch noch anders interpretieren und wurde schon vielfach weiterentwickelt (Butler, 2019, S. 82). Sie dient aber als gutes bildliches Beispiel für die Grundidee, dass sich Subjekte zu sprachlichen Anrufungen verhalten und sich in diesem Verhalten „unterordnen“ oder eben auch „widersetzen“. Im Anschluss und in einer Weiterentwicklung von Althusser Überlegungen beschreiben auch Judith Butler und Michel Foucault Subjektivierung als den Vorgang, durch den Individuen in die herrschenden (diskursiven) Ordnungsverhältnisse eingepasst und auf einen bestimmten Platz verwiesen werden. Dabei entwickeln Foucault und Butler in der Auseinandersetzung mit den herrschenden (diskursiven) Ordnungsverhältnissen jedoch ein erweitertes Macht- und Subjektverständnis: Im Anschluss an Foucault (und Butler) unterwirft sich das Subjekt einerseits gesellschaftlichen Normen, gestaltet diese aber andererseits durch sein unterwerfendes Verhalten gleichzeitig auch mit. Subjektivierung ist demnach „[...] eine Art von Macht, die nicht nur einseitig beherrschend auf ein gegebenes Individuum *einwirkt*, sondern das Subjekt auch *aktiviert* und *formt*“ (Butler, 2019, S. 82). Subjektivierungsprozesse regulieren insofern Menschen und erzeugen sie zugleich als

Individuen. In der Anrufung als *Jemand* gibt es immer auch die Möglichkeit, die vorgefertigte Position nicht einzunehmen, sich dagegen zu entscheiden, sich nicht um 180 Grad in der Anrufung umzudrehen. Lehrpersonen und Schüler:innen können sich gegen die diskursiven Ordnungsverhältnisse stellen und alternative Sprechhandlungen, also Anrufungen, vollziehen. Diese wiederum wirken auf die diskursive Wirklichkeit ein, können diese verändern, sind aber auf Wiederholungen angewiesen. Denn erst in der Wiederholung entstehen wirklichkeitsgestaltende Strukturen, aus denen wiederum neue Positionen entstehen und verhandelt werden können.

Wenn Individuen – Lehrpersonen wie auch Schüler:innen – also durch die Anrufung in herrschende gesellschaftliche Ordnungen „unterworfen“ werden und dadurch bestimmte Positionen als Subjekte erhalten und einnehmen, von denen aus sie sprechen und handeln können, dann lassen sich die beiden eben schon zitierten Beispiele von pädagogischen Ansprachen nochmals vertiefter verstehen: „Geh doch lieber auf die Realschule, deine nicht in Deutschland geborenen Eltern können dir auf dem Gymnasium ja gar nicht helfen.“, oder „Du willst Ärztin werden? Dann nimm lieber das Kopftuch ab.“ In der Folge dieses Sprechens erhalten Kinder dann beispielsweise nicht die Gymnasialempfehlung, obwohl ihre Leistungen dies zulassen würden, oder Jugendliche werden möglicherweise demotiviert, ihren Weg als Ärztin/Lehrerin etc. einzuschlagen, weil ihre Form der Religionsausübung zu dem angestrebten Beruf *diskursiv* in einen Gegensatz gebracht wird. Die Platzzuweisung, die durch die in diesem Fall *gut gemeinte* pädagogische Ansprache der Lehrperson vollzogen wird, ist eingewoben in machtvollere Ordnungsverhältnisse, in denen Normen und Normalitätsvorstellungen gegenüber marginalisierten Jugendlichen das pädagogische Denken und Handeln der Lehrperson beeinflussen.

Zusammenfassend lässt sich zu dem Verhältnis zwischen Sprache – Macht – Wirklichkeit daher sagen, dass Sprache nicht nur wirklichkeitsbeschreibend, sondern auch wirklichkeitserzeugend ist. Sie existiert nicht neutral im Raum, sondern produziert Verhältnisse. Die machtvollen diskursiven Ordnungsverhältnisse, aus denen Individuen als Subjekte hervorgehen, werden im (pädagogischen) Sprechhandeln wiederholt, bestätigt und verfestigt und entfalten eben in ihrer Wiederholung ihre Wirkmächtigkeit.

Jegliches Sprechen als Subjekt setzt nach Foucault (2016) voraus, dass wir eine bestimmte Sprecher:innenposition in den (diskursiven) Ordnungsverhältnissen eingenommen haben, von der aus wir sprechen und handeln (vgl. 2016, S. 78). Das kann z. B. die Position einer *weißen*, heterosexuellen, christlichen Frau sein, die in Armut aufgewachsen ist und über einen Bildungsaufstieg einen guten sozioökonomischen Status erlangen konnte. Oder die eines nicht weißen, queeren Mannes mit einer chronischen Erkrankung. Mit den unterschiedlichen Subjekt- und Sprechpositionen sind unterschiedliche Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten verbunden. Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Subjekt, Macht und Wirklichkeit lassen sich Situationen der sprachlichen Interaktion aus dem pädagogischen Alltag nun genauer als Teil gesamtgesellschaftlicher Machtverhältnisse verstehen.

Aufgabe

- Beschreiben Sie anhand eines konkreten Beispiels, das Sie sich überlegen, den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Diskursen, Normen, pädagogischem Sprechhandeln und Subjektivierungsprozessen von Schüler:innen. Beziehen Sie bitte alle diese Begriffe sowie konkrete Verweise auf den gelesenen Text in Ihre Antwort ein.
- Suchen Sie ein Musikstück heraus, in dem es um die (produzierende/gewaltvolle/heilende) Macht von Sprache geht, teilen Sie es und schreiben Sie noch circa fünf Sätze hinzu, die deutlich machen, welchen Zusammenhang Sie zwischen dem Text des gewählten Liedes und den hier gelesenen Ausführungen sehen.

3 Intersektionalität und Diskriminierung

In dieser Lerneinheit geht es um das Thema „*Intersektionalität und Diskriminierung*“. Mit einer intersektionalen Perspektive lassen sich soziale Ungleichheiten, Diskriminierungen und Privilegien in ihrer Verschränkung erkennen, benennen und analysieren. Ein intersektionaler Blick ist wichtig, um Diskriminierung nicht nur einseitig, sondern aus verschiedenen Perspektiven heraus analysieren zu können. Anhand eines Fallbeispiels wird in das Thema *Intersektionalität*, also die Wechselwirkung von Diskriminierungslinien wie *class*, *race* und *gender*, eingeführt. Anschließend wird der Intersektionalitätsansatz näher ausgeführt und als Analysewerkzeug für Diskriminierung vorgestellt. In diesem Zusammenhang werden auch wichtige Differenzlinien eingeführt. Am Ende der Lerneinheit stehen Aufgaben bereit, die dazu einladen sollen, sich dem Thema auf persönlicher sowie struktureller Ebene weiter anzunähern.

In dieser Einheit steigen wir mit einem Beispiel aus der Netflix-Serie „Sex Education“ ein³. Sex Education erzählt aus dem (Schul-)Alltag von diversen Schüler:innen einer weiterführenden Schule in England. Hierbei thematisiert die Serie unterschiedliche Positionen im Spektrum männlich, weiblich, nicht-binär, queer etc. Diversität wird dadurch dargestellt, dass Themen wie Homosexualität, Klassenbeziehungen und Geschlechterrollen, Gender-Fluidität, Asexualität, psychische Gesundheit und Behinderungen, Herkunft und Ethnie nicht mehr als außergewöhnlich verhandelt, exotisiert oder besonders betont werden, sondern „einfach“ in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit erzählt werden. Des Weiteren werden Stereotype aufgebrochen und eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen (Positionierungen) repräsentiert.

Eine der Hauptrollen in der Serie spielt die Schwarze⁴ queere Person Eric. Eric kommt aus einer nigerianischen Arbeiter:innenfamilie und kann eher als genderfluid gelesen werden. Es werden lesbische, schwule und bisexuelle Personen mit verschiedensten ethnischen und sozialen Herkunftsfamilien dargestellt⁵. Im Folgenden soll anhand einer Szene aus der ersten Staffel (Folge 5) aufgezeigt werden, inwiefern Intersektionalität zu einer Potenzierung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit beiträgt. Denn auch wenn die Serie insgesamt einen eher progressiven Umgang mit Differenzen zeigt, bedeutet dies nicht, dass die Protagonist:innen in einer idealen, diskriminierungsfreien Welt leben.

3 Eine Unabhängigkeit von Streaming-Portalen ist uns wichtig. Daher haben wir durch die Darstellung und die Erläuterung des Beispiels darauf geachtet, dass es inhaltlich auch für Personen nachvollziehbar ist, welche die Serie nicht gesehen haben.

4 Der Begriff Schwarz ist eine Selbstbezeichnung und kommt aus der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung. Wir schreiben den Begriff bewusst groß, um damit in Erinnerung zu rufen, dass Schwarz-Sein nicht als ein biologisches, sondern als ein soziales Konstrukt zu verstehen ist. Ebenso schreiben wir den Begriff *weiß* kursiv und klein, um auf dasselbe hinzuweisen. Wichtig zu unterscheiden ist, dass nur Schwarz großgeschrieben wird, da es sich um eine politische Kategorie der Selbstermächtigung handelt.

5 Für weitere Einblicke in die Serie, hier ein Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=pdcVWP9ok_U

3.1 Ein Beispiel (#contentwarning: Trans:feindliche körperliche Gewalt)

Otis überrascht Eric mit Eintrittskarten für das Musical „Hedwig and the Angry Inch“⁶. Die Freunde stylen sich zu diesem Anlass als Dragqueens, doch als Otis den Bus zur Show verpasst, beschließt der groß gewachsene Schwarze Eric, allein loszufahren. Eric trägt High Heels und eine Perücke, ist geschminkt und reist allein. Später werden sein Handy und seine Brieftasche gestohlen und er ist gezwungen, allein im Dunkeln nach Hause zu laufen. Auf dem Weg nach Hause wird er von einigen betrunkenen Männern belästigt, die ihn zuerst für eine attraktive Frau halten und ihn aufgrund dessen sexuell belästigen. Mit der Feststellung „Das ist ja gar keine Frau!“ (1. Staffel, Folge 5, Min. 15:34) schlägt die Belästigung in Gewalt um: Eric wird bespuckt, verprügelt und anschließend allein im Wald zurückgelassen. Diese Erfahrung führt zu einem Wendepunkt im Auftreten von Eric: Er zieht sich von seiner queeren Körperperformance zurück und kleidet sich in unauffälligen, gedeckten Tönen. Er versucht, sich vorübergehend in eine wortkarge und „männliche“ Figur zu verwandeln und einer heteronormativen Norm zu entsprechen. Im Nachgang zu dieser Erfahrung verändert sich der extrovertierte, humorvolle und fröhliche Eric also vorübergehend hin zu einer angepassten, farblos gekleideten Person, die durch eine Mischung aus zurückgezogenem und teils aggressivem Verhalten in der Schule auffällig wird. Erics Erfahrungen fordern die Zuschauenden auf, sich mit der Realität eines jungen, queeren, Schwarzen Mannes in einer Gesellschaft auseinanderzusetzen, die im Rahmen einer intersektionalen Betrachtungsweise mehrere Aspekte seiner Identität als minderwertig konstruiert. Im späteren Verlauf der Serie findet Eric durch Unterstützung in seinem Umfeld wieder zu seiner inneren Kraft zurück, lebt seine Identität und damit auch sein Glück wieder frei aus.

In diesem dargestellten Beispiel wirken mindestens die Differenzlinien Sexismus, Homo- und Trans:feindlichkeit sowie Rassismus zusammen und sorgen in ihrer Wechselwirkung für eine Diskriminierungs- und Gewalterfahrung. Auch wenn es zunächst so aussieht, als hätten gewaltbereite Täter hier individuelle Entscheidungen getroffen, wäre es zu kurz gefasst, das Problem intersektionaler Diskriminierung und Gewalt auf dieser Ebene zu belassen. Menschliches Handeln ist immer in bestimmte gesellschaftlich-historisch gewachsene Kontexte eingebunden. Wir alle sind in bestimmte Macht- und Herrschaftsverhältnisse verortet, die unser Denken und Handeln prägen. Eine von Rassismus und Diskriminierung durchzogene Gesellschaft hat Einfluss auf das Denken und das Handeln jedes ihrer Mitglieder. Dass die Täter überhaupt so aggressiv auf einen nicht eindeutig weiblich bzw. männlich lesbaren Körper reagieren, hat mit abwertenden, gewaltvollen heteronormativen Diskursen zu tun, die gesamtgesellschaftlich produziert und getragen werden. Wer in diesen Diskursen welchen Platz einnimmt und einnehmen kann, wer welche Vor- und Nachteile erfährt, muss auf persönlicher, institutioneller und gesamtgesellschaftlicher Ebene genaues-

6 „Hedwig and the Angry Inch“ ist ein Off-Broadway-Musical über eine Ostberliner Dragqueen-Legende.

tens reflektiert werden. Ein wichtiger Schritt dahin ist es, Ungleichheitssysteme zu erkennen. Mit Intersektionalität steht ein Analysewerkzeug bereit, Diskriminierungstatbestände zu identifizieren sowie Ungleichheit schaffende Strukturen zu erkennen und aufzubrechen (Hill Collins & Bilge, 2020, S. 2).

3.2 Was ist Diskriminierung? Formen, Arten und Ebenen von Diskriminierung

Für ein Verständnis von Intersektionalität bedarf es eines Grundverständnisses von Diskriminierung und Diskriminierungsverhältnissen. Diskriminierungsverhältnisse sind das Ergebnis historisch gewachsener gesellschaftlicher Differenzordnungen, in denen Ungleichheit aufgrund willkürlich gewählter Merkmale strukturell verankert ist. Menschen werden kategorial zugeordnet und damit Benachteiligung, Ausschluss und diskriminierendes Verhalten scheinbar legitimiert.

„Diskriminierung besteht in der gesellschaftlichen Verwendung kategorialer Unterscheidungen, mit denen soziale Gruppen und Personenkategorien gekennzeichnet und die zur Begründung und Rechtfertigung gesellschaftlicher (ökonomischer, politischer, rechtlicher, kultureller) Benachteiligungen verwendet werden. Durch Diskriminierung werden auf der Grundlage jeweils wirkungsmächtiger Normalitätsmodelle und Ideologien Personengruppen unterschieden und soziale Gruppen markiert, denen der Status des gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieds bestritten wird“ (Scherr, 2016, S. 9, Hervorh. durch Autorinnen).

Diskriminierung verstößt grundsätzlich gegen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die in ihrem Art. 1 die Gleichwertigkeit aller Menschen ohne Unterschied nach ethnischer Zugehörigkeit, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, Religion, Alter, Gesundheitszustand und Weiteres proklamiert (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 10.12.1948). Der Schutz vor Diskriminierung wird in Deutschland in verschiedenen Gesetzen geregelt, u. a. Sozialgesetzen, Betriebsverfassungsgesetzen etc. Die prominenteste Gesetzesgrundlage zum Schutz vor Diskriminierung bietet das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), welches seit 2006 in Folge von europäischen Richtlinien in Kraft getreten ist (Deutscher Bundestag, 2006). Das AGG identifiziert in Artikel I

- Geschlecht und geschlechtliche Identität,
- Alter,
- Behinderung,
- Religion,
- ethnische Herkunft und
- sexuelle Orientierung

als *schützenswerte Merkmale*. Eine Benachteiligung bzw. Diskriminierung liegt dann vor, wenn ein Verhalten oder ein Sachstand Personen oder Personengruppen auf-

grund eines in Artikel 1 beschriebenen Merkmals auf sachlich ungerechtfertigte Weise benachteiligt. Der rechtliche Diskriminierungsschutz ist Ergebnis von rechtlichen und gesellschaftspolitischen Aushandlungsprozessen und bietet lediglich für diese sechs Merkmale einen rechtlichen Schutz. In Aushandlung stehen noch weitere Merkmale wie soziale Herkunft, Sprache, Aussehen, die aber bisher keinen Eingang in die allgemeine Rechtsprechung des AGG gefunden haben⁷. Neben den rechtlichen Möglichkeiten, sich gegen Diskriminierung zu schützen, gibt es allerdings eine ungleich höhere Häufigkeit an erlebter Alltagsdiskriminierung von Menschen aus marginalisierten Positionen (z. B. rassistische Beschimpfungen im öffentlichen Verkehr, die Abwertung oder Nichtbeachtung von Menschen mit Behinderung im Dienstleistungssektor), für die es bisher keine rechtliche Handhabe gibt.

Neben den schützenswerten Merkmalen definiert das AGG *Formen*, wie Diskriminierung ausgeübt wird. Dabei unterscheidet es zwischen direkter (unmittelbarer) und indirekter (mittelbarer) Diskriminierung⁸. Direkte Diskriminierung liegt vor, wenn eine Handlung, eine Regelung bzw. ein Gesetz Ungleichbehandlung explizit hervorruft, wie etwa das Nichteinstellen von Menschen bestimmter Herkunft, bestimmten Lebensalters oder die Zutrittsverweigerung in Clubs mit Verweis auf eine bestimmte Hautfarbe. Ein Beispiel für eine direkte Diskriminierung in der Berufsschule wäre z. B., wenn eine Lerngruppe Schüler:innen mit nichtdeutscher Erstsprache in ihrer Gruppenarbeit ausschließt.

Ein indirekter Diskriminierungstatbestand liegt laut AGG vor, wenn eine Regelung oder Vorgabe scheinbar neutral formuliert ist und Allgemeingültigkeit beansprucht, aber in ihrer Auswirkung regelmäßig diskriminierend auf Personen bzw. Personengruppen wirkt. Verbieta eine Institution beispielsweise den Zutritt mit Kopfbedeckung, so wirkt sich diese neutral formulierte Regelung benachteiligend auf Personen aus, die aufgrund religiöser Bekenntnisse Kippa, Turban oder Kopftuch tragen, sowie auf Personen, die aufgrund von Erkrankungen (z. B. Krebspatient:innen) Kopfbedeckungen tragen. In der Berufsschule wirkt sich z. B. die gleiche – scheinbar für alle dadurch gerechte – Zeitbemessung für eine Prüfung für jene Schüler:innen, die aufgrund einer Erkrankung oder aufgrund ihres Lernstands in der Berufssprache Deutsch langsamer schreiben, benachteiligend aus.

Diskriminierungen können nicht nur nach Arten und Formen, sondern auch nach Ebenen unterschieden werden. Sie können auf *individueller Ebene* stattfinden, also durch beleidigende und stigmatisierende Äußerungen und (Gewalt-)Handlungen von Einzelpersonen oder Gruppen gegenüber Einzelpersonen oder Gruppen.

Diskriminierung auf *institutioneller Ebene* prägt den Lebensalltag aller Menschen. Jede:r von uns hat Erfahrungen in Institutionen wie Kita, Schule, Ausbildungsstätten, auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt, in Krankenhäusern und mit der Polizei gemacht. Alle Institutionen sind in ihrer Organisationskultur und Praxis mit gesell-

7 Das Landesantidiskriminierungsgesetz Berlin (LADG) hat aktuell bundesweit den progressivsten rechtlichen Diskriminierungsschutz und hat in seinen Merkmalskatalog auch den sozialen Status und chronische Erkrankungen aufgenommen (Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung 21.06.2020).

8 Das AGG benennt neben der direkten und indirekten Diskriminierung auch die Belästigung, die sexuelle Belästigung und die Anweisung zur Diskriminierung und stellt diese unter Strafe.

schaftlichen Vorurteils-, Wissens- und Klassenverhältnissen verwoben, welche diese prägen (vgl. El-Mafaalani, 2021, S. 74). Gemeinsame Aufgabe vieler Institutionen ist die Kategorisierung, Bewertung und Selektion (wie Schule, Gericht, Ausländerbehörden, Arbeitsagentur). Diskriminierung ist dadurch in vielen Institutionen regelhaft verankert und zieht Unterscheidungspraktiken nach sich, die für viele Menschen herabwürdigende, gewaltvolle und ausschließende Konsequenzen haben. Eine Aufgabe mit Blick auf die Berufsschule ist es, Lehrkräfte für die Lebenssituationen von Menschen in benachteiligten Positionen zu sensibilisieren und Lehrmaterialien kritisch auf ihre diskriminierenden Zugänge und Inhalte zu befragen. In Bezug auf die Gesamtorganisation „Berufsschule als Institution“ ist es bedeutsam, die vielfältigen Ausschlussmechanismen zu identifizieren und in Richtung Chancengerechtigkeit zu verändern.

Die dritte Ebene von Diskriminierung ist die *strukturelle Ebene*. Hier geht es um gesellschaftliche Verhältnisse, welche die Benachteiligung Einzelner oder von Personengruppen konstituieren. Wie im ersten Kapitel dieses Lehrbuches schon ausgeführt, sind die Verhältnisse des Zusammenlebens historisch durch koloniale, patriarchale, trans- und homofeindliche, klassistische und rassistische Differenzordnungen geprägt, welche die Schlechterstellung bestimmter Gruppen als „normal“ erscheinen lassen. Diskriminierende Denkweisen, Sprache, Handlungen und scheinbare Selbstverständlichkeiten durchziehen unseren kompletten Alltag. Das Ablehnen von Rassismus und Diskriminierung allein verändert nichts an der Situation. Vielmehr ist eine proaktive, bewusste Haltung gegen Diskriminierung auf allen Ebenen im privaten, politischen sowie beruflichen Handeln angesichts zunehmend menschenverachtender Handlungen und Einstellungen in dieser Gesellschaft notwendig.

3.3 Was bedeutet Intersektionalität?

Nachdem nun die verschiedenen Arten, Formen und Ebenen von Diskriminierung skizziert wurden, geht es im Folgenden um den Ansatz der Intersektionalität.

Intersektionalität kann als ein Analysewerkzeug verstanden werden, mithilfe dessen Herrschafts-, Macht- und Ungleichheitszusammenhänge sichtbar werden (vgl. Walgenbach, 2012, S. 2). Hierbei spielen Wechselbeziehungen und Überschneidungen verschiedener Differenzlinien eine zentrale Rolle. Anstatt nur eine Form der Diskriminierung aufgrund von Geschlecht oder *race* zu benennen, lässt eine intersektionale Perspektive Mehrfachdiskriminierung und multiple Ungleichheiten erkennbar werden. Intersektionalität nimmt die Verschränkungen von Rassismus, Sexismus, Klassismus, Transphobie, Ableismus und anderen Diskriminierungsformen auf mehreren Ebenen in den Blick. Eine große Stärke des Konzeptes ist es, dass es sich nicht auf eine bestimmte Benachteiligung fokussiert, sondern Interdependenzen – Wechselwirkungen – verschiedenster Diskriminierungskategorien analysiert und dabei Machtverhältnisse einbezieht: „Intersektionalität ist eine analytische Sensibilität, eine Möglichkeit, über Identität und ihr Verhältnis zu Macht

nachzudenken.“ (Crenshaw, 2019a, S. 14). Die Offenheit dieses Konzeptes mindert die Gefahr von Essentialisierungen oder Zuschreibungen, die oft mit der Definition von Personengruppen im Kontext von Diskriminierung einhergehen. Essentialisierung beschreibt die Vorstellung, dass Menschen oder eine Kultur feste Merkmale besitzen und diese „naturgegeben“ und nicht veränderbar seien.

3.4 Wichtige Aspekte rund um das Paradigma Intersektionalität

Ziel einer intersektionalen Perspektive ist es, die Verwobenheit von Diskriminierungserfahrungen zu erkennen/zu lesen, darauf aufmerksam zu machen und diesen entgegenzuwirken. Nur durch einen intersektionalen Blick wird es möglich, Diskriminierungserfahrungen zu erkennen, die sich erst aus dem Zusammenwirken mehrerer Differenzkategorien, wie beispielsweise Geschlecht und Herkunft, ergeben. (Mehrfach-)Diskriminierungen behindern die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, indem diese beispielsweise Zugänge zu Bildungsinstitutionen und dem Arbeits- und Wohnungsmarkt erschweren oder gar versperren. Daraus folgt, dass grundlegende Rechte, politische und kulturelle Teilhabe nicht wahrgenommen werden können. Darüber hinaus steigt das Risiko, körperliche und psychische Gewalt zu erfahren. Die andere Seite der *Abwertungslogik* von Diskriminierung ist die daraus resultierende *Aufwertung* nicht-diskriminierter Positionen. Durch die Logik von Ungleichheitsverhältnissen werden also auch Privilegien hergestellt und fixiert. Es geht in dieser Lerneinheit daher auch um die intersektionale Reflexion bestimmter Privilegien und Machtpositionen.

3.5 Ursprung des Begriffs Intersektionalität

Die Benennung von und Auseinandersetzung mit Intersektionalität hat ihren Ursprung im Schwarzen Feminismus der 1970er- und 1980er-Jahre und in der Critical Race Theory (Crenshaw, 2019b; The Combahee River Collective, 1978 [1977]). Allerdings ist es wichtig zu wissen, dass das Thema schon weitaus früher behandelt wurde. Denn „Intersektionalität war eine gelebte Realität, bevor sie zu einem Begriff wurde.“ (Crenshaw, 2019a, S. 13). Ein bekanntes Beispiel ist die 1851 bei der Ohio Women’s Rights Convention gehaltene Rede der aus der Sklaverei geflohenen Sojourner Truth „Ain’t I a woman?“ (2022). In dieser Rede fordert sie die Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen ebenso wie zwischen Schwarzen und Weißen und greift die Problematik von Klassismus auf, was für die damalige Zeit revolutionär war:

„Der Mann sagt, dass Frauen* beim Einsteigen in eine Kutsche geholfen werden müsse, und auch beim Überqueren von Gräben und dass ihnen überall der beste Platz zustehe. Mir hat noch nie jemand in einen Wagen geholfen oder über eine Schlammfütze oder den besten Platz überlassen! Bin ich etwa keine Frau*?“ (ebd. S. 16).

Auch wenn noch nicht unter dem Namen Intersektionalität, so wurde schon lange zuvor auf die Diskriminierung und Unterdrückung hervorbringenden Verschränkungen von Kategorien – im Fall von Truth durch die Kategorien *class*, *race* und *gender* – hingewiesen. Eingeführt wurde der Begriff in den 1980er-Jahren von der Schwarzen amerikanischen Juristin, Feministin und Bürger:innenrechtsaktivistin Kimberlé Crenshaw (2019b). In der DeGraffenreid-Antidiskriminierungsklage stellten im Jahr 1976 fünf Schwarze Frauen Anzeige gegen das Unternehmen General Motors. Sie warfen dem Unternehmen vor, sie aufgrund von rassistischer UND sexistischer Diskriminierung gekündigt zu haben.

„Ausgehend von den Erfahrungen der Klägerinnen konnten sich Frauen* zwar für bestimmte Jobs bewerben, für andere Jobs hingegen wurden ausschließlich Männer berücksichtigt. Das war natürlich ein Problem für sich; für Schwarze Frauen* jedoch waren die Auswirkungen deutlich eklatanter. Soll heißen: Die Schwarzen Jobs waren Männerjobs, und die Frauenjobs standen nur den Weißen offen. Während also ein Schwarzer Bewerber in der Fabrikhalle eine Stelle bekommen konnte, wurde eine Schwarze Bewerberin gar nicht erst berücksichtigt. Gleichermaßen hatte eine weiße Frau eine Chance auf Anstellung als Sekretärin, nicht jedoch eine Schwarze Frau. Weder die Schwarzen Jobs noch die Frauenjobs waren geeignet für Schwarze Frauen*, da diese weder männlich noch weiß waren.“ (Crenshaw, 2019a, S. 13 f.).

Der mit dem Fall betraute Richter wies die Klage mit folgender Begründung ab: Sowohl Schwarze Menschen (in diesem Fall nicht gegendert, da tatsächlich lediglich Schwarze Cis-Männer gemeint waren) als auch Frauen seien von dem Unternehmen eingestellt worden. Crenshaw wies jedoch darauf hin, dass es sich bei den Schwarzen Personen um Männer und bei den Frauen um *weiße* Personen handelte; keiner der beiden Fälle betraf eine Schwarze Frau. Schwarze Frauen wurden in dem Unternehmen zu der Zeit nicht eingestellt. Ihre Position wurde „marginalisiert und unsichtbar gemacht“ (Walgensbach, 2017, S. 159). Das Gericht konnte so entscheiden, weil es die Kategorien *race* und *gender* als isoliert voneinander betrachtete. Crenshaw konnte so nachweisen, dass die Klägerinnen nur dann vom Recht geschützt wurden, solange ihre Erfahrungen entweder *weißen* Frauen oder Schwarzen Männern entsprachen. Dass die in diesem Fall beschriebene Diskriminierung erst in der verschränkten Betrachtung von *race* und *gender* sichtbar wird und so zu einer eigenen Konstellation wird, wurde von der diskriminierenden Logik des Gerichts (bewusst) nicht anerkannt. Crenshaw verdeutlicht die Wechselwirkung, Gleichzeitigkeit und Überschneidungen unterschiedlicher Kategorien anhand des Bildes einer Straßenkreuzung:

„Stellen Sie sich im Vergleich den Straßenverkehr an einer Kreuzung (intersection) vor, es gibt ein Kommen und Gehen in alle vier Richtungen. Wie der Verkehr an einer Kreuzung läuft Diskriminierung vielleicht in die eine Richtung, vielleicht in eine andere. Passiert an einer Kreuzung ein Unfall, kann dieser von Autos verursacht worden sein, die aus unterschiedlichen Richtungen kommen, manchmal aus allen Richtungen. Ähnlich kann die Verletzung, die eine Schwarze Frau* an der Kreuzung, der Intersection, erfährt, durch rassistische oder sexistische Diskriminierung verursacht worden sein.“ (Crenshaw, 2019b, S. 158).

Intersektionale Diskriminierung ist nicht auf Erfahrungen Schwarzer Frauen beschränkt. Wie schon erläutert, können Menschen aufgrund ihres Aussehens, ihrer Re-

ligion, ihrer sexuellen Orientierung, ihres Alters, ihrer Sprache und wegen vieler weiterer Gründe Diskriminierung erfahren. Besonders von Diskriminierung betroffen sind jedoch jene Personen an der Schnittstelle verschiedener Diskriminierungslinien:

„Menschen of Color innerhalb der LGBTQ-Bewegungen; Mädchen of Color im Kampf gegen die School-Prison-Pipeline; Frauen* innerhalb der Einwanderungsbewegungen; Transfrauen innerhalb der feministischen Bewegungen; und Menschen mit Behinderungen im Kampf gegen Polizeimishandlung – sie alle sind verwundbar an den Schnittstellen von Rassismus, Sexismus, Klassenunterdrückung, Transphobie oder Behindertendiskriminierung.“ (Crenshaw, 2019a, S. 15).

Katharina Walgenbach (2012) äußert in diesem Zusammenhang mit Bezug auf Lucy N. Chebout (2016) Kritik an der Übernahme des Intersektionalitätsbegriffs in den deutschsprachigen Diskurs. Einige dieser Kritikpunkte diagnostizieren eine Vereinfachung von Crenshaws Werk, z. B. indem „intersections“ mit „Überkreuzungen“ übersetzt werden. Eine Überkreuzung verbildlicht zu wenig die Verwobenheiten, Verstärkungen und Wechselwirkungen, die vor oder nach der Kreuzung von Diskriminierungslinien stattfinden und zu den bereits beschriebenen eigenen Erfahrungen führen.

„Denn die Metapher einer Straßenkreuzung könnte suggerieren, dass die Kategorien Gender und Race vor (und auch nach) dem Zusammentreffen an der Kreuzung voneinander getrennt existierten. Mit anderen Worten: Gender und Race werden, mit Ausnahme der spezifischen Situation der Straßenkreuzung, immer noch als isolierte Kategorien gefasst.“ (Walgenbach, 2012, S. 18).

Bei intersektionalen Diskriminierungserfahrungen handelt es sich nicht nur um eine Addition von zwei oder mehreren Differenzlinien, sondern es handelt sich um heterogen strukturierte Vorgänge, die zu ganz neuen *interdependenten Kategorien* führen (vgl. Walgenbach, 2017, S. 65). Als eine Folge der eben angeführten Kritik führen Walgenbach et al. (2007) den Begriff der Interdependenz ein, welcher weniger die Schnittstellen als die Verwobenheit sowohl zwischen als auch innerhalb bestimmter Kategorien in den Fokus nimmt. Damit werden unterschiedliche Positionierungen und Zugänge zu Ressourcen nicht festgelegt und essentialisiert. Mit diesem Blick laufen soziale Ungleichheiten zudem weniger Gefahr, vereinfachend mit Bildern wie: Oben – Unten, Unterdrückende – Unterdrückte etc. dargestellt zu werden. Stattdessen rückt die räumlich-zeitliche Kontextabhängigkeit und Mehrdimensionalität von Macht- und Herrschaftsgefügen in das Zentrum der Analyse.

3.6 Was tun? Intersektionalität und Berufsschule

Allgemeinbildende Schulen und Berufsschulen sind Orte, die in bestehende Herrschafts- und Dominanzstrukturen eingebunden sind. Berufsschüler:innen sind in ihrem bisherigen Bildungsverlauf durch ein selektives und Ungleichheit (re)produzie-

rendes Schulsystem (Grundschule, weiterführende Schulen, Förderschulen etc.) gegangen. Wie Bourdieu und Passeron (1971) schon vor mehr als 50 Jahren festgestellt haben, besteht lediglich eine „Illusion der Chancengleichheit“ im Bildungssystem. Dies konnte und kann in zahlreichen Studien belegt werden (Deutsches PISA-Konsortium 2001 und folgende Jahre). Immer wieder zeigt sich: In Deutschland hängt der Abschluss von Schüler:innen eng mit dem sozioökonomischen Status der Eltern zusammen. Darüber hinaus wirken Kategorien wie Klasse, Geschlecht und Ethnie in Bildungsinstitutionen hinein, strukturieren Bildungserfolge mit und führen zu Diskriminierungen.

Wie bereits ausgeführt, finden Diskriminierungen auf persönlichen, strukturellen und institutionellen Ebenen statt. Alle Ebenen haben Einfluss auf die Organisation Berufsschule. Damit sind (Berufs-)Schulen Orte, an denen Diskriminierung erzeugt und wiederholt wird (Gomolla & Radtke 2009, S. 17). Intersektionalität kann als ein Analysewerkzeug in der (Berufs-)Schule und Lehrer:innenprofessionalisierung angesetzt werden, um Ungleichheitsbehandlung und Bildungsbenachteiligung in ihrem Zusammenwirken zu erkennen und entgegenzutreten. Hierzu braucht es umfassende Maßnahmen für die Herausbildung einer intersektionalen pädagogischen Haltung seitens der Lehrpersonen, aber auch in Bezug auf die Organisation der Berufsschule an sich. Ohne eine Sensibilisierung ist es nicht möglich, die unsichtbaren, als „normal“ empfundenen Unterscheidungspraxen und -strukturen in gegebenen Machtverhältnissen zu erkennen. Zum einen müssen wir uns ein theoretisches Wissen über Diversität, Diskriminierung, Rassismus und intersektionale Interdependenzen aneignen. Nur so können wir Formen der diskriminierenden Strukturen besser erkennen. Zum anderen müssen wir uns mit unseren eigenen Vorurteilen, Privilegien und diskriminierenden Praxen befassen. Darüber hinaus ist es notwendig, die Strukturen innerhalb der Institutionen auf intersektionale Diskriminierungen hin zu analysieren und infolgedessen Veränderungsprozesse anzustoßen. Dabei muss die Berufsschule als Lernort an die Bedürfnisse einer heterogenen Schüler:innenschaft angepasst werden, nicht andersherum. Also nicht die Schüler:innen müssen „eingepasst“ werden, um innerhalb einer starren Institution zu „funktionieren“. Intersektionalität trägt dazu bei, eine Querschnittsperspektive einzunehmen, welche alle Beteiligten in und um die Berufsschule in den Blick nimmt und damit ein hilfreiches Instrument sein kann, um Veränderungsprozesse zu initiieren.

Aufgabe

- Sammeln Sie Eckpunkte für den Mini-Entwurf einer Antidiskriminierungsrichtlinie für eine Berufsschule. Benennen und beschreiben Sie bitte kurz mindestens 5 Aspekte, die Ihnen wichtig erscheinen. Orientieren Sie sich dabei an bestehenden Gesetzen (z. B. AGG) und beziehen Sie diese mit in Ihren Entwurf mit ein.
- Ergänzen Sie in Ihrer Richtlinie eine Präambel (eine Art Vorwort), in dem Sie auf die Relevanz eingehen, Diskriminierungen intersektional zu betrachten.

4 Diskriminierungssensible Sprache

Die Lerneinheit zur diskriminierungssensiblen Sprache startet mit einem kleinen Beispiel, das zu einem grundsätzlichen Nachdenken über Gender und Sprache einlädt. Es folgt eine Einordnung, wozu es notwendig ist, in der Berufsschule eine inklusive und diskriminierungssensible Sprache zu nutzen. Darauf folgt eine Auseinandersetzung über das generische Maskulinum. Abschließend werden praktische Umsetzungsanregungen gegeben, und es folgt eine Aufgabe, die zur Vertiefung des Themas dient.

4.1 Ein kleines Beispiel zum Einstieg

Stellen Sie sich folgende Szene vor:

„In der Schule findet ein Elternabend statt. Die Klassenlehrerin hat sich vorgenommen, alle Eltern kennenzulernen. Nachdem sie die Namen fast aller Kinder bereits zugeordnet hat, fragt sie: „Wer gehört zu Max Schubert?“ Daraufhin hebt Dr. Schubert den Arm. Die Lehrerin lächelt. Dann bemerkt sie noch einen weiteren Arm: Von einem Mann, der etwas abseits in der Ecke sitzt.“ (Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen, 2021, S. 18).

Bevor Sie weiterlesen, überlegen Sie: Wer kann das sein? Zu wem gehört der weitere Arm?

Zu welchen Schlüssen sind Sie gekommen? Stand nach dem Lesen des Beispiels auch vor Ihrem inneren Auge zunächst eine „männliche“ Person, ein männlicher Dr. Schubert?

Die Nichtverwendung einer gendersensiblen Sprache kann zu Verwirrungen führen, und wichtige Informationen zum Verständnis des Kontexts können verloren gehen. Falls es sich hier nicht um den zweiten Vater im Kontext einer gleichgeschlechtlichen Beziehung oder einer familiären Variante von biologischem Vater/Stiefvater oder Ähnliches handelt, sondern um die Mutter des Kindes – wäre es wichtig, von Doktorin Schubert zu sprechen, der Mutter von Max. Eine ausschließliche Verwendung männlicher Formen führt zu einer kategorischen Unsichtbarmachung, Ausgrenzung und Diskriminierung von weiblichen und nicht-binären Personen, aber auch – wie in diesem Fall – zu Verständnisproblemen.

4.2 Sprache im Wandel

Für das Leben in einer immer weiter vernetzten und globalisierten Welt mit immer vielfältigeren Gesellschaften ist es angemessen und zeitgemäß, diskriminierungsbe-
wusst zu sprechen. So wie Gesellschaft im Wandel ist, unterliegt auch Sprache dyna-
mischen Veränderungen. Ziel von diskriminierungssensibler Sprache sollte demnach
nicht sein, universal gültige Normen zu erstellen. Ein Punkt, an dem die Offenheit für
neue Impulse aus gesellschaftlichen Diskursen sichtbar wird, ist die Diskussion rund
um das generische Maskulinum⁹. Dieses gilt aus einer diskriminierungskritischen,
menschenrechtsorientierten Perspektive als überholt.

Überlegen Sie:

Was für ein Bild erscheint beispielsweise in Ihren Köpfen, wenn wir von stark, tapfer,
heldenhaft sprechen und was für eines, wenn wir von weich, liebevoll, sorgend sprechen?

Ähnliches passiert, wenn das generische Maskulinum genutzt wird, also „der Lehrer“
oder „der Arzt“ als Sammelbezeichnung genutzt werden. In den meisten Fällen er-
scheinen männliche Personen vor unserem inneren Auge. Dies hat auch mit der Ge-
schichte der männlichen Dominanz in bestimmten Berufen zu tun und ist in histori-
sche und gesellschaftliche (Selbst-)Verständnisse eingebunden. Diese verinnerlichten
Bilder sind jedoch problematisch. Denn ein Großteil der Lehrpersonen und Ärzt:innen
wird ausgeklammert und sprachlich nicht mitgedacht. Dies war in Zeiten, in denen
Berufsbilder klarer in männliche und weibliche Tätigkeitsfelder unterteilt waren, viel-
leicht unproblematisch. Um gegenwärtige Verhältnisse gut abbilden zu können,
braucht es jedoch eine Anpassung der Sprache. Denn im deutschen Wortschatz sind
Wörter durch die Artikel dichotom männlich – weiblich besetzt: „der Mann – die
Frau“; „die Nonne – der Mönch“; „der Vater – die Mutter“; „die Lehrerin – der Lehrer“
etc. Dieser Zusammenhang ist in der deutschen Sprache so allgegenwärtig, dass es –
ähnlich wie im Englischen „the“ (the teacher, the professor etc.) – zuerst einer Auflö-
sung der Artikel „der“ und „die“ bedürfte, bevor das generische Maskulinum wirklich
als neutral genutzt werden könnte.

Ziel von diskriminierungssensibler Sprache im Berufsschulkontext ist es, für Dis-
kriminierung auf sprachlicher und schriftlicher Ebene ein Gehör zu entwickeln.

„Sprache, das ist eine simple Weisheit, ist nicht neutral und nie harmlos. Sprache ist ein
ernstzunehmendes Machtinstrument, welches Diskriminierungspraxen [...] normali-
siert.“ (Castro Varela, 2019, S. 4).

Doch Sprache kann nicht nur ausschließen, verletzen und diskriminieren. Sprache ist
ebenso ein wichtiges Werkzeug zur Bekämpfung ebendieser Phänomene. Ziel diskri-

⁹ Das generische Maskulinum meint das ausschließliche Nutzen der grammatikalisch männlichen Form von Wörtern. Es behauptet, weibliche, trans oder nicht-binäre Menschen mit einzuschließen. Diese grammatikalische Form ist nicht nur ungenau, sondern diskriminierend, weil sie eine Unsichtbarmachung vieler Menschen zur Folge hat.

minierungssensibler Sprache ist es, Aufklärungs- und Präventionsarbeit zu leisten, um Diskriminierung und Ungleichwertigkeitsvorstellungen, die sich nicht zuletzt auch auf einer sprachlichen Ebene transportieren, zu reduzieren (vgl. Meier-Vieracker, 2019, S. 3). Dafür ist es nicht nur wichtig, den eigenen Sprachgebrauch als Berufsschullehrende:r zu reflektieren, sondern auch verinnerlichte Normen, Einstellungen und Haltungen gegenüber marginalisierten Personen oder Gruppen kritisch anzusehen, bewusztumachen und diese umzulernen. Diskriminierungssensible Sprache ruht sich demnach nicht darauf aus, Minderheiten „mitzumeinen“, sondern sorgt für eine respektvolle und gleichberechtigungsorientierte Sichtbarkeit (vgl. ebd.). Dieses Umlernen eigener Sprechweisen und dahinterliegender Vorstellungen ist ein Prozess, der Berufsschullehrkräfte, wie alle Pädagog:innen, die für Lernende verantwortlich sind, permanent begleiten sollte. Hierbei sollten wir uns im Klaren sein, dass Umlernen auch immer mit Fehlermachen verbunden ist und wir eine fehlerfreundliche Haltung uns selbst und anderen gegenüber brauchen, um den langwierigen Prozess nicht frustriert abzubrechen.

Fehlerfreundlichkeit

Das Umlernen eigener Vorstellungen von Welt und der damit einhergehenden Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs ist ein lebenslang andauernder Prozess. Wie in allen Lernsituationen kommt es auch hier zu Fehlern, das gehört dazu. Davon sollte sich niemand entmutigen lassen – vor allem nicht Lehrer:innen, die nicht nur Sprachvorbilder für ihre Schüler:innen sind, sondern auch in Bezug auf den Umgang mit Fehlern ermutigende und konstruktive Wege aufzeigen können.

4.3 Umsetzungsmöglichkeiten diskriminierungssensibler Sprache

Nachdem es lange Zeit vor allem um die Berücksichtigung aller Geschlechter in der Sprache und eine nicht-sexistische Sprache ging, sind inzwischen auch vermehrt Stimmen hörbar, die sich dafür einsetzen, dass auch rassistische, ableistische, klassistische Elemente der deutschen Sprache verändert werden. Dabei geht es darum, historisch rassistisch aufgeladene Wörter wie das N-Wort, beleidigend gemeinte Sprüche wie: „Bist du behindert/schwul/Jude etc.“ oder auch die Abwertung entlang von sozioökonomischem Status als beispielsweise „asozial“ o. Ä. zu vermeiden. Dazu ist es für (angehende) Berufsschullehrende zunächst notwendig, sich mit Differenzordnungen und verschiedenen Facetten der Diskriminierung auseinanderzusetzen, um dadurch erkennen zu können, welche Art der Sprache zu sprachlicher Abwertung beiträgt beziehungsweise welche Art der Sprache eine solche Abwertung und Ausgrenzung vermeidet.

Im Folgenden werden Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der geschlechterinklusive Sprache ausgeführt. Im Rahmen der Aufgabenstellung am Ende dieser Ein-

heit setzen Sie sich dann in Eigenarbeit mit Reflexions- und Umsetzungsmöglichkeiten für rassismus-/ ableismus-/ und klassismuskritische Sprache auseinander.

Eine Möglichkeit ist die Verwendung von Substantivierungen wie „Studierende“. In den letzten Jahren sind auch nicht-binäre Schreibweisen wie das Gender-Sternchen oder Asterisk (Student*innen), der Gender-Gap beziehungsweise Unterstrich (Student_innen) und der Gender-Doppelpunkt (Student:innen) entstanden. Das Wort „gender“ kommt aus dem Englischen und bedeutet Geschlecht. Mit gender ist nicht das biologische Geschlecht (im Englischen „sex“) gemeint, sondern das soziale, gelebte, gefühlte Geschlecht und die Geschlechtsidentität¹⁰ (vgl. die sehr interessante und weiterführende Website Genderdings, 2024). Wenn also vom „Gendern“ die Rede ist, geht es primär um geschlechterinklusive Sprache, mit der sich nicht nur „Männer“ oder „Frauen“, sondern alle weiteren Geschlechtsidentitäten mitgedacht und angesprochen fühlen können. Das können beispielsweise intersexuelle oder auch nicht-binäre Menschen sein.

Es gibt keine einheitliche Regelung oder Norm für gendergerechte Sprache, folglich kann es auch kein eindeutiges „richtig“ oder „falsch“ in der Art des Genderns geben. Was in diesem Text allerdings gezeigt wurde, ist, dass das generische Maskulinum keine Form für diskriminierungsbewusste, gendersensible und inklusive Sprachhandlungen darstellen kann. Als Berufsschullehrende:r ist es daher notwendig, sich mit Formen des Genderns selbst auseinanderzusetzen und im Unterrichtsgeschehen sensibel zu sprechen. Dazu sollten folgende Grundsätze beachtet werden:

- **Anwendung geschlechterinklusive Begriffe:** Zum Beispiel: Lehrkräfte/Lehrpersonen/Lehrende/Lehrer:innen statt Lehrer
- **Persönliche Ansprache im Klassenraum (Herr:Frau, sie:er etc.):** Namen und das äußere Erscheinungsbild allein lassen keine Rückschlüsse auf die Genderidentität zu. Es ist daher hilfreich, darauf zu achten, ob einzelne Schüler:innen in der Klasse eventuell eine andere Anrede/ein anderes Pronomen nutzen, als Sie es vom äußeren Erscheinungsbild erwartet hätten – oder vielleicht auch keine/s nutzen. Wenn Sie Anrede und Pronomen erfragen, sollten Sie darauf achten, dass es nicht zu einem „Zwangsouting“ kommt und diese Abfrage eventuell vor Kursbeginn per Mail durchführen.
- **Diskriminierende Sprache sanktionieren:** Wenn es zu diskriminierenden Sprachhandlungen kommt, ist es wichtig, darauf zu reagieren und aufzuzeigen, dass diese einer respektvollen, menschenrechtsorientierten und demokratischen Schulkultur widersprechen. Auch zum Schutz von potenziellen Betroffenen ist direktes Reagieren notwendig. Manchmal fällt es Ihnen vielleicht schwer, direkt in der Situation zu erkennen, welche Reaktion die passende ist. Greifen Sie den Vorfall dann mit Abstand noch einmal in Ruhe in der nächsten Stunde mit der Klasse auf. Gerade über Verletzungen lässt sich oft besser mit etwas Abstand sprechen. Wichtig ist nur, dass es nicht dauerhaft unbesprochen bleibt.

¹⁰ Mit Geschlechtsidentität ist das innere Wissen gemeint, das Menschen darüber haben, wie sie sich selbst im Geschlechterspektrum verorten. Die Geschlechtsidentität ist von äußeren Faktoren beeinflusst und kann sich im Laufe des Lebens wandeln (vgl. genderdings online).

Aufgabe

- Im Text lag der Fokus stark auf einer Sensibilität für eine geschlechtergerechte Sprache. Recherchieren Sie selbst nach den Stichworten: *Rassismuskritische* und *Ableismus- und Klassismuskritische* Sprache und stellen Sie jeweils drei Beispiele für sensible Sprechweisen aus diesen Bereichen vor, die Ihnen bisher unbekannt waren. Bitte geben Sie dabei die Quellen Ihrer Recherche an.
- Hören Sie sich die Folge „Was Sprache macht – mit Alice Hasters und Maximiliane Haecke“ vom BBQ Podcast an. Hier sprechen zwei Personen noch einmal von ihren eigenen Lernerfahrungen im Kontext der diskriminierungssensiblen Sprache. Welche zusätzlichen Impulse für die Entwicklung Ihrer eigenen pädagogischen Professionalität in Bezug auf Sprache konnten Sie gewinnen? Bitte formulieren Sie diese mit einem konkreten Rückbezug auf die Inhalte des Podcasts. Sie finden ihn frei zugänglich unter diesem Link: <https://www1.wdr.de/mediathek/audio/cosmo/bbq-der-black-brown-queere-podcast/audio--was-sprache-macht-100.html>.

5 Rassismus – Grundlagen

In dieser Lerneinheit zum Thema „Rassismus“ geht es darum, sich dem Thema zunächst sehr grundlegend anzunähern. Dazu lernen Sie entlang eines Fallbeispiels insbesondere den Ansatz des *Kulturrassismus* theoretisch zu verorten und damit Ihren pädagogischen Blick für kulturrassistische Zuschreibungen zu schärfen.

5.1 Fallbeispiel und Einführung

In diesem Fallbeispiel aus einer Unterrichtsstunde an einer Berufsschule in Norddeutschland finden Sie Praxen (Lehrer:innenhandeln), die im Folgenden mit dem Ansatz des „Kulturrassismus“ verknüpft und theoretisch verortet werden. Ziel ist es, Kulturrassismus als solchen zu erkennen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Ein Freitagstag im Jahr 2020, Unterrichtsbeginn: 10:00 Uhr. Frau Scholz (weiß, deutsch, weiblich, 39 Jahre alt) arbeitet mit Schüler:innen der Kfz-Vorbereitungsklasse einer Berufsbildenden Schule im Fach Mathematik. Es sind circa 30 Schüler:innen anwesend. Die meisten Schüler:innen sitzen bereits ein paar Minuten vor Beginn der Stunde an ihren Plätzen und unterhalten sich leise. Die Lehrperson, Frau Scholz, steht vor der Klasse zwischen Tafel und ihrem Schreibtisch und schaut abwechselnd nach draußen auf den Schulhof und auf die Tür. Der Schulgong erklingt, Frau Scholz schließt die Tür und geht zurück nach vorne, die Gespräche verstummen. Direkt nach ihrer Begrüßung geht die Klassentür nochmal auf und ein Junge eilt hinein. Frau Scholz schaut ihn an und sagt mit einem strengen, aber doch freundlichen Gesichtsausdruck: „Guten Morgen, Mohammed. Die Uhren in der Türkei ticken vielleicht anders, aber hier hat die Stunde vor fünf Minuten begonnen.“

Mit dem beschriebenen Fallbeispiel, welches an einer Berufsschule in Norddeutschland von uns in ähnlicher Form beobachtet wurde (Namen und Unterrichtssetting sind umbenannt), wird die Vorstellung einer „anderen“ Zeitlichkeit/einer „anderen“ Kultur für eine pädagogische Ansprache genutzt und der Schüler damit a) als Türke adressiert, b) als jemand, der sich einer anderen Kultur zugehörig fühlt, c) als eine Person, die nicht von „hier“ kommt, und wird d) dabei abgewertet als eine Person, die sich abweichend und nicht der Norm entsprechend verhält.

In dieser zunächst recht harmlos erscheinenden Ansprache von Mohammed stecken also viele Sprachhandlungen gleichzeitig – und es ist interessant, dem genauer auf die Spur zu gehen.

5.2 Theoretische Grundlagen

In pädagogischen Settings und Institutionen sind Lehrende täglich aufgefordert, sich zu Heterogenität und Differenz zu verhalten. Wie schon in den ersten beiden Kapiteln beschrieben, ist auch das Denken, Handeln und Sprechen von Lehrenden von den Differenzordnungen und Machtverhältnissen bestimmt, in denen sie sich bewegen. Rassistische Denkmuster, die schon seit der Kolonialzeit und damit seit über 500 Jahren ihre Wirkmacht entfalten, sind tief eingeschrieben und oftmals schon so „normalisiert“, dass wir sie gar nicht mehr als Rassismus erkennen.

Es gibt sehr viele Facetten des Rassismus, über die wir nachdenken könnten. Im Kontext dieser Lerneinheit soll der Schwerpunkt jedoch auf drei Punkten liegen, die im Kontext von pädagogischen Räumen besonders wichtig sind:

1. White Supremacy
2. Zivilisierungsmission
3. Epistemische Gewalt

Der erste Punkt, *White Supremacy*, lässt sich am besten mit „*Weißer Übermacht*“ übersetzen. Während der Kolonialzeit und bis heute wurden Menschen, die als *weiß* galten, jenen Menschen als überlegen gegenübergestellt, die als nicht-*weiß* galten. Wer als *weiß* galt, änderte sich im Laufe der Jahrhunderte immer wieder mal und ist auch heute noch umstritten, wenn wir uns beispielsweise mit antislawischem Rassismus beschäftigen, der sich gegen osteuropäische „*weiße*“ Menschen richtet. Interessant ist, dass *weiße* Menschen zu keinem Zeitpunkt wirklich aufgrund ihrer Hautfarbe „überlegen“ waren, aber durch den Einsatz von Waffen, brutaler Gewalt und den globalisierten Kapitalismus eine faktische Hegemonie über einen großen Teil der Welt erreicht haben und bis heute noch weitgehend halten (vgl. Heinemann & Akbaba, 2023). Hegemonial sein bedeutet, dass es möglich ist, den Standard zu setzen und alles andere daran entlang als abweichend zum Standard zu markieren. Frau Scholz spricht Mohammed auf eine Weise an, die deutlich macht, dass sie davon ausgeht, dass in der Türkei ein anderes Zeitverständnis herrschen würde. Ein anderes als der von ihr „hier“ gesetzte Standard.

Der zweite Punkt, *Zivilisierungsmission*, bezieht sich auf die während der Kolonialzeit genutzte Begründung, dass es notwendig sei, Menschen aus dem globalen Süden zu „Gott“ zu führen und zu zivilisieren, weil diese angeblich nicht so zivilisiert seien wie die Europäer:innen und ohne den christlichen Gott nicht erlöst werden könnten. Mit dieser Begründung – auch Legitimationslegende genannt – wurde erklärt, warum es angeblich notwendig war, dass *weiße* Menschen nicht-*weiße* Menschen beherrschten. Dies sei nur zu ihrem Guten. Auch wenn uns diese Begründung aus heutiger Sicht absurd scheint, wird sie in ähnlicher Weise auch heute noch genutzt, wenn davon gesprochen wird, dass „andere Kulturen“ nicht so pünktlich, ordentlich, rational, effizient, modern etc. seien wie die „westliche“. Auch die freundliche, strenge Ansprache von Frau Scholz beinhaltet den Impuls der „Zivilisierung“. Während dies einerseits im pädagogischen Kontext ja völlig „normal“ ist, dass wir auch erzieherisch auf

unsere Schüler:innen einwirken, ist hier die Problematik, dass Frau Scholz sprachlich eine Verbindung mit einer unterstellten Zugehörigkeit zur Türkei und zu einer „anderen“ Kultur herstellt. Sie hätte alternativ sagen können: „Guten Morgen, Mohammed. Magst du mir (am Ende der Stunde) erzählen, warum du dich verspätet hast?“ Und hätte dann vielleicht davon erfahren, dass es einen Unfall auf der Straßenbahnlinie gab. So erfährt Frau Scholz a) den Grund für die Verspätung und signalisiert b), dass es ihr wichtig ist, dass alle pünktlich im Raum sind, wenn die Stunde beginnt.

Der dritte Punkt, *epistemische Gewalt*, bezieht sich auf Gewalt, die im Bereich der Wissensproduktion entsteht, und ist dadurch für pädagogische Räume besonders relevant. Während der Kolonialzeit wurde machtvoll durchgesetzt, dass nur „westliches“ Wissen als wissenschaftliches, wahres, faktisches Wissen gilt und alle anderen Wissensformen als spirituell, Aberglaube, weniger wert, unwichtig etc. (vgl. weiterführend Sousa Santos, 2016). Dies zeigt sich heute zum Beispiel darin, dass Migrationssprachen im Klassenraum weniger wert sind als Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch (die Kolonialsprachen) oder darin, dass nur bestimmte Wissensinhalte, Personen, Erzählungen im Kontext Schule Platz haben, während andere systematisch ausgeblendet bleiben. So kennen wir alle beispielsweise den Namen Christoph Kolumbus, dessen Taten zudem als ruhmreiche „Entdeckungen“ vermittelt werden, während gleichzeitig die Leidensgeschichten der indigenen Bevölkerungen ausgeblendet werden und wir von den damals dort lebenden indigenen Menschen weder Namen noch Biografien kennen. Diese Ausblendungen führen dann zu dem, was im Rahmen postkolonialer Theorieansätze als „gestattete Ignoranz“ bezeichnet wird. Es ist nicht „gestattet“, die Hauptstadt von Frankreich nicht zu kennen. Aber wenn eine:r die Hauptstadt von Kenia nicht kennt, scheint dieses Nichtwissen „legitim“. In unserem Fallbeispiel interessiert sich Frau Scholz gar nicht für die Perspektive von Mohammed. Vielleicht hätte sie etwas über ihn und seine Situation gelernt, wenn sie ihm zugehört hätte. Vielleicht hat er eine kleine Schwester/eine Tochter, die er zur Kita bringen muss, bevor er zur Schule kommen kann, vielleicht gibt es Probleme mit der Verkehrsverbindung, vielleicht hat er letzte Nacht nur wenig schlafen können, weil ihn traurige Ereignisse beschäftigen, oder oder... Ohne Mohammed zumindest eine Chance zu geben und seiner Stimme ernsthaft Gehör zu schenken, nimmt sich Frau Scholz selbst die Möglichkeit zu lernen und eine tragende Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung zu gestalten.

Menschen erleben in Deutschland täglich Rassismus. Oft zeigt sich dieser nur subtil, ist also nicht direkt als solcher erkennbar. Ein Teil rassistischer Praxen lässt sich mit Hilfe der drei hier beschriebenen Theoriekonzepte leichter als solche erkennen. Dabei zeigen sie sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise, in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung. Die Formen reichen von Alltagsdiskriminierung über rechte Hetze im Netz bis hin zu rassistischen Gewalttaten. Die Kriminalstatistik des Bundesministeriums des Innern zeigt einen deutlichen Anstieg politisch recht motivierter Straftaten (BMI, 21.05.2024).

5.3 Kultureller Rassismus oder „Rassismus ohne Rassen“

Anhand des Fallbeispiels lässt sich noch ein weiterer Aspekt genauer erläutern, nämlich der „kulturelle Rassismus“. Das anhand des Fallbeispiels skizzierte Problem entsteht im Prozess durch die von Frau Scholz vorgenommene Ansprache, die implizit die Botschaft vermittelt: „Du kommst zu spät, weil du der türkischen Kultur angehörst.“ Diese Form von Rassismus, die sich nicht mehr ausschließlich am „biologischen“ und/oder am „Aussehen“, sondern an der vermeintlichen Sprache und Kultur von Menschen entlang orientiert, wurde von Etienne Balibar (2017, S. 31) als „Rassismus ohne Rassen“ und von Stuart Hall (2022 [2000]) als „Kulturrassismus“ bezeichnet. Hall beobachtet diese Form von Rassismus, die sich in den 1950er-Jahren mit den sogenannten „Gastarbeitern“ aus der Karibik und dem indischen Subkontinent in England entwickelte, und führt dazu aus:

„In der nachkolonialen Periode findet man den genetischen Rassismus nicht mehr so häufig, üblich ist jetzt der kulturelle Rassismus [...]. Der Unterschied zwischen genetischem und kulturellem Rassismus ist folgender: Die Engländer behaupten nicht, dass wir kleinere Gehirne haben, aber sie glauben, dass unsere Fähigkeiten rational zu denken, nicht so entwickelt sind.“ (Hall, 2022 [2000], S. 10 f.).

Kulturrassismus funktioniert also dadurch, dass vermeintlich „Anderen“ zugeschrieben wird, eine „andere Kultur“, andere Fähigkeiten, eine andere Mentalität zu haben, die sich von den Eigenschaften des „Wir“ oder der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden würden. Dabei wird dieses „Anderssein“ nicht nur neutral beschrieben, sondern im Vergleich zur „eigenen“ (deutschen) Kultur abgewertet.

Frau Scholz' Aussagen lassen sich vor diesem Hintergrund als bewusste oder unbewusste Reproduktionen von spezifischen gesellschaftlichen Ordnungen verstehen, die von Ungleichheitsverhältnissen durchzogen sind. „Es entsteht etwas“, so Hall, „was ich als rassistisches Klassifikationssystem beschreiben möchte, ein Klassifikationssystem, das auf rassistischen Charakteristika beruht.“ (Hall, 2022 [2000], S. 7). Dieses Klassifikationssystem ist insofern rassistisch, als dass es bestimmten Gruppen konstruierte, kulturelle Charakteristika zuschreibt. Das Klassifikationssystem wird genutzt, um sich selbst und das, was als „eigene“ Kultur konstruiert wird, von den „Anderen“ zu trennen und abzugrenzen.

Kultur als Klassifikationssystem versammelt so verschiedene Differenzmarker, um funktionstüchtig zu sein: Unterschiede werden durch Hautfarbe und Haarfarbe, Gewohnheiten, Religion, Familien, Verhaltensweisen und das Wertesystem konstruiert und diskursiv verfestigt. Dabei werden kulturelle und soziale Marker als „natürliche“ Eigenschaften dargestellt (ebd., S. 7). Stuart Hall beschreibt diese Vorgänge also als Formen der Naturalisierung. Beispiele für die Naturalisierung von Differenz, wie sie uns häufig begegnen, sind klischeehafte Zuschreibungen wie: Südeuropäer:innen sind temperamentvoll, Nordeuropäer:innen sind kühl und distanziert, Frauen sind zu emotional für die Führungsebene. Der Philosoph Etienne Balibar gilt neben Stuart Hall als grundlegende Referenz im Kontext des „Kulturrassismus“ und erläutert den

Ersatz des Begriffs „Rasse“ mit dem Begriff Kultur. Die Funktion der Abgrenzung und Abwertung, die zuvor der „Rasse“-Begriff erfüllt hat, wird nun von dem Kultur-Begriff übernommen und ersetzt. Es lässt sich eine „enge semantisch-funktionale Verbindung von Rasse und Kultur“ (Höhne, 2001, S. 201) beschreiben, die es ermöglicht, dass die Vorstellung von hierarchischen Unterschieden zwischen Menschen aufgrund von äußeren (physischen) Merkmalen erhalten bleibt. Balibar erkennt hier anstelle eines rassischen Determinismus¹¹ einen kulturellen Determinismus, der „nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf beschränkt, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die *Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen* zu behaupten“ (Balibar, 2017, S. 28). Gleichzeitig geht es nicht darum, Differenzen zu negieren und so zu tun, als gäbe es keine Unterschiede zwischen Menschen. Problematisch wird es nur, wenn diese Unterschiede „unterstellt“ werden und mit der Unterscheidung Abwertungen verbunden sind. Grundsätzlich ist die Anerkennung dessen, dass in Klassenräumen der Berufsschule auch Menschen sitzen, die unterschiedliche Migrationserfahrungen gemacht haben, unterschiedliche Sprachen sprechen und vielleicht auch in verschiedenen Kulturen sozialisiert wurden, für das pädagogische Handeln wichtig. Nur so können diese Aspekte auch Berücksichtigung finden und beispielsweise Klausuren nicht während des Ramadans geschrieben oder Klassenausflüge nicht über Chanukka geplant werden.

5.4 Folgen für den pädagogischen Raum

Gleichzeitig braucht es ein kritisches Bewusstsein dafür, dass eine Anerkennung der „Anderen“ als „Migrationsandere“ rassialisierende Folgen haben kann. Diese zeigen sich beispielsweise, wenn im Rahmen von sogenannten interkulturellen Veranstaltungen Schüler:innen dazu aufgefordert werden, Musik und Essen aus „ihren“ Heimatländern mitzubringen – auch dann, wenn sie schon in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Diesen Schüler:innen wird dadurch nicht nur die Option genommen, Deutschland als ihr Heimatland wahrzunehmen, es wird außerdem das Bild verfestigt, dass sie einer anderen Kultur zugehörig seien. Gleichzeitig kann es für manche Schüler:innen, die real eine eigene Migrationsgeschichte haben, auch die Möglichkeit eröffnen, andere zu ihrem Alltag gehörende Aspekte mit der Klasse zu teilen. Hier sollten Zuschreibungen daher mit viel Sensibilität für die reale Situation im Klassenzimmer getätigt werden. Wenn Sie sich unsicher sind, fragen Sie lieber, statt Schüler:innen aufgrund ihres Äußeren oder ihrer Herkunft bestimmte Vorlieben, Haltungen, Mentalitäten etc. zu unterstellen.

Ansätze, wie von Stuart Hall oder Etienne Balibar (die den Cultural Studies und der postkolonialen Theoriebildung zugeordnet werden), haben in den Erziehungswissenschaften bis jetzt:

¹¹ Determinismus bedeutet hier, dass es einen zwingenden Zusammenhang gibt, sodass alles Geschehen bzw. Handeln vorbestimmt scheint.

„[...] spärlich Einzug gehalten [...], was umso verwunderlicher ist, als einige thematische Schwerpunkte der postkolonialen Wissenschaftskritik Grundlagen und Aufgaben der Erziehungswissenschaften zutiefst berühren. Die Problematisierung von Identität, der Umgang mit vielfältigen sozial konstruierten Differenzen, die Repräsentation der Anderen und die Konstruktion von Normalität sind zentrale Fragestellungen, die eine erhebliche Bedeutung für die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung als auch für das pädagogische Handeln beinhalten.“ (Baquero Torres, 2012, S. 315).

Denken wir an das Fallbeispiel von Frau Scholz zurück, so wird deutlich, dass vielfach ein vereinfachender, diffuser und ausgrenzender Kulturbegriff als Erklärungshorizont für pädagogisches Handeln fungiert und diskriminierendes pädagogisches Handeln der Lehrenden legitimiert (bewusst oder unbewusst).

Aufgabe

Zur Vertiefung Ihrer Auseinandersetzung mit Grundlagen des Rassismus ist es am einfachsten, Sie hören sich einen Podcast an.

Dazu haben Sie im Folgenden zwei zur Auswahl:

Entweder den Podcast „Rassismuskritik in der Schule“ mit Prof. Dr. Karim Fereidooni. Bringen Sie nach dem Hören die theoretischen Grundlagen aus diesem Modul mit den Inhalten des Interviews mit Fereidooni schriftlich zusammen. Ergänzen Sie ein paar Zeilen dazu, welche neuen zusätzlichen Erkenntnisse Ihnen das Hören gebracht hat. Sie finden ihn unter diesem Link: <https://www.pse.rub.de/in-sidepse-mit-prof-dr-karim-fereidooni/>

Oder hören Sie das Audio von Alice Hasters (2019): Was *weiße* Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten. München: hanserblau (auf Spotify: Teil 3–8). Bringen Sie anschließend die theoretischen Grundlagen aus diesem Modul mit dem Text von Hasters schriftlich zusammen und schreiben Sie ein paar Zeilen dazu, welche neuen zusätzlichen Erkenntnisse Ihnen das Hören des Audios gebracht hat. Sie finden es unter diesem Link: <https://open.spotify.com/intl-de/album/0FhTAyG7izSGUi7x8xaPgm>

6 Antimuslimischer Rassismus

In der folgenden Lerneinheit wird anhand von Studien und Beispielen aus dem Schulalltag muslimischer Schüler:innen in das Thema antimuslimischer Rassismus eingeführt. Es folgt eine Vorstellung, was antimuslimischer Rassismus bedeutet. Hierbei wird für ein Verständnis plädiert, welches weniger auf einer individuellen Ebene der Vorurteile und Einstellungen ansetzt, sondern sich dafür stark macht, antimuslimischen Rassismus komplexer zu fassen. Dieser wird als eine Ideologie der Ungleichwertigkeit herausgearbeitet und in Macht- und Herrschaftszusammenhänge gestellt. Daran anschließend wird kritisch in die Begriffe Islamophobie und Islamfeindlichkeit eingeführt. Die Lerneinheit endet mit einem Nachdenken über Handlungsmöglichkeiten in der Berufsschule und einer daran angelehnten Aufgabe für die vertiefte Reflexion und Weiterarbeit mit der Thematik.

6.1 Einblicke in Studien und Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag muslimischer Schüler:innen

Im Jahr 2020 hat das Bundesinnenministerium (BMI) mindestens 901 Übergriffe auf Muslim:innen und islamische Einrichtungen in ganz Deutschland erfasst. Dies bedeutet, dass rechnerisch mehr als zwei Angriffe pro Tag stattgefunden haben (vgl. Medien- dienst Integration, 2021). Besonders im Raum Schule, der sich durch eine hohe Diversität auszeichnet, sehen sich muslimische und als muslimisch markierte Personen mit antimuslimischen Anfeindungen konfrontiert. In der Studie „Religion und Glauben an der Schule. Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher in Berliner Schulen“ (Yegane et al., 2021) geben etwa 78,3 Prozent der befragten Schüler:innen an, das Gefühl zu haben, aufgrund ihrer Herkunft in der Schule härter arbeiten zu müssen als ihre Mitschüler:innen. In Bezug auf negative Aussagen über Religionen geben 62 Prozent der Befragten an, dass es an ihrer Schule Pädagog:innen gibt, die abfällig über Religionen sprechen, wobei 92 Prozent der negativen Aussagen sich auf den Islam beziehen. Fast die Hälfte der befragten Schüler:innen gibt an, dass sie in der Schule durch ihre religiöse Kleidung erkennbar sind, und fast alle von ihnen haben diesbezüglich negative Reaktionen erfahren. Insbesondere muslimische Mädchen und junge Frauen, die einen Hijab tragen, sind Ziel negativer Stereotype und abfälliger Bemerkungen. Im Folgenden werden einige Auszüge aus den Interviews mit Schüler:innen wiedergegeben, die Einblicke in den alltäglichen Kampf gegen antimuslimischen Rassismus geben. Es kommen Mädchen und junge Frauen zu Wort, die einen Hijab tragen:

- „Meine Englischlehrerin appellierte in der 9. Klasse, weil ich sagte, dass ich sie nicht verstanden habe: ‚Vielleicht solltest du dein Kopftuch ablegen, um mich besser zu verstehen‘ und zeigte auf ihre Ohren.“
- „Ich wurde gefragt ob ich gezwungen wurde, an Krebs leide oder ob ich zwangsverheiratet worden bin, die Lehrer haben alle hinter meinem Rücken über mich gesprochen.“
- Ich wurde gefragt: „Wenn ich schon so bedeckt sei, warum ich denn dann kein Kopftuch trage.“
- „Ein anderer Lehrer fragte mich vor der gesamten Klasse, ob ich noch nicht zum IS übergetreten bin.“
- Dann gibt es Aussagen wie: „Wir sind in Deutschland“ oder „wir leben in einem europäischen Land, bedenke das!“ oder
- „Bist ziemlich undankbar, weil du trotz der Freiheiten in Deutschland, dich unterdrücken lässt.“
- „Der Schulleiter sagte, ich solle mein Kopftuch abnehmen, oder gehe ich etwa putzen.“ (alle Zitate: Yegane et al., 2021, S. 29–30)

Muslimische Mädchen und Frauen – und vor allem diejenigen, die einen Hijab tragen – sind den Studien nach zu schließen in spezifischer Weise von antimuslimischem Rassismus betroffen. Während männliche Schüler:innen eher als bedrohlich markiert werden, werden weibliche Schüler:innen eher als unterlegen/unterdrückt abgewertet. Die Diskriminierungserfahrungen aller Geschlechter bilden sich aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzlinien wie Religion, Klassenherkunft und ethnischer Herkunft. In der folgenden Lerneinheit werden diese Wirkungsweisen näher besprochen.

6.2 Was ist antimuslimischer Rassismus?

„Seit einiger Zeit wird der Islam als Begründung für soziale und gesellschaftliche Probleme angeführt, sie werden kulturalisiert. Damit wird die gesellschaftliche und politische Verantwortung zurückgewiesen und effektive Interventionen verhindert. Es ist indes nicht zufällig, dass der Islam als Legitimation herangezogen wird. In der Geschichte des westlich-christlichen Bildes über den Anderen hat der Islamdiskurs immer wieder eine Rolle gespielt. Sie finden in aktuellen Diskursen Eingang und verweisen auf weiteren Interventionsbedarf.“ (Attia, 2013, S. 3).

Mit antimuslimischem Rassismus wird die generelle Abwertung/Ablehnung von Muslim:innen bezeichnet. Hierbei wird eine Andersartigkeit unterstellt, welche pauschal mit negativen Eigenschaften in Verbindung gebracht wird (Othering). Muslim:innen werden beispielsweise als ungebildet, patriarchal, minderwertig und frauenverachtend konstruiert. Es ist wichtig zu betonen, dass antimuslimischer Rassismus nicht nur Muslim:innen trifft, sondern auch Menschen, die als Muslim:innen gelesen werden, z. B. aufgrund ihres Namens oder ihres Aussehens.

Antimuslimischer Rassismus

Antimuslimischer Rassismus ist eine Form des Rassismus, die sich auf Menschen richtet, die als Muslim:innen identifiziert werden, unabhängig davon, ob sie gläubig sind oder wie sie ihren Glauben praktizieren. Dieser Rassismus ist nicht nur in extremistischen Kreisen, sondern auch in der sogenannten Mitte der Gesellschaft weit verbreitet. Rassismus bedeutet, dass bestimmten Gruppen aufgrund ihrer ethnischen, nationalen, kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, die als negativ bewertet werden. Rassismus geht oft mit einer Asymmetrie von Macht einher, die zwischen denjenigen besteht, die rassistisch handeln, und denjenigen, die davon betroffen sind. Der Begriff antimuslimischer Rassismus beschreibt die Abwertung von Muslim:innen, die von ausgrenzenden Menschen ausgeht und nicht durch den Islam gerechtfertigt ist (vgl. BAG K+R, o. J., S. 2).

Das Konzept des antimuslimischen Rassismus wurde im deutschsprachigen Raum insbesondere von Iman Attia (Attia & Keskinkılıç, 2016) und Yasemin Shooman (2016) beschrieben. Antimuslimischer Rassismus ist grundsätzlich eine Strategie, gesellschaftliche Hierarchien und Machtverhältnisse zu legitimieren und zu erhalten. Antimuslimische Diskriminierung kann auf persönlicher Ebene stattfinden und ebenso als institutionelle Diskriminierung durch behördliche Abläufe, Gesetze oder durch kriminalisierende Praktiken wie „Racial Profiling“ auftreten. Antimuslimischer Rassismus zeigt sich in ungleicher Verteilung von Rechten und Teilhabechancen, aber auch in verbaler und körperlicher Gewalt. Um antimuslimischen Rassismus zu bekämpfen, ist es daher wichtig, nicht nur individuelle Vorurteile zu thematisieren, sondern auch die gesellschaftlichen Strukturen und Machtdynamiken zu hinterfragen, die diese Formen des Rassismus begünstigen.

„Antimuslimischer Rassismus (be-)trifft Menschen, die als ‚Muslim:innen‘ angesprochen und ausgeschlossen, bevormundet und bemitleidet, zurückgewiesen und behindert, beschimpft und beschuldigt werden [...]“ (Attia et al., 2021, S. 23).

Demzufolge sind Muslim:innen und Personen, die als solche wahrgenommen werden, auch in Schul- und Berufsschulkontexten betroffen. Attia und Keskinkılıç (2016) betonen, dass nicht nur auf Kenntnisnahme von Vielfalt abzielende „[i]nterreligiöse Dialoge, Islamkonferenzen, muslimischer Religionsunterricht, Islam in Curricula, Speisevorschriften und Gebetsmöglichkeiten an Schulen und in Betrieben“ (Attia & Keskinkılıç, 2016, S. 169) stattfinden sollten. Ebenso sollten intersektionale Verstrickungen mit weiteren Dimensionen wie Sexismus, Klassismus, Bodyismus oder Nationalstaatenbildung mit beachtet werden (vgl. ebd.).

Antimuslimische und islamfeindliche Einstellungen sind auch heute weit verbreitet. Dies zeigen beispielsweise eine Studie des Sachverständigenrats (SVR) für Integration und Migration sowie die Mitte-Studie (Zick & Küpper, 2023). Der in der Gesellschaft verankerte Hass materialisiert sich deutlich in den Zahlen von Übergriffen und

Gewalttaten gegenüber muslimischen und als muslimisch markierten Menschen. Es ist davon auszugehen, dass die Dunkelziffer wesentlich höher ist als die, die in offiziellen Statistiken zu finden ist. Antimuslimischer Rassismus kann auch eine Brücke in den Rechtspopulismus/Rechtsextremismus sein: Mit antimuslimischen Ressentiments schaffen es europaweit rechtspopulistische Strömungen, Anhänger:innen für sich zu gewinnen (Shooman, 2016, S. 1). Im Sicherheitsdiskurs, besonders im Diskurs um Terrorismus, werden muslimische und als muslimisch markierte Akteur:innen immer wieder „aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Religion, Kultur und/oder Herkunft als Bedrohung [bezeichnet] und [...] [ins] Visier strafrechtlicher Maßnahmen“ (Attia et al., 2021, S. 9) genommen. Auch wenn der antimuslimische Rassismus mit den Anschlägen auf das World Trade Center in Manhattan (9/11) eine neue Dimension erreichte, ist es wichtig zu betonen, dass diese Form des Rassismus bis in das Ende des 15. Jahrhunderts zurückreicht (vgl. ebd. S. 13). In der Kolonialzeit entstanden im europäischen Diskurs Bilder von Rückständigkeit und Gewalttätigkeit in Bezug auf muslimische und als muslimisch markierte Menschen¹². Diese Bilder haben sich im Laufe der Geschichte von einem biologistisch definierten Rassismus hin zu einem Rassismus gewandelt, der sich eher über konstruierte kulturelle Unterschiede (Neorassismus/Kulturrassismus¹³) ergibt. Dieser Rassismus gegen (als) Muslim:innen (Markierte) hat ein Misstrauen und eine Kriminalisierung zur Folge, die zu Benachteiligung, Ausschluss und Gewalt auf persönlicher, struktureller und institutioneller Ebene bis heute führt (ebd. S. 18).

Zusammenfassend ist es wichtig festzuhalten, dass eine Reaktion auf antimuslimischen Rassismus, genau wie gegen weitere Formen von Rassismus und Diskriminierung, immer aus einer rassismuskritischen und intersektionalen Perspektive heraus passieren muss (vgl. Attia et al., 2021, S. 169). Darin inbegriffen sind die Reflexion der eigenen Person, die Förderung von Empathie und Solidarität sowie die Anerkennung von Vielfalt und Differenz. Antimuslimischer Rassismus muss als eine Erfindung von antimuslimischen Menschen und bestehenden Strukturen und Prozessen verstanden werden, der sein „Feindbild“ selber produziert und welcher unabhängig von dem Verhalten muslimischer oder als muslimisch gelesener Menschen wirkt.

6.3 Das ist doch das Gleiche, oder? Gedanken über Begriffsbestimmung

Um Diskriminierungserfahrungen, Anfeindungen und Gewalterfahrungen von Muslim:innen in Deutschland entgegenzutreten, braucht es Begriffe, welche diese in einem ersten Schritt beschreiben und in einem weiteren Schritt zum Ausgangspunkt

12 Ausführlicher zum Zusammenhang von Rassismus und Kolonialzeit in der Lerneinheit Rassismus-Grundlagen und im Glossar.

13 Das vorherrschende Thema dieser Form von Rassismus ist nicht länger die biologische Vererbung, sondern die scheinbare Unaufhebbarkeit kultureller Unterschiede (vgl. Balibar, 2017, S. 28). Dieser Rassismus kann mit Balibar gesprochen als ein „Rassismus ohne Rassen“ bezeichnet werden. Ausführlicher zum Zusammenhang von Rassismus und Kolonialzeit in der Lerneinheit Rassismus-Grundlagen und im Glossar.

für Gegenmaßnahmen werden lassen. Vertreter:innen der kritischen Rassismusforschung (Attia, 2018; Keskinikılıç, 2019; Shooman, 2016) folgend, plädiert dieser Beitrag für den Begriff antimuslimischer Rassismus. Antimuslimischer Rassismus nimmt, wie bereits ausgeführt, „auch politische, strukturelle und institutionelle Dimensionen in den Blick“ (Keskinikılıç, 2019). Die unterschiedlichen Begriffe, von denen wir die wichtigsten im Folgenden kennenlernen werden, stehen in der wissenschaftlichen Debatte für unterschiedliche Perspektiven und Erklärungsansätze und sollten bewusst gewählt werden. Antimuslimischer Rassismus hat gewaltvolle Konsequenzen für muslimische oder als solche markierte Menschen, nicht zuletzt in Bildungsinstitutionen wie den Berufsschulen (vgl. Attia, 2018, S. 5).

6.3.1 Islamophobie

„Ähnlich wie „Xenophobie“ oder „Fremdenangst/-feindlichkeit“ suggeriert der Begriff, es sei „natürlich“ oder menschlich, dass Menschen Angst vor Fremdem hätten.“ (Marwa Al-Radwany im Gespräch mit Friedrich, 2016, S. 17).

Der Begriff „Islamophobie“ wird oft verwendet, um eine ablehnende Haltung gegenüber dem Islam oder Muslim:innen zu beschreiben. Der Begriff „Phobie“ bezieht sich auf eine irrationale und unkontrollierbare Angst oder Abneigung gegenüber etwas. Heitmeyer konkretisiert diese Angst als irrationale Schaffung von stereotypen Bildern über (als) Muslim:innen (Markierte) (vgl. Heitmeyer, 2012, S. 20). Zurück geht der Begriff auf die britische Anti-Rassismus-Stiftung „Runnymede Trust“. Die Stiftung definierte Islamophobie mit einer monolithischen, feindlichen, gewaltvollen und manipulativen Sicht auf den Islam. Der Islam wird in dieser Definition auch als „natürlicher“ Feind (vgl. Holoway, 2016) gesehen. Kritik kommt gegen das in dieser Definition vertretene Verständnis, Islamophobie sei ein „unbegründetes Vorurteil“ (Pfahl-Traugher, 2019). Hier werde die Definition nicht der Tatsache gerecht, dass diese Sicht in der Gesellschaft strukturell verankert ist und damit folglich über eine persönliche Ebene hinweg wirkt. Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Definition des Begriffs Islamophobie verkürzt ist, da antimuslimischer Rassismus mehr als nur individuelle Angst beinhaltet (vgl. Attia und Keskinikılıç, 2016, S. 16). Bei einer einseitigen Fokussierung auf das Individuelle wird die strukturelle Dimension unsichtbar gemacht und eine tiefergehende Auseinandersetzung blockiert. Auch ist der Begriff Phobie irreführend, da antimuslimischer Rassismus keine Angststörung ist, sondern ein strukturell erzeugtes Ungleichheitsphänomen.

6.3.2 Islamfeindlichkeit

Anders als bei dem Begriff Islamophobie gibt es für den Begriff Islamfeindlichkeit kaum tiefergehende Auseinandersetzungen über Definitionen (Pfahl-Traugher, 2019). Bei unterschiedlichen Verständnissen von Islamfeindlichkeit werden folgende Gemeinsamkeiten deutlich: eine starke Ablehnung des Islams und seine Darstellung als Bedrohung. Besonders anschlussfähig ist dieses Verständnis für rechtspopulistische und rechtsextreme Positionen.

Ebenso wie bei Islamophobie gibt es auch gegen den Begriff Islamfeindlichkeit Kritik, da hier statt der betroffenen Muslim:innen der Islam zum „Objekt der Diskriminierung“ (Shooman, 2016, S. 8) gemacht wird. Allerdings richtet sich Feindlichkeit immer direkt an konkrete Menschen(gruppen) und trifft diese gewaltvoll. Es ist damit nicht „der Islam“, der mit Diskriminierung und Gewalt zu kämpfen hat, sondern die als muslimisch markierten/muslimischen Menschen. Ein weiteres Problem beider Begriffe ist, dass rassistische Handlungen oder Kommentare durch das Argument „man wolle nur ‚den Islam‘ kritisieren“ verdeckt werden können und sich so einem Rassismusvorwurf entzogen werden kann (vgl. ebd.). Diese Begriffe erschweren außerdem gleichermaßen, berechnete und angemessene Kritik gegen den Islam zu formulieren (vgl. ebd. S. 9)¹⁴. In diesem Zusammenhang weist Shooman deutlich darauf hin, dass es nie bei einer pauschalen Islamkritik bleiben darf, als deren positives Gegenbeispiel dann oft das Christentum herangezogen werde (ebd. S. 10).

Wir haben uns in dieser Lerneinheit für den Begriff des „antimuslimischen Rassismus“ entschieden, da er sowohl die strukturelle Dimension der Diskriminierung umfasst als auch deutlich macht, dass es um die betroffenen muslimisch gelesenen und muslimischen Menschen und nicht um die Religion an sich geht.

6.4 Berufsschule: Was tun?!

„Aber ich glaube, wenn wir uns klarmachen, dass es eben nichts Individuelles ist, sondern die Art, wie wir sozialisiert sind, durch Rassismus geprägt ist, dann wird es vielleicht auch etwas einfacher und dann kann man das von der Person abkoppeln und es wirklich als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstehen.“ (El Sayed, 2022).

Ein Blick in die Studien, die zu Beginn der Lerneinheit vorgestellt wurden, zeigt, dass es dringenden Handlungsbedarf für den Raum Schule und Berufsschule gibt. Im Folgenden wollen wir darüber nachdenken, wie sich antimuslimischer Rassismus in der Institution Berufsschule zeigt und was Lehrpersonen auf individueller und die Schulen auf struktureller und institutioneller Ebene dagegen tun können. Dafür werden einige Handlungsoptionen vorgestellt, die in der anschließenden Aufgabe vertieft werden können. Auch wenn wir im Folgenden über den Kontext Berufsschule nachdenken, sollte immer im Gedächtnis bleiben, dass es sich um ein gesamtgesellschaftliches Problem handelt und es Veränderungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen bedarf.

Antimuslimischer Rassismus stellt in Berufsschulen für viele muslimische Schüler:innen sowie für solche, die als muslimisch gelesen werden, eine alltägliche Herausforderung dar. Er zeigt sich laut Fereidooni (Multikulturelles Forum e. V., 2020) etwa in Äußerungen wie: „Junge Muslime sind aggressiv“, „Muslimische Mädchen müssen wegen ihrer Eltern Kopftuch tragen und werden später zwangsverheiratet“ oder „Mus-

¹⁴ „Islamkritik“ ist ein Begriff, der von verschiedenen Personen und Gruppen auf unterschiedliche Weise verwendet wird. In der Regel bezieht er sich jedoch auf die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten des Islams, einschließlich der religiösen Lehren. Wichtig zu verstehen ist, dass die Religion hierbei nicht zum pauschalen Feindbild erklärt wird. (vgl. Pfahl-Traugber, 2019).

lime werden über ihre Religion zum Töten aufgefordert“. Rassistische Stereotype, wie die eben genannten, nicht weiterzutragen, erfordert von Lehrpersonen ein hohes Maß an Differenzsensibilität und Selbstreflexion. Vorweg sollte an dieser Stelle betont werden, dass Lehrpersonen in Schulen bereits viel leisten und es sich herausfordernd anfühlen kann, weitere Themen in den Lehrplan zu implementieren. Da Themen wie antimuslimischer Rassismus und andere Formen von Rassismus, Sexismus, Klassismus oder Ableismus immer eine Rolle spielen, ist ein Blick darauf jedoch unabdingbar. Durch eine Reduktion von Ungleichbehandlung und Diskriminierung verbessert sich das Schulklima nachhaltig und sorgt im Umkehrschluss für ein besseres Arbeitsklima insgesamt.

Es gibt Handlungsmöglichkeiten, die ganz praktisch daran ansetzen, antimuslimischem Rassismus und weiteren Formen von Rassismus in der Schule zu begegnen und etwas entgegenzustellen. Hierfür werden wir uns an den Vorschlägen der Politikwissenschaftlerin Fatima El Sayed orientieren, die einen Fokus auf kritische Migrations- und Integrationsforschung setzt. Die folgenden Handlungsmöglichkeiten erheben keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen zum Weiterdenken anregen. Handlungsleitend ist die Frage, wie Lehrkräfte konkret gegen antimuslimischen Rassismus vorgehen können.

Generell plädiert El Sayed (2022) für einen stärkeren Einbezug zivilgesellschaftlicher Akteur:innen in den Raum (Berufs-)Schule, da diese spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten mitbringen und Zeit haben, sich mit diesen Themen zu befassen. Insbesondere können so regelmäßig Empowerment- oder Beratungsangebote bereitgestellt werden. Bevor es um konkrete Handlungen geht, betont El Sayed (ebd.) – wie in der rassismuskritischen Professionalisierung generell – die Reflexion des eigenen Standpunkts:

- **Sensibilisieren:** Lehrpersonen sollten sich bewusst sein, dass ihr Wissen und ihre Wahrnehmungen von antimuslimischem Rassismus und anderen Formen von Rassismus geprägt sind. Sie sollten sich darüber im Klaren sein, welche Rolle sie im Klassenraum einnehmen, wie Schüler:innen auf sie reagieren und in welcher Machtposition sie sich befinden. Dem Handeln sollten also Sensibilisierung und Erkennen vorausgehen. Hierin fällt ebenso die Auseinandersetzung mit angemessener, keinesfalls antimuslimischen Rassismus reproduzierender Fachliteratur.
- **Raum für die Thematik schaffen:** Nachdem eine erste Sensibilisierung angestoßen wurde, sollte das Thema aktiv im Klassenraum und in der Schule sichtbar werden. Sei es durch gestalterische Veränderungen des Klassenraums, durch Projektstage oder durch die Erweiterung oder kritische Überarbeitung der Unterrichtsthemen und -materialien.
- **Beschwerdestellen einrichten:** Das erste Problem ist oft, dass Schüler:innen, die von antimuslimischem Rassismus betroffen sind, nicht wissen, an wen sie sich wenden können. Hierfür ist die Einrichtung unabhängiger und handlungsbefugter Beschwerdestellen ein wichtiger Schritt.

- **Aus- und Weiterbildung:** Es ist sinnvoll, bereits in der Ausbildung von Lehrkräften mehr zu Rassismen, Differenzsensibilität und Diversität zu lernen und Möglichkeiten an der Schule zu implementieren, regelmäßige Fortbildungen wahrnehmbar zu machen.
- **Institutionelle Verankerung:** Für eine weitreichende Veränderung festgefahrener Strukturen braucht es die Zusammenarbeit aller Beteiligten an Schule. Hier ist in besonderem Maße die Leitungsebene gefragt, Strukturveränderungen anzustoßen und Ressourcen bereitzustellen, sei es im Bereich Personal oder Budget.
- **Förderung von Mehrsprachigkeit:** Die Mehrheit der muslimischen Schüler:innen oder solcher, die als solche markiert werden, spricht neben Deutsch eine zweite Sprache oder eine zweite Erstsprache. Oft sind es Arabisch, Türkisch oder Kurdisch. Diese Sprachen werden im deutschen Kontext oft nicht ausreichend anerkannt. Es ist allerdings wichtig, dass Berufsschulen sich für eine höhere Anerkennung weiterer Sprachen als Deutsch in schulischen und gesamtgesellschaftlichen Kontexten einsetzen.

Wie genau sich die Handlungsmöglichkeiten konkret umsetzen lassen, ist von Berufsschule zu Berufsschule anders und muss an den jeweiligen Voraussetzungen und Ausgangspositionen anknüpfen. Insgesamt ist eine Öffnung hin zu mehr Diversität, Sensibilität und Inklusion notwendig.

Aufgabe

- Überlegen Sie bitte anhand der eben vorgestellten Handlungsmöglichkeiten oder darüber hinaus, wo Sie ansetzen würden, um gegen antimuslimischen Rassismus in Ihrer (zukünftigen) Schule vorzugehen. Recherchieren Sie mithilfe der weiter unten angegebenen weiterführenden Literatur und entwerfen Sie eine ca. einseitige Skizze, die Ihre Ideen und Ihr Vorhaben für unbeteiligte Dritte verständlich macht. (Sorgen Sie für eine einladende Gestaltung: Bitte schreiben Sie keinen Fließtext, sondern arbeiten Sie mit Stichpunkten, Grafiken, Methodenvorschlägen etc.). Vergessen Sie bitte nicht, sorgfältig Ihre Quellen zu belegen.

7 Gadjé-Rassismus – Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja

Diese Lerneinheit führt anhand eines Fallbeispiels in das Thema Gadjé-Rassismus (Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja) ein und eröffnet Auseinandersetzungsmöglichkeiten entlang der Vorstellung unterschiedlicher Selbst- und Fremdbezeichnungen sowie ihrer jeweiligen Perspektiven und Hintergründe. Daran anschließend folgen Einblicke in die Geschichte der romani Community. Mit diesem Wissen wird der Blick auf den Berufsschulkontext und die bis heute andauernde strukturelle Diskriminierung von Sinti:zze und Rom:nja im Bildungssystem gerichtet und über Strategien des Entgegenwirkens nachgedacht. Abschließend werden Aufgaben zur Vertiefung und Reflexion bereitgestellt.

7.1 Fallbeispiel

„Ich war in einer Firma als Praktikantin tätig und hatte die Chance, eine Ausbildung in diesem Betrieb zu machen. Die Aussichten, dass ich den Ausbildungsplatz bekomme, waren sehr hoch. Einige der Mitarbeiter dort wussten, dass ich Sinteza¹⁵ bin. Als der Chef dies mitbekam, wurde ich aus dem Betrieb entlassen und das Praktikum war beendet, somit war auch die Chance auf den Ausbildungsplatz weg. Die Begründung der Entlassung war, dass meine Fähigkeiten diesen Beruf auszuüben, nicht ausreichend sind. Durch einen Mitarbeiter aus dem Betrieb erfuhr ich dann, dass der Chef mich entlassen hatte aufgrund meiner Herkunft. Er sagte, es würde nichts bringen, mich in einer Ausbildung zu beschäftigen, da die Frauen bei den Sinti und Roma alle nur heiraten und Kinder bekommen würden und ich die Ausbildung dann wieder abbrechen und nicht weiter arbeiten gehen würde. Aber ich bekam woanders einen Ausbildungsplatz und habe meine Ausbildung abgeschlossen. Unter anderem aus solchen Gründen verleugnen viele von uns, dass sie Sinti oder Roma sind.“ (Strauß, 2021, S. 36).

In dem Fallbeispiel werden eine ganze Reihe diskriminierender, rassistischer Stereotype angesprochen, mit denen sich Sinti:zze und Rom:nja in ihrem Alltag konfrontiert sehen. Gerade romani¹⁶-Frauen sind in besonderer Weise von Gadjé-Rassismus betroffen. Ihnen wird Unterdrücktsein, Bildungsferne, Interessenlosigkeit und Unzuverlässigkeit unterstellt. Gleichzeitig werden sie mit sexistisch-erotischen Phantasien abgewertet, die der Vorstellung entsprechen, dass sie exotisch, wild und leidenschaftlich seien. Das diskriminierende Sprechen und Handeln gegenüber Sinti:zze und Rom:nja ist in dieser Gesellschaft so selbstverständlich, dass es nicht hinterfragt wird (vgl. u. a.

¹⁵ Weiblich Einzahl der Selbstbezeichnung von romani Frauen. Mehr dazu in Kapitel 2.1 Ansprache.

¹⁶ romani wird angelehnt an Barz (2020) in diesem Text als übergreifendes Adjektiv der Nomen Rom:nja und Sinti:zze benutzt (vgl. ebd. S. 8).

Pickel & Stark, 2022). Bildungsinstitutionen müssen hier Verantwortung übernehmen, auf unterschiedlichen Ebenen bestehende Selbstverständnisse und Wissensbestände hinterfragen und neues Wissen bereitstellen. Genauso wichtig ist es, die eigenen Bilder im Kopf zu hinterfragen und zu ändern. Dies ist nur in enger Zusammenarbeit mit Selbstorganisationen und Menschen aus der Community machbar, da sonst die Gefahr besteht, dass stereotype Annahmen wiederholt werden. Hier setzt die Lerneinheit an, indem sie zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema Gadjé-Rassismus einlädt. Hierzu werden wir in einem ersten Teil über Fremd- und Selbstbezeichnungen nachdenken.

7.2 Selbst- und Fremdbezeichnungen: Gedanken über Begrifflichkeiten

„Letztlich sind diejenigen, die Rassismus ausüben, sowie ihre Sichtweisen und Methoden weitaus homogener als diejenigen, die Rassismus erleben.“ (Randjelović in Çetin, 2015, S. 33).

Bevor wir uns dem Thema der Ansprache und Bezeichnungen zuwenden, ist es wichtig zu verstehen, dass es sich bei den Angehörigen der Sinti:zze und Rom:nja um eine diverse Gruppe handelt, die, genau wie alle Gruppen, unterschiedlichste Perspektiven, Standpunkte und Lebensweisen vereint. Ein Schreiben über „die“ Sinti:zze und Rom:nja kann es demnach nicht geben und wird in diesem Text auch nicht angestrebt.

Romn:ja und Sinti:zze

In einem ersten Schritt wollen wir einen Blick auf die Ansprachen richten und der Frage nachgehen, welche Bezeichnungen es für die romani Community gibt. Hierfür orientiert sich der Text an den Termini von Barz et al. (2020) und Attia et al. (2022). Für die gegenderte Einzelform sind die Begriffe Rom (m), Romni (w), Sinto (m), Sintizza (w) bekannt. Für die Pluralform werden die Begriffe Rom:nja und Sinti:zze¹⁷ verwendet. Es gibt in der Begriffsnutzung je nach geografischer Lage Unterschiede. Rom:nja ist die international anerkannte Selbstbezeichnung und wurde auf dem Weltrom:nja-Kongress 1971 festgelegt¹⁸. Die Bezeichnung Sinti:zze ist nur im deutschsprachigen Raum ab dem 18. Jahrhundert zu finden und bezieht sich nur auf dieses Gebiet (vgl. Fings, 2016, S. 11).

Sinti:zze und Rom:nja sind unterschiedliche Gruppen. Als Sinti:zze identifizieren sich die romanessprechenden Gruppen, die sich in Deutschland angesiedelt haben. Mit Rom:nja bezeichnen sich diejenigen Gruppen, die vorwiegend in Osteuropa eine neue Heimat suchten (vgl. Fings, 2016). Daneben gibt es noch viele weitere Gruppen wie z. B. Calé in Spanien, Kalderasch, Lalleri, Lowara oder Manus in Frankreich. Grundsätzlich ist es wichtig zu verstehen, dass Sinti:zze und Rom:nja deswegen vieler-

¹⁷ Nicht gegenderte Pluralform: Roma/ Sinti

¹⁸ Damals noch in der nicht gegenderten Form (vgl. Barz et al., 2020, S. 191).

orts nicht sesshaft werden konnten, weil sie von den jeweiligen Gesellschaften vertrieben und verfolgt wurden (vgl. Engbring-Romang, 2017, S. 22).

Romanes

Die Sprache der Sinti:zze und Rom:nja – Romanes genannt – wird mündlich weitergegeben. Sie ist mit dem indischen Sanskrit verwandt. Da Romanes in keinem Land der Welt als Amtssprache besteht, existiert keine einheitliche Schriftsprache. Durch Auswanderung und Vertreibung haben sich vielfältige Dialekte herausgebildet. Zum anderen führte die Tatsache, dass Romanes in keinem Land als Amtssprache anerkannt ist, auch dazu, dass romanessprechende Menschen immer mehrsprachig sind und sie mindestens auch die Sprachen der Länder, in denen sie zu Hause sind, sprechen (vgl. ebd. S. 17).

Antiziganismus

Der Begriff Antiziganismus wurde in Zusammenarbeit von Wissenschaft und Selbstorganisationen in den 1990er-Jahren in den Diskurs eingeführt (vgl. Messerschmidt, 2022a, S. 4; Randjelović, 2019, S. 3).

2016 gründete sich die Allianz gegen Antiziganismus aus Mitgliedern unterschiedlicher Organisationen (u. a. Zentralrat Deutscher Sinti und Roma), die eine Arbeitsdefinition des Begriffs „Antiziganismus“ vorgenommen haben (vgl. Allianz gegen Antiziganismus, 2017, S. 5). Er hat sich in einigen Bereichen etabliert, dennoch gibt es Streit um den Begriff. Hauptkritikpunkte sind: 1. Die Verwendung der darin enthaltenen diskriminierenden Fremdbezeichnung *Zigeuner*¹⁹ und 2. hebt u. a. Randjelović (2019, S. 4) mit Bezug auf Quicker (2013) hervor, dass die Betroffenen hier in den Fokus des Rassismus gestellt werden, diese im öffentlichen Bewusstsein weiterhin mit dem *Zigeunerstigma* in Verbindung gebracht werden und sich so Vorurteile reproduzieren. Die Rolle der Verursacher:innen von Rassismus hingegen läuft Gefahr, mit der Verwendung des Begriffs aus der Sicht zu geraten.

Die in dem Wort Antiziganismus enthaltene Fremdbezeichnung *Zigeuner*²⁰ wird von der Community abgelehnt, da sie heute und in der Vergangenheit stets negativ konnotiert war (ebd. S. 2):

„Der Begriff ist über Jahrhunderte mit rassistischen Bedeutungen von Wanderlust, Kriminalität, Außenseiter:innentum, Schmutz und Exotik aufgeladen. Während des Nationalsozialismus sind Rom:nja und Sinti:zze nicht nur als diskriminierend benannt, sondern als solche erfasst, rassistisch als minderwertig kategorisiert und mithilfe entsprechender Gesetzgebung sowie eigens dafür geschaffenen Verfolgungsinstitutionen ausgegrenzt, sterilisiert, deportiert und ermordet worden.“ (ebd.).

19 Das Durchstreichen der herabwürdigenden Bezeichnung soll, angelehnt an den Vorschlag der Unabhängigen Kommission Antiziganismus (2021), einen anderen Umgang mit dem Begriff verdeutlichen und dennoch auf die historischen Stereotype hinweisen, welche mit dem Begriff zusammenhängen.

20 Zingaro ist vermutlich abgeleitet vom griechischen Wort „Athinganoi“, übersetzt „die Unberührbaren“.

Auf dem ersten internationalen Weltrom:nja-Kongress 1971 wurde die Ablehnung des Begriffs beschlossen und stattdessen für den Gebrauch Roma bzw. Sinti:zze und Rom:nja plädiert.

Vertreter:innen der Community sowie die Unabhängige Kommission Antiziganismus (2021, S. 40 ff.) plädieren dafür, den Begriff bei Verwendung durchzustreichen. Diesem Vorschlag folgend nutzt auch dieser Text den Begriff sparsam und durchgestrichen. Das Durchstreichen soll auch den dahinterliegenden Aushandlungsprozess im Gebrauch rassistischer Begriffe zeigen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Begriff Antiziganismus problematisch ist, da er abwertende Fremdbezeichnung ~~Zigeuner~~ beinhaltet. Der Begriff wird dennoch von einigen Rom:nja-Organisationen weiterverwendet, um gerade die darin enthaltenen rassistischen Zuschreibungspraxen sichtbar zu machen. Andere Organisationen lehnen den Begriff aus demselben Grund ab. Die Alternative, ähnlich wie beim N-Wort, den rassistischen Teil des Wortes durch die Abkürzung zu löschen, ist leider nicht möglich, denn das Z wurde in der Geschichte der Sinti:zze und Rom:nja immer wieder als gewaltvolle Markierung genutzt. So wurde Sinti:zze und Rom:nja während des Nationalsozialismus zur Erkennung ein Z eintätowiert und anschließend wurden viele von ihnen im Porajmos genannten Genozid ermordet. Die Bezeichnung Z wurde zudem bis in die 1980er-Jahre hinein zur Kriminalisierung der Community in den Landeskriminalämtern und weiteren Behörden genutzt. Diese Lerneinheit folgt den Vorschlägen derjenigen Organisationen, welche den Begriff Gadjé-Rassismus vorschlagen und damit die Täter:innen in den Fokus rücken (vgl. Barz, 2020; Attia et al., 2022).

7.3 Gadjé-Rassismus

Ein Vorschlag aus der Community, nicht-romani Personen als Produzent:innen von Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja in den Mittelpunkt zu stellen und so ein „Sprechen über“ und Beschreiben von Betroffenen zu vermeiden, lässt sich unter der Bezeichnung „Gadjé-Rassismus“ subsumieren (vgl. Barz, 2020, S. 5; Fernandez, 2015, S. 151). Die Notwendigkeit dieses Perspektivwechsels bringt Witt (2021) wie folgt auf den Punkt:

„Die Gründe für die anhaltende Verfolgung werden im breiten öffentlichen Diskurs gern in Tradition oder im Naturell der Gruppen festgemacht. Dabei könnte in einem Land im Herzen Europas mit seiner tausendjährigen Geschichte ideologischem [sic!] weißen Übermenschtums, des Kolonialismus und des Holocaust nicht klarer sein, wo sich der eigentliche Handlungsbedarf ergibt: In der Identität und Kultur der Aggressoren.“ (ebd. S. 125).

Der Begriff Gadjé kommt aus dem Romanes und bedeutet nicht nur „Nicht-Sinti“ bzw. „Nicht-Roma“, sondern drückt auch eine Zugehörigkeit zur dominanten Gesellschaft mit Privilegien und leichteren Zugängen (Bildung, Wohnungsmarkt, Arbeit) aus (vgl.

ebd. S. 127). Erstmalig wurde der Terminus Gadjé-Rassismus von Fernandez (2015) eingeführt. Fernandez definiert den Begriff folgendermaßen:

„Gadjé*-Rassismus ist ein Begriffsvorschlag, der aus [Romani]-Sicht das Netz der Außen-Zuschreibungen, Verleugnungen, Verleumdungen, und Gewalt beschreiben könnte, die historisch und zeitgenössisch gegen Rom:nja, Sinti*zza, Cale*, Manouches* von Gadjé* ausgeübt werden.“ (ebd., 2015, S. 151).

(Gadjé)-Rassismus umschreibt eine Gewalt, welche entmenslichend wirkt und Sint:izze und Rom:nja oft in intersektional verschränkten Formen diskriminiert. Rassistisch handelnde Gadjé bedienen sich eines Weltbilds der Überlegenheit zum Zwecke der Herrschaft über Strukturen und Ressourcen und der Legitimierung von Ausbeutung der sogenannten „Anderen“ (vgl. Attia et al., 2022, 3 ff.; Witt, 2021). Durch den Begriff wird die Ablehnung von fremdbestimmtem Objektstatus und die Forderung nach selbstbestimmten Subjektpositionen sichtbar.

7.4 Historische Eckpunkte

„Sinti kamen nach Europa und wurden zu ‚Zigeunern‘²¹ gemacht.“ (Franz Winterstein, Auschwitz-Überlebender, 1994; Zitat aus: Engbring-Romang, 2017, S. 10).

Nachdem wir uns im vorangegangenen Teil mit den unterschiedlichen Fremd- und Selbstbezeichnungen auseinandergesetzt und ihre verschiedenen Bedeutungen skizziert haben, wollen wir im nächsten Schritt auf geschichtliche Hintergründe der „kleinsten Mehrheit“²² im deutschsprachigen Raum eingehen. Hier ist immer zu bedenken, dass Sint:izze und Rom:nja eine Geschichte der Unterdrückung seitens der Dominanzgesellschaft erleben mussten und müssen und oft auf die Plätze handlungsunfähiger Objekte verwiesen wurden. Daher müssen Quellen dahingehend kritisch untersucht werden, wer aus welcher Perspektive mit welcher Motivation schreibt. Denn

„[die] historisch gewachsene Wissensproduktion zu Rom:nja und Sint:izze, aber auch Themen, die in Beziehung zu ihnen stehen, entwickeln sich also in einem historisch gewachsenen Spannungsverhältnis zwischen Ignoranz, Entwertung, Delegitimierung und Auslöschung kollektiver Wissensbestände, einem nur sehr geringen Zugang zu (legitimierten) wissensproduzierenden Strukturen seitens Rom:nja und Sint:izze und einer

21 „Rassistische Fremdbezeichnungen sind ‚Zigeuner‘ oder ‚Gipsy‘. [...] Historisch sind diese Fremdbezeichnungen unabhängig von den Eigenbezeichnungen entstanden. Sie wurden und werden in Zeiten der Versklavung und Verfolgung genutzt als rassistische Bezeichnungspraxis, vgl. dazu auch den Text „Zigeuner_in“ von Isidora Randjelovic (2012)“. (Barz 2020, S. 8).

22 Der Aktivist und Autor Gianni Jovanovic hinterfragt in seinem Buch „Ich, ein Kind der kleinen Mehrheit“, wer darüber bestimmen darf, wer Mehr- oder Minderheit ist. In einem Interview sagt er dazu: „Wenn ich davon rede, dass es in Europa 22 Millionen Sinti und Roma gibt, sehe ich keine Minderheit“. Da sehe ich sehr viele Menschen [...]. Er hinterfragt die hinter dem Begriff der Minderheit liegende Abhängigkeit zur sogenannten Mehrheit und widersetzt sich dieser Fremdbezeichnung und dem bestehenden Hierarchiegefälle. Das Buch hat Jovanovic in Zusammenarbeit mit der Journalistin Oyindamola Alashe verfasst. (Mehr dazu unter <https://www.br.de/br-fernsehen/sendungen/puzzle/puzzle-gianni-jovanovic-26-april-2022-100.html>)

langjährigen Tradition der Fremdbeschreibung, Homogenisierung und Rassifizierung seitens der Gadjé.“ (Attia et al., 2022, S. 11).

Es gibt nur wenige Quellen über die Migration der europäischen Sinti:zze und Rom:nja, daher kann diese nur grob nachgezeichnet werden. Wichtige Indikatoren sind Romanes-Dialekte, in denen sich Teile unterschiedlicher Landessprachen wiederfinden, was auf längere Aufenthalte in den Ländern schließen lässt. Den Forschungen der Historikerin Fings (2016) folgend, liegen Wurzeln der Sprache zu Beginn des ersten Jahrtausends in Zentralindien, von wo aus die Rom:nja-Gruppen dann zwischen dem 7. und 13. Jahrhundert über Persien, Armenien und das Byzantinische Reich Richtung Westen wanderten.

7.4.1 Ankunft in Europa und Deutschland

Das Frühromanes entwickelte sich dann im Kontakt mit dem Griechischen (13. Jahrhundert), welches wiederum die Grundlage der späteren, sehr viel weiter ausdifferenzierten Dialekte in Nord- und Westeuropa bildete (vgl. Fings 2016, S. 16). Seit dem 14. Jahrhundert (Spätmittelalter), mit dem Vordringen der osmanischen Truppen, so lässt sich aus Ortschroniken rekonstruieren, haben sich Rom:nja-Gruppen in West- und Nordeuropa angesiedelt (vgl. ebd. S. 35). Grund für die Migration waren stets Faktoren wie Verfolgung, Kriege oder wirtschaftliche Nöte (vgl. Engbring-Romang, 2017, S. 12). In den Städten, so lässt sich aus den Schutzbriefen²³ rekonstruieren, unterhielten sie enge Handels- und Arbeitsbeziehungen zu den Territorialherrschenden. Dies deutet auf eine gute Vernetzung hin, da ihnen meist das Leben innerhalb der Stadtmauern verwehrt blieb. Zeitgleich erfuhren sie innerhalb mittelalterlicher Gesellschaften aber auch Hass und Ablehnung seitens der Dominanzgesellschaft. Grund hierfür war das Bestreben der Herrschenden, territoriale „Ordnungen“ herzustellen. Der Hass schürte sich so weit, dass sie vielerorts als vogelfrei geächtet wurden und jede Person ohne rechtliche Konsequenzen gegen sie vorgehen konnte. Es kam damit zu gewaltvollen, staatlich legitimierten Überfällen auf die Community (vgl. Engbring-Romang, 2017, S. 22). Ähnliche Verordnungen zur Vertreibung der Community erfolgten in vielen europäischen und deutschen Ländern (vgl. Bogdal, 2011, S. 44). Zeitgleich, so rekonstruiert Fings (2016, S. 23), siedelten sich viele Menschen aus der Community in den Städten an und übten verschiedene Berufe in Handel und Handwerk aus. Auch im Militär machten sie teils erfolgreiche Karrieren. Bis zum 18. Jahrhundert und dem Beginn der Aufklärung speiste sich der Hass vorwiegend aus christlich-religiösen Rechtfertigungen, durch welche Sinti:zze und Rom:nja als Gefahr für das Christentum und die bestehende Moral konstruiert wurden.

23 Derartige Schutzbriefe/Geleitbriefe werden in verschiedenen Chroniken bis in das ausgehende 15. Jahrhundert vermerkt. Durch diese von Grafen, Kaisern oder Königen ausgestellten Schreiben wurde romani Personen das Ein- und Weiterreisen sowie Handeln ermöglicht. Als eines der bekanntesten Beispiele wird der Schutzbrief des ungarisch-deutschen Königs Sigismund 1423 an eine Rom:nja-Gruppe genannt (vgl. Bogdal, 2011, S. 34).

7.4.2 Aufklärung

„Es sind Philosophen, Staatsrechtler, Universalwissenschaftler und später aufgeklärte Menschenfreunde, die zu Politik und Pädagogik Aussagen machten, die sich vielfach nachteilig für das Bild der Sinti und Roma auswirkten.“ (Engbring-Romang, 2017, S. 23).

Die Zeit der Aufklärung ist in Europa von Umbrüchen gekennzeichnet und stellt einen ersten Wendepunkt für das Leben von romani Gruppen in Deutschland dar. Schlagworte wie Kolonialismus, Humanismus, Reformation und Wissenschaftlichkeit gewinnen Bedeutung. In dieser Zeit wendet sich der Hass gegen Sinti:zze und Rom:nja mit der Erfindung von *race* von einem eher religiös geprägten in einen ethnisch-biologistischen Rassismus (vgl. Fings, 2016, S. 54). Mit der Bildung von Nationalstaaten (ebd. S. 55) und den damit einhergehenden Homogenisierungsbestrebungen wurden romani Gruppen in ihrer Lebensführung zunehmend eingeschränkt. „[D]iese restriktiven Maßnahmen setzten einen Kreislauf aus Vertreibung und Verelendung in Gang“ (ebd. S. 57), wobei auch hier wichtig festzuhalten ist, dass viele Menschen aus der Community Wege gefunden haben, dennoch einen Platz in der Gesellschaft zu verteidigen.

Wurden auch bereits zu vorherigen Zeiten romani Kinder zum Zwecke der Christianisierung gewaltvoll von ihren Familien getrennt, fand dies in der Aufklärung eine neue Drastik. Es wurden „Konzepte“ für romani Kinder zusammengestellt, die das Aufwachsen und die Bildung in Zucht- und Waisenhäusern und christlichen Familien vorsahen (vgl. Jonuz & Weiß, 2020, S. 13). Bekanntestes Beispiel war das Assimilationsprogramm der österreichischen Kaiserin Maria Theresia (vgl. ebd.). Ihr „Konzept“ galt als Vorbild für den Raub vieler romani Kinder und die Einlieferung ihrer Eltern in Arbeitslager. Viele dieser „Maßnahmen“ scheiterten allerdings aufgrund des Widerstandes der Familien (vgl. ebd. S. 14).

7.4.3 Porajmos: Die Zeit während des Nationalsozialismus

Trotz des restriktiven Vorgehens seitens der staatlichen Behörden war es im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik für viele Sinti:zze und Rom:nja noch möglich, zumindest in Teilen Deutschlands ihr Leben zu gestalten. Mit der Machtergreifung der Nationalsozialist:innen 1933 änderte sich dies grundlegend. In den Nürnberger Nationalgesetzen von 1935 wurden neben Jüd:innen auch Sinti:zze und Rom:nja offiziell als fremde *race* kategorisiert (vgl. Jonuz & Weiß, 2020, S. 64). Für die verschiedenen romani Gruppen im Land folgten menschenverachtende Maßnahmen: Sie wurden von der Rassenhygienischen Forschungsstelle (unter Leitung des Arztes Robert Ritter) und für Polizeiakten systematisch ausgemessen und katalogisiert. Die Rassenhygienische Forschungsstelle war maßgeblich für die Verfolgung und Ermordung der Sinti:zze und Rom:nja verantwortlich, indem sie die wissenschaftliche und gesetzliche Legitimationsgrundlage für die Gräueltaten erstellte (vgl. S. 65).

Ab 1935 wurden Sinti:zze und Rom:nja innerhalb und außerhalb Deutschlands in Konzentrationslager (KZ) interniert. Mit dem Beginn des Krieges 1939 war es allen romani Gruppen untersagt, ihren Aufenthaltsort zu verlassen. Frei leben konnte bald

keine:r von ihnen mehr. Das Ausüben von Berufen wurde ihnen untersagt und sie mussten Zwangsarbeit leisten. Dieses Gesetz bereitete die ersten Deportationen ab 1940 vor (vgl. Fings, 2020). Ab 1943, mit Himmlers sogenanntem Auschwitz-Erlass, begann eine systematische Verschleppung in das berüchtigte „Zigeunerlager“ nach Auschwitz-Birkenau in Polen, welches für seine entsetzlichen Bedingungen bekannt war (vgl. Fings, 2016, S. 69). Zur Erkennung wurde den Erwachsenen ein Z auf den Unterarm und den Kindern auf den Oberschenkel tätowiert. Allein in Auschwitz starben mindestens 22.000 inhaftierte Sinti:zze und Rom:nja durch Gewaltverbrechen, unbehandelte Krankheiten, systematische Unterernährung und Vergasung (vgl. Fings, 2020). Wie viele Sinti:zze und Rom:nja im Nationalsozialismus ums Leben gekommen sind, ist bis heute nicht empirisch belegt. Die Zahl schwankt zwischen 200.000 und 500.000 Personen. Grundlegend für diese Unwissenheit ist der Mangel an Aufklärungsinteresse. „Die Mehrheit hat die Ermordung der Sinti und Roma nicht als schwerwiegendes Verbrechen wahrgenommen.“ (ebd.). Aber auch die Methoden der Vernichtung außerhalb Deutschlands erschweren eine genaue Erforschung der Zahlen, da hierbei die Opfer oft nicht erfasst wurden. Die Dunkelziffer muss folglich als deutlich höher angesehen werden.

In vielen Konzentrationslagern wurden grausame Menschenversuche an Sinti:zze und Rom:nja durchgeführt. In den KZs Buchenwald, Dachau, Ravensbrück und Auschwitz wurden meist tödlich endende Menschenversuche mit Fleckfieber, Giftgas und Röntgenstrahlen, aber auch grauenhafte Methoden der Massenzwangssterilisation an Männern, Frauen und Kindern erprobt (vgl. Fings, 2016, 78 f.). Der NS-Arzt Josef Mengele spielte hier eine zentrale Rolle. Er führte meist tödlich endende Versuche an romani Kinder-Zwillingspaaren durch.

7.4.4 Nach Kriegsende 1945

Auch nach Ende der NS-Zeit nahm die Verfolgung kein Ende: Es wurden anlasslos polizeiliche Akten weitergeführt, in Ämtern und Behörden wurden sie weiterhin systematisch diskriminiert. In vielen staatlichen und wissenschaftlichen Stellen saßen die gleichen Personen, welche die Menschen in der NS-Zeit verfolgt hatten, weiter auf ihren Positionen. Auch in der Schule wurden die Kinder und Jugendlichen in großem Umfang von denjenigen unterrichtet, die in der NS-Zeit ihre Verfolgung mitverantworteten (vgl. Jonuz & Weiß, 2020, S. 16). Eine große Anzahl der romani Kinder wurde ohne Einzelfallprüfung auf Förderschulen verwiesen. Entschädigungen wegen des erlittenen Schulverbots in der NS-Zeit wurden systematisch auf Grundlage rassistischer Stereotype wie etwa selbstverschuldete Faulheit abgewiesen. Auch die Nachkriegszeit war also geprägt von kulturdeterministischen Annahmen und dem Stigma der „Integrationsunwilligkeit“.

Schuldeingeständnisse und Anerkennung des Völkermords wurden erst auf Druck der Bürger:innenrechtsbewegung der Sinti:zze und Rom:nja ab den 1970er-Jahren erkämpft. Eine wichtige und medial beachtete Aktion war der Hungerstreik in der ehemaligen KZ-Gedenkstätte Dachau von Aktivist:innen aus der Community (vgl. Netzwerk für Demokratie und Courage Saar e. V., o. J., S. 18), welche die Auseinander-

setzung mit Teilen des fortbestehenden Rassismus anstieß. Auch durch die Proteste wurde 1982 der Porajmos als Völkermord anerkannt. Erst 13 Jahre später wurden Sinti:zze und Rom:nja als Minderheit anerkannt, was insofern wichtig ist, weil ihnen damit bestimmte Rechte und Schutz zustehen. Es wurden Selbstorganisationen, auch in Form von Dokumentationszentren, gegründet. Die Kriminalisierung und Diskriminierung bis hin zu Gewaltübergriffen ist bis heute in weiten Teilen der Gesellschaft in allen Milieus verbreitet. Bei den terroristischen Anschlägen 2020 in Hanau waren allein drei Sinti:zze und Rom:nja unter den insgesamt neun Opfern (vgl. Attia et al., 2022, S. VI). Mit der Migration aus den neuen EU-Mitgliedstaaten hat sich der Rassismus nochmals verschärft (vgl. ebd. S. 19).

Pickel und Stark (2022) haben in ihrer Studie über rassistische Einstellungen gegenüber Sinti:zze und Rom:nja in der deutschen Dominanzgesellschaft erfasst, dass weiterhin große Wissenslücken über die Community existieren. Es werden diskriminierende Fremdbezeichnungen bedenkenlos reproduziert. Negative Vorurteile sind gesellschaftlich bis in die Alltagssprache hinein akzeptiert. Obwohl Sinti:zze und Rom:nja seit mehr als 600 Jahren fester Bestandteil der Gesellschaft sind, „werden sie mit einer aus Osteuropa stammenden Bevölkerungsgruppe assoziiert, die als ‚Geflüchtete‘ nach Deutschland kommen.“ (ebd. S. 27). Ein Drittel der Befragten ist der Meinung, romani Gruppen würden sich nicht an Gesetze halten, 10 % fühlen sich von der Community bedroht und sehen Gründe für Diskriminierung bei ihnen und nicht bei sich selbst (vgl. ebd. S. 28).

7.5 Handeln in der Berufsschule

Da Berufsschulen Teil dieser Gesellschaft sind, ist davon auszugehen, dass auch dort die eben beschriebenen gadje-rassistischen Annahmen zu Ungleichbehandlung, Ausschluss und Gewalt führen können. Aufgrund der strukturellen Benachteiligung von romani im Bildungssystem ist zudem davon auszugehen, dass romani überdurchschnittlich häufiger nach der Schule in eine berufliche Ausbildung und nicht in die Universität wechseln, sodass sie mit einer hohen Wahrscheinlichkeit in der Schüler:innenschaft der Berufsschule präsent sein werden. Institutioneller Rassismus in Schulen wird systematisch erst seit Beginn der 2000er-Jahre untersucht (vgl. Gomolla & Radtke 2009). Eine der wenigen Studien, die von und mit Sinti:zze und Rom:nja verantwortet wurde, ist eine Studie von Randjelović et al. (2022) über Rassismuserfahrungen von romani Gruppen in den Bereichen Arbeit, Behörden, Wohnen und Bildung. Die meisten rassistischen Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden bezogen sich auf den Bereich Schule (vgl. ebd. S. 98). Die Befragten berichten von Herabwürdigungen, Mobbing und körperlicher Gewalt (Schubsen, Ohrfeigen) vonseiten der Lehrpersonen, über diskriminierende Schulstrukturen, Ungleichbehandlung und die Reproduktion von Stereotypen, aber auch fehlende – oder geschichtlich verdrehte – Erwähnung in Lehrbüchern (vgl. ebd. S. 100 ff.). Auch in Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben erfahren Sinti:zze und Rom:nja Diskriminierung. Sie erleben Diskri-

minierung auf persönlicher und struktureller Ebene durch ihre Arbeitgeber:innen, ihre Kolleg:innen, aber auch durch Kund:innen (ebd. S. 72).

„Bei mir werden viel öfters Taschenkontrollen gemacht als bei anderen. Wenn ich von der Arbeit geh', dann muss ich meine Tasche immer aufmachen, sie nennen's immer: ‚Ja, wir müssen immer kontrollieren, jeder muss jeden kontrollieren‘, aber ich hab' noch nie einen Mitarbeiter von mir kontrolliert. Es ist immer nur ich, die kontrolliert wird, ich hab' noch niemanden dort kontrolliert.“ (Attia et al., 2022, S. 72).

Mit Bezug auf Gomolla/Radtke (2009) heben Randjelović et al. (2022, S. 243) Schule und Ausbildungsorte als Sozialisationsinstanzen hervor, in denen massiv Ungleichwertigkeit und Ausgrenzung nicht nur von den Schüler:innen, sondern ebenso von ihren familiären Systemen und Freund:innenkreisen erlebt werden. Diese Erfahrungen der Abwertung speichern sich tief ein und haben Einfluss auf die Identitätsbildung der Betroffenen. Auch Erfahrungen der Dethematisierung des Porajmos als Unterrichtsthema auf der einen Seite und die Schneise, die die Taten der Nationalsozialist:innen und breite Teile der deutschen Bevölkerung in jede romani Familie gerissen haben, „schaffen eine widersprüchliche Realität, mit der er, so wie viele andere Nachkommen von Überlebenden, umgehen muss“ (ebd. S. 244). Diese Diskrepanz wird als befremdlich und schmerzhaft in den Interviews beschrieben.

Es muss bedacht werden, dass – wie bereits im geschichtlichen Teil der Lerneinheit näher beschrieben – viele Kinder und Jugendliche direkt aus den Bildungsinstitutionen in die Konzentrationslager geschickt wurden. „Die Nachkriegsgeneration hatte aufgrund dieser historischen Erfahrungen Angst vor Weißen Institutionen“. (Barz im Gespräch mit Maral 2021).

Im Dezember 2022 hat die Kulturministerkonferenz entschieden, in den Schulen mehr Wissen über romani Gruppen und ihre Geschichte gelehrt werden soll (vgl. Beschluss der KMK 2022). Darin heißt es,

„[e]ine wesentliche Voraussetzung sind die Vermittlung authentischer Informationen und die Kenntnis über Geschichte und Gegenwart von Sinti und Roma. Dies ist ein wichtiger Schritt zur Korrektur eines vorurteilsgeprägten Alltagswissens und trägt dazu bei, den historisch-politischen und menschenrechtsorientierten Bildungsauftrag der Schulen zu erfüllen.“ (ebd. S. 3).

Wichtig hierbei ist, das wird im Bericht betont, keine Verengung auf eine Verfolgungs- und Opfergeschichte vorzunehmen. Sinti:zze und Rom:nja haben mit ihren Bürger:innenrechtsbewegungen eine Anerkennung des Porajmos und Gedenktage und -orte erkämpft. Diese Arbeit ist die Grundlage für eine ehrlichere Geschichtsschreibung und ein Weckruf für rassismuskritisches Arbeiten in (Berufs-)Schulen und Gesellschaft.

Durch die Auseinandersetzung mit und Sensibilisierung für den strukturell verankerten Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja in Bildungsinstitutionen und eine Reflexion eigener stereotyper Bilder können wir erste Schritte Richtung rassismuskritischer Schulentwicklung machen. Dass diese Aufgabe nicht von Lehrpersonen allein bewerkstelligt werden kann, ist klar. Hajdi Barz (2020) hat mit dem RomaniPhen-

Archiv einen Kriterienkatalog für Lehrkräfte zusammengestellt, welcher insbesondere Lehrenden ohne Rassismuserfahrungen dabei helfen kann, beispielsweise gutes Lernmaterial für ihren Unterricht auszusuchen. In einer dieser Lerneinheit angeschlossenen Aufgabe können die Kriterien auf ein konkretes Material angewendet werden und somit der Blick für rassistische Praxen trainiert werden.

Aufgaben

- In der Handreichung „Gut gemeint ist nicht gut gemacht“ gibt es ein Kriterienraster, in dem zentrale Punkte aufgelistet werden, die dabei helfen sollen, „die eigene Planung oder vorliegendes Material kritisch zu reflektieren“ (Barz 2020, S. 9). Das Kriterienraster finden Sie über folgenden Link: Kriterienraster (in der Handreichung auf Seite 23–27 zu finden) http://www.romnja-power.de/wp-content/uploads/2021/03/201007_Kriterienraster_Online.pdf
- Bitte suchen Sie online nach Lehrmaterialien zum Thema Gadjé-Rassismus bzw. Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja und wenden Sie das „Kriterienraster zur Reflexion und Vermeidung von Rassismus gegen Sint:izze und Rom:nja“ beispielhaft auf eine Seite an.
- Beschreiben Sie bitte, wie es Ihnen mit der Bearbeitung der Aufgabe ergangen ist. Was waren Herausforderungen, wo fiel Ihnen die Zuordnung leicht und an welchen Stellen haben sich noch Fragen oder Unsicherheiten aufgetan? Bitte fügen Sie die Seite aus dem gewählten Material als PDF bei der Aufgabebearbeitung hinzu.

8 Antisemitismus

Diese Lerneinheit lädt zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus ein und hat das Ziel, ein grundlegendes Verständnis für Antisemitismus zu schaffen, seine Definitionen und Ausdrucksweisen zu beleuchten und konkrete Strategien zu erarbeiten, um ihm entgegenzutreten. Der Text beginnt mit der Frage: Was ist Antisemitismus und wie kann er definiert werden? Anschließend widmet sich diese Einheit der Frage, wie Antisemitismus in der Schule begegnet werden kann. Hier geht es darum, wie Antisemitismus in der Schule wirkt und was sich daraus für pädagogische Konsequenzen ergeben.

Antisemitismus in Schule ist keine Neuheit. Antisemitische Äußerungen und Handlungen richten sich nicht nur gegen jüdische Schüler:innen, Eltern oder Lehrkräfte, sondern können auch nicht-jüdische Personen betreffen oder über Sprache und Inhalte wirksam werden – etwa durch Zuschreiben von Positionen, antisemitisch konnotierte Bemerkungen, die Verwendung unterschwellig antisemitischer Bildsprache oder den unkritischen Einsatz von Lehrmaterialien und Schulbüchern.

Lehrkräfte an (Berufs-)schulen sind in besonderer Weise mit Antisemitismus konfrontiert: Nicht nur im Raum Schule, sondern – insofern sie eine deutsche Familienbiografie haben – ebenfalls durch ihre persönliche Familiengeschichte: Die Ergebnisse einer Studie von Lorenz-Sinai (2024) verdeutlichen, dass Lehrkräfte nach emotionaler Verbindung zur Geschichte und nach Handlungsmöglichkeiten suchen, während sie sich im Spannungsfeld zwischen öffentlicher Erinnerungskultur und familiärer (Nicht-)Auseinandersetzung mit der Shoah bewegen und im Klassenraum den unterschiedlichen Bezügen der Schüler*innen zum Thema gerecht werden sollten. Diese mehrfache Konfrontation erfordert sowohl pädagogisches Feingefühl, fundiertes Wissen sowie eine Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung (Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2024; Karakayali & Holler, 2022).

Mit Blick auf die Gesamtgesellschaft zeigt sich, dass bestimmte Geschichtsbilder und Erzählmuster immer wieder auftauchen (Papendick et al., 2020). Diese zeichnen sich durch ein weitgehendes Schweigen über die eigene familiäre Verstrickung in die nationalsozialistische Diktatur, durch Narrative der Selbstviktimisierung, eine Betonung des eigenen Leids im Zweiten Weltkrieg, durch große emotionale und soziale Distanz zu jüdischen Menschen und anderen Opfergruppen sowie durch die Vorstellung aus, dass die eigenen Vorfahren entweder unbeteiligt oder sogar Teil des Widerstands gewesen seien (Lorenz-Sinai, 2024, S. 242).

Aus den beschriebenen dominanzgesellschaftlichen Geschichtsbildern können für den Berufsschulkontext mehrere zentrale Konsequenzen abgeleitet werden: Erstens wird deutlich, wie wichtig die biografische Selbstreflexion von Lehrkräften ist: Die Auseinandersetzung mit eigenen familiären Narrativen zur NS-Zeit kann helfen, un-

bewusste Übernahmen von Entlastungs- oder Verdrängungsgeschichten zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Zweitens bedarf es eines multiperspektivischen und antisemitismuskritischen Geschichtsunterrichts, der jüdische Stimmen sichtbar macht, ohne jüdische Schüler:innen vor der Klasse bloßzustellen, indem sie über ihr Leben oder „das Judentum“ etwas sagen müssen.

So kann beispielsweise die Förderung von historischer Empathie im Zentrum stehen – jedoch jenseits einer rein affektgesteuerten Betroffenheitspädagogik. Vielmehr gilt es, pädagogische Ansätze zu entwickeln, die Nähe zu den Opferperspektiven ermöglichen und zugleich zur kritischen Auseinandersetzung befähigen.

Drittens stellt sich die Frage, wie Schulen Räume schaffen können, in denen auch die vielfältigen biografischen und kulturellen Bezüge der jüdischen Schüler:innen Raum bekommen und reflektiert werden, ohne sie zu überfordern oder zu stigmatisieren. Viertens muss auf Beschwerden seitens jüdischer Schüler:innen und ihrer Eltern konsequent und ernsthaft reagiert werden und die Betroffenen müssen aktiv in den Lösungsprozess eingebunden werden.

Aus diesen Überlegungen kann abgeleitet werden, dass Berufsschulen Antisemitismuskritik nicht nur inhaltlich vermitteln müssen, sondern auch strukturell und biografisch reflektieren – bei Lehrkräften wie bei Schüler:innen. Ziel dieser Lerneinheit ist es, hierfür einleitende Impulse zu setzen und Angebote zu machen.

8.1 Was ist Antisemitismus und wie kann er definiert werden?

Antisemitismus beginnt nicht erst bei offener Gewalt, sondern schon bei stereotypen Zuschreibungen und der Kategorisierung von Menschen. Wenn im Schulalltag von „den Juden“ gesprochen wird oder unbewusst angenommen wird, dass keine jüdischen Personen anwesend sind, schafft das bereits Ausgrenzung. Ein typisches Muster ist die sprachliche Gegenüberstellung von „Deutschen und Juden“ – als könnten Menschen nicht beides gleichzeitig sein. Diese Trennung zeigt sich im Berufsschulkontext besonders deutlich, wenn etwa im Unterricht über jüdisches Leben nur in historischen oder ausländischen Kontexten gesprochen wird, nicht aber als selbstverständlicher Teil der deutschen Gegenwart.

Antisemitismus ist ein komplexes Phänomen, welches subtile Vorurteile, historisch gewachsene Stereotype und spezifische Verschwörungsnarrative umfasst, die sich über Jahrtausende entwickelt haben. Es manifestiert sich in verschiedenen Formen – vom religiösen Judenhass/Antijudaismus über rassistischen Antisemitismus bis hin zu Ausprägungen nach der Shoah. Charakteristisch ist die widersprüchliche Zuschreibung sowohl übermäßiger Macht als auch Minderwertigkeit. Antisemitismus dient als Projektionsfläche für gesellschaftliche Krisen und wandelt sich kontinuierlich, während seine grundlegenden Strukturen bestehen bleiben.

Ein wichtiges Merkmal des Antisemitismus ist die Umkehr von Täter:innen und Opfern:

„Im Unterschied zum kolonialen Anderen ist der antisemitisch markierte Andere nicht nur minderwertig, sondern mit Macht ausgestattet. Und deshalb gefährlich. Antisemitismus bietet Gelegenheit, sich selbst als Opfer zu sehen und sich vorzustellen, beherrscht und ausgebeutet zu werden.“ (Messerschmidt, 2005, S. 139)

Antisemitismus kann als eine „flexible Ideologie“ (Messerschmidt, 2022b) verstanden werden, durch welche sich Feindbilder und gewaltvolle Vorurteile festigen, unabhängig von den tatsächlichen Handlungen von Jüd*innen. Antisemitische Gewalt bedroht den Alltag und das Leben von Jüd*innen. Ähnlich wie Rassismus bedient sich auch Antisemitismus des „Othering-Prinzips“ (Hall, 2003 [1997]): Jüd*innen werden durch Stereotype und antisemitische Vorurteile entindividualisiert und als das schlechte „Andere“ in Gegenüberstellung zu vermeintlich gleichen und guten Individuen konstruiert. Diese Vorurteile „sind ideologische Konstruktionen eines Feindbildes, die als Phantasmen die Wahrnehmung der Wirklichkeit verzerren.“ (Bernstein, 2020, S. 38). Es mag paradox klingen, aber antisemitische Feindbilder festigen sich, gerade weil sie falsch und flexibel sind.

Wird erklärt, was Antisemitismus ist, spielen Situationsbeschreibungen und Beispiele, wie oben ausgeführt, eine große Rolle. Sie stellen den Versuch dar, der Vielschichtigkeit antisemitischer Erscheinungsformen gerecht zu werden, indem Antisemitismus anhand konkreter Beispiele nach der Darstellung einer Begriffsdefinition erklärt wird.

Es gibt keine alleinige, allgemein anerkannte Definition. Antisemitismusforscher:innen stellen sich die Frage, ob es aufgrund der Komplexität und stetigen Veränderung überhaupt eines einheitlichen Begriffs bedarf (Ullrich et al., 2024; Ullrich 2022). Denn je nach wissenschaftlicher Tradition und Forschungsperspektive existieren verschiedene theoretische Ansätze und Begriffsbestimmungen zu Antisemitismus. Auch ist Antisemitismus an historische und gesellschaftliche Kontexte gebunden und wandelt seine Erscheinungsformen entsprechend der jeweiligen Epoche. Diese Anpassungsfähigkeit zeigt sich darin, dass antisemitische Vorurteile und Feindbilder zwar auf ähnlichen Grundmustern basieren, aber ihre konkreten Ausdrucksformen den zeitgenössischen Verhältnissen anpassen. Antisemitismus kann folglich als eine „flexible Ideologie“ (Messerschmidt, 2022b, S. 79; Mendel et al., 2022) verstanden werden. Viele Forscher:innen im Bereich Antisemitismus haben sich nicht zum Ziel gesetzt, „den einen wahren Begriff zu destillieren“ (Ullrich et al., 2024, S. 10), um Antisemitismus zu beschreiben, sondern die Vielfältigkeit aufgezeigt.

Im Folgenden werden kurz die zwei geläufigsten Definitionen vorgestellt, die in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus immer wieder herangezogen werden. Sie beschreiben Antisemitismus sehr weit gefasst und veranschaulichen unterschiedliche Erscheinungsformen dann anhand von Beispielen und Situationsbeschreibungen.

Es sollte bedacht werden, dass Definitionen lediglich Hilfsmittel, nicht letzte Wahrheiten sind. Als nützliche Werkzeuge und Abkürzungen können sie Probleme lösen helfen. Sie bieten jedoch keine erschöpfende Darstellung der Wirklichkeit.

Die „Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance“, kurz IHRA,²⁴ wird in Europa und international von vielen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen verwendet. Der Titel ‚Arbeitsdefinition‘ sagt bereits aus, dass es sich hier um keine abgeschlossene Begriffsbestimmung handelt. Sie ist anwendungsbezogen und hilft, Antisemitismus in der Praxis zu erkennen, zu benennen und dagegen vorzugehen, und ist weniger für wissenschaftliche oder juristische Bereiche ausgelegt. Antisemitismus ist laut dieser Definition

„[...] eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen. (International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), 2016)“

Die IHRA-Definition wird durch elf Beispiele erweitert.²⁵ Neben weiteren merken Holz (2024) und Hirschauer (2025) an, dass die zentrale Formulierung zu allgemein gefasst sei: Antisemitismus wird als eine „bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden“ beschrieben – ein Begriff, der irreführend sei. Er suggeriere, antisemitische Vorstellungen seien fehlerhafte Wahrnehmungen realer Eigenschaften, etwa wirtschaftlicher Aktivitäten. Wissenschaftlich gilt jedoch: Antisemitismus beruht nicht auf tatsächlichen Eigenschaften jüdischer Menschen, sondern auf Projektionen, Fantasien und ideologischen Konstruktionen. Es handelt sich nicht um Wahrnehmung, sondern um ein „Gerücht über die Juden“ (Adorno, 1951/2001, S. 9). Das bedeutet: Antisemitismus hat nichts mit den realen jüdischen Menschen zu tun. Daraus folgt: Ganz gleich, wie sich Jüd*innen verhalten, Antisemitismus entsteht und besteht unabhängig davon. Dies ist grundlegend wichtig zu verstehen, da sich die Vorurteile und Annahmen aus der Projektion und Fiktion der nichtjüdischen Personen speisen. Antisemitismus spricht Menschen auf einer emotionalen Ebene an und „ist zu verstehen als eine Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft, also eine spezifische Art zu denken und zu fühlen“ (Salzborn & Kurth, 2019, S. 6). Darüber hinaus zeigt sich Antisemitismus nicht nur in „Hass“, sondern kann darüber hinaus auch in Form von Ekel, Scham oder Neid (Holz, 2024) äußern.

Die zweite populäre Definition ist die Jerusalemener Erklärung zum Antisemitismus (JDA) aus dem Jahr 2021. Sie ist laut ihrer Verfasser:innen als Antwort auf die IHRA-Definition entwickelt worden (JDA, 2021). Sie erhebt den selbsternannten Anspruch, explizit zwischen legitimer Kritik an der Politik des Staates Israel und antisemitischen Äußerungen zu unterscheiden.

24 Die IHRA ist ein Zusammenschluss von etwa 35 Staaten, dem neben nahezu allen europäischen Ländern auch Argentinien, Australien, Kanada, die USA und Israel angehören.

25 Die IHRA-Definition entstand als Reaktion auf den nach 2000 verstärkt wahrgenommenen „Antisemitismus gegen Israel“. Sieben der elf Beispiele beziehen sich explizit auf israelbezogenen Antisemitismus. Ein zentraler, oft übersehener Aspekt der Definition ist jedoch der Hinweis auf die Kontextabhängigkeit: „Ob es sich bei solchen Aussagen tatsächlich um Antisemitismus handelt, kann nur ‚unter Berücksichtigung des Gesamtkontexts‘ entschieden werden“ (Holz, 2024). Die angeführten Beispiele sind daher als Analysehilfen zu verstehen, die eine differenzierte Betrachtung unterstützen, aber nicht ersetzen können.

In ihrem theoretischen Kernaufbau weist die JDA keine fundamentalen Unterschiede zu der IHRA-Definition auf (Haury, 2023, S. 299–300). Sie charakterisiert Antisemitismus ebenfalls auf einer primär beschreibenden Ebene, benennt diese allerdings konkreter als „Diskriminierung, Vorurteil, Feindseligkeit oder Gewalt gegen Jüdinnen und Juden als Jüdinnen und Juden“. Auch sie arbeitet zur Verdeutlichung mit einem Katalog illustrativer Beispiele.

Die Antisemitismus-Definition der JDA lautet:

„Antisemitismus ist Diskriminierung, Vorurteil, Feindseligkeit oder Gewalt gegen Jüdinnen und Juden als Jüdinnen und Juden (oder jüdische Einrichtungen als jüdische).“ (JDA, 2021).

Die Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) (Kinzel & Poensgen, 2024) und andere weisen u. a. darauf hin, dass die JDA-Definition eine bedeutende Einschränkung aufweist: Sie benennt ausschließlich Jüd:innen als Betroffene von Antisemitismus und spezifiziert dies noch enger als „Jüdinnen und Juden als Jüdinnen und Juden“. Diese Formulierung ignoriert die Erkenntnisse der Antisemitismusforschung sowie die Praxiserfahrungen von RIAS und anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen, die belegen, dass antisemitische Angriffe auch gegen nichtjüdische Personen gerichtet sein können.

Im Kontext der teils gegensätzlichen Antisemitismusdefinitionen wie IHRA und JDA plädiert dieser Text, sich nicht an polarisierenden Entweder-oder-Logiken zu orientieren. Hilfreich ist, anzuerkennen, dass es Bereiche gibt, die diskursiver Auseinandersetzung bedürfen: Demokratie, Bildung und Aufklärung erfordern kontinuierliche reflexive Anstrengungen und weniger, sich in Kämpfe um Positionierung zu begeben – sprich, sich für oder gegen eine Definition zu stellen. Die gegenwärtige Antisemitismuskritik läuft sonst Gefahr, ihre kritische Qualität und Tiefenschärfe einzubüßen (Holz & Bisky, 2024). Ein Blick auf Selbstkritik, Argumentation und differenzierte

8.2 Antisemitismus in der Schule begegnen

Dass Antisemitismus in Schulen zugenommen hat, ist vor dem Hintergrund eines deutschland- und weltweiten Anstiegs von Antisemitismus nicht verwunderlich.

Seit 2023 hat sich die Anzahl antisemitischer Gewalttaten drastisch erhöht – deutsche Behörden registrierten über 5.000 antisemitische Straftaten – und bleibt seither unverändert auf diesem hohen Niveau (BMI, 2024). Diverse Studien wie die Mitte-Studie (Zick & Küpper, 2023) und die Autoritarismusstudie der Universität Leipzig (Decker et al., 2022) belegen dies. Die Mitte-Studie 2023 etwa verzeichnet einen Anstieg antisemitischer Einstellungen in Deutschland.

Durch eine Studie der Universität Bielefeld von Zick, Hövermann, Jensen, Bernstein und Perl (Zick et al., 2017) aus dem Jahr 2017 konnte herausgearbeitet werden, dass nur etwa ein Viertel der Betroffenen antisemitischer Vorfälle diese auch melden und daher von einer immens höheren Dunkelziffer ausgegangen werden muss. Als

Grund für das Nichtanzeigen von Straftaten wird auch der Mangel an Vertrauen in die öffentlichen Behörden angegeben.

Für den Bereich Schule zeigt sich folgendes Bild: Studien wie die Bundesländerstudienreihe des Kompetenzzentrums für antisemitismuskritische Bildung und Forschung²⁶ und Bernsteins Studie zu Antisemitismus an Schulen in Deutschland (Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2024; Bernstein, 2020) untersuchen, wie pädagogisches Personal Antisemitismus wahrnimmt und damit umgeht, und wie jüdische junge Erwachsene ihn im schulischen Alltag rückblickend erleben und verarbeiten – mit dem Ziel, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Perspektiven von Betroffenen und Nichtbetroffenen herauszuarbeiten. Bewusst nimmt die Studie auch die persönliche Involviertheit der befragten Lehrkräfte mit auf, indem sie nach Erstkontakt mit Antisemitismus fragt:

„Die nichtjüdischen Lehrer*innen beginnen ihre Interviewerzählungen zunächst überwiegend mit der Einschätzung, dass sie in ihrer Kindheit keine direkten Berührungspunkte mit Antisemitismus hatten. Dies führen sie auf den fehlenden Kontakt mit Jüdinnen und Juden und jüdischem Leben zurück. In dieser Verknüpfung drückt sich die Vorstellung aus, dass Antisemitismus unmittelbar mit jüdischer Präsenz zusammenhänge.“ (Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2024, S. 20)

Diese Aussagen passen mit den Erkenntnissen zusammen, dass in deutschen Familien wenig über die eigene Vergangenheit in der NS-Zeit gesprochen wird.

Die Bundesländerstudienreihe zeigt weiter, dass sich institutioneller Antisemitismus in Schulen durch die Verharmlosung, Leugnung und das Ausblenden antisemitischer Strukturen, die unreflektierte Annahme jüdischer Abwesenheit, die Nichtbeachtung jüdischer kultureller und religiöser Praktiken sowie durch mangelnde Beschwerdewege bei entsprechenden Vorfällen zeigt. Jüdische Schüler:innen und Lehrkräfte können ihre religiöse und kulturelle Identität an deutschen Schulen kaum unbeschwert leben, da dies mit Diskriminierung und Sicherheitsbedenken verbunden ist. Das Bildungssystem ignoriert weitgehend jüdische Erfahrungen mit der Shoah und Antisemitismus, die Vielfalt jüdischen Lebens sowie praktische Bedürfnisse wie jüdische Feiertage oder koschere Verpflegung (Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2024).

Mit Blick auf Antisemitismus an Schule ist es sinnvoll, ein erweitertes Verständnis heranzuziehen und einen Blick auf die Ausprägung von Antisemitismus in Institutionen zu werfen. Hierfür bietet sich der Terminus „institutioneller Antisemitismus“ an, da er weniger auf Verhalten und Einstellungen fokussiert, sondern darauf, wie soziale Ordnungen und Hierarchiegefälle, auch im Raum (Berufs-)Schule, hergestellt und immer wieder erneuert werden.

Institutioneller Antisemitismus

Beim institutionellen Antisemitismus wird Antisemitismus als gesellschaftliches Machtverhältnis verstanden, das sich in sozialen Praktiken und den Erfahrungen von

²⁶ Das in Berlin ansässige Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung, ehemals „Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment“ (bis 2023), qualifiziert Fach- und Führungskräfte aus Bildung, Sozialer Arbeit und Verwaltung weiter und realisiert gemeinsam mit der Fachhochschule Potsdam Forschungsprojekte.

Jüd:innen zeigt. Besonders in Institutionen wie Schulen, Hochschulen oder der Polizei manifestiert sich Antisemitismus, der in institutionellen Praktiken tradiert wird und die Gleichberechtigung, Teilhabe und Sicherheit jüdischer Communities betrifft (Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2025). In der Geschichte führte die strukturelle Diskriminierung von Jüd:innen durch Verweigerung fundamentaler Menschenrechte immer wieder zu massiver Gewalt gegen jüdische Gemeinschaften und ermöglichte die Umsetzung der antisemitischen Vernichtungsabsicht. In der Nichtbeachtung der strukturellen Dimension sehen Chernivsky und Lorenz-Sinai (2025) einen Beweis der Normalisierung dieser Diskriminierung. Eine institutionenbezogene Antisemitismusforschung untersucht neben dem Auftreten antisemitischer Vorfälle implizites Wissen und Routinen im institutionellen Umgang mit Antisemitismus sowie die biografische Prägung von Fachkräften durch tradierte antisemitische Wissensbestände (Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2024). Sie analysiert beispielsweise folgende Fragen:

Wurde und wird auch Antisemitismus in Form von Verfahrensweisen, Werten, Normen und Wissensbeständen in Institutionen und Organisationen institutionalisiert? Diskriminieren scheinbar neutrale Gesetze und Verfahrensweisen Juden:Jüdinnen? Und wenn ja, wo und wie geschieht dies genau? (Arnold & Karakayali, 2024)

Die Mehrheit der Jüd:innen in Deutschland hat eine Migrationsgeschichte. Antisemitismusforschung ist so zum Beispiel auch für das Verständnis antislawischen Rassismus wichtig, wobei nicht Gleichsetzungen, sondern die präzise Analyse von Unterschieden, Gemeinsamkeiten und möglichen Überschneidungen zwischen Antisemitismus und verschiedenen Rassismusformen im Fokus stehen sollte (vgl. ebd.). Diese Forschungsperspektive hat auch Auswirkungen darauf, wie Berufsschule als Institution in Bezug auf Diskriminierung analysiert wird und was es dort zu tun gibt.

Aufgrund der polarisierten gesellschaftlichen Diskurse sind die Diskussionen zu der Thematik auch in Klassenräumen oftmals stark emotionalisiert. Insbesondere antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus werden zum Teil gegeneinander ausgespielt – nicht zuletzt im Kontext des schon seit Jahrzehnten andauernden Nahostkonfliktes. Lehrkräfte sollten hier eine ausgleichende und versachlichende Rolle einnehmen, die aber auch Platz für Emotionen lässt und vor diesen keine Angst hat. Nur so können die Verletzungen auf beiden Seiten ernst genommen und ein respektvolles Miteinander ermöglicht werden (Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2024, S. 15–16).

8.2.1 Nahostkonflikt in Berufsschule thematisieren

Es braucht an einer antisemitismuskritischen Schule mehr als die Vermittlung von Faktenwissen über Antisemitismus, Nationalsozialismus, Shoah und Nahostkonflikt²⁷, da Antisemitismus wesentlich auf der Konstruktion und Festigung nationaler Selbstbilder basiert. Diese müssen kritisch hinterfragt werden. Sprich, eine scheinbare Selbstverständlichkeit nationaler Identitätskonzepte zu problematisieren und die damit verbundenen Mechanismen zu analysieren: das Wechselspiel zwischen Selbst-

27 Mit Nahostkonflikt ist der Konflikt zwischen Israelis und Palästinenser:innen gemeint.

und Fremdethnisierung, zwischen Ein- und Ausgrenzung sowie zwischen Aufwertung der eigenen und Abwertung anderer Gruppen (Haury, 2024, S. 32). Besonders deutlich wird dies in Debatten über Antisemitismus und den Nahostkonflikt, die stark von unterschiedlichen nationalen, religiösen und politischen Identitätsvorstellungen geprägt sind. Der Hamas-Angriff vom 7. Oktober 2023 auf Israel führte zu einem starken Anstieg von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus deutschland- und weltweit, wodurch ein deutlicher Handlungsbedarf entsteht (Fava, 2024, S. 119–120). Es braucht Räume, in denen der „Konflikt über den Konflikt“ thematisiert werden kann, um die eigenen Motivationen, Emotionen und Positionierungen zu reflektieren (Haury, 2024, S. 33).

Die von Rosa Fava formulierten Leitlinien können dabei helfen:

„Erstens: antisemitischen Deutungen des Nahostkonflikts und daraus resultierenden Handlungen entgegenzutreten – jüdische Jugendliche in den Blick nehmen. Zweitens: rassistischen Deutungen palästinensischer Proteste und damit verbundenen Konsequenzen entgegenzutreten – palästinensische Jugendliche ernst nehmen; antimuslimischem Rassismus entgegenzutreten.“ (Fava, 2024, S. 119)

Folgende zusammengefasste Erläuterungen zu den Leitlinien veranschaulichen, welche Beispiele in den Blick genommen werden müssen und ernst genommen werden sollten:

1. Verfälschende Narrative zum Hamas-Massaker
Nach dem Angriff der Hamas wurden die Gewaltakte in Teilen der palästinasolidarischen Szene als eine „legitime Form von Widerstand“ konstruiert und durch Verschwörungserzählungen relativiert. Diese Umdeutungen verharmlosten Terror und erschweren eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Geschehen.
2. Verdrängung jüdischen Lebens aus dem öffentlichen Raum
In der Folge des Massakers zogen sich viele jüdische Menschen zum Schutz vor gewaltsamen Übergriffen aus öffentlichen Räumen zurück. Auch jüdische Einrichtungen und Gedenkstätten wurden zunehmend Ziel von Angriffen, was (Re-)Traumatisierungen auslöste.
3. Israelbezogener Antisemitismus als Dauerproblem
Antisemitische Haltungen äußern sich häufig in Form überzogener oder einseitiger Israelkritik, in der beispielsweise das Existenzrecht Israels infrage gestellt oder das Agieren der israelischen Regierung mit dem Holocaust gleichgesetzt wird. Diese Erzählmuster sind weit verbreitet und prägen politische Diskurse sowie antisemitische Taten seit Langem.
4. Reaktivierung rassistischer Diskurse
Palästinasolidarische Proteste führten in der öffentlichen Debatte zu pauschalen Zuschreibungen von Antisemitismus an migrantische Gruppen. Alte rassistische Narrative über Integration und Zugehörigkeit wurden reaktiviert und instrumentalisiert.

5. Repression palästinensischer Ausdrucksformen
Palästinensische Symbole und Äußerungen wurden vielfach vorschnell mit Terror gleichgesetzt und durch teils staatliche Repressionen unterdrückt. Dies führte zu Unsicherheiten im pädagogischen Alltag und verdrängte notwendige differenzierte Auseinandersetzung.
6. Marginalität palästinensischer Communities
Palästinensische Menschen in Deutschland erleben tiefgreifende soziale Ausgrenzung und politische Unsichtbarkeit. Ihre Perspektiven finden selten Gehör, was Frustrationen verstärkt (Fava, 2024, S. 121–124) und einen empathischen Dialog unter Menschen mit verschiedenen Betroffenheiten erschwert oder gar verhindert.

Der Blick „auf beide Seiten“ darf keine Verzerrung in Bezug auf die jeweilige gesellschaftliche und kollektive Situation beinhalten. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Betroffenheiten möglichst genau und auch in ihrer Wechselwirkung betrachtet werden. Lernräume zu Diskriminierung, Hass und Gewalt sind von Traumata und Konflikten geprägt. Nach dem 7. Oktober 2023 gleichen sie laut Fava teils „Notaufnahmen“, da viele verletzt sind und Unterstützung brauchen. Zudem sind sie in gesellschaftliche Hierarchien eingebettet, die oft vereinfacht werden. Lehrkräfte müssen die Vielschichtigkeit erfassen. Für die Thematisierung des Nahostkonflikts ist eine differenzierte, antisemitismuskritische Bildungsarbeit essenziell, welche Formen des antisemitischen Rassismus mitbearbeitet (Fava, 2024, S. 124).

8.2.2 Antisemitismus und Sprache

Antisemitismus zeigt sich in der Schule auch sprachlich – durch subtile, historisch geprägte Ausdrucksformen von Schüler:innen und Lehrkräften, die als sprachliche Gewalt wirken. In ihrer soziologisch-qualitativen Interviewstudie mit 251 jüdischen Schüler:innen, deren Eltern sowie jüdischen und nichtjüdischen Lehrkräften an 171 Schulen (2017–2019) zeigt Julia Bernstein (2020) auch, wie sich Antisemitismus im schulischen Alltag verbal äußert – etwa durch die Verwendung des Wortes „Jude“ als Schimpfwort auf deutschen Schulhöfen:

„Es ist einfach... normal, keiner denkt darüber nach. Ich könnte ja auch was Anderes sagen, ‚Arschloch‘ oder ‚Lauch‘, [...] es hat keine Bedeutung, warum wir „Juden“ sagen. Es ist nichts Besonderes. Das sagt man halt einfach so.“ (Bernstein, 2020, S. 87).

Das Wort Jude wird dabei oft als Synonym für Geiz, Betrug, Gier, Opfer oder Schwäche genutzt (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang betont Bernstein Folgen für das Selbstbild jüdischer Schüler:innen. Neben dem, dass sich durch den Gebrauch des Wortes Jude antisemitische Stereotype und Differenzkonstruktionen wiederholen und gefestigt werden, werden jüdische Identitäten stigmatisiert, sodass die Aussage „ich bin Jüdin oder Jude“ oft mit schmerzhaften, negativen Gefühlen verbunden ist.

Antisemitische Sprache und Handlungen bleiben im Schulalltag häufig unbeachtet und wie eben beschrieben und als „normal“ bewertet – etwa Schmierereien, Dro-

hungen oder eben Begriffe wie „Jude“ als Schimpfwort. Besonders wenn die Täter:innen anonym bleiben, reagieren Lehrkräfte oft nicht. Diese Passivität trägt zur Normalisierung antisemitischer Einstellungen bei. Auch Lehrkräfte selbst äußern Unsicherheiten im Umgang mit solchen Vorfällen (Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2024, S. 43–44).

Jüdische Schüler:innen und Eltern fordern hingegen klare, ernst gemeinte Reaktionen: Beschwerden sollen ernst genommen, zeitnah bearbeitet und Betroffene einbezogen werden. In Bundesländern wie Berlin oder Baden-Württemberg gibt es bereits eine Meldepflicht für antisemitische Vorfälle. Dennoch bestehen häufig Unklarheiten über Kriterien, Zuständigkeiten und Verfahren, teilweise auch Widerstände aus Sorge um das Schulimage (vgl. ebd. S. 44–45).

Ein wirksamer Umgang mit antisemitischer Sprache erfordert daher klare Strukturen und pädagogisches Handeln zugleich: Lehrkräfte sollten antisemitische Äußerungen benennen, einordnen und dokumentieren. Transparente Meldewege, verbindliche Kriterien und kollegiale Unterstützung geben Sicherheit – und setzen ein klares Zeichen gegen Antisemitismus im Schulkontext.

Damit sind wir bei der Frage, wie Antisemitismus im Schulalltag wirkungsvoll begegnet werden kann. – Eine wirksame Prävention beginnt im Kollegium und setzt sich im Unterricht fort: Klare Beschwerdewege, ein sensibilisiertes Team und ein antisemitismuskritischer, fachübergreifender Unterricht können Ansatzpunkte sein. Berufsschulen haben dabei einen besonderen Vorteil: Ihr Praxisbezug eröffnet viele Möglichkeiten, antisemitische Denkmuster alltagsnah zu hinterfragen und Auszubildende für Vielfalt und respektvolles Miteinander in der Arbeitswelt zu stärken.

Angelehnt an Chernivsky und Lorenz-Sinai (2024, S. 51–54) können folgende Handlungsimpulse als Anregung für Veränderungsprozesse in der Institution Berufsschule genutzt werden. Diese finden in diesem Buch bereits an anderen Stellen zum Umgang mit Rassismus an Berufsschulen in ähnlicher Weise Erwähnung:

- Sensibilisierung von Lehrkräften für Antisemitismus
- Betrachtung antisemitischer Vorfälle als strukturelles Problem
- Ausbau von Schutz- und Beschwerdewegen
- Entwicklung fachübergreifender antisemitismuskritischer Unterrichtspraxis
- Vertiefte Auseinandersetzung mit Formen und Funktionen des Antisemitismus
- Befähigung von Lehrkräften, antisemitische Inhalte in Materialien zu erkennen
- Konsequenter Schutz betroffener Schüler:innen und Familien
- Strukturelle Schulentwicklungsmaßnahmen statt individueller Verantwortungszuweisung
- Klärung von Zuständigkeiten im Schulkollegium
- Unterstützung durch Schulleitung und -aufsicht
- Biografische Reflexionsangebote für Schüler:innen und Lehrkräfte
- Selbstreflexion von Fachkräften über eigene Haltungen und Deutungsmuster
- Kritische Betrachtung der Schulgeschichte in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

Aufgabe

- **Institutioneller Strukturscan:** Entwickeln Sie ein visuelles Mapping-Tool (z. B. Freemind, recherchieren Sie sonst dazu passende Tools im Netz), mit dem Sie die strukturellen Dimensionen von Antisemitismus in Ihrer Berufsschule/Universität/Praktikumsstelle erfassen können. Untersuchen Sie systematisch Bereiche wie Schulordnung, Festkalender, Raumgestaltung, Kantinenangebot und Unterrichtsmaterialien. Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse in Form einer interaktiven Kurzpräsentation, die Handlungsbedarfe aufzeigt und strukturelle statt individueller Lösungsansätze vorschlägt.
- **Biografische Audio-Collage:** Sammeln Sie kurze Audiobeiträge (1–2 Minuten) von Kommiliton:innen, Kollegium, Auszubildenden und/oder Familienmitgliedern zu persönlichen Berührungspunkten mit Antisemitismus oder familiären Geschichtsnarrativen. Komponieren Sie daraus eine anonymisierte Audio-Collage, die als Einstieg für eine kollegiale Reflexionsrunde zur eigenen biografischen Prägung dienen könnte.

9 Klassismus/Armut

In dieser Lerneinheit zur Differenzlinie Klassismus im Hinblick auf den Berufsschulalltag wird in den Begriff „Klassismus“ eingeführt. Den Einstieg in die Thematik liefert ein Fallbeispiel. Es folgt eine theoretische Definition und Einordnung des Begriffs Klassismus. Abschließend stehen begleitende Aufgaben sowie weiterführende Literatur zur Verfügung.

9.1 Fallbeispiel

Meine Motivation für diese Arbeit ziehe ich aus zwei Momenten. Das erste liegt in der Zielgruppe selbst. Die Jugendlichen, die mir in meiner Arbeit begegnen, sind widerständig, rebellisch, aufmüpfig, kritisch, begierig, fordernd, zugänglich, witzig, ausdauernd, kreativ, gescheit, anregend, hoffnungsvoll. Obwohl sie ganz und gar nicht die besten Karten für das Leben haben, ist ihnen die Welt nicht wurscht; was in ihr und mit ihnen geschieht, geht sie was etwas an. Sie in ihrer Weltfindung und -gestaltung zu erleben, ist wunderbar. Das zweite Moment folgt aus meiner eigenen Biografie. Als Kind einer Arbeiterfamilie, für die Bildung immer nur etwas für die anderen war, ist mein erreichter sozialer Status Ergebnis schieren Glücks. Gleichzeitig kann ich mich an den Augenblick erinnern, in dem ich mit Bildung in Resonanz getreten bin.

Ich habe in meiner Unterrichtstätigkeit einerseits erkannt, dass es nicht „Intelligenz“ ist, die darüber entscheidet, welcher Bildungsweg eingeschlagen werden kann und wird, sondern im Wesentlichen die soziale Herkunft. Wenn mensch aus keinem akademischen Haushalt kommt, in dem ein höherer Bildungsweg mitunter selbstverständlich ist, ist vor allem Glück ausschlaggebend für eine erfolgreiche Bildungsbiografie. Andererseits habe ich erkannt, dass Bildung unabdingbar für Weltgestaltung ist. Beide Erkenntnisse sind für mich wichtig, um im Sinne einer emanzipatorischen und kritischen Bildung tätig zu sein.“ (Aumair, 2021, S. 222)

Betina Aumair ist in der außerschulischen Aus- und Weiterbildung für Jugendliche und junge Erwachsene tätig. Ebenso wie in der außerschulischen Bildungsarbeit gibt es auch in der Berufsschule Vorbehalte und diskriminierende Praktiken gegenüber Jugendlichen auf gesellschaftlich schlechter angesehenen Positionen. Und das, obwohl anteilig viel mehr Schüler:innen der Berufsschule aus nicht akademischen Haushalten und Arbeiter:innenfamilien kommen (vgl. Thielen, 2014). Die Kleidung, die Sprache, das körperliche Auftreten verraten viel über den gesellschaftlichen Stand einer Person und – wie Aumair beschreibt – gerade für Bildungserfolge ist in Deutschland die soziale Herkunft entscheidend – mehr als tatsächliche Intelligenz oder Fleiß. Damit, wie in dem eben genannten Beispiel, nicht Glück über schulischen oder beruflichen Erfolg entscheidet, brauchen Pädagog:innen ein Wissen über klassistische Zuschreibungs-

praktiken und die damit einhergehenden Diskriminierungen und Ausschlussmechanismen. Folgende Lerneinheit führt in dieses Wissen ein.

„Hochkommen ist schwer...

„... sei es, weil das Mädchen aus der Hartz4-Familie keine Empfehlung für das Gymnasium bekommt. Sei es, weil der Junge aus der Hochhaussiedlung nicht das Selbstbewusstsein aufbringt, das Kindern aus der Villengegend bereits in die Wiege gelegt ist. Es ist ein Unterschied, ob man zwischen Büchern oder vor dem Fernseher aufwächst.“ (Frank, 2021).

Diese Unterschiede des Aufwachsens, wie sie sich auf die Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten im Alltag in Individuen einschreiben und auswirken, wurden von dem Soziologen Pierre Bourdieu Ende der 1980er-Jahre als die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1989) beschrieben. Diese Unterschiede, wie sie sich laut Bourdieu im *Habitus* eines Menschen materialisieren, sind in Alltagspraxen und Institutionen eingeschrieben und strukturieren unser Handeln und unsere Wahrnehmung gleichermaßen: „Der Habitus ist Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und (gleichzeitig) Klassifikationssystem (principium divisionis) dieser Formen“ (Bourdieu, 1989, S. 277). Der Habitus ist das Klassenunbewusste (vgl. Kemper, 2021): Er ist automatisiert und wird in den ersten Lebensjahren hergestellt, er strukturiert gesellschaftliche Verhältnisse und verweist Menschen auf bestimmte (Klassen-)Positionen innerhalb von gesellschaftlichen Strukturen.

Klassismus ist eine Ideologie, welche Francis Seeck und Brigitte Theißl (2021) in Anlehnung an Kemper und Weinbach (2009) und Roßhart (2016) als „Unterdrückungsform, als Abwertung, Ausgrenzung und Marginalisierung entlang von Klasse“ (Seeck und Theißl, 2021, S. 11) verstehen. Klassismus dient der Aufrechterhaltung von Klassenunterschieden und sichert damit bestehende Machtungleichsverhältnisse. Beispielsweise haben von Klassismus betroffene Menschen erhebliche Nachteile auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, geringere Gesundheits- und Lebenserwartungen und verfügen über weniger Macht, Teilhabe und Geld. Diskriminierung findet aufgrund einer zugeschriebenen Klassenherkunft und -zugehörigkeit aus Armuts- und Arbeiter:innenklassen statt (vgl. ebd. S. 12).

Der Begriff Klassismus wurde in Kämpfen amerikanischer lesbischer Feminist:innen in den 1970er-Jahren geprägt. Besonders Schwarze Feminist:innen wie bell hooks (2020) haben schon sehr früh auf Klassenunterschiede und Diskriminierung aufmerksam gemacht und darüber hinaus das Zusammenwirken von unterschiedlichen Kategorien wie Klassismus und Rassismus erforscht (vgl. hooks, 2020). Klassismus meint die Diskriminierung und Unterdrückung von Menschen, denen eine bestimmte soziale Position in der Gesellschaft zugeschrieben wird. Es ist diejenige (Klassen-)Position, die wiederholt als dumm, faul oder etwa kriminell beschrieben wird (vgl. Seeck, 2021, S. 17). Durch diese Attribute werden Ausschlüsse nicht nur produziert, sondern

immer wieder stabilisiert und damit Klassenunterschiede verfestigt und abgesichert. Diese Szenen finden überall im Alltag statt: auf der Straße, bei der Ärztin, im Klassenzimmer, im Bewerbungsprozess, beim Schulwechsel, in Gesprächen mit Kolleg:innen, Nachbar:innen und Lehrer:innen.

Geschlechter- und Klassismusforscher:in²⁸ Francis Seeck ist selbst in der sogenannten „Armutsklasse“ aufgewachsen und hat Klassismus so selbst erlebt. Seeck schreibt, lehrt und forscht zu Klassismus und seinen Verästelungen in unserer Gegenwart. In einem Radiobeitrag von Deutschlandradiokultur beschreibt Francis Seeck, wie sich der Alltag durch die wissenschaftliche Laufbahn und vor allem durch den Antritt einer Vertretungsprofessur grundlegend änderte:

„Wenn ich sage, ich vertrete gerade eine Professur, ist es manchmal schwer, überhaupt aus der Arztpraxis wieder rauszukommen. Weil mir dann einfach sehr viele Fragen gestellt werden: Oh, wie haben Sie das denn geschafft? In Ihrem Alter? Das ist ja toll. Man wird dann auch mit Lob überhäuft. Das ist das Gegenteil von dem, was ich aus meiner Jugend und Kindheit kenne, nämlich dass es sehr schwer ist, eine angemessene ärztliche Behandlung zu erfahren, wenn man in Armut lebt. Dann werden auch sehr viel von den gesundheitlichen Problemen immer auf die eigene Lebensweise zurückgeführt. Da wird dann oft der Grund eher bei einem selbst gesucht wird und man bekommt keine gute gesundheitliche Behandlung.“ (Seeck et al., 2022).

Die enge Verzahnung von diskriminierenden und verletzenden Zuschreibungen und tatsächlichen strukturellen Benachteiligungen strukturiert den Alltag von Betroffenen auf beklemmende Art und Weise und beeengt den Raum der Handlungsmöglichkeiten sowie die Vorstellungen davon, was überhaupt möglich ist. Die Zuschreibung von außen, dass Armutsbetroffene selbst schuld seien, wenn sie krank werden, und dass sie nicht gut genug auf sich geachtet hätten, ist in der Bundesrepublik Deutschland allgegenwärtig (vgl. Seeck et al., 2022). Durch diese Art von Zuschreibungen wird über die Achse Armut eine Gruppe hergestellt, deren Individuen zwar höchst unterschiedliche Lebenserfahrungen und Sichtweisen mitbringen, aber durch die Fremdzuschreibung als Gruppe der „Armen“ oder auch abwertend als „Unterschicht“ vereinheitlicht werden. In dieser gesellschaftlich konstruierten Gruppe erleben Menschen dann diskriminierende Begegnungen wie u. a. bei der Ärztin, beim Amt oder in der Schule, die sie immer wieder auf ihre Klassenzugehörigkeit zurückwerfen.

Erst durch den Eintritt in eine andere Klasse, beispielsweise durch einen Bildungs- oder Berufsaufstieg oder eine Verbesserung der sozioökonomischen Situation – oder um es weniger klassistisch auszudrücken und sich der Binarität oben/unten zu widersetzen: durch eine *Klassenreise* (Aumair & Theißl, 2020) – erfahren Menschen ganz andere Begegnungen, Aufmerksamkeiten und Zuwendungen. Dennoch bleibt auch hier meist ein Gefühl der Fremdheit und des Nicht-Dazugehörens: Die plötzliche und wesentlich respektvollere Andersbehandlung erleben klassismuserfahrene Menschen oft weiterhin verunsichernd. In Erzählungen und Fachliteratur wird immer wieder von dem sogenannten Hochstapler:innen-Gefühl berichtet:

28 Seeck verwendet keine Pronomen.

„Selbst wer den Aufstieg aus den bildungsfernen Schichten geschafft hat, [...], kommt nur selten wirklich an. Weit verbreitet ist hier das Hochstaplersyndrom – das Gefühl, das bessere Leben nicht wirklich verdient zu haben, und die Furcht, als Emporkömmling entlarvt zu werden.“ (Frank, 2021).

Zur Klassenzugehörigkeit gehören auch Fragen danach, wer über wie viel und welches soziale Kapital (Vitamin B) verfügt oder wer überhaupt als Partner:in infrage kommt – ein Beispiel für Letzteres sind Dating-Plattformen wie Elitepartner.de. Klassenzugehörigkeit wird somit auf unterschiedlichen Ebenen sichtbar. Die Verinnerlichung bestimmter Vorstellungen, wie sich Menschen „richtig“ und entsprechend ihrer Klassenzugehörigkeit zu verhalten und zu zeigen haben (siehe Kapitel 9.1: *Habitus* von Bourdieu), erschwert zudem den Zugang zu anderen Statuspositionen und dem damit einhergehenden sozialen Kapital. Der Übergang von einer „niedrigen“ in eine „höhere“ Klasse ist so in einer vermeintlichen Leistungsgesellschaft nur scheinbar durchlässig. Indem klassistisch benachteiligte Menschen für ihre gesellschaftliche Position selbst verantwortlich gemacht werden, ist die engmaschig abgesicherte Verhinderung der Statusveränderung kaum wahrnehmbar (vgl. Bourdieu, 1989). Durch abgrenzende, symbolische Distinktionsmerkmale wie Sprache und Kleidung oder eben auch durch „härtere“ Währungen wie Gebühren, Mieten und Clubmitgliedschaften wird vorsortiert, wer dazugehört und wer ausgeschlossen bleibt. All dies führt auf struktureller Ebene zu unterschiedlichen Bildungschancen, aber auch zu Benachteiligungen auf dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt oder im Gesundheitssystem.

Klassismus bezeichnet demnach die systematische Benachteiligung und den Ausschluss aufgrund der Abwertung einer sozialen Herkunft sowie bestimmter sozialer und ökonomischer Positionen eines Menschen. In vielen kapitalistischen Gesellschaften sind Klassenposition und gesellschaftlicher Erfolg miteinander verknüpft und sorgen dafür, dass Klassenunterschiede sich weiterhin durchsetzen und gesellschaftliche Strukturen trotz zahlreicher Programme und Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit letztlich weiter zu ihrem Gegenteil beitragen: der Chancengungleichheit (Kemper & Weinbach, 2009).

9.2 Klassismus und Chancen(un)gleichheit in der Bildung

„In der allgemeinsten Bedeutung bezeichnet Chancengleichheit die prinzipielle Chance eines Menschen auf Gleichheit in einer von Chancengleichheit geprägten Gesellschaft. Chancengleichheit beschreibt in modernen Gesellschaften das Recht auf eine gerechte Verteilung von Zugangs- und Lebenschancen“ (Sattler, 2006, S. 59).

Schule und Bildungssystem erweisen sich immer noch als Stabilisatoren sozialer Ungleichheit (vgl. Sattler, 2006). Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg wurde durch eine Reihe von Studien intensiv erforscht. Das Ergebnis ist immer das gleiche: Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss haben es deutlich leicht-

ter, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als etwa Kinder aus Arbeiter:innenfamilien. Diese Tendenz setzt sich an der Hochschule fort (vgl. Kemper, 2021).

Wenn so getan wird, als ob jede:r das gleiche Recht und die gleichen Chancen hätte, ihre:seine Persönlichkeit zu entfalten, dann wird das Erreichen und Gelingen von Erfolg am einzelnen Menschen bemessen und das Nicht-Gelingen dementsprechend personalisiert und individualisiert. Durch den Mechanismus der Individualisierung geraten strukturelle Diskriminierungen aus dem Blick. Dem Leistungsprinzip kommt in dieser Erzählung eine zentrale und höchst problematische Funktion zu, die jedoch schon seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts abgelösten Ständeordnung verschwiegen wird. Offiziell ermöglichte das Ende der Ständeordnung die Statusmobilität von Menschen. Zugleich hielten und halten gegebene Ressourcenverteilungen und -zugänge bestehende soziale Verhältnisse aufrecht (vgl. Sattler, 2006, S. 59). Das Leistungsprinzip (Meritokratie) stellt ein zentrales Merkmal demokratischer neoliberaler Gesellschaften dar und legt Ideen einer vermeintlichen Chancengleichheit nahe.

Leistungsprinzip

Mit dem Zeitalter des Liberalismus wurde „Leistung“ ein zentrales gesellschaftliches Ordnungsprinzip. „Was eine Person besitzt, welche soziale Stellung jemand innehat und welche Karriere sie oder er einschlagen kann, sollte nicht länger durch das ständische Prinzip der Herkunft bestimmt werden und auch nicht durch unveränderliche Merkmale wie Hautfarbe, Alter oder Geschlecht, sondern allein das Ergebnis der eigenen Arbeit und Leistung sein. Mit dem Aufstieg des Bürgertums entstand so das ideelle Modell der „Leistungsgesellschaft“, welches für das ganze Industriezeitalter verbindlich wurde, und das bis heute das Selbstverständnis moderner Nationen prägt.“ (Neckel, 2012). „Die Wahrheit ist, dass wir in Bezug auf Bildung keine Leistungsgesellschaft sind, sondern nach wie vor eine Erbgesellschaft“ (Aumair, 2021, S. 222).

Der Ruf nach „Chancengleichheit“ ist von einer langen Geschichte geprägt, in die von Beginn an Ungleichheit eingeschrieben war. Denn dort, wo es um den Herstellungsprozess von Chancengleichheit geht, muss es entsprechend erst einmal Ungleichheit geben. Konkret bedeutet das, dass jeder (bildungs)politischen Maßnahme, die neoliberal orientiert ist, logisch und empirisch Ungleichheit zugrunde liegt. „Denn auch ein 100-Meter-Lauf erweist sich nur dann als sinnvoll, wenn nicht alle die gleiche Chance haben zu gewinnen und nicht alle gleichzeitig ankommen. So ist die Forderung nach Chancengleichheit ein Indikator dafür, dass es Ungleichheit gibt und geben soll“ (Sattler, 2006, S. 61). Derartige Überlegungen ergeben nur Sinn, weil im Konzept der Chancengleichheit Gleichheit und Gerechtigkeit als identisch verstanden werden. Diese Herangehensweise legt nahe, dass es ein Problem wäre, wenn alle gleichzeitig ans Ziel kommen. Da Menschen allerdings ungleich, aber gleichwertig sind, verdienen alle Menschen in einem Verständnis der Chancengerechtigkeit ungleiche, aber für sie passende Bedingungen für den beispielhaften 100-Meter-Lauf.

Dass Chancengerechtigkeit in der Erzählung der Chancengleichheit eher verdeckt wird, ist wesentlich für die Herstellung gesamtgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, die besonders auch in der Bildung sehr wirksam werden. Der Herstellung von Chancengleichheit über Bildung kommt eine besondere Bedeutung zu. Erste Versuche, durch Bildung Chancengleichheit herzustellen, lassen sich in den 1960er- und 1970er-Jahren ausmachen: Die Formel „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf, 1968) weist auf eine demokratiepolitische Wende hin, mit der dem Bildungssystem eine bedeutende Rolle in der Zuteilung sozialer Chancen zugeschrieben wird. Gesellschaftliche (Un-)Gleichheit wurde zunehmend als Folge bildungspolitischer Maßnahmen verstanden und interpretiert. Auf diesem Wege etabliert sich mehr und mehr die Erkenntnis, dass die schulische Selektion nicht nur die Bildungschancen, sondern auch die Lebenschancen von Menschen bestimmt und festlegt (vgl. Sattler, 2006, S. 60). Darauf aufbauend starteten westliche Industrieländer Bildungsreformen, mit denen Bildungsgerechtigkeit mithilfe von Chancengleichheit hergestellt werden sollte, um so zu einer gerechter (empfundener) Gesellschaft beizutragen. Dieser Ansatz vernachlässigt jedoch den vereinheitlichenden Charakter des Konzepts der Chancengleichheit, der sich stark und stillschweigend an männlichen, eurozentrischen und bürgerlichen Idealvorstellungen orientiert (vgl. Dzierzbicka & Sattler, 2007, S. 53). Wenn es um Bildungsgerechtigkeit geht, geht es darum, jeden Menschen darin zu stärken, dass er:sie ein Bildungsniveau erreichen kann, das ihm:ihr ein gutes Leben ermöglicht. Das bedeutet laut Johannes Giesinger (2007), dass Menschen, losgelöst von ihrer sozioökonomischen Positionierung, ihrem Geschlecht oder ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, nur auf Basis ihrer Fähigkeiten²⁹ darin gefördert werden sollen, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen. Fähigkeiten meinen nach diesem Verständnis *die faktischen Möglichkeiten* einer Person, Leistung zu erbringen. Ungerechtigkeit entsteht dann, wenn Menschen mit ähnlichen Fähigkeiten unterschiedliche Bildungsniveaus erlangen, weil sie aufgrund ihrer strukturellen gesellschaftlichen Positionierung benachteiligt werden. Ein Leistungsprinzip nach diesen Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit bedeutet also, dass Menschen Bildungserfolge und Berufsabschlüsse erreichen können, für die sie faktisch am geeignetsten sind – unabhängig davon, ob sie beispielsweise *weiß* oder männlich sind oder von reichen Akademiker:inneneltern abstammen (vgl. Giesinger, 2007, S. 379).

In diesen Rahmen sind auch die Bemühungen von Schulen, Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften in schulischen, außerschulischen und berufsschulischen Zusammenhängen einzuordnen. Bildungsinstitutionen sind ambivalente Orte, die die Absicherung von Ungleichheit mittragen und in ihrer Selektionsfunktion teils auch zum Zweck haben (vgl. Sattler, 2006). Gleichzeitig können Pädagog:innen innerhalb der von Klassismus geprägten schulischen Bedingungen auch zu einer möglichen Veränderung der strukturellen Ungleichheiten durch pädagogisches Denken und Handeln beitragen. Damit sich (Berufsschul-)Lehrpersonen klassismussensibel bewegen können, kann es helfen, die unterschiedlichen Prämissen von Chancengleichheit und Bil-

29 Aus ableismuskritischer Perspektive lohnt sich die Auseinandersetzung mit dieser Überlegung (vertiefend Kapitel 10 in diesem Buch).

Chancengerechtigkeit zu reflektieren und sich bewusst zu machen, dass mit der Idee der Chancengleichheit Schüler:innen als Einzelpersonen für ihren Bildungserfolg verantwortlich gemacht werden – schließlich haben sie jetzt ja gleiche Chancen. Scheitern und Versagen ist in der Logik der Chancengleichheit nicht strukturell bedingt, sondern dem Individuum zuzuschreiben, das seine Chancen bitte richtig zu nutzen habe. Dass dem – auch nach zahlreichen Bildungsreformen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – nicht so ist, zeigt sich daran, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Chancen im Bildungssystem und den daran geknüpften möglichen sozialen Aufstieg nicht wesentlich abgenommen hat.

9.3 Verwobenheit von Klassismus mit anderen Differenzlinien

Klassismus und andere Diskriminierungsformen überlappen und verschränken sich seit jeher. So ist die Existenz dieser Verwobenheiten kein neues Phänomen, allerdings wird es erst in den letzten Jahren verstärkt – unter dem Begriff Intersektionalität – benannt und vor allem konkret analysiert. Häufig verschränkt sich Klassismus mit anderen Differenzlinien wie u. a. *race*, gender und Behinderung (hooks, 2020; Crenshaw, 2019b; Hill Collins & Bilge, 2020). Menschen, die beispielsweise sowohl klassistische als auch rassistische Diskriminierung erfahren, werden oft mit sehr ähnlichen Zuschreibungen abgewertet. Gleichzeitig verstärken sich die Benachteiligungen durch die mehrfachen Diskriminierungen. Migrant:innen arbeiten beispielsweise besonders oft im Niedriglohnsektor und sind demnach noch stärker von Armut gefährdet als *weiße* Menschen. Mehrfach marginalisierte Menschen laufen Gefahr, geringere formale Bildungsabschlüsse zu erhalten und verfügen über weniger ökonomische Ressourcen oder (anerkannte) soziale Kontakte, wodurch sich Benachteiligungen zusätzlich verschärfen und die „Erfolgschancen“ deutlich eingeschränkt werden (vgl. Seeck, 2022, S. 90 f.). Seeck verweist darauf, dass in den letzten Jahren in einer Reihe von Publikationen nachgewiesen wurde, dass soziale Mobilität für bestimmte Gruppen – insbesondere für Arbeiter:innenkinder, Migrant:innen und People of Color – schwerer und unwahrscheinlicher ist. Das gilt selbst bei gleichen oder ähnlichen formalen Voraussetzungen wie Notendurchschnitten, Schulabschlüssen oder Ausbildungen (vgl. Seeck, 2022, S. 41 ff.). Damit geht einher, dass Klasse als Diskriminierungskategorie oft mit bestimmten Gedanken, Gefühlen, Grenzen und (Un-)Möglichkeiten in Biografien und Lebenssituationen einhergeht, welche zugleich immer mit anderen Achsen der Benachteiligung und Befähigung zusammenspielen. Für (Berufsschul-)Lehrpersonen ist es wichtig, dieses intersektionale Zusammenwirken zu erkennen und sowohl sich selbst als auch Schüler:innen dafür zu sensibilisieren (vgl. Moser, 2021).

Marc Thielen (2014) hat in diesem Zusammenhang in einer Berufsvorbereitungsklasse folgende Beobachtung gemacht: Das äußere Erscheinungsbild, das auch etwas über die soziale oder kulturelle Herkunft mitteilt, wird einer Bewertung durch die

Lehrperson unterzogen und Anregung gegeben, sich „anders“ und „angemessener“ zu kleiden/stylen:

„Der Lehrer nutzt im Unterricht das begonnene Gespräch mit dem Schüler Rafik, um sich mit ihm über dessen Chancen auf einen Praktikumsplatz zu unterhalten. Er weist Rafik darauf hin, dass er ihn angesichts seiner Frisur für schwer vermittelbar halte. Rafik trägt ganz kurz geschorene Haare. Gerade ‚ältere Herren‘ in Betrieben hätten vermutlich doch lieber auf einen Mitbewerber zurückgreifen. Erik schaltet sich in das Gespräch ein und meint mit Blick auf die Auswahl nach körperlichen Äußerlichkeiten empört: ‚Das ist doch verboten!‘ Der Lehrer gibt ihm zwar Recht, verweist jedoch darauf, dass dies manche Arbeitgeber dennoch so praktizierten, aber andere Gründe für eine Absage angäben. Erik verschärft daraufhin seine Kritik und meint, dass ein solches Verhalten ‚rassistisch‘ sei. Dies kann der Lehrer nun nicht ganz nachvollziehen. Er erklärt den Jugendlichen, dass sie sich die Haare gestalten könnten, wie sie wollten (‚Ihr könnt die euch von mir aus grün färben!‘), er sie dann aber nicht ins Praktikum vermitteln könne.“ (Beobachtungsprotokoll) (Thielen 2014, S. 98).

Thielen arbeitet in einer nachfolgenden Analyse der Beobachtung Folgendes heraus: Rafik wird von der Lehrperson durch sein Aussehen und seine ethnische und soziale Herkunft der „Unterschicht“ zugeordnet. Ihm wird empfohlen, sich in seinem Auftreten den Stilvorstellungen der Mittelschicht anzupassen. Durch Eriks Hinweis auf Rassismus ist naheliegend, dass neben Klassismus hier auch rassistische Stereotype eine Rolle spielen. Zudem wird deutlich, dass das Zusammentreffen dieser Differenzlinien zu weiteren Hindernissen beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führen könnte. Ob es wirklich die einzige Möglichkeit der Lehrperson ist, seine Schüler:innen auf die Arbeitswelt vorzubereiten, indem sie dazu angehalten werden, ihre soziale und kulturelle Herkunft zu kaschieren, ist sehr fragwürdig. Vielmehr ginge es im Sinne einer differenzsensiblen Lehre darum, die Wirkmechanismen von Klassismus und weiteren Differenzkategorien mit den Schüler:innen zu besprechen und mit ihnen gemeinsam zu überlegen, welche Optionen sie haben, um damit umzugehen und wie Lehrer:innen sie darin auch unterstützen können. (Berufsschul-)Lehrpersonen können sich zur Selbstreflexion fragen, was das Wissen um Klassismus und seine Verschränkungen zu anderen Differenzlinien wie *race*, gender, Alter für die eigene Arbeit als (zukünftige) (Berufsschul-)Lehrperson bedeutet und wie sich dieses Wissen auf das eigene Denken und Handeln auswirkt. Wie können sie selbst als Lehrer:innen schließlich mit diesem Wissen im Klassenraum handeln?

Aufgabe

- Analysieren Sie konkrete Beispiele von Klassismus in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Beschäftigung, Wohnen usw. Untersuchen Sie, wie Klassismus soziale Ungleichheit und strukturelle Benachteiligung beeinflusst. Diskutieren Sie mögliche Lösungsansätze oder Maßnahmen zur Bekämpfung von Klassismus, insbesondere im Kontext Bildung. Stellen Sie dabei sicher, dass Ihre Arbeit auf fundierten Quellen basiert und verschiedene Perspektiven berücksichtigt.

10 Ableismus/Behinderung

In dieser Lerneinheit wird im Hinblick auf eine differenzsensible Praxis in Berufsschulen in den Begriff und das Phänomen Ableismus eingeführt. Neben der Erläuterung zentraler Begriffe erfolgt eine überblicksartige Einführung in die Disability Studies, die sich mit Konstruktionen von Behinderung und Normalität sowie mit Ableismus auseinandersetzen.

10.1 Ein Fallbeispiel: zwei Formen von Ableismus

Es ist Feierabendbetrieb im Supermarkt und Frau Schmitz erledigt ihren wöchentlichen Einkauf. In ihrem Rollstuhl steht sie an der Kasse an. Als sie an der Reihe ist, versucht sie so schnell wie möglich den Einkauf in ihrem Rucksack zu verstauen. Da das Kassensystem jedoch sehr hoch ist, kommt Frau Schmitz nur schlecht an ihre Einkäufe heran. Als es der Kassiererin nicht schnell genug geht, äußert diese genervt: „Können Sie nicht zu einer anderen Tageszeit ihren [sic!] Einkauf erledigen? Sie halten hier mit ihrem [sic!] Rollstuhl den ganzen Verkehr auf.“

Auf die Äußerung der Kassiererin antwortet Frau Schmitz, dass sie tagsüber ihrem Job nachgehe und daher keine Zeit habe zu einer anderen Tageszeit ihren Einkauf zu erledigen. Daraufhin reagiert die Kassiererin erstaunt und mit Bewunderung: „Das ist aber großartig, dass Sie trotz Ihres Rollstuhls einem ganz normalen Beruf nachgehen.“ (Aktion Mensch, o. J.)

Das Beispiel zeigt eine alltägliche Situation, in der Ableismus, also die Diskriminierung eines Menschen mit Behinderungen, stattfindet. Dabei verdeutlicht dieses Beispiel, dass Ableismus sowohl als Ab- als auch als Aufwertung einer Person sichtbar werden kann. Auch hinter einer scheinbar positiven Aussage liegt die diskriminierende Annahme, dass Menschen mit Behinderungen eigentlich nicht in der Lage seien, einem „ganz normalen Beruf“ nachzugehen. Neben alltäglichen Situationen findet Ableismus auch im Gesundheitswesen, in Behörden, in Bildungseinrichtungen und im Arbeitsleben statt. Die Berufsschule ist ebenso Ort der Hervorbringung von Ableismus, kann aber im Zuge einer diskriminierungskritischen Reflexion ihrer Strukturen auch dazu beitragen, auf unterschiedlichen Ebenen weniger ableistisch zu agieren. Dafür braucht es aber zunächst ein genaueres Verständnis darüber, was Ableismus ist, sowie eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Beeinträchtigungen, Behinderungen und Barrieren.

10.2 Was ist Ableismus?

Der Begriff „Ableismus“ wird von dem englischen Wort „ability“ (to be able = fähig sein) abgeleitet und ist im englischsprachigen Raum auch unter „Ableism“ bekannt. Ableismus „bezeichnet eine Form der Beurteilung Einzelner hinsichtlich ihrer körperlichen, geistigen und psychischen Fähigkeiten und Funktionen“ (Maskos, 2015 Online). Unter Ableismus versammelt sich ein breites Spektrum an Vorurteilen über Menschen, die als weniger fähig, hilflos, bedürftig und „anders“ als „die Norm“ gelten. Dies zeigt sich in der alltäglichen Reduktion und damit einhergehenden Auf- oder Abwertung von Menschen aufgrund ihrer scheinbaren Un/Fähigkeiten.

„Ableismus zeigt sich, wenn wir als kompetentes Subjekt auf Augenhöhe gar nicht vorkommen, wenn wir unsichtbar scheinen, wenn über unseren Kopf hinweg über uns entschieden wird. Wenn unsere Freund*innen und Partner*innen als unsere „Betreuer*innen“ angesprochen werden“ (Maskos, 2020 Online)

Ableismus hat einige Überschneidungen mit Behindertenfeindlichkeit, wie etwa Hass und Gewalt (Maskos, 2015 Online), grenzt sich zu Behindertenfeindlichkeit aber dennoch wie folgt ab: Ein abwertender Umgang mit Behinderung muss nicht immer feindlich und bewusst sein, sondern kann auch unbewusst sowie in scheinbar positiven Aussagen zutage kommen. Ähnlich wie bei anderen Diskriminierungen sind es meist unbewusste Vorurteile, die sich durch Sozialisationsprozesse in ableistischen Gesellschaftsstrukturen entwickeln und die mit einer „normative[n] Einteilung in Behinderung und Nichtbehinderung“ (Maskos, 2015 Online) einhergehen. Demzufolge müssen die gesellschaftlichen Strukturen und Machträume in den Blick genommen und die Praxen, die Ableismus hervorbringen, untersucht werden.

„Ableismus zeigt sich nicht nur im schrägen Kommentar oder im Kopfstreicheln, sondern auch in der Treppe ohne Rampe, im fehlenden Aufzug, in den Geldern, die Veranstalter*innen für Gebärdensprachdolmetschen, Live-Streaming oder Leichte Sprache einfach nicht aufbringen wollen“ (Maskos, 2020 Online).

Mit dem Begriff Ableismus können also zum einen alle möglichen Formen von Ausgrenzung, Diskriminierung, Benachteiligung und Gewalt erfasst werden, die Menschen mit vorhandenen oder zugeschriebenen Behinderungen erfahren. Zum anderen bietet der Begriff die Möglichkeit, grundsätzlich Kritik an gesellschaftlichen Zuständen und kapitalistischen Verwertungslogiken zu üben, welche bestimmte vorherrschende und als normal empfundene Körnernormen sowie Annahmen über Nichtbehinderung und Gesundheit und damit verbundene scheinbare Leistungsfähigkeit erst produzieren (Maskos, 2015).

Durch die ständige Konfrontation mit ableistischen Aussagen kann es, ähnlich wie bei Rassismus oder Sexismus, dazu kommen, dass die Betroffenen diese Zuschreibungen verinnerlichen und sich selber als Belastung für die Gesellschaft empfinden. Neben den vielen Überschneidungen zu anderen Diskriminierungen betont Maskos

(2020) aber auch Unterschiede, wie die Fragilität des Nicht-Behindert-Seins, da alle Menschen durch Krankheit oder Unfälle im Laufe ihres Lebens zeitweise oder dauerhaft behindert werden können. Mit fortschreitendem Alter wird das Thema Behinderung für alle Menschen in der einen oder anderen Weise relevant. Maskos mutmaßt, gerade weil Behinderung so nah an den Lebensrealitäten von Personen aller gesellschaftlichen Klassen ist, löse es oft Angst und Verunsicherung aus. „Ableistisches Handeln kann ein Versuch sein, sich eine unangenehme Wahrheit vom Leib zu halten: Niemand ist unverletzlich“ (ebd.). Eine Auseinandersetzung mit dem Thema kommt nicht an einer Infragestellung vermeintlich verlässlicher Normen vorbei. Behinderung ist nicht die Abweichung, sondern Teil jeder Normalität.

10.3 Behinderung oder Beeinträchtigung?

Behinderung wird aus einer menschenrechtlichen Perspektive mit Bezug auf die im Jahr 2009 in Deutschland in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention (BRK, 2008) wie folgt definiert:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Partizipation an der Gesellschaft hindern können.“ (Art. 1, Abs. 2 UN-BRK).

In dieser Definition sind vier Begriffe und ihr Wechselverhältnis miteinander zentral: Beeinträchtigung, Barrieren, Behinderung und Partizipation. Menschen können in unterschiedlicher Weise beeinträchtigt sein. Diese Beeinträchtigung kann angeboren oder im Laufe des Lebens erworben werden (z. B. durch Unfälle, chronische Erkrankungen, Alter). Menschen mit Beeinträchtigungen begegnen in ihrem alltäglichen Leben vielen Barrieren. Dabei kann es sich um einstellungsbedingte Barrieren gegenüber ihrer Beeinträchtigung und damit verbundene Zuschreibungen von (un-)fähig sein sowie um bauliche und strukturelle Barrieren (z. B. Treppe statt Fahrstuhl) handeln. Durch solche Barrieren werden Menschen mit Beeinträchtigungen behindert und können so nicht selbst- und mitbestimmend an der Gesellschaft partizipieren. Folglich: „Nicht allein das Angewiesen-Sein auf den Rollstuhl macht die Behinderung, sondern die nicht barrierefreie Umwelt“ (Maskos, 2015, S. 5).

Mit der Unterzeichnung der BRK verpflichtet sich Deutschland (auf Bundes- sowie auf Länderebene), für alle Menschen mit Behinderungen bestehende Grundfreiheiten und Menschenrechte zu gewährleisten. Die BRK darf dabei nicht als ein „Sonderrecht“ für Menschen mit Behinderungen verstanden werden. Vielmehr bezieht sie sich auf die seit 1948 bestehenden allgemeinen Menschenrechte, „präzisiert und konkretisiert diese für die Lebenssituation behinderter Menschen“ (Hirschberg & Lindmeier, 2013, S. 40) und hebt das Recht auf Gleichberechtigung und Selbstbestimmung behinderter Menschen hervor. Für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems (Art. 24 BRK) bedeutet dies, dass angemessene Vorkehrungen getroffen werden müs-

sen, damit beeinträchtigte Menschen an Bildungsangeboten gleichberechtigt teilhaben können. Dies betrifft alle Bildungsbereiche und somit auch die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie lebenslanges Lernen. Damit einher geht die Verpflichtung, Lehrpersonen und andere pädagogische Fachkräfte für inklusive Bildung zu professionalisieren.

Dieses menschenrechtliche Verständnis von Behinderung hilft dabei, Behinderung nicht als individuelles Problem zu betrachten und zu behandeln, sondern richtet den Blick auf die Barrieren. Inklusion in diesem Sinne bedeutet demnach, Barrieren zu erkennen und abzubauen und dadurch auch die Strukturen zu verändern und anzupassen, damit Menschen mit Beeinträchtigungen nicht mehr behindert und ausgegrenzt werden:

„Behinderung (disability) [ist] nicht Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern Produkt sozialer Ausschluss- und Unterdrückungsmechanismen. Menschen ‚sind‘ nicht zwangsläufig aufgrund ihrer gesundheitlichen Beeinträchtigungen ‚behindert‘, sondern sie ‚werden‘, indem Barrieren gegen ihre Partizipation errichtet werden, im sozialen System und durch das soziale System ‚zu Behinderten gemacht‘“ (Waldschmidt, 2008, S. 5800).

Einen maßgeblichen Beitrag zu diesem veränderten Verständnis haben weltweite Behindertenrechtsbewegungen sowie die daraus entstandenen Disability Studies geleistet (Brehme et al., 2020).

10.4 Einführung in die Disability Studies (DS)

Die Disability Studies (DS) haben sich im angelsächsischen Raum bereits in den 1970er-Jahren entwickelt. Als Einstieg in die Entstehungsgeschichte der DS dient uns der Netflix-Dokumentarfilm „Crip Camp“. Der Film Crip Camp ist eine Dokumentation über das Sommercamp „Camp Jened“, das bereits Anfang der 1950er-Jahre von Familien gegründet wurde, in denen Kinder und Jugendliche mit Polio lebten. Dieses Camp entwickelte sich schnell zu einem Anziehungspunkt für Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungserfahrungen. Denn hier erfuhren Jugendliche, die sonst eher ausgegrenzt und als fremdbestimmte „Fürsorgeobjekte“ behandelt wurden, (häufig zum ersten Mal), dass sie ganz „normal“ behandelt werden und Dinge tun und erleben konnten, wie alle anderen Jugendlichen auch. Im Crip Camp gab es keine Barrieren und das Thema Behinderung war dadurch auch gar nicht mehr präsent. Aufgrund seiner selbstermächtigenden Rahmenbedingungen und Wirkung wird das Camp Jened auch als Beginn der internationalen Behindertenrechtsbewegung bezeichnet (vgl. Rübel, 2020, online).

Die Disability Studies verstehen Behinderung als soziales Konstrukt. Aus dieser Analyseperspektive heraus erarbeiten sie die Relevanz der gesellschaftlichen Dimension von Behinderung und die daraus folgende Notwendigkeit, die Gesellschaft als Ganzes in den Blick zu nehmen, um Benachteiligungen entgegenzuwirken. Daraus ergeben sich Forschungsfragen, die sich beispielsweise damit beschäftigen, inwiefern

die Werte der kapitalistischen Leistungsgesellschaft und die daraus folgende Entsolidarisierung auch zu Behinderungen beitragen.

Aus diesen und vielen weiteren bürger- und menschenrechtlich orientierten Emanzipationsbewegungen und -kämpfen gehen bereits in den 1970er-Jahren die DS hervor, die von angloamerikanischen und britischen behinderten Wissenschaftler:innen parallel entwickelt wurden (vgl. Brehme et al., 2020, S. 9). Diese standen und stehen dem damaligen medizinischen und dem damit verbundenen defizitorientierten Ansatz diametral gegenüber. Im „medizinischen Modell“ wird Behinderung als eine individuelle, krankhafte Störung gerahmt, wohingegen sie durch die DS als gesellschaftliche Konstruktion betrachtet wird (vgl. Degener, 2003; Waldschmidt, 2005; Hirschberg, 2022). Die DS problematisieren Zuschreibungen wie „krankhafte Störung“ und arbeiten heraus, dass die wirklichen Probleme behinderter Menschen nicht in ihren individuellen Beeinträchtigungen, sondern in den ausgrenzenden gesellschaftlichen Bedingungen, dem eingeschränkten Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe und den massiven Vorurteilen gegenüber Behinderung bestehen. Diese Dimension knüpft direkt an die Forderungen weltweiter Behindertenbewegungen an, die für „die Befreiung aus fremdbestimmten und bevormundenden Lebensverhältnissen und für die volle gesellschaftliche Teilhabe behinderter Menschen“ (Brehme et al., 2020, S. 9) eintreten. Mit dieser Sichtweise hat ein Perspektivwechsel von einem medizinischen/individuellen Modell von Behinderung zu einem „sozialen Modell“ stattgefunden (Waldschmidt, 2005; Hirschberg, 2022). Ein weiteres Modell, das im Rahmen der DS von Behinderung entwickelt wurde, ist das „kulturelle Modell“. In diesem Modell geht es darum, aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zu untersuchen, wie Kategorisierungsprozesse von Behinderung, Normalität und Abweichung historisch, sozial und kulturell hervorgebracht wurden:

„Mit dem kulturellen Modell reflektieren die Disability Studies in interdisziplinärer Verbindung von Cultural Studies und poststrukturalistischer Differenzdebatte Körper, Subjekt und Identität als historisch und kulturell geformte Phänomene und problematisieren, wie Diskurse, Wissen und Macht als realitätskonstruierende Strategien fungieren.“ (Hirschberg, 2022, S. 102)

Aus dieser Perspektive untersuchen die DS nicht nur, was Behinderung ist, sondern nehmen die „nicht hinterfragte „Normalität““ in den Blick (Waldschmidt, 2005, S. 25) und damit verbunden die Mehrheitsgesellschaft. Behinderung wird folglich nicht als naturgegebenes Phänomen betrachtet, sondern als gesellschaftlich hervorgebrachte und negativ bewertete Differenz dekonstruiert. Dem sozialen sowie dem menschenrechtlichen und dem kulturellen Modell ist gemeinsam, dass sie die Begriffe „Beeinträchtigung (impairment) als Bezeichnung für eine individuelle, verkörperte Differenz und Behinderung (disability) als Kategorie gesellschaftlicher Benachteiligung“ unterscheiden (Brehme et al., 2020, S. 10). Diese Unterscheidung ist wichtig, um behindernde Praktiken und Umgangsweisen, mit denen Behinderung als sozialer Gegenstand hergestellt wird, zu analysieren (ebd.). Daraus folgt, dass sich in der Perspektive des menschenrechtlichen, sozialen und kulturellen Modells nicht der einzelne

Mensch, sondern die Gesellschaft ändern muss, damit behinderten Menschen eine uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich wird (vgl. Waldschmidt, 2003).

Konsequenzen dieser gesellschaftsorientierten Perspektiven sind beispielsweise die UN-Behindertenrechtskonvention und der Ansatz des Universal Design for Learning (UDL). Im Rahmen der Konvention drückt sich deutlich der Wandel von einem zu bemitleidenden „Objekt der Fürsorge“ hin zu einem menschenrechtsorientierten Ansatz aus, der Menschen mit Behinderungen gewährleisten soll, ein möglichst selbständiges und selbstbestimmtes Leben zu führen. Im Rahmen des UDL-Ansatzes, der aktuell auch für die berufliche Bildung diskutiert wird (Lindmeier, 2019), geht es um eine umgreifende Umgestaltung von (Lern-)Architektur. Im Fokus stehen die Prinzipien Inklusion und Barrierefreiheit in Bezug auf Bildungssituationen (vgl. Fisseler, 2015).

10.5 Bezug zum Berufsschulalltag

In der (Beruf)Schule kommen, ebenso wie in der Gesellschaft insgesamt, Machtverhältnisse, internalisierte Normalisierungsverständnisse und Vorurteile zum Ausdruck. Um inklusiver zu werden und allen Menschen Zugang zu ermöglichen, ist eine Auseinandersetzung mit Menschenrechten, eine Sensibilisierung für Differenzen und Diskriminierung sowie für Barrieren und eine Reflexion der eigenen Werte eine stetige Aufgabe aller an Schule Beteiligten. Gegen Ableismus anzugehen, Zugangshürden abzubauen und Teilhabe auch an Bildung zu ermöglichen, ist in der UN-Behindertenrechtskonvention unter Artikel 24, Abs. 1 festgehalten:

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...] (Art. 24, Abs. 1 UN-BRK)

Dass eine Beeinträchtigung nicht in Ausgrenzung und Absonderung mündet, ist entsprechend Teil eines inklusiven Auftrags. Inklusion kann also verstanden werden:

„als ein menschenrechtlich begründeter Prozess der Veränderung der Lebensbereiche im Hinblick auf ein visionäres Ziel, nach dem alle Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit jederzeit vollkommen gleichberechtigt und gleichwertig behandelt werden, sodass sie ihr Leben weitestgehend selbstbestimmt in der Gesellschaft leben können“ (Walter-Klose, 2020, online).

Was bedeutet das Wissen um Ableismus, Behinderung und um den Auftrag der Inklusion für die Arbeit als (zukünftige) Berufsschullehrperson? Wie kann sich dieses Wissen auf unser Denken und Handeln auswirken? Wie können wir als Lehrer:innen schließlich mit diesem Wissen im Klassenraum und darüber hinaus handeln? Zur Annäherung an diese Fragen finden Sie im Folgenden Aufgabenstellungen, die Ihnen dabei helfen, sich mit dem Thema weiter vertraut zu machen.

Aufgabe

- Schauen Sie sich die Definition von Behinderung der UN-BRK noch einmal an. Nennen Sie ein konkretes Beispiel, mit dessen Hilfe Sie Beeinträchtigung, Barrieren und Behinderungen in ihrem Wechselverhältnis differenziert darlegen.
- Recherchieren Sie den Ansatz des Universal Design for Learning (UDL) und skizzieren Sie eine Idee, wie Sie diesen in Ihren Klassenraum übertragen könnten.
- Unter dem Hashtag #AbleismTellsMe tauschen sich behinderte Menschen auf sozialen Netzwerken wie Twitter oder Instagram über ihre Alltagserfahrungen mit Diskriminierung aus. Ihren Anfang nahm die Bewegung im Jahr 2020 mit dem ersten Tweet der behinderten Studentin Kayle Hill in den USA und hat, besonders im deutschsprachigen Raum, auf breite Resonanz getroffen. Suchen Sie auf den sozialen Medien* nach diesem Hashtag und lesen Sie sich etwas in die Beiträge ein.

Beantworten Sie anschließend folgende Fragen:

Welche Diskriminierungsgründe werden häufig beklagt?

Welche Forderungen stellen die Betroffenen an die Gesellschaft und nichtbehinderte Menschen? Welche Bezüge lassen sich aus der Lerneinheit und Ihrer Recherche herstellen?

Bitte machen Sie Screenshots der von Ihnen gewählten Hashtags und bauen diese sinnvoll in Ihre Antwort ein.

*Falls Sie nicht auf die Dienste sozialer Medien für die Bearbeitung dieser Aufgabe zugreifen möchten, können Sie gerne eine Recherche im Netz zu Artikeln über die Bewegung machen und grundlegende Erkenntnisse in eigenen Worten wiedergeben. Arbeiten Sie auch hier bitte immer mit Quellenangaben.

11 Sexismus/Gender

Zum Thema Gender finden Sie in dieser Lerneinheit einen einführenden Text in die Thematik. Beispiele aus der Praxis und ein selbst erhobenes Fallbeispiel aus einer Pflegeschule werden mit gendertheoretischen Ansätzen verknüpft.

In diesem Modul lernen Sie, das Fallbeispiel entlang der Differenzlinie Geschlecht theoretisch zu verorten und dadurch alltägliche Situationen im Unterricht zu differenzieren und zu verstehen. Gleichzeitig schärfen Sie so Ihren pädagogischen Blick für Ausschlüsse und Diskriminierung, die durch die dichotome Geschlechterordnung entstehen.

11.1 Fallbeispiel

In dieser Lerneinheit beginnen wir mit einem Fallbeispiel. Dieses ereignete sich in einer berufsbildenden Klasse an einer Pflegeschule und kommt so ähnlich alltäglich in fast jedem Klassenraum mit erwachsenen Schüler:innen vor:

„Steigen wir doch heute gerne mit einem Beispiel aus der Praxis ein, um dann wieder den Bogen zurückzuschlagen zu unserem Stoff: Herr Rothe, was haben Sie uns heute für ein Beispiel aus der Praxis mitgebracht? Und Frau Baumgartner, wie haben Sie Ihre ersten Tage in der Seniorenresidenz erlebt? Erzählen Sie uns doch gerne kurz.“

Die Selbstverständlichkeit, mit der die Schüler:innen hier mit den Bezeichnungen „Frau“ und „Herr“ angesprochen werden, mag nicht verwundern, ist jedoch genauer zu hinterfragen. Um die Problematik dieser Eingangsszene und so auch die Notwendigkeit eines gendersensiblen pädagogischen Umgangs in der Schule zu verstehen, nützt gendertheoretisches Wissen. Die folgend eingeführten Grundbegriffe ermöglichen Lehrpersonen und so auch Schüler:innen, sich selbst und das eigene Denken und Handeln im Umgang mit Geschlecht (selbst-)kritisch zu reflektieren. Mit diesem theoretischen Wissen können Lehrpersonen Formen der Verknennung, Abwertung und des Ausschlusses wie auch Verstärkungen von Stereotypisierungen im Unterricht erkennen und dazu beitragen, Diskriminierungen durch Empowerment stärkende Handlungsweisen zu ersetzen.

Ziel dieser Lerneinheit ist es, nicht nur diskriminierende Zuschreibungsprozesse zu erkennen, sondern auch einen gendersensiblen Blick dafür zu entwickeln, wie sich Jugendliche und (junge) Erwachsene vor dem Hintergrund gegenwärtiger Normalitätsdiskurse geschlechtlich verorten und wie sie hier in Aushandlung gehen. Lehrpersonen werden auf Schüler:innen treffen, die sich nicht in der zweigeschlechtlichen Logik verorten oder die von außen widersprüchlich erscheinende und fluide Identitäten

für sich entdecken und leben. Sie werden auch Schüler:innen antreffen, die sich zwar in der zweigeschlechtlichen (binären) Logik verorten können, jedoch mit gesellschaftlichen Rollenerwartungen ringen. Diese Lerneinheit stärkt Lehrpersonen darin, einen von geschlechtertheoretischen Reflexionen geprägten Blick zu entwickeln und erste Handlungsansätze kennenzulernen, welche zu einem Abbau von genderspezifischen Diskriminierungen führen können. Auch wenn Lehrpersonen nicht allein die Verantwortung für Diskriminierungen in Schulen tragen, können sie dennoch im Rahmen ihrer Möglichkeiten dazu beitragen, dass Schule ein wacher und ermöglichender Raum für gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf Gender wird.

11.2 Gesellschaftliche Normalitätsannahmen in Bezug auf Geschlecht

Die Ansprache der Lehrperson mit „Frau“ und „Herr“ ist genauso selbstverständlich, wie sie gleichzeitig auch problematisch sein kann (nicht muss) – in der Schule und darüber hinaus. So unscheinbar sie auch wirken mag, so sehr hat sie auch eine geschlechternormierende Wirkung, die sich über Jahrhunderte hin entwickelt und sich in unser Denken und Handeln eingeschrieben hat. Diese Ansprache vermittelt, dass es zwei Geschlechter gäbe, dass die angesprochene Person eines dieser Geschlechter hat und dass dieses Geschlecht am äußeren Erscheinungsbild erkennbar wäre. Dass diese Annahmen von einigen Zuschreibungen geprägt sind, verdeutlichen zahlreiche feministische Diskurse, die in Deutschland spätestens seit den 1970er- und 1980er-Jahren u. a. Geschlechterbinarität oder -rollen in Frage stellen (vgl. Villa, 2006). Möglicherweise passt die Ansprache für Herrn Rothe und Frau Baumgartner. Sie identifizieren sich mit der Ansprache und fühlen sich wohl. Falls sie sich jedoch nicht so ‚eindeutig‘ zuordnen können oder zuordnen lassen können, braucht es auch dafür Räume, in denen sie dieses Anliegen hörbar machen können.

Um dies nachvollziehbar zu machen, ist der Begriff der ‚heterosexuellen Matrix‘ ein interessantes Tool. Er ist von Judith Butler (1991) in dem Text „Das Unbehagen der Geschlechter“ entwickelt worden, um Geschlechterverhältnisse zu analysieren und vielfältige Geschlechteridentitäten und sexuelle Orientierungen sichtbar zu machen. Diese Auseinandersetzungen führten zunehmend auch in den Erziehungswissenschaften sowie in der pädagogischen Arbeit zu lebendigen Diskussionen und zur Etablierung wichtiger Begriffe (vgl. Engel, 2022; Hartmann, 2002). Die eben genannten Begriffe werden nun im Folgenden konkretisiert und auf den Kontext Berufsschule angewendet.

Die heterosexuelle Matrix beschreibt die normierende Annahme, es gäbe zwei gegensätzliche Geschlechter, diese seien sexuell aufeinander bezogen und von Geburt bis zum Tod gleichbleibend (vgl. Butler, 1991, S. 37 f.). Feministische und queere Theoriebildungen kritisieren diese Vorstellungen einer binären Geschlechtereinteilung und unterstützen die Sichtbarkeit von Geschlechtervielfalt. In der Berufsschule werden die normierenden Wirkungen von Geschlecht u. a. in der Berufswahl deutlich und

in den diskriminierenden, geschlechtsbezogenen Zuschreibungen, die beispielsweise männliche Erzieher, weibliche Kfz-Mechanikerinnen oder non-binäre Metallbauer:innen erfahren.

Die Norm diskriminierender, gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse, welche mit der heterosexuellen Matrix gezeigt werden können, beschreibt der Begriff „Heteronormativität“. Diese Norm nimmt an, dass Heterosexualität die einzige, natürliche und legitime Sexualität sei und daraus hervorgehende Geschlechterrollen ebenso natürlich und legitim seien. Der Begriff erweist sich für eine Kritik und Analyse binärer Geschlechtervorstellungen als besonders konstruktiv und analysiert nicht nur die Verflechtung von Heterosexualität und Geschlechternormen, sondern auch, wie diese mit Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen verwoben sind (vgl. Kleiner, 2016).

Um die Binarität, Eindeutigkeit und Zwangsläufigkeit von Geschlecht zu dekonstruieren, gewinnt die Unterscheidung zwischen biologischem Geschlecht (sex) und sozialem Geschlecht (gender) an Bedeutung. Dieser konstruktivistische Ansatz distanziert sich von der Annahme, dass das soziale Geschlecht zwangsläufig aus dem biologischen folge und zeigt auf, dass das Verständnis von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen unter gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen geprägt und gebildet wird (vgl. Maihofer & Baumgarten, 2015). Eine gesellschaftlich-kulturelle Beschaffenheit in heteronormativen Gesellschaftssystemen zeichnet sich gegenwärtig durch die Hierarchisierung „beider“ Geschlechter aus, mit der Männlichkeit als Normalvorstellung priorisiert wird und Weiblichkeit und weitere Geschlechter abgewertet werden. Die Abweichung von dem, was als normal angesehen wird³⁰, bringt zwangsläufig Ausschlüsse und Marginalisierungen mit sich. Dabei macht es einen Unterschied, wie stark die „Abweichung“ von der „Normalität“ gelebt und erkennbar wird. Es beeinflusst also die Lebenschancen, ob sich Menschen beispielsweise als cis³¹- Mann oder cis-Frau verstehen oder ob sie trans- oder intergeschlechtlich sind. Dies hat einen Einfluss darauf, welche gesellschaftlichen Zugänge ihnen offenstehen und welche nicht. Dies können auch so grundlegende Dinge wie die oft diskutierten Toiletten sein, die für trans oder inter Menschen wiederholt Orte der Gefährdung und Diskriminierung werden können – entweder weil gendersensible oder Unisex-Toiletten nicht zur Verfügung stehen oder weil binär organisierte Toiletten Räume der Anfeindungen und Übergriffe gegenüber trans und inter Personen werden können. Neben Geschlechtlichkeit gewinnt auch die sexuelle Orientierung an Bedeutung. Heterosexualität erfährt in heteronormativen Systemen Anerkennung, während Queerness³² tendenziell

30 Vertiefungen des Begriffs und zum Verständnis von Normalisierungsprozessen sind in der Lerneinheit „Neo/linguizismus“ zu finden.

31 Cis steht für die Markierung von Männern und Frauen, deren bei der Geburt zugewiesenes Geschlecht auch mit ihrer Geschlechtsidentität übereinstimmt. Transgeschlechtlichkeit betrifft Menschen, deren bei der Geburt zugewiesenes Geschlecht nicht mit der Geschlechtsidentität übereinstimmt. Dies können auch non-binäre Menschen sein, die sich nicht der zweigeschlechtlichen Ordnung zugehörig fühlen. Intergeschlechtlichkeit beschreibt, wenn die körperlichen Geschlechtsmerkmale eines Menschen nicht eindeutig einem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugeordnet werden können.

32 Vertiefungen zu Queerness sind im anschließenden Kapitel zu finden.

abgewertet und benachteiligt wird³³. Dabei ist die Differenzlinie Geschlecht wie jede andere Differenzlinie auch stets mit weiteren Differenzlinien verwoben, was zu Mehrfachdiskriminierungen führen kann (Crenshaw, 2019b).

Nun bot diese Lerneinheit bereits einige Beispiele, wie Geschlecht im sozialen Miteinander hergestellt und reproduziert wird. Geschlechterspezifische Berufswahlen, Ansprachen oder Toilettenoptionen können mit verschiedenen Ansätzen in ihren normierenden und Geschlechterrollen stabilisierenden Wirkungen theoretisch reflektiert werden. Judith Butler beschreibt in einer dekonstruktiven Herangehensweise das „Geschlechtlich-Werden“ (gendering) (Butler, 1997, S. 29) als „Zum-Vorschein-Kommen“ (ebd. S. 29) des Menschen im Kontext der Matrix geschlechterspezifischer Beziehungen. Diesem „Zum-Vorschein-Kommen“ geht jedoch eine Anrufung voraus. Diese geschehe bereits als Fötus. Bevor ein Kind also das Licht der Welt erblickt, wird ihm schon ein Geschlecht zugeschrieben – und nach diesem wird es folgend behandelt. „Und in der Tat, mit der ärztlichen Interpellation (Anrufung) (ungeachtet der in den letzten Jahren aufgekommenen Ultraschallaufnahme) wechselt das Kind von einem ‚es‘ zu einer ‚sie‘ oder einem ‚er‘; und mit dieser Benennung wird das Mädchen mädchenhaft gemacht“ (ebd.). Mit diesem Prozess des Geschlecht-Werdens wird eine Person gegenwärtig (noch) zu einem Mädchen oder einem Jungen gemacht und auf eine bestimmte soziale Position verwiesen, von der aus sie oder er zukünftig spricht und handelt – also zum Vorschein kommt:

„Damit aber endet das ‚Zum-Mädchen-Machen‘ des Mädchens noch nicht, sondern jene begründende Anrufung wird von den verschiedensten Autoritäten und über diverse Zeitabschnitte hinweg immer auf neue wiederholt, um die naturalisierende Wirkung zu verstärken oder anzufechten. Das Benennen setzt zugleich eine Grenze und wiederholt einschärfend eine Norm.“ (ebd.).

Diese Prozesse spielen sich auch in der Berufsschule ab, indem bestimmte Formen der Geschlechterrollen als legitim anerkannt und entsprechend honoriert werden und andere nicht. Mit interaktionistischen Ansätzen lässt sich dieser Prozess des „Zum-Mädchen-Machens“ als „doing gender“ verstehen. Candace West und Don Zimmermann (West & Zimmermann, 1987) fokussieren Interaktionen und das soziale Miteinander, wenn sie die Herstellung von Geschlecht untersuchen. Darauf aufbauend haben sie den Begriff doing gender eingeführt und betonten die Perspektive, dass Geschlecht in zwischenmenschlichen Handlungen hergestellt wird. Geschlecht wird auch in diesem Ansatz nicht als biologisch interpretiert. Während dekonstruktive Ansätze Geschlechter insbesondere als fließend und über binäre Grenzen hinausgehend verstehen, stellen Ansätze des doing gender vor allem die alltäglichen, sozialen Herstellungspraktiken ins Zentrum. Beide Ansätze sehen Geschlecht als sozial konstruiert. An Handlungen in diesem Herstellungsprozess sind diejenigen, die ihr Ge-

33 Die Akzeptanz von Queerness wird in westlichen Gesellschaften als Indikator für Moderne und Fortschrittlichkeit konstruiert. Indem westliche Nationen nicht-westlichen Queerfeindlichkeit unterstellen, grenzen sie sich ab und legitimieren beispielsweise rassistische Migrationspolitiken. Dass queere Menschen auch in westlichen Nationen Diskriminierung erfahren, wird im Diskurs oftmals verdeckt (vgl. Puar, 2017).

schlecht darstellen, und diejenigen, die es anerkennen oder auch verkennen – also grundsätzlich erst mal alle Menschen. Doing gender ist hierbei ein wechselseitiger (Re-)Konstruktionsprozess, durch den Geschlechterzugehörigkeiten und -verhältnisse hergestellt und normalisiert werden. Neben dekonstruktiven und doing-gender-Ansätzen helfen Herangehensweisen, die Geschlecht als Sozialisationsprozess verstehen. Im Anschluss an Simone de Beauvoirs Worte „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir, 2005, S. 9) erläutern Andrea Maihofer und Diana Baumgarten (2015), dass der Prozess zur „Frau“ oder zum „Mann“ werden vor allem ein gesellschaftlich-kultureller Prozess ist, also (auch) als ein Sozialisationsprozess verstanden werden muss, der unter anderem „den Körper, die Psyche, die Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen umfasst“ (Maihofer & Baumgarten, 2015, S. 631). Mit einem Verständnis, das anerkennt, dass Geschlecht auf die Art und Weise einwirkt, wie wir (unsere und andere) Geschlechter fühlen, wahrnehmen, denken, darstellen und aushandeln und wie ebendiese Aspekte unser körperliches und psychisches Erleben formen (Ahmed, 2018), kann nachvollziehbar werden, warum sich Geschlechtergerechtigkeit so zählebig entwickelt. Körper, Psyche und Wahrnehmungen lassen sich nicht von heute auf morgen ändern. Veränderung benötigt Zeit. Inzwischen gehen Sozialisationstheorien davon aus, dass sich Sozialisationsprozesse ein Leben lang vollziehen und nicht – wie lange angenommen – mit dem Ende der Pubertät abgeschlossen sind (vgl. Maihofer & Baumgarten, 2015, S. 632). Der sozialisationstheoretische Ansatz von Maihofer geht auf Einsichten aus den Queer Studies zurück, wie sie vor allem durch Judith Butler (1991) in den 1990er-Jahren entwickelt wurden und dann für den deutschsprachigen Kontext (u. a. Hark, 1996; Engel, 2022; Maihofer & Baumgarten, 2015) fruchtbar gemacht werden konnten.

Diese verschiedenen Perspektiven ermöglichen, geschlechterspezifische Kategorisierungen zu hinterfragen und dazu beizutragen, dass die Vorstellungen einer binären Geschlechterordnung erweitert und geöffnet werden. Alle drei Herangehensweisen verdeutlichen, dass gesellschaftliche Verhältnisse, Lebenslagen und Handlungsweisen auf eine bestimmte Art und Weise Geschlecht erzeugen und Geschlecht keinem einmaligen Akt zuzuschreiben ist. Stattdessen vollzieht sich die Herstellung von Geschlecht immer und immer wieder in unserem Alltag und unserem sozialen Miteinander. Wenn sich (Berufsschul-)Lehrpersonen vor Augen führen, dass Geschlecht gegenwärtig stark entlang einer diskriminierenden heterosexuellen Matrix organisiert ist und durch zwischenmenschliche Interaktionen reproduziert, aber auch transformiert werden kann, können sie einen wichtigen Beitrag leisten, um Schüler:innen unabhängig von ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit in der Ausübung ihres zukünftigen Berufs zu unterstützen. Indem sie Geschlecht veruneindeutigen und bisherige Deutungsmuster hinterfragen und umschreiben, schaffen sie neue Räume, Geschlecht zu entdecken und zu leben. Auf diese Weise würdigen sie nicht nur verschiedene soziale Geschlechter, sondern unterziehen auch normative Rollenerwartungen einer Kritik, wodurch sie Schüler:innen darin begleiten, einen sensiblen, feinfühligem Umgang mit Geschlecht zu entwickeln und ihre eigene Geschlechtsidentität zu stärken.

11.3 Gendersensible Ansprache im berufsbildenden Unterricht

Das bringt uns zum eingangs angeführten Fallbeispiel zurück und damit auch zurück in den Klassenraum. Mit mehreren Beispielen konnten wir zeigen, dass Geschlecht in verschiedensten Momenten hergestellt und mit Rollenerwartungen versehen wird. Dies macht nicht nur eine genderreflexive Ansprache von Schüler:innen notwendig, sondern auch die Reflexion genderspezifischer Assoziationen in unterschiedlichen, kleinen Momenten, die sich für privilegierte Menschen vielleicht sehr banal anfühlen, aber für Marginalisierte einen erheblichen Unterschied machen können. Dazu gehört beispielsweise die Offenheit für normabweichende Pronomen und Ansprachewünsche der Schüler:innen. Um hier keine unangenehmen Situationen im Klassenraum vor der Gesamtgruppe zu erzeugen, hilft es, Wünsche zur Ansprache noch vor Unterrichtsbeginn beispielsweise per Mail abzufragen. Es gilt also, verschiedene Aspekte abzuwägen und Handlungsweisen kontextbezogen anzupassen, um Schüler:innen in ihrer Identitätsentwicklung zu fördern und Handlungsweisen auf die möglichen Auswirkungen auf die berufliche Entfaltung der Jugendlichen zu untersuchen. Folgende Fragen können (Berufsschul-)Lehrpersonen als Anregung zur Reflexion der eigenen Haltung dienen und ihnen helfen, ihren Blick in Bezug auf Ausgrenzungen und Auslassungen zu schärfen:

- Was kann und muss ich in Bezug auf Geschlechtervielfalt wissen und vermitteln?
- Wie kann ich notwendige Prozesse anregen, die binäre Geschlechterlogik zu hinterfragen?
- Welche Beispiele außerhalb von Heteronormativität gebe ich in meinem Sprechen und im Lernmaterial?
- Wie kann ich Schüler:innen dabei unterstützen, in ihren jeweiligen Berufskontexten ihre eigene Geschlechtsidentität selbstsicherer zu vertreten?
- Wie gehe ich damit um, dass möglicherweise an meiner Schule im Kollegium ein Hinterfragen dieser Normen als irritierend empfunden wird?

Aufgabe

- Beschreiben Sie in Ihren eigenen Worten kurz den in dieser Lerneinheit ausgeführten Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Zuschreibungen und möglichen Geschlechtsidentitäten. Bitte ergänzen Sie ein paar Vorschläge, wie verschiedene Geschlechter auch sprachlich berücksichtigt werden können.
- Gehen Sie auf das Portal: Gendering MINT digital: <https://www2.hu-berlin.de/genderingmintdigital/> und suchen Sie sich hier ein Kapitel zu Gender & Informatik, Mathematik oder Physik aus und bearbeiten Sie es. Halten Sie Ihre drei wichtigsten Erkenntnisse aus dem jeweiligen Kapitel schriftlich fest.

12 Heterosexismus/Queer

In dieser Lerneinheit wird in die Thematik Queerness eingeführt. Dies geschieht in einem ersten Schritt durch eine Auseinandersetzung mit der Frage, was es überhaupt bedeutet, in einer heteronormativ strukturierten Gesellschaft queer zu sein. Die Frage wird dann anhand von Einblicken in Studien über Queerness in Berufsschulen konkretisiert, wobei wichtige Grundbegriffe erläutert werden. Im Anschluss wird dann in die Forschungsrichtung der Queer Studies kurz eingeführt. Daraufgehend werden anhand der Vorstellung von Handlungsoptionen und einem Nachdenken über Möglichkeiten (und Grenzen) von Professionalisierung konkrete Umsetzungsalternativen für eine differenzsensiblere und queer-freundliche Berufsschule in den Blick genommen.

12.1 Coming-out

Wir beginnen mit einer kleinen Denkaufgabe: Stellen Sie sich vor, heterosexuell zu sein. Heterosexualität gilt in unserem Gedankenspiel nicht als Norm. Wir kommen an eine neue Arbeitsstelle, vielleicht an eine Berufsschule. Es gibt Gespräche mit Kolleg:innen, vielleicht auch mit der Schulleitung. Wir sagen den Satz: „Ich bin heterosexuell“. Unser Herz pocht, unsere Hände werden schwitzig. Wie wird mein Gegenüber reagieren? Was werden die neuen Kolleg:innen von uns denken? Werden wir zukünftig verachtet, angefeindet, nicht mehr ernst genommen? Wie ist das Gefühl, als nicht „normal“ eingeordnet zu werden? Ab jetzt werden wir immer wieder in Situationen kommen, in denen wir aufgefordert sind, uns zu erklären und intimste Fragen zu beantworten. Wie wäre das für uns? Unendlich anstrengend und nervenaufreibend, oder? Eine Situation wie diese kann zu erheblichem Stress führen und sogar krank machen. Menschen, die abweichend von der heterosexuellen Norm lieben und begehren, erleben dies in ihrem Alltag immer wieder.

Ein Coming-out kann aber auch etwas sehr Empowerndes und Schönes haben, da das innere Gefühl mit dem äußeren Auftreten in Einklang kommen kann. Hier ist die Gesellschaft und jede:r Einzelne gefragt, so zu reagieren, dass das Coming-out zu einer positiven Erfahrung wird. Im Folgenden erzählt Leni Bolt einen Teil ihrer Coming-out-Geschichte und zeigt auf, an was für Hindernisse Leni immer wieder stößt:

„Ich hatte zwei verschiedene Coming-outs. Mein erstes mit 18, als ich dachte, dass ich schwul bin. In meiner Jugend hatte ich lange Probleme damit, meine eigene Identität zu finden und zu festigen. Ich komme aus einer kleinen, konservativen Stadt, ich konnte mich dort nicht frei entfalten. Dann zog ich nach Berlin und entwickelte mich in eine

immer weiblichere Richtung. Ich dachte damals, ich könnte nur glücklich werden, wenn ich den klassischen Weg einer Geschlechtsangleichung ginge und zur Frau würde. Dabei habe ich aber gemerkt, dass ich mich im Dazwischen am wohlsten fühle. Der Begriff non-binär passt daher am ehesten zu mir. Und das war dann mein zweites Coming-out: das den Menschen zu erklären. Meine Utopie ist, dass wir kein Coming-out mehr brauchen. Warum muss ich mich ständig erklären? Ich glaube, unsere Identität und Sexualität entwickeln sich über das ganze Leben weiter. Für meine sexuelle Orientierung habe ich kein richtiges Wort, am ehesten würde es wohl pansexuell treffen: dass ich Menschen liebe, eine Person.“

Was mir immer wieder passiert: Menschen sind skeptisch gegenüber nicht binären Personen, weil wir alle eben mit nur zwei Geschlechtern aufgewachsen sind. Toiletten sind ein Problem: Gehe ich aufs Männer- oder aufs Frauenklo? Ich möchte nicht negativ auffallen, ich möchte einfach nur aufs Klo gehen. Leider bekomme ich immer wieder Gegenwind von Leuten, die meine Identität nicht verstehen oder akzeptieren wollen. Ich war mal in der Umkleide einer Modekette, dort gab es strikt getrennte Männer- und Frauenumkleiden. In der Frauenumkleide falle ich grundsätzlich weniger auf, da fühle ich mich auch wohler. Als ich rauskam, hat eine Verkäuferin mich gesehen und eine richtige Szene gemacht. Sie hat laut gefordert, ich müsse in die Männerumkleide. Dabei war ich ja schon fertig. Das war sehr unangenehm, zumal ich noch nicht besonders gefestigt und super schüchtern war.“ (Dürrholz & Kramer, 2022, online).

Auch die Berufsschule hat die Verantwortung, queeren jungen Menschen einen Raum zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu geben, und das bedeutet, auf vielen Ebenen Veränderungen anzugehen.

12.2 Heteronormativität

Die deutsche Gesellschaft ist geprägt durch Heteronormativität, also die Annahme, dass heterosexuelles Begehren die einzige und „natürliche“ Art wäre, Sexualität und Geschlechtsidentität auszudrücken. Weitere sexuelle Orientierungen und Identitätsvorstellungen werden marginalisiert und in sozialen Hierarchien als minderwertig diskriminiert.

Der Begriff **Heteronormativität** ist zentral für die Queer Studies und kann als ein gesellschaftliches Ordnungsprinzip verstanden werden, welches geschlechtliches und sexuelles Begehren im Sinne eines binären Geschlechtersystems (Frau + Mann) steuert. In den Queer Studies kommen „Reproduktionsmechanismen, Vernetzungen und institutionelle Zwänge“ (Hark, 2009, S. 318) in den Fokus und werden kritisch dekonstruiert. Heteronormativitätskritik ist eine Analyse von Gesellschaft und Geschichte, um zu verstehen, „wie Heterosexualität in die soziale Textur unserer Gesellschaft, in Geschlechterkonzeptionen und in kulturelle Vorstellungen von Körper, Familie, Individualität, Nation, in die Trennung von privat/öffentlich eingewoben ist, ohne selbst als soziale Textur bzw. als produktive Matrix von Geschlechterverhältnissen, Körper, Familie, Nation sichtbar zu sein“ (ebd.).

Auch in der Berufsschule wirken diese machtvollen Ordnungen und es bedarf einer Reflexion heteronormativer Praktiken, um Stereotype und Vorurteile und den daraus resultierenden Diskriminierungen und Gewaltakten entgegenzuwirken. Weltweit gibt es in mehr als 60 Ländern strafrechtliche Verfolgung gegen queere Menschen und in 12 Ländern gilt bis heute die Todesstrafe (LSVD – Verband Queere Vielfalt, 2023). Im Jahr 2022 gab es über 1.400 registrierte Fälle von Hasskriminalität gegenüber LGBTIQ+ Personen in Deutschland (vgl. Lehmann, 2023). Zu bedenken ist, dass hier die Dunkelziffer weitaus höher liegt. Queer-Sein ist mit Gefahren verbunden, auch in der Berufsschule. Damit wollen wir uns im übernächsten Absatz näher befassen. Um anhand der Vorstellung von Studienergebnissen auf die Erfahrungen von queeren Jugendlichen in einer heteronormativ geprägten Umgebung wie der (Berufs-)Schule eingehen zu können, werden wir uns nun zunächst genauer mit dem Begriff „Queer“ und den dazugehörigen Queer Studies auseinandersetzen.

12.3 Was bedeutet Queer? Zur Geschichte des Begriffs und der Queer Studies

„Und es ist ja nicht so, dass – also, ich war das, denke ich schon, von Anfang, nur hatte ich keine Bezeichnung dafür, nur wusste ich nicht, wie ich es nennen soll. Und jetzt wo ich die Bezeichnung habe, ist es einfach so, ein Gewicht ist runtergefallen, ich weiß Bescheid und ich muss mich irgendwie nicht, ich muss es nicht erklären, sondern ich kann einfach einen Begriff nennen.“ (Krell, 2021, S. 48).

Wenn wir über den Versuch einer Definition von „Queer“ nachdenken, ist das ein paradoxes Unterfangen, da der Begriff in seiner Bedeutung einer festen Definition widerstrebt. Queer hatte ursprünglich eine negative Bedeutung und kann (als Adjektiv) vom Englischen ins Deutsche übersetzt so viel wie „seltsam“, „schräg“ oder „verrückt“ bedeuten. Durch Selbstermächtigungskämpfe queerer Aktivist:innen ist der Begriff positiv umgedeutet worden und wird bewusst als Selbstbeschreibung von jenen Personen genutzt, die nicht heterosexuell beziehungsweise nicht cisgeschlechtlich sind. Ihre geschlechtliche Identität (mit welchem Geschlecht sie sich identifizieren) und/oder sexuelle Orientierung (wen sie begehren oder wie sie lieben) weicht damit von der Heteronormativität ab. Wenn wir den Begriff Queer nutzen, müssen wir uns klarmachen, dass der Begriff immer etwas Uneindeutiges hat, und das in unbeabsichtigter Weise, denn:

„genau das soll Queer [...] auch sein: eine positive Verschiebung von Bestehendem, indem scheinbar Selbstverständliches hinterfragt und die dahinterstehenden Systeme, Macht- und Herrschaftsstrukturen aufgezeigt, kritisiert und dekonstruiert werden.“ (Brück, 2023, S. 17).

Durch die Neuausrichtung des Begriffs ist dieser heute positiv besetzt und wird oft als Oberbegriff genutzt, um neben den für cis-weibliche/cis-männliche Personen genutzten Begriffen: Frau/lesbisch, Mann/schwul, auch weitere Positionen sichtbar zu machen. Hierbei geht es aber nicht um ein Konkurrieren um die „beste“ Perspektive,

sondern um die Sichtbarmachung und Berücksichtigung weiterer Gruppen, die geschlechtlich und sexuell marginalisiert werden.

Neben der empowernden, praxisorientierten und aktivistischen Komponente wird der Begriff „queer“ auch für politische und theoretische Kämpfe genutzt: Als Verb kann „to queer“ mit „jemanden irreführen“ und „etwas verpfuschen“ übersetzt werden. Die Übersetzung des Verbs passt gut zum Anliegen der queeren Community, bestehende Normen zu irritieren und dominante Macht- und Herrschaftsordnungen zu kritisieren und zu verändern. „Queer soll verstören, anstatt theoretische, methodische oder disziplinäre Sicherheiten zu schaffen“ (Degele, 2008, S. 11). Queer ist letztlich als ein beweglicher Begriff zu fassen, der in diskursiven Aushandlungen und in Kämpfen gegen Heteronormativität Bedeutung dazugewinnt und Unpassendes abstreift.

Vor etwa drei Jahrzehnten (um 1990) entstanden die Queer Studies in den USA aus wissenschaftlichen feministischen und Gay/Lesbian Studies sowie aus aktivistischen rassismus- und identitätskritischen Kontexten heraus (vgl. Butler, 1991). Theresa de Lauretis führte sie 1991 in den akademischen Diskurs ein. In der Queer-Theorie geht es um die Infragestellung von binären Geschlechterkonstruktionen und damit um eine kritische Auseinandersetzung mit der Macht geschlechtlicher und sexueller Normen. Dieses Infragestellen passiert aus einer intersektionalen Perspektive heraus und ist verbunden mit einer Kritik an Kapitalismus und (Neo-)Kolonialismus (vgl. Laufenberg, 2019, S. 332). Die Queer Studies waren auch eine Antwort auf ein Klima steigender rechtskonservativer Religiosität, die AIDS-Krise, den Rückbau des Sozialstaates (mit Fokus auf die USA), eine (Re-)Idealisierung von heterosexuellen Kleinfamilien sowie eine erneute Sichtbarkeit von Rassismus (vgl. ebd.). Queere Menschen machten und machen die Erfahrung, in bestehenden Bündnissen nicht mitgedacht zu werden. In der Frauenbewegung wurden Queer- und Transpersonen teils abgelehnt, Schwulen- und Lesbenbewegungen fokussierten und fokussieren sich teils auf einen assimilativen Ansatz ohne eine grundlegende Infragestellung heteronormativer Strukturen. Ein Beispiel ist der Kampf um die „Ehe für alle“, in dem es darum geht, als schwules/lesbisches Paar die gleichen Rechte wie heterosexuelle Paare zu haben. Eine Alternative wäre es, die Institution Ehe, die die monogame Beziehung von nur zwei Personen privilegiert, grundsätzlich in Frage zu stellen (Mesquita, 2011), sodass gesellschaftlich ganz neu – und unabhängig von der Norm einer auf Dauer gestellten Zweierbeziehung – über Care- und Verteilungsfragen nachgedacht werden müsste und könnte.

Ging es in der Formierung der Queer-Theorie in den 80er-Jahren noch viel um die Kritik bestehender Frauenbewegungen und Männer und gegen das Patriarchat als Ganzes, so wurden nach und nach „normalisierende Praxen und Glaubenssätze rund um Geschlecht, Sexualität und andere „Normalitäten“ (wie etwa *Weißsein* oder Nichtbehinderung)“ (Degele 2008, S. 41) zu einem wichtigen Fixpunkt in der queeren Theorie

„Was die Queer Studies damit nicht nur rekonstruieren, sondern auch systematisch aus den Angeln heben wollen, sind Naturalisierungen, und zwar in dem Sinn, dass Normalität zur Natur beziehungsweise Natürlichkeit erhoben wird. Das betrifft nicht nur Sexualität, sondern etwa auch Rasse und (Nicht)Behinderung.“ (ebd. S. 51).

In den deutschen Diskurs kam die Queer-Theorie besonders über Judith Butlers Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) und „Körper von Gewicht“ (1997) und über ihr darin beschriebenes Konzept der „heterosexuellen Matrix“³⁴.

12.4 Was bedeutet es, queer in der Berufsschule zu sein?

Im Jahr 2020 wurden im Rahmen einer quantitativen Fragebogenstudie 140.000 lesbische, schwule, bi, queere, trans, inter und agender Personen (LGBTQIA+) nach ihren Erfahrungen in der Schule befragt. 77 % erinnern keine queeren Bildungsinhalte in ihrer Schulzeit. 48 % gaben an, in ihrer Schulzeit diskriminiert worden zu sein (Beleidigungen, Bedrohungen etc.). 46 % halten fest, in ihrer Schulzeit keine Solidarität seitens der Mitschüler:innen und/oder ihrer Lehrpersonen erfahren zu haben (vgl. LSVD – Verband Queere Vielfalt, 2020). In weiteren Beiträgen und Studien konnte ebenso festgestellt werden, dass queere Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der Schule und im Ausbildungssystem mit Diskriminierung auf interpersoneller, institutioneller und struktureller Ebene zu tun haben (Brück, 2023; Krell & Oldemeier; Krell, 2021). Dabei bestehen sowohl in der Schule als auch in der Ausbildung bestimmte normative Erwartungen und Forderungen, in denen sich queere Menschen nicht wiederfinden können. Eine für den Berufsschulkontext relevante Studie ist die DJI-Studie „Erfahrungen von lesbisch, schwulen, bisexuellen, trans und queeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung“ (Krell, 2021), welche Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen aufgrund der sexuellen und geschlechtlichen Orientierung junger Menschen innerhalb der Berufsschule und der Ausbildungsbetriebe untersucht. In den Ergebnissen wird sichtbar, dass trans- und genderdiverse Jugendliche sich in besonderer Weise mit dem in der Gesellschaft als „normal“ und „naturgegeben“ binären Geschlechtersystem konfrontiert sehen. Es fehlt in der Gesellschaft und damit auch in den Berufsschulen an Wissen über und Anerkennung von geschlechtlicher Vielfalt (vgl. Krell, 2023, S. 64). Queere Jugendliche erleben sich in Berufsschulen in einem

„Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungshaltungen und Forderungen, die normativ geprägt sind, und den eigenen individuellen Wünschen und Bedürfnissen hinsichtlich eines zu gestaltenden queeren Lebensentwurfs“ widersprechen.“ (Brück, 2023, S. 3).

Dies kann weitreichende Folgen haben wie: Gesundheitsprobleme, Fehltage, schlechtere Noten, Schulabbrüche oder Depressionen (vgl. Klenk, 2019, S. 59). In diesem Zusammenhang wurde immer wieder auf die Professionalisierungsbedarfe seitens der Lehrpersonen aufmerksam gemacht, da diese zu wenig (Kontext-)Wissen über queere Lebensweisen haben und Unsicherheiten in der Unterstützung queerer Schüler:innen zeigen. Neben dem Kontextwissen braucht es immer auch eine weitreichende Anerkennung von Pluralität in dem Sinne, dass in der Berufsschule nicht nur Zugeständ-

34 Näheres hierzu siehe Lerneinheit 12: Gender.

nisse an queere Personen gemacht werden, sondern die „Unterschiedlichkeiten der Einzelnen geachtet und ihre je spezifische Handlungsfähigkeit berücksichtigt werden“ (Geier & Mecheril, 2021, S. 233). Handlungsfähigkeit meint in diesem Sinne immer, „dass die spezifischen, nur im Rahmen der je eigenen Geschichte und Biografie verstehbaren Fähigkeiten, Empfindsamkeiten, Dispositionen und Vermögen von Einzelnen angesprochen und zur Geltung gebracht werden“ (ebd.). Es geht also darum, (queere) Jugendliche in der Berufsschule Raum zu geben und sie an ihren unterschiedlichen Lebenslagen orientiert zu unterstützen (Brück, 2023, S. 6).

In der (Berufs-)Schule bleibt jungen Menschen meist wenig Zeit, sich mit ihren eigenen Wünschen auseinanderzusetzen, zu experimentieren oder spielerisch ihren Horizont zu erweitern. Ihr Handlungsspielraum orientiert sich stark an den gesellschaftlichen und arbeitsmarktlichen Anforderungen und Normen (vgl. Brück, 2023, S. 31). Queere junge Menschen werden durch die starren Normen oft in die Rolle gedrängt, sich erklären zu müssen, auch gegenüber sich selbst. Einerseits steigt das Bewusstsein für queere Lebenskonzepte, andererseits hat auch die Diskriminierung zugenommen (ebd. S. 33).

Genauso wie in der allgemeinbildenden Schule werden auch in den Berufsschulen queere Lebensrealitäten zu wenig thematisiert (Brück, 2023; Krell, 2021). Das reicht von fehlenden queer-spezifischen Unterrichtsinhalten über fehlende Leitbilder und Regeln bis hin zum Mangel an sichtbaren Symbolen. Wie folgender Interviewauszug mit Claudia Krell zeigt, liegt die Verantwortung für Veränderungs- und Öffnungsprozesse nicht bei den queeren Jugendlichen, sondern in der Gesellschaft und der Bildungsinstitution:

„Stuzubi: Haben Sie für queere, trans* und intergeschlechtliche Schüler:innen ein paar Tipps zur Berufs- und Studienwahl?

Claudia Krell: Sie sollen sich auf jeden Fall was suchen, was ihnen Spaß macht, wie die anderen auch, und etwas, wo sie sich sicher fühlen. Eigentlich sehe ich es aber eher andersrum, Schulen, Unis und Ausbildungsbetriebe brauchen Tipps, um besser mit queeren, trans* und nicht-binären Bewerber:innen umzugehen. Die Verantwortung liegt bei uns als Gesellschaft, dass queere Menschen sich sicher und wohl fühlen.“ (Krell/Stuzubi, 2023, online).

Queerfeindlichkeit zeigt sich nicht nur im Nichthandeln, sondern auch in den alltäglichen Interaktionen zwischen Schüler:innen, Lehrpersonen und weiteren Akteur:innen an Berufsschulen. Geschlechtliche und sexuelle Diversität tauchen oftmals lediglich in Form von Schimpfwörtern auf (vgl. ebd.). (Fehlende) Differenzreflexivität zeigt sich auch über Sprache. Wie bei anderen Differenzlinien geht es um ein Umlernen gewaltvoller Sprechweisen und eine Veränderung dahinter liegender gewaltvoller Annahmen über Queerness.

12.5 Queerness und kritische Professionalisierung

„Wir haben Namensschilder bekommen, und da war zum Beispiel, stand noch mein alter Name drauf, und dann hat die Lehrerin, ist dann hergekommen, hat gesagt ‚Nee, das geht gar nicht‘, hat es in den Müll geworfen und direkt ein neues bestellt in meinem richtigen Namen dann. Und da war ich auch so ‚Wow! Ich bekomme wirklich Unterstützung, ohne dass ich auch was sagen muss, dass die Leute das jetzt halt wissen‘ – und direkt es auch umsetzen, ohne jetzt nochmal zu mir zu kommen ‚Ist das ok, ob da der alte Name steht?‘. Also, die denken halt so gleich mit und ändern alles ab.“ (Valentin Interviewauszug in Krell, 2021, S. 43).

Der:die Schüler:in berichtet, ein Namensschild mit einem alten Namen erhalten zu haben, aber die Lehrer:in sofort erkannte, dass dies nicht akzeptabel war. Ohne dass der:die Schüler:in etwas sagen muss, agiert die Lehrerin proaktiv und wirft das Namensschild weg, um ein neues mit dem richtigen Namen zu bestellen. Besonders bemerkenswert ist, dass dieses Handeln von der Lehrperson wohl keine Selbstverständlichkeit war, denn sonst wäre es wohl im Interview nicht auf diese Weise hervorgehoben worden. Wichtig ist zu verstehen, dass es hierbei nicht ausschließlich um das Lösen individueller „Probleme“ gehen kann. Dies wäre eine sehr oberflächliche und wenig nachhaltige Herangehensweise. Es müssen auch die institutionell verankerten Strukturen in den Blick genommen werden, welche diese gewaltvollen Erfahrungen junger Queers ermöglichen (vgl. Krell, 2021, S. 43). Ebenso müssen sich Lehrkräfte mit ihren eigenen Vorurteilen und Wissenslücken befassen und sich im Sinne der Kompetenzlosigkeitskompetenz (Mecheril, 2013) von dem Bild der allwissenden Lehrperson verabschieden. Ein echtes Um- und Neulernen kann nur gelingen, wenn sich Lehrer:innen in ihrem Selbstverständnis irritieren lassen³⁵. Darüber hinaus braucht es ebenso auf der Ebene der Prävention, der Intervention in diskriminierenden Situationen und in der Begleitung von queeren Jugendlichen proaktive und intersektional ausgerichtete Handlungsstrategien (vgl. Klenk, 2019, S. 50 ff.).

Die Schaffung einer diskriminierungssensiblen Umgebung im Zuge von institutionellen Öffnungsprozessen in der Berufsschule und den Ausbildungsbetrieben kann niemals nur durch die Lehrkräfte geleistet werden, sondern ist eine Aufgabe, die die Berufsschule als gesamte Organisation angehen muss. Ein wichtiger Punkt ist die Errichtung und der Ausbau kompetent besetzter Beschwerdestellen. Denn oft sind neben Lehrkräften Rektor:innen, Betriebsräte oder Personalbüros mit Themen der sexuellen Orientierung oder der geschlechtlichen Zugehörigkeit nicht ausreichend geschult oder es vermischen sich zu viele Aufgabenbereiche, was eine solidarische Unterstützung behindern kann (vgl. Krell, 2021, S. 60). Am Ende der hier bereits mehrfach zitierten DJI-Studie von Claudia Krell (2021) „Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans und queeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung“ leitet die Autorin in Zusammenarbeit mit weiteren Expert:innen Handlungsbedarfe ab, welche als Anregungen für eine Verbesserung der Situation queerer junger Menschen in der Berufs-

35 Diese Thematik wird in der Lerneinheit 18: Involvierte Professionalisierung genau ausgeführt. Hier laden wir zur Reflexion der eigenen Lehrer:innenrolle ein.

schule genutzt werden können (vgl. Krell, 2021, S. 66 ff.). Im Folgenden werden wesentliche Punkte überblicksartig zusammengefasst:

Wissen vermitteln: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (als Unterrichtsthema, Projekt sowie in der Aus- und Weiterbildung)

Institutionelle Öffnung: Institutionelle Verankerung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Unter diesem Punkt geht es unter anderem um die Erstellung von Leitlinien und Konzepten, durch welche intersektionale Diskriminierungssituationen erschwert werden und Handlungsfähigkeit im Falle von Vorfällen geschaffen wird. In den Leitlinien sind feste Regularien formuliert, welche unter Einbezug der Mitarbeiter:innen in Berufsschulen erarbeitet wurden.

Benennung von Ansprechpersonen: Hierbei geht es um kontinuierlich ansprechbare Vertrauenspersonen auf Ebene der Mitarbeitenden und der Schüler:innen und die Erschaffung geschützter, angemessener Räume.

Gendersensibler Sprachgebrauch: Näheres hierzu siehe Lerneinheit 11. Gender.

Umgang mit diskriminierenden Ereignissen: Hier geht es darum, Handlungsoptionen zu kennen und abzuwägen, wie im Falle von Diskriminierung eingegriffen werden und/oder der Vorfall besprochen werden kann. Ein weiterer Punkt ist, Anlaufstellen bekannt zu machen, die für diese Fälle spezialisiert sind.

Aufgabe

- Erläutern Sie das Verhältnis von Heteronormativität, Queerness und Schule in Ihren eigenen Worten. Was ist Ihnen unter Bezug auf den gelesenen Text besonders in Erinnerung geblieben?
- Beschreiben Sie Beispiele für konkrete Verbesserungen auf folgenden Ebenen:
 - Individuell für einzelne queere Schüler:innen
 - Strukturell, die Gesamtorganisation Berufsschule betreffend

13 Bodyshaming – Fatshaming

Diese Lerneinheit führt in die am häufigsten präsente Form des Bodyshamings ein: das Fatshaming, also die Diskriminierung aufgrund von Mehrgewichtigkeit. Dazu werden zu Beginn Einblicke in Selbsterfahrungen von Menschen mit hohem Körpergewicht gegeben und verdeutlicht, inwiefern es einen dringenden gesellschaftlichen Bedarf gibt, sich kritisch mit dem Thema auseinanderzusetzen. Darauf folgt eine theoretische Einführung in den Begriff Bodyshaming, eine kritische Auseinandersetzung mit Normen, Normalitätsannahmen sowie Überlegungen zu sensibler Sprache und Selbstbezeichnungen. Weiter gibt der Text Einblicke in die Forschungsrichtung der „Fat-Studies“. Daran anschließend wird der Diskurs um Körper und Gesundheit thematisiert. Abschließend werden Konsequenzen für die Schule erörtert.

13.1 Ein Selbsterfahrungsbericht als Einstieg

„Ich war ein Problem. Nicht für mich selbst, in meiner Welt drehte sich alles um Malen, Klettern und Lego. Aber in der Welt um mich herum ging es ab sofort nur noch ums Gewicht. Meine Mutter erklärte meinen Körper zum Projekt. Erste Maßnahme: Ich wurde diätet. Die Formulierung verwende ich bewusst, denn geriebene Möhren und Äpfel mit Zitronensaft und Süßstoff hätte ich mir selbst nicht ausgesucht. Später sollten Punktepläne folgen, die mir fürs Abendbrot als beste Wahl eine Packung Tiefkühlspinat ermöglichten (...). In der Grundschule gingen die Hänseleien weiter, daran änderte auch die weite Kleidung nichts. Mir dämmerte, dass Zuneigung etwas zu sein schien, dass [sic!] an ein bestimmtes Gewicht geknüpft war. Ich spürte diesen Zusammenhang, aber wirklich erklären konnte ich mir nicht, warum ‚dick‘ etwas derart Relevantes sein sollte, dass es sogar Macht darüber hatte, ob mich jemand gern hatte oder nicht. (...) Nicht mit diesem Körper! ‚Nie im Leben kannst du dich so wohlfühlen. Du machst dir doch was vor!‘ Ich habe nicht mitgezählt, wie oft ich diese Sätze gehört habe. Die Spannung zwischen meiner eigenen Wahrnehmung und der Welt, die mich umgab, wurde irgendwann so groß, dass ich mit 16 auf eigenen Wunsch in eine psychosomatische Klinik ging. Viele Jugendliche waren auf Station, um abzunehmen. Aber darum ging es mir nicht. Es dauerte eine ganze Weile, bis ich mein Ziel selbst klar in Worte fassen konnte: Ich suchte nach einer Hilfestellung dafür, wie man als dicker Mensch in einer dicken-feindlichen Welt leben kann.“ (Rosenke, 2018).

Wie die Performerin, Autorin und Vorsitzende der Selbstorganisation „Gesellschaft gegen Gewichtsdiskriminierung“ Natalie Rosenke hier eindrücklich berichtet, beginnt Herabwürdigung und der gesellschaftliche Druck, Diäten zu machen, um den gängigen Normen zu entsprechen, für mehrgewichtige Menschen bereits im Kindesalter und zieht sich durch das gesamte Leben. In ihrer aktivistischen Arbeit setzt sie sich für eine Gleichwertigkeit und Vielfalt aller Körper ein und fordert die Anerkennung von

Bodyshaming als Diskriminierung. In ihrer Biografie scheiterte Rosenke immer wieder an gesellschaftlichen Hürden. Auch andere Personen mit hohem Körpergewicht erfahren diese biographischen und gesellschaftlichen Hürden. So berichtet Sabine Krieger in einem Interview, dass ihr beispielsweise die Arbeit als Lehrerin aufgrund ihres Gewichts verweigert wurde:

„Ich bewarb mich nach dem Studium auch als Lehrerin an Grundschulen, erfolglos. Immer wieder teilten mir die Verantwortlichen mit, dass ein so hoher Body-Mass-Index, wie ich ihn hatte, für den öffentlichen Dienst inakzeptabel sei. Einmal beendete ein Schulleiter ein Bewerbungsgespräch nach knapp fünf Minuten. Als ich die Tür noch nicht ganz geschlossen hatte, hörte ich ihn lachen und sagen, dass man ‚so eine Tonne‘ ja den Schülern nicht vorsetzen könne. Ich zögerte, wollte noch einmal reingehen und meine Unterlagen holen. Doch mir fehlte der Mut. Ich weinte und fühlte mich hilflos. Statt meiner Leistungen sahen sie nur mein Gewicht.“ (Im Interview mit Gutensohn (2020)).

Wie diese beiden Zitate zeigen, ist die Diskriminierung von hochgewichtigen Menschen in der Gesellschaft weit verbreitet und wird oft nicht als solche wahrgenommen. Als Lehrperson ist es wichtig, sich mit dieser Diskriminierungslinie zu befassen und einen sensiblen Blick zu entwickeln.

13.2 Was ist Bodyshaming/Fatshaming?

In der Leistungsgesellschaft werden schlanke Körper mit Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Schönheit und Erfolg gleichgesetzt. Körper, welche in diese Normen passen, profitieren davon, bekommen verbesserte Zugänge und Positionen. Teilhabe wird damit neben weiteren Differenzmarkern wie Herkunft, Alter, Klasse oder sexuelle Orientierung auch an äußeren Merkmalen festgemacht und erzeugt Druck, den Schönheitsnormen zu entsprechen. Dieser Druck wird von den Medien, sozialen Netzwerken und gesellschaftlichen Normen verstärkt, die bestimmte Körperideale propagieren. Schulen als Teil der Gesellschaft sind Orte, an denen sich diese Verwertungslogiken widerspiegeln. Schüler:innen werden nach ihrer Leistung beurteilt und in einen Wettbewerb um gute Noten und erfolgreiche Abschlüsse eingebunden. In diesem Umfeld können Körper und Aussehen zu weiteren Kriterien der Bewertung werden, insbesondere wenn sich Lehrkräfte nicht über den Zusammenhang von Körperlichkeit und Diskriminierung informieren und sie keine diesbezügliche Reflexion in ihr Verständnis von Professionalisierung aufgenommen haben. In unterschiedlichen nationalen und internationalen Studien (vgl. etwa Nennstiel und Gilgen, 2024) wurde belegt, dass hochgewichtige Kinder und Jugendliche bei gleicher Leistung schlechtere Noten bekamen.

Körpernormen spielen nicht nur in der Bewertung von Schüler:innen eine Rolle. Der gesamte (Schul-)Alltag von mehrgewichtigen³⁶ (aber ebenso von sehr dünnen oder im Vergleich zu den Altersgenoss:innen sehr kleinen) Personen ist durchzogen von Diskriminierung und Dominanz. Diese Diskriminierungen zeigen sich in der Schule sowie im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (vgl. etwa Finn et al., 2019). Die Form Diskriminierung aufgrund von Körperlichkeit wird Bodyshaming genannt. Der Begriff Bodyshaming umschreibt unterschiedliche Diskriminierungsformen im Zusammenhang mit Körperlichkeit. Es ist zu kurz gefasst, Bodyshaming nur auf Menschen mit hohem Körpergewicht zu reduzieren (Fatshaming), ebenso sind sehr dünne (Skinnyshaming) und alte (Ageismus) Körper betroffen. Bodyshaming kann letztlich alle Menschen betreffen, die von den gängigen Schönheitsidealen und Normen abweichen. Auch Rassismus, Sexismus und Ableismus machen sich unter anderem am Körper fest und wurden in den vorherigen Kapiteln ja bereits ausgeführt. In diesem Kapitel wird es aber vor allem um die Diskriminierung aufgrund von Mehrgewichtigkeit gehen.

13.2.1 Normalität hinterfragen

Was wir bereits bis hierher festhalten können, ist, dass Normalität eine zentrale Rolle für die Konstruktion von „dick“ oder „fett“ spielt. Normalität braucht immer einen Gegenpol, eine Differenz, von der sie sich abgrenzen kann, um sich als Normalität zu definieren. Wie auch schon aus den Überlegungen zu Othering bekannt, wird das *Andere* als das negative Gegenstück zum positiven, guten Eigenen hergestellt. Für den Bereich der Gewichtsdiskriminierung werden Gegensatzpaare wie „gesund/krank, fit/unfit, diszipliniert/undiszipliniert, aktiv/passiv“ (Vanagas, 2021b, S. 17) konstruiert, die durch binäre Differenzordnungen Bodyshaming ermöglichen. Welche Normen gesellschaftlich vorherrschen, hängt eng mit historischen Gegebenheiten zusammen und ist wandelbar.

Im gegenwärtigen Antidiskriminierungsdiskurs wird die Bedeutung von Körperlichkeit bis heute nicht ausreichend beachtet (vgl. Birk & Mirbek, 2021, S. 142). Das Bewusstsein für die Auswirkungen und Stigmatisierungen durch diskriminierendes Verhalten gegenüber Menschen mit hohem Körpergewicht fehlt vielerorts (vgl. Turcan, 2021). Bodyshaming ist in der Gesellschaft verankert: Neben der persönlichen Ebene findet es besonders auf struktureller und systemischer Ebene statt, etwa durch zu schmale Sitzplätze im öffentlichen Nahverkehr, Flugzeugen etc. oder der lebensbedrohlichen Verweigerung von Behandlungen im Gesundheitswesen.

Wie jede andere Form von Diskriminierung geht auch Bodyshaming mit Macht einher, wie Rosenke erklärt:

„Bei Diskriminierung geht es immer um Machtverhältnisse. Es gibt eine ganze Reihe von Privilegien, die uns nicht bewusst sind. Wenn ich einen dünnen Körper habe, muss ich

36 Innerhalb der Body-Positivity-Bewegung wird der Begriff „mehrgewichtig“ verwendet, anstelle von „übergewichtig“. Der Grund dafür liegt in der Ablehnung des Präfixes „über“, da es suggeriert, dass es ein festgelegtes, normales Maß für Körperformen gibt. Allerdings sagt die Körperform nicht zwangsläufig etwas über die Gesundheit einer Person aus, weshalb die Diagnose „Übergewicht“ infrage gestellt wird.

mich mit vielen Dingen nicht auseinandersetzen. Das, was wir als ‚normal‘ benennen, ist eine Selbstverständlichkeit.“ (Rosenke & Wilczek, 2022).

Bisher ist diese Diskriminierungsform nur unzureichend rechtlich verankert und einklagbar. Zwar ist Gewichtsdiskriminierung ein Verstoß gegen Menschenrechte, aber als Merkmal ist sie nicht im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verankert. Somit existiert kein Antidiskriminierungsgesetz, das mehrgewichtige Menschen schützt. Denn „Gegen Sexismus und Rassismus gibt es Gesetze, aber gegen uns Dicke kann man immer noch alles sagen!“ (Albrecht & Ludwig, 2018). Als eine wichtige Akteurin setzt sich die selbstorganisierte „Gesellschaft gegen Gewichtsdiskriminierung“ für die Aufnahme der Kategorie Gewicht ins AGG ein. Doch eine Aufnahme ins AGG allein wird nicht ausreichen, um Bodyshaming zu beenden, wie Albrecht betont, da es gesamtgesellschaftliche Veränderungen im Denken, in den Strukturen und Institutionen braucht. „Ich glaube aber trotzdem nicht, dass das die letzte zu bekämpfende Diskriminierungsform ist, weil alles andere schon „viel besser“ ist. Ich habe mich schon zu viel mit Sexismus und Rassismus befasst, um zu wissen, dass das nicht stimmt“ (ebd.).

13.3 Gewichtsdiskriminierung, Selbstbezeichnungen und Deutungshoheiten

Wie bei allen anderen Diskriminierungsformen auch findet auch beim Thema Gewichtsdiskriminierung ein Nachdenken über Begriffe statt. Besonders Aktivist:innen aus der Fat-Empowerment-Bewegung eignen sich beispielsweise den Begriff *Fett*³⁷ wieder an, um ganz bewusst auf die Fettenfeindlichkeit in der Gesellschaft aufmerksam zu machen. Sie gehen davon aus, dass nicht das Wort selber problematisch ist, sondern der dominante, fettenfeindliche Diskurs, der mit dem Wort Schlechtes (undiszipliniertes/hässliches etc.) assoziiert. Durch einen positiven Gebrauch wird es von der Community wieder angeeignet und überschreibt die negative Konnotation mit eigenen, positiven Merkmalen. Die empowernde Selbstbezeichnung „Fett“ kann als ein Puzzleteil in der Gesamtkritik der Aktivist:innen an patriarchalen Strukturen in der Gesellschaft verstanden werden, welche Frauenkörper zu regulieren und einzuschränken versuchen und auf bestimmte gesellschaftliche Plätze verweisen (vgl. Pinkstinks, 2022).

Die Community betont gleichzeitig, dass jede:r mehrgewichtige Person selber entscheiden muss, ob sie diesen Begriff für sich als empowernd nutzt oder sich durch einen anderen Begriff besser beschrieben fühlt.

Auch in unserem privaten und beruflichen Umfeld ist es ein wichtiger Schritt, den eigenen Sprachgebrauch dahingehend zu prüfen, ob unsere Sprache Ausschluss erzeugt und/oder Menschen nicht zeigt. Dafür wird im Folgenden darauf eingegan-

37 Es werden verschiedene Varianten und auch Kombinationen der Begriffe „dick“ und „fett“ verwendet, welche direkte Übersetzungen des englischen Wortes „fat“ sind, wovon sich der Begriff ableitet.

gen, welche Begriffe in diesem Text warum vermieden werden. Der Text verzichtet in Anlehnung an Vanagas (2021a) auf den Gebrauch des Begriffs „Übergewichtig“ (ebenso wie auf „Untergewicht“), weil diese Begriffe von einer willkürlich gesetzten Norm der „Normalgewichtigen“ ausgehen, welche als Messlatte dient. Das Wort „dick“ sollte als Fremdbezeichnung gemieden werden, da es Menschen auf eine Eigenschaft reduziert und der Komplexität von menschlichen Persönlichkeiten damit niemals gerecht wird. Als Selbstbezeichnung von mehrgewichtigen Personen hingegen kann es einen empowernden Charakter bekommen (vgl. ebd.). Die medizinische Bezeichnung „adipös“ kann pathologisierend wirken, da diese auch ohne ein Krankheitsempfinden oder Leiden der benannten Personen im Sprachgebrauch Einzug erfährt. Wie bereits zu lesen war, werden in diesem Text Bezeichnungen wie „Menschen mit hohem Körpergewicht“ gebraucht, da – im Gegensatz zu Bezeichnungen wie: „dicke/adipöse Menschen“ – die Verknüpfung zwischen Mensch und Beschreibung nicht in eins gesetzt wird und so sichtbar bleibt, dass Menschen neben dem Gewicht viele weitere Eigenschaften mitbringen, welche Raum und Beachtung finden sollen.

13.4 Fat-Studies

Dick-Sein wird oft als „gesellschaftliche Bedrohung“ (Kim et al., 2022, S. 13) in Bezug auf Wohlergehen, Fortschritt sowie ökologisches und ökonomisches Überleben verstanden. Dick-Sein fasst die WHO beispielsweise als „globale Pandemie“ (World Health Organization, 2000). Kim et al. (ebd.) kritisieren in dieser Diagnose, dass Dick-Sein an sich zum Problem erklärt wird und Menschen anhand dieser Kategorie sortiert werden. Reale Auswirkungen hat dies, wie bereits eingangs erwähnt, in Zugängen zu gesellschaftlichen Positionen: So müssen Beamt:innen, wie im Eingangsbeispiel aufgezeigt, etwa einen bestimmten BMI aufweisen und die Armutsbetroffenheit unter mehrgewichtigen Menschen ist höher. Mittlerweile ist nachgewiesen, dass es keinen kausalen Zusammenhang zwischen der Menge und der Art an Ernährung und dem Körpergewicht gibt, da genetische Komponenten viel entscheidender sind (ebd. S. 16). Mehr als das hohe Gewicht sind die Folgen von Diskriminierung und Stigmatisierung und damit also gesellschaftliche Bedingungen – Grund für körperliche und psychische Erkrankungen.

Erkenntnisse in diesen Bereichen werden durch die Fat-Studies vorangetrieben. Die Forschungsrichtung der „Fat-Studies“ befasst sich mit hohem Körpergewicht, ohne dieses einseitig als Gesundheitsgefahr einzuordnen. Sie wenden den Fokus weg von mehrgewichtigen Einzelpersonen und haben das Ziel, die negativen Vorurteile zu überwinden, die mit Dicksein und hochgewichtigen Menschen in der Gesellschaft verbunden sind. Sie betrachten Gewicht, ebenso wie Körpergröße, als ein menschliches Merkmal unter vielen, das innerhalb jeder Bevölkerung stark variiert (vgl. Rothblum, 2017, S. 16). „Fat Studies verstehen sich als kritische Intervention in das hegemoniale Narrativ vom Dicksein als Problem, das nur zu lösen sei, indem es eliminiert werde“ (Kim et al., 2022, S. 17). In den Fat-Studies werden also gesellschaftliche Machtstruktu-

ren in den Blick genommen, indem der Frage nachgegangen wird, wer welche politischen Interessen daran hat, hohes Körpergewicht als Problem darzustellen (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist ein wichtiger Bestandteil der Forschungsrichtung „neue Lesarten des Dickseins ins Spiel (zu bringen), die dicken Körpern Raum, Anerkennung und Rechte sowie Lust und Spaß verschaffen sollen“ (ebd.).

Die Fat-Studies haben sich ab den 60er-Jahren in den USA aus der Bewegung der „fat-acceptance“ herausgebildet. Es entstanden Organisationen wie die „National Association for the Advancement of Fat Acceptance (NAAFA)“ und „fat underground“ und „Health at Every Size (HAES)“ (ebd. S. 18), welche auch heute bestehen. Besonders die HAES machte sich für die Gegenerzählung stark, dass nicht dicke Körper, sondern die gesellschaftlichen Annahmen darüber problematisch sind, und hinterfragt den kausalen Zusammenhang von Gesundheit und Schlanksein. Durch ihren Anspruch auf Machtkritik und die Analyse von Herrschaftsverhältnissen sowie Ungleichheitskritik können die Fat-Studies als Teil der Cultural Studies eingeordnet werden (ebd. S. 19).

13.5 Die Notwendigkeit einer intersektionalen Betrachtungsweise

Nicht jeder, der*die im Schichtdienst arbeitet, wird dick, aber Schichtarbeiter:innen haben ein besonders hohes Risiko für eine Gewichtszunahme. Sie essen nicht prinzipiell mehr. Aber sie haben einen permanenten Schlafmangel und ihr Biorhythmus ist gestört.“ (Schorb & Engels, 2022).

Nachdem wir soeben einen Blick in den wissenschaftlichen Hintergrund, die Fat-Studies, geworfen haben und damit Bodyshaming in einen sozialwissenschaftlichen Forschungskontext einordnen konnten, werden wir im Folgenden auf Bodyshaming und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive³⁸ eingehen. Mit dem Wissen aus den in den anderen Lerneinheiten beschriebenen Ungleichheits- und Differenzkategorien können wir das komplexe Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzordnungen, die in Bodyshaming zusammentreffen, erkennen und verstehen lernen.

Unter Beachtung einer intersektionalen Perspektive lassen sich Bodyshaming und Fat-Studies nicht auf ein Forschungsgebiet engführen (Kim et al., 2022, S. 20). Ausgrenzung dicker Körper steht in engem Zusammenhang mit Verschränkungen weiterer Differenzlinien wie Klasse, Alter, *race*, Geschlecht, sexuelle Orientierung oder Behinderung. Durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Merkmale bei mehrgewichtigen Menschen entstehen spezifische Diskriminierungsgeflechte.

Bodyshaming tritt u. a. im Zusammenhang mit Klassismus auf. Menschen mit hohem Körpergewicht sind armutsgefährdeter, da Vorurteile und systematische Diskriminierung zu geringeren Bildungs- und Berufschancen führen können (vgl. Vana-gas, 2021a, S. 217). Darüber hinaus besteht ein enger Zusammenhang mit Sexismus.

38 Mehr und Genauer zum Thema Intersektionalität in der gleichnamigen Lerneinheit sowie im Glossar.

Besonders der weibliche Körper ist einer ständigen Kontrolle und Normierung sich gegenseitig widersprechender Erwartungen von außen unterworfen.

„Be a lady they said. Don't be too fat. Don't be too thin. Don't be too large. Don't be too small. Eat up. Slim down. Stop eating so much. Don't eat too fast. Order a salad. Don't eat carbs. Skip dessert. You need to lose weight. Fit into that dress. Go on a diet. Watch what you eat. Eat celery. Chew gum. Drink lots of water. You have to fit into those jeans. God, you look like a skeleton. Why don't you just eat? You look emaciated. You look sick. Eat a burger. Men like women with some meat on their bones. Be small. Be light. Be little. Be petite. Be feminine. Be a size zero. Be a double zero. Be nothing. Be less than nothing.“ (Nixon, 2020).

Wenn bereits an den weiblichen Körper im Diskurs nicht zu erfüllende, gegensätzliche Aufforderungen herangetragen werden, so potenzieren sich diese Erwartungen und Entmündigungen bei als weiblich gelesenen Personen mit hohem Gewicht enorm. Ein weiteres Beispiel intersektionaler Betrachtung ist das Zusammenkommen von Dicksein und *race*. Auch wenn der männliche Körper von Bodyshaming betroffen sein kann, ist doch der weibliche Körper, insbesondere der Schwarze weibliche Körper, durch die Kolonialgeschichte in besonderer Weise betroffen. So führt Turcan (2021) aus, dass bereits zur Zeit des Sklavenhandels das Ideal der reinen, *weißen* und sittsamen europäischen Frau in Abgrenzung zur Schwarzen und BIPOC Frauen entstand.

Für den Kontext Schule sollte hier immer im Fokus behalten werden, dass es nicht ausreicht, diskriminierendes Verhalten allein auf der Diskriminierungslinie Bodyshaming einzuordnen, sondern es notwendig ist, auch die strukturellen und symbolischen Ebenen weiterer Ungleichheitsverhältnisse im Blick zu behalten, die sich gegenseitig bedingen. Nur durch einen solch erweiterten Blick kann dieses Ursachen-Netz gesehen werden und Veränderungsprozesse nachhaltig angestoßen werden.

13.6 Körper und Gesundheit

Wie bereits im Text herausgearbeitet, gibt es keine wissenschaftlichen Belege für die stigmatisierende Annahme, dass Gewicht selbstverschuldet sei und auf einen Mangel an Willensstärke hinweise. Vielmehr spielen sozioökonomische Faktoren und genetische Veranlagungen eine entscheidende Rolle (vgl. Schorb & Engels, 2022, online). Als weiteren relevanten Punkt nennt Schorb, dass nicht zuletzt mit gesundheitlichen Risiken seitens der Pharmaindustrie geworben wird, da es hier Produkte zu vermarkten gibt. Auch Magda Albrecht fragt:

„Ist es also wirklich der dicke Körper, der dafür sorgt, dass Menschen höheren Blutdruck und die angeblichen ‚Dickenkrankheiten‘ bekommen, oder ist es eher der Stress, der damit verbunden ist, mit so einem Körper durch die Welt zu laufen?“ (Albrecht & Ludwig, 2018, online).

Auch hier gibt es Parallelen zu weiteren Diskriminierungslinien wie beispielsweise Rassismus. Albrecht (ebd.) stellt diesen Zusammenhang her, indem sie auf Studien verweist, die zeigen können, dass der hohe Anteil an Menschen, die in der Schwarzen Community an Depression erkrankt sind, nicht auf ihre Schwarzen Körper zurückgeführt werden kann, sondern vielmehr durch strukturell verankerten Rassismus in der Gesellschaft verursacht wird. Da Bodyshaming als Diskriminierung allerdings noch nicht offiziell anerkannt ist, werden strukturell verankerte Vorurteile, Ablehnung und Hass häufig individualisiert. Indem der Fokus auf das mehrgewichtige Individuum gelegt wird und als „selber schuld“ verhandelt wird, bleiben eigentliche Ursachen unsichtbar und Gesellschaft kann sich von der Verantwortung freisprechen, etwas in ihren Annahmen und Verhalten ändern zu müssen. Der eben schon kurz erwähnte „Health at Every Size“ (HAES)-Ansatz, zu dem im deutschsprachigen Raum noch nicht ausreichend publiziert wurde, verbindet Bodyshaming und Gesundheit mit dem Prinzip der sozialen Gerechtigkeit (Dellenbach, 2021, S. 3). In einer wörtlichen Übersetzung bedeutet HAES „Gesundheit bei jedem Gewicht“. Im Bereich Gesundheit und Bodyshaming geht es also zusammenfassend darum, Körper in ihrer Unterschiedlichkeit zuerst einmal zu akzeptieren. Denn Stigmatisierung, die bereits mit dem Kindesalter beginnt, sorgt für permanenten Stress und führt zu physischen und psychischen Erkrankungen. Es geht um einen Perspektivwechsel. Die Schweizer Fettaktivistin Melanie Dellenbach bringt das wie folgt auf den Punkt: „Bis vor zehn Jahren dachte ich, mein Gewicht sei das, was mir im Leben im Weg stehe“ (Dellenbach zit. nach Turcan 2021, online), tatsächlich ist es aber die fettfeindliche Gesellschaft, die maßgeblichen Beitrag zum Leid hochgewichtiger Menschen beiträgt.

13.7 Was tun gegen Bodyshaming in der Berufsschule?

Um Bodyshaming entgegenzuwirken, ist es wichtig, dass Berufsschulen eine inklusive und unterstützende Umgebung schaffen, in der sich jede:r Schüler:in unabhängig vom eigenen Aussehen entfalten kann. Ein Ansatz wäre, die Verwertungslogik in Berufsschulen zu hinterfragen. Damit strukturelle Veränderungen in der Gesamteinstitution angestoßen werden können, braucht es im ersten Schritt Lehrpersonen, die ihre eigenen Erwartungshaltungen und Vorurteile gegenüber Schüler:innen immer wieder prüfen und reflektieren. So können Gewohnheiten umgelernt werden und eine empowernde Grundhaltung erlernt werden (Vanagas 2021a, S. 230). Komplimente wie „wow, Du siehst toll aus, hast Du abgenommen?“ oder „in dieser Kleidung siehst Du dünner aus, das steht Dir“ sagen beispielsweise viel mehr über die eigene Erwartungshaltung aus, nach der Anerkennung vergeben und Menschen unterschiedlich wahrgenommen werden, als über den Menschen, dem diese fragwürdigen, doppelzüngigen Komplimente gemacht werden“ (ebd.). Das Neueinordnen von Aussagen und Haltungen geschieht in einem Prozess der kritischen Reflexion der eigenen Profession. Denn auch gut gemeinte Interventionen mit Aussagen wie: „ein paar Rundungen mehr sind doch schöner und weiblicher, als knochige Körper“ (ebd. S. 225), reproduzieren sexisti-

sche Frauenbilder und führen zu einer sekundären Diskriminierungserfahrung seitens der Betroffenen. Wie bei jeder anderen Diskriminierungslinie auch, sollte der Prozess der kritischen Reflexion Lehrkräfte auch bei diesem Aspekt eine ganze berufliche Laufbahn hinweg begleiten.

Zudem können Sie in einem weiteren Schritt Schüler:innen darin unterstützen, eigene Haltungen und diskriminierendes Verhalten zu hinterfragen. Auch Medienprojekte, in denen die Inszenierung von Körper auf Instagram, Tiktok und Snapchat in den Blick genommen werden und über Filter und Photoshop aufgeklärt wird, können sinnvolle Ergänzungen sein, um Selbstwertgefühle zu stärken und Respekt für diverse Körperlichkeiten zu entwickeln. Eine gute Vernetzung zu passenden Anlaufstellen, wie etwa der „Gesellschaft Gewichtsdiskriminierung e. V.“ und dem Berliner Verein „Dick & Dünn e. V.“, kann für akute und langfristige Begleitung von Schulen genutzt werden. Auch Fachstellen wie beispielsweise FUMA (Fachstelle Gender und Diversität NRW) bieten Möglichkeiten für Gruppenfortbildungen und Seminare zum Themenkomplex Bodyshaming und weiteren differenzsensiblen Themen an.

Aufgabe

Reflexion zu folgenden biografischen Erfahrungen:

Überlegen Sie: Welche Bilder, Vorstellungen, Erzählungen haben die Menschen in Ihrem Umfeld (Eltern, Lehrkräfte, Freund:innen) über dicke Menschen vermittelt? Bitte schreiben Sie diese Stereotype nicht auf, um sie nicht unnötig zu reproduzieren, sondern notieren Sie lediglich die Antwort auf folgende Frage: In welcher Weise haben diese Botschaften Ihr Denken über sich selbst beeinflusst?

Reflexionen über gesellschaftliche Normen:

Reflektieren Sie auf Basis der gelesenen Lerneinheit die möglichen Auswirkungen von Schönheitsnormen auf das Selbstwertgefühl von Menschen und erläutern Sie unter Bezug auf Textstellen der Lerneinheit Ihre Überlegungen dazu, inwiefern sich solche Ideale auf die Gruppendynamik in der Klasse und den Bildungserfolg von Menschen auswirken können.

14 Rechtsextremismus und Radikalisierung

Diese Lerneinheit führt in die Themen Rechtsextremismus und Radikalisierung ein. Angelehnt an einen auch in der Öffentlichkeit diskutierten Vorfall in einer Berufsschule in Halle (Saale) wird zu Beginn des Textes ein Fallbeispiel vorgestellt, anhand dessen deutlich wird, mit welchen Herausforderungen sich Lehrpersonen in diesem Zusammenhang konfrontiert sehen. Die Lerneinheit bietet grundlegende Überlegungen zu den Begriffen Rechtsextremismus und Radikalisierung und macht Angebote zur Erweiterung von Handlungskompetenzen.

14.1 Einleitende Gedanken

Dieser Modultext kann lediglich als eine fragmenthafte Einleitung in das komplexe Feld von Rechtsextremismus und Radikalisierung verstanden werden. Vor dem Hintergrund des Erstarkens rechter Narrative in der sogenannten Mitte der Gesellschaft und der Zunahme von Radikalisierung, Übergriffen und tödlichen terroristischen Anschlägen wird diese Lerneinheit den Fokus auf innerdeutsche Prozesse richten und sich mit rechtsextremen Kontinuitäten befassen. Dass Rechtsextremismus und Radikalisierung ein weltweites Problem sind und es beispielsweise zu rechten Bedrohungsallianzen³⁹ zwischen Gruppen und individuellen Akteur:innen, Parteien und sozialen Bewegungen, nicht zuletzt durch die Vernetzungsmöglichkeiten des Internets, kommt, ist unbestritten und bedrohlich. Der begrenzte Raum dieser Lerneinheit kann sich diesen komplexen Zusammenhängen kaum widmen, was nicht bedeutet, dass diese und weitere Themen keine Rolle für Berufsschullehrende spielen. Diese Lerneinheit dient als Einstieg und lädt zur Vertiefung und weiteren Recherchen ein. Zunächst starten wir mit einem Fallbeispiel, auf welches zum Ende der Lerneinheit dann noch einmal ausführlicher Bezug genommen wird. Zuvor klären wir, was unter Begriffen wie Rechtsextremismus und Radikalisierung überhaupt verstanden werden kann.

14.2 Fallbeispiel

Oktober 2018, eine Berufsschule in Halle⁴⁰. Der Unterricht hat noch nicht begonnen. Einige Schüler:innen sind bereits im Klassenraum, weitere kommen herein. Die Lehrperson steht am Pult und sortiert Arbeitsblätter. Ein migrantischer Schüler betritt den Raum.

39 Bedrohungsallianzen sind nach Heitmeyer, Freiheit und Sitzler (2020) Bündnisse unterschiedlicher Gruppierungen, Personen sowie Parteien, welche sich gegen offene Gesellschaftskonzepte und die liberative Demokratie richten.

40 Dieses Fallbeispiel orientiert sich an einem realen Vorfall aus dem Jahr 2018, der sich an einer Berufsschule in Halle ereignet hat. Details und der genaue Ablauf sind fiktional (vgl. Unterberg, 2019).

Im selben Moment springt Stefan⁴¹ von seinem Sitzplatz im Klassenzimmer auf, dreht sich zu dem Schüler und ruft laut: „Sieg Heil!“, wobei er seinen rechten Arm in Kopfhöhe von sich streckt und in dieser Haltung einige Sekunden verharret. Alle Gespräche im Klassenzimmer verstummen augenblicklich und die Schüler:innen schauen abwechselnd zu ihrer Lehrperson, dem migrantisch Schüler und zu Stefan, der sich inzwischen wieder auf seinem Platz niedergelassen hat. Die Lehrperson sagt mit fester, ruhiger Stimme: „Das, was Sie da eben gesagt und gezeigt haben, sind Kennzeichen von verfassungswidrigen Organisationen. Das ist verboten. Ich kann und will das hier nicht so stehenlassen! Packen Sie bitte Ihre Tasche, wir gehen jetzt zur Direktorin. Eventuell müssen wir Anzeige erstatten.“ Ruhig nimmt er den Stapel mit den Arbeitsblättern, legt sie links und rechts auf die Tische der Schüler:innen. „Ja, ich hatte mir die heutige Unterrichtsstunde auch anders vorgestellt, aber so ein Verhalten toleriere ich hier nicht. Bitte fangen Sie mit den ersten Aufgaben schon einmal an. Ich versuche noch eine Vertretungsperson zur Aufsicht zu schicken. Wir werden morgen noch genug Zeit finden, um über den Vorfall gemeinsam zu sprechen.“ Die Lehrperson geht zu dem migrantischen Schüler, dem der Hitlergruß gezeigt wurde, und spricht leise mit ihm. Danach verlässt die Lehrperson mit Stefan den Klassenraum.

In der Gesellschaft steigen laut Studien (vgl. etwa Achour, 2023) und Medienberichten rechtsaffine und rechtsextreme Einstellungen. Die Attentate in Halle (2019), Hanau (2020) als auch der Mord am Kasseler Regierungspräsidenten Walter Lübcke (2019) sind die tödliche sichtbare Spitze eines Eisberges, der bis weit in die Mitte der Gesellschaft und in politische Institutionen reicht. Auch wenn zwei Drittel der Befragten angeben, Rechtsextremismus als die größte Bedrohung in Deutschland zu empfinden, schützt dies, wie die Studien zeigen, nicht davor, Fragmente dieser Ideologie bewusst oder unbewusst zu übernehmen und somit zu einer Erstarkung rechter Diskurse beizutragen oder „eigene rechte Tradition“ fortzuführen (vgl. Zick & Küpper, 2023, S. 79). Berufsschulen, die Teil dieser Gesellschaft sind, sind von dieser Entwicklung nicht ausgeschlossen – und das Fallbeispiel zeigt eine mögliche Erscheinungsform von vielen.

Das Sympathisieren mit rechtsextremen Einstellungen und ein Verlauf von Radikalisierung ist nicht einfach festzustellen. Ob die von Stefan im Fallbeispiel beschriebenen Aussagen und Handlungen Ergebnis einer rechtsextremen Ideologisierung sind oder aber ein Ausdruck des Bedürfnisses nach Aufmerksamkeit o. Ä., kann nicht einfach festgestellt werden. Dennoch gibt es einen rechtlichen und pädagogischen Rahmen, in dem Überschreitungen geahndet werden können und müssen. In Deutschland sind alle Schulen an die Werte der Demokratie gebunden. Lehrpersonal und das gesamte Schulsystem sind mit der „Vermittlung demokratischer Einstellungen und Kompetenzen“ (May & Heinrich, 2020, S. 10) beauftragt. Somit ist es Teil von Professionalisierungsprozessen (angehender) Lehrkräfte, Lehr- und Lernprozesse vor dem Hintergrund dieser Werte zu reflektieren und sich mit demokratiegefährdenden Tendenzen auseinanderzusetzen. Auch wenn dies keine leichte Aufgabe ist, lädt diese Lerneinheit dazu ein, das eigene Wissen zu vertiefen und somit mehr Sicherheit und Handlungsfähigkeit im Klassenraum zu erlangen.

41 Anonymisierter Name

Das in den Medien in der Vergangenheit oft verbreitete Bild des extrem Rechten, der ausschließlich kahlgeschoren in Springerstiefeln und Bomberjacke daherkommt, müssen wir dringend überdenken, wenn es überhaupt jemals in dieser Einseitigkeit stimmig war. Rechtsextremismus kann als eine „Erlebniswelt“ verstanden werden, die viele jugendkulturelle Aspekte wie Gemeinschaft, Sport, Musik und Tabubruch abdeckt und identitätsstiftend wirkt. Aus der im Fallbeispiel geschilderten Situation kann nichts über die Hintergründe des Täters abgeleitet werden. Oft bleibt es schwer, Handlungen und Äußerungen von Schüler:innen als rechtsextrem und menschenfeindlich zu verorten und von grenzüberschreitender Provokation ohne ideologischen Rückhalt zu unterscheiden, weil oftmals schlichtweg die Zeit und die Ressourcen fehlen. Wir können als Lehrende dennoch durch kontinuierliche Weiterbildung und Sensibilisierung für das Thema Rechtsextremismus und Radikalisierung dafür sorgen, unseren Blick zu schärfen und die Konfrontation mit diesen Themen im Klassenraum nicht zu scheuen. Aus diesem Grund wollen wir in den nächsten Absätzen vorerst klären, was unter den beiden Begriffen eigentlich verstanden wird, um dann zum Ende der Lerneinheit wieder einen Bogen zum Fallbeispiel zu schlagen und durch die Aufgaben Anwendungsbezüge herzustellen.

14.3 Was ist Rechtsextremismus?

Rechtsextremismus

„Der Begriff Rechtsextremismus ist ein Oberbegriff für politische Einstellungen, die die Demokratie und die Gleichwertigkeit aller Menschen ablehnen. Wichtiger Bestandteil dieser Ideologien ist die Orientierung an einer ethnischen Zugehörigkeit. Rechtsextreme teilen die Idee einer „Volksgemeinschaft“, die rassistisch definiert ist. Die eigene Nation wird für höherwertig und überlegen gehalten (Chauvinismus); die repräsentative Demokratie wird abgelehnt.

Zur rechten Ideologie gehören Ablehnung und Gewalt gegen Gruppen, die als nicht ins Weltbild passend gesehen werden. Formen sind Rassismus, Antisemitismus, Gadjè-Rassismus, Islamfeindlichkeit, Sexismus, Homo- und Transfeindlichkeit sowie Obdachlosen- und Behindertenfeindlichkeit. Weitere Bestandteile sind Sozialdarwinismus und Autoritarismus. Typisch ist außerdem eine Verharmlosung des Nationalsozialismus, ein Geschichtsrevisionismus und ein Hang zu Verschwörungsmäthen“ (Amadeu Antonio Stiftung, 2022).

Weder in öffentlichen noch in wissenschaftlichen Debatten gibt es einen einheitlichen Gebrauch der unterschiedlichen Bezeichnungen wie Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus und Neonazismus (Heitmeyer et al., 2020, S. 19). Dieser Text stützt sich im Folgenden auf Wilhelm Heitmeyers in einer Langzeitstudie entwickelten Erkenntnis, nach der Rechtsextremismus „eine Ideologie der *Ungleichwertigkeit* in Verbindung mit *Gewaltakzeptanz*“ (ebd. S. 20, Hervorh. i. O.) ist. Die Ideologie der Ungleichheit kann

als der Minimalkonsens aller unterschiedlichen rechten Gruppierungen verstanden werden. Unter dieser menschenfeindlichen Ideologie vereint sich ein nationalistisch-völkisch rassistisches Weltbild, welches von scheinbar „natürlichen Hierarchien unter den Menschen“ ausgeht. An der Spitze verorten Rechtsextremisten *weiße* männliche Europäer, welche das darwinistisch geprägte Recht des Stärkeren für sich beanspruchen. Dieser Minimalkonsens dient als Legitimationsgrundlage für „personen- wie gruppenbezogene Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt“ (ebd.).

„Gewaltakzeptanz“ als zweiter Kern der Ideologie gründet sich auf der Annahme eines legitimen Anspruchs auf Gewalt zur Erreichung der verfolgten Ziele (Heitmeyer et al., 2020, S. 20). Aus dieser Grundhaltung entsteht wiederum eine Ablehnung demokratischer Aushandlungsprozesse zugunsten von Autoritarismus und Militarismus. Im Hinblick auf Gewaltakzeptanz gibt Salzborn (2020) zu bedenken, dass Heitmeyer nicht definiert, ab wann eine Handlung als gewaltvoll gilt: „schon beim rassistischen und menschenverachtenden Artikel in einer neurechten Postille oder erst bei der Messerattacke eines Skinheads?“ (ebd., S. 21). Dass Rechtsextremismus aber immer strukturelle Gewalt bedeutet, darüber sind sich Forschende einig (vgl. ebd.).

Nach Richard Stöss (2010) ist Rechtsextremismus anhand zweier Dimensionen sichtbar. Er setzt nicht erst auf einer Handlungsebene an, sondern umfasst ebenso eine Einstellungsebene, welche der Handlungsebene vorausgeht. Der Beitritt zu einer rechten Partei oder die Teilnahme an einem rechten Protest beispielsweise funktionieren nicht ohne die vorherige Auseinandersetzung mit rechten Einstellungen. Die Handlungs- oder Verhaltensebene umfasst Protest, Provokation, Gewalt und Terrorismus ebenso wie Wahlverhalten und Mitgliedschaften. Die Einstellungsebene umspannt ein komplexes Netz aus völkischem Denken, Biologismen und Kulturalismen, Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Geschichtsrevisionismus, Militarismus und Antirationalismus (vgl. Salzborn, 2020, S. 19).

Wo beginnt nun aber Rechtsextremismus? Diese Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden, da Einstellungs- und Verhaltensebene ebenso häufig auseinanderdriften wie Selbst- oder Fremdwahrnehmung. Kaum eine Person oder Organisation bezeichnet sich offen als rechtsextrem, sondern bekleidet sich eher mit Adjektiven wie widerständig, nationalkonservativ oder patriotisch (Marcks, 2020, S. 10). Rechtsextremismus ist kein Phänomen des Randes, sondern steht in enger Wechselbeziehung zu bürgerlich-konservativen Positionen. Diese enge Verstrickung rechten Denkens in der sogenannten Mitte der Gesellschaft erschwert eine klare Distanzierung und hat Verharmlosungsmechanismen zur Folge (vgl. ebd.).

In der rechtsextremen Ideologie spielen Natur und konstruierte Natürlichkeit eine besondere Rolle und gelten als übergeordnete und übermenschliche Determinanten (Salzborn, 2020, S. 22). So werden etwa die Annahmen der Ungleichheit von Menschen, die „natürliche“ Unterordnung der Frau unter den Mann und das Recht des Stärkeren als starre Gesetze, die das menschliche Zusammenleben regeln, angesehen. Damit sind rechte Ideologien von Grund auf antiwissenschaftlich, antidemokratisch, menschenfeindlich und quasireligiös.

„Der quasireligiöse Glaube an Volk, Nation, Vaterland usw. tritt an die Stelle politischer Programmatiken, denen es um die Diskussion und Durchsetzung von rationalen Zielen geht. Diese Weltanschauung ist in ihrer Substanz irrational.“ (Jaschke, 1994, S. 54, zitiert nach Salzborn, 2020, S. 22).

14.4 Was ist Radikalisierung?

Radikalisierung

Radikalisierung ist kein einheitlich definierter Begriff. Er beschreibt den Prozess des Radikalwerdens von Einzelpersonen, Zweiertteams, Gruppen, Organisationen und Gesellschaften (Zick, 2020). Menschen mit radikalen Einstellungen bejahen „Ziele, Ideen und Handlungen, die den Werten und Überzeugungen einer bestehenden Gesellschaft diametral gegenüberstehen“ (Böckler & Zick, 2015, S. 101). Hierbei kann es zur Anwendung gesetzeswidriger Mittel bis hin zu Gewalteinsatz und der Auslöschung von Menschenleben kommen.

Expert:innen beobachten mit zunehmender Sorge die Radikalisierungstendenzen und die Anschlussfähigkeit wachsender Teile der Bevölkerung an rechte und demokratiefeindliche Narrative. Eine zentrale Rolle für Radikalisierung spielen soziale Medien und Nachrichtendienste wie TikTok, X, Telegram und Facebook. In der Telegram-Chatgruppe „Freie Sachsen“, in der sich weit über 91.000 Verschwörung Anhänger:innen und Corona-Leugner:innen organisier(t)en, hat sich Ende 2021 eine etwa 30 Personen umfassende, fackeltragende Gruppe vor dem Privathaus der sächsischen Gesundheitsministerin Petra Köpping versammelt, um sie und damit auch eine staatliche Institution mit rohen Drohungen und Einschüchterungen an ihrer Arbeit zu hindern (vgl. Kinkartz, 2021). Fast zeitgleich wurden Morddrohungen gegen den sächsischen Ministerpräsidenten Kretschmer in einem Telegram-Chat bekannt, woraufhin Razzien und zur Sicherung von Beweismaterialien folgten. Videos und Berichte zu diesen und ähnlichen Übergriffen gingen viral und wurden tausendfach geteilt und in rechten Foren diskutiert.

Ab wann können wir von Radikalisierung sprechen und was sind wiederkehrende Merkmale? Nach Andreas Zick, dem Leiter des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) an der Universität Bielefeld, kann Radikalisierung unterschiedliche politische, religiöse und soziale Bereiche umfassen. Sie kann individuell aus einer sozialen Isolation heraus oder in Gruppen stattfinden (Böckler & Zick, 2015). Allerdings spielen auch bei der Selbstradikalisierung rechtsextreme Netzwerke, etwa im Internet, eine tragende Rolle. Die in den Medien und der Politik immer wieder vorgebrachten Erklärungsansätze über den isolierten Einzeltäter als einsamen Wolf (etwa in der Berichterstattung nach den terroristischen Attentaten von Halle oder Hanau) greifen zu kurz. Auch wenn terroristische Handlungen von Einzelnen ausgeführt werden, berufen sich diese auf bestehende rechtsextreme Ideologien und sind in ein dichtes Netz aus Verbündeten, mindestens im Internet, eingebunden (vgl. Muschiol, 2024).

Auch bei dem Begriff Radikalisierung können wir nicht eindeutig definieren, ab wann etwa aus einer Affinität eine manifeste Radikalisierung wird, da es sich hier um einen komplexen Prozess und nicht um einen fixen Zustand handelt. Selbst wenn bei radikalisierten Menschen psychische Dispositionen (Anlagen), wie Psychopathien und Narzissmus, eine Rolle spielen können (nicht müssen!), bleiben immer auch individuelle, zwischenmenschliche, gruppenspezifische, strukturelle wie institutionelle, historische und kulturelle Ursachen relevant für die Einordnung und ein Verständnis von Radikalisierung. Radikalisierung ist damit nie als monokausal zu verstehen, lässt sich also nicht nur auf eine einzige Ursache zurückführen. Genauso wie beim Rechtsextremismus ist die Nähe zur Gewalt auch ein Merkmal der Radikalisierung. Auch wenn nicht alle radikalen Handlungen sichtbar gewaltvoll sind, entspringen sie einer Ideologie, die Gewalt als Mittel zur Durchsetzung ihrer Ziele legitimiert. Gesellschaftliche Unsicherheit, wirtschaftliche Krisen und aber auch persönliche Konflikte können als Auslöser von Radikalisierungsprozessen eine Rolle spielen. Ob die Befürchtungen und Unsicherheiten auch mit der gegebenen politisch-wirtschaftlich-sozialen Lage übereinstimmen, ist nicht entscheidend. Es reichen Angst und Unsicherheit vor einer ungewissen und als bedrohlich wahrgenommenen Zukunft. Ebenso (auch zeitgleich) können Gewissheiten über einen vermeintlichen Sieg und Statusgewinn Antrieb für radikale Handlungen sein.

14.5 Radikalisierung im Netz

In der heutigen Zeit, in der Medien ein integraler Bestandteil der Öffentlichkeit sind und online sowie offline sich wechselseitig beeinflussen, sind die Grenzen zwischen analogen und digitalen Räumen zunehmend als fließend anzusehen (Marcks, 2020, S. 12). Mithilfe sozialer Medien ist es der extremen Rechten gelungen, ein Propagandanetzwerk aufzubauen, über welches sich Fake News und alternative Erzählungen über Verschwörungen, Bedrohungen und Verrat wirkungsvoll verbreiten lassen. Wir alle kennen mittlerweile Schlagworte aus rechten Diskursen wie „Umvolkung“, „Bevölkerungsaustausch“, „Überfremdung“, „Untergang des Abendlandes“, „Remigration“ etc., worin sich bestätigt, dass ihr Vorhaben, in bestehende Wissensbestände „alternative“ Erzählungen einzuspeisen, erschreckend erfolgreich verläuft. Auch wenn wir diesen Erzählungen nicht direkt Glauben schenken, können sie eine Wirkung auf uns ausüben. Inhalte verbreiten sich nicht ausschließlich aufgrund ihres Wahrheitsgehalts, sondern auch, weil andere Menschen diese überzeugend vermitteln und für wahr halten. Fachsprachlich wird in diesem Zusammenhang von Informationskaskaden⁴² (Jaster & Lanius, 2019, S. 61) gesprochen. Zuerst wird beispielsweise eine rechte Verschwörung von Personen weitergetragen, in deren Weltbild diese passt. Dann fangen auch Unentschiedene an, diese Erzählung für plausibel zu halten, was wiederum dazu führen kann, dass auch skeptische Personen sich überzeugen lassen. Besonders

⁴² Informationskaskaden bekommen nur dadurch Glaubwürdigkeit, weil andere Menschen sie für wahr halten (mehr dazu in *Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen* von Jaster & Lanius, 2019).

Zeiten gesellschaftlicher Veränderung und Unsicherheit tragen erheblich zur Anschlussfähigkeit von rechten Verschwörungserzählungen bei. Wir Menschen umgeben uns gerne mit Gleichdenkenden (vgl. ebd. S. 69). Dies kann zum Problem werden, wenn dadurch keine anderen Standpunkte mehr wahrgenommen werden. Diese Zusammenschlüsse von Gleichdenkenden werden Echokammern genannt. Diese gibt es sowohl online als auch offline. Gefährlich werden diese Räume, wenn keine Kritik, keine anderen Meinungen mehr akzeptiert und aus dem Diskurs entfernt werden. Eine radikale Polarisierung findet statt, extreme Meinungen verstärken sich: In dem Zusammenspiel mit Filterblasen im Netz, welche sich über den Einsatz von Algorithmen, personenbezogenen Daten wie Klickverhalten, Standorte und Suchhistorie bilden, können sich Meinungen schnell radikalisieren. Neuere Untersuchungen zeigen, dass nicht allein Filterblasen, sondern vornehmlich unsere Veranlagung, Bekanntes zu suchen, zu lesen und zu verbreiten, eine Engführung begünstigen (vgl. ebd., S. 74). Auch spielen rechte Trolle und automatisierte Bots eine große Rolle. Sie manipulieren die Informationsweitergabe und Ausrichtung von Themen im Netz und verhelfen damit rechten Ideologien zu mehr Bekanntheit. Ein Zusammenschluss rechter Netzaktivisten, der sich „Reconquista Germania“ nennt, nimmt Einfluss auf Algorithmen, etwa indem innerhalb kürzester Zeit viele Posts, Tweets und Kommentare gesendet werden und der Anschein erweckt wird, dass die Mehrheit der Nutzer:innen rechts denke. Diese werden dann weiterverbreitet: Journalist:innen lesen diese Posts, reagieren darauf, Thesen gelangen in Talkformate, Zeitungen und Nachrichten. Auf diese Weise gelingt es einer relativ kleinen Gruppe, ihre Themen in breite Diskurse einzuspeisen (vgl. Fuchs & Middelhoff, 2022, S. 161).

14.6 Wie in Berufsschulen mit Rechtsextremismus und Radikalisierung umgehen?

Rechtsextremismus und Radikalisierung sind Phänomene, mit denen sich Berufsschullehrende auseinandersetzen und mit denen sie einen Umgang im Klassenraum finden müssen. Nachdem wir nun wissen, was für Phänomene hinter den Begriffen liegen, wollen wir in diesem Teil einen Blick in die Praxis werfen und uns über mögliche Handlungsoptionen Gedanken machen. Hier kann es kein schablonenhaftes Vorgehen geben, sondern wir müssen an den spezifischen Situationen und Vorfällen vor Ort schauen, was zu tun ist. Die Entwicklung einer eigenen Handlungsperspektive und die Reflexion der eigenen Verstricktheit in rechtsextremes Gedankengut – es sollte bis hierhin deutlich geworden sein, dass dieses auch in der Mitte der Gesellschaft verankert ist – kann innerhalb der kritischen Professionalisierung die Selbstwirksamkeit steigern.

Wie aber können wir in der Berufsschule Rechtsaffinität und Menschenfeindlichkeit erkennen? Was ist bei einem Eingreifen zu beachten und wo sind Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten? Diesen Fragen wollen wir uns im Folgenden annähern und erste Konzepte und Strategien besprechen.

Erinnern wir uns noch einmal an das Fallbeispiel am Beginn dieser Lehrinheit. Der „Heil Hitler“-Gruß des Schülers Stefan richtet sich gezielt gegen einen migrantisierten Schüler, als dieser den Klassenraum betritt. Die Lehrperson ist nun in der pädagogischen Verantwortung, insbesondere den potenziell geschädigten Schüler zu schützen. In dem Fallbeispiel weist die Lehrperson zuerst Stefan in die Schranken und klärt ihn sachlich über die Folgen seines Handelns auf, verteilt Arbeitsblätter und wendet sich dann der geschädigten Person zu. Der Fokus der Klasse ist auf die Arbeitsblätter gerichtet, wodurch der geschädigte Schüler nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Das kann sinnvoll sein, damit dieser sich nicht noch weiter bloßgestellt fühlen muss. Vielleicht wäre es an dieser Stelle auch möglich gewesen, den Schüler nach seinen Bedürfnissen zu fragen und Unterstützungsangebote zu machen, wie etwa das Hinzuziehen der Schulsozialarbeiter:in oder einen Termin für ein schnellstmögliches Gespräch. Wie Lehrpersonen die Betroffenen bestmöglich unterstützen können, hängt auch davon ab, ob die Betroffenen sich selber zur Wehr setzen können/wollen und ihre Stimme als Akt der Selbstermächtigung gegen den Täter erheben oder ob diese angstvoll verstummen. Ein zu starkes Eingreifen übergeht selbstgewählte Strategien und schwächt die Person, indem sie in eine Opferrolle gedrängt wird, ein zu geringes Eingreifen verstärkt hingegen Ohnmacht, Scham und Selbstvorwürfe (vgl. May & Heinrich, 2020, S. 125). Langfristig sollten Empowerment-Angebote gemacht werden, die handlungsbefähigend wirken. Der Schutz des Opfers muss im Zentrum pädagogischen Handelns stehen. Hierzu gehören aktives Zuhören und die „Akzeptanz der Opfererfahrung“ (ebd., S. 135). Aussagen wie „Der hat das bestimmt nicht so gemeint“ sind wenig hilfreich und diskreditieren die gemachte Erfahrung. Der Wille des Opfers ist handlungsleitend für weitere Schritte.

In Bezug auf die gesamte Klasse wäre es denkbar, Unterrichtseinheiten und Projekte im Sinne der Prävention zu initiieren, in denen Rechtsextremismus, Rassismus und Radikalisierung thematisiert werden. Auch eine längerfristige Kooperation mit Beratungs- und Bildungsangeboten im lokalen Netzwerk wäre sinnvoll. Außerdem ist eine nach außen hin sichtbare menschenfreundliche, freiheitliche, demokratische und respektvolle Schulkultur zu pflegen. Die Erarbeitung eines schulübergreifenden Handlungspapieres, in dem Verantwortlichkeiten und Verfahrenshinweise für bestimmte Schlüsselsituationen erfasst werden – etwa im Sinne eines Antidiskriminierungskonzepts – ist dafür eine sinnvolle Grundlage (Foitzik et al., 2019, S. 44).

Eine wichtige Säule im Umgang mit Rechtsextremismus und Radikalisierung ist die Präventionsarbeit in der Berufsschule, welche Maßnahmen zur Verringerung rechtsextremer Einstellungen und Praktiken umfasst und verhindernd wirkt. Sie zielt auf einzelne Merkmale wie „Vorurteile, Autoritarismus und Menschenfeindlichkeit“ (May & Heinrich, 2020, S. 70) ab. In der Präventionsliteratur wird zwischen *universeller* (Fokus auf unspezifische Gruppen/Personen ohne direkte rechtsextreme Vorkommnisse), *selektiver* (Konzentration auf Gruppen/Personen, die Risikopotenzial für unerwünschte Einstellungen haben) und *indizierter* (unerwünschte Merkmale sind stark ausgeprägt) Prävention unterschieden (vgl. ebd., S. 72). Darüber hinaus werden sozialräumliche Bedingungen (Peer, Schule, Wohnraum) in der *strukturbezogenen* Präven-

tionsarbeit thematisiert. Die präventive Arbeit ist wichtig, da hier Personen, die mit einzelnen Fragmenten rechten Gedankenguts sympathisieren, aber noch nicht vereinhardt sind, durch Dialog und Aufklärung noch erreichbar sein können. In dieser Arbeit werden Vorurteile anhand von Faktenwissen aufgeweicht. An dieser Stelle ist es sinnvoll, mit rechtsaffinen Schüler:innen das Gespräch zu suchen. Leitend können folgende Fragen sein (vgl. Foitzik et al., 2019, S. 67):

- „Wie gefestigt ist die:der Betreffende in seinen Wahrnehmungen, Meinungen und ihrem:seinem Wissen?“
- Handelt es sich um einzelne Schüler:innen oder mehrere?
- Wie vertraulich und tragfähig ist die Beziehung zum:r Schüler:in?

Während des Gesprächs kann es hilfreich sein, das Gegenüber mehr auf seine individuelle Situation anzusprechen (Motive und Hintergründe). Dies stärkt die Beziehungsebene, bedient werden also Fragen wie: „Wie kommst du darauf? Woher weißt du das? Was hat dich zu dieser Einstellung gebracht?“ (ebd.). Bei Minderjährigen kann das Einbeziehen der Eltern an dieser Stelle hilfreich sein. Eine Zusammenarbeit wird allerdings in den Fällen behindert, wenn Eltern selber rechtsextremistischen Ideologien folgen.

Haben sich Vorurteile bereits zu Urteilen eines rechtsextremen Weltbilds gefestigt, kann Aufklärung nicht mehr viel bewirken (vgl. Salzborn, 2020, S. 145). Die Autoritarismusforschung weist darauf hin, dass geschlossene Weltbilder autoritären Strukturen wie Befehl und Gehorsam folgen und in diesem Stadium vor allem Repressionen wirkungsvoll sein können, da sie an diese Logik anschließen und zumindest potenzielle oder direkte Opfer schützen können (vgl. ebd.). Sind Jugendliche und Erwachsene bereits in rechtsextreme Strukturen verankert und „erfüllen ihre Äußerungen oder Handlungen Straftatbestände, sollten diese auch konsequent strafrechtlich verfolgt werden“ (ebd., S. 149). Die Lösung, staatliche/polizeiliche Institutionen hinzuzuziehen und Anzeige zu erstatten, sollte nur im Notfall und/oder bei aggressiven Wiederholungstaten in Betracht gezogen werden, um möglichst lange den Raum für pädagogische Beziehungsarbeit mit dem Schüler offen zu halten.

In Bezug auf die Geschichte des Täters Stefan im Fallbeispiel ist uns nicht bekannt, ob dies der erste Vorfall dieser Art war oder Stefan bereits mehrfach durch rechtsextreme Aktivitäten aufgefallen ist. Eine Einordnung der Tat, also ob Stefan bereits radikalisiert ist oder es sich nur um eine einzelne grenzüberschreitende Provokation handelte, kann aus dem Fallbeispiel nicht beantwortet werden, ist aber für das weitere pädagogische Vorgehen wichtig. Um zu den Hintergründen mehr Informationen zu erhalten, sollten Gespräche geführt werden und Präventions- oder, bei vorangeschrittener Radikalisierung, Aussteiger:innenmaßnahmen durch Expert:innen ergriffen werden. Wie eben schon erwähnt, sollte der Einbezug von strafrechtlichen Institutionen im pädagogischen Raum jedoch das allerletzte Mittel sein, das nur zur Abwehr unmittelbarer Gefahr genutzt wird. Denn die Möglichkeit, nachhaltig im Sinne des Erziehungsauftrags von Schule über Einsicht und Empathie zu arbeiten,

schließt sich in dem Moment, in dem Lehrpersonen das Gespräch beenden und die Sanktionierung anderen außerhalb des pädagogischen Raums überlassen.

Für präventives und intervenierendes Handeln braucht es jedoch Personal, das neben einer guten Vernetzung mit Kolleg:innen, Expert:innen und Beratungsangeboten auch selbst Kenntnisse über Radikalisierung und Rechtsextremismus hat, um handlungsfähig zu bleiben (Foitzik et al., 2019, S. 64). Um Vorfälle im Klassenraum erkennen zu können, macht es Sinn, beispielsweise über Codes und Symbole rechter Gruppierungen Bescheid zu wissen. Allerdings verändern und erweitern sich diese stetig. Für pädagogische Fachkräfte braucht es aufgrund der sich ständig verändernden Dynamik, die mit gesellschaftlichen Veränderungen einhergeht, eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit diesem Thema.

Aufgabe

- In dieser Aufgabe geht es um die Auseinandersetzung mit verfassungswidrigen Symbolen. Unter folgendem Link finden Sie eine interaktive Plattform über Codes, Styles und Symbole der rechtsextremen Szene: <https://www.keinraum-fuer-rechts.de>, welche spannend und zugleich informativ ist. Finden Sie mindestens drei Symbole, Marken oder Codes, die Sie noch nicht kannten, und stellen Sie diese kurz vor.
- Lesen Sie das vorgestellte Fallbeispiel noch einmal durch. Wie würden Sie als Lehrperson in einem ähnlichen Fall vorgehen? Begründen Sie Ihre Überlegungen auch unter Bezug auf den gelesenen Text.

15 Neolinguizismus/Mehrsprachigkeit

Dieser Lerneinheit vorangestellt ist ein real in einer Berufsschule so beobachtetes Fallbeispiel, an dem entlang wir uns mit der Abwertung aufgrund der Differenzkategorie Sprache beschäftigen. Die im Beitrag genauer vorgestellten theoretischen Ansätze des Linguizismus bzw. des Neolinguizismus schärfen den pädagogischen Blick für Ausschlüsse und Diskriminierungen, wie sie über die Wahrnehmung von Sprache und ihrer Normativität bzw. ihrer „Abweichungen“ (Devianzen) stattfinden. Zum Ende der Lerneinheit werden Impulse für eine machtkritische Reflexion des Umgangs mit sprachlichen Normabweichungen gegeben, in denen es darum geht, insbesondere die Verantwortung der Institution Schule nachzuvollziehen, wenn es um einen empowernden Umgang mit Sprache geht.

„Schön das es dich gibt!“

Ein Herbsttag in Norddeutschland, Unterrichtsbeginn: 10:00, Unterrichtsdauer: 10:00 Uhr – 11:30 Uhr; Deutschunterricht. Heutiges Thema: Fokus auf Kommasetzung, das/dass und das Erkennen von Nebensatzstrukturen.

Herr Dinkelmeyer, der Deutschlehrer, arbeitet mit Schüler:innen der o. g. Klasse an einem Textbeispiel, das er im Plenum mit einem Bild einführt und per Beamer zeigt.

Herr Dinkelmeyer sagt einleitend zu dem Bild: „Das Bild hat mich an euch erinnert.“

Zu sehen ist eine Wand im Außenbereich ohne Kontext mit einem Graffiti. Der Schriftzug lautet: „Schön das es dich gibt!“

Die Schüler:innen reagieren positiv auf Herr Dinkelmeyers Einleitung. Sie lächeln und schauen aufmerksam nach vorne. Dann fragt der Lehrer in die Klasse: „Was würdest du sagen, wenn das jemand für dich geschrieben hätte?“ und richtet die Frage direkt an einen Schüler in seiner Nähe. Der Schüler fragt zurück: „Männlich oder weiblich?“ Herr Dinkelmeyer antwortet: „Das ist egal. Würde es dich nicht auch freuen, wenn dein bester Freund es an die Wand geschrieben hätte?“ Er schaut sich fragend um: „Irgendetwas stimmt hier nicht, oder? Ich denke, wir haben hier allerdings ein anderes Problem. Ich zumindest würde mich nicht wirklich freuen. Egal, ob mein bester Freund oder meine Frau das so geschrieben hätte.“ Herr Dinkelmeyer schaut sich weiter fragend und auffordernd um, keine*r der Schüler:innen ergänzt seine Aussagen oder fragt nach. Sie bleiben aufmerksam, aber wirken verunsichert. Er fährt fort: „Also, wenn ihr eine Liebesbotschaft platzieren wollt, schreibt sie doch bitte richtig, ansonsten kommt es nicht richtig an.“

Das beobachtete Beispiel hat aus mehreren Gründen für die Lerneinheit in Bezug auf die Differenzkategorie Sprache besondere Relevanz: Es zeigt erstens auf, inwiefern mehrheitsgesellschaftliche Normvorstellungen von der „Richtigkeit“ der deutschen Sprache mit Abgrenzung und Abwertung verknüpft sind. Zweitens ist an dem Beispiel exemplarisch ablesbar, was passiert, wenn eine Lehrperson mit dem Diktum der

„Richtigkeit“ unhinterfragt umgeht und darüber hinaus beide Aspekte an Schüler:innen weitervermittelt. Für die Analyse des Beispiels nutzen wir den theoretischen Ansatz des Neolinguizismus.

Herr Dinkelmeyer benutzt das Beispiel: „Schön das es dich gibt!“, um Nebensatzstrukturen, die Normschreibung von *das/dass* sowie die Kommasetzung zu thematisieren. Es lässt sich vermuten, dass seine Intention zunächst freundlich gemeint war, wenn er äußert, dass er an die Klasse gedacht habe, als er den Satz ausgewählt hat. Durch die Wendung am Schluss, die Verknüpfung von „normabweichender Schreibung“ mit „Abwertung“ und „Ablehnung“ wird das Beispiel für unsere Analyse interessant.

Die Praxis der Abwertung über Sprache, wenn diese schriftlich oder mündlich von einer vorgegebenen Norm abweicht, wird als „Neolinguizismus“ bezeichnet. Der Neolinguizismus wurzelt historisch im älteren Phänomen des Linguizismus, weswegen es weiterführend ist, sich zunächst dieses genauer anzusehen:

Linguizismus bezeichnet „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim, 2010, S. 91).

Das Phänomen des Linguizismus geht auf die Machttechniken der Kolonialmächte zurück, die das Auslöschen indigener Sprache und das Überschreiben dieser mit der jeweils eigenen (Englisch, Spanisch, Französisch, Portugiesisch) Sprache regulär als Herrschaftsinstrument einsetzten (Chow, 2014). Ein bekanntes Beispiel für das Überschreiben von Sprachen im deutschsprachigen Kontext ist das Verbot der französischen Sprache im Elsass (bekannt unter dem Begriff der „Entwelschung“) während des Nationalsozialismus (vgl. Dirim, 2010, S. 92). Die linguizistischen Methoden im Elsass zeigen zudem auf, inwiefern Sprache als konstitutives Merkmal zur Bildung einer einheitlichen Idee von Nation, Staat und Sprache fungierte und noch immer fungiert (vgl. in ebd., S. 93). Auch Anderson (2016) beschreibt, wie in der Zeit der Nationalstaatsengründung die Idee einer „Nationalsprache“ konstitutiv war, um überhaupt so etwas wie eine Grenzziehung zu legitimieren. Formen der Abwertung und gewaltvollen Ausschließung und Ausgrenzung von Sprachen, die Menschen dieser (Sprach-)gruppen abwertet und entwertet, kann als offener Linguizismus bezeichnet werden.

Die Technik, wie sie von Herrn Dinkelmeyer verwendet wird, ist jedoch dem sogenannten „Neolinguizismus“ zuzurechnen. Eine Abwertungsform, die verdeckt und weniger auffällig operiert. İnci Dirim beschreibt den Neolinguizismus als „ein Begleitphänomen der Entwicklung zu demokratischen Staaten, deren Selbstverständnis die Existenz des Rassismus und damit auch die des Linguizismus nicht zulässt“ (Dirim, 2010, S. 95). Sprachen werden jetzt nicht mehr einfach verboten, vielmehr gilt das „Gebot“ (richtig!) Deutsch zu sprechen.

„Neolinguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwerer aufzudecken.“ (ebd., S. 96).

Neolinguizistische Tendenzen sind zum Beispiel die Diskreditierung von Menschen, die Deutsch nicht als sogenannte „Native Speaker“ sprechen, aber eben auch die Diskreditierung von jenen, die eine vom Standard abweichende Variante – zum Beispiel regionale Dialekte – sprechen, beziehungsweise aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sind, der jeweils geltenden Rechtschreib- und Grammatiknorm entsprechend zu schreiben. Ethnolekte (wahrnehmbare Einflüsse anderer Sprachen auf die Zielsprache Deutsch) zugewanderter Personen werden abgewertet und entwertet und häufig in medialen Darstellungen von Migrant:innen als Karikatur verwendet (vgl. in ebd., S. 101). Herausgestellt wird dabei überwiegend, wie rudimentär und fehlerhaft Deutsch gesprochen wird. Das Nutzen von Ethnolekten kann im Rahmen von beispielsweise migrantischer Comedy teilweise jedoch auch als bewusste Widerstandspraxis genutzt werden. Außerhalb von Comedy und Karikatur erfahren Ethnolekte hingegen keine Akzeptanz.

Die wichtigsten Merkmale des Neolinguizismus lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Neolinguizismus

- „a) Der Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten („Wir halten uns alle daran, Deutsch zu sprechen“).
- b) Der Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die „Beherrschten“ („Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen“).
- c) Der Neo-Linguizismus sieht den Einbezug „der sprachlich A_nderen“ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprachen ausschließende Inklusion ihrer Dispositionen beraubt („Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen“).
- d) Der Neo-Linguizismus arbeitet nicht mit den Bildern der [kolonialen] „Sonnen-sprachtheorie“; Deutsch wird nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht („Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann“).
- e) Der Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen („German only“)“ (vgl. Mecheril, 2004, zitiert nach Dirim, 2010, S. 109).

15.1 Unhinterfragte Dominanzstellung der deutschen Sprache

Doch wie genau lassen sich zwischen dem Beispiel von Herrn Dinkelmeyer und dem Neolinguizismus Bezüge herstellen? Die Selbstverständlichkeit, mit der Herr Dinkelmeyer sein Beispiel im Unterricht einbringt, hängt mit dem Selbstverständnis zusammen, zu „wissen“, was im Rahmen des Nationalstaats Deutschland als richtig, „normal“ und „geboten“ angesehen wird. Herr Dinkelmeyer geht davon aus, dass das richtige (reine) und korrekte Sprechen und Schreiben der deutschen Sprache auch mit dem Wert des vermittelten Inhalts unmittelbar zusammenhängt. Was genau unter „richtig“, „korrekt“ und „anerkannt“ fällt, ist jedoch nicht so eindeutig, wie anhand der Vehemenz der Normendurchsetzung vermutet werden könnte. So wissen wir zum Beispiel, dass ein britischer oder französischer Akzent im Deutschen nicht negativ abweichend wahrgenommen wird und darüber hinaus sogar als positiv gewertet wird. An dieser Stelle würde der Inhalt des Gesagten nicht durch die normabweichende Form in Frage gestellt werden. Es scheint demnach unterschiedliche Facetten der Abweichung des richtigen und „reinen“ Deutsch zu geben, die unterschiedlich positiv oder negativ eingeschätzt werden. Herr Dinkelmeyer handelt innerhalb einer bestimmten, diskursiv ausgehandelten Vorstellung von „Normalität“.

Normalität

Als „normal“ oder „der Normalität“ entsprechend wird umgangssprachlich dasjenige bezeichnet, was „mit gewohnheitsmäßigen Handlungen [...], mit den Routinen und Regelmäßigkeiten einer fraglos geltenden Welt, kurz mit dem Alltag“ (Bröckling et al., 2024, S. 190) verbunden wird. „Normal“ ist das, was als durchschnittlich oder nicht weiter auffällig empfunden und als „Norm“ oder als die alltagsweltliche Vorstellung von Durchschnitt assoziiert wird. „Normal ist das, was die Mehrheit sagt, denkt und tut“ (ebd.). Normalität ist damit veränderbar und stets im Fluss.

Bezogen auf Herrn Dinkelmeyer lässt sich hieran anschließen, dass er in der sprachlichen Normalitätsmatrix keine Ausnahme darstellt und bereits lange vor der eigentlichen Situation im Klassenraum die fluiden Richtlinien und Normen in Bezug auf das „richtige“ Sprechen der deutschen Sprache verinnerlicht hat; nicht zuletzt auch während seiner universitären Ausbildung als (Deutsch-)Lehrer. Aus diesem Selbstverständnis heraus deklariert er, dass durch die Abweichung im Schriftbild des Graffitis (also das fehlende Komma und das fehlende zweite „s“ (Schön, dass es dich gibt), verhindert würde, dass der Inhalt der Nachricht ankommt.

Kommaregeln, das/dass – Regeln und Nebensatzstrukturen können und sollten den Schüler:innen vermittelt werden, auch an lebensweltnahen Beispielen – es macht jedoch einen Unterschied, ob Schüler:innen darin begleitet werden, die Regeln als hilfreiche Einigung einer mehrsprachigen Sprachgemeinschaft zu verstehen, die eine leichtere Verständigung untereinander möglich macht, oder ob ihnen in neolinguizistischer Weise vermittelt wird, dass die Nichtbeherrschung der Regeln zu einer Abwer-

tung ihrer eigenen Sprachäußerung und damit auch ihrer Person führt. Statt Schüler:innen durch so eine diskriminierende Praxis zu verunsichern und eventuell dazu beizutragen, dass sie sich aus Angst vor „Fehlern“ gar nicht trauen, sich einzubringen, gäbe es verschiedene Möglichkeiten, das Graffiti didaktisch wertvoll einzusetzen. Es könnte als Beispiel der Selbstartikulation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen kontextualisiert werden, unabhängig davon, ob diese sich sprachlich im Normbereich bewegen oder nicht. Dies würde einen Beitrag dazu leisten, Schüler:innen darin zu begleiten, spielerisch und emotional positiv besetzt mit der deutschen Sprache umzugehen – unabhängig davon, ob es die eigene Erstsprache ist oder nicht. Der Bildungssoziologe Luca Preite geht diesen „kulturellen“ Produktionen am Beispiel Jugendlicher und junger Erwachsener „of colour“ vertiefter nach und arbeitet u. a. die Möglichkeiten der Selbstartikulation durch die selbstbewusste Aneignung der Zielsprache im Kontext von Berufsausbildungen heraus (vgl. Preite, 2022).

15.2 Berufsschulen als machtvolle Orte verstehen

Es ist wichtig, nachzuvollziehen, dass die neolinguizistischen Aussagen von Herrn Dinkelmeyer insbesondere dadurch ins Gewicht fallen, dass er in seiner Funktion als Lehrperson handelt. Im Anschluss an Louis Althusser lässt sich Berufsschule als von Macht durchzogener Ort beschreiben, der gesellschaftliche Verhältnisse vielfältig (re)produziert:

„Was aber lernt man in der Schule? Man gelangt mehr oder weniger weit in der Ausbildung, aber man lernt auf jeden Fall lesen, schreiben, rechnen – also einige Techniken sowie noch einige andere Dinge, u. a. Elemente (die rudimentär oder im Gegenteil grundlegend sein können) einer ‚wissenschaftlichen‘ oder ‚literarischen Kultur‘, die direkt verwendbar sind an den verschiedenen Stellen der Produktion (eine Ausbildung für die Arbeiter, eine andere für die Techniker, eine dritte für die Ingenieure und eine weitere für die Manager usw.). Man lernt also gewisse ‚Fähigkeiten‘. Daneben und auch gleichzeitig mit diesen Techniken und Kenntnissen lernt man auf der Schule die ‚Regeln‘ des guten Anstands, d. h. des Verhaltens, das jeder Träger der Arbeitsteilung einhalten muss, je nach dem Posten, den er einzunehmen ‚bestimmt‘ ist: Regeln der Moral, des staatsbürgerlichen und beruflichen Bewusstseins, was klarer ausgedrückt heißt: Regeln der Einhaltung der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung und letztlich Regeln der durch die Klassenherrschaft etablierten Ordnung. Man lernt dort auch ‚gut französisch sprechen‘, ‚gut ‚zu redigieren‘, d. h. faktisch (für die zukünftigen Kapitalisten und ihre Knechte) ‚gut zu kommandieren‘, d. h. (als Ideallösung) gut zu den Arbeitern ‚zu sprechen‘ usw.“ (Althusser, 2010, S. 42 f.).

In der (Berufs-)Schule lernen wir also bestimmte Techniken, wie sie in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zum jeweiligen Zeitpunkt zur (Re-)Produktion eben dieser Verhältnisse beitragen. Auch die Berufsschule ist somit ein Ort, an dem gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert werden. Das Beispiel von Herrn Dinkelmeyer lässt sich demnach auf mehrfache Weise als problematisch einstufen. Er reproduziert und bestätigt nicht nur dominante Diskurse und Abgrenzungsmechanis-

men, sondern degradiert und entwertet die Möglichkeiten der Ausdrucksweise von Jugendlichen, indem er meint, bei einem Straßen-Graffiti eine Rechtschreibkorrektur vornehmen zu müssen. Sein Handeln könnte zu einer Demotivierung seiner Schüler:innen führen. Sie werden eventuell zukünftig – auch in privaten Zusammenhängen – vor dem sprachlichen Ausdruck zurückschrecken aus Angst, es nicht „richtig“ zu sagen oder zu schreiben: „Schreibt eure Liebesbotschaft richtig, sonst kommt sie nicht an.“

Der Umgang mit der Differenzlinie „Sprache“ erfordert von der Lehrperson neben entsprechenden didaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten, die auf sprachliche Voraussetzungen von Schüler:innen fördernd eingehen, eine machtkritische Haltung, um bestehende Aus- und Abgrenzungen in der Schule nicht weiter zu verfestigen, sondern im besten Fall alternative Sicht- und Handlungsweisen aufzuzeigen beziehungsweise anzuregen. Sprache selbstbewusst einzusetzen, ist grundlegend dafür, dass Schüler:innen an der Gesellschaft teilhaben können, für ihre Rechte und die Rechte anderer eintreten und ihre persönlichen und beruflichen Ziele erreichen können. Das pädagogische Ziel im Lernraum sollte es insofern sein, Normalitätsannahmen der Mehrheitsgesellschaft infrage zu stellen und Schüler:innen dazu anzuregen, diese kritisch zu reflektieren und als Lehrperson Diskriminierung in jedem Fall nicht zu wiederholen, sondern einen diskriminierungssensiblen Raum zu gestalten.

Aufgabe

- Lesen Sie sich das Fallbeispiel zu Beginn des Textes nochmals sorgfältig durch.
- Finden Sie in dem Fallbeispiel noch mindestens eine weitere Differenzkategorie, mit der Herr Dinkelmeyer einen pädagogisch anderen Umgang hätte wählen sollen. Nennen Sie die Differenzkategorie, begründen Sie, was an Herrn Dinkelmeyers Handeln problematisch ist, und beschreiben Sie alternative Handlungsoptionen.
- Überlegen Sie sich, wie Sie selbst in der beschriebenen Szene gehandelt hätten, und schreiben Sie alternative Handlungsoptionen in Bezug auf den Umgang mit der sprachlichen Normabweichung auf. Versuchen Sie, theoretische Aspekte, wie Sie sie in dieser Lerneinheit kennengelernt haben, einzubeziehen.

16 Berufssprache Deutsch

In dieser Lerneinheit wird in das Thema „Berufssprache Deutsch“ eingeführt. Nach einer Einleitung zur Relevanz folgt eine theoretisch-konzeptionelle Einordnung, was damit eigentlich genau gemeint ist und warum es wichtig ist, sich als Lehrperson damit auseinanderzusetzen. Im Anschluss daran werden Konzepte zur Förderung der Berufssprache Deutsch sowie zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts vorgestellt.

Ausbildung, Berufs- und Arbeitswelt befinden sich in einem ständigen Wandel, welcher u. a. durch rasante technische und wirtschaftliche Entwicklungen, Digitalisierungs- und Globalisierungs- sowie Flexibilisierungsprozesse bedingt ist (Roche & Terrasi-Haufe, 2019, S. 168; Kultusministerkonferenz, 2019b). Um in beruflichen Situationen befähigt handeln zu können, wird berufliche Handlungskompetenz benötigt, die in der Berufsausbildung entwickelt und im Berufsleben erweitert werden soll. Diese setzt sich aus Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen sowie Sozialkompetenzen zusammen. Ergo wird mit der Berufsausbildung das Ziel verfolgt, den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu fördern (Hackel, 2021) und damit zu einem gelingenden Übergang in die Arbeitswelt und/oder weitere Bildungsgänge beizutragen (Kultusministerkonferenz, 2019b, S. 4). Damit verbunden sind Ausbildung, Berufs- und Arbeitswelt mit einer Vielzahl sprachlich-kommunikativer Anforderungen verbunden, welche stetig zunehmen und komplexer werden. Je nach Berufsfeld müssen unterschiedliche Situationen mündlich oder schriftsprachlich bewältigt werden (Ziegler, 2016). Dabei geht es nicht nur allein um das Beherrschen der deutschen Sprache auf einem bestimmten Niveau oder die korrekte Verwendung der deutschen Rechtschreibung, sondern vielmehr um viele verschiedene Situationen, in denen unterschiedliche sprachlich-kommunikative Anforderungen angemessen, situationsadäquat, zielgerichtet und effektiv erfüllt werden müssen (Efig, 2024b). Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Berufssprache Deutsch umfassen die Bereiche Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben und sind mit verschiedenen Aufgaben und Handlungen verbunden, die sich je nach Gesprächspartner:in und Kontext unterscheiden. Demzufolge stellen sprachlich-kommunikative Kompetenzen eine Schlüsselkompetenz für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz dar (Settelmeyer et al., 2017, S. 4), mit der Zugänge zum Arbeitsmarkt und zu qualifizierten Arbeitsplätzen, gesellschaftliche Partizipation und gesellschaftlicher Aufstieg ermöglicht werden können (Daase, 2018, S. 53). Dabei steigt die Anforderung an diese Kompetenz mit zunehmender Verantwortung (Siemon et al., 2016). Immer mehr Berufsschüler:innen haben jedoch Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung und Grammatik, mit dem Lesen, Verstehen und Anwenden von Fachvokabular sowie beim Lesen und Interpretieren von Diagrammen als auch mit der Unterscheidung der Sprachregister Alltagssprache und

Bildungssprache (Roche und Terrasi-Haufe, 2019, 168 f.; Siemon et al., 2016). Dies betrifft sowohl Schüler:innen, deren Erstsprache Deutsch ist, als auch jene, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. weitere Sprache (DaW) lernen.

Vor diesem knapp skizzierten Hintergrund wird deutlich, dass ein erhöhter Bedarf an Sprachförderung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vorhanden ist, um Teilhabe und Partizipation an Bildung, Arbeit, Beruf und Gesellschaft zu ermöglichen (Roche und Terrasi-Haufe, 2019, S. 167 f.). Entsprechend fordert die Kultusministerkonferenz eine verstärkte Sprachförderung (nicht nur) in der beruflichen Bildung (Kultusministerkonferenz, 2019b). Hierfür bedarf es u. a. der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, Ausbilder:innen, Praxisanleiter:innen und anderen zentralen Akteur:innen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dies beinhaltet sowohl ein Wissen über die verschiedenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Ausbildung, Beruf und Arbeit als auch darüber, wie diese adäquat und durchgängig gefördert werden können.

16.1 Sprachregister – Varietäten von Sprache

Eine Sprache zu beherrschen, bedeutet nicht nur, sich mit ihr mündlich oder schriftlich verständigen, Informationen und Texte sinnentnehmend lesen zu können oder die Grammatik und die Rechtschreibung zu beherrschen. Jede Sprache differenziert sich auch in Varietäten wie z. B. Dialekte, die an soziale Gruppen gebunden sind, sowie in Varietäten des Sprachgebrauchs, die als „Register“ bezeichnet werden (Efing, 2024b, S. 23; Venohr, 2021). Sprachregister sind also Teil von Sprache bzw. stellen eine Variation des Sprachgebrauchs dar (Efing 2024b, S. 23). Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive sind Register sprachliche Regeln und Muster, die situativ, funktional-kontextuell und sprachstilistisch unterschieden werden können (ebd.). Je nach Kontext nutzen wir Sprache unterschiedlich. Im Alltag sprechen wir mit unseren Freund:innen und Familienmitgliedern anders als mit Lehrpersonen im Unterricht oder mit Vorgesetzten im (Ausbildungs-)Betrieb. Auch die schriftliche Kommunikation unterscheidet sich im Alltag von der im schulischen oder beruflichen Umfeld. Je nach Kontext oder auch Gesprächspartner:in kann sie formaler oder informeller sein. Das Wissen über und Beherrschen unterschiedlicher Sprachregister gilt deshalb als ein Teilaspekt bzw. als ein bestimmter Ausschnitt von Sprachkompetenz. Hierbei werden verschiedene Register unterschieden. Im Folgenden gehen wir auf drei davon ein: die Alltagssprache, die Bildungssprache und die Fachsprache.

Die im Alltag verwendete Sprache wird als „Alltagssprache“ bezeichnet. Es ist ein Register, das überwiegend in der mündlichen Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen und informellen Kontexten gebraucht wird (Efing, 2024b, 27 f.; Gogolin & Lange, 2011). Alltagssprache hat einen dialogischen Charakter (Gogolin & Duarte, 2016, S. 485), besteht eher aus unvollständigen und einfachen Sätzen sowie einem unpräzisen Wortgebrauch und ist auch tolerant gegenüber Fehlern (Leisen, 2018, S. 13). Das Register ist demnach am mündlichen Sprechen orientiert (Leisen, 2018, S. 12), was

in der kanadischen und US-amerikanischen Zweitspracherwerbsforschung als „Basic Interpersonal Communicative Skills“ (BICS) bezeichnet wird (Cummins, 2008) und setzt grundlegende Kommunikationsfähigkeiten voraus. „Bildungssprache“ hingegen entwickelt sich über den Erwerb schulbezogener Sprachkenntnisse. Diese werden als „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) bezeichnet und sind am schriftlichen Ausdruck orientiert (Leisen, 2018, S. 12). Bei der Bildungssprache handelt es sich somit um ein Sprachregister, das mit gewissen formalen Anforderungen einhergeht (Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Anders als bei der Alltagssprache ist der Sprachgebrauch der Bildungssprache durch einen präzisen Wortgebrauch, vollständige und komplexe sowie grammatikalisch korrekte Sätze gekennzeichnet (Leisen, 2018, S. 13). Aus einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Perspektive wird unter Bildungssprache – in Anlehnung an Jürgen Habermas – eine Sprache verstanden, mit der Bildung in Institutionen vermittelt wird (Gogolin & Lange, 2011, S. 107f.). Bildungssprache ist die Sprache, die in schulischen Institutionen gesprochen wird, die aber auch gleichzeitig vermittelt werden soll, um sich mit Hilfe dieses sprachlichen Registers Wissen verschaffen zu können (Gogolin & Duarte, 2016, S. 483). „Fachsprache“ wiederum wird häufig als Teilaspekt von Bildungssprache verstanden (Leisen, 2018). Sie ist gekennzeichnet durch das Wissen über und Anwenden von Fachbegriffen. Darüber hinaus beinhaltet Fachsprache einen neutralen und unpersönlichen Sprachstil, da sie mit dem Anspruch verbunden ist, fachlich korrekt zu sein (Jahnke-Klein & Busse, 2019, S. 118).

Neben diesen drei skizzierten Sprachregistern stellt auch die Berufssprache Deutsch eine Varietät von Sprache dar, die im Folgenden genauer erläutert wird.

16.2 Was ist Berufssprache Deutsch?

Die Berufssprache Deutsch ist eine Mischung aus verschiedenen Registern. Sie lässt sich nicht trennscharf von den Registern Alltags-, Bildungs- und Fachsprache abgrenzen (Niederhaus, 2022, S. 43). Die Berufssprache wird vielmehr auf einem Kontinuum verortet, das sich zwischen den Polen Alltagssprache und Fachsprache bewegt (Efing, 2024b, S. 26). Manche Perspektiven auf Berufssprache gehen weiter und beschreiben Berufssprache als „die Summe aller Varietäten, die zum Erwerb und zum Ausführen eines Berufs nötig sind“ (Roche & Finkbohrer, 2021, S. 390). So finden in der Ausbildungs-, Arbeits- und Berufswelt neben fachlichen und organisationsbezogenen Kommunikations- und Sprachanforderungen auch Gespräche unter Kolleg:innen statt, die bis ins Privatleben hineinwirken (z. B. Smalltalk am Kopierer, Austausch über Urlaub) (Kuhn & Sass, 2018). Berufssprache Deutsch ist zwar stärker auf die Arbeits- und Berufswelt bezogen als Alltagssprache, gleichzeitig aber auch stärker auf die Praxis und Handlung bezogen als Fachsprache (Niederhaus, 2022, S. 35; Efing, 2024a). Bereits hieran wird deutlich, dass die Ausbildungs-, Arbeits- und Berufswelt mit einer Vielzahl sprachlich-kommunikativer Anforderungen verbunden ist. Viele verschiedene und komplexe berufliche Handlungssituationen mit verschiedenen Gesprächspartner:in-

nen erfordern eine sprachlich und fachlich angemessene Bewältigung. In Pflegeberufen beispielsweise erfordert die Kommunikation mit Patient:innen einen anderen mündlichen Sprachgebrauch als die Kommunikation mit Kolleg:innen oder mit Vorgesetzten. Und wieder anders ist der schriftliche Sprachgebrauch bei der Dokumentation der geplanten und durchgeführten Pflege. Im Bereich Kaufmann:frau im Einzelhandel erfordert die Kommunikation im Beratungs- und Verkaufsgespräch andere mündliche Sprachkompetenzen als in Gesprächen mit Kolleg:innen und Vorgesetzten. Die Prüfung des Warenbestands erfordert andere schriftsprachliche Kompetenzen als das Führen eines Berichtsheftes in der Ausbildung (Settelmeyer & Widera, 2016). Berufssprache beinhaltet somit „alle Sprachmittel, die zur persönlichen und sachlichen Integration in den Betrieb und damit zur Sicherung der betrieblichen Funktionsübernahme dienen.“ (Braunert, 2000, S. 155; zitiert nach Niederhaus, 2022, S. 31 f.). Wie deutlich wird, beinhaltet die Berufssprache Deutsch verschiedene Varietäten sprachlich-kommunikativer Anforderungen, die in allen Bereichen beruflicher Tätigkeiten wichtig sind. Es gibt jedoch eine Vielzahl an Faktoren, die den Erwerb dieser Schlüsselkompetenz erschweren können. Diese sind zum einen in den bereits oben genannten sich ständig verändernden Bedingungen begründet, zum anderen sind es sprachliche oder sozioökonomische Faktoren der Benachteiligung, die den Erwerb der Berufssprache Deutsch erschweren können. Demzufolge wird verstärkt die gezielte Förderung berufssprachlicher Kompetenzen gefordert (KMK). Es gibt bereits einige erprobte und erforschte Ansätze und Konzepte, die sich hierbei als wirksam erweisen.

16.3 Förderung der Berufssprache Deutsch

Für den Erwerb der Berufssprache Deutsch brauchen Schüler:innen unterschiedliche Ressourcen und Förderstrategien, die sich an dem jeweiligen Lernstand und der Lernerfahrung der Schüler:innen orientieren. Nachdem im Folgenden zunächst relevante Aspekte in Bezug auf die Zielgruppen ausgeführt werden, stellen wir einige gängige Förderkonzepte vor.

16.3.1 Zielgruppen

Es gibt vielfältige Gründe dafür, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene Sprachförderangebote benötigen. Zahlreiche Studien belegen, dass Schüler:innen, die sozioökonomisch benachteiligt bzw. bildungsbenachteiligt sind, eher Probleme mit dem Verstehen und Anwenden von Bildungs- und Fachsprache haben (Kultusministerkonferenz, 2019a). Den Zusammenhang zwischen sprachlicher Sozialisation und Schulerfolgchancen hat Basil Bernstein (1971) bereits in den 1970er-Jahren erforscht. Er unterscheidet zwischen sprachlichen Codes. Während ein elaborierter Sprachcode eher schul- und bildungsrelevante Merkmale enthält, der von sozioökonomisch privilegierten Menschen leichter entwickelt werden kann, kann er aufzeigen, dass Menschen, die sozioökonomisch benachteiligt sind, tendenziell eher einen restringierten Sprachcode nutzen, in dem bildungsrelevante Sprechweisen weitestgehend fehlen. Ein aus der Fa-

milie bereits vertrauter elaborierter Sprachcode geht mit besseren Bildungschancen einher (Gogolin & Duarte 2016, S. 481). Diese Ergebnisse sind bis heute aktuell. Dementsprechend haben sozioökonomisch und bildungsbenachteiligte Schüler:innen und Auszubildende häufig einen erhöhten Bedarf an Sprachförderung hinsichtlich des Erwerbs von Bildungs- und Fachsprache sowie der Berufssprache Deutsch.

Menschen, die Deutsch nicht als Erstsprache gelernt haben, können ebenso Schwierigkeiten mit der Berufssprache Deutsch haben. Durch den mit dem demografischen Wandel verbundenen Fachkräftemangel werden zunehmend Auszubildende sowie ausgebildete Fachkräfte aus dem Ausland angeworben, um in Deutschland ihre Ausbildung zu absolvieren beziehungsweise nach einer Anerkennungsqualifikation langfristig in Deutschland erwerbstätig zu sein (Studthoff et al., 2024; Efing & Kalkavan-Aydin, 2024). Eine Voraussetzung, die angeworbene Auszubildende und Fachkräfte aus dem Ausland in vielen Berufsfeldern erfüllen müssen, ist, dass sie Deutsch mindestens auf dem Niveau B2⁴³ beherrschen (Roche und Finkbohrer, 2021, S. 389). Dieses Niveau reicht jedoch häufig für berufssprachliche Zwecke nicht aus. Eine Sprache im Alltag auf einem B2-Niveau mündlich und schriftlich kommunizieren zu können, bedeutet nicht automatisch, dieses Niveau auch in Schule, Ausbildung oder Beruf anwenden zu können und alle Inhalte zu verstehen. Dies betrifft auch die Kommunikation in Bildungs- und Berufskontexten, in denen die Register Bildungs- und Fachsprache verstanden und angewendet werden müssen. Während mündliche Sprachkompetenzen meist sehr schnell gelernt und im Alltag gut angewendet werden können, sind die Aneignung und Nutzung schriftbezogener Kompetenzen sowie der Schriftspracherwerb im Bereich Bildung, Beruf und Arbeit mit höheren Anforderungen verbunden. Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, stehen häufig vor der doppelten Herausforderung, die deutsche Sprache zu lernen und dabei gleichzeitig die auf Deutsch vermittelten Wissensinhalte aufzunehmen (Dirim & Heinemann, 2016).

Angelehnt an die Empfehlungen der KMK (Roche & Finkbohrer, 2021; Kultusministerkonferenz, 2019a) sind (angehende) Lehrkräfte aufgefordert, fachliche und sprachliche Bedarfe von Schüler:innen zu erheben und ihre Unterrichtsmaterialien und Unterstützungsangebote mithilfe des Unterrichtsprinzips Berufssprache Deutsch anzupassen. Dazu gehört die Gestaltung eines durchgängig sprachsensiblen Unterrichts. Durchgängig meint, über alle Fächer und Altersgruppen bzw. Bildungsformen hinweg. Sprachförderangebote müssen bedarfsgerecht und flexibel gestaltet werden, die unterschiedlichen Lebenswelten, beruflichen Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen, die Selbstwirksamkeit der Lernenden sowie ihre Handlungskompetenz fördern. Dies erfordert ein individualisiertes Vorgehen bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsangeboten, in denen sich die Lehrperson als Coach verstehen sollte (Roche & Finkbohrer, 2021, S. 396).

43 Eine Übersicht der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) ist hier zu finden: <https://www.europa-eischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>

16.3.2 Förderkonzepte und -methoden

Es gibt bereits eine Vielzahl an didaktischen Konzepten sowie Methoden, mit denen die Berufssprache Deutsch gefördert werden kann. Wichtig für Sie ist zu wissen, dass Sie kein:e Deutschlehrer:in sein oder Germanistik oder DaF/DaZ studiert haben müssen, um Sprachförderung in Ihren Unterricht einzubauen. Vielmehr geht es darum, ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Sprachregister und damit für die verschiedenen Varietäten der Berufssprache Deutsch zu entwickeln sowie die damit verbundenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Beruf zu kennen und zu wissen, wie Sie diese fördern können. Dieses Bewusstsein, verbunden mit der Kompetenz, Ihren Unterricht sprachsensibel zu gestalten, wird Zeit benötigen. Es lohnt sich aber, diese Zeit zu investieren, denn sie wird den Unterricht nicht nur für Sie als Lehrperson, sondern auch für die Schüler:innen und Auszubildenden erleichtern. Erste Impulse zu möglichen Konzepten und Methoden der Sprachförderung möchten wir Ihnen im Folgenden an die Hand geben. Eine ausführlichere Übersicht mit weiteren Konzepten und Methoden finden Sie u. a. in dem Grundlagenbuch „Deutsch für den Beruf“ von Constanze Niederhaus (2022).

Das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ ist „auf die Optimierung der Möglichkeiten von Lernenden zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen über die Bildungslaufbahn hinweg gerichtet“ (Gogolin, 2020, S. 172). Es wurde im Rahmen des Programms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) entwickelt. Das Konzept umfasst Merkmale, die auf drei Dimensionen fußen. Die bildungsbiografische Dimension verdeutlicht die Notwendigkeit, dass Sprachbildung möglichst ohne Unterbrechung über die gesamte Bildungsbiografie hinweg gefördert werden muss. Hierfür braucht es eine vernetzte Zusammenarbeit zwischen allen an der Sprachbildung beteiligten Personen und Institutionen (Kooperationsdimension), um Übergänge (z. B. Kindergarten-Schule oder Schule-Berufsausbildung) sprachsensibel und sprachförderlich zu gestalten. Die Mehrsprachigkeitsdimension der durchgängigen Sprachbildung bezieht sich auf „die Beziehungen und Verbindungen zwischen den verschiedenen Sprachen oder Varietäten, in denen eine Person lebt und die sie lernt“ (Gogolin, 2020, S. 167). Damit einher geht das Verständnis, dass „jedes bereits erworbene sprachliche Können und Wissen eine Basis dafür bildet, die nächste Hürde zu nehmen“ (Gogolin, 2020, S. 170). Es geht folglich um die Anerkennung von bereits erworbenem sprachlichem Wissen (egal in welcher Sprache bzw. welchen Sprachen und egal in welcher Varietät). Mit diesen Dimensionen werden sowohl individuelle als auch institutionelle Aspekte bei der Sprachbildung berücksichtigt (Gogolin, 2020, S. 167). Auch wenn das Konzept der durchgängigen Sprachbildung eher im Primär- und Sekundarbereich Anwendung findet, ist auch der tertiäre Bildungssektor mitgemeint.

Konkreter für den Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung befassen sich Roche und Finkbohrer (2021) mit „Berufssprache Deutsch als durchgängiges Konzept“. Hierbei wird Berufssprache Deutsch nicht nur als eine Varietät bzw. ein Register von Sprache verstanden, sondern als ein Konzept, das durch sprachsensiblen Unterricht gefördert werden kann. Ein zentraler Aspekt ist hierbei, dass Berufssprache

Deutsch nicht nur ein Thema für den Deutschunterricht ist. Vielmehr wird Sprachförderung als „Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche“ (Roche & Finkbohrer, 2021, S. 388) verstanden. Das Konzept stützt sich vor allem auf eine handlungsorientierte Sprachvermittlung (Kuhn & Sass, 2018), die sich an dem „Prinzip der vollständigen Handlung“ (orientieren, informieren, planen und analysieren, durchführen, präsentieren, bewerten, reflektieren) orientiert (Roche & Finkbohrer, 2021).

Ziel von Fachunterricht ist es, die berufliche Handlungskompetenz in dem jeweiligen Fach zu fördern. Ein „sprachsensibler Fachunterricht“ hingegen zielt darauf, sowohl die fachlichen Inhalte zu vermitteln als auch die sprachliche Handlungsfähigkeit in dem jeweiligen Fach zu fördern (Leisen, 2017, S. 29). Die Aufgabe von Lehrkräften besteht darin, mögliche Sprachhürden und Sprachprobleme zu erkennen (Diagnostik) und dafür angemessene Sprachhilfen zur Verfügung zu stellen (Leisen, 2018, S. 16). Dabei sollten Sie als (angehende) Lehrperson drei Prinzipien beachten (Leisen, 2018, S. 14 ff.): Das erste Prinzip ist der Wechsel der Darstellungsformen. Hierbei sollten Sie bei neuen Inhalten zunächst mit der „gegenständlichen Darstellung“ beginnen. Gegenstände ansehen und anfassen zu können, Experimente und Handlungen durchzuführen, sind mit einem nonverbalen Sprachgebrauch verbunden, da es zunächst einmal um die Veranschaulichung geht, die das Verstehen erleichtert. Bildliche Darstellungsformen bedienen sich der Bildsprache. Diese findet sich in Form von Fotos, Videos, Zeichnungen, Piktogrammen usw. Auf der sprachlichen Ebene werden häufig Texte verwendet. Die Inhalte können Alltagssprachlich, Bildungssprachlich oder Fachsprachlich formuliert sein. Die symbolische Darstellung ist eine Form, die bereits ein gewisses Maß an Fachmethodenkompetenz und Abstraktionsvermögen abverlangt, da es hier um Diagramme oder Tabellen handelt. Mathematische Darstellungen stellen die abstrakteste Symbolisierung eines Sachverhaltes dar und werden in Form von mathematischen Formeln dargestellt. Es geht also bei dem ersten Prinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts darum, verschiedene und angemessene Darstellungsformen zu nutzen, damit alle Schüler:innen die Inhalte verstehen und anwenden können. Das zweite Prinzip ist die kalkulierte sprachliche Herausforderung. Damit ist gemeint, dass die sprachlichen Anforderungen so gestaltet werden, dass sie möglichst immer etwas über dem individuellen Sprachvermögen der Lernenden liegen (Leisen, 2018, S. 16). Deshalb ist es auch wichtig, die individuellen Sprachstände der Lernenden zu kennen. Das dritte Prinzip lautet „Scaffolding durch Methoden-Werkzeuge“ (ebd.). Scaffolding als Ansatz zur Sprachförderung wurde von Pauline Gibbons (2015) entwickelt. Scaffold bedeutet so viel wie „Gerüst“. Es ist eine Methode, mit der den Lernenden ein Gerüst gebaut wird, das ihnen dabei hilft, Schritt für Schritt von einer Stufe auf die nächste zu gelangen (Kuhn & Sass, 2018, S. 10). Dafür benötigen sie individuelle Sprachhilfen, die von Lehrpersonen gegeben werden müssen. Das Maß dieser Hilfen sollte dabei so gewählt werden, dass die Lernenden sprachliche Handlungssituationen möglichst selbstständig und erfolgreich bewältigen können (Leisen, 2018, S. 16; Kuhn & Sass, 2018). Hierbei kann es hilfreich sein, Übergänge von der konzeptionellen Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit zu schaffen (Lange, 2020). Lassen Sie Ihre Schüler:innen und Auszubildende bestimmte Inhalte und Sachverhalte zunächst

alltagssprachlich erklären oder mithilfe anderer/weiterer Erst- und Herkunftssprachen (Dirim & Heinemann, 2016). Dafür müssen Sie keine Kenntnisse über andere Sprachen haben. Vielmehr sollten Sie die Mehrsprachigkeit mancher Schüler:innen und Auszubildender anerkennen.

Das durchgängige Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch wurde bereits im Jahr 2008 in Bayern eingeführt. Das Bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) hat eine Webseite zur Berufssprache Deutsch eingerichtet, auf der Sie zahlreiche Informationen zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch sowie Beispiellehrpläne und umfangreiche Materialordner für Berufsintegrationsklassen finden können: <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/>.

Aufgabe

- Denken Sie an Ihr Berufsfeld! Welche verschiedenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen bringt Ihr Berufsfeld mit sich? Notieren Sie sich jeweils 3–4 Beispiele auf mündlicher und auf schriftlicher Ebene und ordnen Sie diese den im Text erläuterten Sprachregistern zu.
- Planen Sie eine Unterrichtseinheit. Berücksichtigen Sie dabei eine sprachensible und sprachförderliche Gestaltung. Nutzen Sie dafür die im Text beschriebenen Ansätze und orientieren Sie sich an den Beispielaufgaben der o. g. Website.

17 Empowerment-Strategien für Lehrpersonen und Schüler:innen

In dieser Lerneinheit wird über einen Interviewauszug in das Thema „Empowerment-Strategien für Lehrkräfte und Schüler:innen“ eingeführt. Im Anschluss daran wird der Begriff Empowerment in seiner Bedeutungsvielfalt vorgestellt und das Problem einer neoliberalen Aneignung von Empowerment skizziert. Anschließend wird über Möglichkeiten eines empowerment-orientierten professionellen Handelns im Berufsschulalltag nachgedacht und die Notwendigkeit sogenannter „Safe Spaces“ (Schutzräume) erörtert. Zudem werden Einblicke in die kritische *Weiß*seinsforschung gegeben, die für *weiß* positionierte Lehrkräfte interessante Ansatzpunkte anbietet, um ein empowerment-orientiertes Handeln zu gestalten.

17.1 Fallbeispiel

Der folgende Interviewauszug bietet einen Einstieg in das Thema Empowerment. Der Auszug stammt aus einem Gespräch mit den Schüler:innen Betül und Phoenix, welche Mitbegründer:innen des „Your Local Empowerment Club“ (YLEC) am Lessing-Gymnasium in Berlin sind. Der Club veranstaltet regelmäßige antirassistische Empowerment-Formate für Schüler:innen:

„Betül und Phoenix, warum brauchen wir Empowerment an Schulen?“

B+P: Rassismuserfahrungen im jungen Alter entstehen leider viel zu oft im Raum Schule. Hier fehlt es noch an Repräsentation und Safer Spaces. Marginalisierte Gruppen werden durch Lehrkräfte sowie Lehrinhalte selten und noch seltener gut repräsentiert. Auch gibt es zu wenige Räume für den Austausch von Schüler:innen mit Rassismus- und anderen Diskriminierungserfahrungen. Es braucht solche Räume, die die Selbstermächtigung und Entwicklung von BIPOC-Schülern ermöglichen und fördern.

Was erwartet die Workshopbesucher?

B+P: Angelehnt an das Format des YLEC wird anfänglich Input in Form eines Interviews bzw. Dialogs zu Themen im Bereich Empowerment und Antirassismus mit einem Gast stattfinden. Wir möchten Impulse für mögliche empowernde Projektideen mitgeben und innerhalb des Workshops welche entwickeln.

Wie würdet ihr gerne die Schule gestalten, damit sich alle wohlfühlen?

B+P: Wir haben nicht den Anspruch, die Schule so zu gestalten, dass sich alle wohlfühlen. Unser Ziel ist es, Schule zu einem diskriminierungskritischen Ort zu machen. Einem Ort, an dem reflektiert über Identitäten gedacht und aktiv gegen Diskriminierungen jeder

Form gehandelt wird. Teilweise kann das auch beinhalten, dass einige sich nicht wohlfühlen. Doch langfristig hat das zum Effekt, dass alle, insbesondere von Diskriminierung Betroffene, sich wohler fühlen (Auszug aus Behradi, 2021)

In diesem kurzen Auszug ist erklärt, warum Empowerment-Angebote für Schüler:innen im Raum Schule wichtig sein könnten und was ihr Ziel ist. Der Bedarf an diesen Angeboten deckt sich jedoch kaum mit der Situation an den (Berufs-)Schulen. Hier gibt es noch viel zu tun. Aktuell sind Rassismuserfahrungen der häufigste Anlass dafür, Empowermenträume in Bildungsinstitutionen einzurichten. Es wäre theoretisch aber auch aufgrund von Klassismus-, Sexismus-, Ableismus- oder anderen Diskriminierungserfahrungen sinnvoll. Nicht zuletzt, da viele Schüler:innen Diskriminierungen aufgrund verschiedener Differenzmerkmale gleichzeitig erfahren (s. Lerneinheit 3 zu Intersektionalität).

Empowerment-Angebote sind natürlich nicht nur für Schüler:innen sinnvoll. Auch Lehrer:innen, die von struktureller Ungleichheit betroffen sind, können sich in Empowermenträumen stärken. Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten, Herkunft, mit verschiedenen Behinderungen oder Geschlechtsidentitäten sind in Deutschland individuell und strukturell von Diskriminierung, Unterdrückung, Ausschluss und Gewalt betroffen. Inwiefern können Empowermentansätze von Diskriminierung betroffenen Menschen in ihren Kämpfen um Teilhabe, Mitbestimmung, Autonomie und Handlungsfähigkeit behilflich sein? Worin liegen Fallstricke von Empowermentansätzen? Und welche Aufgabe haben von Diskriminierung nicht negativ betroffene Menschen, wenn davon ausgegangen wird, dass alle Menschen gesellschaftlich in Diskriminierungs- und Herrschaftszusammenhänge verwoben sind und keine Person außerhalb dieses Gefüges steht? Und was bedeuten diese Fragen für Lehrpersonen im Berufsschulalltag? Diesen Fragen nähert sich die Lerneinheit an und lädt zur Reflexion darüber ein.

17.2 Was ist Empowerment?

Der Begriff Empowerment kommt aus dem angloamerikanischen Raum. Das darin enthaltene Wort „Power“ bedeutet Macht, Kraft und Fähigkeit. Frei übersetzt bedeutet Empowerment Selbstermächtigung oder Selbstbefähigung (Farrokhzad, 2019, S. 14). Entstanden ist der Begriff in den nordamerikanischen Bürgerrechts- und südamerikanischen Befreiungsbewegungen kolonialisierter Länder (Asien, Afrika, Lateinamerika) und den Frauenbewegungen der Siebziger- und Achtzigerjahre. In den Achtzigern fand er durch Schwarze Frauen- und Selbstorganisationen sowie Behindertenbewegungen auch in Deutschland Einzug (vgl. ebd. S. 14). Vor dieser Entstehungsgeschichte wird deutlich, dass der Begriff Empowerment im Ursprung politisch und emanzipatorisch angelegt ist, indem bestehende rassistische, klassistische, sexistische oder heteronormative Herrschaftsverhältnisse infrage gestellt werden (Madubuko, 2021, S. 14).

Empowerment bedeutet die Freiheit, als Selbst existieren zu können, ohne sich Handlungszwängen zu beugen, die von außen aufgrund sozialer Kategorien (wie „Rasse“, Klasse, Gender, Disability u. a.) an uns herangetragen werden und die uns in unserer Sozialisation prägen. Daher richtet sich Empowerment an Menschen, die durch diese Herrschaftsverhältnisse (Rassismus, Klassismus, Sexismus, Heteronormativität u. a.) unterdrückt werden (Nassir-Shahnian, 2013, S. 16).

Farrokhzad (2019) identifiziert, angelehnt an Norbert Herriger (2010), zwei Lesarten von Empowerment: a) „Empowerment als kollektiver Prozeß der Selbst-Aneignung von politischer Macht“ und b) „Empowerment als professionelles Konzept der Unterstützung von Selbstbestimmung“ (Herriger 2010, S. 18 zitiert nach Farrokhzad 2019, S. 16).

Mit der Definition unter a) kann Empowerment ein Instrument verstanden werden, um gegen bestimmte Macht- und Herrschaftsverhältnisse anzugehen und den unterdrückerischen Strukturen entgegenzutreten. Mit diesem Anspruch hat Empowerment immer auch eine politische Komponente und findet sich damit in politisch-kollektiven Graswurzelbewegungen und Initiativen wieder. Unter b) werden eher Vorhaben zusammengefasst, die „Prozesse der Selbstbemächtigung initiieren, unterstützen und begleiten“ (ebd.). Für den Lernraum (Berufs-)Schule können beide Ebenen bedient werden. Etwa durch die Ermöglichung kollektiver Selbstorganisation von Schüler:innen (bestenfalls durch eine Lehrperson, die ebenfalls von dieser Diskriminierung betroffen ist). Madubuko (2021) kritisiert an Herrigers Ansatz, dass dieser zu wenig auf die Eigenpositionierung der pädagogisch verantwortlichen Person schaut und dadurch das eigentliche aktivistische, selbstorganisierte Anliegen von Empowerment verloren geht. Denn im Sinne des Konzepts kann ein Mensch nicht einen anderen Menschen empowern, sondern lediglich Möglichkeitsräume für ein Selbst-Empowerment eröffnen. Betroffene können sich also nur selbst empowern:

„Empowerment ist kein hierarchischer, paternalistischer Ansatz, in dem Menschen von außen ‚empowert‘ werden, sondern ein selbstbestimmter, eigenmächtiger Prozess.“ (Arbeitsdefinition, AG Empowerment, Bundesprogramm Demokratie leben!).

Es kann also im Sinne von Empowerment nicht darum gehen, einen Plan für eine betroffene Person zu erstellen. Was nicht oder weniger von Diskriminierung betroffene Berufsschullehrende tun können, wird im folgenden Kapitel 3 „Empowerment-orientiertes professionelles Handeln im Berufsschulalltag“ genauer ausgeführt.

Empowerment umschreibt also Prozesse, in denen sich von Diskriminierungen betroffene Menschen den bestehenden Machtverhältnissen und ihren darin zugeschriebenen Positionen widersetzen und für eine Umverteilung von Macht kämpfen. Dazu ist es zunächst grundlegend zu verstehen, dass etwa Rassismus, Klassismus, Sexismus und Ableismus keine individuellen, sondern gesellschaftliche soziale Phänomene sind, in welche alle Menschen verwoben sind (vgl. Madubuko, 2021, S. 15). Diese gewaltvollen Phänomene zu verändern, funktioniert nur als gesamtgesellschaftliche

Aufgabe auf Ebene der Veränderung der Strukturen, des Denkens und des Verhaltens sowie auf der Ebene der Wertschätzung von Diversität. Auf der individuellen Ebene ist es zudem wichtig, gegen eine Verinnerlichung dieser Gewaltsysteme aktiv anzugehen (vgl. ebd.).

Insbesondere in Bezug auf direkt von Diskriminierung Betroffene hebt Nassir-Shahanian (2013) in Referenz auf wichtige Schwarze feministische Kämpfer:innen wie bell hooks, Patricia Hill Collins und Audre Lorde hervor:

„Je schmerzhafter die Themen sind, um die es geht, desto größer ist unsere Sprachlosigkeit“ (hooks 1994a: 10). Da unsere Lebenserfahrungen in dominanten Diskursen häufig nicht anerkannt und benannt werden, sondern im Gegenteil abgewehrt und verneint („Jetzt stell dich mal nicht so an“ oder „Übertreib mal nicht“), ist das Ausdrücken und Teilen von Diskriminierungserfahrungen eine wichtige Strategie für den Empowerment-Prozess. Wenn die Sprachlosigkeit überwunden ist, können weitere Handlungen zur Befreiung folgen. Patricia Hill Collins beschreibt diesen Prozess als Weg von der Stille zur Sprache zur Handlung: „[...] from silence to language to action“ (Hill Collins 1991: 112)“ (Nassir-Shahanian, 2013, S. 21).

17.3 Kritik am Begriff: Zweckentfremdung, Vermarktung & Entpolitisierung

Durch die Aneignung des Begriffs durch Unternehmen und durch verwaltungspolitische Einrichtungen wurde Empowerment zunehmend zu einer Floskel für neoliberale Ideen wie Optimierung, Individualisierung und Leistungssteigerung. Gerade Empowerment-Strategien, die sich im Bereich Personalmanagement wiederfinden, weisen oft in diese Richtung und weichen dabei von seiner eigentlichen Bedeutung immer mehr ab – ja kehren diese in Teilen sogar um (vgl. Farrokhzad, 2019, S. 19). Die Betroffenen mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen sind in diesen Ansätzen nicht mehr Eigeninitiator:innen, sondern sprachlos gemachte Zielgruppen, denen von außen „zu ihrem Besten“ Maßnahmen aufgezwungen werden.

Auch durch die Übernahme des Empowerment-Konzepts in Universitäten, Schulen und weiteren staatlichen Institutionen findet eine Entpolitisierung des Begriffs statt: Denn diese Räume sind genau wie alle anderen Räume der Gesellschaft von Macht und Hierarchie strukturiert. Die Zahl der Lehrpersonen und Führungsverantwortlichen mit Rassismuserfahrungen, mit einer Behinderung, aus einer Arbeiter:innenfamilie kommend oder queer sind, ist noch immer gering. Die Vielfalt der Gesellschaft wird hier nicht widerspiegelt (vgl. Farrokhzad, 2019, S. 55). Auch wenn in Unterrichtsstunden und Seminaren Themen wie Rassismus und Diskriminierung teils mehr Raum bekommen, gibt es kaum Räume für die Besprechung/Klärung von gewaltvollen Diskriminierungserfahrungen, welche Schüler:innen und Student:innen an staatlichen Institutionen selber machen (ebd.).

17.4 Empowerment-orientiertes professionelles Handeln im Berufsschulalltag

Für einen empowermentorientierten Umgang im Berufsschulalltag betont Madubuko (2021) als eine konkrete Strategie, dem Antidiskriminierungsansatz und der rassistiskritischen Migrationspädagogik zu folgen. Diese Ansätze nehmen Machtverhältnisse und Unterscheidungspraktiken klar in den Fokus, hinterfragen diese und stellen alternative Angebote zur Stärkung des Selbstbildes und zum Abbau von Diskriminierung bereit (vgl. ebd. S. 35). Damit Schüler:innen sich von Diskriminierungserfahrungen in Form von Abwertung, Mikroaggression oder Othering befreien können, braucht es Räume des Empowerments und des Sich-Verstanden-Fühlens. Diese Voraussetzungen bieten geschützte Räume, in denen die Betroffenen untereinander in den Austausch kommen können, ihre Erfahrungen miteinander teilen, sich vernetzen und verstanden fühlen. Aus diesen Strukturen erwachsen Ermächtigungsprozesse. Den Begriff der empowerment-orientierten Haltung schlägt Madubuko (2021) für (Lehr-)Personen vor, die nicht oder wenig von Diskriminierung betroffen sind. Folgende Anregungen von ihr werden an dieser Stelle zusammengefasst und können in das Unterrichten implementiert werden:

1. Durch diskriminierungssensible Unterrichtsgestaltung die Sichtbarkeit von marginalisierten Perspektiven herstellen.
2. Das Hinterfragen von diskriminierenden, rassistischen Zuschreibungen.
3. Selbstbezeichnungen von Betroffenen ernst nehmen, in den eigenen Sprachgebrauch übernehmen und diskriminierende Verallgemeinerungen wie „die Araber“ oder „die Schwulen“ vermeiden.
4. Auch stereotype, homogenisierende Darstellungen von bestimmten Gruppen (alle Türken, alle Homosexuellen ...) und die Herabsetzung und Verallgemeinerung anderer Kulturen oder Religionen sollten im Sinne einer empowerment-orientierten Haltung nicht reproduziert werden (vgl. ebd. S. 135–143).

Das „Empowerment-Haus-Konzept“ von Madubuko (2021) kann außerdem Lehrpersonen dabei unterstützen, eine Rolle im Empowerment-Prozess der Schüler:innen zu finden. Ausschlaggebend für die Rolle in diesem Prozess ist die eigene Positionierung innerhalb bestimmter Diskriminierungslinien.

Empowerment-Haus nach Madubuko (2021, S. 151)⁴⁴

Angebot eines Safer Space

Von und für Betroffene

Diskriminierungsschutz

Ernstnehmen von Erfahrungen, aktives Eingreifen bei Diskriminierung, Rassismus

Gespräche führen und Vorurteile korrigieren

44 Geändert an einer Stelle zu „Differenz“ statt „nur“ Rassismus, hier kursiv gesetzt.

Sichtbarkeit verschiedener Lebenswelten

Diverse Lernumgebung und Wertschätzung

Offenheit für *Differenz*, Herkunft, Sprachen, Religion

Diskriminierungskritisches Fachpersonal

Diskriminierungsbewusst und divers

Sprachsensibel, Vermeidung von homogener Normalität

Madubuko (2021) unterscheidet klar zwischen pädagogisch verantwortlichen Personen, die keine, kaum oder viele biografische Bezüge zu den Diskriminierungslinien haben. Personen mit keinen oder wenigen Bezügen leisten Empowerment-Orientierung vornehmlich auf den Ebenen von kritischer Wissensvermittlung, Haltungs- und Verhaltenskompetenz. Safe Spaces (geschützte Räume) hingegen sollten bestenfalls nur von Betroffenen für Betroffene eingerichtet werden. Es ist sinnvoll, darüber nachzudenken, ob diese Räume außerhalb der Berufsschule eingerichtet werden können, da (Berufs-)Schulen in bestehende Machtstrukturen eingebunden sind und vielleicht nicht die benötigten Freiräume für einen sicheren und offenen Austausch bieten.

17.5 Empowerment-Räume/Geschützte Räume und warum diese wichtig sind

Werden bestimmte Themen wie Rassismus, Sexismus, Ableismus oder Klassismus thematisiert, kann es sehr sinnvoll sein, dies allein in geschützten Räumen für die Betroffenen zu thematisieren. Schüler:innen, die beispielsweise Erfahrungen mit Sexismus oder sexualisierter Gewalt gemacht haben, sollten ihre Erfahrungen in einem geschützten Raum teilen können, der für heterosexuelle cis-männliche Personen nicht zugänglich ist. Diese Räume für unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen sollten auch von einer Person geleitet werden, die selbst von dieser Diskriminierung betroffen ist und Erfahrungswissen mitbringt. An dieser Stelle ist es Aufgabe der Lehrperson, durch Netzwerkarbeit an geeignete, gute Personen zu gelangen und diese einzuladen oder Schüler:innen in externe Angebote Zugang zu verschaffen. Dies können von Fall zu Fall sowohl Einzel- als auch Gruppenangebote umfassen.

Awista Gardi (2020) schreibt über ihre Erfahrungen in geschützten Empowerment-Räumen in einem Blog:

„Beim gemeinsamen Austausch und Lernen in Empowermenträumen wurde es mir ermöglicht eigene Diskriminierungserfahrungen mit breiteren gesellschaftlichen Zusammenhängen zu verknüpfen und strukturelle Perspektiven auf Rassismus und Antisemitismus zu entwerfen. Diese strukturellen Perspektiven halfen mir dabei, die oben angesprochene Verinnerlichung von Diskriminierung und die erlernten Ohnmachtsgefühle mit der Zeit zumindest in Teilen zu überwinden und mich handlungsfähiger zu fühlen.“

In geschützten Räumen ist es nicht nötig, sich und seine Erfahrungen erklären oder schlimmstenfalls rechtfertigen zu müssen. Nichtbetroffene (Lehrpersonen) neigen dazu, Diskriminierung nicht zu sehen, herunterzuspielen oder durch Relativierung zu bagatellisieren, dies kann auch unbewusst und unwissentlich passieren. Es geht also in Safer Spaces nicht um Formen der Geheimhaltung oder Ausgrenzung, sondern um den Schutz der Betroffenen vor erneuter Verletzung durch Nichtbetroffene (vgl. Madubuko, 2021, S. 154).

In jedem Bundesland gibt es viele Fachstellen und Beratungsangebote. Hier macht es Sinn, sich als (angehende) Berufsschullehrende:r einen Überblick zu verschaffen, Kontakte herzustellen, um schnell gutes Personal bekommen zu können. Denkbar ist auch die Eröffnung eines Empowerment-Raums durch eine Lehrperson, die ebenfalls von der Diskriminierung betroffen ist, um die es in dem Empowermentraum geht. Allerdings sollte diese dann in keinem notengebenden Verhältnis zu den Schüler:innen stehen, die den Raum nutzen. Zudem ist Betroffenheit allein kein ausreichendes Kriterium dafür, dass jemand in der Lage ist, einen Empowermentraum vertrauensvoll und sicher zu leiten. Nicht jede Betroffene ist gleichzeitig Expert:in und verfügt über Wissen und Methoden für eine solche Begleitung. Inhaltlich sollten die Betroffenen stets selbst diejenigen sein, die bestimmen, was wie in welcher Weise Gehör findet und thematisiert wird – nur so können Prozesse der Selbstbestimmung entstehen (vgl. ebd. S. 154).

Ähnlich wie Empowerment für von Diskriminierung betroffene Schüler:innen sinnvoll ist, ist es genauso auch für von Diskriminierung betroffene Lehrpersonen wichtig (vgl. etwa Doğmus, 2017; Fereidooni, 2016). Für sie braucht es ebenso Safe Spaces, etwa indem sie sich mit anderen Betroffenen zusammentun, austauschen und durchatmen können. Grundlegend hierfür ist eine gute Vernetzung, auch mit Netzwerken, Beratungs- und Meldestellen. So können diskriminierende Strukturen an der Berufsschule sichtbar und Veränderungsprozesse angestoßen werden. Hierbei können Nichtbetroffene die Rolle von Unterstützer:innen übernehmen und beispielsweise Druck auf die Institution ausüben in Bezug auf Einstellungen, Handlungsweisen, Lehrinhalte und Abläufe. Generell ist es hilfreich, als Kollegium an einer guten Teamstruktur zu arbeiten, da dadurch Entlastungen und thematische Zusammenarbeiten möglich werden und Vertrauen aufgebaut werden kann.

Darüber hinaus ist es sinnvoll, über die eigene Positionierung als nicht von Rassismus, Klassismus oder Sexismus und weiteren Ungleichheitssystemen betroffene Lehrperson und den damit zusammenhängenden Privilegien zu reflektieren. Besonders im Zusammenhang mit Rassismus gibt es viele Möglichkeiten der kritischen Auseinandersetzung mit *weiß*-Sein und Privilegien (vgl. etwa DiAngelo, 2020; Hill Collins, 2022; McIntosh, 2021 [1989]; Ogette, 2022; Sow, 2018). Hierbei geht es um die Frage, wie sich aus der *weißen* Perspektive an Empowerment-Prozessen beteiligt werden kann. In der Forschung zum „kritischen *Weißsein*“ geht es darum, dass eigene *weiße* Positionen und Privilegien kritisch reflektiert werden und Verwobenheiten in rassistische Diskurse und Machtsysteme bewusst gemacht werden. Um dann im

Sinne eines Powersharings⁴⁵ Machträume an Marginalisierte abgeben zu können (Näheres dazu z. B. Farrokhzad, 2019, S. 23–26). Ziel der kritischen *Weißseinsarbeit* ist es nicht, *weiße* Positionen als schuldig für die rassistische Geschichte und Gegenwart zu konstruieren. Dies würde dem vorhandenen Engagement und der Reflexion vieler *weißer* Menschen nicht gerecht werden und letztlich dem Empowermentgedanken entgegenlaufen. Stattdessen sollte es um die Frage gehen, welche Verantwortung *weiße* privilegierte Personen haben, sich aktiv gegen Rassismus und Diskriminierung einzusetzen. Die Spaltung zwischen Schwarzen und *weißen* Positionen kann nicht Ziel einer solidarischen Empowerment-Arbeit sein. Farrokhzad führt dazu aus:

„Daher sind m. E. ganzheitliche Konzepte gefragt, die solche nicht intendierten Nebenwirkungen mitreflektieren und Angebotssettings parallel und/oder aufeinander aufbauend konzipieren, die z. B. sowohl geschützte Räume ermöglichen, als auch kritische Reflexionen über „Whiteness“ und Räume der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen miteinander solidarischen sozialen Gruppen – und systematisch strukturelles Empowerment in Form von Powersharing integrieren.“ (ebd. S. 61).

Aufgabe

- Hören Sie sich bitte folgenden RISE-Podcast an. In diesem Podcast geht es um das zu Beginn der Lerneinheit bereits vorgestellte „Your Local Empowerment Club“ (YLEC) Empowermentprojekt. Die Schüler:innen Betül und Phoenix kommen hier zu Wort und stellen das Projekt vor. Bitte rufen Sie den Podcast unter dem Link <https://rise-jugendkultur.de/artikel/podcast-05-schule-macht-rassismus/> auf.
- Im Anschluss an das Hören beantworten Sie bitte unter Einbezug des gelesenen Textes folgende Fragen:

Warum funktioniert das YLEC-Projekt so gut als geschützter Empowermentraum?

Worauf wurde bei der Anlage und Umsetzung des Projekts geachtet, damit ein Safe Space entstehen kann?

45 „Powersharing bedeutet nicht, sich selbst zu beauftragen, für andere ‚mitzusprechen‘. Es geht weder um Vertretung noch um Toleranz, sondern um Machtzugang. Darüber hinaus stellt die Bewusstmachung der eigenen Privilegien und Ressourcen eine weitere Voraussetzung dar, da diese nur so gezielt eingesetzt und geteilt werden können. Wesentlich dabei ist die Frage danach, wer letzten Endes die Kontrolle über Ressourcen und die Entscheidungsmacht über deren Einsatz hat. Eine Herausforderung von Powersharing besteht darin, zu respektieren, dass minorisierte Menschen andere Interessen haben können, zu anderen Entscheidungen kommen können, bestimmte Dinge möglicherweise anders definieren und deuten etc., als es aus einer privilegierten Perspektive als ‚richtig‘ erscheint.“ (Farrokhzad, 2019, S. 25).

18 Zur eigenen Verwobenheit in Machtverhältnisse – Involvierte Professionalisierung oder warum Neutralität keine Option ist

Mit dem Modul „Involvierte Professionalisierung“ wird das Bewusstsein für die Involviertheit der eigenen Lehrpersönlichkeit in den Lernraum und die umgebenden gesellschaftlichen Verhältnisse geschärft. Anhand von Antonio Gramscis (2012a) Analyse der gegenseitigen Bedingtheit von hegemonialen und pädagogischen Verhältnissen geht es darum, sich eine Positionierung zu erarbeiten, die keine Angst davor hat, sich in heiklen Situationen einzubringen und einen klaren Standpunkt zu beziehen. Ziel ist es, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse im Klassenraum nicht zu reproduzieren, sondern diese zu problematisieren, um sie verändern zu können und mehr Gerechtigkeit zu ermöglichen.

18.1 Warum es keine neutrale Bildung gibt

„Auf welcher Seite stehen wir, wenn wir erziehen und unterrichten, wenn wir handeln?“
(Mayo, 2007, S. 20).

Hinsichtlich des Diskurses, inwiefern wir uns im Rahmen pädagogischen Handelns verorten, werden zwei Fragen aufgerufen: Zum einen die Frage danach, als wer und von wo aus wir eigentlich (pädagogisch) denken, sprechen und handeln, und zum anderen wird daran anschließend die Annahme in Frage gestellt, als Lehrperson vollkommen neutral in Bildungssituationen sprechen und handeln zu können.

Peter Mayo, von dem das hier vorangestellte Zitat stammt, fordert nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Überlegungen des Hegemonietheoretikers Antonio Gramsci (2012a) ein Infragestellen dessen, was als *neutral* im Klassenraum bestimmt wird. Wenn Sie die Lerneinheiten bis hierher bearbeitet haben, sollte für Sie selbstverständlich geworden sein: Wissen und Lernen sind immer Bestandteile von hegemonialen Machtverhältnissen und tragen als solche einen wesentlichen Anteil zu der Bildung von Hegemonie und deren Aufrechterhaltung bei.

Hegemonie

„Hegemonie, (...), beschreibt jenen spezifischen Herrschaftsmodus moderner bürgerlicher Gesellschaften, in dem Herrschaftsverhältnisse nicht nur über Repression, sondern über gesellschaftlichen Konsens und damit auch über die Zu-

stimmung der Unterdrückten zu ihrer eigenen Unterdrückung hergestellt und stabilisiert werden. Dabei handelt es sich um einen historisch spezifischen, fortwährenden und kontingenten Prozess, in dem Hegemonie organisiert werden muss, um stabil zu bleiben. Der vielzitierte Satz, dass jedes Verhältnis von Hegemonie als „notwendigerweise pädagogisches“ (Gramsci, 1991 ff., S. 1335, H10/2 § 44) aufgefasst werden müsse, hebt darauf ab. Hegemonie der gesellschaftlich herrschenden Gruppen ist durch ihre Fähigkeit gekennzeichnet, Kritik zu integrieren und Interessen von unten aufzunehmen, indem ökonomische, politische oder ideologische Zugeständnisse gemacht werden. So leistet die hegemoniale Praxis eine Integration differenter Gruppen und organisiert ihre hierarchisch gegliederte und spezifische Zustimmung zum sozialen Konsens. Nur wenn eine Gruppe moralisch, ethisch und pädagogisch-bildend ist, erreicht sie, dass ihre Politik als führender Entwurf sozialer Entwicklung von anderen sozialen Akteur:innengruppen unterstützt wird (Gramsci, 1991 ff., S. 101 ff., H1 § 44). So wird Hegemonie als spezifische Kombination einer Produktions- und Lebensweise auch ideologisch zum übernommenen Maßstab für alle.“ (zit. nach Castro Varela et al., 2023, S. 21).

Hegemonie, also die Herrschaft mit Zustimmung der Mehrheitsgesellschaft zu den gegebenen ungleichen Verhältnissen, kann nach Gramsci also nur gesichert werden, wenn über pädagogische Arbeit die „Zustimmung“ in der Bevölkerung „hergestellt“ wird. Das passiert nicht nur über die in den vorherigen Lerneinheiten ausgeführten pädagogischen Zuschreibungsprozesse und die Interaktionen im Lernraum, sondern auch über die vermittelten Wissensinhalte selbst. Wissensinhalte reproduzieren immer ein zeitspezifisches und kulturhistorisches Wissen. Neben Gramsci, der seine Überlegungen Anfang des 20. Jahrhunderts niederschrieb, als der Faschismus in Europa seinen Aufstieg erlebte, haben auch zahlreiche weitere Erziehungs-, Politik- und Kulturwissenschaftler:innen und Philosoph:innen (Althusser (2016), Butler (2019), Bourdieu (1989), Foucault (2017 [1982]), Spivak (2012), u. a.) darauf hingewiesen, dass Individuen und damit gesellschaftliche Verhältnisse durch pädagogische Räume mitgeformt werden.

Im Zusammenhang mit der eingangs aufgeworfenen Frage, auf welcher Seite wir als pädagogisch Handelnde stehen und welche Verhältnisse wir formen wollen, werden in diesem Modul einige von Antonio Gramscis Grundbegriffen und Konzepten schlaglichtartig eingeführt. Dadurch lässt sich zum einen verstehen, inwiefern die eigene Position in dominante Narrative der Gesellschaft eingebunden ist und inwiefern diese letztlich Einfluss auf die pädagogische Arbeit in der (Berufs-)Schule nimmt. Zum anderen kann aufgezeigt werden, welche Spannungsverhältnisse für die eigene Arbeit sich daraus ergeben. Im Kontext dessen schauen wir uns zunächst folgendes, schon in der Definition eben erwähnte Zitat von Antonio Gramsci genauer an: „Jedes Verhältnis von Hegemonie ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci 2012b, 80 [Heft 10 (Teil 2) § 44]).

18.2 Machtverhältnisse sind nicht einfach so, wie sie sind, sondern werden erlernt

Nach Gramsci sind Machtverhältnisse also nicht einfach „natürlicherweise“ so, wie sie sind, sondern sie werden (bewusst und unbewusst) hergestellt und vor allem er- und gelernt. Der Bereich der Bildung ist im Sinne der Herstellung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen insofern essenziell. Konsens und Zustimmung zu den Verhältnissen, die notwendig sind, damit Macht überhaupt wirksam werden kann, erlernen wir auf der Ebene der Zivilgesellschaft. Zur Zivilgesellschaft zählt Gramsci neben der Schule auch Vereine, kulturelle Tätigkeiten und Institutionen, die Kirche, die Familie und Ähnliches. In der Schule und innerhalb von Alltagssituationen werden Meinungen, Haltungen, Verhältnisse und bestimmte Wissensbestände wiederholt eingeübt, welche von uns in der Folge dann „normal“ beziehungsweise „neutral“ erscheinen.

Die Zivilgesellschaft ist nach Gramsci neben dem Staat im engeren Sinne (Parlament, staatliche Institutionen) der Ort, in dem ausgehandelt wird, was als Wissen selbstverständlich ist und was als unhinterfragbar gilt. Wenn wir in der Schule als Lehrkräfte pädagogisch sprechen und handeln – sprich Wissen (re)produzieren und vermitteln –, so ist dies also immer schon Teil von verinnerlichten Werten, Normen und Machtverhältnissen, welche wir im Verlauf des eigenen Lebens erlernt haben und auf diese oder jene Art, meist sehr subtil – weil eben so stark eingeübt und für selbstverständlich gehalten –, weitervermitteln.

Das, was als „neutral“ gilt, ist damit nicht „neutral“, sondern davon abhängig, was gesellschaftlich gerade als „Normalität“ und „Abweichung von der Normalität“ konstruiert wird. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte selbst in ihrer ganz spezifischen Positionalität in gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden und involviert sind. Es macht einen Unterschied, ob ich mit zahlreichen Privilegien ausgestattet bin und somit auch weniger Ungleichheiten im Alltag sehe und erfahre oder (mehrfach) selbst von Diskriminierung und Ausschluss betroffen bin. Da Diskriminierung und Ausschluss nicht einfach so da sind, wie sie sind, sondern die entsprechenden Normalitäts- beziehungsweise ordnenden Differenzlinien immer wieder neu hergestellt werden, müssen Lehrkräfte sich dazu immer wieder neu positionieren.

Lehr-Lern-Räume sind nicht nur Orte der Reproduktion von Verhältnissen, sondern können auch Orte des Widerstands sein. Wenn sich durch Lehren und Lernen Hegemonie sichern lässt, also *Konsens* und *Zustimmung* erlernt werden, dann ist es auch möglich, im Lernraum andere Wissensformen, andere gesellschaftliche Verhältnisse und Ordnungsstrukturen herzustellen und zu erlernen. So können Machtverhältnisse im Raum Schule auch verändert werden, wenn wir diesen nicht nur als Ort der Herstellung und Sicherung von Macht begreifen, sondern auch als einen Ort, an dem Verhältnisse verhandelt und damit auch verändert werden können. Dazu ist es wichtig, auch Schüler:innen die Gewordenheit von Strukturen und Wissensinhalten zu vermitteln, sodass sie sich selbst dazu bewusst in ein Verhältnis setzen können. Nur

so können sie nachvollziehen, dass Verhältnisse veränderbar sind und Visionen für eine gerechtere Gegenwart und Zukunft entwickeln.

18.3 Involviertheit: Zwischen Position beziehen und Zurücknahme

Die aus der Involviertheit in die Verhältnisse folgende Unmöglichkeit, neutral pädagogisch zu handeln und sich gleichzeitig so weit zurückzunehmen, dass Schüler:innen lernen, sich selbst zu reflektieren, sich bewusst in ihren gesellschaftlichen (Macht-) Verhältnissen zu positionieren und die Möglichkeit erhalten, eine eigene Meinung und Haltung zu entwickeln, ist spannungsreich und nicht ohne Widersprüche zu vollziehen. Für dieses schwierige Unterfangen wurde 1976 u. a. der „Beutelsbacher Konsens“ ausgehandelt, an dem sich Lehrer:innen seitdem orientieren können.

„Der **Beutelsbacher Konsens** ist das Ergebnis einer Tagung, die **1976** von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg abgehalten wurde. Damals kamen die führenden Politikdidaktiker der Länder zusammen, um sich nach heftigen Streitereien über den Kurs der politischen Bildung auf **drei Grundsätze** zu einigen: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Schülerorientierung. Obwohl **nie vertraglich festgelegt**, wurde der Konsens zum Leitprinzip des politischen Unterrichts an den Schulen. Die **freiheitlich-demokratische Grundordnung** bezeichnet die obersten Werte der Demokratie in Deutschland. Sie wurde **1952** vom Bundesverfassungsgericht präzisiert und umfasst die Rechtsstaatlichkeit, die Menschenwürde und das Demokratieprinzip. Ziele, die sich gegen diese Grundordnung richten, gelten als **verfassungsfeindlich**.“ (Knuth, 2018, online, Hervorh. i. O.).

Der erste Grundsatz, das Überwältigungsverbot, kann mit dem Stichwort Indoktrinationsverbot umschrieben werden: Niemand darf im Rahmen eines Bildungsprozesses zur Übernahme von bestimmten Überzeugungen gedrängt oder gar gezwungen werden. Dieser Punkt ist stark werthaltig und hat einen direkten Bezug zu Art. 1 des Grundgesetzes. Der zweite Leitsatz, das Kontroversitätsgebot, ist mit dem ersten Grundsatz verbunden: Da, wo unterschiedliche Standpunkte nicht formuliert werden dürfen und Alternativen ungesagt bleiben müssen, kann Indoktrination ihren Anfang nehmen. Alles, was in Politik und Gesellschaft kontrovers ist, muss auch kontrovers in das Lerngeschehen eingebracht werden. Mit diesem Grundsatz ist der Respekt gegenüber anderen Meinungen offenkundig. Die Werte Toleranz und Rücksichtnahme werden gefördert, wenn Kontroversen fair ausgetragen werden. Und nur so ist auch die eigenständige politische Urteilsbildung möglich. Der dritte Grundsatz handelt von der Interessenlage der Schüler:innen. Sie haben einen Anspruch darauf, dass ihre Interessen im Bildungsprozess eine Rolle spielen und dass sie sich Fähigkeiten erarbeiten,

ihre Interessenlage in die demokratische Willensbildung einzubringen. Damit sind sie eindeutig Subjekt und nicht Objekt von Bildungsvorgängen.

Der Beutelsbacher Konsens ist jedoch nicht die einzige Basis, auf die sich Lehrer:innen in konkreten heiklen Situationen berufen können. Als Lehrkräfte – insbesondere wenn sie verbeamtet sind – und Bürger:innen der Bundesrepublik Deutschland sind sie zudem verpflichtet, sich für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einzusetzen. Einschüchterungsversuche von Lehrkräften, wie sie u. a. von der AfD⁴⁶ vollzogen werden, widersprechen in ihrer Art und Weise bereits der demokratischen Grundordnung, werden aber als diese nicht transparent gemacht. Sie entfalten so machtvolle Wirkungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene und üben Druck auf Lehrkräfte aus. So richtete die AfD 2018 Meldeportale namens „Neutrale Schule“ im Netz ein und rief Schüler:innen und Eltern dazu auf, Lehrer:innen „zu melden“, die sich ihrer Sicht nach zu „politisch“ einbringen würden. Eine Partei, die die Grenzen der öffentlich sagbaren Diskriminierungen immer weiter ausdehnt, ruft hier zu Stimmungsmache gegen Lehrkräfte auf, die angeblich nicht neutral genug handeln würden. So verkehrt die AfD auf dem bildungspolitischen Feld ihr eigenes Programm: Ihr Argument der grenzenlosen Redefreiheit soll ausgerechnet in deutschen Klassenzimmern beschränkt werden (vgl. weiterführend auch Hentges & Lösch, 2021). Zur Positionierung von Lehrkräften gegenüber rassistischen Äußerungen von Schüler:innen plädiert Cremer (2019) auf der Folie einer juristischen Analyse der Menschen- und Grundrechte sowie in Bezug auf den Schutz vor Diskriminierung dafür, dass Lehrer:innen trotz des Rechts auf freie Meinungsäußerung in Situationen einschreiten müssen, in denen rassistische Äußerungen bekundet werden. Eine kontroverse Situation, wie sie sich u. a. durch extreme Meinungsäußerungen von Schüler:innen im Klassenraum ereignet, dürfe laut Cremer niemals so enden, „dass sie den Schutz der Menschenwürde und den damit einhergehenden Grundsatz der Gleichheit der Menschen in Frage stell[en]. Denn es handelt sich hierbei um nicht verhandelbare Grundsätze des Grundgesetzes. [...] Rassistische Äußerungen, die andere Menschen herabwürdigen beziehungsweise persönlich verletzen, sind nicht durch das Recht auf freie Meinungsäußerung gedeckt, entsprechende Grenzen spiegeln sich im Strafrecht wider, etwa im Tatbestand der Beleidigung (§ 185 StGB oder der Volksverhetzung § 130 StGB)“ (Cremer, 2019, S. 22). Als Konsequenz daraus sind Lehrer:innen also dazu verpflichtet, in diesen Situationen nicht zu schweigen, sondern einzuschreiten und diskriminierende Äußerungen nicht stehen zu lassen, die sich gegen die Menschenwürde und das Verbot der Diskriminierung als zentrale grund- und menschenrechtliche Prinzipien richten.

Die Lehramtsstudierende Hannah Hübner (2019) hat in einem ZEIT-Artikel die Herausforderungen und Schwierigkeiten beschrieben, die sich ihr und ihren Kommiliton:innen stellen, wenn sie sich unlauteren und antidemokratischen Mechanismen entgegenstellen und diese sichtbar machen. Sie betont, dass (zukünftige) Lehrkräfte diese Situationen und Mechanismen nicht einfach passiv über sich ergehen lassen dürfen und pädagogisch in Verantwortung gehen müssen: „Schule ist die zentrale In-

46 Mehr zu Strategien der (neuen) Rechten finden Sie in der Lerneinheit: Modul 17: Rechtsextremismus und Radikalisierung.

stitution, die Kinder und Jugendliche auf das Leben vorbereitet. In Deutschland bedeutet das: auf das Leben in einer Demokratie. Das ist ein eindeutig wertbezogener Bildungsauftrag – und das Gegenteil von neutral. Lehrkräfte müssen die demokratischen Werte des Grundgesetzes vermitteln, also etwa Menschenwürde oder die Gleichberechtigung aller unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Religion“ (ebd., online).

Wenn wir nun gemeinsam im Lernraum über demokratische Werte, Ungleichheitsverhältnisse, (Bildungs-)Gerechtigkeit, Diskriminierungen oder Ähnliches sprechen und verhandeln, ist es wichtig zu verstehen und sichtbar zu machen, wer von welcher Position aus spricht. Denn nicht alle haben die gleichen Voraussetzungen, um ihre Perspektiven einzubringen. Sprecher:innenpositionen sind eng mit den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen verzahnt und ermöglichen bestimmten Positionen in der Gesellschaft mehr oder weniger und in manchen Fällen auch gar nicht, ihre eigene Position zu artikulieren, sich einzubringen, die eigene Meinung und vor allem auch die eigenen Rechte zu vertreten, sich in den hegemonialen Diskurs einzubringen und diesen zu verhandeln. So ist das Sprechen aus der Position einer Lehrperson, die *weiß*, deutsch und geschlechtlich eindeutig gelesen wird und mit entsprechenden Kompetenzen und ausreichend ökonomischem, symbolischem, sozialem und kulturellem Kapital ausgestattet ist (vgl. Bourdieu, 2012), ein anderes als das von einer Person, die weder die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt noch deutsch im bildungssprachlichen Register spricht. Diese ungleichen Positionierungen müssen beim eigenen Sprechen mitreflektiert werden, um wirklich demokratische Veränderungen anzustoßen, die weniger gewaltvoll und ausschließend sind, statt von Gewaltverhältnissen, in denen die eine Gruppe hegemonial ist, einfach nur Gewaltverhältnisse zu erzeugen, in denen wiederum eine andere Gruppe hegemonial wird.

Im Klassenraum finden sich die ungleichen Positionen der Sprecher:innen genauso wieder wie im Rest der Gesellschaft, und die Lehrperson wird in den meisten Fällen in vielerlei Hinsicht eine privilegierte Sprecher:innenposition innehaben. Daher sollten sich (Berufs-)Schullehrkräfte ihre eigene Positionierung immer wieder bewusst machen und diese in ihrem Handeln und Sprechen miteinbeziehen. Nur so können sie angemessen Ausschlüssen entgegentreten und Ungleichheitsverhältnisse aktiv vermindern, ohne dabei die Perspektiven der Schüler:innen auszublenden oder zu überschreiben.

Aufgabe

- Bitte erörtern Sie ein Beispiel (etwas, das Sie erlebt oder gelesen haben), anhand dessen die Unmöglichkeit neutraler Wissensvermittlung sichtbar wird. Beziehen Sie hierbei Inhalte, die in diesem Modultext zu dem Thema Erwähnung finden, mit ein.
- Folgend finden Sie einen Link zur Zeichnung der *Power Flower*, die als Methode aus der diskriminierungskritischen Pädagogik/dem Anti-Bias-Ansatz häufig genutzt wird, um die eigene Positionierung im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren. Die inneren Blütenblätter gelten gesellschaftlich tendenziell als privilegiert, die äußeren als de-

privilegiert. Drucken Sie sich gerne das verlinkte Bild der Power Flower aus und markieren bitte für sich die Felder eines jeden Blütenblatts, denen Sie sich zugehörig fühlen. Schreiben Sie Ihre Gedanken und Fragen, die Ihnen beim Ausfüllen der Power Flower gekommen sind, auf: Welchen Einfluss hat Ihre eigene Position auf das Sprechen in Ihren Lernräumen?

- Power Flower nach Anti-Bias-Werkstatt siehe Dokument Seite 5: <https://www.mangoes-and-bullets.org/wp-content/uploads/2015/02/8i-Power-Flower.pdf>

19 Literatur

- Achour, Sabine (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. 2. korr. Auflage. Hg. v. Andreas Zick, Beate Küpper, Nico Mokros und Franziska Schröter. Bonn: Dietz.
- Adorno, Theodor W. (1951/2001): *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ahmed, Sara (2018): *Feministisch leben! Manifest für Spaßverderberinnen*. 2. Auflage. Münster: Unrast Verlag.
- Aktion Mensch (o. J.): Was ist Ableismus? | Aktion Mensch. Online verfügbar unter <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion/ableismus>, zuletzt geprüft am 14.03.2025.
- Albrecht, Magda; Ludwig, Lisa (2018): Selbstliebe reicht nicht: Im Gespräch mit einer Fettaktivistin. Online verfügbar unter <https://www.vice.com/de/article/selbstliebe-reicht-nicht-im-gespraech-mit-einer-fettaktivistin/>, zuletzt aktualisiert am 30.07.2024, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Allianz gegen Antiziganismus (2017): *Antiziganismus – ein Grundlagenpapier*. Wien, Heidelberg: Romano Centro; Zentralrat Deutscher Sinti und Roma. Online verfügbar unter <https://zentralrat.sintiundroma.de/wp-content/uploads/2016/09/grundlagenpapier-antiziganismus-version-16.06.2017.pdf>, zuletzt geprüft am 28.02.2025.
- Althusser, Louis (2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA-Verl. (Gesammelte Schriften/Louis Althusser. Hrsg. von Frieder Otto Wolf, Bd. 5).
- Althusser, Louis (2016): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 2. unveränderte Auflage. Hamburg: VSA-Verl.
- Amadeu Antonio Stiftung (2022): Was ist Rechtsextremismus und Rechtspopulismus? Online verfügbar unter <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/rechtsextremismus-rechtspopulismus/was-ist-rechtsextremismus/>, zuletzt aktualisiert am 20.12.2022, zuletzt geprüft am 17.03.2025.
- Anderson, Benedict (2016): *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. Revised edition. London, New York: Verso.
- Arens, Susanne; Fegter, Susann; Hoffarth, Britta; Klingler, Birte; Machold, Claudia; Mecheril, Paul et al. (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Paul Mecheril, Susanne Arens, Susanne Fegter, Britta Hoffarth, Birte Klingler, Claudia Machold et al. (Hg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink), S. 7–27. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_1
- Arnold, Sina; Karakayali, Juliane (2024): Ein Vorschlag zur Übertragung des Konzepts des „institutionellen Rassismus“ auf Antisemitismus. Online verfügbar unter [Rat für Integration: https://rat-fuer-migration.de/2024/06/24/rfm-debatte-2024/](https://rat-fuer-migration.de/2024/06/24/rfm-debatte-2024/).

- Attia, Iman (2013): Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit. In: *Journal für Psychologie* 21 (1). Online verfügbar unter <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/258/297>, zuletzt geprüft am 15.11.2016.
- Attia, Iman (2018): Die fremdgemachte Gewalt. Zum Verhältnis von antimuslimischem Rassismus, dem Bedrohungsszenario des ‚islamistischen Terrorismus‘ und Extremismusprävention. Online verfügbar unter <https://praeventionsnetzwerk.org/wp-content/uploads/2019/11/Debattenbeitrag-I.-Attia-Die-fremdgemachte-Gewalt.pdf>, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Attia, Iman; Keskinilic, Ozan (2016): Antimuslimischer Rassismus. In: Paul Mecheril (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. 1. Auflage. Weinheim: Beltz, J (Beltz Handbuch), S. 168–182.
- Attia, Iman; Keskinilic, Ozan Zakariya; Okcu, Büşra (2021): Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457115>
- Attia, Iman; Randjelović, Isidora; Gerstenberger, Olga; Fernández Ortega, José; Kostić, Svetlana (2022): Unter Verdacht. Rassismuserfahrungen von Rom:nja und Sinti:zze in Deutschland. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Interkulturelle Studien). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37023-7>
- Aumair, Betina (2021): Bildung und soziale Ungleichheit. Impulse für eine klassismuskritische außerschulische Bildungsarbeit. In: Francis Seeck und Brigitte Theißl (Hg.): *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. Münster: Unrast Verlag, S. 222–232.
- Aumair, Betina; Theißl, Brigitte (2020): *Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt*. Wien: ÖGB Verlag.
- Austin, John Langshaw (1998): *Zur Theorie der Sprechakte*. Zweite Auflage. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 9396).
- BAG K+R (o. J.): 5 Fragen zum Antimuslimischen Rassismus. Online verfügbar unter https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/bag_kr_4_antimuslimischerrassismus_vielfalt_mediathek.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Balibar, Étienne (2017): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Unter Mitarbeit von Michael Haupt und Ilse Utz. Sechste Auflage. Hamburg: Argument Verlag (Argument classics).
- Baquero Torres, Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Julia Reuter und Alexandra Karentzos (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–326. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_23
- Barz, Hajdi (2020): Gut gemeint ist nicht gut gemacht. Kriterien zur Reflexion und Vermeidung von Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze in didaktischem Material und der Unterrichtsplanung. Berlin: RomaniPhen. Online verfügbar unter https://api.campus.deutsches-schulportal.de/uploads/201007_Kriterienraster_Online_b8830c1950.pdf, zuletzt geprüft am 28.07.2025.

- Barz, Hajdi; Kaya, Asiye; Horvath, Gilda; Reinhardt, Dotschy; Abed-Ali, Riham (2020): Studie zum Empowerment von Sinti*ze und Rom*nja. Mittweida: Hochschulverlag. Online verfügbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/antiziganismus/barz-kaya-horvath.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt geprüft am 28.02.2025.
- Beauvoir, Simone de (2005): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Behradi, Niloufar (2021): Empowerment an Schulen. Interview mit Betül und Phoenix. In: *RAZ Zeitung*, 28.08.2021. Online verfügbar unter <https://raz-zeitung.de/empowerment-an-schulen/>, zuletzt geprüft am 18.03.2025.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul (1).
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Analysen – Befunde – Handlungsoptionen. Berlin: Beltz.
- Beschluss der KMK (2022): Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz mit dem Zentralrat Deutscher Sinti und Roma und dem Bündnis für Solidarität mit den Sinti und Roma Europas zur Vermittlung der Geschichte und Gegenwart von Sinti und Roma in der Schule. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2022/2022-12-12_gem-Erklaerung-Sinti-Roma.pdf, zuletzt geprüft am 28.02.2025.
- Birk, Frank Francesco; Mirbek, Sandra (2021): Bodyshaming, Bodypositivity, Bodyneutrality und Bodydiversity. Körperlichkeit als zentrale (Anti-)Diskriminierungsthematik. In: *ktb* 9 (3), S. 142–150. <https://doi.org/10.2378/ktb2021.art19d>.
- BMI (2024): Politisch motivierte Kriminalität in Deutschland erreicht neuen Höchststand. Online verfügbar unter <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2025/05/pmk2024.html>.
- BMI (21.05.2024): Politisch motivierte Kriminalität in Deutschland erreicht neuen Höchststand. Statistik für das Jahr 2023 veröffentlicht: Deutlicher Anstieg politisch rechts motivierter Straftaten/Massiver Anstieg antisemitischer Straftaten seit dem Terrorangriff der Hamas auf Israel. Berlin, Bundesministerium des Innern und für Heimat. Online verfügbar unter https://www.bka.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/Presse_2024/pm240521_PMK_Zahlen2023.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 20.08.2024.
- Böckler, Nils; Zick, Andreas (2015): Wie gestalten sich Radikalisierungsprozesse im Vorfeld jihadistisch-terroristischer Gewalt? Perspektiven aus der Forschung. In: Dietmar Molthagen (Hg.): *Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit: Arbeitsergebnisse eines Expertengremiums der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 99–121.
- Bogdal, Klaus-Michael (2011): *Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1989): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Bourdieu, Pierre (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint (Bildung und Gesellschaft), S. 229–242. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Braunert, Jörg (2000): Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation. Bericht über die Erhebung des Sprachbedarfs am Arbeitsplatz. In: *Fachsprache* 22 (3–4), S. 153–166.
- Brehme, David; Fuchs, Petra; Köbsell, Swantje; Wesselmann, Carla (Hg.) (2020): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter <https://library.oapen.org/bitstream/id/a0e6464f-4580-46aa-ab6f-656fa5b20009/9783779953579.pdf>.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.) (2024): Glossar der Gegenwart. Originalausgabe, 7. Auflage. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2381).
- Brück, Jasmin (2023): Junge queere Menschen im Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu (un)doing Queer im beruflichen Ausbildungssystem. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41382-8_1.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (23.05.1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Grundgesetz. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>, zuletzt geprüft am 17.06.2016.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1737 = n. F., Bd. 737).
- Butler, Judith (2019): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (edition suhrkamp. Neue Folge, Band 744).
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Thomas Geier und Katrin U. Zaborowski (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 51), S. 43–59.
- Castro Varela, María do Mar (2019): Rassistische Sprechpraxen — 3 Kontinuitäten und Widerstand. In: *Überblick*, 3–6. Online verfügbar unter https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/ueberblick/Ueberblick022019_3.pdf, zuletzt geprüft am 27.10.2024. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_3.
- Castro Varela, María do Mar; Khakpour, Natascha; Niggemann, Jan (Hg.) (2023): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Juventa Verlag. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Çetin, Zülfukar (2015): Das Homogene sind die Leute, die über Rom_nja reden. Zülfukar Çetin im Gespräch mit Isidora Randjelovic. In: Zülfukar Çetin und Savaş Taş (Hg.): Gespräche über Rassismus. Perspektiven und Widerstände. Berlin: Verlag Yılmaz-Günay, S. 31–44.
- Chebout, Lucy (2016): Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen. In: Sandra Smykalla und Dagmar Vinz (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. 4. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot (Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Band 30), S. 43–57.
- Chernivsky, Marina; Lorenz, Friederike; Schweitzer, Johanna (2020): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Forschungsbericht zur Studie „Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule“. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.
- Chernivsky, Marina; Lorenz-Sinai, Friederike (2024): Institutioneller Antisemitismus in der Schule. 1. Aufl. Berlin: Aktion Courage e. V.
- Chernivsky, Marina; Lorenz-Sinai, Friederike (2025): Analysekatgorie institutioneller Antisemitismus – Traditionslinien, Erkenntnisse und Forschungslücken. Online verfügbar unter Rat für Integration: <https://rat-fuer-migration.de/2025/01/07/analyse-kategorie-institutioneller-antisemitismus-traditionslinien-erkenntnisse-und-forschungsluecken/>.
- Chow, Rey (2014): Not like a native speaker. On languaging as a postcolonial experience. New York (N. Y.): Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/chow15144>.
- Cremer, Hendrik (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte (Analyse).
- Crenshaw, Kimberle (2019a): Warum Intersektionalität nicht warten kann | Gunda-Werner-Institut | Heinrich-Böll-Stiftung. Gunda-Werner-Institut | Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.gwi-boell.de/de/2019/05/20/warum-intersektionalitaet-nicht-warten-kann>, zuletzt aktualisiert am 16.10.2024, zuletzt geprüft am 16.10.2024.
- Crenshaw, Kimberlé (2019b): Das Zusammenwirken von Race und Gender ins Zentrum rücken: Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken [1989]. In: Natasha A. Kelly (Hg.): Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster: Unrast Verlag, S. 143–184.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Nancy H. Hornberger (Hg.): Encyclopedia of language and education. 2. ed. New York, N. Y.: Springer (Springer reference), S. 487–499. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36.
- Daase, Andrea (2018): Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Dissertation. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung, Band 1).
- Dahrendorf, Ralf (1968): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.

- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Ayline; Brähler, Elmar (Hg.) (2022): *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen?*: Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Unter Mitarbeit von David Aderholz. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung Psychosozial). <https://doi.org/10.30820/9783837979190>.
- Degele, Nina (2008): *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Brill | Fink; UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838529868>.
- Degener, Theresia (2003): „Behinderung neu denken“. *Disability Studies als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland*. In: *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken*. Dokumentation Sommeruni 2003, S. 23–26.
- Dellenbach, Melanie (2021): *Chancengleichheit in der Gesundheitsförderung und Prävention mit Health at Every Size*. Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel. Online verfügbar unter <https://www.yes2bodies.ch/wp-content/uploads/2021/11/CAS-Arbeit-Melanie-Dellenbach-202105.pdf>, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Deutscher Bundestag (2006): *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. AGG*. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BjNR189710006.html>, zuletzt aktualisiert am 14.08.2006, zuletzt geprüft am 12.02.2022.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- DiAngelo, Robin (2020): *Wir müssen über Rassismus sprechen. Was es bedeutet, in unserer Gesellschaft weiß zu sein*. 1. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“. *Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Paul Mecheril (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster, München [u. a.]: Waxmann, S. 91–111.
- Dirim, İnci; Heinemann, Alisha M. B. (2016): *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens*. In: Jörg Kilian, Birgit Brouër und Dina Lüttenberg (Hg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: de Gruyter (Handbücher Sprachwissen, Band 21), S. 99–121. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-007>.
- Doğmus, Aysun (2017): *Empowerment im Lehramtsstudium*. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 771–788. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_46.
- Dürrholz, Johanna; Kramer, Kira (2022): *I’m coming out*. In: *F.A.Z.*, 10.06.2022. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/stil/leib-seele/outing-so-haben-sieben-queere-menschen-ihr-coming-out-erlebt-18081886.html>, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Dzierzbicka, Agnieszka; Sattler, Elisabeth (2007): *Chancengleichheit und Vereinbarungskultur. Notwendige Ambivalenzen pädagogischer Doktrinen*. In: Henning Schluß (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–60. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90450-4_4.

- Efing, Christian (2024a): Berufssprache. In: Christian Efing und Zeynep Kalkavan-Aydın (Hg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin, Boston: de Gruyter (DaZ-Handbücher, Band 3), S. 655–658. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-065>.
- Efing, Christian (2024b): Fach- und Berufssprachen als Register (linguistische Modellierung). In: Christian Efing und Zeynep Kalkavan-Aydın (Hg.): Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin, Boston: de Gruyter (DaZ-Handbücher, Band 3), S. 19–40. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-002>.
- Efing, Christian; Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hg.) (2024): Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive. Berlin, Boston: de Gruyter (DaZ-Handbücher, Band 3). <https://doi.org/10.1515/9783110745504>.
- El Sayed, Fatima (2022): Was tun gegen antimuslimischen Rassismus im Klassenzimmer? – Webtalk mit Fatima El Sayed. Ufuq e. V. Online verfügbar unter <https://www.ufuq.de/aktuelles/was-tun-gegen-antimuslimischen-rassismus-im-klassenzimmer-web-talk-mit-fatima-el-sayed/>, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- El-Mafaalani, Aladin el (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch (KiWi, 1796).
- Engbring-Romang, Udo (2017): Der Weg der Sinti und Roma. Marburg: I-Verb.de. Online verfügbar unter https://sinti-roma-hessen.de/wp-content/uploads/2019/07/Begleitband2019-WegDerSintiUndRoma-Web_klein.pdf, zuletzt geprüft am 28.02.2025.
- Engel, Antke (2022): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt am Main: Campus.
- Farrokhzad, Schahrzad (2019): Empowerment junger Menschen mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund im Spannungsfeld von Othering und Selbstbemächtigung. Hg. v. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserarbeit e. V. (IDA). Online verfügbar unter https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/expertise_farrokhzad_empowerment_junger_menschen_mit_migrationshintergrund_vielfalt_mediathek.pdf, zuletzt geprüft am 18.03.2025.
- Fava, Rosa (2024): Die brüchige Verbindung von Antisemitismus- und Rassismuskritik. Eine Momentaufnahme aus der Offenen Jugendarbeit nach den Massakern der Hamas und während des Gaza-Kriegs 2023. In: Elisaveta Firsova-Eckert und Kai E. Schubert (Hg.): Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 112–125. <https://doi.org/10.2307/jj.20626773.10>.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>.
- Fernandez, Elsa (2015): Überlieferungen und Kontinuitäten. Zülfukar Çetin im Gespräch mit Elsa Fernandez. In: Zülfukar Çetin und Savaş Taş (Hg.): Gespräche über Rassismus. Perspektiven & Widerstände. 1. Aufl. Berlin: Yilmaz-Günay, Koray, S. 151–160.

- Fings, Karola (2016): Sinti und Roma. Geschichte einer Minderheit. München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406698491>.
- Fings, Karola (2020): NS-Verbrechen an Sinti und Roma: „Alle Versuche, die Täter zur Rechenschaft zu ziehen, wurden vereitelt“. In: *Süddeutsche Zeitung*, 29.01.2020. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/voelkermord-sinti-roma-rassismus-interview-1.4775586>, zuletzt geprüft am 28.02.2025.
- Finn, Kristin E.; Seymour, Clancy M.; Phillips, Anna E. (2019): Weight bias and grading among middle and high school teachers. In: *The British journal of educational psychology* 90 (3), S. 635–647. <https://doi.org/10.1111/bjep.12322>.
- Fisseler, Björn (2015): Universal-Design im Kontext von Inklusion und Teilhabe. Internationale Eindrücke und Perspektiven. In: *Recht und Praxis* (2), 45–51.
- Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc; Riecke, Clara (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik). <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.14>.
- Foucault, Michel (2016): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch. Wissenschaft, 716).
- Foucault, Michel (2017 [1982]): Subjekt und Macht. In: Michel Foucault und Daniel Defert (Hg.): *Analytik der Macht*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1759), S. 240–263.
- Frank, Arno (2021): Sie sagen Klasse, aber sie meinen es nicht so. Identitätspolitik und Klassismus: Deutschlandradio Kultur. Online verfügbar unter https://www.deutschlandfunkkultur.de/identitaetspolitik-und-klassismus-sie-sagen-klasse-aber-sie.1005.de.html?dram:article_id=497027, zuletzt geprüft am 03.03.2025.
- Friedrich, Sebastian (2016): Rassismus ist kein individuelles Problem. Interview mit Marwa Al-Radwany zu Begriff und Geschichte des Antimuslimischen Rassismus, aktuellen Feindbildern und Auswirkungen auf Betroffene. In: Demokratiezentrum Baden-Württemberg (Hg.): *Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen*. Sersheim: Demokratiezentrum Baden-Württemberg, S. 17–21. Online verfügbar unter https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/antimuslim_rassismus.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Fuchs, Christian; Middelhoof, Paul (2022): Das Netzwerk der Neuen Rechten. Wer sie lenkt, wer sie finanziert und wie sie die Gesellschaft verändern. 5. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Polaris.
- Gardi, Awista (2020): Empowerment ist eine Überlebensstrategie – Young Migrants. Die antisemitischen und rassistischen Terroranschläge in Hanau, Halle oder auch des NSU-Komplexes sind nur der Gipfel eines Eisbergs aus alltäglichem Rassismus und Antisemitismus. Unsere Autorin fragt sich, wie sie trotz alltäglicher Gewalterfahrungen auch Momente des Empowerment, als politische Praxis, als Überlebensstrategie, schaffen kann. Young Migrants blog. Online verfügbar unter <https://youngmigrants.blog/2020/11/empowerment-ist-eine-ueberlebensstrategie/>, zuletzt aktualisiert am 13.11.2020, zuletzt geprüft am 18.03.2025.

- Geier, Thomas; Mecheril, Paul (2021): Diversität. In: Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Corinna Hietzge und Christoph Wulf (Hg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 2. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag, S. 230–239.
- Genderdings (2024): Was ist eigentlich dieses Genderdings? Infos, Erklärungen, Meinungen. Online verfügbar unter <https://genderdings.de/>, zuletzt aktualisiert am 08.07.2024, zuletzt geprüft am 27.10.2024.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (10.12.1948): A/RES/217/(III), Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online verfügbar unter http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf, zuletzt geprüft am 22.10.2024.
- Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (3), S. 362–381.
- Gogolin, Ingrid (2020): Durchgängige Sprachbildung. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique P. Rauch (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–173. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_24.
- Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Jörg Kilian, Birgit Brouër und Dina Lüttenberg (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: de Gruyter (Handbücher Sprachwissen, Band 21), S. 478–499. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 107–126. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Gramsci, Antonio (2012a): Erziehung und Bildung. 2. Auflage. Hamburg: Argument-Verl. (Gramsci-Reader).
- Gramsci, Antonio (2012b): Gefängnishefte: kritische Gesamtausgabe. Reprint der Erstausgabe 1996. Hg. v. Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle. Hamburg: Argument Verlag (Gefängnishefte).
- Grünheid, Irina; Nikolenko, Anna; Schmidt, Bozzi (Hg.) (2021): Bildung – für alle?!: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V., Dresden. <https://doi.org/10.25366/2021.48>.
- Gutensohn, David (2020): „Es gab Patienten, die mich dickes Schwein nannten“. Weil sie übergewichtig ist, wurde Sabine Krieger beruflich diskriminiert. Kollegen, Patienten, Chefinnen mobbten die Pflegekraft. Heute kann sie besser damit umgehen. In: Zeit Online, 2020. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/arbeit/2020-02/ueberge-wicht-mobbing-diskriminierung-pflegekraft-adipositas>, zuletzt geprüft am 08.07.2025.

- Hackel, Monika (2021): Berufliche Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Entwicklungswege und Diskurse in der beruflichen Bildung. In: Lutz Bellmann (Hg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 169–184.
- Hall, Stuart (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: Jan Engelmann (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der cultural studies-reader. Frankfurt/Main: Campus Verl., S. 83–99.
- Hall, Stuart (2003 [1997]): Representation. Cultural representations and signifying practices. Reprinted. London: SAGE (Culture, media and identities).
- Hall, Stuart (2012 [1992]): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Stuart Hall (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. 5. Auflage. Hamburg: Argument Verl., S. 137–179.
- Hall, Stuart (2022 [2000]): Rassismus als ideologischer Diskurs. Rassismus ohne ‚Rassen‘. [1989]. In: Nora Räthzel (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag (Argument classics), S. 7–16.
- Hark, Sabine (1996): Deviante Subjekte. Die paradoxe Politik der Identität. Opladen: Leske + Budrich.
- Hark, Sabine (2009): Queer Studies. In: Christina von Braun und Inge Stephan (Hg.): GenderWissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. 2. Auflage. Köln, Weimar, Wien: Böhlau (UTB Gender-Studies, Kulturwissenschaften, Literaturwissenschaften, 2584), S. 309–327.
- Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Haury, Thomas (2023): Das Einfache, das doch so schwer zu machen ist? Zum Streit um die Definition von Antisemitismus. In: Stefanie Schüler-Springorum, Sina Arnold, Markus End, Marcus Funck, Uffa Jensen, Juliane Wetzel und Adinah Shtern (Hg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung. Berlin: Metropol-Verlag, S. 289–318.
- Haury, Thomas (2024): Perspektiven Thomas Haury Antisemitismus gegen Israel – Unterschiedliche Verständnisse von Judenfeindschaft und Praxisimplikationen (Interview). In: Elisaveta Firsova-Eckert und Kai E. Schubert (Hg.): Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen / Berlin/Toronto: Budrich, S. 22–34. <https://doi.org/10.2307/jj.20626773.4>.
- Heinemann, Alisha M. B.; Akbaba, Yalız (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Eine Einleitung. In: Yalız Akbaba und Alisha M. B. Heinemann (Hg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse: Beltz Juventa, S. 14–31.
- Heitmeyer, Wilhelm (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. Berlin: Suhrkamp, S. 15–41.
- Heitmeyer, Wilhelm; Freiheit, Manuela; Sitzler, Peter (2020): Rechte Bedrohungssallianzen. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2748).

- Hentges, Gudrun; Lösch, Bettina (2021): Politische Neutralität vs. politische Normativität in der politischen Bildung. Die Veränderung politischer Öffentlichkeit durch Denunziationsplattformen im Internet. In: Manuel S. Hubacher und Monika Waldis (Hg.): Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit. Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen. 1. Auflage. 2021. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 131–152. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_7.
- Herriger, Norbert (2010): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4., erw. und aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022885-6>.
- Hill Collins, Patricia (2022): Die Kraft der Selbstbestimmung. In: Natasha A. Kelly (Hg.): Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. 2., aktualisierte Auflage. Münster: Unrast, S. 185–230.
- Hill Collins, Patricia; Bilge, Sirma (2020): Intersectionality. 2nd edition. Cambridge, UK, Medford, MA: Polity Press (Key concepts).
- Hirschauer, Stefan (2025): Wer definiert, was Antisemitismus ist? In: *Merkur* 79 (909), S. 47–57.
- Hirschberg, Marianne (2022): Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In: Anne Waldschmidt (Hg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 93–108. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_6.
- Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion“. Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Burtcher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld [Germany]: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 39–52.
- Höhne, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 197–213. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_11.
- Holoway, Lester (2016): Islamophobia – 20 Years on, still a challenge for us all. Runimede-trust. Online verfügbar unter <https://www.runnymedetrust.org/blog/islamophobia-20-years-on-still-a-challenge-for-us-all>, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Holz, Klaus (2024): Definitionen von Antisemitismus. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/was-heisst-antisemitismus/555654/definitionen-von-antisemitismus/>.
- Holz, Klaus; Bisky, Jens (2024): In der Sisyphe-Situation. Klaus Holz im Gespräch mit Jens Bisky über Antisemitismus nach dem 7. Oktober, den Definitions-Fetisch und antirassistischen Bankrott. Soziopolis. Online verfügbar unter <https://www.sozio-polis.de/in-der-sisyphe-situation.html>.
- hooks, bell (2020): Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind. Münster: Unrast.
- Hübner, Hannah (2019): Neutralität an Schulen: Wäre ich neutral, würde ich meinen Job nicht gut machen. In: *ZEIT Campus*, 13.12.2019. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/campus/2019-12/neutralitaet-schulen-politik-lehrer-parteien>, zuletzt geprüft am 19.03.2025.

- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (2016): Arbeitsdefinition von Antisemitismus. Online verfügbar unter <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-antisemitismus>, zuletzt geprüft am 20.04.2025.
- Jahnke-Klein, Sylvia; Busse, Vera (2019): Sprachsensibel unterrichten in den Naturwissenschaften – Kontextorientierung als Lernhilfe ohne zusätzliche Barriere? In: Martin Butler und Juliana Goschler (Hg.): Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden, Heidelberg: Springer (Sprachsensibilität in Bildungsprozessen), S. 115–140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_5.
- Jaster, Romy; Lanius, David (2019): Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen. Stuttgart: Reclam, Philipp jun. ([Was bedeutet das alles?]).
- JDA (2021): Jerusalem Declaration on Antisemitism. Online verfügbar unter www.jerusalemdeclaration.org, zuletzt geprüft am 27.02.2025.
- Jonuz, Elizabetha; Weiß, Jane (2020): (Un-)Sichtbare Erfolge: Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27967-7>.
- Karakayali, J.; Holler, M. (Hg.) (2022): Rassismus und Segregation. In: Siouti, I./Spies, T./Tuider, E./von Unger, H. und Yildiz, E. (Hrsg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Band 12 der Reihe Postmigrantische Studien. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839463086-008>.
- Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag (Qualitative Sozialforschung, Band 14).
- Kemper, Andreas (2021): Klassismus – eine Intervention. In: *Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik* (Nr. 77), S. 165–173.
- Kemper, Andreas; Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. 1. Aufl. Münster: Unrast.
- Keskinkılıç, Ozan Zakariya (2019): Was ist antimuslimischer Rassismus? Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/info-dienst/302514/was-ist-antimuslimischer-rassismus/>, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Kim, Tae Jun; Kindinger, Evangelia; Mackert, Nina; Rose, Lotte; Schorb, Friedrich; Tolasch, Eva; Villa, Paula-Irene (2022): Fat Studies – Eine Einleitung. In: Anja Herrmann, Tae Jun Kim, Evangelia Kindinger, Nina Mackert, Lotte Rose, Friedrich Schorb et al. (Hg.): Fat Studies. Ein Glossar. Bielefeld: transcript Verlag (KörperKulturen), S. 13–39. <https://doi.org/10.1515/9783839460054-001>.
- Kinkartz, Sabine (2021): Per Telegram zum Fackelzug. Die Proteste gegen Corona-Maßnahmen werden zunehmend aggressiver. Vor Impfpraxen werden Menschen eingeschüchtert, am Wohnhaus der sächsischen Gesundheitsministerin marschierten Fackelträger auf. In: *Deutsche Welle*, 04.12.2021. Online verfügbar unter <https://www.dw.com/de/coronavirus-proteste-per-telegram-zum-fackelzug/a-60020690>, zuletzt geprüft am 17.03.2025.
- Kinzel, Tanja; Poensgen, Daniel (2024): Zur Jerusalem Declaration on Antisemitism (JDA): Eine kritische Analyse. RIAS. Online verfügbar unter https://report-antisemitism.de/documents/2024-12-02_RIAS_Working-Paper-2.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2025.

- Kleiner, Bettina (2016): Heteronormativität. Gender Glossar. Online verfügbar unter <https://www.gender-glossar.de/post/heteronormativitaet>, zuletzt geprüft am 02.11.2024.
- Klenk, Florian Cristóbal (2019): Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In: Robert Baar, Jutta Hartmann und Marita Kampshoff (Hg.): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Folge 15/2019), S. 57–81. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfc55ts.7>.
- Knuth, Hannah (2018): AfD: Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? In: *Zeit Online*, 2018 (26). Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2018/26/afd-lehrer-neutralitaetsgebot-be-schwerde>, zuletzt geprüft am 19.03.2025.
- Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen (2021): *Ausgesprochen vielfältig. Diversitätssensible Kommunikation in Sprache und Bild*. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Leipzig. Online verfügbar unter https://www.kc-sachsen.de/files/chancengleichheit/Publikationen/2104_Koordinierungsstelle_Ausgesprochen_vielf%C3%A4ltig_PDF.pdf.
- Krell, Claudia (2021): *Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung*. München: Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.1515/9783839461167-012>.
- Krell, Claudia (2023): *Queer in Schule, Ausbildung und Studium. Expert*inneninterview zum Pride Month*. Hg. v. stuzubi. Interview. Online verfügbar unter <https://stuzubi.de/ratgeber/queer-in-schule-ausbildung-und-studium/>, zuletzt aktualisiert am 23.05.2023, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Krell, Claudia; Oldemeier, Kerstin (2015): *Coming-out - und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Kuhn, Christina; Sass, Anne (2018): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. Sprachtraining für die kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt. In: *FD* (59), S. 3–11. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2018.59.03>.
- Kultusministerkonferenz (2019a): *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Kultusministerkonferenz (2019b): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. KMK. Berlin, zuletzt geprüft am 24.03.2025.
- Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (21.06.2020): *Berliner Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) – Berlin.de*. Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/lads/recht/ladg/>, zuletzt geprüft am 27.10.2024.

- Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique P. Rauch (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–58. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_7.
- Laufenberg, Mike (2019): Queer Theory: identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Bd. 65. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Geschlecht und Gesellschaft), S. 331–340. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_34.
- Lauretis, Teresa de (1991): Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction. In: *differences* 3 (2), S. iii–xviii. <https://doi.org/10.1215/10407391-3-2-iii>.
- Lehmann, Sven (2023): Queerfeindlichkeit entgegenwirken, Opfer besser unterstützen. Hg. v. BMFSFJ. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/sven-lehmann-queerfeindlichkeit-entgegenwirken-opfer-besser-unterstuetzen--224796>, zuletzt aktualisiert am 09.05.2023, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Leisen, Josef (2017): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, Josef (2018): Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (58), S. 10–23. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2018.58.05>.
- Lindmeier, Christian (2019): Universelles Design für das Lernen – ein Konzept für die Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Christian Lindmeier, Helga Fasching, Bettina Lindmeier und Dirk Sponholz (Hg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 249–264.
- Lorenz-Sinai, Friederike (2024): Lehrer:innen und die Shoah – Gefühlserbschaften, Narrative und Vermittlungsanliegen. In: *ZQF* 25 (2–2024), S. 242–256. <https://doi.org/10.3224/zqf.v25i2.05>.
- LSVD – Verband Queere Vielfalt (2020): An der Schule: Coming-out und Diskriminierung von Lesben, Schwulen, bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen/LSBTI. Erfahrungen von über 16.000 Befragten aus Deutschland. Wie viele Lesben, Schwule, Bisexuelle, trans- und intergeschlechtliche Menschen sind an der Schule geoutet? Was erleben sie an Diskriminierung und Unterstützung? Hg. v. LSVD – Verband Queere Vielfalt. Online verfügbar unter <https://www.lsvd.de/de/ct/2616-An-der-Schule-Coming-out-und-Diskriminierung-von-Lesben-Schwulen-bisexuellen-trans-und-intergeschlechtlichen-Menschen-LSBTI>, zuletzt aktualisiert am 15.03.2025, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- LSVD – Verband Queere Vielfalt (2023): LGBT-Rechte weltweit: Wo droht Todesstrafe oder Gefängnis für Homosexualität? Online verfügbar unter <https://www.lsvd.de/de/ct/1245-LGBT-Rechte-weltweit>, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Madubuko, Nkechi (2021): Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen/Nkechi Madubuko. Weinheim: Beltz Juventa.

- Maihofer, Andrea; Baumgarten, Diana (2015): Sozialisation und Geschlecht. In: Klaus Hurrelmann, Ulrich Bauer, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 630–658.
- Maral, Jekta (2021): „Wir können es uns nicht leisten, unsere Schüler*innen nicht mitzudenken.“ Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze. Was kann Schule tun? Interview mit Hajdi Barz. Online verfügbar unter <https://rise-jugendkultur.de/artikel/wir-koennen-es-uns-nicht-leisten-unsere-schuelerinnen-nicht-mitzudenken/>, zuletzt geprüft am 03.03.2025.
- Marcks, Holger (2020): Digitaler Faschismus. Die sozialen Medien als Motor des Rechtsextremismus. Unter Mitarbeit von Maik Fielitz. 1. Auflage. Berlin: Duden Verlag (Duden – Sachbuch).
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>.
- Maskos, Rebecca (2020): Warum Ableismus Nichtbehinderten hilft, sich „normal“ zu fühlen – Die Neue Norm. Hg. v. Die Neue Norm. Online verfügbar unter <https://dieneuenorm.de/gesellschaft/ableismus-behindertenfeindlichkeit/>, zuletzt aktualisiert am 04.08.2022, zuletzt geprüft am 14.03.2025.
- May, Michael; Heinrich, Gudrun (2020): Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Handlungswissen für die Schule. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag (Brennpunkt Schule). <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037223-8>.
- Mayo, Peter (2007): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Dt. Erstausg., 2. Aufl. Hamburg: Argument-Verl. (Argument: Sonderband, 280).
- McIntosh, Peggy (2021 [1989]): White Privilege: Den unsichtbaren Rucksack auspacken. Original: White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. In: *Peace and Freedom Magazine*, S. 10–12. Online verfügbar unter <https://www.ende-gelaende.org/wp-content/uploads/2021/07/McIntosh-White-Privilege.pdf>, zuletzt geprüft am 18.03.2025.
- Mecheril, Paul (2013): Kompetenzlosigkeitskompetenz. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Interkulturelle Studien), S. 15–35. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_2.
- Mecheril, Paul (2019): „Pädagogik ist eine komplizierte und zuweilen unmögliche Praxis“. Unter Mitarbeit von Sonja Ritter. Hg. v. Didacta Ausstellungs- und Verlagsgesellschaft mbH. Online verfügbar unter <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/detail/paedagogik-ist-eine-komplizierte-und-zuweilen-unmoegliche-praxis>, zuletzt aktualisiert am 01.10.2019, zuletzt geprüft am 02.09.2024.
- Mediendienst Integration (2021): Infopapier Antimuslimischer Rassismus in Deutschland: Zahlen und Fakten. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_Antimuslimischer_Rassismus.pdf.

- Meier-Vieracker, Simon (2019): *Sprache_und_Diskriminierung*. Dresden. Online verfügbar unter https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/al/ressourcen/dateien/dateien/190702_Sprache_und_Diskriminierung.pdf?lang=de, zuletzt geprüft am 27.10.2024.
- Mendel, Meron; Cheema, Saba-Nur (2024): Reden über den Nahost-Konflikt. Was stärkt die friedlichen Kräfte auf beiden Seiten? Berlin. Online verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/kultur/reden-uber-den-nahost-konflikt-was-starkt-die-friedlichen-kräfte-auf-beiden-seiten-11815622.html>.
- Mendel, Meron; Cheema, Saba-Nur; Arnold, Sina (Hg.) (2022): *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*. 1. Aufl. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Mesquita, Sushila (2011): *Ban Marriage! Ambivalenzen der Normalisierung aus queer-feministischer Perspektive*. Zugl.: Wien, Univ., Diss., 2010. 1. Aufl. Wien: Zaglossus. Online verfügbar unter [https://ucris.univie.ac.at/portal/en/publications/ban-marriage\(8023be08-7738-4747-9374-7574bf6d4e30\).html](https://ucris.univie.ac.at/portal/en/publications/ban-marriage(8023be08-7738-4747-9374-7574bf6d4e30).html).
- Messerschmidt, Astrid (2005): Antiglobal oder postkolonial? Globalisierungskritik, antisemitische Welterklärungen und der Versuch, sich in Widersprüchen zu bewegen. In: Hanno Loewy (Hg.): *Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien*. Essen: Klartext-Verl.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aysun Doğmus, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4.
- Messerschmidt, Astrid (2022a): Rassismus gegen Rom:nja und Sinti:ze im Bildungssystem. In: *IDA-NRW: Überblick. Ergebnisse und Perspektiven aus der Unabhängigen Kommission Antiziganismus* (2), Artikel 3–6. Online verfügbar unter https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/UEberblick_Nr._2__September_2022.pdf, zuletzt geprüft am 03.03.2025.
- Messerschmidt, Astrid (2022b): Sind Rassismus und Antisemitismus Formen von Diskriminierung? Zwischen Unschuld und Überlegenheit – Antisemitismus und Rassismus als Weltbilder. In: Meron Mendel, Saba-Nur Cheema und Sina Arnold (Hg.): *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*. 1. Aufl. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 79–83.
- Moser, Geneva (2021): Klassismus und gemeinsame Ökonomie. Eine autobiographische Annäherung. In: Francis Seeck und Brigitte Theißl (Hg.): *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. Münster: Unrast Verlag, S. 107–116.
- Multikulturelles Forum e. V. (2020): *Islam im Kontext Schule*. Online verfügbar unter <https://www.multikulti-forum.de/de/news/islam-im-kontext-schule>, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Muschiol, Darius (2024): *Einzeltäter? Rechtsterroristische Akteure in der alten Bundesrepublik*. 1. Auflage. Göttingen: Wallstein Verlag (Geschichte der Gegenwart, Band 37). <https://doi.org/10.46500/83535724>.

- Nassir-Shahnian, Natascha (2013): Dekolonisierung und Empowerment. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Empowerment. heimatkunde | Migrationspolitisches Portal der Heinrich-Böll-Stiftung.
- Neckel, Sighardt (2012): Die Wirklichkeit des Leistungsprinzips: Ansprüche, Krisen, Kritik. Heinrich Böll Stiftung, 2012. Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2013/11/18/die-wirklichkeit-des-leistungsprinzips-anspr%C3%BChe-krisen-kritik>, zuletzt geprüft am 03.03.2025.
- Nennstiel, Richard; Gilgen, Sandra (2024): Does chubby Can get lower grades than skinny Sophie? Using an intersectional approach to uncover grading bias in German secondary schools. In: *PLoS One* 19 (7), e0305703. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305703>.
- Netflix (2019). Sex Education. Erste Staffel.
- Netzwerk für Demokratie und Courage Saar e. V. (o. J.): Methodenheft Antiziganismus/Gadjé Rassismus. Eine Handreichung für Lehrpersonen zur Verwendung des Themas im Unterricht. Saarbrücken. Online verfügbar unter https://www.vielfalt-media.thek.de/wp-content/uploads/2020/12/ndc_saar_methodenheft_antiziganismus_vielfalt_mediathek.pdf, zuletzt geprüft am 03.03.2025.
- Niederhaus, Constanze (2022): Deutsch für den Beruf. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 4).
- Nixon, Cynthia (2020): Be a Lady they said. Coachability Foundation (Regie). Video: Girls. Girls. Girls. Magazine. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=zPQcWNyGZKA>.
- Ogette, Tupoka (2022): Ein rassismuskritisches Alphabet. 1. Auflage. München: cbj. Online verfügbar unter https://www.kibum.de/documents/year/2022/1794651020/sample/sample_1794651020.pdf.
- Papendick, Michael; Rees, Jonas; Wäschle, Franziska; Zick, Andreas (2020): Multidimensionaler Erinnerungsmonitor (MEMO) III/2020 – Fokusbericht, Forschungsbericht IKG. Bielefeld: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), Universität Bielefeld.
- Pfahl-Traughber, Armin (2019): Islamfeindlichkeit, Islamophobie, Islamkritik – ein Wegweiser durch den Begriffsdschungel. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/180774/islamfeindlichkeit-islamophobie-islamkritik-ein-wegweiser-durch-den-begriffsdschungel/>, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Pickel, Susanne; Stark, Toralf (2022): Antiziganismus als eigenständige Form des Rassismus gegenüber Sinti*innen und Rom*nja. Ergebnisse einer Pilotstudie zur mehrdimensionalen Erfassung antiziganistischer Einstellungen in der Mehrheitsgesellschaft. NaDiRa Working Papers 3: Forschungsergebnisse aus Kurzstudien des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa). Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). Online verfügbar unter https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5381.pdf, zuletzt geprüft am 03.03.2025.

- Pinkstinks (2022): Einfach fett sein – Pinkstinks Germany. Online verfügbar unter <https://pinkstinks.de/einfach-fett-sein/>, zuletzt aktualisiert am 03.03.2025, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Posselt, Gerald (2019): Sprache und Gewalt im Kontext von Flucht, Migration und Geschlecht. Eine sprachphilosophische Annäherung. In: Alisha M. B. Heinemann und Natascha Khakpour (Hg.): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: Springer Verlag, S. 11–34. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04963-6_2.
- Preite, Luca (2022): Widerstand als Selbstbehauptung. Dissertation. <https://doi.org/10.1515/9783839463444>.
- Puar, Jasbir (2017): Terrorist Assemblages – homonationalism in queer times. Durham/ London: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371755>.
- Quicker, Esther (2013): Antiziganismus – ein sinnvoller oder kontraproduktiver Oberbegriff?, in: Quicker, Esther/Killguss, Hans-Peter (Hrsg.): Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung: Stimmen und Hintergründe zur aktuellen Debatte, Köln, S. 68–73.
- Randjelović, Isidora (2019): Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze. Hg. v. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA). Düsseldorf. Online verfügbar unter https://www.vielfalt-mediathek.de/material/rassismus-gegen-romnja-und-sintizze/rassismus-gegen-rom_nja-und-sinti_zze, zuletzt geprüft am 03.03.2025.
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. 3rd ed. Bielefeld: transcript Verlag (Einsichten. Themen der Soziologie). <https://doi.org/10.14361/9783839405703>.
- Roche, Jörg; Finkbohrer, Alexander (2021): Berufssprache Deutsch als durchgängiges Konzept in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Zur fachpolitischen Bedeutung der neuesten KMK-Beschlüsse. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26 (1), S. 387–399.
- Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta (2019): Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache. In: Karin Heinrichs und Hannes Reinke (Hg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld: wbv Media (Wirtschaft – Beruf – Ethik), S. 167–169.
- Rose, Nadine (2010): Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript, S. 209–234. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569.209>.
- Rosenke, Natalie (2018): Natürlich darf ich glücklich sein. In: *Süddeutsche Zeitung Magazin*, 29.11.2018. Online verfügbar unter <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/ueber-ge-wicht-mein-dickes-leben/natuerlich-darf-ich-gluecklich-sein-86372>, zuletzt geprüft am 15.03.2025.

- Rosenke, Natalie; Wilczek, Maren (2022): „Der Kampf gegen Gewichtsdiskriminierung sollte eine soziale Bewegung sein“. Interview mit Natalie Rosenke. Hg. v. Upstream. Online verfügbar unter <https://upstream-newsletter.de/artikel/der-kampf-gegen-gewichtsdiskriminierung-sollte-eine-soziale-bewegung-sein>, zuletzt aktualisiert am 28.07.2024, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Roßhart, Julia (2016): Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag. Antiklassistische Interventionen in der Frauen- und Lesbenbewegung der 80er- und 90er-Jahre in der BRD. Berlin.
- Rothblum, Esther D. (2017): Fat Studies. In: Lotte Rose und Friedrich Schorb (Hg.): Fat Studies in Deutschland. Hohes Körpergewicht zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weinheim: Beltz, S. 16–30.
- Rübel, Jan (2020): Warum wir ein ‚Crip-Camp‘ auch in Deutschland brauchen. Hg. v. Die Neue Norm. Online verfügbar unter <https://dieneuenorm.de/gesellschaft/crip-camp-behindertenrechtsbewegung/>, zuletzt aktualisiert am 28.02.2024, zuletzt geprüft am 14.03.2025.
- Salzborn, Samuel (2020): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos (Studienkurs Politikwissenschaft). <https://doi.org/10.5771/9783748908319>.
- Salzborn, Samuel; Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Berlin, Gießen: Technische Universität Berlin; Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Sattler, Elisabeth (2006): Chancengleichheit. In: Agnieszka Dzierzbicka und A. Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker.
- Scherr, Albert (2016): Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS (essentials). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10067-4>.
- Schorb, Friedrich; Engels, Sören (2022): „Beim ‚Health at Every Size‘-Ansatz darf es keine moralische Verpflichtung geben.“ | Interview mit Friedrich Schorb. Hg. v. Upstream. Online verfügbar unter <https://upstream-newsletter.de/artikel/friedrich-schorb-beim-health-at-every-size-ansatz-darf-es-keine-moralische-verpflichtung-geben>, zuletzt aktualisiert am 13.08.2024, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Seeck, Francis (2021): Hä, was heißt denn Klassismus? In: Francis Seeck und Brigitte Theißl (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast Verlag, S. 17–18.
- Seeck, Francis (2022): Zugang verwehrt. Zürich: Atrium Verlag.
- Seeck, Francis; Kemper, Andreas; Hamade, Houssam (2022): Die verachtete Unterschicht. Zeitfragen: Deutschlandradio Kultur. Online verfügbar unter https://www.deutschlandfunkkultur.de/klassismus-die-verachtete-unterschicht.976.de.html?dram:article_id=497048, zuletzt geprüft am 03.03.2025.
- Seeck, Francis; Theißl, Brigitte (Hg.) (2021): Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast Verlag.

- Settelmeyer, Anke; Widera, Christina (2016): Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. In: *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung* 45 (6), S. 30–33.
- Settelmeyer, Anke; Widera, Christina; Schmitz, Santina; Schneider, Kerstin (2017): Abschlussbericht 2.2.304 – Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22304.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2025.
- Shooman, Yasemin (2016): Antimuslimischer Rassismus. Ursachen und Erscheinungsformen. Düsseldorf: Vielfalt Mediathek; Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA). Online verfügbar unter https://www.vielfalt-mediathek.de/data/expertise_antimuslimischer_rassismus_ida.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Siemon, Jens; Kimmelman, Nicole; Ziegler, Birgit (2016): Sprache in der beruflichen Bildung – Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. In: Jens Siemon, Birgit Ziegler, Nicole Kimmelman und Ralf Tenberg (Hg.): *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (ZBW Beiheft, 28), S. 7–33. <https://doi.org/10.25162/9783515114424>.
- Sousa Santos, Boaventura de (2016): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London, New York: Routledge.
- Sow, Noah (2018): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. 1. Auflage. Nordestedt: Books on Demand.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): Introduction. In: Gayatri Chakravorty Spivak (Hg.): *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, S. 1–34.
- Steinbach, Anja; Spies, Anke (2021): Bildungsbiografische Rekonstruktionen: Erfahrungen von Schüler/innen mit verbalen und nonverbalen Anrufungen und Diskriminierungen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung (zbf)*, S. 155–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00292-9>.
- Steyn, Melissa; Dankwa, Serena O. (2021): Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky und Georges Pfruender (Hg.): *Bildung.Macht.Diversität*. Bielefeld, Germany: transcript Verlag, S. 39–58. <https://doi.org/10.1515/9783839458266-004>.
- Stöss, Richard (2010): *Rechtsextremismus im Wandel*. [3., aktualisierte Aufl.], Neuaufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Berlin (Projekt gegen Rechtsextremismus/FES), zuletzt geprüft am 17.03.2025.
- Strauß, Daniel (2021): *Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland. RomnoKher-Studie*. Mannheim: RomanoKher. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/2021_RomnoKher_Ungleiche_Teilhabe.pdf, zuletzt geprüft am 03.03.2025.

- Studthoff, Alexander; Thomann, Birgit; Niediek, Silvia; Shahin, Sepehr (2024): Einwanderung in die Ausbildung. Möglichkeiten und Herausforderungen der gezielten Gewinnung, Vorbereitung und Integration von Auszubildenden aus Drittstaaten. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn. Online verfügbar unter https://res.bibb.de/vet-repository_782182, zuletzt geprüft am 09.01.2025.
- The Combahee River Collective (1978 [1977]): „The Combahee River Collective Statement“. Online verfügbar unter <http://circuitous.org/scraps/combahee.html>, zuletzt geprüft am 03.07.2022.
- Thielen, Marc (2014): Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung, S. 96–101. <https://doi.org/10.3790/sfo.63.4-5.96>.
- Truth, Sojourner (2022): Bin ich etwa keine Frau*? (Ain't I a woman?) [1851]. In: Natasha A. Kelly (Hg.): Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. 2., aktualisierte Auflage. Münster: Unrast, S. 15–17.
- Turcan, Ayse (2021): Fettaktivismus: Es ist die Stigmatisierung, die krank macht. In: *WOZ Die Wochenzeitung*, 07.10.2021. Online verfügbar unter <https://www.woz.ch/2140/fettaktivismus/es-ist-die-stigmatisierung-die-krank-macht>, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Ullrich, Peter (2022): Wie definiert man Antisemitismus? In: Meron Mendel, Saba-Nur Cheema und Sina Arnold (Hg.): *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*. 1. Aufl. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Ullrich, Peter; Arnold, Sina; Danilina, Anna; Holz, Klaus; Jensen, Uffa; Seidel, Ingolf; Weyand, Jan (Hg.) (2024): Was ist Antisemitismus. Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft. Göttingen: Wallstein. <https://doi.org/10.5771/9783835386587>.
- Unabhängige Kommission Antiziganismus (2021): Perspektivwechsel – Nachholende Gerechtigkeit – Partizipation. Berlin: Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. Online verfügbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/bericht-unabhaengige-kommission-Antiziganismus.pdf?__blob=publicationFile&v=5, zuletzt geprüft am 03.03.2025.
- Unterberg, Swantje (2019): Hitlergruß im Klassenraum: Laut Staatsanwaltschaft Halle nicht strafbar. In: *Spiegel online*, 21.03.2019. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/hitlergruss-im-klassenraum-laut-staatsanwaltschaft-halle-nicht-strafbar-a-1259035.html>, zuletzt geprüft am 17.03.2025.
- Vanagas, Annette (2021a): Körper von Gewicht: Auswirkungen von Bodyshaming auf das Körpererleben. Sexualpädagogische Möglichkeiten einer Versöhnung von Körper und Leib. In: Annette Vanagas (Hg.): *Sexualpädagogische (Re)Visionen. Sexualpädagogik als Diskriminierungsschutz für Schule und außerschulische Bildungsarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–242. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32514-5_6.
- Vanagas, Annette (Hg.) (2021b): *Sexualpädagogische (Re)Visionen. Sexualpädagogik als Diskriminierungsschutz für Schule und außerschulische Bildungsarbeit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32514-5>.

- Venohr, Elisabeth (2021): Varietäten- und Soziolinguistik in DaF/DaZ unter besonderer Berücksichtigung von Fachsprachen. In: Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl und Antje Heine (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler, S. 163–179. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_11.
- Vereinte Nationen (UN) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/#0-pr%C3%A4ambel>.
- Villa, Paula-Irene (2006): Scheitern. Ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung? In: Helga Bilden und Bettina Dausien (Hg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich, S. 219–238. <https://doi.org/10.2307/j.ctvb7jtd.14>.
- Waldschmidt, Anne (Hg.) (2003): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Bildungs- und Forschungsinstitut zum Selbstbestimmten Leben Behinderter. 1. Aufl. Kassel: bifos e. V. (bifos-Schriftenreihe).
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29, S. 9–31. Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1877>, zuletzt geprüft am 10.05.2023.
- Waldschmidt, Anne (2008): „Wir Normalen“ – „die Behinderten“? Erving Goffman meets Michel Foucault. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): Die Natur der Gesellschaft. Unter Mitarbeit von Dana Giesecke und Thomas Dumke. Frankfurt, New York: Campus Verlag (Verhandlungen des Deutschen Soziologentages, 33), S. 5799–5809. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/1192117107/34>, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – Eine Einführung. Portal Intersektionalität. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>, zuletzt geprüft am 22.03.2023.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2. durchges. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH; Barbara Budrich (UTB, 8546). <https://doi.org/10.36198/9783838586700>.
- Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje (Hg.) (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 1. Aufl. s. l.: Verlag Barbara Budrich.
- Walter-Klose, Christian (2020): Körperbehinderung |. Hg. v. socialnet Lexikon. socialnet. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Koerperbehinderung>, zuletzt aktualisiert am 10.03.2020, zuletzt geprüft am 15.03.2025.
- West, Candace; Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society* 1 (2), S. 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>.

- Witt, Roxanna-Lorraine (2021): Gadjé-Rassismus. Ein analytischer Perspektivwechsel auf Kontinuitäten menschenfeindlicher Ideologien in weißer Kultur und Identität. In: Onur Suzan Nobrega, Matthias Quent und Jonas Zipf (Hg.): Rassismus. Macht. Vergessen. Von München über den NSU bis Hanau: Symbolische und materielle Kämpfe entlang rechten Terrors. Bielefeld: transcript Verlag, S. 125–145. <https://doi.org/10.1515/9783839458631-009>.
- World Health Organization (2000): Obesity. Preventing and Managing the Global Epidemic. Report on a WHO Consultation. Geneva.
- Yegane, Aliyeh; Willems, Joachim; Moir, Joachim (2021): Religion und Glauben an der Schule. Diskriminierungserfahrungen muslimischer Jugendlicher in Berliner Schulen. Trier, Oldenburg: ADAS/ LIFE Bildung, Umwelt, Chancengleichheit e. V. Online verfügbar unter https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2021/11/Studie-Religion-Diskriminierung_ADAS.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2025.
- Zick, Andreas (2020): Dynamiken, Strukturen und Prozesse in extremistischen Gruppen. In: Brahim Ben Slama und Uwe Ernst Kemmesies (Hg.): Handbuch Extremismusprävention. Gesamtgesellschaftlich: phänomenübergreifend. Wiesbaden: BKA Bundeskriminalamt (Polizei + Forschung, Band-Nummer 54), S. 269–311.
- Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke; Bernstein, Julia; Perl, Nathalie (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Bielefeld: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Online verfügbar unter https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Studie_juedische_Perspektiven_Bericht_April2017.pdf, zuletzt geprüft am 03.05.2025.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: Dietz. Online verfügbar unter <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd>, zuletzt geprüft am 28.07.2025.
- Ziegler, Birgit (2016): Sprachliche Anforderungen im Beruf. Ein Ansatz zur Systematisierung. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 45 (6), S. 9–13.
- Zimmermann, Moshe (2019): Im Arsenal des Antisemitismus. In: Christian Heilbronn, Doron Rabinovici und Natan Sznaider (Hg.): Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Band 10355), S. 431–458.

Autorinnen

Prof. Dr. Alisha Heinemann leitet den Arbeitsbereich Diversität und Machtkritik im Kontext von Bildungsverläufen am Institut Technik und Bildung der Universität Bremen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind die Kritische Berufs- und Erwachsenenbildung, Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft sowie Post- und Dekoloniale Theorien in der Bildung.

Myrthe Reinsberg ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen sowie Bildungsreferentin im LidiceHaus Bremen, einer gemeinnützigen Bildungs-, Beratungs- und Informationseinrichtung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Berufsbildung und Erziehungswissenschaft, mit dem Fokus auf kritische Diversitätsforschung und kritische Erwachsenenbildung. Sie befasst sich mit Fragen pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft und untersucht den Umgang mit extrem rechten Einflüssen in Deutschland.

Saman A. Sarabi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Bildungstheorie, an der Universität Bremen und promoviert zu diskriminierungskritischer und post/dekolonial-feministischer Kunst- und Kulturvermittlung in D-A-CH. Weitere Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Feministische Bildungs- und Wissenschaftstheorie, Subjekttheorie und Subjektivierungsforschung, diversitätssensible, intersektionale und inklusive Bildungsräume sowie emanzipatorisch und partizipatorisch orientierten Forschungsmethoden.

Dr. Franziska Bonna ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Diversität und Machtkritik im Kontext von Bildungsverläufen am Institut Technik und Bildung an der Universität Bremen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte richten sich auf eine intersektional orientierte inklusive (Erwachsenen-)Bildung, verbunden mit Fragen der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in der Erwachsenenbildung sowie in der Lehrer*innenbildung.

Julia Tietjen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Diversität und Machtkritik im Kontext von Bildungsverläufen am Institut Technik und Bildung an der Universität Bremen. Daneben ist sie als systemische Beraterin tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen intersektionale Geschlechterforschung, Affekttheorie und diskriminierungskritische Professionalisierung für Lern- und Bildungsräume. In ihrer Dissertation untersuchte sie Mutterschaft und Gleichberechtigung mit intersektionaler Perspektive auf Lebensbedingungen, Aushandlungen und Entscheidungen (mehrfach) marginalisierter Mütter.

Die Individualität von Lernenden integrieren



Rottlaender, Eva-Maria (Hg.)
Diversität und Inklusion in der sozial- und geisteswissenschaftlichen Lehrpraxis
Beispiele und Materialien
wbv. 1. A. 2023. 196 S.
ISBN 978-3-8252-6021-7
€ 35,00 | € (A) 36,00 | sfr 44,00

Die Themen Inklusion und Diversität nehmen in erziehungswissenschaftlichen Fächern eine besondere Stellung ein: als fachlicher Inhalt und gelebte Haltung. Das Lehrbuch reflektiert anhand unterschiedlicher Konzepte und Erfahrungen, wie sich die beiden Ebenen in der Lehre verknüpfen lassen.

Die Autor:innen präsentieren Lehrkonzepte, die zur Diskussion hochschuldidaktischer Grundfragen anregen. Diese werden in kurzen Exkursen präsentiert und mit konkreten Beispielen aus verschiedenen Kontexten veranschaulicht: Gender und Queer Studies, Diversity Studies, Soziale Arbeit, Inklusion, Ableismus als systemisches Phänomen, sexuelle Bildung, Berufsschule und Beratung.

Lehrmaterialien zu den verschiedenen Themen runden den Band ab und bieten Unterstützung für die praktische Arbeit.



utb.de | Lesen. Lernen. Verstehen.

Eine Soforthilfe für das wissenschaftliche Schreiben!



Breuer, Güngör, Klassen, Riesenweber, Vinnen (Hg.)
Wissenschaftlich schreiben – gewusst wie!
Tipps von Studierenden für Studierende
wbv. 2. vollst. aktual. A. 2021. 160 S., 14 Abb., 3 Tab.
ISBN 978-3-8252-5534-3
€ 14,90 | € (A) 15,40 | sfr 19,90

Egal, in welchem Studiengang, Herausforderungen in Textform gehören dazu. Dieser Schreibratgeber hilft bei Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben oder bei konkreten Schreibproblemen, die in den verschiedenen Phasen beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit auftreten können.

Die Informationen und Methoden in diesem Buch wurden von Studierenden zusammengestellt, die als Schreibberater:innen die möglichen Stolpersteine und Hürden beim Schreiben im Studium genau kennen. Dieses Buch ist ein virtueller Begleiter durch das Studium.

Ein Problemlöser und Ratgeber rund um das wissenschaftliche Schreiben. Studierende können – ihren individuellen Anforderungen entsprechend – über Fallbeispiele ihren eigenen Weg zum gelungenen Text finden.

Begleitend zum Buch erhalten Leser:innen die im Buch verwendeten Datensätze, Fragebögen und Do-Files in unterschiedlichen Versionen zum Download, um diese zu bearbeiten. Erhältlich über utb.de.



utb+ Das Lehrbuch mit dem digitalen Plus



utb.de | Lesen. Lernen. Verstehen.

Dieses Lehrbuch bietet einen fundierten Einstieg in diskriminierungskritische Pädagogik in der beruflichen Bildung und adressiert zentrale Herausforderungen für angehende Lehrer:innen und pädagogische Fachkräfte. Es zeigt, wie Schule zu einem Raum werden kann, in dem Vielfalt anerkannt und Teilhabe ermöglicht wird – jenseits von normativen Zuschreibungen.

Diese Publikation führt praxisorientiert in Schlüsselthemen ein, die für ein diskriminierungssensibles pädagogisches Handeln relevant sind: Differenzverhältnisse, Sprache und Macht, Intersektionalität, diskriminierungssensible Sprache sowie verschiedene Diskriminierungsformen: Rassismus, Antisemitismus, Klassismus, Ableismus, Sexismus und Heterosexismus. Ergänzt wird dies durch Kapitel zu Rechtsextremismus, Mehrsprachigkeit, Berufssprache Deutsch und Empowerment. Jedes Modul kombiniert theoretische Grundlagen mit Fallbeispielen, Reflexionsfragen und konkreten Handlungsempfehlungen. Damit wird eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Normalitätsvorstellungen gefördert und ein Bewusstsein für die eigene pädagogische Verantwortung gestärkt.



utb+ Das Lehrwerk mit dem digitalen Plus

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag wbv.
utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-6548-9



9 783825 265489



QR-Code für mehr Infos und
Bewertungen zu diesem Titel

utb.de