pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc; Riecke, Clara

Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule

Weinheim; Basel : Beltz 2019, 271 S.

Quellenangabe/ Reference:
Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc; Riecke, Clara: Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim; Basel : Beltz 2019, 271 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291605 - DOI: 10.25656/01:29160

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291605
https://doi.org/10.25656/01:29160

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Foitzik
Marc Holland-Cunz
Clara Riecke

Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule

PÄDAGOGIK

BELTZ

Foitzik/Holland-Cunz/Riecke
Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule

Danksagung

Dieses Praxisbuch ist entstanden in einem Prozess von Klausurtagungen, Werkstattgesprächen und Interviews mit Expert*innen aus Praxis und Wissenschaft. Ohne sie wäre diese Publikation so nicht möglich gewesen.

Wir bedanken uns bei allen Beteiligten sehr herzlich, namentlich bei den Kolleg*innen, die uns darüber hinaus bei der Entstehung der Texte als »Critical Friends« unterstützt haben. Da sie immer nur in manchen Teilen eingebunden waren, können sie selbstverständlich keine Verantwortung für das Gesamtprodukt übernehmen.

Dr. Mai-Anh Boger, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Susanne Dern, Hochschule Fulda
Dr. Gabi Elverich, Fritz-Karsen-Gemeinschaftsschule Berlin-Neukölln
Prof. Dr. Markus Emmerich, Eberhard Karls Universität Tübingen
Prof. Dr. Karim Fereidooni, Ruhr-Universität Bochum
Enrico Glaser, Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus, Amadeu Antonio Stiftung
Saraya Gomis, Antidiskriminierungsbeauftragte für Schulen, Sen BJF Berlin, Each One Teach One e. V.
Lean Haug, adis e. V. Tübingen
Jutta Heppekausen, Pädagogische Werkstatt/PH Freiburg
Lukas Jonathan Hezel, Projekt IKÖ^3, Tübingen
Prof. Dr. Ulrike Hormel, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Sybille Hoffmann, Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart
Prof. Dr. Annita Kalpaka, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Maria Kechaja, adis e. V., Empowerment – quer gedacht, Tübingen
Dr. Alexei Medvedev, KWB e. V., Hamburg
Katrin Muckenfuß, Hochschule St. Gallen
Prof. Dr. Regine Morys, Projekt SalsA, Hochschule Esslingen
Prof. Dr. Bettina Müller, Projekt SalsA, Hochschule Esslingen
Ramses Michael Oueslati, rassismuskritischer Lehreraus- und -fortbildner, Hamburg
Amina Ramadan, Projekt IKÖ^3, BruderhausDiakonie Reutlingen
Dr. Wiebke Scharathow, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. habil. Albert Scherr, Freiburg
Barbara Seeber, Projekt IKÖ^3, BruderhausDiakonie Reutlingen
Nathalie Schlenzka, Referentin für Forschung, Antidiskriminierungsstelle des Bundes
Michael Schneider-Velho, Pädagogisches Institut München
Fritz Sperth, ehemaliger Schulleiter Hauptschule Innenstadt Tübingen
Borghild Strähle, Antidiskriminierungsberatung, adis e. V.
Elisabeth Yupanqui Werner, Empowerment – quer gedacht, adis e. V.

Andreas Foitzik, Marc Holland-Cunz, Clara Riecke

Praxisbuch Diskriminierungs-kritische Schule

BELTZ

Andreas Foitzik ist Geschäftsführer von adis e.V. Tübingen und freiberuflicher Trainer, Berater und Autor im Feld der Diskriminierungskritik und Migrationspädagogik. Bis 2018 war er Leiter des Bereichs Praxisentwicklung im Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen und in dieser Funktion auch Projektleiter des Projekts IKÖ^3. Er ist einer der Sprecher*innen des Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg.

Marc Holland-Cunz ist Sozialwissenschaftler, forschte als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Esslingen zu Diskriminierungsschutz und Sozialer Arbeit an Schulen und besitzt Erfahrung in den Bereichen Antidiskriminierungsberatung, Schulbegleitung/Integrationshilfe und Mediation; Mitarbeiter im Projekt IKÖ^3 der BruderhausDiakonie Reutlingen.

Clara Riecke ist Soziologin und Migrationsforscherin; arbeitet als Trainerin in der politischen Bildungsarbeit zu den Themen Migrationsgesellschaft, Diskriminierung und Identitäten; ist als Trainerin für ein Kooperationsprojekt der Bundeszentrale für politische Bildung mit Schulen zu muslimischem Leben in Deutschland tätig; Mitarbeiterin im Projekt IKÖ^3 der BruderhausDiakonie.

Die beiden Publikationen *Diskriminierungskritische Schule – Einführung in theoretische Grundlagen* sowie *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule* sind entstanden im Bereich Praxisentwicklung von adis e.V. Tübingen (www.adis-ev.de).

adis e.V.
Antidiskriminierung
Empowerment
Praxisentwicklung

Die inhaltlichen Grundlagen wurden erarbeitet im *Projekt IKÖ^3 – Eine neue Dimension für Öffnungsprozesse in Verwaltungen, Bildungseinrichtungen und (Migranten-)Vereinen* (30.06.2015–29.06.2018), gefördert vom AMIF-Fonds und angesiedelt beim Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen in Kooperation mit dem CJD Bodensee-Oberschwaben.

Europa fördert
Asyl-, Migrations-, Integrationsfonds

Europäische Union

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C089473

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25805-2 Print
ISBN 978-3-407-63093-3 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-407-63117-6 E-Book (EPUB)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Miriam Frank
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Victoria Larson
Umschlagabbildung: © Stocksy/Lumina
Herstellung: Victoria Larson

Satz: paginamedia GmbH
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 7

1. Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik 12

1.1 Das juristische Verständnis von Diskriminierung 13

1.2 Diskriminierung als gesellschaftsstrukturelles Phänomen 16

1.3 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Radikalisierung 30

2. Grundsätze für eine diskriminierungskritische Schule als Schule der Anerkennung 36

2.1 Das Recht auf Teilhabe für alle als normative Basis 38

2.2 Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als demokratischer Auftrag 39

2.3 Antidiskriminierung als Schlüssel zur Inklusion 40

3. Handlungsfelder der diskriminierungskritischen Schule 42

3.1 Einführung: Auf Diskriminierung und Rechtsextremismus reagieren 42

3.2 Interventionen bei diskriminierender Sprache 47

3.3 Über Diskriminierung sprechen 55

3.4. Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund und Umgang mit rechtsaffinen Schüler*innen 63

3.5 Diskriminierung und rechtsextreme Haltungen als Hintergrund von Konflikten 73

3.6 Verantwortung der Schule für Vorfälle im Gemeinwesen 82

3.7 Exkurs: Umgang mit Abschiebungen 87

3.8 Diskriminierung durch Mitarbeitende der Schule 94

3.9 Umgang mit institutioneller Diskriminierung 99

3.10 Diskriminierungsrisiken bei der Beschulung in Vorbereitungsklassen 108

3.11 Gestaltung von Beschwerdeverfahren 114

3.12 Einführung: diskriminierungskritische Bildung 126

3.13 Reproduktion von antimuslimischem Rassismus in der Radikalisierungsprävention 135

3.14 Menschenrechtsbildung statt ›Werteerziehung‹ 141

3.15 Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus im Unterricht 146
3.16 Pädagogische Konzepte für heterogene Klassen 155
3.17 Diskriminierungskritischer Umgang mit Unterrichtsmaterialien 161
3.18 Mehrsprachigkeit und Sprachhierarchien 169
3.19 Konzepte der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen....180
3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule? 189

4. Entwicklungsfelder der diskriminierungskritischen Schule ... 195
4.1 Schule als lernende Organisation – Von der Interkulturellen zur Diskriminierungskritischen Öffnung 196
4.2 Schule verändern 200
4.3 Barrierefreiheit quer gedacht – ein Vorschlag zur Bestandsaufnahme 207
4.4 Schulentwicklung als multiprofessionelle Aufgabe 211
4.5 Diskriminierungskritische Teamentwicklung 216
4.6 Qualifizierung und Wissensmanagement als Motor der Schulentwicklung 223
4.7 Schüler*innen und Eltern als Akteur*innen der Schulentwicklung 233
4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen....237

5. Elemente für eine Antidiskriminierungskonzeption 250

Glossar 261

Zentrale Adressen und Anlaufstellen 264

Literatur 267

Einleitung

Schule ist eine der Inklusionsinstanzen der Gesellschaft. Ob es einer Gesellschaft gelingt, Anerkennung und kulturelle, politische und ökonomische Teilhabe für alle zu ermöglichen, hängt wesentlich davon ab, ob sie allen einen gleichwertigen Zugang zu Bildung anbieten kann. Wenn wir hier von Inklusion sprechen, meinen wir wie im Englischen wirklich »alle« – und nicht in der deutschsprachigen Verkürzung nur Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung. Schulen sind zentrale Orte, an denen schulische und außerschulische Akteur*innen mit großem Engagement und hoher Fachlichkeit an diesem Ziel arbeiten.

Zahlreiche Studien zeigen jedoch, dass das deutsche Bildungssystem bestehende soziale Ungleichheit nicht ausgleicht, sondern sogar eher verstärkt und Schüler*innen auch an der Schule selbst Erfahrungen von Diskriminierung machen. Bestimmte schulische Praktiken stehen damit im Widerspruch zu geltenden Menschen- und Kinderrechten, Vorgaben aus den landesspezifischen Schulgesetzen und nicht zuletzt einem grundsätzlichen pädagogischen Ethos. Die Studien zeigen zunächst vor allem, dass der gesellschaftliche Rahmen, in dem Schulen agieren, sowie der institutionelle Kontext, in dem Pädagog*innen handeln, diskriminierende Effekte nahelegen. Etwas pointiert kann formuliert werden, dass schulische und außerschulische Akteur*innen bei aller Expertise und Motivation an dem Ziel von Anerkennung und Teilhabe auch immer wieder scheitern müssen.

Gleichzeitig sehen wir zwischen und innerhalb der Schulen große Unterschiede, wie diese Ziele ermöglicht werden. Bei diesen Unterschieden haben wir bei der Erarbeitung von Praxismaßnahmen angesetzt: Wie können Schulen innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen ihre Spielräume so weit ausnutzen und erweitern, dass die professionellen Akteur*innen ihren Auftrag so erfüllen können, dass er in weitgehender Übereinstimmung mit bestehenden Menschen- und Kinderrechten sowie mit Grundsätzen einer pädagogischen Professionalität steht?

Wir fokussieren hier also das Verhältnis zwischen einer an Anerkennung und Teilhabe interessierten pädagogischen Haltung und dem sich daraus ergebenden pädagogischen und institutionellen Handeln auf der einen Seite und die institutionellen Voraussetzungen für eine solche Haltung auf der anderen Seite. Die Bildungspolitik, die die Spielräume für Schulen ebenfalls maßgeblich vergrößern kann, ist nicht oder nur am Rande Gegenstand dieser Publikation.

Manches, was wir in diesem Band zur diskriminierungskritischen Schulentwicklung schreiben, mag angesichts der vielen Reformen und Anforderungen, die in den letzten Jahren an Schulen herangetragen wurden und werden, anspruchsvoll und überfordernd klingen. Manche mögen es als eine zusätzliche Aufgabe lesen, die über den Auftrag der Vermittlung von (Fach-)Kompetenzen hinausgeht. Wir sehen eine diskriminierungskritische Schulentwicklung aber als eine Voraussetzung, die den Erwerb von Kompetenzen in einem demokratischen Sinne überhaupt erst ermöglicht und damit der Umsetzung der rechtlichen Grundlagen, der Bildungspläne und des pädagogischen Auftrags dient.

Zum Verhältnis von Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention

Wir halten die Perspektive auf Antidiskriminierung für einen wesentlichen Ansatzpunkt zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur, die auf Anerkennung und Teilhabe aller zielt. Viele Schulen haben sich bisher bereits mit Programmen und Aktivitäten der Rechtsextremismusprävention beschäftigt, zum Beispiel mit dem Programm »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« (Aktion Courage).

Beide Perspektiven – der Blick auf potenziell ausgrenzende Schüler*innen und der Blick auf die potenziell ausgegrenzten Schüler*innen – wurden dabei nicht immer zusammengedacht. Faktisch sind es in der Institution Schule aber dieselben Akteur*innen – Schulleitung, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und weitere Beteiligte –, die beide Perspektiven in ihrer Praxis zusammenbringen müssen. Dieses Buch will einen Beitrag leisten, die Themen Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention so zusammenzudenken, dass sie nicht nur additiv nebeneinanderstehen, sondern im besten Fall auch aufeinander bezogen sind.

Beide Konzepte, Antidiskriminierung wie Rechtsextremismusprävention, sind nicht, wie oft assoziiert wird, auf rassistische Diskriminierung, Anfeindungen und Gewalt beschränkt, sondern werden horizontal, also alle Diskriminierungskategorien wie Herkunft, Hautfarbe, Religion, Gender, sexuelle Orientierung und Identität, Behinderung, soziale Lage einschließend, gedacht. Dem versuchen wir auch in der folgenden Auseinandersetzung gerecht zu werden.

Dass es trotzdem an vielen Stellen einen Schwerpunkt auf rassistische Diskriminierung und migrationspädagogische Fragestellungen gibt, ist unter anderem dem Rahmen des im Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) geförderten Projektes »IKÖ³« (sprich: IKÖ hoch drei) geschuldet, dessen Ergebnisse die Grundlage dieser Publikation bilden. Eine Rolle spielte außerdem die zunehmende Fluchtmigration und das Ankommen dieser Kinder und Jugendlichen in den Schulen sowie die damit verbundenen gesellschaftspolitischen Entwicklungen während des Entstehungszeitraums dieses Buches.

Zusammenfassend lässt sich die thematische Aufgabe, die wir uns gestellt haben, folgendermaßen umschreiben:

Wie entwickelt die Schule eine angemessene Haltung und entsprechende Abläufe,

- um Schüler*innen (und in ähnlicher Weise auch Eltern, Lehrer*innen sowie andere an der Schule tätigen Akteur*innen), die Diskriminierungserfahrungen machen, (auch präventiv) zu schützen bzw. Räume zu bieten, in denen sie sich damit auseinandersetzen können?
- um Schüler*innen (und in ähnlicher Weise auch Eltern, Lehrer*innen sowie andere an der Schule tätigen Akteur*innen) pädagogisch zu begegnen, die selbst ausgrenzende Haltungen vertreten und auch gegenüber Mitschüler*innen zumindest potenziell reproduzieren?
- um migrierten Kindern und Jugendlichen – und hier speziell auch geflüchteten Kindern und Jugendlichen – einen angemessenen Platz zu bieten, an dem sie zum einen keine neuen Ausgrenzungserfahrung machen und zum anderen einen Lernraum vorfinden, der ihnen ein Ankommen in der Institution Schule wie in der Gesellschaft ermöglicht?

Eine praxisorientierte Reflexionshilfe

Wir verstehen diese Initiative als Entwicklungsprojekt in dem Sinne, dass zwar zu unterschiedlichen Feldern, die mit Antidiskriminierung verknüpft sind, bereits erprobte Konzepte vorliegen, diese aber zum einen nicht vollständig das beschriebene Feld abdecken, und zum anderen bisher nicht aufeinander bezogen waren. Wenn wir nun versuchen, einen durchgängigen diskriminierungskritischen Ansatz zu entwickeln, haben wir nicht die Illusion, in einem ersten Anlauf schon ein fertiges Konzept vorlegen zu können.

Die Umsetzung eines Gesamtkonzeptes zu diesem Themenkomplex wird auch in der Realität an Grenzen stoßen, da es kaum Schulen geben wird, die Ressourcen haben, alles auf einmal umzusetzen. Trotzdem scheint es uns sinnvoll, ›groß‹ zu denken, um dann an so vielen Punkten wie möglich über konkrete Handlungsmöglichkeiten innerhalb der bestehenden Strukturen zu reflektieren.

Veränderung, aber auch Stillstand beginnen im Kopf. Es braucht eine Idee, um etwas verändern zu wollen. Und es gibt immer genügend Argumente, wie der Verweis auf die Ressourcen, dies nicht zu tun. Dieses Praxisbuch will alle Akteur*innen, die mit Schulentwicklung zu tun haben, ermutigen, die Themen einer demokratischen Schulkultur nicht als ›nice to have‹ zu sehen, und sie dabei unterstützen, konkrete Veränderungen anzugehen. Wir geben dafür keine Rezepte, sondern möchten grundlegende Haltungen als Qualitätsstandards vorschlagen und für wichtige Handlungsfelder Umsetzungsschritte diskutieren, also Reflexions- und Entscheidungshilfen anbieten, die von den Schulen für ihre jeweilige Situation genutzt und weiterentwickelt werden können.

Wir können uns eine auf Anerkennung und Teilhabe orientierte Schule nur als multiprofessionelle Aufgabe und nur im Gemeinwesen vorstellen. Die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und die dafür notwendigen Prozesse der Schulentwicklung sind daher immer auch eine gemeinsame Aufgabe von Schule und vielfältigen Kooperationspartner*innen.

Als Nutzer*innen dieser praxisorientierten Reflexionshilfe haben wir daher interessierte Akteur*innen verschiedener Berufsgruppen im Blick: Schulleitungen und die an Schulentwicklung immer auch beteiligten Lehrkräfte, Kooperationspartner*innen von Schulen, Projektmitarbeitende in diesem Feld und nicht zuletzt Studierende für Lehramtsberufe und sozialpädagogische Arbeitsbereiche.

Hinweise zur Entstehung dieses Buches

Das Projekt »IKÖ³ – Eine neue Dimension für Öffnungsprozesse in Verwaltungen, Bildungseinrichtungen und (Migranten-)Vereinen«, gefördert im Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF, 2015–2018), wurde in einer Kooperation des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschlands gemeinnütziger e. V. (CJD) Bodensee-Oberschwaben mit dem Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen umgesetzt. Im Teilprojekt des Bereichs Praxisentwicklung des Fachdienstes Jugend, Bildung, Migration arbeiteten wir nicht nur an der Frage einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung, sondern auch an der Konzeptentwicklung im Feld Empowermentarbeit und rassismuskritische Jugendbildungs-/Jugendkulturarbeit.

Dieses Buch war eine gemeinsame Initiative mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (LS) und der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB). Ursprünglich haben wir das Projekt daher auch stärker unter einer Landesperspektive verfolgt, was angesichts des föderal organisierten Bildungssystems nicht unwesentlich ist. Erst im Laufe des Prozesses wurde daraus eine länderübergreifende Publikation, auch weil eine Recherche unter allen Landesinstituten für Schulentwicklung zeigte, dass es zu diesem Themenfeld auch in anderen Ländern wenig Material gibt. Trotzdem wird an manchen Stellen der Baden-Württemberg-Bezug noch sichtbar sein.

Wir, das Autor*innen-Team Andreas Foitzik, Marc Holland-Cunz und Clara Riecke, haben unseren Erfahrungshintergrund in der Antidiskriminierungsarbeit sowie in der Jugendsozialarbeit und nicht im Bereich Schulpädagogik. Wir verstehen uns daher auch nicht im engeren Sinne als Autor*innen, denn als Moderator*innen eines Entwicklungsprozesses hin zu Ansätzen einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung. Der engere Autor*innen-Kreis wurde beraten und begleitet von Felix Steinbrenner (LpB), Sybille Hoffmann (LS), Lukas Hezel (IKÖ³-Team) und Wiebke Scharathow von der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Darüber hinaus konnten wir viel Expertise aus Wissenschaft und Praxis und vor allem sehr heterogene Perspektiven verschiedener Berufsgruppen und gesellschaftlicher Positionierungen einbinden. Eine dreitägige interne Klausur mit 30 Expert*innen im März 2017, unzählige Werkstattgespräche und Interviews sowie eine Klausur im Januar 2018 bilden die wesentlichere Grundlage dieser Publikation als Studien und Fachartikel. Eine große Zahl von ›Critical Friends‹ haben die Entstehung der Texte unterstützt und begleitet.

Dieses Praxisbuch basiert also vor allem auf Erfahrung und theoriegestützter Reflexion. Es war uns wichtig, einen für Praktiker*innen gut lesbaren Text zu schreiben und dafür eine Sprache zu finden, die keine einschlägigen Kenntnisse in den behandelten Themenfeldern voraussetzt.

Wir haben uns entschieden, komplementär zu diesem Buch einen zweiten Band mit einer stärker wissenschaftsorientierten Ausrichtung zu veröffentlichen: Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen (Foitzik/Hezel 2019). Hierfür haben wir einige der am Prozess beteiligten Kolleg*innen um einführende Texte gebeten oder uns mit ihnen zu Expert*innengesprächen getroffen. Dieser Einführungsband bildet damit den wissenschaftlichen Ausgangspunkt dieser Handreichung und kann so auch als zusätzliche Fundierung gelesen werden.

Lesehinweise

Das Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule fragt im *ersten Kapitel* danach, welches Diskriminierungsverständnis eine angemessene theoretische Grundlage für die pädagogische Arbeit bietet. Wir vergleichen dabei ein juristisches Verständnis, auf Einstellungsforschung beruhende sozialwissenschaftliche Ansätze und schlagen für diese Handreichung einen vorwiegend aus der Rassismuskritik entwickelten diskriminierungskritischen Ansatz vor.

Eine Schule, die eine Schulstruktur sowie eine Schulkultur der Anerkennung und Teilhabe entwickeln will, braucht eine ethische Grundhaltung, aus der heraus konkrete

Handlungsschritte erarbeitet werden können. Im *zweiten Kapitel* markieren wir in diesem Sinne wesentliche Ausgangspunkte der Arbeit an dieser Handreichung und machen damit auch einen Vorschlag für eine grundsätzliche Rahmung für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung.

Kern der Publikation ist das *dritte Kapitel*. Will eine Schule ein durchgängiges Konzept erarbeiten, um auf Diskriminierung und Rechtextremismus fachlich angemessen reagieren zu können, ist der Weg dorthin als Mainstreamingprozess zu verstehen. Das heißt, es müssen alle relevanten Schlüsselprozesse geprüft und bearbeitet werden. Da dies in manchen Fällen entweder nicht nötig ist, weil an vergleichbare Qualitätsentwicklungsprozesse angeknüpft werden kann, oder dies aufgrund der vielfältigen anderen Entwicklungsaufgaben überfordernd wäre, haben wir für diese Handreichung 20 Handlungsfelder/Schlüsselprozesse ausgewählt, an denen Schulen – je nach Zielen und Ausgangssituation – ansetzen können. Die ersten elf Handlungsfelder beziehen sich auf den Umgang mit Diskriminierung und rechten Aktivitäten in konkreten Alltagssituationen, weitere neun Handlungsfelder beschäftigen sich damit, wie Bildungsprozesse diskriminierungskritisch gestaltet werden können.

Ausgehend von einer oder mehreren Praxissituationen diskutieren wir jeweils die Handlungsherausforderung und mögliche Ansätze für eine fachliche, methodische oder konzeptionelle Umsetzung. Immer geht es uns darum, praxisnahe Fragen aufzuwerfen, anhand derer die jeweiligen Akteur*innen einen Transfer für ihren Handlungskontext erarbeiten können. Soweit in diesem Rahmen möglich, haben wir dabei nach verschiedenen professionellen Rollen differenziert.

Jedes Handlungsfeld schließen wir mit einem Formulierungsvorschlag für einen Qualitätsstandard, den Schulen als Ausgangspunkt nehmen können, eigene Standards zu formulieren. Die Heterogenität lässt sich nicht in Abläufen standardisieren. Standards beziehen sich also nicht auf Abläufe, sondern zum einen auf eine institutionelle Haltung zu einer bestimmten Aufgabe und zum anderen auf notwendige Strukturen, die es den einzelnen Akteur*innen möglich macht, aus dieser Haltung heraus zu arbeiten.

Im *vierten Kapitel* diskutieren wir diskriminierungskritisch relevante Aspekte wesentlicher Felder der Schulentwicklung: Schule als lernende Organisation, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Personal- und Teamentwicklung, Schüler*innen- und Elternpartizipation, Kooperation mit Externen. Ausgehend von einer Kritik am Konzept der Interkulturellen Öffnung skizzieren wir ein Programm der Diskriminierungskritischen Öffnung.

Im abschließenden *fünften Kapitel* haben wir die in den Handlungs- und Entwicklungsfeldern entwickelten Vorschläge für Qualitätsstandards so zusammengestellt, dass daraus ein Entwurf für ein Grundgerüst einer Antidiskriminierungskonzeption sichtbar wird. Auch dies verstehen wir nicht als fertiges und so übertragbares Produkt, sondern als Anregung für jeweils vor Ort zu entwerfende Konzeptionen. Wir schließen das Kapitel mit sieben pointierten Hinweisen, die speziell bei einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung hilfreich sein können.

Ausgewählte Materialien und Literaturhinweise für die Praxis finden Sie am Ende der einzelnen Kapitel. Sie sind nicht alle im Literaturverzeichnis aufgeführt. Ein Glossar mit wichtigen Begriffen schließt den Band ab.

1. Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik

Der Begriff *Diskriminierung* bedeutet in seinem Wortsinn das Unterscheiden von Personengruppen, spezifischer: ein Unterscheiden, das Gruppen zu Gruppen macht, Hierarchien zwischen Gruppen herstellt und begründet und damit Menschen ausgrenzt und/oder benachteiligt.

Wir folgen hier einer machtkritischen, sozialwissenschaftlichen Perspektive, die diskriminierende Praxen nicht primär vom Individuum aus denkt, sondern als ein gesellschaftsstrukturell verankertes Phänomen versteht. Dabei werden die Strukturen sozioökonomischer, politischer und kultureller Privilegierung bzw. Benachteiligung in den Blick genommen. Personen werden dabei als handlungsfähige Subjekte betrachtet, die sich zu den Verhältnissen, in denen sie leben und die sie mit mehr oder weniger Macht ausstatten, aktiv verhalten und in Beziehung setzen.

Diskriminierungskritik fragt auf der Grundlage einer Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse, was Diskriminierung für die jeweiligen Lebenspraxen von Personen, ihre Integrität, ihre Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung sowie ihren Zugang zu Arbeit, Wohnen oder Bildung bedeutet.

In diesem einführenden Text fragen wir danach, welches Diskriminierungsverständnis eine angemessene theoretische Grundlage für die pädagogische Arbeit bietet. Wir vergleichen dabei ein juristisches Verständnis, auf Einstellungsforschung beruhende sozialwissenschaftliche Ansätze und einen vorwiegend aus der Rassismuskritik entwickelten diskriminierungskritischen Ansatz.

Auf der *rechtlichen Ebene* ist Diskriminierung durch das Grundgesetz – mit wenigen Ausnahmen wie zum Beispiel die rechtliche Schlechterstellung von »Ausländern« – geächtet. Deutschland hat jedoch erst 2006 auf Druck der EU mit dem *Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG)* die rechtliche Grundlage für einen umfassenderen Schutz vor Diskriminierung geschaffen. In § 1 wird formuliert, dass es das

> »Ziel des Gesetzes [... ist], Benachteiligungen aus Gründen der ›Rasse‹ oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.«

Das Gesetz klärt, was juristisch unter Diskriminierung und Benachteiligung zu verstehen ist und wie diese zu vermeiden sind bzw. welche Benachteiligungsverbote bestehen.

Ein angemessener pädagogischer Umgang lässt sich aus dem rechtlichen Verständnis von Diskriminierung aber nicht ableiten. Denn es erklärt nicht, warum sich Menschen diskriminierend verhalten und Institutionen diskriminierende Praxen ausbilden, und bietet auch keinen Zugang zu den Erfahrungen von Menschen, die Diskriminierung erleben.

Eine im Alltagsverständnis und auch unter pädagogisch handelnden Personen weit verbreitete Erklärung für Diskriminierung beruht auf einem *sozialpsychologischen* Verständnis. Diskriminierung wird hier vor allem auf Vorurteilsstrukturen von Individuen und Gruppen zurückgeführt, die sich aufgrund dieser stereotypen Bilder ausgrenzend verhalten. Es wird eben nicht nach der gesellschaftsstrukturellen Verankerung von Diskriminierung gefragt.

Auch bei der Erforschung und Erklärung von *Rechtsextremismus* wird häufig auf sozialpsychologische Theorien zurückgegriffen.

Im Bereich der *Extremismusprävention* hat das aus der sozialpsychologischen Einstellungsforschung stammende Konzept der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF*) eine große Relevanz. Das große Verdienst der GMF-Forschung ist die Erkenntnis, dass die abwertenden Einstellungen gegenüber (konstruierten) Personengruppen, die im Konzept *Gruppenbezogene Menschlichkeit* zusammengefasst werden, nicht nur am extrem rechten Rand, sondern bis hinein in die Mitte der Gesellschaft vorzufinden sind und abwertende Einstellungen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht nur auf eine Dimension oder Gruppe, sondern sich gleichzeitig auf mehrere Diskriminierungskategorien beziehen.

Für die Bearbeitung von *strukturellen, institutionellen* und *subtilen* Formen der Diskriminierung bietet der GMF-Ansatz aber keine Grundlage. Die von Diskriminierung betroffenen Personen sind nicht explizit Gegenstand der GMF-Forschung.

Um in einer professionellen Perspektive die konkrete Handlungs- und Lebenssituation von Jugendlichen wahrnehmen zu können, braucht es einen umfassenden Blick auf Lebensbedingungen und den jeweils subjektiven Umgang damit. Um Jugendliche darin zu unterstützen, diese Lebenswelt begreifen zu können, kann die Thematisierung von Machtverhältnissen, die Produktion von sozialen Ungleichverhältnissen, nicht außen vor bleiben. Ein ausschließlicher Bezug auf den GMF-Ansatz in der Praxis von Prävention, Pädagogik, Bildung läuft Gefahr, professionelle pädagogische Standards wie Subjektbezug und Lebensweltorientierung aus dem Blick zu verlieren.

Gerade für die Entwicklung von pädagogischen und hier speziell schulischen Konzepten für einen angemessenen Umgang mit Diskriminierung bieten diskriminierungskritische Ansätze daher eine gute Grundlage.

1.1 Das juristische Verständnis von Diskriminierung[1]

Der Schutz vor Diskriminierungen, insbesondere von Schüler*innen, ist bislang nur unzureichend geregelt. Das 2006 in Kraft getretene *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)* verbietet Diskriminierungen im Arbeitsleben, in Alltagsgeschäften, im Supermarkt, in Gaststätten oder auch bei Mietverhältnissen. Der Anwendungsbereich des AGG erfasst nach § 2 Nr. 7 ausdrücklich den Bereich der Bildung, sodass es naheliegend erscheint, dort auch Regelungen zum Diskriminierungsschutz gegenüber staatlichen

1 Der folgende Abschnitt basiert auf *Dern/Spangenberg: Schutz vor Diskriminierungen im Schulkontext – Rechtsgrundlagen und Handlungsoptionen schulischer Akteur*innen* im Einführungsband, dort ausführlicher.

Behörden wie Schulen zu vermuten. Tatsächlich erfasst das AGG jedoch nur private Bildungsleistungen und auch hier primär rassistische Diskriminierungen.

Für öffentliche Schulen fehlt es demgegenüber an konkretisierenden Regelungen, es sei denn, es handelt sich um Diskriminierungen von angestellten oder verbeamteten Lehrkräften, Verwaltungspersonal etc., da das AGG grundsätzlich für alle Beschäftigungsverhältnisse gilt. Für Schüler*innen lassen sich demgegenüber keinerlei Rechtsansprüche oder Vorgaben zum Schutz vor Diskriminierungen im Schulalltag herleiten. Allenfalls greifen die parallel zum AGG im Sozialrecht implementierten Diskriminierungsschutzvorschriften (§ 33c SGB I und § 19a SGB IV). Diese Normen betreffen das Schulverhältnis zwar nicht direkt, können aber Ansprüche auf diskriminierungsfreie Gewährung von Sozialleistungen, etwa des Bildungs- und Teilhabepaktes nach SGB II/XII, vermitteln, zum Beispiel bezüglich Nachhilfeunterricht oder Zuschüssen zur Klassenfahrt.

Unter Diskriminierung im rechtlichen Sinne (vgl. etwa § 3 des AGG) wird die Benachteiligung einer Person oder Gruppe aufgrund einer oder mehrerer rechtlich geschützter Diskriminierungskategorien (§ 1 AGG) ohne einen sachlichen Rechtfertigungsgrund verstanden. Für eine rechtliche Prüfung eines Vorfalls sind also drei Fragen zu prüfen:

1. Liegt eine Ungleichbehandlung vor?

Zentral ist hier, dass der rechtliche Diskriminierungsschutz – im Gegensatz zu strafrechtlichen Delikten – kein vorsätzliches Handeln voraussetzt, sondern allein auf die tatsächlichen Folgen für die von Diskriminierung betroffenen Personen abstellt. Es geht also um die Wirkung und nicht um die Absicht.

Der Schutz vor Diskriminierung beschränkt sich dabei nicht auf individuelle diskriminierende Verhaltensweisen. Auch rechtliche Regelungen, Maßnahmen oder institutionalisierte Praktiken können diskriminierend wirken.

Juristisch wird üblicherweise zwischen unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung unterschieden. Eine *unmittelbare Ungleichbehandlung* liegt vor, wenn sie direkt an eine rechtlich geschützte Kategorisierung (siehe Punkt 2) anknüpft, etwa wenn ein*e Schüler*in wegen ihres*seines bulgarischen Hintergrundes nicht auf der weiterführenden Schule aufgenommen wird. Bei *mittelbaren Benachteiligungen* handelt es sich um dem Anschein nach neutrale Regelungen oder Praxen, die Personen bzw. Gruppen im Ergebnis schlechterstellen. Werden beispielsweise die Feiertage bestimmter Religionen bei der Planung von Klassenfahrten nicht berücksichtigt, kann die scheinbar neutrale Terminbestimmung die diesen Religionen angehörenden Schüler*innen faktisch schlechterstellen.

Das AGG schließt neben einer diskriminierenden Ungleichbehandlung auch sexuelle, rassistische, antisemitische etc. Belästigungen ein, die die Würde oder Integrität einer Person verletzen. Dazu zählen Mobbing, Beleidigungen, Einschüchterungen oder beispielsweise das Bloßstellen von LSBTIQ*-Lehrer*innen im Kollegium.

2. Gibt es einen Bezug zu geschützten Diskriminierungskategorien?

Das AGG nennt für schulische Beschäftigungs- und Beamtenverhältnisse folgende Diskriminierungskategorien: Lebensalter, sexuelle Identität, das Geschlecht, rassistische Zuschreibung/Herkunft, eine Behinderung, die Religion/Weltanschauung/Ethnie. Für

hier nicht genannte Kategorien wie bei Diskriminierungen aufgrund sozialer Herkunft oder Aussehen kann auch der Artikel 3 Absatz 1 GG herangezogen werden, der ebenfalls willkürliche Ungleichbehandlungen ohne Sachgrund verbietet. Auch die Europäische Menschenrechtskonvention oder die UN-Kinderrechtskonvention öffnen ihre Kataloge für weitere (vergleichbare) Diskriminierungskategorien.

Mit ›Kategorisierung‹ verdeutlichen wir, dass es sich um sozial konstruierte Kategorien und Kategorisierungen als Ergebnis sozialer Stereotypisierungsprozesse und nicht etwa um biologistische Merkmale oder Eigenschaften von Personen handelt. Vor diesem Hintergrund lässt sich vereinfacht sagen, dass Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern etc. im Schulkontext vor Diskriminierung wegen der genannten Kategorien geschützt sind.

Es kommt dabei auch nicht darauf an, ob die benachteiligte Person dieser ›Gruppe‹ tatsächlich angehört. So kann auch ein*e Schüler*in mit türkischem Vornamen, die selbst gar keinen Migrationshintergrund hat, von Diskriminierung betroffen sein, wenn sie aufgrund des Namens als ›Migrant*in‹ Benachteiligung erfährt.

Es gibt auch Fälle, in denen Schüler*innen oder Lehrkräfte aufgrund verschiedener Kategorien – zum Beispiel Gender und Herkunft oder Alter und Behinderung – von Diskriminierungen betroffen sind, sich also mehrere Aspekte zu einer spezifischen Diskriminierung verweben (z. B. muslimische Frau, Jugendlicher mit Beeinträchtigung). Das AGG erfasst diese *intersektionalen* Formen der Diskriminierung als *mehrdimensionale Benachteiligungen*.

3. Gibt es einen sachlichen Rechtfertigungsgrund?

Gruppenspezifisch wirkende Regelungen oder Praktiken können zulässig sein, allerdings nur dann, wenn die fragliche Regelung einem *sachlich begründbaren Ziel* folgt und die Art der Regelung zur Erreichung des angestrebten Ziels *angemessen* und *erforderlich* ist. Die nachteiligen Auswirkungen müssen zudem in Relation zum Zweck der Praxis *verhältnismäßig* bleiben.

So könnte die Projektstelle für ein Empowermentprojekt für muslimische Mädchen nur für Sozialpädagoginnen ausgeschrieben werden und/oder auch nur für muslimische Sozialpädagoginnen, die dadurch entstehende Benachteiligung von Männern oder Sozialpädagoginnen ohne muslimischen Hintergrund müsste in Kauf genommen werden, um das Ziel der pädagogischen Arbeit erreichen zu können.

Eine unterschiedliche Behandlung ist ebenfalls zulässig, wenn durch geeignete und angemessene Maßnahmen (sogenannte Positivmaßnahmen, vgl. § 5 AGG) bestehende Nachteile eines in § 1 genannten Grundes verhindert oder ausgeglichen werden sollen, mit der eine gezielte Förderung benachteiligter Gruppen gemeint ist.

Diese Vorschrift erlaubt beispielsweise Bevorzugungen im Rahmen von Jugend- oder Frauenförderplänen.

Rechtliche Diskriminierungsverbote sollen grundsätzlich vor Zuordnungen von Menschen zu bestimmten Gruppen und damit verbundenen Zuschreibungen und Benachteiligungen schützen. Für den schulischen Kontext bedeutsam ist insbesondere der über das Alltagsverständnis vieler Pädagog*innen hinausgehende Einbezug von Formen institutioneller und mittelbarer Diskriminierung sowie die Möglichkeit, eine diskriminierende Integritätsverletzung nicht einer einzigen Tat zuschreiben zu müssen, sondern auch auf das Herstellen eines Klimas der Belästigung durch viele kleine Demütigungen zurückführen zu können.

Für die pädagogische Praxis greift der rechtliche Diskriminierungsschutz trotzdem zu kurz:

- Durch die im AGG vorgegebenen Diskriminierungskategorien wird der Blick eingeengt. So ist die Bedeutung der sozialen Herkunft, die nicht im Gesetz erfasst wird, für den schulischen Kontext beispielsweise in der stigmatisierenden Kategorie ›bildungsferne Familien‹ relevant.
- Im rechtlichen Verständnis ist immer nur eine konkrete Situation im Blick und nicht die hinter dieser Situation liegenden historischen und gesamtgesellschaftlichen Dimensionen von Macht- bzw. Ungleichverhältnissen. So können sich etwa Männer wie Frauen einklagen, wenn ihnen ohne Sachgrund und mit Verweis auf ihr Geschlecht eine Stelle verweigert wird. Das ist juristisch angemessen, aber für ein Verstehen und einen angemessenen pädagogischen Umgang mit den damit verbundenen Diskriminierungserfahrungen – hier im Umgang mit patriarchalen Strukturen – nicht hilfreich.
- Das Gleiche gilt für die Relevanz der Diskriminierung rechtfertigenden Sachgründe. Juristisch ist dieser ausnehmende Aspekt unumgänglich und in der Schule wird es immer wieder Situationen geben, in denen bei Regelungen Benachteiligungen in Kauf genommen werden müssen, weil andere Ziele höher bewertet werden oder der Ressourceneinsatz für eine diskriminierungsfreie Struktur nicht vertretbar wäre[2]. Ein rein rechtlicher Blick erfasst hier aber nicht die Wirkung von rechtfertigbaren Entscheidungen auf die davon betroffenen Gruppen.

1.2 Diskriminierung als gesellschaftsstrukturelles Phänomen

Ausgehend von den Beschränkungen eines rechtlichen Verständnisses sollte eine theoretische Grundlage für dieses Buch bzw. die diskriminierungskritische Praxis

- das Zusammenwirken von diskriminierenden Bildern (Stereotype), Interaktionen und Strukturen/Regelungen in den Blick nehmen.
- Diskriminierungserfahrungen nicht allein aus der konkreten Situation heraus, sondern auch vor dem Hintergrund historischer und gesamtgesellschaftlicher Strukturen erklären können.
- Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte als handelnde Subjekte begreifen, die sich in ihrem Handeln auch mit den gegebenen Strukturen auseinandersetzen.

Diese Rahmung gilt für Situationen, in denen Schüler*innen Diskriminierung erleben, aber auch, wenn ihr Handeln bewusst oder unbewusst diskriminierende Effekte hat.

In der Auseinandersetzung mit Diskriminierung haben wir es insbesondere in der deutschen Diskussion immer noch mit einem sehr reduzierten Verständnis zu tun. Im Alltagssprachgebrauch wird zum Beispiel rassistische Diskriminierung als bewusste oder auch unbewusst übernommene Herabwürdigung von Menschen aufgrund von Hautfarbe oder ethnischer Herkunft beschrieben, in der Regel reduziert auf verbale

2 Siehe *4.3 Barrierefreiheit quer gedacht – ein Vorschlag zur Bestandaufnahme.*

Übergriffe oder körperliche Gewalt. Insbesondere der Begriff Rassismus löst immer auch Assoziationen zu monströsen Menschheitsverbrechen wie Sklavenhandel oder Holocaust aus. Diskriminierung und Rassismus werden so eher am rechten Rand der Gesellschaft oder in der Geschichte verortet (siehe »Rechtsextremismus«), und weniger auf die Normalität in der gegenwärtigen Gesellschaft bezogen.

Diskriminierung als machtvolle Konstruktion von Gruppen[3]

Diskriminierung basiert generell auf der Kategorisierung von Menschen in unterschiedliche soziale Gruppen, die als in sich homogen vorgestellt werden.

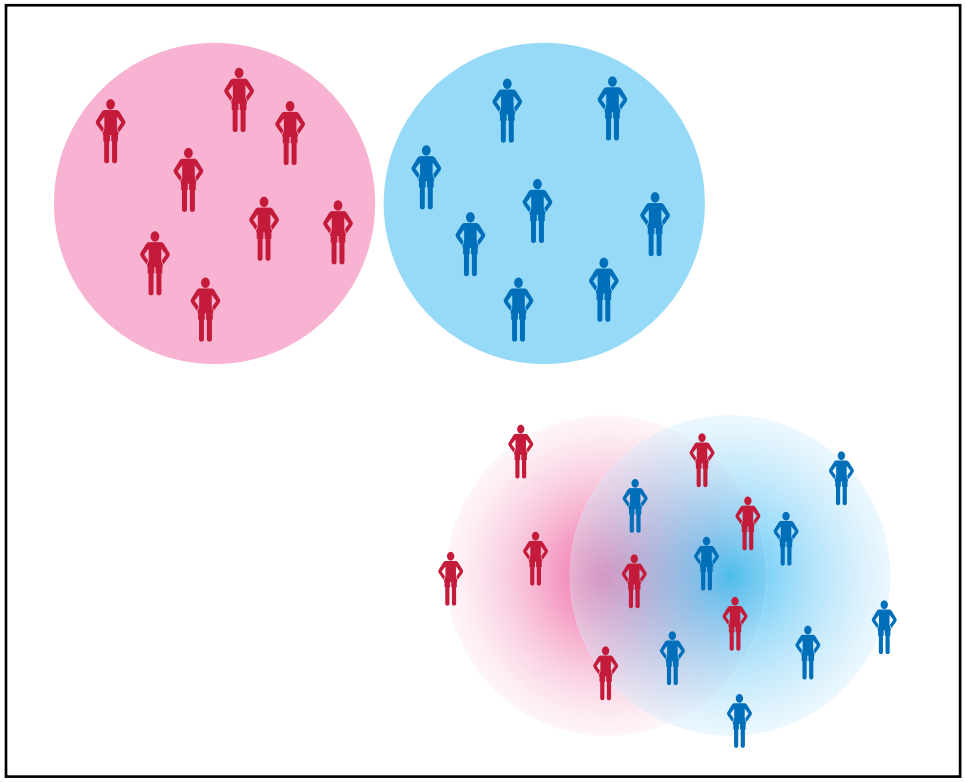

Abb. 1: Konstruktion und Homogenisierung von Gruppen

Dabei werden angenommene oder in der statistischen Tendenz tatsächlich bestehende Unterschiede zum alles entscheidenden Unterschied. Die Unterschiede innerhalb der Gruppen werden relativ unbedeutend, die Unterschiede zwischen den gedachten Gruppen allumfassend.

Zwischen den Gruppen werden Unterschiede so betont, dass das ›Wir‹ (›Zugehörige‹) von den ›Anderen‹ (›Nicht-Zugehörigen‹) unterschieden werden kann.

Eine solche Einteilung von Menschen in soziale Gruppen erfolgt beispielsweise im

3 Dieser Abschnitt basiert in Teilen auf der ebenfalls im Projekt IKÖ³ entstandenen Broschüre »Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischen Rassismus«, an der u. a. Wiebke Scharathow mitgearbeitet hat, vgl. Demokratiezentrum (2016).

Rassismus unter Rückgriff auf Abstammungs- und Herkunftslogiken, mit denen bestimmte Ideen und Bilder verbunden sind. Sie geben darüber Auskunft, wer ›die Anderen‹ und – meist unausgesprochen – wer ›Wir‹ sind. Das ›Wir‹ wird bei solchen Grenzziehungen als ›normal‹ und ›die Anderen‹ als abweichend konstruiert. Diese Bilder und Imaginationen, auf die bei rassistischen Unterscheidungen zurückgegriffen wird, entstehen in historischen Prozessen. Gesellschaftlich mächtigere Gruppen verfügen über die Möglichkeit, Geschichten über andere so zu erzählen, dass sie zum maßgeblichen Bild über diese Gruppe werden. Andere Bilder und Geschichten, die das vorherrschende Bild infrage stellen, irritieren, differenzieren, finden kaum Gehör.[4]

Diskriminierung basiert auf historisch entstandenen und sich weiter entwickelnden Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, zum Beispiel die patriarchale Unterordnung von Frauen gegenüber Männern, oder die Unterwerfung von Menschen als Sklav*innen in der frühindustriellen Plantagenwirtschaft. In den jeweils aktuell bestehenden Bildern, mit denen die Gruppen als abweichend konstruiert werden, werden sowohl tradierte Feindbilder sowie aktuelle Machtverhältnisse zum Ausdruck gebracht. Wir wollen dies hier kurz an ausgewählten Beispielen verdeutlichen:

Antimuslimischer Rassismus
bezeichnet jene Form von Rassismus, die sich in diskriminierender Weise gegen Personen richtet, die als Muslim*innen kategorisiert werden. Dabei spielt es in der Regel kaum eine Rolle, ob die so markierten tatsächlich muslimisch sind oder sich selbst als gläubig beschreiben. Die Kategorisierung erfolgt aufgrund von Zuschreibungen, die u. a. auf äußerliche Merkmale oder familiäre Herkunftsländer Bezug nehmen.

Mit der so ›zur Gruppe gemachten Gruppe‹ werden homogenisierende und als unveränderlich vorgestellte Bilder über ›den Islam‹ verknüpft. Dieser wird als Gegenüber ›des Westens‹ konstruiert: Er gilt in seiner Gesamtheit als rückschrittlich, archaisch und gewaltvoll, patriarchal und frauenfeindlich, und die Angehörigen werden als restriktiven religiösen Regeln Unterworfene vorgestellt.

Spiegelverkehrt dazu konstituiert sich so das Bild eines generell fortschrittlichen, aufgeklärten, freiheitlichen und von der Gleichberechtigung der Geschlechter geprägten ›Westens‹, in dem autonome und emanzipierte Subjekte eigenverantwortlich Entscheidungen treffen. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es im Islam auch zum Beispiel historische wie aktuelle patriarchale Ausprägungen gibt. Diese werden aber dem Islam in einer Weise zugesprochen, die patriarchale Traditionen in christlichen Religionen eher dethematisiert.

Dieses soziale ›Wissen‹ über ›die Anderen‹, über ›die Muslime‹ ist überaus machtvoll. Denn da es als dominierendes ›Wissen‹ in Diskursen und Debatten weit verbreitet ist und weithin geteilt wird, erscheint es als selbstverständliches und somit als ›wahres‹ Wissen (vgl. Foucault). Es steht jederzeit zur Verfügung, um Situationen zu deuten oder Handlungen zu legitimieren[5].

4 Ausführlicher Chimamanda Ngozi Adichie, TED-Rede: »The Danger of a Single Story«. www.youtube.com/watch?v=mgs2Do88zp0

5 Ausführlicher siehe *Cheema: Verdächtig sind die Anderen – Umgang mit islamistischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Bildungsarbeit* im Einführungsband.

Antisemitismus
hat sich aus und neben dem alten christlichen Antijudaismus zu einem modernen Antisemitismus entwickelt. Tradierte vormoderne Bilder von ›Zinswucherern‹, ›Brunnenvergiftern‹ und ›Gottesmördern‹ werden weiterentwickelt zu Bildern von einer heimlichen Weltherrschaft des angeblich ›jüdischen‹ Finanzkapitals. Im Gegensatz zu rassistischen Konstruktionen eigener Überlegenheit werden hier die ›Anderen‹ als überlegen und gefährlich dargestellt und als solche ausgegrenzt, vertrieben und im Extremfall vernichtet. In nationalistischen Konstruktionen galten Juden*Jüdinnen als potenziell ›vaterlandslose Gesell*innen‹, denen eine nationale Identifikation abgesprochen wird.[6]

Antiziganismus
Ähnlich den Juden*Jüdinnen dienten auch die »vaterlandslosen« Romn*ja als Gegenbild zu modernen Staatsbürger*innen. Der Antiziganismus konstruiert Romn*ja wiederum als unterlegene Gruppe, die sich der Unterordnung unter moderne Arbeitsformen und Lebensweisen entzieht. So bedient er sowohl exotisierende Fantasien als auch in projektiver Umkehrung das eigene Unbehagen an den Zumutungen der modernen Gesellschaft.[7]

(Post-)Kolonialer Rassismus
Der koloniale Rassismus behauptet die genetische Überlegenheit der weißen ›Rasse‹ und begründete damit die Unterwerfung und Versklavung großer Teile Afrikas und anderer Länder des globalen Südens. Der postkoloniale Rassismus nutzt eher kulturalisierende als biologische Unterscheidungen, hat aber eine direkte Kontinuität zum ›alten‹ kolonialen Rassismus. Doch diese Kontinuitäten, in Deutschland zum Kolonialismus im damaligen Deutsch-Südwestafrika und der von deutschen Truppen an Herero und Nama verübte Völkermord (1904–1908) im heutigen Namibia, werden selten thematisiert. Schwarze Deutsche haben in den letzten Jahren mit wichtigen Veröffentlichungen daran gearbeitet, ihre Geschichte sowie die Geschichte ihrer rassistischen Erfahrungen sichtbar zu machen (u. a. Tupoka Ogette, Noah Sow, Katharina Oguntoye; AntidiskriminierungsBüro Köln).

Sexismus
Die Logik der mit abwertenden Bildern verbundenen Konstruktion von Gruppen ist die Grundlage aller Diskriminierungskategorien. Historisch langlebige Konstruktionen vor allem zur mütterlichen Natur der Frau begründen patriarchale Vorherrschaft. Und auch wenn biologistische Varianten an Bedeutung verlieren, so sind Bilder der Frau als eher soziales, emotionales Wesen gegenüber den rationalen Männern immer noch gesellschaftlich jederzeit abrufbar und begründen sich verändernde Ausprägungen des Sexismus wie geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und wirtschaftliche Benachteiligung.

---

6 Ausführlicher siehe *Cheema: Verdächtig sind die Anderen – Umgang mit islamistischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Bildungsarbeit* im Einführungsband.

7 Ausführlicher siehe *Franz: »Wir fordern eine Gleichbehandlung – nicht nur eine gleichberechtigte Teilhabe« – Antiziganismus und Gleichbehandlung im Bildungssystem* im Einführungsband.

Homofeindlichkeit und Hetero- und Cissexismus

Die ›Geschlechterordnung‹ war und ist nicht nur bipolar, sondern auch heteronormativ (Heterosexualität als Norm postulierend) konstruiert. Auch diese Konstruktion wurde diskursiv und gewaltsam durchgesetzt über die Etikettierung von schwulen, lesbischen oder bisexuellen Orientierungen und Lebensweisen als pathologische Abweichung. So wurden schwule Männer als unmännlich und lesbische Frauen als unweiblich gelabelt, wodurch wiederum die Konstruktion dessen, was als männlich oder weiblich gilt, manifestiert wurde. Der oft benutze Begriff Homophobie wird kritisiert, weil er mit dem Bezug auf die ›Angst‹ (Phobie) eher sozialpsychologische Erklärungen nahelegt und suggeriert, dass die Angst vor dem Fremden, Nichtnormalen in der Natur des Menschen begründet läge.

In der Unterscheidung zwischen Frauen und Männern wird besonders deutlich, wie sehr sich historisch eine Ordnung durchsetzen kann, die kein ›jenseits‹ oder ›dazwischen‹ zulässt bzw. das ›jenseits‹ oder ›dazwischen‹ nur als pathologische Abweichung einordnen kann. Die Normalität von Trans- oder Intergeschlechtlichkeit musste unterdrückt werden, um das Bild einer binären Geschlechterordnung zu erhalten. Die Diskriminierung aufgrund Transgeschlechtlichkeit wird mit dem Begriff Cissexismus beschrieben (›cis‹ – lateinisch ›diesseits‹ – als Gegenstück zu ›trans‹ – lateinisch ›jenseits‹).[8]

Ableismus

In den Konstruktionen über Menschen, die aufgrund ihrer körperlichen oder geistigen Verfasstheit von der – eben dadurch definierten – Norm abweichen und als ›Behinderte‹ kategorisiert werden, wird besonders deutlich, wie ökonomische Verwertungsinteressen den Wert eines Menschen bestimmen. Die in den Euthanasieprogrammen umgesetzte nationalsozialistische Vernichtungsideologie gegenüber Menschen mit Behinderung wäre nicht möglich gewesen, ohne den Rückgriff auf eine in der Gesellschaft verankerte Unterscheidung zwischen ›normalen und arbeitsfähigen‹ Menschen auf der einen Seite und ›abweichenden und gesellschaftlich nutzlosen‹ Menschen auf der anderen Seite. Der Schritt zur Definition als ›unwertes Leben‹ war und ist dann nicht mehr groß.

Auch die binäre Konstruktion von ›gesund‹ versus ›krank‹, die Gesundheit und Krankheit nicht als Spektrum von gesunden und kranken Anteilen, die alle in sich tragen sieht, sondern über Diagnosen Personengruppen als ›krank‹ benennt (z. B. ADHS), ist diskriminierungskritisch zu problematisieren.

Klassismus

Bei der Diskriminierung aufgrund der sozialen Zugehörigkeit spielen konstruierte Bilder über die ›Trägheit‹, ›Faulheit‹, ›Zügellosigkeit‹ (Kinderreichtum) oder ›Bildungsferne‹[9] der unteren sozialen Schichten eine Rolle, wie wir sie auch aus rassistischen Zuschreibungen kennen. Jede*r kann erfolgreich sein und wer es nicht schafft, trägt selbst daran die Schuld. Strukturelle Ursachen werden ausgeblendet. Gerade weil Armut und Arbeitslosigkeit häufige Folgen von Diskriminierung sind, ist die Erfahrung von Klassismus oft mit anderen Diskriminierungskategorien verknüpft (siehe auch »*Intersektionalität*«).

---

8 Ausführlicher siehe *Bak/Fereidooni: »Es geht auch um die Lehrer*innengesundheit« – Heteronormativität und Rassismus im Lehrer*innenzimmer* im Einführungsband.

9 Ausführlicher siehe *Hormel/Riegel: »Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden« – Schule und institutionelle Diskriminierung* im Einführungsband.

Die ungleichheitslegitimierende Funktion von Diskriminierung

Rassismus, Sexismus, Ableismus, Klassismus, Heteronormativität und weitere Diskriminierungsformen produzieren soziale Ungleichheit und legitimieren sie zugleich: Abwertende Zuschreibungen gegenüber bestimmten Gruppen, wie zum Beispiel kulturelle Rückständigkeit, sind die Ursache für ihre Ausgrenzung und gesellschaftliche Schlechterstellung. Zugleich werden eben diese Zuschreibungen herangezogen, um die nachteilige gesellschaftliche Position bestimmter Gruppen zu erklären und zu legitimieren, indem die Zuschreibungen zu Eigenschaften der Benachteiligten ›gemacht‹ werden. Rassismus zum Beispiel erklärt und legitimiert gesellschaftlich benachteiligte Positionen von Gruppen als deren eigenes Verschulden. Rassistische Bilder dienen damit gewissermaßen dem Zusammenhalt von Gesellschaften, die sich auf die Idee des gleichberechtigten Zugangs zu gesellschaftlicher Teilhabe beziehen, diesem Ideal aber nicht gerecht werden.

Ein Beispiel: Als im Jahr 2001 nach dem ersten PISA-Test bekannt wurde, dass Deutschland in diesem Ranking nur auf einem Platz im Mittelfeld rangierte, war dies auch eine Irritation des deutschen Selbstbildes als eine der führenden Bildungsnationen. In dieser Situation machten Bildungsforscher*innen den Versuch, die ›Kinder mit Migrationshintergrund‹ aus der Statistik herauszurechnen. Damit konstruierten sie eine Gruppe als Gegenbild zu den ›deutschen‹ Kindern, in der Annahme, dass deren schlechten Lernleistungen für das Ergebnis verantwortlich seien.

Damit wird die Wirklichkeit auf den Kopf gestellt. Das Bildungssystem hat durch das dreigliedrige Schulsystem sowie über die Selektionsfunktion von Noten einen gesellschaftlichen ›Auftrag‹, Differenz herzustellen. Mehrere Studien[10] belegen, dass das deutsche Bildungssystem weniger als das anderer Länder in der Lage ist, soziale und Herkunftsunterschiede auszugleichen – diese im Gegenteil sogar verstärkt. Im Gegensatz zum Selbstbild produzieren die Bildungsinstitutionen damit soziale Ungleichheit, diskriminierende Kriterien sind somit in das Bildungssystem verwoben. Diese Logik wird dadurch unsichtbar gemacht, dass die Folgen sozialer Benachteiligung als Eigenschaften von Benachteiligten dargestellt werden. Die »trickreiche Logik« (Scherr 2012) besteht darin, diese Eigenschaften dann wiederum als Ursachen ihrer Situation zu behaupten.

Für die Schule können wir dies an der machtvollen Figur der ›bildungsfernen‹ Familie beschreiben. Es wird die Figur einer Familie konstruiert, der Desinteresse an Bildung als Eigenschaft zugeschrieben wird, was wiederum ihre gesellschaftliche Situation erklären soll. Dies delegitimiert die Kritik an einem Bildungssystem, das es nicht schafft, allen Gesellschaftsmitgliedern unabhängig von der familiären Ausgangssituation die gleichen Bildungschancen zu gewährleisten. Sonst müsste von ›bildungsentfernten‹ Familien gesprochen werden. In der Folge legitimiert die Figur auch die gesellschaftliche Besserstellung von den durch das Bildungssystem nicht benachteiligten Gruppen, die – ohne es so benennen zu müssen – als ›bildungsnah‹ gesehen werden und damit ihre gesellschaftliche Besserstellung ›verdienen‹.

10 Vgl. zum Beispiel https://heimatkunde.boell.de/2010/04/01/bildungsbenachteiligung-von-kindern-mit-migrationshintergrund.

Der Versuch einer Systematisierung von Diskriminierungsverhältnissen

In allen Teilbereichen der Gesellschaft erleben Menschen eine widersprüchliche Gemengelage von Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung sowie Anerkennung und Missachtung. Diskriminierungsverhältnisse sind als ein System von sozialen Wissenskonstruktionen und Praktiken zu verstehen, die sich in offenen und subtilen, in intendierten und unintendierten Formen auf allen Ebenen gesellschaftlichen Zusammenlebens wiederfinden: in Interaktionen zwischen (konstruierten) Gruppen und zwischen Individuen, in Institutionen und Strukturen, in öffentlichen Debatten, in den Medien und in unserem allgemeinen Wissen, am Rande der Gesellschaft und in ihrer Mitte.

Diskriminierungserfahrungen sind für viele Jugendliche eine ständige Herausforderung. In der Schule und in ihrer Freizeit machen sie immer wieder die Erfahrung, sich mit verallgemeinernden, herabwürdigenden und diskriminierenden Zuschreibungen auseinandersetzen zu müssen und von anderen als nicht zugehörig, als ›anders‹ wahrgenommen und ausgegrenzt zu werden. Das macht etwas mit ihnen. Sie übernehmen Teile der Zuschreibungen in ihr Selbstbild und/oder emanzipieren sich davon, sie entwickeln individuell widerständige oder angepasste Praxen.

Diese Ungleichheitsverhältnisse prägen nicht nur die, die von ihnen unmittelbar benachteiligt werden. Sie wirken sich auch auf die aus, die durch die Verhältnisse eher ›privilegiert‹ sind.

Wir versuchen im Folgenden, die vielfältigen Wirkungsweisen und Erfahrungsebenen von Ungleichheitsverhältnissen auch in einer Grafik (Abb. 2–6) darzustellen. Jedes Modell nimmt eine Reduktion der Komplexität der Wirklichkeit in Kauf. Wohl wissend, dass dies also ein Unterfangen ist, das dem Phänomen in seiner Gesamtheit nicht gerecht werden kann, versprechen wir uns dadurch die Möglichkeit, das Grundverständnis sichtbar zu machen, und bauen die Grafik entsprechend Schritt für Schritt auf.

Wirkungsebenen von Diskriminierung

Im schulischen Umgang mit Diskriminierung wird – eher auf rechtliche und sozialpsychologische (Alltags-)Erklärungen zurückgreifend – häufig nur die *interaktionale* Ebene beispielsweise eines Konflikts zwischen Schüler*innen wahrgenommen. Die konkrete Interaktion ist aber nicht in Gänze zu verstehen, wenn die anderen Ebenen von Diskriminierung nicht mitgedacht werden:

Institutionelle Diskriminierung beschreibt eine Diskriminierungsform, die aus dem alltäglichen Funktionieren von Organisationen, insbesondere auch von Bildungsorganisationen hervorgeht. Es handelt sich also um verschiedene Regelungen und Mechanismen, die dazu führen, dass das Bildungssystem immer wieder dieselben Gruppen benachteiligt, beispielsweise Kinder aus sozial marginalisierten Schichten oder Kinder, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird.[11]

Von *struktureller Diskriminierung* (vgl. Hormel/Scherr 2004) sprechen wir, wenn sich Formen von interaktiver und institutioneller Diskriminierung zu gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen verfestigen, also alle Lebensbereiche (Wohnen, Arbeit, Freizeit, …) durchziehen.

11 Ausführlicher siehe *Hormel/Riegel: »Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden« – Schule und institutionelle Diskriminierung* im Einführungsband.

Wir haben bereits beschrieben, welche Rolle medial vermittelte Bilder und Diskurse hierbei spielen: Sie legitimieren häufig diskriminierende Interaktionen und verschleiern institutionelle Diskriminierung. Auf der anderen Seite erinnern die allgegenwärtigen Bilder jederzeit an die Möglichkeit, auch selbst im persönlichen Kontakt oder institutionell benachteiligt zu werden.

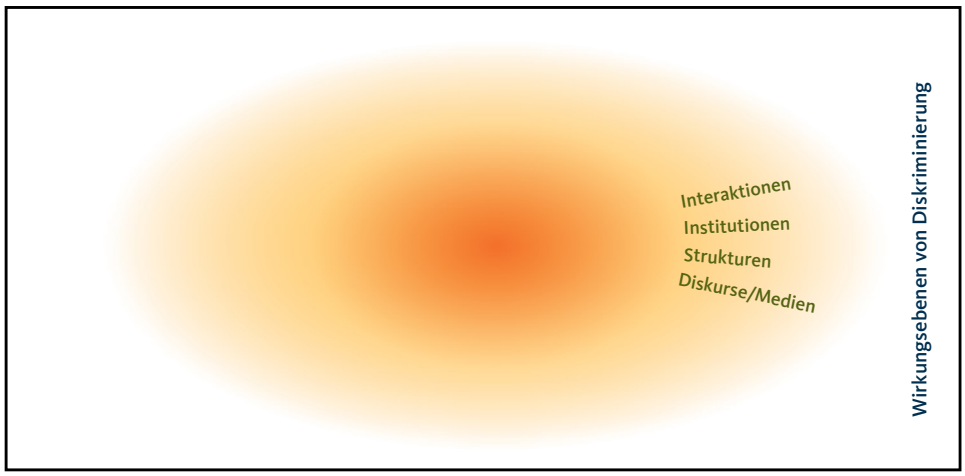

Abb. 2: Wirkungsebenen von Diskriminierung

Beispiel: Lehramtsstudierenden wurden im Rahmen einer Studie Schulaufsätze zur Korrektur vorgelegt (Bonefelder/Dickhäuser 2018). Immer waren es exakt die gleichen Aufsätze, einmal jedoch geschrieben von einem »Murat«, einmal von einem »Max«. Murat hat für den Aufsatz im Schnitt die schlechtere Note bekommen. Die mit dem Namen »Murat« verbundenen Eigenschaften, vermittelt zum Beispiel über mediale Diskurse, haben dazu geführt, dass die angehenden Lehrer*innen – sicherlich unbewusst – andere Erwartungen hatten. Diese kleinen ›Entscheidungen‹ führen in der Summe zu Formen von institutioneller – hier rassistischer – Diskriminierung[12].

Wenn die so gelabelten Kinder sich überproportional häufig in einer Schule, evtl. auch in dem Einzugsgebiet der Schule wiederfinden, werden sie auch später immer wieder die Erfahrung machen, dass sie in einer Struktur leben, die ihnen gleichberechtigte Teilhabe verweigert: Irgendwann reicht aus, dass ihre Chancen auf die Anstellung sinken, wenn sie den Namen der Schule bei einer Bewerbung nennen. Bekommen sie dann doch eine Chance in einem gesellschaftlichen Bereich, der ihnen nicht ›normalerweise‹ zusteht, werden sie immer wieder in direkten Interaktionen an ihre Herkunft bzw. an ihre Nichtzugehörigkeit erinnert.

Erfahrungsebenen von Diskriminierung

Nach dem oben beschriebenen rechtlichen Verständnis von Diskriminierung kann sich auch ein Mann mit Bezug auf das Benachteiligungsverbot des AGG dagegen wehren, wenn er bei einer Stellenausschreibung gegenüber einer Frau ohne sachlichen Rechtfertigungsgrund benachteiligt wird. Nach unserem Verständnis ist dies jedoch keine sexistische Diskriminierung.

12 Ein ähnlicher Zusammenhang, allerdings mit klassistischen Stereotypen, zeigte sich im Rahmen einer Masterarbeit beim Vergleich der Bewertung von Aufsätzen, denen die Namen »Kevin« und »Thomas« zugewiesen waren, siehe auch http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/ungerechte-grundschullehrer-kevin-ist-kein-name-sondern-eine-diagnose-a-649421.html.

Ebenso kann juristisch von Diskriminierung gesprochen werden, wenn in einer Schulklasse ein ›deutsches‹ Kind von anderen, als ›nicht-deutsch‹ wahrgenommenen Kindern, benachteiligt, ausgegrenzt, beleidigt wird. Auch dies fassen wir nicht unter rassistische Diskriminierung.

Beispiel: Wenn ein Mann in einer Situation körperlich angegriffen wird, wenn seine Grenzen überschritten werden, erlebt er auch unmittelbaren Schmerz und vielleicht auch ein momentanes Gefühl von Ohnmacht. Aber er wird darin nicht an eine unendlich lange Geschichte von sexueller Gewalt von Männern an Frauen erinnert, es trifft ihn eben nicht nur, weil er ein Mann ist, er teilt diese Erfahrung auch nicht mit unzähligen anderen, die nur, weil sie ein Mann sind, angegriffen werden. Er lebt nicht in der Furcht, dass diese Grenzverletzung sich jederzeit wiederholen kann. Er wird keine Umwege um den Park nehmen, um die Gefahr zu reduzieren. Er muss sich nicht in gleicher Weise auch mit frauenfeindlichen Witzen, anzüglichen Bemerkungen, sexistischen medialen Bildern und institutioneller Diskriminierung auseinandersetzen.

Von rassistischen, sexistischen und anderen Diskriminierungen sprechen wir dann, wenn es nicht um mehr oder weniger situative, singuläre Erfahrungen geht, sondern diese Erfahrungen mit dem Wissen verbunden sind, dass die Erfahrung eine Erfahrung ist, welche die Person, die sie erlebt,

- mit allen teilt, die der gleichen zur Gruppe gemachten Gruppe zugeschrieben werden.
- daran erinnert, dass auch schon viele Generationen zuvor diese Erfahrungen geteilt haben.
- immer wieder machen kann und machen wird.

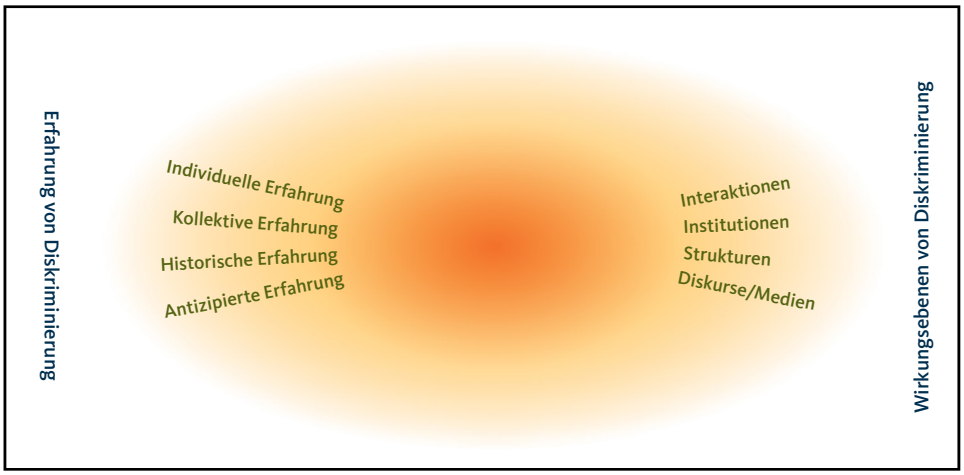

Abb. 3: Erfahrung von Diskriminierung

Dies heißt nicht, dass eine individuelle Gewalterfahrung nicht ebenso dramatische und tiefgehende traumatisierende Folgen haben kann. Es geht hier nicht um eine Opferkonkurrenz. Es geht nur darum, den Unterschied zu verstehen zwischen persönlichen Übergriffen und Gewalterfahrungen einerseits und Übergriffen und Gewalterfahrungen, die Personen aufgrund eines zugeschriebenen Merkmals erleben andererseits, aufgrund von Verhältnissen, die sie bedingt durch diese Konstruktion in eine strukturell schwächere Position bringen.

Um die Erfahrungsebenen, die mit Diskriminierung im oben beschriebenen Sinne verbunden sind, im Bereich Rassismus zu veranschaulichen: Lange Zeit wurden Rechtsextremismus und Formen von subtiler und institutioneller rassistischer Diskriminierung weitgehend getrennt wahrgenommen. An der Geschichte der NSU-Morde – eine neonazistische Terrorgruppe hatte in den Jahren 2000 bis 2007 neun Migrant*innen und eine Polizistin ermordet – können wir sehen, wie eng diese rassistischen Formen als Erfahrung für viele zusammenhängen. Zum einen gibt es die Opfer der rassistisch motivierten brutalen Gewalt selbst. Die Morde treffen aber auch alle Menschen, die sich aufgrund einer ähnlichen gesellschaftlichen Position mit den Opfern identifizieren, und nun

- erfahren, dass sie von den Organen ihrer Gesellschaft nicht genauso geschützt werden wie ihre ›deutschen‹ Nachbarn und mit dem Verdacht leben müssen, dass staatliche Stellen in die Morde verstrickt sind (*institutioneller Rassismus*).
- erleben, wie in der Öffentlichkeit nach den Morden sofort auf rassistische Bilder (Drogen, Mafia) zurückgegriffen werden kann, die die Opfer zu potenziellen Täter*innen machen (*medialer Rassismus*).
- die Erfahrung machen, dass Menschen, nur weil sie »Türken« sind, zu Opfern werden (*kollektive Rassismuserfahrung*).
- damit rechnen müssen, dass ihnen dies auch passieren kann (*antizipierter Rassismus*).
- die Ignoranz und Gleichgültigkeit von Nachbarn und Arbeitskolleg*innen erfahren oder eben auch die Gleichgültigkeit von Lehrkräften, die denken, sie müssten sich »neutral« verhalten, wo es um klare Menschenrechtsverletzungen geht (*subtiler Rassismus*).[13]

Grobe und subtile Diskriminierung

Die erwähnten NSU-Morde, Angriffe auf Obdachlose, gewaltvolle Bedrohungen, die offene Beleidigung an der Bushaltestelle, die öffentlich formulierte Ablehnung von Glaubensinhalten, das Eintrittsverbot für ›Ausländer‹ im Club – die Liste offener rechter Gewalt und offener Ausgrenzungen ließe sich beliebig fortsetzen. Gesinnungstaten, die, wie aktuelle Studien zeigen (siehe »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit«), bis weit in die Mitte der Gesellschaft hinein ideologisch mitgetragen und legitimiert werden.

Im Alltagsverständnis vieler schulischer Akteur*innen werden Rassismus, Sexismus, Behindertenfeindlichkeit und andere Diskriminierungen meist nur auf diese *groben*, offensichtlichen und absichtlichen Herabwürdigungen reduziert. Auch im rechtlichen Verständnis sind viele einzelne subtile, unsichtbare und oft unbewusste Herabwürdigungen kaum justitiabel fassbar, auch wenn das AGG mittelbare Diskriminierung explizit aufgenommen hat.

13 Vgl. Foitzik 2015.

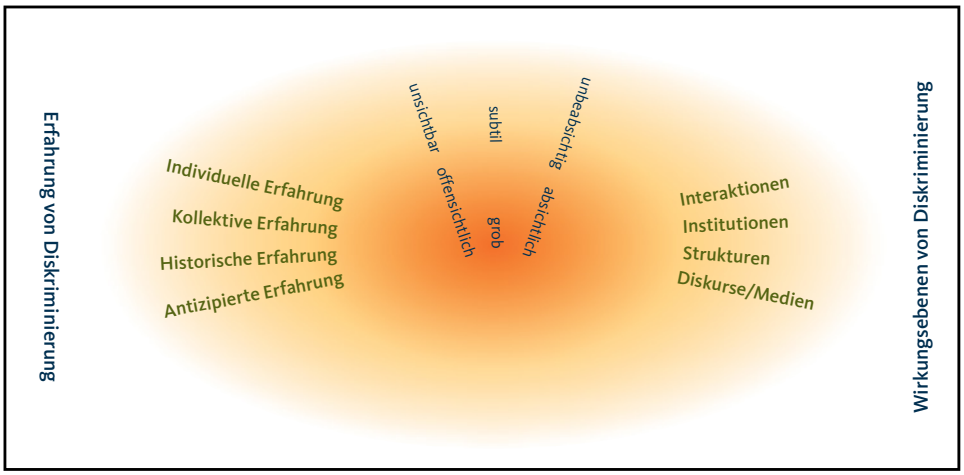

Abb. 4: Grobe und subtile Diskriminierung

Aber auch wenn diskriminierende Praktiken nicht immer mit der Intention der Herabwürdigung einhergehen, sind diese für die Betroffenen häufig verletzend und degradierend: die klischeehafte Darstellung von transgeschlechtlichen Menschen in den Medien, der befremdliche Blick auf der Straße, wenn zwei Männer Arm in Arm laufen, Barrieren im Schulgebäude, der Blick einer Klassenkameradin, der Witz eines Lehrers, ein Bild im Schulbuch, der Ausschluss aus einer Clique, die geringere Chance auf eine Praktikumsstelle wegen des ›ausländisch‹ klingenden Namens oder eines unsicheren Aufenthaltstitels, die sexualisierte Bemerkung eines Vorgesetzten, ... Als ›behindert‹ geltende Jugendliche machen die Erfahrung, dass ihnen keine eigene Meinung zugestanden und nicht zugetraut wird, Entscheidungen selbst zu treffen. Ähnliche Erfahrungen machen ›muslimische Mädchen‹, die als ›unterdrückte Mädchen‹ angesprochen werden.

Ob etwas diskriminierend wirkt, hat nicht immer mit der Gesinnung oder Absicht zu tun. Vieles scheint so ›normal‹, dass es für die Handelnden nicht als diskriminierende Handlung wahrgenommen wird.

Beispiel: Eine Schwarze Frau berichtet in einer Beratungsstelle, dass sie zwar keine groben Erfahrungen von Rassismus macht, aber immer wieder erlebt, dass ihr andere Frauen auf der Straße durch ihre krausen Haare streichen. Für sie ist dies eine klar grenzüberschreitende Erfahrung, die sie selbst nicht als rassistische Diskriminierung einordnen kann.

Es drückt sich in dieser Handlung ein Machtverhältnis aus, das allein dadurch erkennbar ist, dass die Situation kaum umgekehrt vorstellbar ist. Es ist auch offensichtlich, dass die so agierenden Frauen das nicht bei irgendeiner anderen weißen Frau, die sie nicht kennen, machen würden. In der Interaktion drückt sich somit womöglich – vermutlich ohne ein bewusstes Wissen – ein Bild von als ›afrikanisch‹ wahrgenommenen Frauen als ›weniger erwachsen‹ aus, als eine Person, deren körperliche Integrität nach anderen Maßstäben zu bemessen ist.

Die grenzüberschreitenden Frauen selbst verstehen das unter Umständen als nette Geste des Kontaktaufnehmens. Gleichzeitig werden jedoch in dieser einen kleinen Szene viele Momente einer Kolonialgeschichte lebendig, in der ›gütige weiße Frauen‹ Schwarze Frauen subtil als zu erziehende behandelt haben. Es werden Bilder wachgerufen und Zugehörigkeitsfragen aktualisiert.

Es spielt hier keine Rolle, ob die Frauen ›Rassistinnen‹ sind. Die Situation ist aber nicht zu verstehen, ohne rassistische Verhältnisse in ihrer Gesamtheit zu sehen.

Es ist für die Betroffenen selbst nicht immer einfach, die gemachten, oft subtilen und widersprüchlichen Erfahrungen als rassistische, sexistische, … Erfahrungen zu erkennen und klar als Diskriminierung benennen zu können. Das verkürzte Verständnis reicht auch für sie nicht aus, um Äußerungen oder Handlungen entsprechend einordnen zu können[14].

Eine *sekundäre Diskriminierungserfahrung* (Melter 2006) ist es, wenn Menschen, die die erlebte Diskriminierungserfahrung formulieren und sich dagegen wehren, nicht ernst genommen werden, sondern eher die Erfahrung machen, dass ihre Erlebnisse bagatellisiert und relativiert werden.

Individueller und kollektiver Umgang mit Diskriminierungserfahrungen

Solche wiederkehrenden Erfahrungen der Ausgrenzung und Benachteiligung sind bedeutungsvoll. Sie ›machen etwas‹ mit den Menschen. Sie nehmen Einfluss auf deren Selbst- und Weltverständnisse und schränken ihre Handlungsspielräume ein. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, für die die Suche nach Zugehörigkeiten, Orientierung und Anerkennung in der Regel zentrale Themen sind.

›Was‹ das mit ihnen macht und ›was‹ die Betroffenen damit machen, kann sehr unterschiedlich und auch widersprüchlich sein. Als *Internalisierung* beschreiben wir dabei Prozesse der unter Umständen auch unbewussten Übernahme der abwertenden Bilder in das eigene Selbstverständnis. Dagegen werden als *Emanzipation* und *Empowerment* die Prozesse benannt, in denen sich Menschen meist in kollektiven politischen Prozessen gegen diese Bilder und die damit legitimierte Schlechterstellung zur Wehr setzen. Das Kind aus dem »Kevin«-Beispiel (siehe »Wirkungsebenen von Diskriminierung«) wird womöglich irgendwann die klassistisch geprägten Bilder übernehmen, die ihm und seiner Familie zugeschrieben werden, und selbst nicht mehr an seine Bildungsfähigkeit glauben[15], die Schlechterstellung als normal oder zumindest naheliegend sehen. Oder er wird sich von diesen Zuschreibungen distanzieren und versuchen, alles zu tun, ihnen nicht zu entsprechen. Oder er wird sich abwenden von einer gesellschaftlichen Mitte, die ihm vor allem mit Spott und Verachtung begegnet.

So kann es sein, dass Jugendliche, die im Alltag mit antimuslimischem Rassismus konfrontiert sind, sich (stärker) für den Islam und muslimische Communities interessieren. Dahinter stehen die Suche nach Zugehörigkeit und Anerkennung einerseits sowie die stetige Kategorisierung als Muslim oder Muslimin inklusive der damit einhergehenden Zuschreibungen und des ›Anders‹-gemacht-Werdens andererseits. Diese Reaktion macht in ihrer Perspektive ›Sinn‹, da sie hier mitunter Verständnis für ihre Erfahrungen finden und Zugehörigkeit erleben (ausführlicher siehe unten zu »Radikalisierung«).

Die gemeinsame Auseinandersetzung mit Diskriminierungen und Marginalisierungen in informellen Zusammenhängen oder auch in Empowermentgruppen[16] ermöglicht Diskriminierungsbetroffenen, auch für grobe und subtile Ausschlussmechanismen eine Sprache und einen eigenen Weg des Umgangs zu finden. Dies kann von gemeinsamen Protestformen bis hin zu individuellen Schutzstrategien reichen, von offenem Wider-

14 Vgl. Scharathow 2014.

15 Ausführlicher zu diesem »stereotype threat« genannten Phänomen siehe *3.9 Umgang mit institutioneller Diskriminierung*.

16 Siehe *3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule?*

stand über Versuche argumentativer Auseinandersetzung bis hin zu ironisierenden Reaktionen oder Rückzug. Ziele können die Dekonstruktion bestehender Zuschreibungen und Bilder sein, die gegenseitige Stärkung durch kollektive, auch kämpferische Ausdrucksformen oder auch ›nur‹ das Bemühen um Normalisierung und Teilhabe.

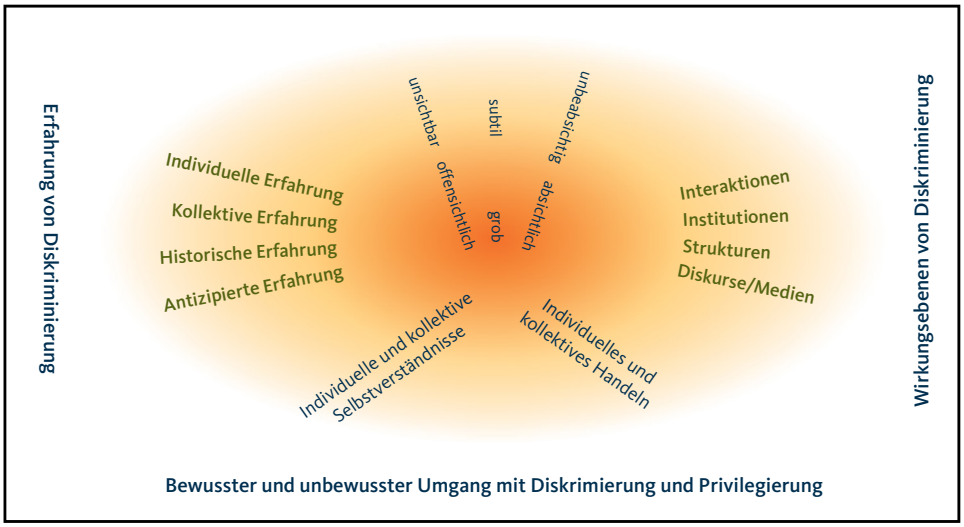

Abb. 5: Umgang mit Diskriminierung

Exkurs: Intersektionalität

Die Grafik versucht eine horizontale, das heißt merkmalsübergreifende Perspektive auf Diskriminierung zu entwickeln. Was dabei nicht angemessen erfasst werden kann, ist das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungskategorien, wie wir sie im rechtlichen Verständnis als *mehrdimensionale Diskriminierung* benannt haben.

Im pädagogischen Verständnis ist es aber unzureichend, die verschiedenen Kategorien nebeneinander oder auch additiv zu betrachten. Es geht vielmehr darum, die spezifischen Überschneidungen und in der Folge qualitativ neue Diskriminierungserfahrung in den Blick zu nehmen, die bei der Einzelbetrachtung eher nicht zum Vorschein kommen. Die verschiedenen Kategorisierungen können sich dabei sowohl wechselseitig verstärken, aber auch gegenseitig abschwächen oder sich insgesamt verändern.

So könnte Schwarzen Jugendlichen aus rassistischen Gründen der Zutritt zu einem Club verwehrt werden, es könnte aber auch sein, dass diese Regelung für Männer und Frauen anders ausgelegt wird und sich rassistisch-sexistische Kategorien überschneiden, Schwarze Frauen unter Umständen sogar bevorzugt Eintritt bekommen *(Exotismus)*.

Auch in der erwähnten Kategorie ›Kinder aus bildungsfernen Familien‹ überschneiden sich unter Umständen klassistische und rassistische Zuschreibungen und gewinnen eine neue Qualität. Aus der Perspektive der Schule kann das Reden über ›Ausländer‹ nicht opportun sein, die Kategorie ›Kinder aus bildungsferne Familien‹ scheint dagegen unverfänglich. Die benachteiligten Familien selbst könnten sehen, dass andere – ökonomisch besser gestellte – ›migrantische‹ Familien anders wahrgenommen und behandelt werden, was in der Folge eine Einordnung als Diskriminierungserfahrung erschwert.

Ungleichheitsverhältnisse prägen alle – Diskriminierung und Privilegierung als gesellschaftsstrukturelle Phänomene

Wir haben bisher nur die Erfahrung von negativ von Diskriminierung Betroffenen besprochen. All das, was wir in den letzten Abschnitten entlang der Grafik entwickelt haben, trifft aber auf alle Mitglieder einer Gesellschaft zu, allerdings eben in sehr unterschiedlicher Weise.

So tragen diskriminierende Bilder zu einer Aufwertung des ›Eigenen‹, des dominanten ›Wir‹ und des damit verbundenen Selbstbildes auf Grundlage der Abwertung des ›Anderen‹ bei. Von diesem Ungleichheitsverhältnis profitieren in der Folge Personen in Form von Privilegien, etwa bei der Wohnungs- oder Stellensuche. Andere hingegen sind von Ausgrenzung und Benachteiligung betroffen. Wieder andere sind in den einen Ungleichheitsverhältnissen benachteiligt und in anderen gleichzeitig privilegiert. Die Logik der Diskriminierung weist so jedem Gesellschaftsmitglied einen ›legitimen‹ Platz im sozioökonomischen System zu.

Das heißt nicht, dass es nicht auch möglich ist, dass es Einzelne schaffen, jenseits dieser ›Zuweisung‹ einen Platz zu erreichen, der ihnen nicht selbstverständlich zusteht. Aber sie werden unter speziellem Legitimationsdruck stehen. Fragen wie »Woher kommst du?« oder »Was machst du hier?« werden ausgesprochen oder unausgesprochen immer präsent sein.

Das heißt auch nicht, dass jede*r, dem*der ein privilegierter Platz ›zugewiesen‹ wird, diesen Platz auch wird einnehmen können und wollen. ›Privilegiert‹ bedeutet auch nicht, dass alles automatisch ›leicht‹ ist und nicht andere (auch individuelle) Hindernisse und Barrieren bestehen können. Es heißt nur, dass sie*er die legitime Möglichkeit hat, diesen Platz einzunehmen, ohne sich dafür rechtfertigen zu müssen. Der Platz und die dafür nötigen Kompetenzen werden der Person selbstverständlich zugetraut und müssen nicht immer wieder erstritten werden. Die Personen wachsen selbstverständlich in eine Rolle hinein, in der sie einer Gruppe zugerechnet werden, die schon über Generationen diesen Platz einnimmt und dies auch noch zukünftig tun wird.

Es ist »normal«, dass die Personen im Umfeld (in der Schule, im Wohngebiet, …) zu einem großen Teil den gleichen gesellschaftlichen Gruppen und Milieus zugerechnet werden.

Rassismus, Sexismus, Ableismus und andere Diskriminierungen sind somit viel gewöhnlicher als allgemein angenommen. Ein so verstandener Rassismus braucht demnach auch keine sich offen und bewusst bekennenden »Rassist*innen«. Er durchdringt das Leben aller, die so, ohne dass sie sich bewusst dafür entscheiden (müssen), rassistische Strukturen direkt oder indirekt reproduzieren.

Diskriminierungskritik beinhaltet daher immer auch eine Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse und stellt sich u. a. die Fragen, was Diskriminierung für die jeweiligen Lebenspraxen von Personen, ihre Integrität, ihre Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung sowie ihren Zugang zu Arbeit, Wohnen oder Bildung bedeutet. Zentral steht die Frage nach dem Zugang, den verschiedene soziale Gruppen zu solchen Ressourcen in Ungleichheitsverhältnissen haben. Demzufolge bewegt sich auch die Kritik an Diskriminierung nicht außerhalb dieser Verhältnisse. Auch (diskriminierungskritische) Pädagogik und Wissenschaft ist in diese Ungleichverhältnisse involviert und kommt nicht umhin, über ihre Verstrickungen nachzudenken.

Es ist nicht ausreichend, den Blick isoliert auf einzelne, diskriminierend handelnde Individuen zu richten. Vielmehr müssen auch die Produktion und Durchsetzung stereotyper Konstruktionen sowie Verhältnisse von Macht und Ungleichheit selbst zum Thema werden. Welche Funktionen kommen ihnen zu und wie sind die einzelnen Subjekte in diese Verhältnisse involviert? Welche Handlungsspielräume haben Subjekte, welche Privilegierungen und Benachteiligungen erfahren sie, wie produzieren sie diese Verhältnisse mit und wo agieren sie ihnen gegenüber widerständig?[17]

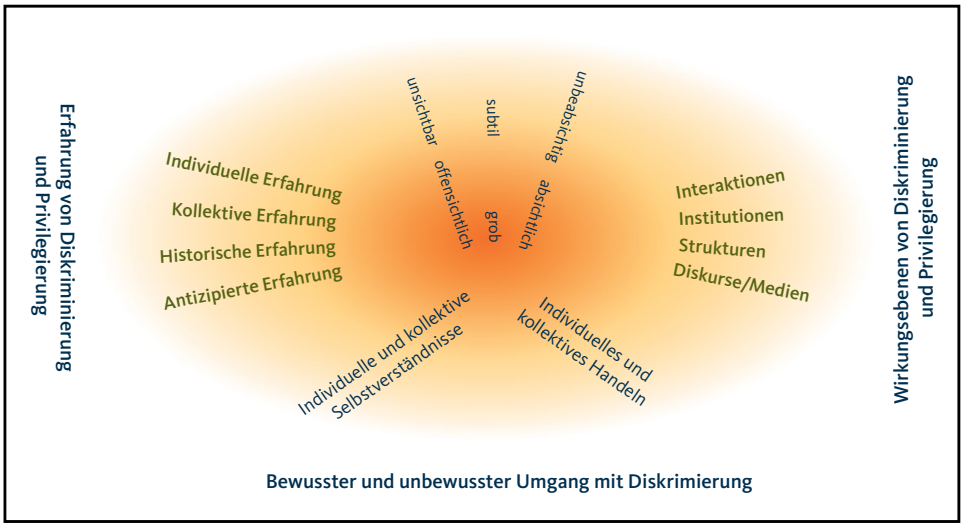

Abb. 6: Ungleichheitsverhältnisse

1.3 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Radikalisierung

Die hier gezeigte Perspektive auf Diskriminierung macht auch nachvollziehbar, dass die Felder der Antidiskriminierungsarbeit und Rechtsextremismusprävention sich auf doch sehr unterschiedliche Phänomene beziehen. Die Diskussion um Rechtsextremismus geht von bewussten Entscheidungen für eine politische Position aus, während Diskriminierung sich zumindest nicht nur auf Einstellungen bezieht. Wie wir anhand der Auseinandersetzung mit dem NSU-Komplex gezeigt haben, müssen sie aber in der Praxis zusammengedacht werden[18]. Wie es Wiebke Scharathow ausführt, haben wir es hier eher mit einem Kontinuum zu tun.

> »Ein striktes Entweder-oder-Schema, also die Vorstellung, dass es entweder diejenigen gibt, die sich bewusst für diskriminierende Einstellungen und Handlungen entscheiden und die das auch offensiv vertreten, oder eben diejenigen, die eigent-

17 Ausführlicher Scharathow 2014b.

18 In Baden-Württemberg wurde dies beispielsweise sichtbar in Projekten wie dem Hearing »Wege aus dem institutionellen Rassismus« (www.rassismuskritik-bw.de/hearing-strategien-gegen-institutionellen-rassismus/).

lich nur Gutes wollen und keinerlei abwertende Einstellungen vertreten, geht an der Realität vorbei.«[19]

Wie können wir also das Phänomen des Rechtsextremismus in Verbindung setzen zu dem hier vorgestellten Modell der Diskriminierungskritik? In einem ersten Anlauf könnte Rechtsextremismus als ein innerer Kreis in der Grafik (Abb.6) beschrieben werden, also eine grobe bis gewaltvolle, auf einem geschlossenen Weltbild, mit voller Absicht ausgebübte sowie auch in ihrer Organisiertheit offen zur Schau gestellte diskriminierende Haltung und Aktivität, die alle Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aufgreift. Das Konstrukt ›Rasse‹ wird von der extremen Rechten zum Teil offen biologistisch verwendet, zum Teil durch den Begriff ›Kultur‹ verschleiert, dabei ist aber immer eine Essenz gemeint, die genau wie das ›Blut‹ zur unveränderlichen Natur der so beschriebenen Menschen gehört. Die Vorstellung von einer Vielfalt an Geschlechtern sowie sexuelle Orientierungen und Lebensformen jenseits von Heterosexualität werden offen abgelehnt und behinderten Menschen das Lebensrecht abgesprochen.

Dies allein reicht aber nicht aus, um das Phänomen Rechtsextremismus zu beschreiben. Wenn wir von einer rechten Szene sprechen, geht es dabei nicht nur um einzelne diskriminierende Einstellungen, sondern um

- die Identifikation mit einem Grundrepertoire rechter Ideologien wie Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, Antikommunismus, Sexismus, die Ablehnung demokratischer und egalitärer Gesellschaftsentwürfe, Sozialdarwinismus und die Vorstellung einer ethnisch und kulturell homogenen »Volksgemeinschaft«.
- mehr oder weniger formell organisierte Gruppen von informellen Freundeskreisen oder Szene- und Subkulturzusammenhängen über klassische Partei-, Vereins- und Organisationsmitgliedschaften bis hin zu illegalen Terrorzellen wie dem NSU.
- Personen und Gruppen, die entsprechend politisch handeln und Gewalt als Mittel zur Durchsetzung politischer Ziele zumindest befürworten.

In ihren Agitationsstrategien knüpfen die Gruppierungen der extremen Rechten häufig scheinbar an den sozialen Problemen der ›kleinen Leute‹ an, verfolgen tatsächlich aber ein Programm, das lediglich gegen Sündenböcke mobilisiert und den tatsächlichen sozialen Interessen der Angesprochenen diametral entgegensteht. Sie nutzen damit die diskriminierenden Bilder gegenüber sozial schwächeren Gruppen zur Legitimation und Reproduktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Nur versuchen sie nicht, diese Machtverhältnisse zu verschleiern. Verbunden mit einem übersteigerten Nationalismus gehen sie über die Abwertung von Minderheiten offensiv in Konkurrenz, um sich den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie Arbeitsplätzen, Sozialleistungen, Bildung oder Wohnraum zu sichern.[20]

19 Vgl. *Scharathow u. a.: »Wir haben es mit einem Kontinuum zu tun« – Wie lassen sich Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention zusammendenken?* im Einführungsband.

20 Ausführlicher siehe *Hezel: Die rechte Szene in Deutschland – Erscheinungsformen, Entwicklungen und Agitationsmuster* im Einführungsband.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)

Programme der Präventionsarbeit im Bereich Extremismus beziehen sich meist auf das sozialpsychologische Konzept der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF)*. Programme der Antidiskriminierungsarbeit beziehen sich auf den hier beschriebenen Ansatz der Diskriminierungskritik. Um eine Basis für eine gemeinsame Praxis zwischen Antidiskriminierungs- und Präventionsarbeit zu entwickeln, ist es hilfreich, wechselseitig die unterschiedlichen begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen zu kennen und zu verstehen.

Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) wurde von einer Arbeitsgruppe um den Soziologen und Erziehungswissenschaftler Wilhelm Heitmeyer an der Universität Bielefeld entwickelt. Es bezeichnet die Ablehnung von Personen aufgrund ihrer ›anderen‹ Gruppenzugehörigkeit. Diese Formen der Ablehnung, die sich auf unterschiedliche ›andere‹ soziale Gruppen beziehen, werden als *Ideologie der Ungleichwertigkeit* bezeichnet. Rassismus wird im Konzept der GMF eng gefasst und bezeichnet eine auf Rassekonstruktionen bezugnehmende Ablehnung und Diskriminierung. Andere in der GMF benannte Aspekte sind zum Beispiel ›Fremdenfeindlichkeit‹ oder ›Islamfeindlichkeit‹.

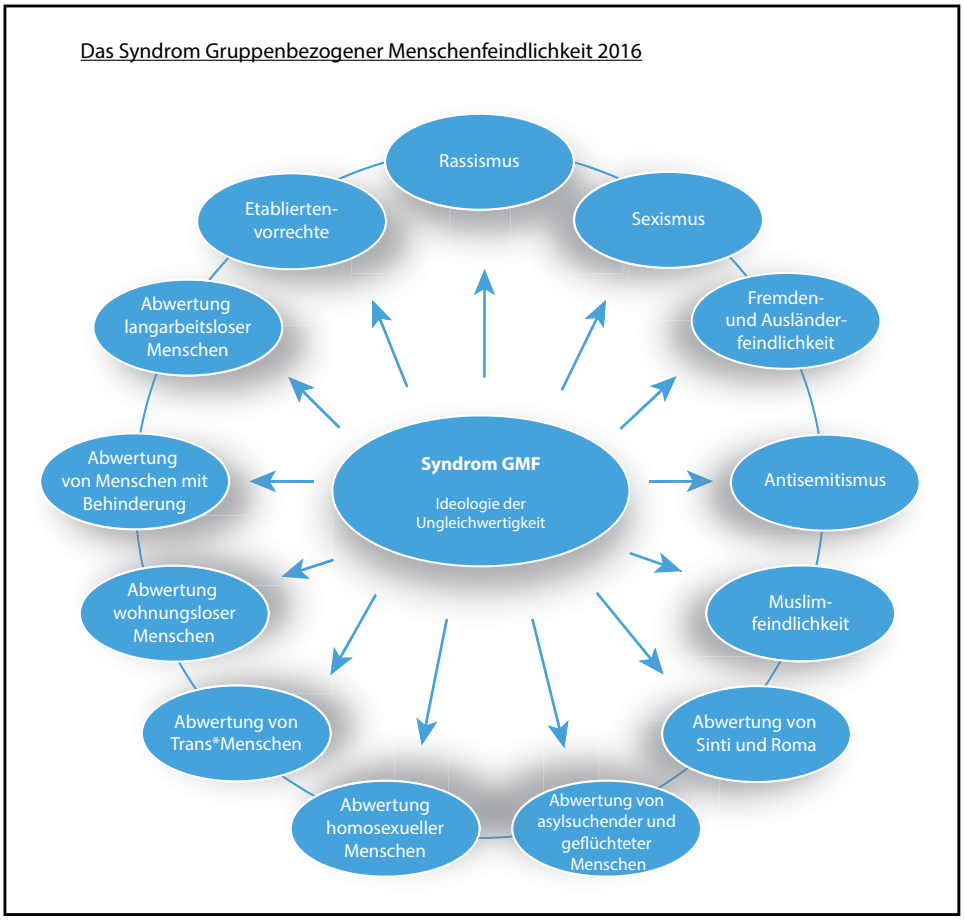

Abb. 7: Das Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Zick/Küpper/Krause 2016, S. 37)

Die Erkenntnisse zur GMF basieren auf repräsentativen Umfragen, die über viele Jahre hinweg von dem Bielefelder Projekt mit Erwachsenen durchgeführt wurden. Auf dieser Grundlage wird auch betont, dass GMF ein Phänomen sei, das keineswegs lediglich am ›rechten Rand‹ zu finden, sondern auch in der sogenannten Mitte der Gesellschaft etabliert sei.[21]

Die GMF-Forschungen attestieren 42 Prozent der Befragten eine Anfälligkeit für rechtspopulistische Tendenzen und 20 Prozent rechtspopulistische Orientierungen. Folglich kann die Debatte um problematische rechte Einstellungsmuster nicht mehr nur auf den rechten Rand, auf rechte Gewalt oder gar auf organisierte Formen des Rechtsextremismus beschränkt bleiben.

Im Rahmen des GMF-Ansatzes werden einzelne Facetten von ausgrenzenden Einstellungen zu einem Syndrom zusammengefasst. Mit der Verdichtung im »Syndrom Gruppenfeindliche Menschenfeindlichkeit« wird darauf verwiesen, dass solche Ablehnungshaltungen bei einzelnen Personen oftmals in Verbindung miteinander bestehen und sich wechselseitig ergänzen, bestätigen und verstärken.

Der Erziehungswissenschaftler Kurt Möller, der sich in seinen Forschungsarbeiten selbst kritisch am GMF-Konzept orientiert, warnt vor der Etikettierung insbesondere von Jugendlichen als ›feindlich‹ bzw. gar als ›menschenfeindlich‹, wenn in der pädagogischen Arbeit auf das Konzept zurückgegriffen wird, und weist darauf hin, dass gerade bei Jugendlichen zu hinterfragen ist, ob hinter Ablehnung tatsächlich immer eine elaborierte Ideologie steht.[22]

Jugendliche beziehen sehr selten offen Positionen, die im Sinne der Verfassungsschutzbehörden als extremistisch gelten können. Die Tübinger Forschungsgruppe um den Erziehungswissenschaftler Josef Held bezeichnet dieses Phänomen, dass sich Jugendliche, die rechtsaffine Positionen vertreten, sich nicht selbst als rechts bezeichnen, als »Mitte-Performance«.[23] Kurt Möller und der Kriminologe Nils Schuhmacher haben auf der Grundlage eigener umfangreicher qualitativer Forschungsarbeiten das GMF-Konzept – bezogen auf Jugendliche – um das Konzept der sogenannten »Pauschalisierten Ablehnungskonstruktionen« (PAKO) erweitert. Die Autoren gehen davon aus, dass Jugendliche mehrheitlich keine festen Ideologien der Ungleichwertigkeit vertreten, sondern ablehnende Haltungen »im Sinne einer undifferenziert verallgemeinernden, inhaltlich nicht haltbaren und empirisch nicht belegbaren Zuschreibung«.

Anschließend an diese Argumentation ergibt sich für Schulen die Querschnittsaufgabe, mit allen ihren verfügbaren Mitteln demokratische Haltungen zu fördern, um gegen Gruppenbezogene Menschfeindlichkeit im eigenen Handlungsfeld entgegenzuwirken.[24]

Mit der Verschiebung des Blicks auf den rechten Rand hinein in die Mitte der Gesellschaft hat der GMF-Ansatz Politik und Praxis herausgefordert und wichtige Ansatz-

21 Ausführlich siehe *Steinbrenner: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – eine Einführung* im Einführungsband.

22 Ausführlich siehe *Möller: Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen – Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis* im Einführungsband und Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017).

23 Siehe *Bröse/Schecher: Generation »Mitte-Performance« – Rechtsaffine Jugendliche im Fokus der Präventionsarbeit* im Einführungsband.

24 Ausführlich siehe *Möller: Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen – Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis* im Einführungsband und Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017).

punkte für die Präventionsarbeit gesetzt. Besonders in der Weiterentwicklung von Kurt Möller wird die Kritik an den Ablehnungskonstruktionen gegenüber Gruppen wie Sinti und Romn*ja oder Muslim*innen selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung.

Als Grundlage für eine konzeptionelle Idee, wie Schule mit dem Phänomen Diskriminierung umgehen kann, reicht dieser Ansatz allerdings nicht aus. Er interessiert sich für die Menschen vorwiegend in Bezug auf ihre stereotypen Einstellungen. Welche Effekte die daraus resultierenden Haltungen und Handlungen auf andere haben, steht nicht zur Debatte.

Die Fokussierung auf Einstellungen von Personen führt auch dazu, dass vor allem intentional abwertende Handlungen oder Äußerungen erfasst werden. Damit kann nur ein Randbereich diskriminierender Erfahrungen erfasst werden. Formen struktureller und institutioneller Diskriminierung bleiben unbearbeitet.[25]

Auch legt der Ansatz – hier ähnlich dem juristischen Ansatz – nahe, verschiedene Extremismen oder menschenfeindliche Einstellungen ohne eine historische, gesamtgesellschaftliche Einordnung nebeneinanderzustellen. Der Zusammenhang zum Beispiel zwischen eigenen ausgrenzenden Lebenserfahrungen und (dadurch bestärkten) radikalisierten Einstellungen kann so nicht erfasst werden.

Exkurs zu ›Radikalisierung‹

Für den pädagogischen Umgang mit Extremismus lohnt es sich, sich mit dem Begriff der *Radikalisierung* zu beschäftigen, der in vielen Präventionskonzepten als das zu bearbeitende Problem fokussiert wird. Dabei ist er selbst keineswegs eindeutig.

Was ›radikal‹ ist, lässt sich nur im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext bestimmen. So galt der Kampf gegen die Sklaverei im 19. Jahrhundert in den USA als radikal, heute ist dies politischer Konsens. Auch die Forderung nach einer Gleichstellung von Frauen galt lange Zeit als radikal, heute ist die Gleichberechtigung von Männern und Frauen grundgesetzlich verankert. Radikale Positionen sind also nicht grundsätzlich negativ, sondern standen historisch immer wieder auch für den Kampf um Rechte und Freiheiten.

In aktuellen Debatten steht der Begriff der Radikalisierung für einen Prozess, in dem sich eine Person vom gesellschaftlichen Konsens entfernt und Grundwerte und -freiheiten infrage stellt. Dies betrifft beispielsweise die Gleichberechtigung der Geschlechter, aber auch individuelle Freiheiten, sein Leben so zu gestalten, wie es jede*r für richtig hält. Radikalisierung beinhaltet zugleich den Wunsch, die Gesellschaft entsprechend der eigenen Vorstellungen umzugestalten.

Radikalisierung ist dann zu kritisieren, wenn sie eine Polarisierung der Gesellschaft propagiert, in der unterschiedlichen Gruppen unterschiedliche Rechte und Freiheiten zugesprochen werden. Für die pädagogische Arbeit besteht die Herausforderung insofern nicht erst in der Auseinandersetzung mit Gewaltbefürwortung oder der Bereitschaft, selbst Gewalt anzuwenden. Schon das Denken und Handeln entlang von fixen Kategorien wie ›wir‹ und ›sie‹, wie es in rechtsextremen wie in religiös-extremistischen

25 Ausführlicher siehe *Foitzik: Diskriminierungskritische Perspektiven auf den GMF-Ansatz* im Einführungsband.

Ideologien wie dem Salafismus (›Gläubige‹ versus ›Ungläubige‹) propagiert wird, stellt aus Sicht der politischen Bildung und der Jugendarbeit ein Problem dar, das Spannungen unter Jugendlichen und eine Abwendung von der Gesellschaft befördern kann.

Problematisch ist zum Beispiel im Fall von Salafismus nicht das Selbstverständnis als Muslim*innen, sondern die Absolutsetzung der Religion als allein bestimmendes Merkmal der eigenen Person und die Abwertung von alternativen Selbstverständnissen als ›unmoralisch‹, ›sündig‹ oder ›verwerflich‹.[26] Auch in der Auseinandersetzung mit Jugendlichen, die sich der rechten Szene zuordnen, ist nicht das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Protest gegen die Gesellschaft das Problem, sondern die massive Abwertung anderer Gruppen.

Grundverständnis: Bei Diskriminierung

- geht es nicht um die Absicht, sondern um die Wirkung.
- geht es nicht nur um Einstellungen, sondern um reelle gesellschaftliche (Macht-/Ungleichheits-)Verhältnisse.
- geht es auch um unintendierte Effekte institutionellen Handelns.
- geht es nicht nur um eine Situation im Klassenraum, sondern um die Verletzlichkeit aufgrund allumfassender und historisch gewachsener Ungleichheiten.
- geht es nicht nur um eine Ungleichheitsdimension, sondern um die Verschränkung verschiedener Dimensionen (Intersektionalität).

26 Siehe auch Demokratiezentrum Baden-Württemberg 2016.

2. Grundsätze für eine diskriminierungskritische Schule als Schule der Anerkennung

Eines haben wir gelernt in der Erarbeitung dieses Buches: Eine Schule, die eine Schulstruktur sowie eine Schulkultur der Anerkennung und Teilhabe entwickeln will, braucht eine *geteilte ethische Grundhaltung*, aus der konkrete *Handlungsschritte* entwickelt werden können, an der sich alle Handlungen messen lassen.[1] In diesem Kapitel markieren wir in diesem Sinne wesentliche Ausgangspunkte der Arbeit an diesem Projekt und machen damit auch einen Vorschlag für eine grundsätzliche Rahmung für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung.

Eine Orientierung kann dabei die für Bildungsprozesse folgenreiche Perspektive der Anerkennung sein. Sie gesteht jedem Menschen das Recht zu, gleich und verschieden zu sein, und damit das Recht auf eigene Identitätsentwürfe als Ausdruck der jeweiligen subjektiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und biografischen Bedingungen. Insofern geht es bei Anerkennungsforderungen vor allem darum, Bedingungen herzustellen, die es Menschen ermöglichen, als »Subjekt zu handeln«, »sich als diejenigen darzustellen, als die sie sich verstehen«[2]. Diese Theorietradition wird vor allem mit dem Sozialphilosophen Axel Honneth in Verbindung gebracht und wurde sehr früh von Annedore Prengel (1993) in die Pädagogik eingebracht und auf Schulentwicklung bezogen.

Werden Schüler*innen als ihre Geschichte und ihre Umgebung deutende und somit bewusst handelnde Subjekte wahrgenommen, sind nicht Defizite, abweichendes Verhalten und Schwächen im Fokus des Blickes auf die Kinder und Jugendlichen (und ihre Eltern), sondern ihr selbstbewusster Umgang mit ihrer Lebenssituation.

Dies mag banal klingen, bedeutet jedoch einen Paradigmenwechsel im Vergleich zu kompensatorischen pädagogischen Ansätzen, die insbesondere in Bezug auf Kinder, denen ein spezieller Förderbedarf attestiert wird, noch wirksam sind. Es ist gewissermaßen die Verteidigung der Allgemeinen oder Inklusiven Pädagogik gegenüber einer defizitorientierten oder auch einer – die Besonderung betonenden – Sonderpädagogik. Bezogen auf eine Pädagogik in der Migrationsgesellschaft hat dies die Migrationspädagogik (Mecheril u. a.) in Abgrenzung zu dem Defizitansatz der Ausländerpädagogik sowie dem kulturell zuschreibenden Ansatz der interkulturellen Pädagogik formuliert.

Die Folgen einer so gedachten Perspektive der Anerkennung für die pädagogische Praxis können hier nur angedeutet werden. Wenn Anerkennung den anderen grundsätzlich in seinem Menschsein bestätigt, »zu ihm als Person ›Ja‹ sagt« (Buber), so meint dies nicht, jedes Handeln zu billigen. Es bedeutet, dem anderen Gründe für sein Handeln zuzugestehen und sich auf dieser Basis mit ihr*ihm auseinanderzusetzen.

---

1 Siehe dazu auch *4.2 Der Prozess der diskriminierungskritischen Schulentwicklung.*

2 Siehe auch Mecheril 2001.

Die Perspektive der Anerkennung darf also nicht verwechselt werden mit einer Perspektive der Toleranz – im Gegenteil: Anerkennung interessiert sich für den anderen und die Gründe seines Handelns und muss in Kontakt gehen, um diese zu erfahren. Toleranz hält Abstand.

So ist der vielzitierte Goethe-Ausspruch »Toleranz sollte nur eine vorübergehende Gesinnung sein, sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen« zu verstehen. Toleranz schließt Kritik und oft auch schon Nachfragen aus. Anerkennung fordert Kritik und Fragen nach Gründen und Begründungen heraus. Was nutzt mir ein anerkennendes Lob, wenn ich mich nicht darauf verlassen kann, dass mein Gegenüber bereit ist, sich mit mir im Konkreten auseinanderzusetzen, ohne mich dabei als Person abzuwerten.

Um dies an einem zugegebenermaßen extremen Beispiel zu verdeutlichen, in dem auch deutlich wird, dass Anerkennung nicht mit Wertschätzung gleichzusetzen ist. Der jugendliche Amokläufer von Winnenden (2009) hat Anerkennung erfahren, als er trotz seiner grausamen Tat vom Landesbischof in seinem Gebet um die Opfer als Mensch einbezogen wurde. Viele Sozialwissenschaftler*innen und Journalist*innen hat die Tat dazu veranlasst, nachzuforschen, wie es zu dieser Tat kommen konnte. Damit wurde die Tat in keiner Weise entschuldigt. Aber der Täter wurde nicht nur als Täter, sondern auch als in gesellschaftliche Verhältnisse verstrickte Person zu verstehen versucht.

Genau dies wird verweigert, wenn beispielsweise bei einer familiären Gewalttat (oder alltäglicher: der Weigerung, die Tochter zur Klassenfahrt mitfahren zu lassen) eben niemand mehr fragt, wie es so weit kommen konnte, weil eine zugeschriebene ›Kultur‹ als vermeintlich allumfängliche Erklärung herangezogen wird.

Die Perspektive der Anerkennung zielt nicht auf (vermeintliche) Verhaltenssicherheit durch die Sicherheit, den oder die andere*n gänzlich zu verstehen. Sie zielt auf eine Wahrnehmung von Differenzen, die in der pädagogischen Begegnung nicht aufgelöst werden können, also ausgehalten werden müssen. Dies erfordert zum einen eine kritische Reflexion von eigenen Bildern und Wahrnehmungsstrukturen, die ein »(An-) Erkennen« behindern können, und erfordert zum andern die interessierte Erforschung der Handlungsgründe des Gegenübers.

Diese Erforschung der Handlungsgründe schließt ein, sich auch damit auseinanderzusetzen, welche Rolle die Erfahrungen mit Diskriminierung und der jeweilige Umgang damit für das Handeln des Gegenübers spielen. Dabei geht es sowohl um die Anerkennung der Verletzlichkeit und die Erfahrung der Nichtzugehörigkeit auf der Seite der von Diskriminierung Benachteiligten. Es geht aber auch darum, bei denen, die in der Gesellschaft privilegiert sind, die Alltagserfahrung der Selbstverständlichkeit von Zugehörigkeit wahrzunehmen. Bleiben diese Fragen im pädagogischen Blick auf eine Situation unberücksichtigt, ist ein angemessenes pädagogisches Handeln wenig vorstellbar.

Die Perspektive der Anerkennung interessiert sich dabei dafür, was die Einzelnen mit diesen Erfahrungen machen. Sie fokussiert also den selbstbewussten, defensiven oder widerständigen und unter Umständen auch widersprüchlichen Umgang mit diesen Erfahrungen. Die Perspektive der Anerkennung ermöglicht so auch die anerkennende Wahrnehmung von ›hybriden‹, also nicht mehr reinen, sondern zusammengesetzten und auch widersprüchlichen (sub-)kulturellen Zugehörigkeitsentwürfen und Mehrfachidentitäten.

Anerkennung bezieht sich somit immer auf die Person in ihrer Integrität und Würde. Dies bedeutet schließlich auch, einer Haltung oder Handlung, welche die Integrität und Würde anderer Personen verletzt, entgegenzutreten, ohne dabei die grundsätzliche Anerkennung für die Person selbst aufzugeben.

Eine Schule der Anerkennung organisiert Räume, in denen Anerkennung erfahrbar wird. Um mich selbst anerkennen zu können, muss ich Anerkennung erfahren haben. Es sind Erfahrungsräume der Selbstwirksamkeit, der Verfügung über die eigene Lebenssituation.

Pädagogische Bemühungen, die bereits eine genaue Vorstellung haben, was aus den Schüler*innen werden soll, verhindern die Erfahrung von Anerkennung. Als Pädagog*innen sind wir in einer Perspektive der Anerkennung nicht verantwortlich dafür zu entscheiden, *was* aus den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen wird oder werden soll. Aber wir sind verantwortlich dafür, dass sie einen guten Rahmen finden, sich mit ihrer Lebenssituation und den gesellschaftlichen Anforderungen auseinanderzusetzen und für sich einen Umgang damit zu finden.

Diese Überlegungen sind für die schulische Praxis insofern eine Herausforderung, als dass die Situation im Klassenraum eine solch interessiert-forschende, reflexive Haltung kaum zuzulassen scheint. Der Umgang mit Heterogenität verunsichert in einer Situation, in der permanent Entscheidungen zu treffen sind. Sie verunsichert auch unter Rahmenbedingungen eines Bildungssystems, das durch seine selektierende Funktion zur Herstellung von Homogenitäten auffordert.

Eine von der Institution Schule getragene Perspektive der Anerkennung bietet einen Reflexionsrahmen, schulische Arrangements und Abläufe so zu gestalten, dass die einzelnen Handlungssituationen weniger herausfordernd sind.

Im Folgenden formulieren wir ausgehend von diesen Überlegungen drei Grundsätze für eine diskriminierungskritische Schule.

2.1 Das Recht auf Teilhabe für alle als normative Basis

Das Recht auf Nichtdiskriminierung und uneingeschränkte Teilhabe ist für den Bereich Schule in Deutschland noch ungenügend geregelt. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) erfasst Diskriminierung nur für private Bildungseinrichtungen bzw. Arbeitsverhältnisse, nur in wenigen Landesschulgesetzen (Brandenburg, Berlin, Hessen) ist ein umfassender Diskriminierungsschutz verankert, wie er nach der in Deutschland seit 2010 gültigen UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) umzusetzen ist. Hier ist für eine umfangreiche Zahl von Diskriminierungskategorien (»Rasse«, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politische oder sonstige Anschauung, nationale, ethnische oder soziale Herkunft, Vermögen, Behinderung, Geburt oder sonstiger Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds) ein Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung festgeschrieben. Die Behindertenrechtskonvention fordert für Kinder mit Behinderungen darüber hinaus angemessene Vorkehrungen und kompensierende Maßnahmen, die dieses Recht realisieren.

Auch das baden-württembergische Schulgesetz verspricht seit 2015 allen Schüler*innen »einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Erzie-

hung. Schüler*innen mit und ohne Behinderung werden zudem gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung)«. Weiterhin ist es Aufgabe aller Schulen, gleiche Bildungschancen für alle Schüler*innen unabhängig von ihren sozialen Verhältnissen oder einem Migrationshintergrund zu verwirklichen. Diese Vorschriften – so Dern/Spangenberg (2018)[3] – heben weiterhin einzelne Kategorisierungen wie Behinderung oder Migration hervor, vermitteln aber gleichwohl einen Auftrag zur Verwirklichung gleicher, diskriminierungsfreier Bildungschancen, der dem Wortlaut nach »alle« Schüler*innen betrifft.

Kinder mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen oder Seiteneinsteiger*innen in Vorbereitungsklassen stellen die Schule vor besondere Aufgaben. Für eine angemessene Umsetzung dieser Aufgaben stehen oft nicht ausreichend Ressourcen zur Verfügung. Trotzdem darf kein*e Schüler*in zuerst als zusätzliche Belastung betrachtet werden. Niemand sollte dafür dankbar sein müssen, das zu bekommen, was allen rechtlich zusteht.

Die Schule arbeitet daran, das Recht auf Teilhabe für alle umzusetzen

Schule ist eine zentrale gesellschaftliche Instanz, der die Aufgabe zukommt, allen Kindern und Jugendlichen kulturelle, politische und ökonomische Teilhabe zu ermöglichen. Ein wichtiger Leitgedanke der Schulkultur ist daher, dass die Schule für alle Schüler*innen und ihre Familien ein Ort ist, an den sie Ansprüche stellen können, weil sie sich als selbstverständlichen Teil der Institution erleben. Es ist keine Großzügigkeit des Bildungssystems, Kinder und Jugendliche mit besonderem Bedarf zu unterrichten. Es ist dessen Aufgabe, die individuellen und unterschiedlichen Bedarfe aller im Blick zu behalten.

2.2 Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als demokratischer Auftrag

Ein so formulierter Bildungsauftrag steht Interessen und Anforderungen entgegen, die Schule eher als eine Instanz sehen, in welcher Kinder und Jugendliche vor allem nach den jeweils aktuellen Interessen des Arbeitsmarktes geformt werden. Die Schule, so ließe sich zugespitzt formulieren, verteidigt die Werteerziehung gegenüber der Verwertungserziehung. Diese Werteerziehung muss allerdings eine sein, die wiederum nicht den politisch von vielen Seiten formulierten Auftrag einer deutschen oder europäischen Leitkulturperspektive übernimmt und die Diskriminierungsverhältnisse nicht dadurch dethematisiert, dass die Verletzung der Menschenwürde ausschließlich als Thema der ›Anderen‹ wahrgenommen wird. Stattdessen braucht es eine Menschenrechtsbildung, die ausgehend von den bestehenden Ungleichheitsverhältnissen das demokratisch verbriefte, aber immer wieder durchzusetzende Recht auf Gleichbehandlung und Menschenwürde zum Thema macht.

Die Bearbeitung von Themen, die mit Diskriminierung und Rechtsextremismus

3 Siehe *Dern/Spangenberg: Schutz vor Diskriminierungen im Schulkontext – Rechtsgrundlagen und Handlungsoptionen schulischer Akteur*innen* im Einführungsband.

verbunden sind, darf deshalb kein Randthema sein, kein ›nice to have‹, sondern muss zentraler Gegenstand pädagogischer Arbeit sein und in der Schule als expliziter Unterrichtsinhalt, aber vor allem auch als Teil einer immer wieder neu zu entwickelnden Schulkultur verstanden werden.

Dabei geht es nicht nur um den Schutz der Schüler*innen vor Verletzung, sondern insbesondere auch darum, selbst als pädagogische*r Akteur*in dem eigenen professionellen Ethos gerecht zu werden.

Will Schule dies erreichen, muss sie gemeinsam mit ihren Kooperationspartner*innen auf proaktive und präventive Strategien setzen statt auf reaktiven Aktionismus. Sie arbeitet an einer Kultur des Benennens statt einer Kultur des Verschweigens und Bagatellisierens, an der Kultur einer freundlichen Fehlerreflexivität statt einer Kultur, in der niemand etwas mit den Themen zu tun haben will. Dabei versucht sie, alle Akteur*innen, alle externen Kooperationspartner*innen und vor allem auch die Schüler*innen und Eltern zu beteiligen.

Die Schule leistet einen Beitrag zur Menschenrechtsbildung

Eine ständige kritische Auseinandersetzung mit diskriminierenden, menschenfeindlichen oder auch rechtsextremen Haltungen und Handlungen, also die Arbeit an einer diskriminierungskritischen Schulkultur, dient nicht nur dem Schutz von verletzbaren Gruppen in der Schule vor weiteren Verletzungen, sondern ist auch eine lebendige und diskriminierungskritische Werteerziehung für alle Schüler*innen und damit ein Beitrag zur demokratischen Kultur unserer Gesellschaft.

2.3 Antidiskriminierung als Schlüssel zur Inklusion

Anerkennung ist die offene Einladung der Schule an alle. Die Umsetzung dieser Einladung bedeutet für uns Inklusion – wenn es also nicht nur bei einer ›Einladung‹ bleibt, sondern Bedingungen geschaffen werden, die Anerkennung auch im Schulalltag möglich machen. Die Perspektive Antidiskriminierung sehen wir als einen Schlüssel zur Inklusion. Dies gilt insbesondere für die gesellschaftlichen Gruppen, die aus der Perspektive der jeweiligen Schule nicht »schon immer da waren«. Wie gelingt es der Schule auch für sie Bedingungen herzustellen, unter denen sie die Schule selbstverständlich als ›ihre‹ Schule sehen können: zum Beispiel für Kinder und Jugendliche aus sozial prekären Familienverhältnissen, für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Sie müssen nicht erst durch Anpassung und Leistung beweisen, dass sie »da sein« dürfen und gewollt sind.

Dies gilt auch für migrierte Kinder und Jugendliche, die als Seiteneinsteiger*innen an die Schule kommen. Der oft zitierte Satz »Deutschlernen ist der Königsweg der Integration« legt nahe, dass die Anpassungsleistung vor der Anerkennung kommen muss. Wir sehen den kausalen Zusammenhang genau gegengleich. Wer sich anerkannt fühlt, dem fällt es auch leichter, die Sprache zu lernen.

Eine Kultur der Anerkennung sucht nach Wegen, allen Kindern die Erfahrung von Wirksamkeit, Einzigartigkeit und Zugehörigkeit zu ermöglichen, und tritt für ihre Rechte dort ein, wo diese Erfahrungen infrage gestellt werden.

Die Schule ist sich hier ihrer Verantwortung auch gegenüber dem davon abhängi-

gen Bildungserfolg bewusst. Viele Studien belegen den Effekt, dass sich negative Zuschreibungen auf die Leistungsfähigkeit und die Motivation auswirken. Die Lehrkraft ist – unabhängig von der eigenen gesellschaftlichen Position – in einer Machtposition als Repräsentant*in einer Institution der Mehrheitsgesellschaft. Für eine*n Schüler*in ist ihr Feedback zugleich auch ein Hinweis dafür, was die Gesellschaft diesem*dieser Schüler*in zutraut und wo sie sie*ihn auch gesellschaftlich positioniert sehen möchte.

Antidiskriminierung als Schlüssel zur Inklusion

Wer sich anerkannt fühlt mit all dem, was sie*er an Ressourcen und Belastungen mitbringt, wer sich als wertvoll erfahren kann, wer das Recht erfährt, sich gegen erlittene Abwertungen wehren zu können, wird sich auch in die Gesellschaft einbringen wollen und Interesse am Lernen entwickeln.

3. Handlungsfelder der diskriminierungskritischen Schule

Interventionen diskriminierungskritisch gestalten

Der Umgang mit Diskriminierung und menschenfeindlichen Haltungen stellt die Handelnden und die Schule insgesamt oft vor besondere Herausforderungen, gerade wenn Situationen ein direktes Eingreifen erfordern. In diesem Abschnitt »Interventionen diskriminierungskritisch gestalten« behandeln wir auf Diskriminierung und Rechtsextremismus bezogene Reaktionen und Interventionen in verschiedenen Schlüsselbereichen.

Der erste Teil legt dabei den Fokus auf den Umgang aller Schulbeteiligten miteinander, als Betroffene wie auch als Verursachende von Diskriminierung. Dabei

- thematisieren wir zuerst die Idee einer grundsätzlichen Aufmerksamkeit und konsequenten Bearbeitung für alle diskriminierenden und menschenfeindlichen Vorfälle und Haltungen in der Schule (3.1),
- spezifizieren das Handlungsfeld am Beispiel diskriminierender Sprache (3.2),
- weisen auf die Bedingungen einer schulischen Kultur der Besprechbarkeit hin, durch die erlebte Diskriminierung und Ausgrenzung thematisiert werden können (3.3),
- werfen dann einen Blick auf den Umgang mit rechtsaffinen und rechtsextremen Schüler*innen, wobei auch die Arbeit mit Eltern, die extrem rechte Einstellungen vertreten, problematisiert wird (3.4),
- beleuchten anschließend, wie Diskriminierung und extrem rechte Haltungen in Konflikten und Konfliktklärung wirken können (3.5),
- zeigen Handlungsmöglichkeiten wie auch Räume der Verantwortlichkeit der Schule bei Vorfällen auf, die nicht direkt in der Schule verortet sind (3.6),
- diskutieren dies am Fall von Abschiebungen migrierter Schüler*innen (3.7),
- und betrachten schließlich Handlungsmöglichkeiten, wenn Lehrkräfte oder andere an der Schule Beschäftigte für Diskriminierung verantwortlich sind oder gar extrem rechte Positionen vertreten (3.8).

Im zweiten Teil geht es um Diskriminierungserfahrungen und -verhältnisse, bei denen die Schule insgesamt als Verursachende auftritt. Hier

- problematisieren wir insbesondere die Risiken für institutionelle Diskriminierung in der Schule (3.9),
- konkretisieren diese am Beispiel der Zuteilungen und Übergänge in Vorbereitungsklassen (3.10),
- und plädieren abschließend für einen systematischen und entdramatisierten Umgang mit Beschwerden durch geregelte Beschwerdeverfahren und entsprechende Anlaufstellen (3.11).

3.1 Einführung: Auf Diskriminierung und Rechtsextremismus reagieren

*Eine Lehrerin bekommt in der Pause mit, wie eine Gruppe von Schüler*innen der 7. Klasse einen Mitschüler im Rollstuhl auf dem Schulhof umstellt, ihn beleidigt und bedroht. Als sie eingreift, kontern die Schüler*innen, dass dies doch nur Spaß und bei ihnen so üblich sei. Auf Nachfrage zuckt der betroffene Schüler ausweichend mit den Schultern. Die Lehrkraft entscheidet sich, den zuständigen Klassenlehrer zu informieren. Dieser weiß bisher von keinen Konflikten oder Beschwerden von dem Jungen.*

*Er entscheidet sich für ein Einzelgespräch mit dem Schüler, bei dem dieser aber einsilbig bleibt. Er weist jedoch auf die Möglichkeit eines vertraulichen Gesprächs mit dem Schulsozialarbeiter hin, mit dem der Junge schon mehrmals Kontakt hatte. Ein wenig später sucht er diesen tatsächlich auf und berichtet von wiederholter Schikanierung durch Mitschüler*innen, oft als Witz verpackt, bei dem auch seine angebliche »Bevorzugung« oder »Sonderstellung« aufgrund der Behinderung Thema ist. Der Schulsozialarbeiter schlägt verschiedene Optionen vor, die der Schüler allerdings ablehnt. Er möchte keine Sonderrolle haben und selbst einen Weg finden. Auch die Rückmeldung an den Klassenlehrer über das Gespräch verneint der Schüler, was der Schulsozialarbeiter akzeptiert.*

Die Gründe dafür, dass manche Formen von Diskriminierung, menschenfeindlichen Haltungen und rechtsextremen Aktivitäten unerkannt und damit auch manche der damit ausgelösten Ausgrenzungserfahrungen und Verletzungen unbearbeitet bleiben, können vielfältig sein: Nicht immer ist es leicht zu ermitteln, wer eigentlich Täter*in oder Verursacher*in ist, und auch die Betroffenen und die Wirkungen einer Diskriminierung sind nicht immer direkt augenfällig. Diese Unklarheit kann dazu führen, dass niemand eingreift oder es zu einer Überreaktion kommt.

Dieser einführende Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie kann die Schule die Voraussetzungen schaffen, um Fälle von Diskriminierung, Rechtsaffinität etc., die Schüler*innen und andere Schulangehörige betreffen, zu erkennen und zu reagieren?
- Was ist bei diesem Eingreifen zu beachten? Welche Gründe, nicht zu reagieren, kann es geben?
- Was folgt nach einer Intervention und wann endet diese?

Diese Fragen betreffen einerseits Lehrkräfte, aber auch die anderen Beteiligten in der Schule, die als Einzelne oder Gruppen agieren und reagieren. Sie betreffen zudem die Schule als Ganzes, also die Organisation von Abläufen und Zuständigkeiten, von gemeinsamen Grundhaltungen, von Wissensbeständen und Bildungsangeboten, die diese Handlungsbedingungen und -möglichkeiten prägen.

Diskriminierungskritisch hinschauen, zuhören und reagieren

Viele Schulen haben ein geregeltes Vorgehen und funktionierende Praxen bei Konflikten zwischen Schüler*innen oder anderen sozialen Problemen. Der Umgang mit Diskriminierung und menschenfeindlichen Haltungen stellt die Handelnden allerdings oft vor besondere Herausforderungen. Wenn Zuständigkeiten nicht geklärt sind und es kein abgestimmtes pädagogisches Vorgehen gibt, führt dies zur Überforderung und nicht selten zu Wegsehen oder Aktionismus. Dabei wäre ein frühes und bestimmtes Einschreiten wichtig, um größere Verletzungen oder Konflikte zu verhindern. Solche ›Störungen‹ haben Vorrang, auch wenn dafür kurzzeitig andere Aufgaben zurückstehen müssen.

Das Hinschauen durch geklärte Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sicherstellen

Wenn Lehrkräfte, Schulleitung und andere Mitarbeitende in der Schule sich gemeinsam mit Schüler*innen und Eltern auf pädagogische Reaktionen in verschiedenen Schlüsselsituationen vorbereiten, schafft dies für die Verantwortlichen Entlastung und Handlungssicherheit. Nur so kann die Schule verlässlich gewährleisten, Betroffene zu schützen und bestehende Problemlagen aktiv zu bearbeiten.

Im Fall der Belästigung des Jugendlichen im Rollstuhl hat die Pausenaufsicht auf dem Schulhof den Vorgang bemerkt, sich verantwortlich gefühlt und direkt eingegriffen, um den Jungen zu schützen. Wie aber entscheiden beide, Lehrkraft und Schüler, über weitere Schritte? Wer ist für was zuständig? Müssen sie den Vorfall melden, gerade wenn es sich um Diskriminierung oder Aktivitäten mit rechtsextremem Hintergrund handelt?[4]

Um Diskriminierung wie auch rechtsextremen Tendenzen und Aktivitäten wirksam zu begegnen, stehen zunächst alle Schulbeteiligten in der Verantwortung, in akuten Situationen hinzuschauen und einzugreifen. Ein Antidiskriminierungskonzept klärt die Zuständigkeiten für die weiteren intervenierenden oder auch präventiven Schritte im Anschluss an die akute Situation.[5]

Dies gilt auch für Vorfälle, die außerhalb der Schule passieren oder an denen Personen beteiligt sind, die keine Schulangehörigen sind, etwa wenn nazistische Schmierereien im Umfeld der Schule aufkommen.[6] Und auch wenn rechtspopulistische oder -extreme Aussagen, Stile oder Codes bei Eltern oder Beschäftigten der Schule sichtbar werden, steht die Schule vor der Frage, wie sie damit umgehen kann.[7]

Wirkungen und Betroffene im Blick behalten

Es ist, gerade für Menschen, die keine eigenen Diskriminierungserfahrungen machen und sich auch nicht intensiver mit dem Thema beschäftigt haben, nicht immer erkennbar, ob eine Handlung diskriminiert, eine Aussage problematische rechte Argumentationsmuster bedient oder Codes der rechten Szene benutzt werden. Gerade Diskriminierung kann verschiedene, oft subtile Formen annehmen, die – auch für die Betroffenen – nicht leicht einzuordnen sind.

Beim oben beschriebenen Vorfall auf dem Schulhof etwa ist für die einschreitende Lehrkraft zunächst unklar, ob es sich um Spaß oder Ernst handelt, aber auch, ob das Verhalten ursächlich mit der Behinderung verknüpft ist oder eine Streitigkeit mit anderen Ursachen der Hintergrund ist.

Vorwissen und Sensibilität können hier helfen. Um die Situation zu klären, ist jedoch die Perspektive der Betroffenen maßgeblich, die nicht ohne weiteres in einer akuten Situation der Belästigung oder Abwertung oder in einem Gespräch offen liegt. So ist es für den Schüler im Schulhof-Beispiel womöglich schwierig, sich zu der Schikanierung zu äußeren, zumal in der akuten Situation vor der Gruppe. Erfahrungen mit Diskriminierungen zu besprechen ist voraussetzungsvoll, oft braucht es einen vertraulichen und

4 Zu den besonderen Herausforderungen im Zusammenhang mit Rechtsextremismus siehe *3.4 Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund und Umgang mit rechtsaffinen Schüler*innen*.

5 Siehe zu Abläufen insbesondere bei Beschwerden *3.11 Gestaltung von Beschwerdeverfahren*.

6 Siehe *3.6 Verantwortung der Schule für Vorfälle im Gemeinwesen*.

7 Siehe *3.8 Diskriminierung durch Mitarbeitende der Schule*.

sicheren Rahmen, im Beispielfall etwa den eines Einzelgesprächs mit dem bekannten Schulsozialarbeiter.[8]

Neben der Suche nach den Verantwortlichen, der Einschätzung von Motiven und Ursachen ist daher eine Orientierung auf die Betroffenen und der sensible Umgang mit den manchmal vielfältigen Auswirkungen gleichermaßen wichtig. Das zeigt sich deutlich bei indirekten und institutionellen Formen von Diskriminierung. Personifizierte ›Täter*innen‹ oder böswillige Motive können dann kaum identifiziert und sanktioniert werden. Dennoch gibt es benachteiligende Effekte für Betroffene, denen begegnet werden muss. Auch können solche wenig offensichtlichen Diskriminierungen Ursachen für Konflikte sein.[9]

Gute Gründe, nicht zu reagieren?

Auch wenn der Schutz von Betroffenen bei einem Eingreifen in einer akuten Situation im Mittelpunkt steht, ist es nicht immer eindeutig, welche Form des Eingreifens richtig ist. So ist es vorstellbar, dass

- die Betroffenen den Vorfall für sich allein klären wollen und ein zu schnelles Eingreifen sie in eine Situation der Schwäche bringt.
- wohlgemeinte Eingriffe negative Wirkungen für Betroffene haben, gerade im Zusammenhang mit Diskriminierung.
- eine Reaktion den Verursacher*innen bloß mehr Aufmerksamkeit schenkt und, gerade wenn sie bewusst provokant auftreten, ihrem Ziel in die Hände spielt.

Wenn es sich bei dem geschilderten Vorfall auf dem Schulhof tatsächlich um das für alle gewohnte und akzeptierte Verhalten unter den Schüler*innen und nicht um Ausgrenzung aufgrund der Behinderung gehandelt hätte, wäre eine Einordnung als Diskriminierung und ein entsprechendes Handeln nicht förderlich, sondern würde den Schüler erst recht zum ›Anderen‹ machen. Es stellt sich eine Dilemma-Situation zwischen dem Interesse, die Betroffenen in der Situation zu schützen, eine Wiederholung zu verhindern und ein klares Statement gegen Diskriminierung und Ausgrenzung zu setzen auf der einen Seite und eine weitere, langfristige Schädigung der Betroffenen zu vermeiden auf der anderen Seite.

Bei der Wahl der Ziele und Schritte steht dabei der erklärte Wille der von Diskriminierung Betroffenen im Vordergrund. Neben der Frage, welche Konsequenzen ein Eingreifen oder eben ein Nichteingreifen für die von Diskriminierung und rechtsextremen Anfeindungen Betroffenen hat, müssen auch die Folgen für die Verursachenden, für Umstehende oder die Schulkultur mitgedacht werden. Selbst wenn die Betroffenen deutlich signalisieren, dass sie ein öffentliches Eingreifen nicht wünschen, geht es darum, ihnen im Nachgang Unterstützungsangebote zukommen zu lassen.

Zweitens ist zu klären, wie das Thema unabhängig von den Betroffenen über die Förderung sozialen Lernens, eine generelle Thematisierung von Diskriminierung oder Hintergrundinformationen zur rechten Szene bearbeitet werden kann.

Oft sind externe Angebote besser geeignet, mit bestimmten Erfahrungen oder Konfliktkonstellationen umzugehen oder die Bearbeitung zu unterstützen. Es kann etwa im Falle politisch motivierter Übergriffe hilfreich sein, ein Team der Mobilen Beratung ge-

8 Siehe dazu ausführlich *3.3 Über Diskriminierung sprechen*.
9 Siehe *3.5 Diskriminierung und Rechtsextremismus als Hintergrund von Konflikten*.

gen Rechts einzuladen oder betroffenen Schüler*innen die Adresse von Beratungsstellen für Opfer rechter Gewalt zu geben. Bei Diskriminierungsfällen können Betroffene an externe Antidiskriminierungsberatungsstellen oder Empowermentangebote vermittelt werden.[10]

Abschluss organisieren und aus Interventionen lernen

Wie endet eine Intervention? Wann ist ein Konflikt gelöst, ein Fall von Diskriminierung bearbeitet, ein Verdacht geklärt? Es kann sein, dass allein mit der unmittelbaren Intervention die Angelegenheit für die von Diskriminierung Betroffenen nicht erledigt ist. Hier kann es helfen, vorab Vorgehensweisen wie ›Stopp-Punkte‹ oder ›Wiedervorlage‹ zu klären, etwa wann der Schüler im Beispiel erneut zu seiner Situation befragt wird.

Dafür ist es sinnvoll, eine klare Zuständigkeit zu definieren, also Einzelne oder eine Gruppe zu benennen, die bei allen Vorfällen informiert wird und die den Prozess unterstützt und überwacht. Je nach Größe der Schule kann dies die Schulleitung selbst übernehmen oder eine Lehrkraft, die Schulsozialarbeit, oder es kann eine Arbeitsgruppe damit beauftragt werden.

Jede Situation im Zusammenhang mit Diskriminierung und Rechtsextremismus kann ein Lernanlass für Einzelne sein. Möglich ist aber auch, dass tieferliegende Probleme im sozialen Gefüge der Schule oder bestimmte, dauerhafte und systematische Bildungsbedarfe sichtbar werden. Diese Aspekte können sich auf Schüler*innen, Lehrpersonal, aber auch auf die Organisation Schule beziehen, denn jeder Fall kann auch ein Anlass sein, die Bedingungen in der Schulorganisation, die sich bei der Entstehung oder Bearbeitung des Problems als relevant und nachteilig erwiesen haben, in den Blick zu nehmen.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Gut vorbereitet hinschauen und eingreifen.

Die Schule ist vorbereitet, bei verschiedenen Anlässen angemessen, eindeutig und unaufgeregt zu reagieren. Das geschieht durch Wissen und Sensibilisierung hinsichtlich Diskriminierung, Ideologien der Ungleichwertigkeit sowie der rechten Szene.

Die Verantwortlichen behalten bei Interventionen die ›Täter*innen‹, vor allem aber die (potenziell) von Diskriminierung oder rechten Aktivitäten Betroffenen im Blick. Sie schützen deren Recht, über den Umgang mit ihrer Situation selbst zu bestimmen, auch wenn das Handlungsmöglichkeiten ausschließt.

Die Schule klärt auch den Abschluss von Interventionen und versucht, aus anlassbezogenen Maßnahmen zu lernen, etwa um Bildungsangebote oder Zuständigkeiten und Abläufe weiterzuentwickeln, sodass jede Reaktion auch Prävention ist.

10 Siehe zu dieser Zusammenarbeit auch *4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen*.

Ausgewählte Materialien

- *Übersichtlicher Leitfaden für Jugendliche und Erwachsene mit vielen Beispielen zu (unbeabsichtigter) Diskriminierung, Erläuterungen und Begriffsklärung:*
  Respect Guide: Leitfaden für einen respektvollen Umgang miteinander (Initiative Intersektionale Pädagogik bei GLADT e. V, 2013).
  ipaed.blogsport.de/images/RespectGuideFreigabe.pdf
- *Weitere Hintergründe und Hinweise zur Reaktion bei (rassistischer) Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Schule:*
  »Was soll ich denn da sagen?!« Zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus im Schulalltag (Eva Georg/Tina Dürr/beratungsNetzwerk hessen – Gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus, 2016).
  www.vielfalt-mediathek.de/data/bnwh_brosch_schule_vielfalt_mediathek.pdf
- *Flyer zu einzelnen Phänomenen von Ungleichwertigkeitsvorstellungen und methodische Anleitungen, um darüber mit Schüler*innen ins Gespräch zu kommen:*
  Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Was ist das? Was geht mich das an? Was kann ich dagegen tun? (Amadeu Antonio Stiftung).
  www.amadeu-antonio-stiftung.de/gleichwertigkeit

3.2 Interventionen bei diskriminierender Sprache

*Im Schulhaus, auf dem Pausenhof oder auch in der Klasse äußern Schüler*innen immer wieder »Kleinigkeiten«, die vermeintlich normal sind und ihre Jugendsprache ausmachen: »Fettsack«, »Schlampe«, »schwul«, »behindert«, »Jude«, »Proll«.*

*Scheinbar harmlose Anreden und Bemerkungen durch Lehrkräfte werden in vertrauensvollen Gesprächen mit Schüler*innen als verletzend oder ausschließend thematisiert:*
»... die auf der Förderschule …«
»Wir (in Deutschland) und die Muslime ...«
»Als Junge macht man das nicht.«
»Die Dame mit Kopftuch dahinten. «
»Woher kommst du wirklich? «

Der Umgang mit Sprache ist eines der sensibelsten und umstrittensten Felder im Zusammenhang mit Diskriminierung. Sprache und Diskriminierung sind eng verbunden. Auch deshalb wird insbesondere im extrem rechten politischen Spektrum mit gezielter (nicht immer offenkundiger) Beeinflussung von Sprache gearbeitet. Rechte Kreise versuchen so, sich die Macht von Sprache für die Konstruktion von Wirklichkeit zu Nutze zu machen.

Dabei ist Sprache oft uneindeutig und offen für Interpretation. Aber sie ist auch mächtig, kann verletzen, Bilder über Gruppen und Rollen von Personen festschreiben, Menschen auf- oder abwerten und Ausschlüsse transportieren. Sie ist geprägt von gesellschaftlichen Verhältnissen und prägt sie gleichzeitig durch Bezeichnungen, Unterscheidungen, Vereinfachungen oder Auslassungen.

Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulsozialarbeit, Schulleitung, Eltern und Externe sind verantwortlich für das Reagieren auf diskriminierende Sprache, die offensichtlich oder versteckt, auf dem Gang, im Klassenzimmer, in privater oder öffentlicher Kommunikation in Schulen vorkommen kann – auch wenn die Sprechenden die diskriminierende Wirkung einer Äußerung zunächst nicht wahrnehmen oder beabsichtigen.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie kann das Thema diskriminierende Sprache in die Schule eingebracht werden? Wo kann der Umgang mit diskriminierender Sprache in der Schule ansetzen und was ist dabei zu beachten?
- Wer setzt diese Regeln um?
- Wie kann mit Widerständen beim Thema diskriminierende Sprache umgegangen werden?

Sprachpraxis reflektieren und Regelungen finden

Die Schwellen für diskriminierende Äußerungen sind manchmal niedrig, manche Worte sind schnell gesprochen. Daher braucht die Schule einen schulweiten Konsens mit dem Ziel, eine möglichst diskriminierungssensible Sprachpraxis aller in der Schule zu etablieren.

Verletzungen durch Sprache sind oft subtil – ein Regel-Dilemma

Wer bestimmt, wie und was gesagt werden darf und was nicht? Entscheidend ist hier nicht die Absicht der Sprechenden, sondern die Wirkung auf (potenziell) Betroffene. Nicht jede Verletzung durch Äußerungen wird aber immer verbalisiert oder bewusst wahrgenommen. Daher kann Wissen über den Kontext, die Geschichte und gesellschaftliche Bedeutung von Worten und Formulierungen bei der Konkretisierung und Aushandlung von Regeln helfen.

> *»Schwul« kursierte und kursiert unter Jugendlichen als abwertende Bezeichnung. Schüler*innen reklamieren, dass es nicht diskriminierend gemeint sei. Ein schlichtes Verbot dieser ›ihrer‹ Sprache motiviert gerade die Benutzung.*

Dies zeigt: Es geht hier mehr um Spracharbeit als um Sprachregelungen. Was steckt hinter dem Wort? Wie wirkt es auf einen homosexuellen Schüler oder Lehrer, wenn »schwul« mit »schlecht« synonym gesetzt wird? Soll das Wort in der Schule verboten und die Verwendung sanktioniert werden? Wofür braucht es Regeln?

Für den Umgang mit Sprache in der Schule entsteht aus der Unbestimmtheit von Sprache und Bedeutungen selbst bzw. aus unterschiedlichen sozialen Aushandlungsprozessen in ihrer Verwendung ein Spannungsverhältnis zwischen
- dem Ziel, klare und konkrete Regeln für alle zu formulieren, etwa um willkürlich wirkende Sanktionen zu verhindern und Reaktionen zu begründen, und
- dem Bedarf, sensibel und flexibel für subjektive Wahrnehmungen, die Dynamik der Sprache sowie den wichtigen Prozess der Verständigung über Bedeutungen zu sein.

Diese Offenheit und Unbestimmtheit lässt sich nicht gänzlich auflösen, aber mit ihr lässt sich umgehen. Und sie kann mit allen Beteiligten zum Thema gemacht werden.

Über Verletzlichkeiten und Unbestimmtheit von Sprache sprechen

Gerade in den Grenzbereichen zwischen Spaß und Ernst, zwischen Necken und persönlicher Verletzung bietet es sich an, gemeinsam mit Schüler*innen die Grenzen der nicht-verletzenden und nicht-diskriminierenden Sprache zu reflektieren und mit ihnen Kriterien für den alltäglichen Umgang mit diesen Grenzen zu entwickeln. Für die Kinder und Jugendlichen selbst, aber auch für die Erwachsenen, die unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Sensibilität für Diskriminierung mitbringen, sind diese Grenzen manchmal schwer zu erkennen.

Dabei kann auch unterstützend wirken, dass Sprache für Kinder und Jugendliche sowieso ein Experimentierfeld ist. Andererseits ist sie stets auch Mittel der Abgrenzung von Erwachsenen, was einer Reflexion ihrer Sprache gemeinsam mit den Erwachsenen im Weg stehen kann.

> *In einem Klassenworkshop oder Projekttag der Klassenstufe wird die Sprache, ihre Mehrdeutigkeit und ihre Macht, zu verletzen, zum Thema gemacht. Die Jugendlichen diskutieren Grenzen, verschiedene Perspektiven und versuchen selbst Kriterien zu finden, nach denen Äußerungen bewertet und Regeln aufgestellt werden können.*

Dabei kann verschiedenen Fragen nachgegangen werden, um Wirkung und Grenzbereiche von diskriminierender Sprache zu sehen:

- Was verletzt mich? Was verletzt andere und in welchen Situationen?
- Was ist Spaß und was Diskriminierung? Woran wird das deutlich? Wie kann das thematisiert werden?
- Welche Regeln wünschen wir uns gegen diskriminierende Sprache, um zwischen Spaß und Diskriminierung unterscheiden zu können?
- Kann es etwa bei bestimmten Begriffen ein klares Verbot geben, während andere Worte wie »Migrationshintergrund« nicht verboten werden sollen, auch wenn viele Schüler*innen die Bezeichnung ablehnen?
- Wie möchten die Schüler*innen sich mit ihren vielfältigen Identitäten selbst bezeichnen? Wie möchten sich vielleicht andere Menschen lieber bezeichnen? Welche Alternativen zu gängigen, vielleicht einschränkenden Kategorien kennen oder entwickeln sie?
- Was bedeutet es in unterschiedlichen Kontexten und Situationen, »wir« zu sagen, zum Beispiel auf der Schulhomepage, in der Klasse, in den Medien, zu Hause? Wer wird ein-, wer wird ausgeschlossen und mit welcher Wirkung? Was ist gemeint und was wären alternative Formulierungen?

Daraus können sich konkrete Regelungen ergeben, die sich die Klasse, Stufe oder Schule selbst gibt und die das Recht der Einzelnen ernst nehmen, über die eigene Benennung zu bestimmen und möglichst frei von Verletzungen durch Sprache in der Schule zu sein.

> *Wiebke Scharathow hat im Rahmen ihrer pädagogischen Forschungsarbeit Workshops mit Jugendlichen durchgeführt, in denen deren Sprache und Sprechen im Kontext von*

Abwertung und Ausgrenzung zum Thema gemacht wurde. Dabei konnten die Jugendlichen in langen und kontroversen Diskussionen Kriterien für die Unterscheidung von Diskriminierung und Spaß erarbeiten (2014, 208 ff.). Diese waren:

- *Ironisierende Interaktionen sind dann okay, wenn sie zwischen Freunden stattfinden. Die Intention ist dann nicht, jemanden abzuwerten oder zu verletzen.*
- *Sie müssen so formuliert sein, dass die andere Seite den Scherz auch verstehen kann.*
- *Es muss die Möglichkeit bestehen, die Situation durch Grenzsetzung beenden zu können.*
- *Die Interaktion muss potenziell auf Gegenseitigkeit beruhen, also durch ein diesbezügliches Machtgleichgewicht gekennzeichnet sein.*

Das Thema schließt auch die Sprache von Lehrkräften, von Dokumenten in der Schule und auf der Schulhomepage ein, aber ebenso die Sprache in Büchern und Unterrichtsmaterial.[11] Durch einen solchen Erarbeitungsprozess wird den Beteiligten signalisiert, dass es nicht um das Aufstellen von Regeln und Verboten um ihrer selbst willen geht, sondern darum, Menschen vor Abwertung und Ausschlüssen durch Sprache zu schützen.

Dies ist gleichzeitig Bildungsarbeit und ermöglicht, die Verletzungen, die durch Sprache entstehen können, sowie die Hintergründe der Verletzungen zu verstehen. Denn genau dieser Hintergrund kann in der Wahrnehmung von ›Sprachverboten‹ zu kurz kommen, die dann nur noch als Vorschrift gesehen werden (siehe Kasten zu »Political Correctness«). Das Ziel ist, ein Verständnis dafür zu schaffen, dass auf diskriminierende Sprache reagiert werden muss, jedoch ohne dass es schon als diskriminierungsfrei gilt, wenn bestimmte Wörter vermieden werden.

Ein solcher Prozess braucht einen Rahmen, der verhindert, dass Diskussionen auf Kosten verletzlicher Personen geführt werden, also Diskriminierungen (erneut) auftreten und die Mehrheit über Sprachgrenzen entscheidet. Es ist die pädagogische Verantwortung, eine Form der Diskussion zu finden, die keine Personen verletzt.

Beispiel: Geschlechtergerechte Sprache

Sprache prägt das Denken und schafft Wirklichkeit, genau wie die Wirklichkeit auch auf die Form der Sprache wirkt. Dies zeigt sich etwa bei der Benutzung des grammatischen Geschlechts im Deutschen, meist nämlich der männlichen Form von Substantiven und Pronomen für Personen, wenn deren Geschlecht im sprachlichen Kontext nicht von Bedeutung ist oder verallgemeinernd gesprochen wird. Die Ungleichheit der Geschlechter wird hier auch sprachlich deutlich, denn andere Geschlechtsidentitäten bleiben gegenüber der dominant männlichen unsichtbar, nicht alle Menschen fühlen sich durch diese tradierten Formen angesprochen (dazu etwa Stefanowitsch 2011).

Alle Schüler sind im Schulhaus. Die Lehrer treffen sich im Klassenzimmer.

Wer wird hier adressiert oder assoziiert? Nur männliche Personen? Wer wird bloß ›mitgedacht‹? Auch kann Sprache geschlechtliche Rollenmuster festschreiben, indem zum Beispiel von »Ärzten und Krankenschwestern«, den »Chefs und ihren Sekretärinnen«,

11 Zum Thema Sprache und Diskriminierung auf Organisationsebene, insbesondere zur Benennung von Gruppen, siehe *3.9 Umgang mit institutioneller Diskriminierung*; zum Umgang mit diskriminierenden Darstellungen und Texten in Unterrichtsmaterial: *3.17 Diskriminierungskritischer Umgang mit Unterrichtsmaterialien*.

Arbeitgebern und ArbeitnehmerInnen« gesprochen wird (Stefanowitsch 2015). In den letzten Jahren haben sich in der Wissenschaft, der öffentlichen Verwaltung und auch in einer breiteren Öffentlichkeit die Nennung von männlichen und weiblichen Formen, das »Binnen-I« zur Einbeziehung des weiblichen Genus oder die Verwendung neutraler Formen zunehmend etabliert.

Die Lehrerinnen und Lehrer.
Die DirektorInnen
Die Beschäftigten, die Studierenden, Lehrkräfte.

Diese Formen verbleiben aber in einer binären Geschlechtsordnung von Männern und Frauen, schließen also Geschlechtsidentitäten jenseits der Zweigeschlechtlichkeit, etwa transgeschlechtliche, intergeschlechtliche oder queere Identitäten aus. Das gilt auch für die Verwendung von weiblichen Formen oder das Wechseln zwischen diesen Formen. Auch gibt es die Variante, in Texten mittels Fußnoten darauf zu verweisen, wer mit einer grammatischen Form (meist der männlichen oder der weiblichen) mitgemeint werden soll – als Notlösung. Daher wurden verschiedene Vorschläge gemacht, die die Diversität auch grammatisch abbilden und deren Sichtbarkeit gegenüber der rein männlichen Assoziation erhöhen sollen:

Die Schulsprecher_innen (Unterstrich)
*Die Hausmeister*innen (Sternchen)*

In diesen Vorschlägen erscheinen die nicht-männlichen Formen erneut als Anhängsel. Denkbar ist also auch, etwa den Unterstrich mitten im Wort vorkommen zu lassen, um die gewohnte maskuline Assoziation zu brechen, oder neutrale bzw. inklusive Endungen und Pronomen (wie »x«/»xs«) zu benutzen.

Die Sekret_ärinnen (dynamischer Unterstrich)
Die Prüfxs (neutrale Endung)

Auch die Schule ist gefordert – und besonders geeignet – auf die sprachlichen Entwicklungen einzugehen und sich mit einem Sprachgebrauch zu beschäftigen, der Gleichstellung auch in der Sprache schafft. Die Beispiele oben zeigen, dass sich Sprache mit den gesellschaftlichen Entwicklungen und Ansprüchen entwickelt und dass diese Entwicklung nicht unbedingt einheitlich ist.

Dies widerspricht zwar der Idee einer feststehenden Rechtschreibregelung, die in der Schule gewöhnlich gelehrt wird. Andererseits kann diese Tatsache der Ausgangspunkt dafür sein, mit Schüler*innen spielerisch die Wirkung von Sprache zu untersuchen, gewohnte Sprachformen zu hinterfragen, kreativ neue Möglichkeiten geschlechtergerechter Sprache zu finden und so auch Kompetenz im flexiblen Umgang mit Sprache zu entwickeln.

Auf Diskriminierung durch Sprache reagieren

Meist gibt es in Schulen schon klare Regeln, dass Beleidigungen nicht geduldet sind. Wer aber setzt diese konsequent um?

Sprache ist allgegenwärtig, eine Kontrolle aufwändig

Bei der Verletzung durch Sprache ist es auch die Wiederholung, die schmerzt. Daher bedarf es der wiederholten Setzung von Grenzen. Aufgrund der Vielzahl von möglichen Grenzüberschreitungen im Schulalltag können die pädagogisch Verantwortlichen allerdings schnell selbst an Grenzen gelangen. Nicht auf jede verletzende Äußerung kann genau in dem Moment angemessen reagiert werden, die Pädagog*innen können

nicht immer überall präsent sein. Was aber gesagt wird und ohne Widerspruch bleibt, erscheint in Ordnung und als sagbar.

Was kann eine Schule tun, damit sich alle Schulangehörigen, also auch Schüler*innen, Eltern, andere pädagogische oder nicht-pädagogische Mitarbeitende, in der Verantwortung sehen, zu reagieren?

Eine Möglichkeit ist es, eine allen bekannte Geste zu verabreden, mit der Widerspruch gezeigt werden kann, ohne dass damit automatisch Sanktionen verbunden sind. Damit diese wirksam ist, müssen alle in die Gestaltung von Handlungsgrundlagen und Regeln einbezogen werden.

> *Eine Schule verankert in ihrer Schulordnung, dass insbesondere Äußerungen und Beleidigungen, die etwa auf diskriminierenden Zuschreibungen und Unterscheidungen beruhen, nicht geduldet werden und dass alle Schulangehörigen das Recht haben, sich über diese zu beschweren. Dies regt zunächst auch dazu an, die Grenzen von Äußerungen und den Umgang mit Grenzüberschreitungen oder Vorwürfen zu diskutieren. Es schafft aber auch eine argumentative Ausgangsbasis, mit der alle die Einhaltung dieser Grenzen begründet einfordern können – etwa auch Jugendliche gegenüber den Erwachsenen.*

Der vereinbarte Zusatz zur Schulordnung regelt, dass

- Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, andere Beschäftigte in der Schule, aber auch Schüler*innen und Eltern, Verantwortung übernehmen, aktiv und bewusst auf diskriminierende Sprache zu reagieren.
- die Schule bei klaren sprachlichen Grenzüberschreitungen auch sanktioniert, aber darauf achtet, dass nicht die Strafe, sondern die Vermittlung der Regel im Vordergrund steht.
- sich Betroffene auch bei subtilen Abwertungen und bei mehrdeutigen Situationen wehren können und ihre Wahrnehmung nicht infrage gestellt wird.
- es für betroffene Schüler*innen, Eltern oder Mitarbeitende Unterstützungsangebote gibt oder externe Angebote (Antidiskriminierungsberatung, Empowermentgruppen) vermittelt werden.[12]
- der Umgang mit Sprache bei Bedarf im Unterricht oder auch schulöffentlich thematisiert wird und dabei auch externe Expert*innen für bewusste Spracharbeit eingebunden werden können.

Mit Widerständen beim Thema Sprache umgehen

Gerade beim Thema Sprache gibt es allerdings an Schulen immer wieder Widerstände: Teile des Kollegiums sperren sich gegen diskriminierungssensible Veränderungen, wollen an Gewohntem festhalten oder verteidigen das Privileg, als Teil einer dominanten Mehrheit bestimmen zu können, was gesagt und wer wie benannt wird.

12 Zu den Möglichkeiten und Grenzen solcher Angebote in der Schule siehe *3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule?*

Gewohnte Sprachpraxis infrage stellen

Wo aber, wenn nicht in der Schule, wird ›guter‹ Sprachgebrauch erlernt, Sprache mit ihren Bedeutungen und Funktionen hinterfragt? Die folgenden Fragen können als Anstoß für Diskussionen und Reflexionen in solchen Situationen, aber auch zur Klärung der eigenen Widerstände dienen:

- Was wird durch Formulierungen (indirekt) aufgewertet oder damit als ›normal‹ vermittelt, was wird abgewertet, als ›anders‹, ›abweichend‹ markiert?
- Wer bestimmte/bestimmt gewöhnlich über die Bezeichnungen und wer war/ist davon betroffen, wird also ›bezeichnet‹?
- Warum werden bestimmte Begriffe und Formulierungen benutzt? Mit welchen Intentionen oder Assoziationen? Woher kommt das Bestehen darauf, bestimmte Begriffe weiter zu benutzen: aus Gewohnheit, aus Widerstand gegen (vermeintliche) ›Sprachverbote‹, aus einer Idee von Spracherhalt, aus Unsicherheit über alternativen Sprachgebrauch?
- Wo war/ist die (bewusste) Entwicklung von Sprache – und zum Beispiel ein damit verbundenes Verschwinden oder eine veränderte Verwendung von Begriffen – akzeptabel und sinnvoll? Warum in diesem Fall und nicht in anderen Fällen?

Stichwort »Political Correctness«

Warum es bei diskriminierungssensibler Sprache um Würdeverletzung und Ungleichheit geht und nicht um »Korrektheit« oder eine Art »Rechtsprechreform«

»Political correctness« ist ein Schlagwort, das auch von konservativen Rechten in den USA geprägt wurde, um diskriminierungssensible Sprachverwendung zu diskreditieren. Es vermittelt, bei diesen Schritten gehe es – ähnlich wie bei der umstrittenen Rechtschreibreform – nur um »korrektes« Sprechen, was dann als Gängelung oder Einschränkung von Meinungsfreiheit verstanden wird und zu Ablehnung führt.

Sicher ist nicht jeder Vorschlag zu diskriminierungssensibler Sprachpraxis praktikabel. Dahinter steht aber keine sprachliche Vorschrift um der Einschränkung willen, sondern ein Mittel, Verletzung und Diskriminierung durch Sprache zu vermeiden, nicht nur einen Teil, sondern alle Menschen in Sprache zu repräsentieren und darauf hinzuweisen, dass Sprache historische Unterdrückung und gegenwärtige Ungleichheit widerspiegelt und schafft.

Ist das strittige Problem hier die Regulierung von Sprache an sich, die ja – gerade in Schulen – bei offensichtlichen Beleidigungen selbstverständlich ist? Niemand soll ja eine andere Person »Arschloch« nennen. Das Wort »Weib« beispielsweise ist aufgrund der abwertenden Bedeutung aus dem Sprachgebrauch weitestgehend verschwunden. Meinungsfreiheit hat Grenzen dort, wo sie die Würde anderer berührt und gefährdet.

So gibt es das gezielte Bestreben, abwertende Formulierungen und fremdbestimmte Gruppenbenennungen durch Selbstbezeichnungen oder einschließende und neutrale Alternativen zu ersetzen – oder einfach auf Gruppenbezeichnungen zu verzichten. Dabei geht es nicht um »Rechtschreibung«, sondern um verletzte Würde und gleiches Menschenrecht – was auch die Rechtsprechung etwa im Fall der Beleidigung von Schwarzen Menschen durch Begriffe anerkennt, die untrennbar mit Kolonialismus und Rassismus verbunden sind.[13]

13 OLG Köln, Urteil vom 19.01.2010 – 24 U 51/09 (siehe etwa openjur.de/u/32028.html).

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Verletzung durch Sprache vermeiden und Sprachpraxis reflektieren.

Die Schule arbeitet daran, die Schüler*innen wie alle anderen Schulangehörigen vor Verletzungen durch abwertende Begriffe und Benennungen zu schützen. Die Pädagog*innen erarbeiten mit den Kindern und Jugendlichen Grundwerte und Regeln, die bestimmte Begriffe klar als diskriminierende Ausdrücke kennzeichnen und die Grenzen zwischen Spaß und verletzendem Ernst klären.

Mit solchen Sprachregelungen können allerdings nur eindeutig abwertende Begriffe geächtet werden. In vielen Fällen ist eine bewusste Spracharbeit wichtiger als Verbote, um Schüler*innen für die potenziell verletzende Wirkung von Begriffen und Äußerungen zu sensibilisieren.

Alle in der Schule werden darin unterstützt, ihrer Verantwortung gerecht zu werden, diese Grenzen wahrzunehmen, einzuhalten und einzufordern.

Ausgewählte Materialien

- *Anregungen für einen diskriminierungskritischen Sprachgebrauch und konkrete Alternativformulierungen im Kontext von Rassismus und Migration:*
  Glossar. Formulierungshilfen für einen diskriminierungssensiblen Sprachgebrauch in der Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft (Neue deutsche Medienmacher, 2016). www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2016_IDA_Glossar_Medienmacher.pdf (oder Bestellung über die Publikationen von IDA e.V.: www.idaev.de)
  sowie:
  Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch (AntiDiskriminierungs-Büro Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V., 2013).
  www.nrw-denkt-nachhaltig.de/anmeldungen/uploads/gruppe/Leitfaden_print%20%2810-16-13-11-26-21%29.pdf
  oder: http://www.adb-sachsen.de/tl_files/adb/pdf/Leitfaden_ADB_Koeln_disfreie_Sprache.pdf
- *Broschüre zum Erkennen von und Reagieren bei sprachlicher Diskriminierung im Zusammenhang mit sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität:*
  Wie Sie vielfältige Lebensweisen an Ihrer Schule unterstützen können. Teil 3: »Schwule Sau!« »Du Transe!« »Kampflesbe!« – Was tun bei Beschimpfungen und diskriminierenden Äußerungen? (Bildungsinitiative QUEERFORMAT, 2015).
  queerfor.uber.space/fileadmin/user_upload/news/Handreichung_3_2015.pdf
- *Zum Thema diskriminierende Sprache und Sprachregelungen gibt es auch eine Unterrichtseinheit im Umfang von fünf Einzelstunden, die in verschiedenen Fächern und Schulformen eingesetzt werden kann (empfohlen für 10.–13. Klasse):*
  Die Macht der Sprache und Political Correctness: Umgang mit Sprache in rassistischen Verhältnissen (Georg-Eckart-Institut).
  www.zwischentoene.info/themen/unterrichtseinheit/praesentation/ue/die-macht-der-sprache-und-political-correctness.html

3.3 Über Diskriminierung sprechen

*In einer 10. Klasse fragt sich ein*e bisher als Junge wahrgenommener Schüler*in immer mehr, ob er*sie sich eher als Transfrau fühlt. In den Gesprächen unter Mitschüler*innen in der Klasse, in der Sexualität oft Thema ist, fühlt er*sie sich zunehmend unwohl und ausgeschlossen, zumal es immer wieder zu homo- und transfeindlichen Bemerkungen kommt, die allerdings nicht gegen ihn*sie direkt gerichtet sind. Weder im Unterricht noch bei den Lehrkräften findet sich ein Raum, um über die Probleme zu sprechen. Auch fürchtet er*sie, dass ein Coming Out zu negativen Konsequenzen und offenen Beleidigungen führt.*

Weder können Betroffene sich darauf verlassen, dass Lehrkräfte und andere Pädagog*innen an der Schule immer mitbekommen und erkennen, wenn es zu diskriminierenden, verletzenden und übergriffigen Situationen kommt – gerade in Zeiten von Social Media & Co. Noch können die pädagogisch Verantwortlichen davon ausgehen, dass diese Vorfälle von den Betroffenen selbst thematisiert werden.

Insbesondere Kinder und Jugendliche, die Diskriminierung erfahren, können verschiedene Gründe haben, das Erlebte nicht anzusprechen. Beschwerden über Diskriminierung kommen häufig erst, wenn es wirklich nicht mehr geht, oder gar nicht. Oder die diskriminierende Erfahrung äußert sich indirekt in anderen Problemen oder Konflikten. Daher braucht es eine Kultur, in der Diskriminierung und damit verbundene Erfahrungen frühzeitig *besprechbar* werden.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Welche Hürden gibt es an der Schule, die das Ansprechen von Diskriminierung behindern?
- Wie und an welchen Punkten kann daran ansetzend eine Kultur des Sprechens über Diskriminierung entwickelt werden?
- Welche Grenzen des Sprechens über diese Themen gibt es in der Schule?

Die Schwierigkeit, über Diskriminierung zu sprechen

Für den*die transgeschlechtliche*n Schüler*in im einführenden Beispiel stellen sich viele Fragen, bevor ihre*seine Erfahrung thematisierbar wird: Warum verletzen bestimmte Äußerungen oder Situationen? Wie können die Gefühle der Abwertung durch andere ausgedrückt werden, welche Begriffe gibt es dafür? Ist es überhaupt legitim, diese Erfahrungen als Ungerechtigkeit zu thematisieren und Unterstützung zu erfragen?

Sprachlosigkeit bei Diskriminierung kann viele Gründe haben

*Unter den Schüler*innen einer Klasse ist es normal, sich auch mit rassistisch konnotierten Bezeichnungen, die auf die Hautfarbe anspielen, zu ›dissen‹. Das sei vor allem Spaß. Zwei Schwarze Schüler aus der Gruppe haben manchmal ein »komisches Gefühl« dabei, lachen aber mit und wollen jeweils nicht die Spaßbremsen sein.*

Es kann vorkommen – und dies zeigt sich in verschiedenen Studien insbesondere zu Rassismus[14] –, dass junge Menschen Diskriminierungserfahrungen als solche selbst nicht einordnen oder formulieren können bzw. wollen.

Dies kann verschiedene Gründe haben, die auch zeigen, dass von den Betroffenen unter den gegebenen Verhältnissen unterschiedliche Strategien wie auch Kompetenzen entwickelt werden, um mit den Erfahrungen umzugehen:

- Gerade Jugendliche, die ihren Platz in einer Klasse, in der Schule, überhaupt in der Gesellschaft erst finden müssen, wollen nicht dauerhaft in der Opferrolle sein. Daher werden Diskriminierungserfahrungen eher ausgeblendet und nicht thematisiert.
- Das Umfeld der Jugendlichen, auch das in der Schule, versteht unter Diskriminierung, Rassismus, Sexismus etc. oft nur das, was im dominanten Diskurs darunter verstanden wird, also extreme, explizite und bewusste Haltungen und Ideologien, die eben nur an den so vorgestellten radikalen Rändern des politischen Spektrums oder in der historischen Vergangenheit vorkommen. So sehen die als ›Migrationsandere‹[15]wahrgenommenen und angesprochenen Schüler*innen beispielsweise in ihren Lehrer*innen meist keine ›bösen Rassist*innen‹. Sie spüren in bestimmten Situationen vielleicht ein Unbehagen, können es aber nicht einordnen. Subtile Abwertungen werden nicht immer als solche wahrgenommen oder verdrängt. Gerade Kindern und Jugendlichen fehlt mitunter die Sprache, Diskriminierungserfahrungen zu artikulieren. Sie haben keinen Begriff dafür, was ihnen ›passiert‹, warum sich eine Situation ungut angefühlt hat, welche Rechte sie haben und wie diese verletzt wurden.
- Auch kann es zur Internalisierung von Abwertungserfahrungen kommen: Der eigene Wert oder ein Anspruch auf gleiche Rechte werden den Signalen aus dem Umfeld entsprechend bezweifelt oder heruntergestuft, Differenzkonstrukte oder Fremdbilder werden unbewusst übernommen, sodass eine Andersbehandlung am Ende gar gerechtfertigt scheint.
- Betroffene haben Sorge, dass die Kritik an Rassismus oder anderen Formen von Diskriminierung ihre Möglichkeit gefährdet, dazuzugehören: zur Clique, zur Klassen- und Schulgemeinschaft oder, abstrakter, zur (Mehrheits-)Gesellschaft. Diese Unsicherheit wird durch den Eindruck verstärkt, allein oder ›nur‹ Teil einer Minderheit zu sein, die aufgrund einer Zuschreibung oder Kategorisierung Diskriminierung ausgesetzt ist.
- Zudem sind Diskriminierung wie auch Rassismus oder Sexismus moralisch hochaufgeladene Wörter. Die meisten Menschen, die privilegiert sind, sind sich einig darin, dass Diskriminierung und Rassismus nichts mit ihnen tun hat. Thematisieren Jugendliche ihre Erfahrungen dennoch, müssen sie teils mit Abwehr, Bagatellisierung oder Ignoranz rechnen. Sie haben es vielleicht versucht und sind nicht gehört worden, sehen sich gerade bei subtilen Abwertungen in der Beweispflicht, möchten nicht als ›überempfindlich‹ gelten oder die Situation verschlimmern.

Auch für Eltern oder andere Erziehungsberechtigte können große Hemmschwellen bestehen, die Diskriminierungserfahrungen ihrer Kinder – oder auch ihre eigenen Erfahrungen von stereotyper Behandlung, Abwertung oder Benachteiligung in der Zu-

14 So etwa Scharathow 2014 oder *Scharathow/Gomis/Gessat/Kechaja/Hoang/Foitzik: »Es wird wahnsinnig viel ausgehalten« – Diskriminierungserfahrungen an Schulen* im Einführungsband.

15 Siehe Mecheril u. a. 2010.

sammenarbeit – gegenüber der Schule zu äußern. Ihnen kann ebenfalls die Sprache für Erfahrungen fehlen, die sie selbst vielleicht über viele Jahre und in anderen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen gemacht haben. Möglicherweise relativieren sie ihre eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung, um nicht als ›anders‹ in Erscheinung zu treten oder um ihre Kinder nicht damit zu belasten.

Eltern wollen manchmal nicht als ›problematisch‹ gelten, gerade wenn sie einer Gruppe zugerechnet werden, an die im öffentlichen Diskurs immer wieder pauschale und abstrakte Integrationsforderungen gestellt werden. Sie sprechen Diskriminierung nicht an, weil sie die Beziehung zur Schule und den Bildungserfolg ihrer Kinder nicht gefährden wollen.

Petzverbote verhindern eine Thematisierung von Verletzungen[16]

*Eine von der Vorbereitungs- in die Regelklasse gewechselte Schüler*in wird nach anfänglichem gutem Einleben immer mehr zur Außenseiterin in dieser 5. Klasse, ohne dass es aber zu Mobbingvorfällen kommt. Als Reaktion entwickelt sie selbst immer mehr ein abwehrendes und irritierendes Verhalten gegenüber der Klasse. Zur eigenen Stärkung und zum Beziehungsaufbau mit der Klassenlehrerin meldet sie dieser schließlich vermehrt allgemeine Regelverstöße ihrer Mitschüler*innen. Dies führt dazu, dass sie nach einer gewissen Zeit von Mitschüler*innen als »Petze« bezeichnet wird, sodass auch die Klassenlehrerin ihre Anliegen weniger ernst nimmt und weniger darauf reagiert. Als es später tatsächlich zu Beleidigungen und gewaltvollen Übergriffen kommt, traut sich die Schüler*in nicht mehr, diese zu äußern.*

Als ein weiteres Hindernis zum Ansprechen von Diskriminierungserfahrungen kann ein informelles ›Petzverbot‹ wirken: Das Ansprechen von Regelübertretungen anderer ist geächtet. Die Unterscheidung zwischen einem Diskreditieren anderer für einen beliebigen Verstoß (etwa »die hat gespickt«) einerseits und dem Ansprechen einer persönlichen Verletzung (»Ich wurde beleidigt«) andererseits ist oft schwierig. Wenn als Folge des Regelübertritts zunächst Strafen erwartet werden, wird ein »Petzverbot« im Kollektiv vermutlich eher aufrechterhalten, da es die Wahrscheinlichkeit, bestraft zu werden, für alle verringert.

Oft ist das pädagogische Personal mit einer Vielzahl von Fragen, Anliegen und Problemen konfrontiert und es ist eine anspruchsvolle Anforderung, zwischen dem zu differenzieren,

- was Kinder und Jugendliche selbst klären können und sollen, ohne sich sofort an Autoritäten zu wenden – etwa, indem sie zunächst vorwarnen, »Stopp sagen«, und erst im zweiten Schritt Unterstützung suchen,
- was unberechtigte und zu vermeidende Diffamierungen sind
- und was schwerwiegende Verletzungen und Übertretungen sind, die eine Intervention durch Pädagog*innen verlangen.

16 Insbesondere beim Thema Petzverbote wie auch hinsichtlich der Rolle von Ansprechpersonen bei Diskriminierung und Konflikten nimmt der Abschnitt hier Bezug auf Müller/Morys/Dern/Holland-Cunz 2018.

Hinter einem diffamierenden »Petzen« kann sich, wie im genannten Beispiel, die Suche nach Anerkennung verbergen, ein Bedürfnis, das auch nach einer pädagogischen Antwort verlangt.

Das Vertrauen in Gesprächsangebote und pädagogische Interventionen – und somit die Wahrscheinlichkeit, handfeste Diskriminierungen aufzudecken – wächst eher, wenn die Beteiligten zwischen (böswilligem) »Petzen« und dem Ansprechen von Diskriminierung unterscheiden können. Insofern sollten die Kriterien zur Unterscheidung zwischen »Petzen« und »Diskriminierung« sowie die entsprechenden Vorgehensweisen je nach Alter mit Unterstützung oder allein von den Schüler*innen selbst ausgearbeitet werden. Dafür bietet sich etwa der Klassenrat, die Klassenlehrer*innenstunde oder auch eine Projekteinheit zum Klassenklima und dem Umgang miteinander an.

Wege und Räume für die Äußerung von Diskriminierungserfahrungen

Auch bei anderen Themen als Diskriminierung gibt es für Schüler*innen wie auch Eltern in vielen Fällen eine Schwelle, Probleme und Anliegen in der Schule anzusprechen. Sie wird durch verschiedene Faktoren bestimmt: Inwiefern gibt es vertrauensvolle Kontaktpersonen und Beziehungen, niedrigschwellige Kommunikationswege und Zugänge sowie Räume und Gelegenheiten, in denen vertrauliche persönliche Verletzungen und Probleme in der Schule angesprochen werden können?

Klare Zugänge und vertrauensvolle Ansprechpersonen

Um Zugänge und Gesprächsräume zu schaffen, gibt es nicht die *eine* Lösung. Es gibt vielfältige Gelegenheiten, Motive und Ansatzpunkte, nach denen sich Betroffene – Erziehungsberechtigte, besonders aber Schüler*innen – je unterschiedliche Anlaufstellen und Wege suchen, die nicht immer vorhersehbar oder planbar sind. In der Fallschilderung aus einem Werkstattgespräch mit einer Lehrkraft ist es die Vertretungslehrkraft. Sie zeigt in einer Vertretungsstunde einen Film zum Thema sexuelle Vielfalt, woraufhin ein Schüler Vertrauen fasst und sich bei ihr meldet, um seine Gedanken zu Coming Out und möglichen Diskriminierungserfahrungen zu besprechen.

Schule kann ganz verschiedene Anlässe und Gelegenheiten anbieten, die signalisieren, dass Themen von Diversität, aber auch Diskriminierung und Ausgrenzung besprochen werden können.

Kontaktpersonen können beispielsweise sein:

- über Jahre bekannte und vertraute Klassenlehrer*innen,
- Fachlehrer*innen, zu denen Schüler*innen einen »Draht haben« und sich geschätzt fühlen, etwa weil sie im Fach gute Noten bekommt,
- Referendar*innen, die etwa eine Einheit zu Ungleichheit und Diskriminierung gemacht haben und denen daher Verständnis und Sensibilität für Diskriminierungen zugesprochen wird,
- Schulsozialarbeiter*innen, weil sie nicht direkt in einer Bewertungsrolle sind,
- Beratungs- und Vertrauenslehrer*innen, weil sie zuständig und kompetent für die Lösung von Problemen erscheint,

- als hilfreich erlebten Streitschlichter*innen oder Mitglieder der Schüler*innenvertretung, gerade wenn diese einen ähnlichen Erfahrungshintergrund haben,
- gute Freund*innen,
- Antidiskriminierungs-/Diversitätsbeauftragte in der Schule,
- auch die Sekretär*innen der Schule, die sich häufig um akute Problemlagen kümmern,
- oder Teamer*innen eines externen Bildungsträgers, die etwa bei einem Projekttag zu ihren Bildungslaufbahnen als Arbeiter*innenkinder referiert haben,
- …

Wege, ein Thema zur Sprache zu bringen, können sein:
- die kurze Frage oder eine Andeutung gegenüber der Klassenlehrerin in der Pause oder
- das vertrauliche Elterngespräch mit dieser,
- das direkte Aufsuchen einer vertraulichen Sprechstunde der Schulsozialarbeit,
- die offene Thematisierung im Klassenrat/der Klassenstunde, die entsprechend von der Klassenlehrkraft begleitet ist und in der ein Mindestmaß an Schutz für jene gewährleistet sein muss, die verletzende Erfahrungen machen,
- eine Nachricht im Zettelkasten an die Beratungslehrerkräfte über Mobbing in der Klasse,
- der direkte Gang zur Schulleitung mit den Eltern,
- eine Meldung mit einem formalen Beschwerdeformular online an die zuständige Stelle,
- …

Subjektive Faktoren wie die persönliche Beziehung zu einer Person oder das Gefühl der Vertraulichkeit lassen sich schwer ›kanalisieren‹ und standardisieren. Das zeigt etwa das beschriebene Beispiel, in dem von der*dem Schüler*in eher zufällig eine Vertrauensperson gefunden wird. Daher plädieren wir für eine – meist schon vorhandene – Vielfalt von möglichen Ansprechpersonen und Zugängen nebeneinander, die vor allem im Zusammenspiel mit der Schulleitung signalisieren: Wir können darüber sprechen!

Für die Vermittlung dieser Botschaft helfen breit gestreute und verständliche Informationen über die vorhandenen Anlaufstellen und Handlungsmöglichkeiten, die möglichst alle Adressat*innen erreichen sollen. Klarheit über Anlaufpunkte bei Problemen und über die entsprechenden Vorgehensweisen sind wichtig: Wie wird mit Verschwiegenheit umgegangen? Was sind mögliche Folgen und welche negativen Konsequenzen können ausgeschlossen werden?[17]

Die oben dargestellte Vielfalt von Zugängen steht auch in einem Spannungsverhältnis mit Verlässlichkeit und klaren Zuständigkeiten. Allerdings schließen sich formalisierte und kontrollierte Beschwerdeverfahren als ›Leitplanke‹ und eine geteilte, breite Verantwortung des Schulpersonals, bei Verletzungen und Problemen ansprechbar zu sein, nicht aus, sondern ergänzen sich.

17 Siehe zur Formalisierung von Anlaufstellen und Verfahren *3.11 Gestaltung von Beschwerdeverfahren*.

Raum und Anerkennung für die Äußerung von Diskriminierungserfahrungen schaffen

Die Leitidee für die Schaffung einer Kultur der Besprechbarkeit ist, dass die angesprochene Lehrkraft oder andere Kontaktpersonen das Gespräch mit den Betroffenen so vorbereiten und führen, dass

- die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen,
- diese Erfahrungen zunächst als solche akzeptiert sowie mit Blick auf Diskriminierungs- und Machtverhältnisse in Schule und Gesellschaft interpretiert und mit dem pädagogischen Auftrag in Beziehung gesetzt werden,
- sich Handlungsmöglichkeiten für einen guten Umgang mit den Erfahrungen eröffnen und diese in Zukunft vermieden werden können.

Wie ist das zu erreichen? Methodisch kann für diese Gespräche ein Dreischritt handlungsleitend sein und zur Reflexion dienen (Foitzik 2015):

1. Die Diskriminierungserfahrungen hören, wahrnehmen und anerkennen

Besprechbar werden Dinge vor allem dann, wenn sich die Betroffenen sicher sein können, dass ihnen zugehört wird. Die Zuhörenden erfahren die Perspektive des Gegenübers, lernen etwas über die Lebenssituation und erhalten wichtige Informationen über die Handlungsgründe der Sprechenden. Die Schüler*innen, oder auch ihre Eltern, erhalten einen Raum, über den sie verfügen können. Sie machen die Erfahrung, als Subjekte gehört zu werden und können sich mit der eigenen Situation auseinandersetzen.

Dies gibt Sicherheit, dass ihre Erfahrungen und Anliegen ernst genommen werden, dass es auch für das Erleben von subtilen Diskriminierungen Verständnis gibt und dass es nicht zu einer Bagatellisierung, Relativierung oder gar einer Beschuldigung der Betroffenen für ihre Erfahrung, also zu einer zweiten Diskriminierung kommt. Das heißt nicht, dass mit der Anerkennung der subjektiven Erfahrung die Übernahme aller Positionen oder Schlussfolgerungen verbunden ist.

Zuhören braucht Freiräume, die im schulischen Alltag selten von allein entstehen und nicht leicht herzustellen sind. Manchmal ›passieren‹ solche Situationen aber auch unerwartet und informell. Es kommt darauf an, sie wahrzunehmen und dann gegebenenfalls Prioritäten zu verschieben und den sich bietenden Raum zu nutzen. Diese Räume zur Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen lassen sich aber auch bewusst herstellen. So können im pädagogischen Konzept der Schule derartige institutionalisierte Gespräch vorgesehen werden, in denen jenseits des pädagogischen Alltags die Erfahrung des Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

2. Innehalten, die eigenen Bilder und Interpretationen prüfen und sich des eigenen pädagogischen Auftrages erinnern

Oft haben Lehrkräfte und andere Pädagog*innen keine Zeit, nicht den richtigen Raum oder passende Formate, um dem als Beschwerde vorgetragenen Beziehungsangebot angemessen zu begegnen. Aber auch eine geringe Sensibilisierung oder das fehlende Verständnis für Erfahrungen von Diskriminierung können dem entgegenstehen. Hier spielen eigene biografische Erfahrungen, die eigene Position in der Gesellschaft und davon geprägte Perspektiven eine wichtige Rolle.

Die Erziehungswissenschaftlerin Annita Kalpaka (2006) etwa verweist auf die besondere Bedeutung der Reflexion in der pädagogischen Arbeit mit Gruppen, die von Heterogenität und Machtunterschieden geprägt sind – sowohl innerhalb der Gruppen als auch im Verhältnis zu den pädagogisch Handelnden.[18]

- Welche Bilder lösen bestimmte Aussagen (z. B. ethnisierende Äußerungen) oder ein bestimmtes Äußeres (z. B. Kopftuch) in mir aus?
- Welche allgemeinen Diskurse (z. B. »Sprache ist der Königsweg zur Integration«) spielen in der Handlungssituation eine Rolle?
- Welchen gesellschaftlichen Erwartungen sehe ich mich gegenüber (z. B. Schüler*innen für den Ausbildungsmarkt ›passend zu machen‹)?
- Innerhalb welcher rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen bewege ich mich und welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten habe ich innerhalb derselben?

3. Den Kindern und Jugendlichen – auch zusammen mit ihren Erziehungsberechtigten – Angebote machen, sich mit der Situation kognitiv und emotional auseinandersetzen und nach individuellen oder gemeinsamen Handlungsstrategien suchen

Wesentlich scheint insbesondere in emotional aufgeladenen Situationen das Bewusstsein, dass es beim pädagogischen Handeln um die Erweiterung der Handlungsspielräume der Schüler*innen geht. Es gibt auch Situationen, in denen ein Besprechen einer Diskriminierung mit dem (Selbst-)Schutz von Beteiligten in Konflikt steht. Hier muss die pädagogische Fachkraft sensibel und im Einverständnis mit den von Diskriminierung Betroffenen zwischen Thematisierung und Betroffenenschutz abwägen. Dies verhindert auch Aktionismus.

Sprachfähigkeit als Kompetenz fördern

Auch die Möglichkeit, überhaupt eine Sprache für Diskriminierungserfahrungen zu finden, erweitert Handlungsspielräume der von Diskriminierung Betroffenen. Wenn Themen wie Diskriminierung und Ideologien der Ungleichwertigkeit im Unterricht, in Projekten, aber auch in den Leitsätzen in der Schule präsent sind, erleichtert das, Diskriminierung als solche wahrzunehmen und darüber zu sprechen.

Schon die offene Thematisierung solcher Erfahrungen, sei es abstrakt, von unbekannten Personen oder – im geschützten Raum – konkret mit anderen, kann das Gefühl verringern, mit der Erfahrung allein zu sein. Hilfreich sind dabei sichtbare Vorbilder im Schulleben, die bestimmte Lebensweisen oder Erfahrungen verkörpern und so auf eine Art ›normal‹ werden lassen.

Die Schule kann auch als Raum verstanden werden, in dem grundsätzlich Kompetenzen entwickelt werden können, Bedürfnisse und Rechte von sich und anderen wahrzunehmen, Grenzüberschreitungen oder Fehltritte auf der Grundlage von Werten und Prinzipien aus der Menschenrechtsbildung zu beurteilen sowie begrifflich zu artikulieren.

18 Zu Voraussetzungen für diese Reflexion siehe auch: *4.6 Qualifizierung und Wissensmanagement als Motor der Schulentwicklung.*

Grenzen der Besprechbarkeit von Diskriminierung in der Schule

Nicht alles, was im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen steht, kann in der Schule besprochen werden. Es gibt strukturelle und rechtliche Grenzen.

Strukturelle und rechtliche Grenzen beachten

Zunächst ist Schule eine gesellschaftliche Institution mit Pflichtcharakter. So gibt es persönliche Grenzen, da Diskriminierung ein problematisches Thema bleibt. Es kann sehr schmerzhaft sein, erfahrene Ausgrenzung und Abwertung anzusprechen. Das Ansprechen muss daher freiwillig bleiben. Wer Diskriminierung thematisiert, setzt sich zudem einer bestimmten Öffentlichkeit in der Schule aus. Daher bedarf es der professionellen Einschätzung der Verantwortlichen und der Anerkennung der Selbstbestimmung von denjenigen, die Diskriminierung erfahren, um diese Grenzen im Auge zu behalten.

Zudem setzen Informations- und Handlungspflichten, etwa in strafrechtlich relevanten Fällen, Grenzen dafür, was in der Schule thematisiert werden kann und was delegiert wird. Sie können dem Grundsatz der Verschwiegenheit und damit auch einem vollständig geschützten Sprechraum entgegenstehen. Diese Beschränkung muss dann allerdings offengelegt werden, damit sich die Beteiligten daran ausrichten können.

Wichtig ist das Signal, dass prinzipiell über alles – auch über Diskriminierung – gesprochen werden *kann*. Wo die Möglichkeiten und Mittel innerhalb der Schule begrenzt sind, gibt es außerschulische Sprechräume und Bildungsangebote. So kann auf Beratungsstellen für Diskriminierung oder für Opfer rechter Gewalt oder Angebote der Jugendsozialarbeit etc. verwiesen wird. Auch können nonverbale, wie etwa künstlerische Ausdrucksformen in außerunterrichtlichen Formaten angeboten werden.[19]

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Eine Kultur der Besprechbarkeit schaffen.

Die Schule ermöglicht es Schüler*innen, Eltern und Pädagog*innen, Diskriminierungen und menschenfeindliche Vorfälle als solche zu benennen und besprechen zu können. Für die Entwicklung einer solchen Kultur etabliert die Schule geeignete Formate, bietet tragfähige Beziehungen sowie vertrauliche Zugänge und Anlaufstellen. Sie stellt sicher, dass alle über diese Möglichkeiten informiert sind. Sensibilisierung der Pädagog*innen und entsprechende Rahmenbedingungen gewährleisten, dass jene, die Diskriminierung erfahren, diese äußern können, ohne dass die Erfahrung infrage gestellt oder relativiert oder gar zum Nachteil ausgelegt wird.

Dabei achtet die Schule auf die Grenzen des in Schule Besprechbaren und verweist auch auf außerschulische Gesprächsräume.

19 Dazu siehe auch *3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule?*

Ausgewählte Materialien

- *Hinweise zur Gestaltung von Gesprächen und pädagogischen Reaktionen bei (rassistisch) diskriminierenden Erfahrungen:*
  Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag. Eine Einführung zum Thema Rassismus für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule. Thema Jugend Kompakt Nr. 3. (Andreas Foitzik, Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen e. V., 2015). Bestellbar unter: www.thema-jugend.de

3.4 Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund und Umgang mit rechtsaffinen Schüler*innen

*In einer 5. Klasse haben die Schüler*innen persönliche Steckbriefe über sich erstellt und im Klassenraum aufgehängt. Am nächsten Tag finden sich verschiedene Zahlenkombinationen und ein offenbar antisemitischer Spruch auf dem Plakat eines Schülers. Da auch andere Klassen den Raum nutzen, kann der Klassenlehrer zunächst nicht rekonstruieren, wer für die Schmierereien verantwortlich ist.*

Hinter massiven Abwertungen oder gar Gewalt können individuelle Probleme und soziale Desintegration der ausübenden Schüler*innen liegen, oder aber ›bloß‹ die Attraktivität einer rechten Szene, in der Jugendlichen Sinn und Macht erleben können. Dabei sind nicht nur Jugendliche gemeint, die sich als deutsch und Teil der Mehrheitsbevölkerung verstehen, sondern auch solche, die sich rechtsextremen Strömungen aus den familiären Herkunftsländern zuwenden. Rassistische Diskriminierungserfahrungen spielen dabei häufig eine wichtige Rolle.

Der Umgang mit den verschiedenen Formen von Rechtsextremismus und mit rechtsaffinen Schüler*innen ist für die Schule eine Herausforderung. Der Hintergrund mancher Äußerungen und Vorfälle bleibt leicht unbemerkt, die Hinwendung zu extrem rechten Angeboten kann zuerst wenig sichtbar geschehen und sich dann überraschend zeigen. Während die eine Situation harte Grenzen und Sanktionen verlangt, ist in einer anderen eine zugewandte pädagogische Auseinandersetzung angebracht. Oft braucht es beides. Zudem gibt es Fallstricke zu beachten, etwa beim Sprechen mit rechtsorientierten Jugendlichen als erstem Schritt.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie lassen sich Situationen mit rechtsextremem Hintergrund erkennen und einordnen?
- Welche Interventionsmöglichkeiten in und außerhalb des Unterrichts gibt es? Wie können Gespräche mit rechtsaffinen Schüler*innen sinnvoll geführt werden?
- Wie kann sich die Schule auf rechtsextreme Phänomene vorbereiten, Strukturen schaffen und Handlungsspielräume ausnutzen?

Einordnen der Situation

Die Assoziation von Rechtsextremismus mit dem »Neonazi« mit Glatze und Springerstiefeln scheint klar. Jedoch äußern sich Rechtsaffinität und rechtsextreme Einstellungen selten und nicht mehr so eindeutig und offensichtlich, zumal im Schulraum. Auch handelt es sich nicht nur um männliche Jugendliche, wie viele annehmen.[20]

Wissen über die Szene

Dennoch gibt es spezielle Symboliken, Kleidungsstile und -marken, Musik, subkulturelle Codes oder auch bestimmten Formulierungen in Diskussionen, die mehr oder weniger eindeutig auf eine Nähe zur rechtsextremen Szene hinweisen. Um diese zu erkennen, braucht es mitunter recht spezifisches Wissen und eine entsprechende Sensibilisierung.[21]

So ist im Fallbeispiel zwar der Spruch auf dem Plakat als antisemitisch zu erkennen, vor allem die Zahlenkombinationen, etwa »18« und »88« (Szene-Codes für AH = Adolf Hitler und HH = Heil Hitler), verweisen aber darauf, dass es sich vielleicht nicht nur um ein provozierendes Nachplappern gängiger Sprüche handelt, sondern hier ein Kontakt mit der extrem rechten Szene und ihren Kommunikationsformen wahrscheinlich ist.[22]

Eine wichtige Frage ist daher, wie unter den gegebenen Rahmenbedingungen diese speziellen Kenntnisse über Rechtsextremismus und die rechte Szene in der Schule entwickelt werden können, um frühzeitig Hinweise zu erkennen und Vorfälle einzuordnen. Neben dem Kontakt mit außerschulischen Beratungsangeboten und Expert*innen für Rechtsextremismus können besondere Ansprechpersonen an der Schule für diesen Handlungsbereich etwa das Wissen bereitstellen und Hinweise für ein pädagogisches Eingreifen an das Kollegium wie auch an die Elternschaft weitergeben.[23]

Dennoch braucht es Aufmerksamkeit

Solche Kenntnisse über die rechte Szene ermöglichen es, die Tragweite eines Vorfalls überhaupt zu erkennen oder Veränderungen in Verhalten und Erscheinen von Schüler*innen einzuordnen. Allerdings gibt es inzwischen eine breite sich ständig veränderte Palette an Stilen und Codes des extrem rechten Spektrums. Manche Zeichen und Signale sind verschiedenen Strömungen zurechenbar oder bleiben mehrdeutig, viele auch unterhalb der Grenze von Strafbarkeit und Verfassungswidrigkeit.

Auch sind diese Symbole und Codes nur bedingt Hinweise auf eine Orientierung in Richtung rechts. In der Phase der Annäherung an die rechtsextreme Szene werden solche Zeichen etwa manchmal provokativ und offen getragen, um deren Wirkung in Schule und Umfeld auszuprobieren, während sie mit einer Festigung und stärkeren Sozialisation in der Szene wieder verschwinden können. Es wäre daher eine Illusion, allein über einen eindeutigen Wissenskatalog Handlungssicherheit erzielen zu wollen.

---

20 Die Rolle von Geschlecht in diesen Zusammenhängen beleuchtet *Enrico Glaser: Rechtsextremismus und Geschlecht – Relevanz und pädagogische Anknüpfungspunkte* im Einführungsband.

21 Genauere Einblicke in die rechte Szene in Deutschland gibt *Lukas Hezel: Die rechte Szene in Deutschland – Erscheinungsformen, Entwicklungen und Agitationsmuster* im Einführungsband.

22 Es gibt eine Reihe an Publikationen und Plattformen, die versuchen, einen umfassenden und aktuellen Überblick zu dieser Symbolik zu verschaffen, auch zur Einschätzung der Strafbarkeit, etwa dasversteckspiel.de; www.aktion-zivilcourage.de/Braune_Symbole.472.

23 Siehe auch *4.6 Qualifizierung und Wissensmanagement als Motor der Schulentwicklung.*

Wissen über die rechte Szene kann eine generelle Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für die Problematik diskriminierender und rechtsextremer Haltungen nicht ersetzen. Bei entsprechenden Hinweisen oder auch einem ›Bauchgefühl‹ ist es wichtig, nachzufragen, Hinweise zu sammeln und andere Meinungen und Einschätzungen innerhalb oder auch außerhalb der Schule einzuholen. Im Kopf zu behalten ist auch die Frage, ob es über den konkreten Vorfall hinaus ähnliche Vorfälle oder bisher übersehene Entwicklungen und Hinweise gibt, zum Beispiel die Verbreitung von Musik mit rechtsextremen Inhalten unter manchen Schüler*innen.

Wenn extrem rechte Haltungen an die Oberfläche kommen und Aufregung verursachen, geraten leicht die – vielleicht auch indirekten – Wirkungen und die Betroffenen einer Tat aus dem Blick. Im Fall des beschmierten Steckbriefs steht vielleicht zunächst die Suche nach den Täter*innen im Fokus. Welche Wirkungen aber hat der Vorfall auf die Klasse und vor allem auf den Schüler, dem das Plakat gehört? Fühlt er sich verletzt oder bedroht – unabhängig davon, ob die Tat gezielt gegen ihn intendiert war? Was ändert es, wenn der Schüler einen, etwa auf dem Plakat thematisierten, jüdischen Hintergrund hat? Vielleicht wird ihm dieser aber auch zugeschrieben oder die antisemitischen Äußerungen beziehen sich auf ein anderes Merkmal oder treffen andere Schüler*innen der Klasse, die sich mit dem Judentum identifizieren.

Reagieren: Balance zwischen Positionierung, Schutz und Angeboten

Gibt es Vorfälle, die auf einen rechtsextremen Hintergrund deuten, werden rechtsextreme Meinungen geäußert oder wird die Hinwendung einzelner oder mehrerer Schüler*innen zur rechten Szene beobachtet, kann die Schule darauf mit einer Thematisierung im Unterricht reagieren, ohne die jeweiligen Schüler*innen direkt anzusprechen.[24]

Thematisierung im Unterricht als Intervention

Das kann gerade bei ambivalenten Jugendlichen sinnvoll sein, um sich mit den Vorurteilen und Positionen, die sie beschäftigen und die sie vielleicht äußern, inhaltlich auseinanderzusetzen. So kann eine persönliche Konfrontation, die vielleicht Widerstand oder Abwendung provoziert, zunächst vermieden werden. Gleichzeitig wird den Jugendlichen signalisiert, dass ihre Einstellungen und die Hinwendung zu einem bestimmten Milieu gesehen werden, und es kann gezeigt werden, was daran widersprüchlich oder problematisch ist.

Dies ist auch ein mögliches Vorgehen, wenn Urheber*innen von Vorfällen – wie im Beispiel – nicht identifiziert werden können, aber in der Schule vermutet werden. So bleibt die Tat nicht ohne Reaktion, gleichzeitig kann die Position der Schule klargemacht werden.

Die Thematisierung setzt an lebensweltlichen Erfahrungen und Problemen der Jugendlichen an und geht etwa über Besuche in Gedenkstätten hinaus. Diese sind für die historisch-politische Bildung zwar zentral. Es besteht aber die Gefahr, dass diese, entkoppelt von der Lebenswelt oder von konkreten Vorfällen, von Schüler*innen lediglich als exotische Ausflüge oder allein auf eine ferne Vergangenheit bezogen erlebt werden.

24 Siehe dazu *3.15 Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus im Unterricht*.

Wichtig ist dann einzuschätzen, wer diese inhaltliche Auseinandersetzung kompetent führen und gegebenenfalls adäquat auf Provokationen reagieren kann. Es ist zu verhindern, dass die Position der Jugendlichen durch die Thematisierung noch aufgewertet wird. Fühlen sich Lehrkräfte unsicher, können vielleicht Kolleg*innen oder die Schulsozialarbeit diese Aufgabe übernehmen oder sie können auf qualifizierte Angebote der außerschulischen Bildungsarbeit zurückgreifen.

Fallstricke und Schutzauftrag bedenken

Gerade wenn heikle Themen bewusst angesprochen werden, aber auch in anderen Unterrichtssituationen, kann es von Jugendlichen zu Äußerungen kommen, die antidemokratisch oder diskriminierend sind. Darauf muss reagiert werden. Das provozierende Sprechen in der Öffentlichkeit, etwa in der Klasse, kann allerdings die Schüler*innen bestärken. Das Risiko, bei einer direkten, persönlichen Konfrontation bloßgestellt zu werden, stärkt zudem vielleicht eher den Widerstand oder reizt zur weiteren Agitation.

In Situationen, die ein direktes Handeln erfordern, etwa wenn Meinungen im Unterricht ausgesprochen werden, stehen Lehrkräfte manchmal vor einem Dilemma: Einerseits sind klare Grenzen, unter Umständen auch Sprechverbote, nötig, damit der Unterricht nicht als Plattform für rechte Ideologie oder problematische Argumentationen genutzt wird, auch damit andere Schüler*innen vor diskriminierenden Abwertungen geschützt werden. Andererseits wird angestrebt, dass sich die Schüler*innen, denen vorher das Wort verboten wurde, dann im persönlichen Gespräch mit der Lehrkraft öffnen und über ihre Hintergründe und Motive berichten.

Daher ist bei der Reaktion auf extreme und abwertende Äußerungen mit Blick auf die folgenden Schritte abzuwägen:

- Sollen zunächst primär radikalisierende oder diskriminierende Äußerungen in der Klasse unterbunden werden, um Schüler*innen zu schützen?
- Soll zu den betreffenden Jugendlichen oder zum gesamten ›Publikum‹, also der Klasse, gesprochen werden? Soll dabei die eigene Position vor allem den anderen Schüler*innen deutlich werden, um demokratische Positionen in der Klasse zu stärken, oder wird versucht, die Jugendlichen, die sich extrem äußern, auch zu überzeugen?

Mit rechtsaffinen Schüler*innen sprechen

Wird das persönliche Gespräch mit rechtsaffinen oder noch ambivalenten Schüler*innen gesucht, stellt sich das Problem, einerseits den Gesprächsraum zu öffnen bzw. offen zu halten, ohne sich andererseits in problematische Argumentationen zu verstricken oder Abwehrhaltungen noch zu stärken.[25]

Bei den Jugendlichen sind Einstellungen und Überzeugungen häufig noch wenig fundiert und können durch alternative Deutungsangebote und Erklärungen bearbeitet werden. In anderen Fällen ist die soziale und ideologische Einbindung so gefestigt, dass der pädagogische Einfluss schnell an Grenzen stößt. Das direkte Gespräch sollte aber der erste Ansatzpunkt sein. Welche Form das Gespräch hat und wie es vorbereitet werden muss, hängt von verschiedenen Fragen ab:

25 Dazu ausführlich *Bröse/Schecher: Generation »Mitte-Performance« – Rechtsaffine Jugendliche im Fokus der Präventionsarbeit* im Einführungsband.

- Wie gefestigt ist die*der Betreffende in seinen Wahrnehmungen, Meinungen und ihrem*seinem Wissen? Handelt es sich etwa um einzelne, aus einem rechtspopulistischen Diskurs übernommene, wenig auffällige Phrasen oder um Parolen der extremen Rechten? Steht dahinter eine tiefere Beschäftigung mit politisch extrem rechten Ideen und/oder oder Nähe zu rechten Jugendkulturen? Gibt es eine Identifikation als »rechts«?
- Handelt es sich um einzelne Schüler*innen oder mehrere? Sind sie organisiert oder stehen rechten Gruppierungen nahe? Welchen Einfluss haben Eltern, andere Peers, bestimmte Medien? Gibt es Unterstützer*innen oder entsprechende (Deutungs-)Angebote im Umfeld?
- Inwieweit ist sie*er vorbereitet auf solche Gesprächssituationen und argumentativ geschult? Zielt eine Provokation vielleicht auch bewusst auf die Beeinflussung von Themen und Diskussionen in der Klasse oder Schule?
- Wie vertraulich und tragfähig ist die Beziehung? Gibt es andere Bezugspersonen? Wie gut kennt der*die Pädagog*in die*den Betreffenden? Wie sieht es etwa mit Selbstvertrauen und Anerkennung im Schulkontext aus? (vgl. auch Hammerbacher 2014)

Auch Personen im schulischen und außerschulischen Umfeld der*des betreffenden Schüler*in können dazu Auskunft geben, um ein Bild zu bekommen. Wie ist die Wahrnehmung durch andere Lehrkräfte, die Schulsozialarbeit, durch Mitschüler*innen oder die Eltern? So kann auch in Erfahrung gebracht werden, wen es vielleicht zu schützen gilt, wer (potenziell) Betroffene sind.

Auf dieser Grundlage kann die pädagogische Fachkraft abwägen, mit welchem Ziel ein Gespräch geführt wird. Zudem kann sie einschätzen, wer das Gespräch führen soll. Gibt es besondere Bezugspersonen in der Schule, die eher einen Draht zu den Schüler*innen haben? Ist die Schulsozialarbeit durch ihre Position und ihre Qualifikation vielleicht eher geeignet, solch ein sensibles Gespräch zu führen?

… weg von Argumentationen hin zu Person und Hintergründen

Beim Gespräch nimmt die Fachkraft eine fragende Haltung ein, um Motive und Hintergründe beim Gegenüber zu ermitteln und dennoch Position zu zeigen. Es empfiehlt sich daher,

- authentisch zu sein und die eigene Position klar darzustellen, aber diese nicht unbedingt zum Mittelpunkt des Gesprächs zu machen. Bei festen Haltungen wird genau die Gegenargumentation häufig erwartet und bestätigt den Weg von Widerstand und Abkehr.
- die Jugendlichen als Gegenüber ernst zu nehmen. Gerade bei weniger gefestigten und systematischen Meinungen geht es darum, die eigene Meinung nicht autoritär als richtige über diejenige der Jugendlichen setzen zu wollen (auch wenn sie konträr zur eigenen ist). Es geht auch nicht darum, die andere Person moralisierend zu verurteilen. Häufig ist es gerade das Gefühl der Machtlosigkeit und Entmündigung, die vermeintlich starke Positionen und Identifikation mit einem Kollektiv attraktiv machen. Im Gespräch können Hintergründe und alternative Erklärungsmuster zu rechten Phrasen aufgezeigt werden.
- offene Fragen nach der Person und den Hintergründen von Meinungen und Einstellungen zu stellen: Wie kommst du darauf? Woher weißt du das? Was hat dich zu

dieser Einstellung gebracht? Das zeigt Interesse für die*den Schüler*in und arbeitet auf der Beziehungsebene, ohne die inhaltlichen und politischen Diskrepanzen auflösen zu wollen. Zudem kann so geklärt werden, welche Funktionen die rechten Angebote im Leben der Jugendlichen einnehmen, was ihre Motive sind und was Alternativen sein können, die ähnliche Funktionen erfüllen. Diese Offenheit und Aufmerksamkeit den Jugendlichen gegenüber heißt aber auch, pauschale Klassifikationen der Person – nicht bestimmter Äußerungen – als ›rechts‹ oder ›rassistisch‹ eher zu vermeiden.

- zu überlegen, welche Fragen oder Einschätzungen in diesem Moment für das Gegenüber überraschend und irritierend sein können. Auch so können die erwartete oder gewünschte Konfrontation von Meinungen und die Bestätigung von Widerstand umgangen werden. Dies kann Räume für die Beziehungsbildung öffnen und Hintergründe der Person erschließen.

Die Eltern sinnvoll einbinden

Unabdingbar sind auch Gespräche mit Eltern, um die Hintergründe der Hinwendung zu rechtsextremen Angeboten zu verstehen, aber auch Interventionsmöglichkeiten zu entwickeln. Vielleicht sind diese selbst besorgt und ratlos oder haben die Entwicklung der Jugendlichen, etwa veränderte Symbolik von Kleidung oder Inhalte von Musik, gar nicht als problematisch wahrgenommen. Hier hat die Schule auch einen Aufklärungsauftrag, kann Eltern unterstützen und mit deren Mitwirkung arbeiten, etwa um alternative Bezugspunkte für Jugendliche zu schaffen.

Bei Einbezug der Eltern steigt andererseits das Risiko, dass die Jugendlichen sich nicht als Subjekte, die eigene Meinungen bilden und vertreten wollen, ernst genommen fühlen. Gerade ihre Position in machtvollen Verhältnissen ist auch ein Problem, das Jugendliche Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Macht bei rechten Angeboten suchen lässt.

Auch hier ist abzuwägen zwischen Verantwortung, Erziehungsauftrag und Einflussnahmen durch die Eltern auf der einen und dem Erzeugen von Widerstand und dem Gefühl der Unmündigkeit auf der anderen Seite. Anders stellt es sich dar, wenn Eltern und Umfeld der Jugendlichen selbst extrem rechte Meinungen vertreten und übertragen bzw. die Jugendlichen gegenüber der Schule in ihrer Position stärken (siehe Kasten).

Da diese Arbeit mit Eltern nur teilweise in den Verantwortungsbereich der Schule fällt, ist die Einbeziehung anderer Stellen sinnvoll, um Eltern zu unterstützen oder zu intervenieren, gerade wenn Eltern rechtsextreme Einstellungen fördern:

- lokale und regionale Beratungsangebote für Eltern, wenn ihre Kinder in die rechte Szene abrutschen[26]
- Jugendämter, die bei Kindeswohlgefährdung verantwortlich sind, die Jugendlichen zu schützen und dafür andere Mittel haben als die Schule

26 z. B. www.elternstärken.de

Grenzen für Eltern mit extrem rechten Haltungen

Es kann vorkommen, dass durch Eltern extrem rechte Überzeugungen in die Schule getragen werden oder Eltern diskriminierend handeln. Zwar hat die Schule keinen Bildungsauftrag gegenüber den Eltern. Trotz der eng umgrenzten Einflussmöglichkeiten und dem elterlichen Erziehungsvorrang in Bezug auf die eigenen Kinder ist aber zu überlegen, wie hier angemessen reagiert werden kann, gerade wenn Eltern direkt in Schulen wirken und ihre Positionen stark in Konflikt mit denen der Schule stehen.

Dabei kann die Einflussnahme von Eltern auf verschiedenen Wegen wirksam werden, so durch:

- unmittelbares Agieren in der Schule etwa durch rassistische, heteronormative, klassistische und/oder andere diskriminierende Haltungen und Äußerungen der Eltern zum Beispiel beim Abholen, bei Elternabenden oder während Schulveranstaltungen
- vermitteltes Agieren zum Beispiel über Äußerungen oder Kleidung von Schüler*innen, durch deren Eltern angeregt
- unmittelbare ›politische‹ Einflussnahme auf Bildungsinhalte und Unterrichtsgeschehen, auch über Aktivitäten des Schulfördervereins
- eher indirekte Einflussnahme zur Absicherung von Privilegien durch die institutionelle/strukturelle Diskriminierung anderer ›Gruppen‹, etwa in der Einflussnahme auf die Klassenzusammensetzung, die Verteilung von Lehrpersonal und Mitteln oder die An- und Einbindung von Willkommensklassen

Zentral ist dabei, wie und auf welcher Grundlage die Schule sich zu Diskriminierung positioniert und die einzelnen an pädagogischen Prozessen Beteiligten eigene Haltungen geklärt haben, um solche Einflüsse und Grenzen überhaupt erkennen zu können und ihnen zu begegnen. Direkte Adressat*innen der Schule bleiben die Schüler*innen. Dennoch haben Schulen das Recht, auf Grundlage ihrer Bildungs- und Erziehungsaufträge in ihrem Verantwortungsbereich eine ethische Position zu vertreten.

Dies erfordert ein hohes Maß an Professionalität, auch um die Elternbeziehung, und damit ebenso die Beziehung zu Schüler*innen, nicht zu gefährden. Zu klären ist dabei, ob die Interventionen der Lehrkräfte und der Schule das Elternrecht berühren können. Dies betrifft beispielsweise bestimmte Lerninhalte, Veranstaltungsbesuche oder etwa Bekleidungsvorschriften. Wenn Verbote schwer möglich sind, weil sich bestimmte Aussagen oder Symbole im rechtlich zulässigen Rahmen bewegen, aber trotzdem bestimmten Grundwerten widersprechen, kann gerade gegenüber Schüler*innen auf die Werte der Schulgemeinschaft und die Folgen einer Positionierung gegen diese Werte hingewiesen werden.

Andererseits ist wichtig, die Grenzen von Äußerungen und Handlungen zu kennen, bei denen nicht mehr kommunikativ und pädagogisch agiert werden kann, sondern polizeilich agiert werden muss. Wenn Handlungen oder Äußerungen Straftatbestände darstellen, hat die Schule wenig Spielraum, auch wenn die Hürden für eine Anzeige von Erziehungsberechtigten sicherlich hoch sind.

Generell ist bei Reaktionen auf diskriminierendes Handeln von Eltern zu bedenken,

- wie auch hier auf Grundlage von Leitbild und Wertekanon klar gegen bestimmte Haltungen und Handlungen Position bezogen werden kann, ohne dass sich dies gegen Personen richtet und Anerkennung verwehrt.
- wie zwischen dem Erziehungsziel gegenüber Schüler*innen und der Positionierung gegen Diskriminierung einerseits und dem Risiko, Vertrauen und damit eine gute Elternbeziehung zu verlieren, andererseits abgewogen wird.
- wie mit Eltern und auch Schüler*innen umgegangen werden kann, möglichst ohne dass Schüler*innen in Loyalitätskonflikte zwischen Schule und Eltern gebracht werden.
- welche Unterstützung von außen, und insbesondere seitens der Politik, eine Schule braucht, wenn es nicht um einzelne Eltern geht, sondern um die Mehrzahl.

Mit KISSeS intervenieren

Der Sozial- und Erziehungswissenschaftler Kurt Möller verweist in seinen Forschungen auf die wichtige Rolle von sogenannten KISSeS für die Entwicklung wie auch für die Distanzierung von diskriminierenden und rechtsextremen Haltungen.[27] KiSSeS steht für Erfahrungen von

- **K**ontrolle über die eigene Lebensführung,
- **I**ntegration als Identifikation, Zugehörigkeit und Teilhabe in sozialen Gruppen,
- **S**inn und Sinnstiftung im eigenen Erleben,
- **e**rfahrungsstrukturierende Repräsentationen, etwa demokratische Deutungsangebote zur Einordnung von Erlebnissen,
- **S**elbst- und Sozialkompetenzen im Umgang mit eigenen Bedürfnissen und Anderen.

Diese KiSSeS-Erfahrungen können in der Schule, aber auch in der Familie, in Peergroups, in Vereinen und im Gemeinwesen fehlen oder ermöglicht werden. Für Interventionen heißt dies zum einen, Grenzen für Positionen und Affinitäten der Jugendlichen zu ziehen. Es heißt zum anderen, alternative und demokratische Angebote zu schaffen, um an jenen Bedürfnissen nach KiSSeS anzusetzen und eine nachhaltige Distanzierung von rechten Szenen zu erreichen. Gleichermaßen sind solche Alternativangebote von Zugehörigkeit und Anerkennung für die Präventionsarbeit sehr wichtig.[28] Schule ist als Sozialraum für Schüler*innen ein zentraler Ort der Integrations- oder auch Desintegrationserfahrungen, hier können sowohl Sinnstiftung als auch Sinnentleerung, sowohl Selbstwirksamkeit als auch Machtlosigkeit erlebt werden.

Dieser Ansatz kann auch die Beobachtung erklären, dass manche Jugendliche, die eigene oder kollektive Erfahrungen mit Diskriminierung und Marginalisierung in der Mehrheitsgesellschaft machen, sich antidemokratischen und nationalistischen Angeboten zuwenden, die nicht auf Deutschland Bezug nehmen, beispielsweise rechtsextreme Bewegungen aus der Türkei, Polen oder Kroatien.

Das für die Soziale Arbeit entwickelte KISSeS-Modell hat in der Schule Grenzen. Bei einem begrenzten Zeitbudget muss abgewogen werden, wie viel Aufmerksamkeit und Förderung eine Lehrkraft wie auch die Schulsozialarbeit eine*r (rechten) Schüler*in zukommen lassen kann, ohne andere Schüler*innen, insbesondere (potenziell) von Diskriminierung Betroffene, zu vernachlässigen. Zudem darf grenzüberschreitendes oder gewaltvolles Verhalten nicht legitimiert oder von entsprechenden Sanktionen ausgenommen werden. Im Entscheidungsfall muss dem Schutz von Betroffenen der Vorrang eingeräumt werden.

Klarheit in Handlungsmöglichkeiten, Position und Vorgehen an der Schule

Auf das Vorgehen gegen extrem rechte Einstellungen und entsprechende Handlungen sind Schulen oft wenig vorbereitet. Leitbilder und Schulordnung können Orientierung und eine geteilte Handlungsgrundlage bieten. Das betrifft die Formulierung von

27 Den Kern dieser Haltungen beschreibt Kurt Möller auch als sogenannte »Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen« (PAKOs). Siehe dazu *Möller: Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen – Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis* im Einführungsband.

28 Siehe *3.12 Einführung: Diskriminierungskritische Bildung.*

Grundpositionen wie auch von Grenzen, etwa konkrete Verbote für bestimmte Äußerungen, Kleidung oder Musik.

Im Voraus gemeinsam klare Linien erarbeiten

Sinnvoll ist, diese Leitlinien gemeinsam mit Schüler*innen zu erarbeiten und zu besprechen. Dadurch kann noch stärker vermittelt werden, dass nicht die Personen, sondern bestimmte Positionen ausgeschlossen werden.

Diese Positionen sind möglichst konkret zu formulieren. Vage Kategorien wie allgemein »politische Aussagen« oder »rechte Aussagen« als Grundlage für Verbote zu nutzen, wird nicht gelingen. Der Ausschluss aufgrund vager Beurteilungen kann das Selbstbild der betreffenden Schüler*innen als Unterdrückte mit Berufung auf ihre Meinungsfreiheit bestätigen. Das entscheidende Kriterium sind implizite oder explizite Ideologien der Ungleichwertigkeit, Menschenfeindlichkeit und Diskriminierung.

Diese Leitlinien enthalten darüber hinaus auch

- eine Orientierung über Handlungsmöglichkeiten und Pflichten der Schulangehörigen und insbesondere der Schulleitung (zu (straf-)rechtlichen Implikationen siehe Kasten).
- Schutzmaßnahmen für Kolleg*innen, die Ziel von Anfeindungen werden.
- Verweise auf schulinterne oder -externe Expert*innen im Umgang mit rechtsaffinen Schüler*innen, die einzelne Fachkräfte zu Handlungsstrategien oder entsprechenden Unterrichtseinheiten beraten können.

Rechtliche Möglichkeiten und Pflichten der Schule bei Straftaten mit rechtsextremem Hintergrund

Auch rechtlich haben Schulen eine Handhabe in Bezug auf rechtsaffine Schüler*innen. Zum einen bestehen Schutzpflichten gegenüber Schüler*innen hinsichtlich Würdeverletzungen. Zum andern sind in den meisten Schulgesetzen Demokratiefähigkeit, Anerkennung gleicher Menschenwürde etc. als Erziehungsziele festgeschrieben. Daraus ergibt sich ein klarer Auftrag und die Pflicht, gegen diskriminierende wie extrem rechte Orientierungen und Aktivitäten vorzugehen.

Darüber hinausgehend sieht das Strafrecht klare Grenzen für Handlungen vor, die sich gegen die demokratische Ordnung richten. Die Paragrafen 86 und 86a des Strafgesetzbuchs stellen etwa das Verbreiten von Propagandamitteln bzw. das Verwenden von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen unter Strafe. § 130 StGB ahndet Volksverhetzung, also etwa Aufrufe zu Hass und Gewalt gegen Bevölkerungsteile, deren Beleidigung und Verleumdung oder die Leugnung der Verbrechen des Nationalsozialismus sowie die Verbreitung entsprechender Schriften, gerade an Jugendliche.

Auch bei anderen Vorfällen im Zusammenhang mit Rechtsextremismus wie Beleidigung oder Körperverletzung muss die Schule, wenn pädagogische Mittel wie Ordnungsmaßnahmen ausgereizt sind und Handlungen die Schwere von Straftatbeständen erreichen, reagieren.

Der Blick über Einzelschüler*innen und Schule hinaus

Auch wenn meist einzelne Schüler*innen mit ihren Handlungen oder Haltungen im Fokus stehen, lohnt ein Blick auf das Umfeld, in dem sie sich bewegen. Wie auch bei Diskriminierung gibt es hier im pädagogischen Setting oft die Tendenz zur Individualisierung. Wo aber werden extreme Positionen und Haltungen durch Diskurse der

›Mitte‹, durch Wegschauen und vermeintliche Neutralität in der Schule oder auch außerhalb mehr gestärkt als mit Widerspruch konfrontiert?[29] Wie kann die*der einzelne Pädagog*in und die Schule darauf einwirken? Wo gibt es massive Einflüsse von außen oder Tendenzen, die größere Teile der Schüler*innenschaft betreffen, etwa Musik, Jugendveranstaltungen, Clubs, nicht offensichtlich rechtsextreme politische Initiativen etwa gegen Asylbewerber*innen im Internet oder im Gemeinwesen?

Eine rechtsextreme Orientierung hat komplexe Ursachen, eine wirksame Intervention umfasst daher verschiedene Lebensbereiche der Jugendlichen und tangiert verschiedene Personen auch in der Schule. Es braucht die Zusammenarbeit zwischen verantwortlichen und beratenden Lehrkräften, Schulsozialarbeit oder auch der Schulleitung, um gemeinsame Strategien für den Einzelfall oder für Entwicklungen in Gruppen zu finden.

Die kontinuierliche Kooperation mit Fachstellen, die zu Rechtsextremismus arbeiten, ist gerade bei Entwicklungen, die nicht mehr nur Einzelschüler*innen betreffen, unumgänglich: der Verweis auf die Opferberatung, die Nutzung von Beratungs- und Bildungsangeboten zu Rechtsextremismus, im Einzelfall auch der Kontakt zu Ausstiegsprogrammen.[30]

Auch die kooperative Arbeit in und mit dem Gemeinwesen, der außerschulischen Jugendarbeit, Netzwerken und Runden Tischen gegen Rechtsextremismus und Antidiskriminierungsorganisationen oder der kommunalen Politik kann hilfreich sein, gerade wenn es darum geht, der Entwicklung einer lokalen rechten Szene frühzeitig zu begegnen.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Rechten Positionen, nicht Personen klar entgegentreten und Schüler*innen vor den Wirkungen extrem rechter Haltungen schützen.

Bei Hinweisen auf menschenfeindliche Haltungen und Hinwendung zur rechten Szene versucht die Schule ein Bild von Motiven und Ursachen zu bekommen und sucht das direkte, klärende Gespräch durch Personen, die entsprechend geeignet und qualifiziert sind. Dabei stehen die Schüler*innen mit ihren Hintergründen im Zentrum, ohne dass dabei eine klare Positionierung der Pädagog*innen gegen diskriminierende und antidemokratische Haltungen aufgegeben wird.

Moralisierung oder Verurteilung werden vermieden. Bei Interventionen und inhaltlichen Auseinandersetzungen stellen die Verantwortlichen den Schutz anderer Schüler*innen vor Verletzungen oder Beeinflussung voran. Die Grenzen sowie das Vorgehen der Schule bezüglich extrem rechter Haltungen, Handlungen, Symbole und jugendkultureller Ausdrucksformen sind klar und einheitlich festgeschrieben.

Die Schule vermittelt ihre demokratischen und auf Antidiskriminierung orientierten Grundsätze selbstbewusst auch in der Elternkommunikation. Menschenfeindlichen Äußerungen oder auch unangemessener Einflussnahme durch Eltern auf Bildungsinhalte oder die demokratische Gestaltung der Schule tritt sie entschieden entgegen.

29 Siehe auch *Broese/Schecher: Generation »Mitte-Performance« – Rechtsaffine Jugendliche im Fokus der Präventionsarbeit im Einführungsband.*

30 Siehe dazu *4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen.*

Ausgewählte Materialien

- *Ausführlich zum Umgang an Schulen, mit Fallbeispielen und Handlungsmöglichkeiten:*
  »Auch das noch?!« – Informationen zum Umgang mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus, Rassismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit an Schulen. (Kulturbüro Sachsen e.V./Courage – Werkstatt für demokratische Bildungsarbeit e. V., 2018).
  kulturbuero-sachsen.de/wp/wp-content/uploads/2018/06/Auch_das_noch_web.pdf
- *Handreichung für Pädagog*innen zum praktischen Umgang mit verschiedenen Formen von Antisemitismus:*
  Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft (Bildungsstätte Anne Frank, 2013).
  www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf
- *Insbesondere zur Rolle von Mädchen/jungen Frauen im Kontext Rechtsextremismus und pädagogischen Strategien:*
  Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Reihe Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung. (Katharina Debus/Vivien Laumann, 2014).
  www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf
- *Materialien zum Erkennen von rechten Symbolen, Marken etc. und deren strafrechtlicher Relevanz:*
  Flyer »Das sieht verboten aus« (Aktion Zivilcourage e. V., 2016).
  www.aktion-zivilcourage.de/Braune_Symbole.472 (zum Bestellen)
  sowie:
  dasversteckspiel.de (Agentur für soziale Perspektiven e.v.). dasversteckspiel.de
- *Speziell zum herausfordernden Problemkreis »Isrealkritik« und Antisemitismus:*
  Kritik oder Antisemitismus? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus (Amadeu Antonio Stiftung, 2014).
  www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/handreichung_antisemitismus_internet.pdf

3.5 Diskriminierung und rechtsextreme Haltungen als Hintergrund von Konflikten

Ein Mädchen wird von der Schule suspendiert, weil es einen Mitschüler geschlagen hat. Später erzählt sie, dass sie in bestimmten WhatsApp-Gruppen – auch weil sie Kopftuch trägt – massiv beleidigt wurde, insbesondere von dem Mitschüler. Auch im Alltag erfährt sie Abwertungen, etwa dass ihr das Kopftuch heruntergerissen wird.

Diskriminierung oder Einstellungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sind bei vielen – nicht bei allen – Konflikten in der Schule ein relevanter Hintergrund, um diese verstehen zu können und Klärungsprozesse zu gestalten. Gleichzeitig können Diskriminierungsvorwürfe Konflikte verstärken und zur Eskalation führen, weil Machtungleichgewichte relevant werden oder der Konflikt moralisch aufgeladen wird.

Daher ist es herausfordernd, einen adäquaten pädagogischen Umgang mit Konflikten zu finden, bei denen Diskriminierung eine Rolle spielt oder Diskriminierungsvorwürfe im Raum stehen.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie wirken gesellschaftliche Positionierungen und Diskriminierungserfahrungen der Beteiligten oder gruppenbezogene menschenfeindliche Einstellungen bei der Konfliktentstehung?
- Sollten Konflikte mit solchen Hintergründen anders bearbeitet werden, als ›normale‹ Konflikte? Welche Fallstricke und Herausforderungen stellen sich bei der Konfliktklärung? Wie kann die Schule bei der Bearbeitung von Konflikten systematisch Diskriminierung im Blick behalten? Was bedeutet dies für Modelle der Peermediation und Streitschlichter*innenprogramme?
- Wie kann diskriminierungskritisch mit Kategorisierungen bei der Interpretation von Konflikten umgegangen werden?

Diskriminierung und Ideologien der Ungleichheit hinter Konflikten

Ein bestimmtes Konfliktverhalten kann massiv von vergangenen persönlichen, aber auch antizipierten oder bei anderen beobachteten Diskriminierungserfahrungen geprägt sein. Wenn diese Erfahrungen aber nicht als relevante Faktoren für die Entstehung oder Ausprägung eines Konfliktes mit in den Blick genommen werden, bleibt der Konflikt selbst unverständlich.

Was in Konflikten relevant ist, aber vielleicht nicht gesehen wird

Gerade bei Diskriminierung liegt die Herausforderung darin, die überindividuelle Dimension im Blick zu behalten. Es geht – wie auch bei anderen Konfliktkonstellationen – in einer Auseinandersetzung nicht immer nur um die beiden offensichtlichen Konfliktparteien.

Ein Konflikt ist in der Regel ein Symptom nicht erfüllter Bedürfnisse, sozialer Schieflagen und/oder der Aushandlung von Hierarchien – Prozesse, die mit Diskriminierungsverhältnissen und -erfahrungen eng verknüpft sein können. In Konflikte fließen vergangene Ereignisse, biografische Prägungen der Beteiligten, aber vor allem auch die unterschiedlichen sozialen Positionierungen der Beteiligten in schulischen wie außerschulischen Machtverhältnissen ein.

Der Junge im ersten Beispiel weiß, wie er das Mädchen provozieren kann, um einen Gewaltausbruch auszulösen. In diesem kommt dann nicht nur die Verletzung durch eine einzelne Bemerkung zum Tragen, sondern Erfahrungen und Befürchtungen wiederholter und massiver Abwertungen, etwa aufgrund ihrer Religion, ihres Aussehens, ihrer Herkunft, ihres Kopftuchs oder auch als Mädchen. Das Beispiel weist so auch auf die mögliche Verschränkung und Überlagerung verschiedener Diskriminierungskategorien hin. Die genauere Betrachtung differenziert den Blick darauf, wer ›Täter*in‹ und wer ›Opfer‹ ist.

Intendierte Abwertung und Einstellungen der Ungleichwertigkeit

Auch vorsätzliches, aggressives Handeln und abwertende, menschenfeindliche Überzeugungen können Ausgangspunkt in Konflikten sein. Diese können sich gegen Personen, die als Repräsentant*innen von Minderheiten oder Feindbildern gesehen werden, oder gegen alternative und demokratische Gruppen richten.

> *In einer Schulklasse kommt es vermehrt zu auch handgreiflichen Auseinandersetzungen zwischen zwei Cliquen. Die beiden unterscheiden sich zunächst vor allem in ihrem Kleidungs- und Musikstil. Während die eine sich im Laufe der Zeit mehr und mehr als explizit links versteht, tritt die andere stärker mit rechten Symbolen und Sprüchen auf, auch immer wieder im Unterricht. Als es vermehrt zu Beleidigungen kommt und die Gruppen aneinandergeraten, ruft die Klassenlehrkraft lediglich zur Ruhe und meint, die politische Einstellung spiele keine Rolle.*

Nicht immer sind Motive und Einstellungen so offen ersichtlich wie in diesem Beispiel. Die politische Dimension zu übersehen und den Konflikt als Auseinandersetzung zwischen Jugendcliquen abzutun, würde aber ein großes Risiko bedeuten, gerade wenn die menschenfeindlich und antidemokratisch orientierten Jugendlichen in der Mehrzahl sind. Spielen solche Motive eine Rolle, wird in der Konfliktklärung eine klare Positionierung zu Menschenwürde und Demokratie notwendig.

Herausforderungen für die Konfliktklärung

Schulische wie gesellschaftliche Machtverhältnisse können bei der Entstehung von Konflikten zentral sein. Sie schaffen eine besondere Verletzlichkeit der Betroffenen und können so starke Reaktionen auf Interventionen und Klärungsprozesse verursachen. Das kann eine Konfliktaustragung auf Augenhöhe erschweren oder gar verhindern. Im schlimmsten Fall werden Konflikte und Verletzungen sogar verstärkt, wenn diese Ungleichheit im Klärungsprozess nicht beachtet wird.

Ungleiche Machtverhältnisse bei der Konfliktlösung erkennen und mitdenken

Die Herausforderung für pädagogisch Verantwortliche, Konflikte in ungleichen Machtverhältnissen zu erkennen und damit adäquat in der Konfliktlösung umzugehen, lässt sich am Phänomen Mobbing zeigen. Meist wird an der Schule von Mobbing im Zusammenhang mit Schüler*innen gesprochen. Auch Lehrkräfte und andere Mitarbeitende können jedoch Ausübende oder Betroffene von Mobbing durch Kolleg*innen, Leitung oder auch Schüler*innen oder Eltern sein. Kennzeichnend ist,

- dass es meist eine größere Gruppe ist, in der Beteiligte in den verschiedenen Rollen als Täter*innen, Mitlaufende, Zu- oder Wegschauende oder Unterstützende Mobbing initiieren, sich daran beteiligen oder es zumindest dulden.
- dass den Angriffen, Schikanierungen und Ausschlüssen ein Machtungleichgewicht zwischen den Betroffenen und den Ausübenden zugrunde liegt – dies auch dann, wenn das Opfer provokant aufgetreten ist.
- dass eine Belästigung über einen längeren Zeitraum stattfindet und sich verstetigt.

Mobbing kann (!) eine Ausprägung der Diskriminierung sein. Mitunter sind es bestimmte Merkmalen und Kategorisierungen, in der Schule oft Aussehen bzw. Körper, die in der Entstehung von Mobbing eine Rolle spielen.

Die Mobbingperspektive ist nicht einfach auf Diskriminierung übertragbar. Mobbing in der Schule betrifft vor allem Machtasymmetrien auf der Klassen- und Gruppenebene, während bei Diskriminierung diese Ungleichgewichte (auch) außerhalb der Schule, also strukturell oder medial, bestehen. Die Perspektive verdeutlicht aber Problemstellungen für das Erkennen und Klären von Konflikten im Zusammenhang mit Diskriminierung. So sind Mobbingsituationen ähnlich wie Diskriminierung für Außenstehende teilweise schwer erkennbar. Die negativen Handlungen und damit verbundene Verletzungen sind mitunter subtil, die Betroffenen haben hohe Hemmschwellen, sich Unterstützung zu suchen.

Die Betroffenen von Mobbing sind den Ausübenden durch das ungleiche soziale Gefüge unterlegen und können den negativen Handlungen allein nur schwer effektive Strategien entgegensetzen. Ähnlich können sich Konfliktbeteiligte durch Diskriminierung in ungleichen sozialen Positionen befinden. In der Folge greifen bestimmte Maßnahmen und Lösungsverfahren für Konflikte, die von Augenhöhe und gleicher Verletzlichkeit der Beteiligten ausgehen, nicht oder nur bedingt. Sie können auch kontraproduktiv und gefährlich für die Betroffenen sein. In der Bearbeitung von Mobbingsituationen gibt es deswegen besondere Präventions- und Interventionsformen, wie der No-Blame-Approach oder das Olweus-Programm.

Unter diesen Voraussetzungen sind insbesondere an Mediation orientierte Verfahren, wie etwa Streitschlichtungsprogramme, nur bedingt einsetzbar. Denn die Anwendung von Mediation richtet sich nach bestimmten Voraussetzungen und Standards (Bundesverband Mediation 2018):

- Das *Verfahren* ist vertraulich, strukturiert, freiwillig und ergebnisoffen.
- Die *Streitparteien* handeln eigenverantwortlich, sind an einer konstruktiven Konfliktbearbeitung interessiert und erarbeiten eigene Lösungen.
- Die *Mediator*innen* sind allparteilich und unabhängig, qualifiziert und professionell.

In Konflikten, in denen Diskriminierungserfahrungen und -verhältnisse eine Rolle spielen, können diese Standards manchmal nur schwer gewährleistet werden:

- Innerhalb bestehender ungleicher Machtkonstellationen kann die Ergebnisoffenheit eines *Verfahrens* in Zweifel stehen, wenn dieses Ungleichgewicht außen vor bleibt. Die unterschiedliche Verletzlichkeit und die Angst vor erneuter Diskriminierung kann zudem verhindern, dass sich eine (durch Diskriminierung bedrohte) Konfliktpartei auf den Prozess einlässt. Das passiert vor allem dann, wenn kein vertraulicher und sicherer Gesprächsraum geschaffen werden kann. So kann es zu Scheinlösungen kommen: Die relevante Diskriminierungserfahrung wird nicht thematisiert, vielleicht verdrängt, es kommt lediglich zu vermeintlichen Klärungen oder Lösungen – auf Kosten der Diskriminierten.
- Bei intendierten Diskriminierungen durch eine *Streitpartei*, etwa mit rechtsextremem Hintergrund und Einstellungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, steht das Interesse an einer Lösung infrage. Sie nutzt die Situation der Klärung möglicherweise, um weiter diskriminierend zu handeln oder geht nur vorgeblich Vereinbarungen ein.

- Die Allparteilichkeit und Unabhängigkeit der *Mediator*innen* ist ein anspruchsvolles Ziel, besonders, wenn diese andere Erfahrungshintergründe haben und andere Positionen in Diskriminierungsverhältnissen einnehmen als die Streitparteien. Es verlangt mindestens ein hohes Maß an Reflexion der eigenen Position und Sensibilisierung für mögliche Voreingenommenheit.

Aufgrund unzureichenden Rahmenbedingungen wie Räumen und Zeiten, bei mangelnder Selbstreflexion oder Kompetenz der Mediator*innen besteht die Gefahr, dass wichtige Erfahrungen im Zusammenhang mit Diskriminierung ausgeblendet bleiben oder Betroffene von Dominanzverhältnissen nicht genug vor erneuten Abwertungen geschützt werden.

Grenzen setzen und Grenzen kennen

Gerade bei Ansätzen, die zur Konfliktklärung auf die Beziehung zwischen Konfliktparteien, die Erzeugung von Empathie oder auch eine konfrontative Offenlegung der Taten setzen, ist zwischen den Belastungen für die Betroffenen einerseits und dem erwarteten Nutzen für die Beteiligten andererseits abzuwägen. Massive Verletzungen, physisch oder psychisch, können einer erneuten direkten Konfrontation mit den Ausübenden und dem Geschehenen entgegenstehen. Für das jeweilige Vorgehen ist also zu klären:

- Sind bei der Klärung eines Konflikts und bei der Entscheidung über pädagogische Maßnahmen Hintergründe wie Erfahrungen mit Diskriminierung ausreichend geklärt und berücksichtigt – gerade wenn Beteiligte als ›Täter*innen‹ erscheinen?[31]
- Welche Maßnahmen und Klärungsverfahren sind dann geeignet, Grenzverletzungen für die Zukunft – auch mit Sanktionen – zu unterbinden, also das Verhalten zum Objekt der pädagogischen Handlung zu machen, aber gleichzeitig die Wertschätzung der Person aufrechtzuerhalten?
- Müssen in der Konfliktsituation in dem Maße Grenzen gesetzt werden – etwa um eine Seite zu schützen oder Machtungleichgewichte auszugleichen –, dass gar kein Verfahren, das auf Freiwilligkeit und Augenhöhe basiert, möglich ist?
- Falls ein Verfahren angestrebt wird, das von Augenhöhe ausgeht: Wie können die pädagogisch Verantwortlichen die Konfliktparteien so begleiten, dass diese auch Diskriminierung als Hintergrund benennen und dass auch unter Bedingungen nicht gleicher Machtpositionen Ausgleich und Verständnis erreicht werden können? Können die Beteiligten ausreichend vor neuen Verletzungen geschützt und dann tragende Vereinbarungen gefunden werden?
- Müssen zusätzliche Personen hinzugezogen werden, in schwerwiegenden Konflikten etwa Eltern, schulinterne und externe Unterstützer*innen oder auch Moderator*innen, um ein strukturelles Machtgefälle auszugleichen oder einen geschützten Raum zu schaffen?

Diskriminierung, Konflikte und Konfliktbearbeitung in Schule einordnen

Der Mediator und Organisationsentwickler Bernd Fechler hat eine Matrix entwickelt, um Konflikte im Zusammenhang mit Diskriminierung einzuordnen und so einzu-

31 Siehe *3.3 Über Diskriminierung sprechen.*

schätzen, welche Wege der Konfliktbearbeitung sinnvoll sein können oder wie mediative Verfahren angepasst werden müssen (Fechler 2012).

Er unterscheidet dafür einerseits zwischen beabsichtigter und nicht beabsichtigter Diskriminierung, andererseits zwischen Diskriminierung auf interpersonaler Ebene und unpersönlicher Diskriminierung durch Organisationen oder gesellschaftliche Strukturen (strukturelle Diskriminierung).[32] Je nach Ursache und Form der Diskriminierung sind andere Bearbeitungsweisen sinnvoll.

	auf interpersonaler Ebene	**auf struktureller Ebene**
beabsichtigt	Diskriminierungsform: • rechtsextrem motivierte Gewalt • Formen sexueller Gewalt • bewusste Ausgrenzung • Mobbing mediative Bearbeitung: • Täter-Opfer-Ausgleich • Versöhnungsdialoge sonstige Bearbeitung: • Eingriff durch Autoritäten • Selbstwehr der Betroffenen und Zivilcourage • juristische Mittel: Strafanzeige	Diskriminierungsform: • Sklaverei, NS-Rassengesetze, Apartheid • Kopftuchverbot • Schengener Abkommen mediative Bearbeitung: • mediativ begleitete Verhandlungen • in der Mediation: Transparenz über Dominanzverhältnisse, Gesetze etc. schaffen sonstige Bearbeitung: • juristische und politische Formen der Auseinandersetzung • Gleichstellungspolitiken, Affirmative Action • ziviler Ungehorsam
nicht beabsichtigt	Diskriminierungsform: • unbedachte Äußerungen • informelle Gruppennormen und daraus erwachsende Ausschlüsse • ignoriert/nicht ernst genommen werden • ungewollte Grenzziehungen, Befangenheit, »Sonderbehandlung« mediative Bearbeitung: • klassische Mediation • in bestimmten Grenzen: Peermediation, Streitschlichtung etc. • Teamentwicklung sonstige Bearbeitung: • Aufklärung, politische Bildung • Protest und andere Formen der Selbsthilfe	Diskriminierungsform: • fehlende Barrierefreiheit für Menschen mit Einschränkung • indirekte Diskriminierung bei Schulorganisation • Strukturen des Bildungssystems mediative Bearbeitung: • Institutionelle Feedback-Schleifen • Mediation als Organisationsentwicklung sonstige Bearbeitung: • Mainstreaming und interkulturelle Öffnung • Organisations-/Qualitätsentwicklung

Tab. 1: Diskriminierungsmatrix mit Möglichkeiten der (mediativen) Konfliktbearbeitung (nach Fechler 2012, S. 99)

Im Fokus: Streitschlichtung und Peermediation in Diskriminierungsverhältnissen – Möglichkeiten und Grenzen von Konfliktklärung durch Schüler*innen

Die Grenzen der mediativen Konfliktbearbeitung bei Diskriminierung werden vor allem beim Einsatz von Modellen der Peermediation, etwa Streitschlichter*innen, relevant. Indem die Konfliktbearbeitung zu einem gewissen Grad in die Hände der (qualifizierten) Schüler*innen selbst gelegt wird, werden soziale Kompetenzen und die Zivilcourage der Schüler*innen entwickelt. Dies soll auch die Konfliktkultur in der Schule verbessern. Als sinnvolles, auch demokratisch orientiertes Element von Konfliktprävention und -bearbeitung hat sich Peermediation in den letzten Jahren zu Recht an Schulen etabliert.

32 Zur Unterscheidung dieser Ebenen siehe auch ausführlich *1.2 Diskriminierung als gesellschaftsstrukturelles Phänomen.*

Peermediation hat als wichtige Voraussetzungen die freiwillige Teilnahme der Streitparteien, deren Wille, sich zu verständigen, die Allparteilichkeit und Unabhängigkeit der Peer-Mediator*innen und die Gewährung eines vertraulichen Rahmens, in dem Beleidigungen und andere Abwertungen nicht wiederholt werden. Daher hat der Ansatz auch Grenzen in der Bearbeitung von Konflikten, bei denen Machtunterschiede wie bei Diskriminierung oder auch Mobbing zum Tragen kommen.

Schüler*innen können etwa bei Fällen mit verfestigten Konflikten, bei massiven Belästigungen oder Dominanzverhältnissen und mehreren Beteiligten schnell in Situationen gelangen, in denen diese Standards nicht eingehalten werden können. Daher sind klare Kriterien für den Einsatz und die Grenzen der Peer-Mediation nötig, damit der Konflikt je nach Schweregrad und Komplexität den richtigen Platz bekommt – bei Schüler*innen, Lehrkräften, Schulsozialarbeit oder anderen Verantwortlichen und Qualifizierten. Nur so entfaltet sich auch die positive Wirkung dieser Programme. Die Verankerung der Peermediation, die Begleitung und Leitlinien für Schüler*innen sollten sicherstellen,

- dass ein tatsächliches (nicht vorgespieltes) Interesse beider Parteien an einer Lösung und Freiwilligkeit besteht.
- dass es zu keinen Beleidigungen oder sonstigen Grenzverletzungen kommt.
- dass die Schüler*innen Signale und Kriterien kennen, wann diese Bedingungen verletzt und ihre Kompetenzen in dem Fall erschöpft sind, sodass sie an Erwachsene abgeben müssen.
- dass klar ist, wie und zu wem diese Übergabe erfolgt.
- dass enge und qualifizierte Aufsicht und Begleitung der Peer-Mediator*innen durch die Pädagog*innen stattfindet, um mit Unsicherheiten und Grenzen umzugehen.

Was in Konflikten gesehen wird, aber vielleicht nicht (so) da ist

Jeder Versuch, Konflikte zu verstehen, birgt auch das Risiko der falschen Interpretation von Verhaltensweisen, etwa die Rückführung auf ›Kultur‹ (»sie verhält sich so, weil sie aus … kommt«). In manchen Fällen ist neben anderen Faktoren tatsächlich auch die familiäre Sozialisation relevant, die jedoch vielschichtiger ist, als es die Annahmen über vermeintlich homogene ›Herkunftskulturen‹ meist nahelegen. Oft verhindern diese Kurzschlüsse aufgrund von Kategorisierungen aber eher die Klärung. Zudem verengt das Abstellen auf Familie oder Herkunftskultur die Lösungsmöglichkeiten für das aktuelle Problem. Das Nachfragen zu spezifischen Ursachen bricht dann ab. Die Herkunft (oder das Geschlecht, die sexuelle Orientierung) wird zum – dann unveränderbaren – ›Problem‹.

> *In einer Schule mit Teilintegration von neu migrierten Schüler*innen beschwert sich eine Gruppe von Regelschülerinnen, dass die Schülerinnen der Vorbereitungsklasse stets in der Gruppe zusammenstehen und arabisch sprechen würden, »sich nicht integrieren«.*

Auch wenn die Beteiligten selbst, meist beeinflusst durch mediale und familiäre Diskurse, Auseinandersetzungen mit Gruppenzuschreibungen deuten oder begründen, darf in der Konfliktklärung nicht allein auf diese Ebene Bezug genommen werden. Hinter allen Gruppenkonflikten (»Jungen und Mädchen können sich per se nicht leiden«, ›Deutschenfeindlichkeit‹) stecken immer auch individuelle Faktoren, die dazu führen, dass eine Identifikation mit einem ›wir‹ gegenüber ›denen‹ und damit eine Differenzverstärkung stattfindet.

Fünf ›türkische‹ Jungs schikanieren immer wieder einen ›kurdischen‹ Jungen in der 6. Klasse und nehmen dabei auch Bezug auf seine ethnische Zugehörigkeit.

Hat die Situation zwischen den sich als türkisch bzw. kurdisch identifizierenden Schülern wirklich mit ihrer (vielleicht nur angenommenen) Zugehörigkeit zu den Gruppen zu tun? Vielleicht ist sie ausgelöst oder verstärkt von außen, etwa durch einen aktuellen, medialen politischen Konflikt. Oder gibt es ganz andere Ursachen, so dass das Etikett ›türkisch-kurdische Spannung‹ mehr verschleiert als erklärt? Würde sich der Klärungsansatz plötzlich ändern, wenn als ›türkisch‹ gelabelte Schüler einen ›deutschen‹ Schüler belästigen?

(Un-)Gleichbehandlung? – Keine Fragen beantworten, die nicht gestellt wurden

Eine Sensibilität für Diskriminierung bei der Konfliktklärung darf nicht dazu führen, Diskriminierungskategorien und Asymmetrien von außen in Konflikte zu tragen, in denen sie gar nicht relevant sind oder von keiner*m der Beteiligten thematisiert werden wollen. Auch besteht das Risiko, dass ein Vorgehen, das besonderes Augenmerk auf die Position oder Erfahrungen einer Seite legt, vielleicht als ungerecht wahrgenommen wird.

Ein Mädchen aus der Vorbereitungsklasse und ein Mädchen aus der Regelklasse streiten sich auf dem Schulhof um einen Ball. Das erste Mädchen hat schließlich den Ball, das andere Mädchen geht verärgert fort mit den Worten: »Es wird eh nichts passieren.«

Was sagt diese Annahme des Mädchens aus der Regelklasse über die Geschichte des Streits der Mädchen? Woher kommt diese Annahme? Sensibilität für Diskriminierung und besondere Lagen in Konflikten heißt nicht, eine Position der Parteilichkeit oder Ungleichbehandlung einzunehmen, weil eine Streitpartei zu einer potenziell diskriminierten Gruppe gehört. Wie die Wahrnehmung des Mädchens im Beispiel nahelegt, ist Aufmerksamkeit für Diskriminierungsrisiken in Konflikten nicht mit einem generalisierenden Freispruch gleichzusetzen. Es heißt vielmehr, die besonderen Erfahrungen und ungleiche Verletzlichkeit bei der Deutung von Reaktionen und der Ursachensuche, bei Klärungsprozessen und gefundenen Lösungen mitzudenken.

Beispiel für die diskriminierungskritische Interpretation von Konflikten

In der Bearbeitung von Konflikten kann es ein Spannungsverhältnis zwischen der Anerkennung unterschiedlicher Hintergründe einerseits und dem Versuch der Gleichbehandlung andererseits geben.

Eine Lehrerin bittet einen Schüler, seinen Ordnungsdienst zu erfüllen und den Raum zu kehren. Der Schüler weigert sich mit der Aussage, dies sei »bei uns nicht üblich«, und er als türkischer Mann würde das nicht machen.

Die Lehrerin kann die Argumente des Schülers aufnehmen und die Situation nun als Konflikt zwischen zwei Kulturen, der ›türkischen‹ und der ›deutschen‹, deuten. Dann gibt es wenige Lösungsmöglichkeiten, außer den Schüler gewähren zu lassen oder mittels Amtsautorität ihre Überzeugung durchzusetzen. In beiden Fällen wird der Jugendliche darin bestätigt, dass diese ethnische Kategorie relevant und wirkmächtig ist.

Geht die Lehrerin ebenfalls auf das ethnische Spielfeld, das der Junge angeboten hat, und antwortet: »Bei uns beteiligen sich Männer bei der Hausarbeit!«, und zwingt den Schüler zu

der Arbeit, verstärkt das beim Schüler die Wahrnehmung, dass ein ethnisch und exklusiv definiertes ›Wir‹ die ›Anderen‹ erneut dominiert. Zudem trägt sie mit der statistisch nicht haltbaren Aussage zu einer Verschleierung der gesellschaftlichen Verhältnisse bei.[33]

Der Schüler könnte darauf mit dem Vorwurf von Rassismus und Diskriminierung reagieren, aus Hilflosigkeit oder auch mit dem Verweis auf tatsächliche, mit »Kultur« begründete Dominanzverhältnisse. Dies liegt insbesondere dann nahe, wenn der Schüler schon in der Vergangenheit Abwertungen aufgrund seiner Herkunft erfahren hat oder sein Verhalten von anderen mit kulturellen Zuschreibungen gedeutet wurde. Eine Möglichkeit für die Lehrerin, diesem Dilemma zu entgehen, wäre, zwar mögliche unterschiedliche Gewohnheiten als Hintergrund des Verhaltens anzuerkennen, diese jedoch nicht zum Mittelpunkt der Auseinandersetzung zu machen. Eine mögliche Antwort wäre:

> *»In Deutschland ist das leider auch so, dass Männer kaum Hausarbeit machen. Ich kenne das Problem sehr gut. Für viele Jungs ist das komisch, auch sie kennen es nicht von ihrem Vater, und trotzdem müssen sie es hier machen. Dass das erst mal ungewohnt ist, wenn man das von zuhause nicht kennt, verstehe ich gut, aber wir wollen nicht, dass die Mädchen die Arbeit für die Jungs mitmachen müssen. Denen macht das auch nicht mehr Spaß. Außerdem möchten wir, dass ihr später mal selbständig seid.«*

So würde die Pädagogin den Gegenstand des Konflikts auf den eigentlichen Konflikt – die Geschlechterrollen und die Verteilung von Hausarbeit – zurückführen. Das würde vermeiden, diesen auf das problematische Feld kultureller Zuschreibungen zu verschieben und damit auch mögliche Dominanzverhältnisse zu verstärken.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Diskriminierung und Diskriminierungsrisiken beim Umgang mit Konflikten ernst nehmen.

In der Bearbeitung von Konflikten reflektiert die Schule neben der jeweiligen persönlichen Situation der Beteiligten auch deren Verletzbarkeit aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten und die strukturellen Bedingungen des Konflikts. Dies gilt insbesondere auch im pädagogischen Umgang mit Schüler*innen, Eltern oder Kolleg*innen, die Betroffene von Diskriminierung oder potenzielle Opfer rechter Angriffe sind und in einer Situation vielleicht selbst andere ausgrenzen und verletzen.

Die Schule nutzt die Möglichkeit der Konfliktklärung auf Augenhöhe, insbesondere der mediativen Konfliktbearbeitung durch Schüler*innen auch als Format der Entwicklung einer demokratischen Streitkultur. Sie kennt aber die Grenzen dieser Verfahren. Um Überforderung und erneute Verletzung für Betroffene zu vermeiden organisiert sie daher die enge Begleitung der Peer-Mediation und die Sensibilisierung der verantwortlichen Pädagog*innen insbesondere im Hinblick auf Machtverhältnisse.

Ausgewählte Materialien

- *Hintergrund und Hinweise zum diskriminierungskritischen Erkennen und Lösen von Konflikten:*
  Diversity-Konflikte besprechbar machen. Die Diskriminierungs-Matrix als Orientierungshilfe (Bernd Fechler, 2012).
  www.inmedio.de/sites/default/files/89_Fechler_Diversity-Konflikte%20besprechbar%20machen_pm%202012.pdf

33 Siehe auch *3.14 Menschenrechtsbildung statt ›Werteerziehung‹.*

3.6 Verantwortung der Schule für Vorfälle im Gemeinwesen

Erfahrungen mit rechter Gewalt, Ausgrenzungen und Alltagsdiskriminierungen in der Freizeit oder bei der Ausbildungsplatzsuche können für Kinder und Jugendliche eine traumatische Wirkung haben. Solche Erlebnisse machen nicht an der Schultür halt, sie können das Lernen massiv beeinträchtigen und sogar zu einem Bruch im Bildungsweg führen.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

- Inwieweit steht die Schule in der Verantwortung bei Diskriminierung und Rechtsextremismus, wenn die Vorfälle nicht direkt in der Schule geschehen oder die Akteure keine Schulangehörigen sind?
- Welche Handlungsspielräume gibt es? Wie können Handlungsmöglichkeiten etwa durch Kooperation erweitert werden?

Grenzbereiche der Verantwortung

Die Grenzen, an denen der Verantwortungsbereich der Schule endet, sind als Organisation und individuell nicht leicht zu ziehen. Die Ausweitung der Verantwortung der schulischen Akteur*innen über den gewohnten Rahmen der Schule hinaus kann auch als Überforderung wahrgenommen werden. Auf der einen Seite steht die Belastung durch die Kernaufgaben, also Unterricht, Konferenzen, Elternkommunikation, schulische Veranstaltungen etc. Auf der anderen Seite ist die Schule kein abgeschlossener Raum: Schüler*innen, Lehrkräfte und andere Beschäftigte sind nicht nur mit ihren jeweiligen Rollen in der Schule tätig, sondern bringen Erfahrungen und Themen von außen mit. Das politische Umfeld und mediale Ereignisse beeinflussen das Schulgeschehen und die Lernbedingungen. Die Erfüllung der professionellen Ziele und der Fürsorgepflicht insbesondere von Lehrkräften kann nicht völlig vom Außen abgekoppelt werden. In der Auseinandersetzung mit der schulischen Umwelt liegen ohnehin auch Kernbereiche des schulischen Auftrags, wie etwa bei der demokratischen Bildung.

Wo Schule Verantwortung übernehmen kann (und sollte)

1. Diskriminierung oder Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund außerhalb der Schule, bei denen Angehörige der Schule die Betroffenen sind:
   Insbesondere Schüler*innen können in ganz verschiedenen Bereichen jenseits der Schule von Diskriminierung oder auch rechtsextrem motivierten Handlungen betroffen sein, beispielsweise in Freizeit, Ausbildungsplatzsuche oder Wohnung. Diese Erfahrungen bringen sie auch in die Schule mit. Das gilt im weiteren Sinne auch für Eltern oder Lehrkräfte, hier aber hat die Schule keine derartige Fürsorgepflicht.
   Dazu können Übergriffe auf dem Schulweg oder in der Freizeit, aber auch »Cyber-Mobbing« oder Beleidigungen in Sozialen Medien gehören, sei es zwischen Schüler*innen, aber auch Schüler*innen gegenüber Lehrpersonal oder umgekehrt. Auch diskriminierende Entscheidungen von staatlichen Institutionen können in das Leben der Schüler*innen stark eingreifen.[34]

34 Die Problematik des Aufenthaltsstatus von Schüler*innen wird diskutiert in *3.4 Exkurs: Umgang mit Abschiebungen.*

*Eine Schülerin mit einer Gehbehinderung berichtet davon, dass sie auf dem Nachhauseweg von älteren Mitschüler*innen massiv beleidigt wurde und sie ihr gefolgt sind.*

Mehrere Schüler der Oberstufe beschweren sich bei einem jungen Lehrer, aufgrund ihres »südländischen« Aussehens fast nie in bestimmte Clubs eingelassen zu werden.

*Ein Schüler ist aufgrund seines Gewichts bzw. Körpers immer wieder Beleidigungen in Whatsapp-Gruppen von Schüler*innen aus seiner wie auch aus anderen Schulen ausgesetzt.*

Eine Schülerin, die Kopftuch trägt, möchte eine Lehre als Bankkauffrau machen. Sie bespricht dies mit der die Berufsorientierung zuständigen Lehrerin. Diese weiß allerdings, dass dies auch aufgrund von Vorurteilen schwierig wird.

2. Diskriminierung oder Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund außerhalb der Schule, bei denen Angehörige der Schule als Ausübende beteiligt sind:
   Die Schule trägt im Rahmen ihres Erziehungsauftrags auch eine Verantwortung, wenn Schüler*innen außerhalb der Schule gegen Grundsätze von Gleichbehandlung und Demokratie verstoßen oder gar Straftaten verüben. Im Einzelfall können auch außerschulische Aktivitäten von Lehrkräften und anderen Beschäftigten problematisch sein.

   *Schüler*innen berichten, eine Mitschülerin hätte sehr konkret mit einer »Aktion« geprahlt, bei der ein unbekannter Jugendlicher einer anderen Schule aus transfeindlichen Gründen angegriffen und verletzt wurde.*

   Ein Lehrer der Schule schreibt in seiner Freizeit für eine Publikation, die der extrem rechten Szene zugeordnet werden kann. In der Schule ist er jedoch bisher nicht durch Äußerungen und oder Verhalten in dieser Hinsicht aufgefallen, auch gab es keine Beschwerden.

3. Diskriminierung oder Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund in der Schule oder deren Umfeld ohne direkte Beteiligte aus der Schule:
   Aufgrund ihres Auftrags für demokratische Bildung sowie als öffentliche Institution im Sozialraum kann die Schule auch hier Verantwortung übernehmen. Die Schule und ihre Mitglieder sind Teil des Gemeinwesens und der politischen Landschaft. Mediale Diskurse etwa über Einwanderung oder internationale Politik können auch das Schulleben prägen oder Konflikte in die Schule tragen.

   *Der Klassenlehrer einer Vorbereitungsklasse erfährt von Anfeindungen durch Nachbar*innen im sozialen Umfeld einiger geflüchteter Schüler*innen aus der Klasse. In der Nähe von deren Unterkünften gibt es auch immer mehr Schmierereien mit rassistischem Inhalt, wie auch andere Schüler*innen ihm mitteilen.*

   *Schüler*innen stoßen auf rassistische Hetze im Netz in ihren sozialen Netzwerken und berichten das der Gemeinschaftskundelehrerin.*

Allerdings sind die Möglichkeiten der Schule hier auch begrenzt – außer die Schule kann etwa vom Hausrecht Gebrauch machen, wenn Aktivitäten auf dem Schulgelände stattfinden, etwa Broschüren verteilt werden. In manchen Fällen sind andere, etwa die

Kinder- und Jugendhilfe oder zivilgesellschaftliche Organisationen, schon aktiv und kompetenter. Dann kann die Schule sich auf eine begrenzte Mitarbeit oder Begleitung in Kooperation mit dieser Stelle beschränken. Immer kann es zudem Situationen geben, in denen eine angemessene Reaktion aus Ressourcengründen nicht zu schaffen ist. Hier kann aber schon ein wichtiges Signal nach innen und außen sein, wenn kommuniziert wird, dass ein Handlungsdruck besteht, der aus Kapazitätsgründen nicht bewältigt werden kann.

Handlungsmöglichkeiten für eine Öffnung ohne Überforderung

Um Ressourcen sinnvoll einzusetzen, ist es wichtig zu unterscheiden, was die Schule in jedem Fall leisten kann und was sie anderen Beteiligten überlassen muss.

In der Schule handeln

Wenn Schüler*innen Diskriminierungserfahrungen außerhalb der Schule bei Lehrkräften thematisieren, erwarten sie nicht unbedingt eine unmittelbare Zuständigkeit, anders als etwa bei Unterrichtsfragen. Sie wenden sich an sie als Vertrauenspersonen. Manchmal bedeutet es für Betroffene schon viel, dass sie bestimmte Erfahrungen überhaupt äußern können, dabei ernst genommen werden und die Rückmeldung bekommen, dass sie Unrecht erfahren haben. Ob eine Vertrauensperson die Betroffenen dann aktiv bei dem Versuch unterstützt, Recht zu bekommen, hängt von den aktuellen Ressourcen und Kompetenzen ab.

Wenn Schüler*innen der Schule von Diskriminierungen betroffen sind,
- kann eine kompetente Klassenlehrerin oder der Schulsozialarbeiter Gespräche anbieten, die den Betroffenen helfen, sich über Handlungsspielräume bewusst zu werden, zu anderen kundigen Stellen verweisen oder Angebote des Empowerments vermitteln.
- kann eine Klasse mit Unterstützung der Antidiskriminierungsstelle eine Beschwerde an einen Club wegen diskriminierender Einlasspolitik schreiben.
- kann eine Schul-AG die Presse zu einem Gespräch einladen, um über die Erfahrungen der Schüler*innen zu berichten.
- kann sich der Schulsozialarbeiter, wenn die Betroffenen das wünschen, nach Möglichkeiten der Rechtsberatung erkundigen.
- kann die Schulleitung, wenn die Täter*innen Schüler*innen anderer Schulen sind, mit dieser Schule Kontakt aufnehmen und gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten suchen.

Wenn Schüler*innen der eigenen Schule außerhalb der Schule mit rechten Aktivitäten auffällig werden,
- kann die Schule das Gespräch mit den Beteiligten suchen.
- kann die Klassenlehrerin die Eltern zu einem Gespräch einladen,
- kann die Schulsozialarbeiterin oder die AG »Schule ohne Rassismus« mit einem Projekt der politischen Bildung reagieren.
- können Beratungsangebote des Schulsystems wie Schulpsychologische Beratung,

Präventionslehrkräfte etc. oder externe Beratungsstellen für die weitere Arbeit oder für die Vermittlung der Betroffenen hinzugezogen werden.

Im schulischen Auftrag handeln

Dem demokratieorientierten Auftrag von Schule gemäß sollen die Schüler*innen befähigt werden, sich gegen Abwertungen, Ausschlüsse, Gewalt oder als ungerecht empfundene Behandlung einzusetzen, gleich ob innerhalb oder außerhalb des Schulrahmens. Hier gibt es Möglichkeiten des praktischen und daher nachhaltigen Lernens von Grundwerten und demokratischer Einflussnahme in Schule und Gemeinwesen.[35] Lebensweltliche Anlässe können im Unterricht, zum Beispiel im Rahmen der Medienbildung, oder in Projekttagen zu Diskriminierung oder rechter Gewalt aufgegriffen werden.

*Im Gemeinschaftskundeunterricht oder in einer Schul-AG kann zur diskriminierenden Einlasspraxis in Clubs ein Testing mit Schüler*innen organisiert werden. Dabei werden Vergleichsgruppen losgeschickt, um diskriminierende Einlasspraxen aufgrund bestimmter äußerer ›Merkmale‹ zu prüfen. Falls sich dabei eine Diskriminierung eindeutig zeigen lässt, können im Anschluss die Club-Betreiber*innen damit konfrontiert oder die Öffentlichkeit eingeschaltet werden. Testingergebnisse sind auch als Beweismittel vor Gericht zugelassen.*

*Die Beratungslehrerin, die eine Schüler*in, die ein Kopftuch trägt, bei dem vergeblichen Versuch begleitet, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, signalisiert der Jugendlichen: »Ich weiß nicht, was für dich der beste Weg ist. Ich kann dir helfen, eine gute Entscheidung zu treffen, und mit dir zusammen danach die nächsten Schritte überlegen.« Sie distanziert sich deutlich gegenüber dem in manchen Berufsgruppen faktisch bestehenden unrechtmäßigen Kopftuchverbot. Sie bietet der Jugendlichen an, auch gegenüber den Ausbildungsstellen Stellung zu beziehen, wenn diese das will.*

Als Schule handeln

Als Organisation und Institution ist die Schule in der Öffentlichkeit sichtbar und kann klar Position beziehen. Hier wiederum ist die Rolle der Leitung wichtig, damit die Schule als Ganzes öffentlich auftreten kann oder um Lehrkräften den Rücken zu stärken, wenn sie sich öffentlich positionieren.

- Die Schule veröffentlicht eine Erklärung zu diskriminierenden Erfahrungen der Schüler*innen bei der Ausbildungsplatzsuche auf der Schulwebsite.
- Eine Schul-AG ruft zu einer Demonstration gegen rechte Gewalt auf, die Schule stellt die Schüler*innen für die Demonstrationen vom Unterricht frei.
- Die Schulleitung stellt bei strafbaren Handlungen von Externen eine Anzeige, auch gegen unbekannt.
- Über die Erfahrung des gehbehinderten Schülers auf dem Schulweg schreibt die Gemeinschaftskundeklasse einen Bericht an die lokale Zeitung.

35 Siehe zum Fokus Prävention und Demokratielernen *3.12 Einführung: diskriminierungskritische Bildung* und *3.14 Menschenrechtsbildung statt ›Werteerziehung‹*.

In Kooperation handeln[36]

Nicht alle Problemlagen, die in die Schule getragen werden, können in der Schule gelöst werden. Die schulischen Akteur*innen können ihre Handlungsmöglichkeiten jedoch durch schulexterne Angebote und Kooperationen erweitern. Sie können auch Verantwortung übernehmen, indem sie Ressourcen und Lösungen außerhalb der Schule vermitteln oder sich dort Unterstützung holen. Wenn es lokal oder überregional eine Opferberatung bei rechter Gewalt oder eine Antidiskriminierungsberatungsstelle gibt, bietet sich eine Verweisberatung ohnehin an.

Von ihren Aufträgen ausgehend gibt es eine Zuständigkeit für die parteiliche Begleitung von Jugendlichen bei Diskriminierungserfahrungen in der mobilen oder offenen Jugendarbeit oder in Jugendmigrationsdiensten. Ob die jeweiligen Einrichtungen vor Ort für diese Themen kompetent sind und diese Aufgabe auch annehmen und ihr gerecht werden, ist lokal sehr unterschiedlich.

- Die Schule kann zum Beispiel im Auftrag der Betroffenen den Kontakt mit einer Einrichtung der Jugendhilfe herstellen und in dieser Angelegenheit in Kontakt bleiben.
- In jedem Bundesland gibt es Beratungsstellen oder mobile Beratung zum Thema Rechtsextremismus, die Schulen hier kompetent unterstützen.
- Bei Vorfällen rechter Gewalt können auch zivilgesellschaftliche Akteur*innen oder ein lokales Anti-Nazi-Bündnis informiert werden.
- Es können aber auch ungewöhnliche Kooperationen sinnvoll sein, wenn die jeweiligen Partner*innen Offenheit mitbringen. So könnte bei den Industrie- und Handelskammern oder der Handwerkskammer ein Projekt »Abbau von Diskriminierung beim Übergang Schule – Beruf« angeregt werden.

Eine Voraussetzung für eine solche Zusammenarbeit ist das Wissen über externe Angebote und Strukturen. Im Rahmen einer Antidiskriminierungskonzeption kann dafür die Einrichtung einer Datenbank mit allen wichtigen Trägern, Beratungsstellen und Initiativen anvisiert werden. Dafür können die Brücken ins Gemeinwesen, wie sie etwa die Schulsozialarbeit schaffen kann, eine gute Grundlage bieten.[37]

Auch kann eine Antidiskriminierungskonzeption klären, in welchen Bereichen es dem individuellen Engagement und den Ressourcen Einzelner überlassen bleibt, ob und wie gehandelt wird und in welchen Fällen die Schule als Ganzes sich in der Verantwortung sieht.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Die Verantwortung der Schule endet nicht an der Schultüre.

Um ihrer Fürsorgepflicht wie auch ihrem Bildungsauftrag nachzukommen, trägt die Schule auch für Vorfälle außerhalb ihres räumlichen und zeitlichen Rahmens eine gewisse Verantwortung. Verantwortung kann auch heißen, Wege aufzuzeigen, Kontakte zu vermitteln oder einfach zuzuhören. Dafür schafft und nutzt sie auch ein Netzwerk an außerschulischen Beratungs- und Bildungsangeboten zu den Themen Diskriminierung und Rechtsextremismus.

36 Wichtige Anlaufstellen hierfür finden sich in der Link- und Stellenliste am Ende des Buches.
37 Siehe *5.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen*.

Die Schule unterstützt durch die praktische wie theoretische Demokratiebildung, dass sich Kinder und Jugendliche auch außerhalb des schulischen Rahmens aktiv gegen rechte Gewalt und Diskriminierung einsetzen. Die Schule versucht zudem, durch Wirkung in der Öffentlichkeit, im Gemeinwesen, durch Kooperation mit Jugendsozialarbeit, Organisationen der Zivilgesellschaft, im Ernstfall auch durch polizeiliche und rechtliche Mittel, Diskriminierung und Rechtsextremismus in ihrem Umfeld entgegenzutreten.

Ausgewählte Materialien

- *Zu Erscheinungsformen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten bezüglich Rechtsextremismus im Netz:*
  www.hass-im-netz.info/rechtsextremismus/
- *Plattform mit diversen Hinweisen auf Handlungsmöglichkeiten in- und außerhalb des Internets Rechtsextremismus und Diskriminierung sowie mit Hintergrundwissen und aktuellen Debatten:*
  Belltower.News (Amadeu Antonio Stiftung).
  www.belltower.news/lexikon/was-tun

3.7 Exkurs: Umgang mit Abschiebungen

Eine Schulkultur der Anerkennung und Zughörigkeit wird in besonderer Weise auf die Probe gestellt, wenn Schüler*innen und ihre Familien von Abschiebung bedroht sind. Einerseits handelt es sich um einen extremen Eingriff in das Leben der Schüler*innen, andererseits sind Abschiebungen zunächst legales staatliches Handeln, also nicht gleichzusetzen mit Diskriminierungen, gegen die sich direkt und indirekt Betroffene grundsätzlich rechtlich zur Wehr setzen können.

Diese Spannung ist emotional für alle pädagogisch Beteiligten eine große Belastung, die manche dadurch lösen, dass sie sich – etwa mit der Begründung der rechtlichen Legitimität oder der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten in der beruflichen Rolle – für nicht zuständig erklären. Vielleicht versuchen manche damit der sicherlich großen Herausforderung, die dieses Thema mit sich bringt, aus dem Weg zu gehen. Auch wenn dies aus der Perspektive der pädagogischen Akteur*innen menschlich nachvollziehbar sein mag, so ist es pädagogisch und auch aus der Perspektive einer diskriminierungskritischen Schulkultur problematisch.

Es gibt ermutigende Beispiele von Schulen, die ihre Schüler*innen und deren Familien maßgeblich dabei unterstützt haben, eine Abschiebung zu verhindern oder zumindest so zu verzögern, dass ein Schulabschluss oder auch eine besser vorbereitete Ausreise möglich wurde. Darüber hinaus macht es für alle Beteiligten wie auch für die Entwicklung der jeweiligen Schulkultur einen feststellbaren Unterschied, ob die von Abschiebung bedrohten Schüler*innen in dieser außergewöhnlich belastenden Lebenssituation Gleichgültigkeit oder Solidarität erfahren.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

- Warum muss sich Schule mit dem Thema Abschiebung von Schüler*innen beschäftigen? Was hat es mit Diskriminierung zu tun?
- Sind alle ›Fälle‹ gleich zu behandeln?
- Welche Möglichkeiten einer Solidarisierung gibt es und wo liegen Grenzen?
- Wie kann sich eine Schule vorbereiten?
- Wann muss Pädagogik auch politisch werden?

Diskriminierende Effekte von (national-)staatlichem Handeln

Sofern bei einer Abschiebung alle Rechtsmittel ausgeschöpft sind und demnach von einem korrekten rechtsstaatlichen Verfahren auszugehen ist, ist der Vollzug der Abschiebung aus der Perspektive der staatlichen Behörden ein legales und legitimes Handeln. Für eine Bewertung aus pädagogischer Perspektive sind allerdings darüber hinaus noch andere Fragen zu stellen. Wie wirkt dies auf die Betroffenen und deren Umfeld? In welcher Weise sind in diesem staatlichen Handeln möglicherweise Kategorien erfahrbar, die eine Diskriminierung darstellen und nicht nur von den unmittelbar Betroffenen, sondern mindestens von allen Beteiligten so erlebt werden?

Abschiebung ist eine politische Praxis der Grenzsicherung und dient damit der Organisation von Nationalstaatlichkeit. Geregelt wird, wer legitime*r Bürger*in ist, umfassende Rechte mit all den damit verbundenen Möglichkeiten, wirtschaftlich aktiv zu werden, und damit Zugang zu sozialstaatlichen Leistungen hat. Aufgrund einer Weltwirtschaftsordnung, die Ungleichheit immer wieder neu (re-)produziert, hat Grenzsicherung den Aspekt der Verteidigung von Privilegien inne. In diesen Privilegien schlagen sich Jahrhunderte der Kolonialisierung der Länder des globalen Südens und aktuelle globale Ausbeutungsverhältnisse zwischen dem »Westen« und dem »Rest« (Hall 1994) nieder.

Mit der Rede vom »Westen« nehmen wir Bezug auf die von Europa ausgehende imperiale Kolonialgeschichte, die ihre Fortsetzung in postkolonialen Machtkonstellationen findet. Der Begriff »postkolonial« verweist darauf, dass der Westen in kolonialer Tradition historisch erworbene Macht nutzt und erhält, und von dieser profitiert. Der Slogan von organisierten Geflüchteten »Wir sind hier, weil ihr da wart« oder »Wir sind hier, weil ihr unsere Länder zerstört habt« (z. B. »The Voice Refugee Forum«; »Karawane für die Rechte der Flüchtlinge und MigrantInnen«) beschreibt diesen Zusammenhang pointiert.[38]

Eine Abschiebung kann insofern als eine deutliche Form der Platzzuweisung in einer rassistisch geprägten Weltordnung gesehen werden. Sie kann von Menschen als eine körperliche Zurückweisung an den Platz erlebt werden, von dem sie aufgebrochen sind, um ein Leben in Sicherheit und Würde führen zu können, als ein Aberkennen des Anspruchs auf Teilhabe an global ungleich verteilten Lebensmöglichkeiten.

In der Frage, ob und wie sich eine Schule zu dem Thema Abschiebung verhält, positioniert sie sich auch – den betroffenen Schüler*innen wie auch allen anderen Schüler*innen gegenüber – zu dem vielfältig widersprüchlichen Verhältnis der Schule zur

38 Siehe dazu auch das Erklärvideo »Unterstützungsarbeit – auf Augenhöhe mit Geflüchteten?!«, www.rassismuskritik-bw.de/erklaervideo

globalen Welt. So kann in der Unterstützung von Schüler*innen im Fall ihrer Abschiebung zumindest ein Unbehagen gegenüber der ungleichen Weltordnung zum Ausdruck kommen. Es kann als ein Eingestehen wahrgenommen werden, dass der Wohlstand der Länder des Westens bzw. Nordens nicht mit dem vermeintlichen Fleiß, der besseren Organisation und der überlegenen Kultur zu tun hat, sondern vielmehr auch mit Macht, Enteignung und Ausbeutung zu erklären ist. Es stellt sich hier – weit gedacht – auch die Frage, wie wir mit diesem »unverschuldeten (weil geerbtem) geopolitischen Privileg« und der damit einhergehenden Macht produktiv umgehen können – einem Privileg, von dem auch die profitieren, die dies nicht beabsichtigen.

Solidarität und das Dilemma der Unterscheidungen

In dem Aufruf des Netzwerks rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg »Pädagoginnen und Pädagogen gegen die Abschiebung von Roma in den Kosovo!« (www.aufruf-gegen-abschiebung.de) erklärten 2012 über 3000 Unterzeichnende: »Wenn wir vor Ort mit einer drohenden Abschiebung konfrontiert sind, werden wir im Rahmen unseres pädagogischen Auftrags den Kindern, Jugendlichen und ihren Familien Unterstützung anbieten und uns – wenn sie es wünschen – öffentlich gegen die Abschiebung positionieren.«

Sie begründeten diese Position ausdrücklich mit ihrer pädagogischen Fachlichkeit:
- »Ein Eintreten gegen die Abschiebung der Kinder ist menschenrechtlich geboten. Diese Kinder sind Teil unserer Gesellschaft und haben ein Kinderrecht auf Bildung und auf Selbstbestimmung.
- Wir handeln aus unserer Fürsorgepflicht gegenüber den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen. Eine Abschiebung kann für sie traumatische Wirkungen haben.
- Wir handeln in der Verpflichtung einer professionellen Beziehung. Die Kinder haben uns Vertrauen entgegengebracht und dürfen unsere Anteil- und Parteinahme erwarten.
- Wir handeln aus demokratischer Verpflichtung als Pädagog*innen gegenüber allen Kindern, die die Abschiebung ihrer Freund*innen verunsichert und ängstigt.
- Wir handeln aus historischer Verantwortung gegenüber einer der Opfergruppen des Nationalsozialismus.« (PädagogInnen gegen Abschiebung 2012: o.S.)

Dabei erklären sie ausdrücklich, sich auch dann »öffentlich gegen die Abschiebung der Kinder und Jugendlichen einzusetzen, wenn sie nach der geltenden Rechtsprechung möglich ist«, und begründen dies aus der pädagogischen Vertrauensbeziehung: »Besonders schwer zu verarbeiten sind potenziell traumatisierende Belastungssituationen wie eine Abschiebung, wenn diejenigen, die als Vertrauenspersonen betrachtet werden, keinen Schutz bieten können. Für die Betroffenen ist es ein großer Unterschied, ob sie Solidarität und Empörung oder Gleichgültigkeit erfahren.«[39]

Eine Abschiebung ist in jedem Fall ein für die Betroffenen wie deren Umfeld belastendes Ereignis. Gleichgültigkeit kann keine Alternative sein. Ein Mindeststandard, auf den sich eine Schule verständigt, könnte sein:

39 Darunter waren der GEW- und ver.di-Landesverband Baden-Württemberg, der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma e. V., der Deutsche Bundesjugendring e. V., der Rat für Migration e. V. und viele andere Organisationen.

- ein Gesprächsangebot für die*den betroffene*n Schüler*in oder auch die Familie,
- ein offener Umgang mit dem Thema in der Klasse,
- wenn gewünscht auch ein Verabschiedungsritual.

In welchen Fällen geht die Schule einen Schritt weiter in Richtung einer solidarischen Unterstützung?

Auslöser des oben genannten Aufrufs war ein Fall aus einer Schule in Gomaringen und weitere angekündigte Abschiebungen von Kindern, die mit befristeten und immer wieder verlängerten Duldungsentscheidungen, sogenannten Kettenduldungen, den großen Teil ihres Lebens in Deutschland verbrachten, das Herkunftsland der Eltern und auch die Sprache nicht oder kaum kannten und in das Gemeinwesen wie in die Klassengemeinschaft über Jahre eingebunden waren. Andere Schulen haben sich in Fällen engagiert, in denen Kinder bei einer Abschiebung in besonderer Weise an Leib und Leben bedroht waren.

Um im Einzelfall zu entscheiden, was im pädagogischen Rahmen zu tun ist und getan werden kann, sind Fragen der Fürsorge und damit Fragen des Kindeswohls oder auch die aufgebaute Vertrauensbeziehung sicherlich hilfreiche Kriterien. Gerade auch weil dieses Engagement immer über den Dienstauftrag der Beteiligten hinausgehen kann, also zusätzliche Zeit und Energie erfordert.

Unstrittig ist vermutlich das Kriterium Sicherheit von Leib und Leben, weil gefragt werden muss, ob staatliche und richterliche Entscheidungen die konkreten Bedingungen in den Herkunftsländern richtig bewertet haben. Ähnlich wie bei der Gewährung von Schutz vor Abschiebung durch eine Kirchengemeinde, dem Kirchenasyl, kann hier das eigene Gewissen über die Tatsache einer letztinstanzlichen Entscheidung des Rechtsstaats gestellt werden. Schließlich gab es ein Jugendamt, das ein von Abschiebung bedrohtes Kind wegen Kindeswohlgefährdung in Obhut genommen hat. Und auch in der Schule sind Formen des zivilen Ungehorsams denkbar.

Das ebenfalls naheliegende Kriterium der sozialen Einbindung des betroffenen Kindes in der Schule, also die Tiefe der Beziehung zur Klasse, der Lehrkraft oder der Schulsozialarbeiter*in, ist dagegen nicht unproblematisch: Ist es fachlich zu rechtfertigen, sich mehr für eine*n Schüler*in einzusetzen, die*den ich mag, die*der in der Lage war, gute Beziehungen aufzubauen, die*der eher als gute Schüler*in und nicht als ›Störer*in‹ aufgefallen ist oder mit deren oder dessen Eltern ich in einem guten Kontakt bin?

Im Ehrenamt darf das Kriterium Sympathie oder eine entstehende Freundschaft eine Rolle spielen, aber ist das auch in einer professionellen Beziehung legitim? Wird dann nicht genau den Geflüchteten die Teilhabe verweigert, die weniger gut ›funktionieren‹, weniger smart sind, aus welchen Gründen auch immer weniger in der Lage sind, in den vorgegebenen Spielregeln mitzuspielen? Besteht nicht die Gefahr, dass hier die Kriterien durchschlagen, die immer mehr den Migrationsdiskurs wie auch die Migrationspolitik bestimmen und Geflüchtete in gute und schlechte, in die, die ›uns nutzen‹, und die, die nur ›kosten‹, unterscheiden? Wie schnell werden diese Argumente in der Argumentation gegen Abschiebung genutzt und damit reproduziert?

Möglichkeiten und Grenzen einer solidarischen Begleitung und Unterstützung

In der Regel geht es im pädagogischen Umfeld von Betroffenen zunächst darum, zu versuchen, die Abschiebung zu verhindern. Aber auch wenn klar wird, dass eine Abschiebung rechtlich nicht abzuwenden ist, gibt es Möglichkeiten, die Situation pädagogisch zu gestalten. Dabei sind Schüler*innenmitverwaltung und Elternbeiräte einzubeziehen. Das Spektrum der Möglichkeiten einer solidarischen Begleitung ist breit und kann hier nur angedeutet werden.

- Rechtliche Schritte: die Frage klären, ob auf der juristischen Ebene noch etwas auszurichten ist, und eine anwaltliche Unterstützung organisieren.
- Politische Schritte: gemeinsam mit den Betroffenen oder der Schulklasse Möglichkeiten der politischen Unterstützung ausloten, zum Beispiel Briefe an Abgeordnete schreiben, den Petitionsausschuss kontaktieren. Damit kann auch eine lebendige Demokratieerziehung initiiert werden.
- Alle Formen der Öffentlichkeitsarbeit: Presse, Social Media, Online-Petitionen, Kundgebungen etc.
- Pädagogische Arbeit in der Klasse und Schule: Hintergrundthemen bearbeiten, Räume für Austausch anbieten.
- Strategische Überlegungen: Kann es zum Beispiel im Einzelfall gelingen, über einen Ausbildungsplatz ein Abschiebehindernis zu schaffen?

Ob eine solidarische Begleitung gelingt, hängt aber nicht nur davon ab, was getan wird, sondern auch wie es getan wird. In dem Praxisleitfaden[40] des Netzwerks rassismuskritische Migrationspädagogik werden neben vielen anderen Tipps vier Regeln genannt:

1. »Vor jeder ›Intervention‹ immer als erstes mit den Betroffenen selbst sprechen!«
2. »Schalten Sie frühzeitig andere ExpertInnen ein! Sie müssen als PädagogInnen nicht alles wissen!«
3. »Sorgen Sie dafür, dass die Betroffenen ergebnissoffen beraten werden!«
4. »Machen Sie nicht alles allein. Bilden Sie ein Unterstützungsnetzwerk!«

Auch solidarisches Handeln hat Risiken und Nebenwirkungen. Hier einige Beispiele, die helfen können, die eigenen Ziele strategisch auszurichten und Grenzen zu erkennen:

- Kein Aktivismus: So kann es im Einzelfall schaden, zu schnell an die Öffentlichkeit zu gehen, weil dann informelle Möglichkeiten, im konkreten Fall diskret etwas zu bewirken, verbaut werden.
- Keine leeren Versprechungen: Für die Kinder und Jugendlichen ist es sicherlich enorm wichtig, die Solidarität ihrer Schule, der Pädagog*innen, wie der Mitschüler*innen zu erleben. Im Gomaringer Fall (sieh oben) konnte so über viele Jahre hinweg die Verbindung zu den abgeschobenen Schüler*innen gehalten werden. Die Kinder haben es im Kosovo mit dieser Energie geschafft, ihren Bildungsweg fortzusetzen. Aber wir haben im Kosovo auch mit Menschen gesprochen, die sehr verbittert, fast ein weiteres Mal traumatisiert waren, weil die großen Solidaritätsschwüre von Mitschüler*innen und Lehrkräften sich in kurzer Zeit als heiße Luft entpuppt haben.

40 http://aufruf-gegen-abschiebung.de/wp-content/uploads/2012/01/Praxisleitfaden.pdf

- Kommunikation aushalten: Wenn eine Schule sich als Institution zu einer drohenden Abschiebung positioniert, ist keineswegs gesagt, dass dies im Kollegium, in der Elternschaft oder auch der Schüler*innenmitverwaltung unumstritten ist. Wieviel Streit kann das Thema aber vertragen, vor allem wenn diese Diskussion erst geführt wird, wenn schon ein*e Mitschüler*in von Abschiebung bedroht ist. Ist ihr*ihm und der Familie zuzumuten, zum Gegenstand einer politischen Debatte zu werden? Wie positioniert sich die Schule gegen rechte oder rassistische Standpunkte? Darf es einen Raum geben, in dem dies ausgetragen wird?
- Risiken einschätzen: Es gab in den letzten Jahren Fälle, in denen Mitschüler*innen sich dazu entschlossen haben, den Versuch zu unternehmen, die Abschiebung ihrer Freund*innen zu verhindern und danach zu empfindlichen Strafen verurteilt wurden. In der Folge waren sie selbst auf die solidarische Unterstützung ihrer Schule angewiesen.

Den rechtlichen Rahmen kennen

Der Umgang mit Abschiebungen ist dann besonders schwierig, wenn seitens der Schule weder notwendiges Wissen noch entsprechende Kontakte vorhanden sind und in der Situation erst geschaffen werden müssen.

Die GEW Baden-Württemberg hat in einer »Handlungsanleitung bei drohender Abschiebung eines Kindes oder Jugendlichen«[41] wichtige Informationen zusammengestellt: Was sind die Rechte und Pflichten der Schulleitung? Welche Gerichte sind wofür zuständig, wer berät bei einer Entscheidung zu einer »freiwilligen« Ausreise?

- So kann die Schulleitung der Polizei zwar nicht verbieten, die Räume der Schule zu betreten, aber diese muss den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit beachten, was die Möglichkeiten einer Abschiebung in der Schule einschränkt.
- Sie muss nicht mit der Polizei kooperieren, muss nicht den Aufenthaltsort nennen und darf die Betroffenen bei einer Anfrage in Kenntnis setzen.
- Für Privatschulen braucht die Polizei zum Betreten der Räume die Erlaubnis der Schulleitung.

Für die Soziale Arbeit hat eine Gruppe von Hochschulprofessor*innen, initiiert von Nivedita Prasad und Barbara Schäuble, Alice Salomon Hochschule Berlin, in dem Positionspapier »Soziale Arbeit mit Geflüchteten in Gemeinschaftsunterkünften – Professionelle Standards und sozialpolitische Basis« (www.fluechtlingssozialarbeit.de) zur Rolle der Sozialen Arbeit bei Abschiebungen Stellung bezogen:

> *»Weitaus problematischer ist, dass sicherheitsdienstliche Tätigkeiten oder diese Form der Zusammenarbeit mit der Polizei Sozialarbeiter*innen in Widersprüche zu ihrem beruflichen Ethos bringen. Das gilt auch für die Mitwirkung an Abschiebungen. Eine Beteiligung widerspricht dem professionellen Ethos und fachlichen Selbstverständnis Sozialer Arbeit. Angesichts drohender aufenthaltsbeendender Maßnahmen sollten Sozialarbeiter*innen über sämtliche Handlungsoptionen beraten, damit Betroffene selbst eine informierte Entscheidung treffen können.«*

41 https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/was-tun-bei-abschiebung/

Vernetzungen aufbauen

Die Schule allein ist mit der Herausforderung, mit Abschiebungen ihrer Schüler*innen umzugehen, überfordert. Sie braucht Verbindungen und Netzwerke:

- Für alle asylrechtlichen Fragen gibt es an vielen Orten politische und kirchliche Initiativen, Beratungsstellen und Anwälte.
- Für eine über die Schule hinausgehende Solidarität können Schulen, die gut im Gemeinwesen verankert sind, diese Kontakte nutzen.
- Bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten sind Kontakte zu den Wohngruppen der Erziehungshilfeträger wichtig.

Um sich eine fachliche Position zu erarbeiten und einen persönlichen Umgang mit dem Thema zu finden, gibt es gute Erfahrungen mit trägerübergreifenden Reflexionsräumen[42] und Supervisionsgruppen.

Eine einzelne Schule oder eine Einrichtung der Jugendsozialarbeit ist unter Umständen ebenso überfordert, sich eine fachliche Position zu diesen Themen zu erarbeiten. Überregionale Fachverbände und Interessenvertretungen wie die GEW oder das Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik können hier wichtige Zusammenschlüsse sein, in denen einzelne Kolleg*innen sich fachliche Unterstützung holen oder sich gemeinsam mit anderen politisch gegen Abschiebungen positionieren.
Dies wird auch notwendig sein, um den Gegenwind auszuhalten, mit dem bei einer engagierten pädagogischen Haltung angesichts der Zunahme von rechtspopulistischen Parteien in Parlamenten und Räten immer mehr zu rechnen ist.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Begleitung bei drohender Abschiebung organisieren.

Eine Abschiebung kann für Kinder und Jugendliche eine traumatische Wirkung haben und bedeutet oft den Bruch im Bildungsweg. Die Schule nimmt ihre Fürsorgepflicht gegenüber den Schüler*innen wahr und bietet den von Abschiebung bedrohten Kindern und Jugendlichen und deren Familien Unterstützung an. Dabei achtet sie darauf, nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu handeln.

Wenn diese das wünschen, unterstützt die Schule die Peergruppe der von Abschiebung bedrohten Kinder und Jugendlichen und schafft Räume, in denen diese sich aktiv mit der Abschiebung auseinandersetzen kann.

Ausgewählte Materialien

- *Veröffentlichung der GEW zu Handlungsmöglichkeiten bei Abschiebungen:*
  Was tun bei Abschiebung? (GEW Baden-Württemberg, 2017).
  https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/was-tun-bei-abschiebung/
- *Praxisleitfaden für den Umgang mit Abschiebungen:*
  Aufruf gegen Abschiebung – Praxisleitfaden (2012).
  http://aufruf-gegen-abschiebung.de/wp-content/uploads/2012/01/Praxisleitfaden.pdf

42 Siehe auch Foitzik 2016.

3.8 Diskriminierung durch Mitarbeitende der Schule

Eine Lehrerin versucht nach der Pause die unruhige Klasse zur Ordnung zu bringen und ruft: »Wir sind hier nicht im afrikanischen Dschungel!« Besonders zwei Schwarze Schülerinnen fühlen sich dadurch beleidigt und schreiben der Lehrerin eine E-Mail.

*Ein offen homosexueller Schüler berichtet seiner Klassenlehrerin, dass er von einem Fachlehrer eine schlechte mündliche Note bekommen habe. Er ist sicher, dass dies damit zusammenhängt, dass der »keine Schwulen leiden könne«. Der Klassenlehrer schätzt seinen Kollegen nicht als homofeindlich ein. Er weiß aber auch, wie »allergisch« manche seiner Kolleg*innen auf die Thematisierung der Vielfalt von sexuellen Orientierungen und Diskriminierung reagieren.*

*Auf einer Klassenfahrt gibt es mit einigen Schüler*innen häufiger Probleme wegen Regelübertretungen. Mit ihnen werden einige ernste Gespräche geführt. Im Klassenrat nach der Klassenfahrt äußert ein beteiligtes Mädchen, sie finde es ungerecht, dass nur »die Türken und die Araber Stress bekommen hätten«. Sie und Mitschülerinnen beschweren sich, dass dies nichts mit Regelverstößen zu tun habe, sondern »weil wir als ›Araber‹ eher was abkriegen als die anderen«. In der Wahrnehmung der begleitenden Kolleg*innen spielte die Herkunftskategorie keine Rolle, es ging nur um das Verhalten. Sie sind irritiert davon, dass die Schule von den Jugendlichen als ›Gegner‹ gesehen wird.*

In der Schule wie auch in ihrem außerschulischen Alltag machen Kinder und Jugendliche (oder ihre Eltern) diskriminierende Erfahrungen, die von den Lehrpersonen selten intendiert sind, oft aber unbemerkt bleiben. Wenn sie ihren Pädagog*innen vorwerfen, dass sie sich von ihnen benachteiligt oder abgewertet fühlen, werden diese Beschwerden oft persönlich genommen. Dies verhindert einen professionellen Umgang. Weil Diskriminierung nur als beabsichtigter Akt gedacht wird, fühlen sich Lehrkräfte vielleicht als »Rassist*in« oder »frauenfeindlich« diffamiert und in die rechte Ecke gestellt. Oder sie fühlen sich gekränkt, weil sie in ihrem Engagement für die Schüler*innen nicht gesehen werden.

Jugendliche oder ihre Eltern, deren Vorwürfe harsch zurückgewiesen oder bagatellisiert werden, oder denen gar eine instrumentelle Nutzung der ›Rassismuskeule‹ unterstellt wird, erleben diese Reaktion als eine erneute (sekundäre) Diskriminierung. Vor allem aber ist es eine verpasste pädagogische Chance.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie können Kollegien und Schulleitungen souverän mit Diskriminierungsvorwürfen im Zusammenhang mit schulischem Personal umgehen, ohne die Vorfälle und Situationen zu bagatellisieren oder auszublenden?
- Welche Voraussetzungen können in Schule und Kollegium geschaffen werden, um die Pädagog*innen in der Schule für die Wahrnehmung und Bearbeitung von möglichen Diskriminierungen zu stärken, die auch von ihnen selbst ausgehen können?
- Wie reagiert die Schule auf Fälle, in denen schulisches Personal klar rechtspopulistische oder auch rechtsextreme Einstellungen innerhalb oder außerhalb der Schule vertritt?

Mit Diskriminierungsvorwürfen umgehen

Beschwerden über Diskriminierung durch Lehrkräfte können auch als Gesprächsanlässe genutzt werden, um mehr über die Beweggründe und Wahrnehmungen hinter den Aussagen der Schüler*innen oder auch der Eltern zu erfahren. Um diese ›professionelle Gelassenheit‹ zu entwickeln, kann es hilfreich sein, dass sich Lehrkräfte und andere Pädagog*innen bewusst machen, dass

- ein Misstrauen der Schüler*innen und ihrer Eltern auch in der individuellen und kollektiven Erfahrung der Kinder und Jugendlichen mit dieser oder auch anderen Schulen begründet sein kann[43], als deren Vertreter*in die Lehrkraft wahrgenommen wird.
- sie sich auch nicht sicher sein können, ob ihr Handeln ohne ihre Absicht tatsächlich diskriminierende Effekte hatte.

Beschwerden und Vorwürfe durch Gespräche richtig einordnen

Hinter der als diskriminierend wahrgenommenen Benotung kann eine nur flapsig gemeinte Bemerkung stehen, die den Schüler jedoch sehr verletzt. Für ihn liegt nahe, dass die Wahrnehmung seiner sexuellen Orientierung durch die Lehrkraft sich auch auf die Note ausgewirkt hat. Denkbar ist aber auch, dass es tatsächlich eine abwertende Haltung beim Fachlehrer gibt und er eine mehr oder weniger bewusste Benachteiligung in Kauf nimmt.

Für die von Diskriminierung betroffenen Schüler*innen, aber auch für ihre Eltern, ist das Ansprechen mit Voraussetzungen und Hürden verbunden[44]. Eine Aufgabe der Schule müsste daher sein, geschützte und sanktionsfreie Gesprächsgelegenheiten zu schaffen, in denen in Ruhe geklärt werden kann,

- was der konkrete Hintergrund von Beschwerden oder Vorfällen mit Schulpersonal ist,
- welche Wahrnehmungen und Gefühle jeweils vorliegen,
- inwiefern sich Intentionen auf der einen und wahrgenommene Effekte von Handeln auf der anderen Seite unterscheiden,
- welche vergangenen Erfahrungen von Diskriminierung eine Rolle spielen,
- welche Wünsche und Vorstellungen, wie die als Diskriminierung erlebten Handlungen vermieden werden können, es seitens der Betroffenen gibt.

Solche offenen, für die jeweilige Wahrnehmung und die Erfahrung der Schüler*innen oder Eltern sensiblen, Gespräche können aufschlussreich sein, auch um Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, die Diskriminierung erfahren, zu verstehen. Für Jugendliche, die im Einzelfall Diskriminierungsvorwürfe auch als Provokation benutzen, würde dies durch eine ernsthafte und unaufgeregte Beschäftigung schnell unattraktiv.

43 Siehe auch *3.9 Umgang mit institutioneller Diskriminierung.*
44 Siehe *3.3 Über Diskriminierung sprechen.*

Voraussetzungen in Schule und Kollegium

Gerade wenn Personen in unterschiedlichen Positionen – wie Schüler*innen und Lehrkräfte – involviert sind, kann eine direkte Klärung zwischen den Beteiligten scheitern. Hier ist die Schulleitung in der Verantwortung, eine Vermittlung durch andere unterstützende Personen wie vertraute Lehrkräfte, die Schulsozialarbeit oder auch externe Beratungs- und Unterstützungsstellen zu gewährleisten. Nur so kann insbesondere auf Seiten der Betroffenen die Voraussetzung für einen unaufgeregten, gleichberechtigten Prozess gewährleistet werden.

Klare Rahmen für Handlungssicherheit und aktive Aufarbeitung

Um diesen professionellen Umgang mit diskriminierungsbezogenen Beschwerden zu fördern, helfen schulinterne Leitlinien, Abläufe und Kriterien, die zum einen absichern, dass die Wahrnehmung und die Verletzung der Schüler*innen oder ihrer Eltern ernst genommen wird, und zum andern der Lehrkraft zusichern, dass sie nicht vorverurteilt wird oder ihr bestimmte Motive unterstellt werden. Formalisierte Abläufe helfen, eine systematische Bearbeitung von Vorwürfen und Beschwerden sicherzustellen und die Beteiligten von Verfahrensunsicherheiten oder Verteidigungsreflexen zu entlasten.[45]

Dafür ist zu klären,

- wer das Gespräch führt – die angesprochene Person oder andere besonders beauftragte oder kompetente Personen.
- ob, wenn das Gespräch von Dritten geführt wird, direkt mit allen Beteiligten oder zunächst mit beiden Parteien getrennt gesprochen wird, um aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses alle Perspektiven zu hören.
- wie damit umgegangen wird, wenn nicht eindeutig bewiesen werden kann, was passiert ist und wer Recht hat.
- wie gesichert werden kann, dass eine Beschwerde keine negativen Folgen haben kann, solange sie nicht zweifelsfrei als bewusste üble Nachrede gesehen werden muss.
- ob neben den direkt Betroffenen auch Eltern und/oder andere unterstützende Personen eingebunden werden können.
- wie gewährleistet wird, dass die sich beschwerende Person jederzeit den Prozess stoppen kann, um negative Folgen zu vermeiden.

Als Kollegium und Schulgemeinschaft mit Diskriminierung umgehen

Es gibt verschiedene Barrieren, über die Möglichkeit von diskriminierenden Wirkungen des eigenen Handelns zu sprechen:

- die moralische aufgeladene Diskussionskultur
- Scham
- Angst vor Sanktionen oder Fremdbeurteilung
- die eigene Wahrnehmung, »im Recht« zu sein, weil »es ja nicht so gemeint war«
- die Sorge um den guten Ruf der Schule

45 Dazu ausführlich *3.11 Gestaltung von Beschwerdeverfahren.*

Diskriminierung ist ein Problem, das in allen gesellschaftlichen Bereichen existiert und alle betrifft. Wird dies von allen Beteiligten gesehen, minimiert das die Risiken von Bagatellisierung, Ignorieren und Skandalisierung. Es zeigt sich hier aber auch, ob es eine grundsätzliche Fehlerkultur in der Schule gibt. Werden Lehrkräfte dabei unterstützt, ihr Handeln zu reflektieren und Fehler zu korrigieren, kann es besser gelingen, auch bei Diskriminierung einen offenen Umgang zu finden. Die Unterstützung kann erfolgen, wenn

- Kolleg*innen sich informell wie auch in formalisierten Formaten bei der Lösung von pädagogischen oder anderen Problemen austauschen.
- regelmäßig Unterrichtsbesuche, kollegiale Besprechung oder Intervision für die Verbesserung des eigenen didaktischen und pädagogischen Handelns genutzt werden.
- auch Nicht-Lehrkräfte und andere Professionelle als Unterstützende und Kritikgeber*innen eingebunden werden, also etwa Schulsozialarbeiter*innen in sozialpädagogischen Fragen.
- die Schulleitung die Weiterentwicklung im Kollegium, auch in Form von wertschätzender Kritik und Supervision unterstützt.
- es in der Schule über die Unterstützung von Fortbildungsangeboten Anreize für Lehrkräfte und andere Beschäftigte gibt, Sensibilisierung in Anspruch zu nehmen und diskriminierungskritisches Handeln zu entwickeln.
- der proaktive Umgang mit Diskriminierung auch nach außen offensiv vertreten wird.

Umgang mit extrem rechten Haltungen bei Schulpersonal

Wie verhält sich die Schule zu Vorkommnissen, hinter denen manifeste diskriminierende Einstellungen und extrem rechte Haltungen stehen?

> *Schüler*innen berichten der Schulsozialarbeiterin, dass eine Referendarin einzelne Kommentare im Geschichtsunterricht macht, die eine Relativierung des Holocaust nahelegen oder antiziganistische Vorurteile aufrufen.*

Insbesondere mit Blick auf Kolleg*innen, bei denen vermehrt und massiv Diskriminierungen problematisiert werden, die rechtsextreme Haltungen mehr oder weniger offen vertreten oder entsprechend handeln, sind die Aufmerksamkeit von Kollegium wie Schulgemeinschaft insgesamt und das entschiedene Handeln der Schulleitung (bzw. auch der Schulverwaltung) wichtig. Das Klassenzimmer darf kein unkontrollierter Raum sein, in dem Schüler*innen Diskriminierung oder diskriminierenden, menschenfeindlichen Ideologien ausgesetzt sind. Und auch die Beschäftigten in der Schule müssen vor Diskriminierungserfahrungen durch Kolleg*innen (aber auch Schüler*innen) geschützt sein.[46]

Wenn entsprechende Vorwürfe im Raum stehen, ist die Schulleitung gefordert, Hintergründe und Motive von Handlungen aufzuklären und durch Gespräche und Vereinbarungen sicherzustellen, dass der Schutz- wie auch der Erziehungsauftrag der Schule erfüllt werden. Dabei sind die Rechte der Beteiligten auf Anhörung und Schutz vor unbegründeten Konsequenzen zu wahren.

46 Siehe *4.5 Diskriminierungskritische Personal- und Teamentwicklung.*

Welche Sanktionsmöglichkeiten gibt es?

Verbeamtete Lehrer*innen müssen sich aufgrund der Loyalitäts- und Mäßigungspflicht sowie der Verfassungstreue auf dem Boden von Grundrechten und Demokratie bewegen. Das gilt auch für ihr Verhalten in der Freizeit. Sollten sich die Vorwürfe gegen die Referendarin im Beispiel erhärten oder beispielsweise Videos mit klar rechtsextremem Inhalt auffindbar sein, die sie in ihrer Freizeit verbreitet, haben Schulleitungen verschiedene Mittel, um diskriminierendes Verhalten zu unterbinden und zu sanktionieren[47]. Sie können ihr Weisungsrecht nutzen, um

- Gespräche zu führen,
- Änderungen anzuweisen
- oder auch Abmahnungen auszusprechen.

Darüber hinaus sind auf Grundlage des Beamtenrechts disziplinarische Maßnahmen durch die Dienstvorgesetzten möglich – so die betreffende Lehrkraft verbeamtet ist. Die Disziplinarverfahren sind stark formalisiert und können zu einem Verweis, Geldbuße, Kürzung der Bezüge, Zurückstufung und Entfernung aus dem Beamtenverhältnis führen. Auch die Einleitung von Disziplinarverfahren durch Beschuldigte selbst ist möglich, etwa um Anschuldigungen verlässlich zu klären und Rufschädigung zuvorzukommen, wenn sie sicher sind, kein Fehlverhalten gezeigt zu haben.

Den gegebenen Spielräumen und Mitteln stehen in der Realität oft relativ hohe Hürden entgegen, Lehrkräfte tatsächlich zu sanktionieren oder Disziplinarverfahren einzuleiten. Dabei spielen die Art der kollegialen Zusammenarbeit an Schulen, das Führungs- und Verantwortungsverständnis der Schulleitung wie auch die große Symbolkraft etwa einer Abmahnung oder eines Eintrags in die Personalakte eine Rolle.

Zusammenfassende Reflexionsfragen für die Schulentwicklung:

- Welche Formen der Unterstützung brauchen Lehrkräfte – von der Leitung, vom Kollegium, von anderen Professionen intern und extern –, um professionell mit Diskriminierungsvorwürfen gegen sie umzugehen? Was braucht es an Selbstfürsorge für die pädagogisch Handelnden in schwierigen Situationen?
- Wie kann sichergestellt werden, dass die Erfahrungen und die Perspektiven der Schüler*innen oder Eltern, die die Vorwürfe vorbringen, in der Klärung ausreichend Beachtung finden und es nicht zu sekundärer Diskriminierung kommt?
- Welche Mittel und Vorgehensweisen gibt es, um Diskriminierung als Kollegium, aber vor allem als Leitung, zu unterbinden oder zu sanktionieren?
- Welche Möglichkeiten gibt es, Schüler*innen und andere vor Personal zu schützen, das dauerhaft und überzeugt Grundsätze von Gleichheit und Antidiskriminierung missachtet?

47 Ausführlich *Dern/Spangenberg: Schutz vor Diskriminierungen im Schulkontext – Rechtsgrundlagen und Handlungsoptionen schulischer Akteur*innen* im Einführungsband.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Einen professionellen Umgang mit Diskriminierung und extrem rechten Haltungen bei Mitarbeitenden der Schule sicherstellen.

Jeder Hinweis einer*s Schüler*in, von Mitarbeitenden der Schule aufgrund eines diskriminierungsrelevanten Merkmals benachteiligt worden zu sein, wird ernst genommen und bearbeitet. Um Bagatellisieren oder Ausblenden zu vermeiden und Handlungssicherheit herzustellen, gibt es dafür klare Vorgehensweisen und Rahmenbedingungen. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit den Beschwerden nehmen sich die zuständigen Pädagog*innen Zeit, interessieren sich für die Hintergründe und stellen dabei die Wahrnehmung der*des Schüler*in nicht infrage. Sie helfen der*dem Schüler*in, die eigene Wahrnehmung zu begründen und Entscheidungen zu treffen, was sie*er in der konkreten Situation tun will und kann.

Die Schule nutzt ihre Möglichkeiten, um Schüler*innen, aber auch Eltern und Kolleg*innen vor Diskriminierung durch Mitarbeitende zu schützen. Gleichzeitig werden die betroffenen Kolleg*innen in der Schule möglichst so unterstützt, dass sie ihre Position, die Ursachen und Umstände des Verhaltens und die damit verbundenen Emotionen klären können.

Ausgewählte Materialien

- *Ein umfassender Leitfaden der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, um Diskriminierung in Schulen auf verschiedenen Ebene zu anzugehen:*
  Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2018).
  www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/Literatur_Bildung/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=7

3.9 Umgang mit institutioneller Diskriminierung

*Studien zeigen weiterhin die starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs in Deutschland etwa von der sozialen Herkunft. Wie zeigen sich diese Unterschiede beim Bildungserfolg von Schüler*innen in der einzelnen Schule? Und wie können die nachteiligen Wirkungen des sozio-ökonomische Hintergrund mit den Mitteln der einzelnen Schule abgeschwächt werden?*

Mehrere Eltern beschweren sich, ihre Kinder würden aufgrund des Migrationshintergrundes bei der Benotung benachteiligt. Wie reagiert die Schule?

In der Organisation Schule werden ständig Entscheidungen getroffen, die individuelle Lernbedingungen, Leistungsbewertung oder Bildungsverläufe von Schüler*innen direkt betreffen oder vermittelt beeinflussen. Auch bei besten Absichten der Lehrkräfte, Schulleitungen, Gremien oder auch der Schulaufsicht, die für die einzelnen Entscheidungen zuständig sind, können diese Entscheidungen in der Summe dazu führen, dass Schüler*innen hinsichtlich ihrer Bildungschancen benachteiligt werden.

Bei vielen Ermessensentscheidungen, gewohnten Routinen und scheinbar neutralen Verfahren gibt es Diskriminierungsrisiken. Die diskriminierenden Effekte von Entschei-

dungen und Verfahren sind meist nicht intendiert, werden häufig nicht gesehen oder gar systematisch beobachtet. Zusammengenommen führen sie aber zu beträchtlichen Benachteiligungen bestimmter Schüler*innen hinsichtlich ihrer Bildungschancen.

Will eine Schule dem Anspruch gerecht werden, für alle Schüler*innen möglichst die gleichen Bildungschancen zu schaffen, geht es darum, diese Mechanismen zu erkennen und sie so zu beeinflussen, dass Diskriminierungsrisiken reduziert werden.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wo gibt es institutionelle Diskriminierungsrisiken in der Schule und wie lassen sich diese beobachten?
- Welche Maßnahmen können entwickelt werden, um konkret gegenzusteuern?

Wie Diskriminierung in die Schulorganisation kommt

Gerade bei Entscheidungen, für die nur begrenzte Informationen zur Verfügung stehen, für die es unklare Kriterien gibt oder die durch Gewohnheit und unbewusste Routinen bestimmt sind, können stereotype Bilder und sachfremde, also diskriminierende Faktoren, wirksam werden. In vielen Schulen sind Wissen, Zeit und personale Ressourcen beschränkt. Damit muss die Schule bei vielen Entscheidungen und Erfordernissen der Organisation umgehen. Die Herausforderung ist, jene Wege zu finden, die Diskriminierungsrisiken verringern.

Schlüsselstellen: der Blick auf Diskriminierungsrisiken

Dennoch hat jede Schule Möglichkeiten, diese Entscheidungen so zu gestalten, dass nachteilige Effekte für Einzelne und Gruppen gesehen und reduziert werden. Es gibt an Schulen bereits viele Vorkehrungen, wie etwa Zweitkorrekturen bei wichtigen Prüfungen oder die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs, die das Ziel haben, Gleichbehandlung sicherzustellen. Dies bleibt aber auf ausgewählte Prozesse beschränkt. Es gibt wenige Schulen, die systematisch fragen, welche Prozesse zu einer Ungleichbehandlung führen oder auch an welchen Stellen eine scheinbare Gleichbehandlung im Effekt zu einer Benachteiligung führt.[48]

Wissenschaftliche Befunde zu institutioneller Diskriminierung[49]

Der Begriff der institutionellen Diskriminierung leitet sich aus dem Begriff des institutionellen Rassismus ab, der im Kontext der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung entstanden ist. Damit wurde darauf hingewiesen, dass gesellschaftliche Institutionen wie Bildungseinrichtungen, Arbeitsmarkt, Gesundheitswesen und Polizei durch ihr Handeln Benachteiligungen schaffen oder zumindest erhalten. Durch das Konzept der institutionellen Diskriminierung wird Diskriminierung nicht mehr nur aus dem vorurteilsbehafteten Handeln von Einzelpersonen erklärt (die natürlich auch in diesen Institutionen handeln), sondern aus den Routinen und Programmen von Institutionen sowie deren Folgen.

48 Als mögliches Analyseraster, um dies zu sehen, siehe *4.3 Barrierefreiheit quer gedacht: ein Vorschlag zur Bestandsaufnahme.*

49 Dazu auch ausführlicher *Hormel/Riegel: »Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden« – Schule und institutionelle Diskriminierung* im Einführungsband.

Exemplarisch für die Auseinandersetzung mit Effekten institutioneller Diskriminierung im Bildungsbereich ist in Deutschland die Studie von Gomolla/Radtke (2007) geworden. Sie zeigen für einen Schulstandort in den 1990er Jahren, wie bei Einschulung, Übergang in die Sekundarstufe sowie beim Verweis in die (damalige) Sonderschule, benachteiligende Entscheidungen für Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte zustande kamen. An den Schlüsselstellen wurden verallgemeinernde Zuschreibungen über die Kinder und Familien nachteilig wirksam, wobei der Anschein von Fairness und pädagogischer Sinnhaftigkeit dennoch gewahrt wurde.

Dies geschah etwa, wenn Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache aufgrund mangelnder deutscher Sprachkenntnisse und Annahmen über das Herkunftsmilieu von der Einschulung eher zurückgestellt oder auf Sonderschulen überwiesen wurden, obwohl Sprachkenntnisse kein Kriterium sein dürften und anders kompensiert werden müssten. Statt verallgemeinernder Schlüsse hätten zudem individuelle (sprachsensible) Diagnosen für die Entscheidungen ausschlaggebend sein sollen.

Beides wirkte sich auf die Bildungskarrieren der Kinder nachteilig aus, ebenso wie die Feststellung, dass diese Kinder bei gleichen Voraussetzungen eher an Gesamtschulen als an Gymnasien empfohlen wurden. Wirksam waren dabei etwa informelle Vorstellungen, wie ein Gymnasialkind ist oder zu sein hat. Viele kleine, auch aufeinander Bezug nehmende Entscheidungen führen in der Summe zu einer statistisch sichtbaren Diskriminierung einer Gruppe.

Da viele der diskriminierenden institutionellen Wirkungsweisen nicht offen liegen, ist der Nachweis institutioneller Diskriminierung empirisch anspruchsvoll. Allerdings können auch die Ergebnisse etwa der PISA-Untersuchungen und anderer Vergleichsstudien als Hinweise dienen, dass institutionelle Diskriminierung (noch immer) wirkt.

Schlüsselstellen identifizieren

*In einer Großstadt ist die Chance für Grundschüler*innen, später auf ein Gymnasium zu wechseln, ungleich höher, wenn ihre Schule in einem der privilegierten Stadtteile liegt. Die Schulen haben tradierte und je Stadtteil unterschiedliche Überweisungsquoten in die Gymnasien, die sich nicht mit dem Leistungspotenzial der Kinder erklären lassen.*[50]*

Welches sind die zentralen Prozesse, die zu diesen unterschiedlichen Überweisungsquoten führen? Mit welchen Annahmen und Kategorisierungen arbeiten Lehrkräfte, etwa wenn sie ein Kind für eine bestimmte Schulform empfehlen? Wie wirken an solchen Schlüsselstellen, wie Empfehlungen oder Aufnahmeverfahren, leistungsunabhängige Faktoren, etwa ein bestimmter Wohnort oder eine bestimmte Grundschule? Wie entsteht das Bild, wer (potenziell) gute oder wer schlechte Schüler*innen sind?

An diesen und anderen Schlüsselstellen sind die Diskriminierungsrisiken hoch. Um sie sowie vielleicht nachteilig wirkende Bilder und Kategorisierungen zu identifizieren und um mit ihnen umzugehen, müssen scheinbar alltägliche Entscheidungen systematisch befragt werden:

- Wäre dieselbe Entscheidung für eine Person mit vergleichbaren Voraussetzungen/Eigenschaften, aber ohne eine bestimmte (zugeschriebene) Kategorie, genauso ausgefallen?
- Wie wirkt sich die Entscheidung oder Maßnahme auf verschiedene Personen(gruppen) aus? Ermöglicht sie gleiche Chancen oder verstärkt sie Unterschiede? Ist ein

50 Beispiel aus *Hormel/Riegel: »Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden« – Schule und institutionelle Diskriminierung* im Einführungsband.

Nachteilsausgleich möglich, um tatsächliche Chancen anzugleichen? Werden Diskriminierungsrisiken aufgrund verschiedener und möglicherweise verschränkter Diskriminierungskategorien bedacht?
- Welche Faktoren, zum Beispiel Erfordernisse der Organisation, persönliche Meinungen, Druck einer bestimmten Anspruchsgruppe, fließen ein, sind aber eigentlich sachfremd, also abgekoppelt von den individuellen Bedarfen und Ansprüchen auf Bildung?

Diskriminierungskritischer Blickwechsel

Viele dieser Entscheidungen sind abhängig von äußeren Rahmenbedingungen, von politischen Vorgaben und zugewiesenen Ressourcen, von Erwartungen wichtiger Akteur*innen oder gesellschaftlichen Diskursen. So scheinen viele Entscheidungen für die Akteur*innen naheliegend oder alternativlos. Es bedarf eines bewussten Blickwechsels, um bestehende Spielräume und Alternativen auch für einzelne Schulen und Lehrpersonen zu sehen.

Diese Spielräume können in verschiedenen Bereichen der Organisation liegen: im Unterricht (z. B. sprachsensibler Fachunterricht),[51] in der Organisation des (Schul-)Alltags (z. B. Förderangebote im Rahmen des Ganztages, Sprachmittlung bei Elternabenden, Abendsprechstunden für Eltern), vor allem aber bei Bewertungen und Prüfungsentscheidungen, bei Empfehlungen und Entscheidungen über Bildungsgänge.

Transparente Kriterien und Verfahren

Ein zentraler Ansatzpunkt, um Diskriminierungsrisiken erkennbar und (an-)greifbar zu machen, sind transparente Verfahren und Entscheidungen. Die davon Betroffenen müssen etwa eine Förderfeststellung, Empfehlungen oder Bewertungen verstehen und nachvollziehen können.

Vor den Entscheidungen werden sie über Verfahrensabläufe, Kriterien und Datengrundlagen etc. informiert. Die Schule hat Standards festzulegen, mit denen das Zustandekommen von mündlichen oder Mitarbeitsnoten nachvollziehbar und auch für Schüler*innen wie Eltern verständlich wird.

Nach der Entscheidung müssen diese für alle transparent dokumentiert werden. Die Dokumentation ermöglicht, Häufungen von bestimmten Entscheidungen bei bestimmten Gruppen sichtbar und hinterfragbar zu machen. Erst so können Betroffene und Außenstehende eine begründete Kritik formulieren, und sind nicht mehr, wie in dem eingangs genannten Beispiel der Eltern auf allgemeine und gefühlte Beschwerden angewiesen. Aber auch die Schule kann auf dieser Grundlage ihre Entscheidungen fundierter begründen. Ist eine Schule nur eine ›Black Box‹, die irgendwie eine scheinbar ungerechte Verteilung von Bildungserfolg und Abschlüssen hervorbringt, bietet dies eine große Angriffsfläche. Transparenz kann daher auch dazu beitragen, unbegründete Beschwerden und Konflikte abzufangen. Und begründete Beschwerden können wertvolle Hinweise auf strukturelle Missstände geben und damit Ansatzpunkte für Qualitätsverbesserung sein.[52]

51 Siehe *3.18 Mehrsprachigkeit und Sprachhierarchien.*
52 Siehe *3.11 Gestaltung von Beschwerdeverfahren.*

Am Beispiel mündliche Noten könnte dies etwas bedeuten: Wie werden sie angekündigt? Nach welchen Kriterien werden sie ermittelt? Ist nachvollziehbar, zu welchem Zeitpunkt eine Bewertung stattfindet oder erfolgt die Vergabe über einen längeren Zeitraum und wenig strukturiert, sodass subjektive Eindrücke und leistungsfremde Kriterien unbewusst, aber systematisch zu nachteiligen Einschätzungen mancher Personen führen?

Klar definierte Verfahren und Kriterien können aber auch dazu führen, dass pädagogische Ermessensspielräume kleiner werden, die auch zum Ausgleich von Benachteiligungen genutzt werden könnten. So kann es bei weitreichenden Entscheidungen etwa zu Übergangsempfehlungen angebracht sein, auf das Gesamtbild und die komplexe Entwicklung der*des Schüler*in zu schauen, und nicht nur verfahrensmäßig anhand weniger festgelegter Kriterien oder Noten zu entscheiden.

Solche Ermessensentscheidungen sind anfällig für unbewusste Annahmen und Bilder. Die Schule muss sicherstellen, dass daraus keine systematischen Verzerrungen und Benachteiligungen erwachsen. Dabei hilft die genaue Dokumentation der Entscheidungsprozesse oder der Vergleich der Ergebnisse dieser Entscheidungen nach verschiedenen statistischen Gruppen (etwa nach Geschlecht, Erstsprache). So können diskriminierende Folgen von Ermessensentscheidungen sichtbar werden.

Mehraugenprinzip und Perspektivenvielfalt

Um Entscheidungen treffen zu können, die möglichst wenig von subjektiven Faktoren und möglicherweise diskriminierenden Annahmen abhängen, haben Schulen Möglichkeiten und Spielräume des zweiten Blicks. Das betrifft vor allem Fragen von Bewertungen und Prüfung. Um dem unbewussten Einfluss von Vorurteilen und Vorannahmen bei der Benotung zu begegnen, können Schulen Namen bei Klassenarbeiten anonymisieren sowie vermehrt auf Zweitkorrektur zurückgreifen. Schon das einfache Mittel der Querkorrektur kann leistungsfremde Einflüsse auf die Bewertung minimieren. Dabei werden zuerst die Antworten aller Schüler*innen einer Klasse auf eine Aufgabe korrigiert, dann die Antworten aller für die nächste Aufgabe. Die Lehrkraft geht also aufgabenweise statt schüler*innenweise vor.

Dabei spielt auch die weitere Sensibilisierung für mögliche unbewusste ›Schlagseiten‹ eine Rolle – also der eigene zweite Blick. Sicherlich ist mit diesen Maßnahmen ein Mehraufwand verbunden, der aber Sicherheit verschafft und schwierige Diskussionen (oder gar Klagen) verhindern kann.

Da sich institutionelle Diskriminierung in der Regel ›hinter dem Rücken‹ der Akteur*innen ereignet, weil die Prozesse und Entscheidungen in hohem Maße als ›normal‹ und einleuchtend wahrgenommen werden, kann es hilfreich sein, Perspektiven miteinzubeziehen, die nicht aus der Lehrer*innen-Logik auf die Entscheidungsprozesse blicken. So zum Beispiel die Perspektiven der

- Elterngremien, wenn sie die Perspektivenvielfalt der Schule spiegeln und darin nicht nur die Sicht der im Bildungssystem Privilegierten zur Geltung kommt.[53]

53 Siehe *4.7 Schüler*innen und Eltern als Akteur*innen der Schulentwicklung.*

- Eltern und Schüler*innen[54], deren Ansichten über Befragungen und Evaluation eingeholt werden können.
- Schulsozialarbeit auf bestimmte Gewohnheiten und Verfahren mit dem Blick der sozialpädagogischen Fachlichkeit.
- Selbstorganisationen und Betroffenenverbände, die mit ihrer jeweiligen Expertise kritische Schlüsselstellen identifizieren können.[55]

Ziele und Routinen der Organisation Schule hinterfragen

Umfassender ist der Ansatz, die Ziele und Grundannahmen der Arbeit von Schule insgesamt zu analysieren.

> *Eine Hauptschule vereinbarte und verankerte im Kollegium eine gemeinsame Zielstellung: Niemand sollte die Schule ohne Abschluss verlassen.*

Auch wenn sich dieses ambitionierte Vorgehen unter den gegebenen Rahmenbedingungen als sehr anspruchsvoll erwiesen hat, zeigt es, dass Schulen diverse Spielräume haben, um ihre impliziten oder expliziten Ziele diskriminierungskritisch anzupassen. Durch den Wechsel des Fokus auf das Ziel, »alle sollen einen Schulabschluss haben«, werden pädagogische Entscheidungen womöglich anders getroffen. Es kann dazu anregen, eher auf individuelle Bedürfnisse und Stärken zu schauen als auf die reibungslose Unterrichtsorganisation. Das Beispiel verdeutlicht eine Maßnahme, mit der in der Schule die Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Schüler*innen fest verankert werden kann.

Wovon wird in der pädagogischen Arbeit als gegeben, wovon wird als veränderbar ausgegangen? Wie werden Ergebnisse und Erfolg von dem, was in der Schule passiert, definiert? Welcher Anteil an den Ergebnissen – erworbene Kompetenzen, erreichte Abschlüsse oder auch der Selbstwert von Schüler*innen – wird der Verantwortung der Schule zugeschrieben?

Hier geht es um die Sensibilisierung von Leitung und Lehrkräften im Sinne einer Qualifizierung, um dem Ziel von Bildungsgerechtigkeit näherzukommen.[56] Dies kann auch pädagogische Grundannahmen betreffen, die in der täglichen Praxis von Lehren und Bewerten oft unhinterfragt bleiben.

> *So können mündliche Noten stärker gewichtet werden, um Defizite in der Schriftsprache auszugleichen, die nicht in der Verantwortung der*des Schüler*in liegen.*

Eine Schule kann für sich Gleichstellungs- und Kompensationsgebote formulieren. Durch den Prozess des Formulieren klärt sie die bislang unhinterfragt gebliebenen Grundannahmen und verankert diskriminierungskritische Ziele für ihre Arbeit.

In diesen Geboten kann sie klar formulieren, mit welchem Ziel und auf welche Weise bildungsbezogene Nachteile, die die Schüler*innen in die Schule mitbringen, ausgeglichen werden. Solche Ziele oder Standards bieten dann einen klaren Orientierungsrahmen für alle Fördermaßnahmen wie auch für Bewertungs- und Prüfungspraxen.

---

54 Siehe *4.3 Barrierefreiheit quer gedacht: ein Vorschlag zur Bestandsaufnahme.*
55 Siehe *4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen.*
56 Siehe *4.6 Qualifizierung und Wissensmanagement als Motor der Schulentwicklung.*

Der »stereotype threat«-Effekt als Beispiel für unbeobachtete Diskriminierung und Interventionsmöglichkeiten

Die Mechanismen, die zu Benachteiligungen führen, sind häufig versteckt und wirken unbeabsichtigt, so etwa der sogenannte »stereotype threat«. Studien etwa in den USA wie auch in Deutschland zeigen, dass sich diskriminierende Gruppenzuschreibungen signifikant auf die kognitive Leistung von Schüler*innen, die von außen einer solchen Gruppe zugeordnet werden, auswirken können. Die Schüler*innen trauen sich selbst weniger zu oder sind weniger motiviert, wenn sie negative Stereotype bei ihren Lehrkräften vermuten und sich dadurch verunsichert fühlen. Werden auch die Leistungserwartungen, die Lehrkräfte an bestimmte Schüler*innen stellen, von diesen Stereotypen beeinflusst, kommt es zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung: Die unterschätzten Schüler*innen einer stereotypisierten Gruppe bekommen etwa weniger Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte im Unterricht und leisten in der Folge auch weniger – so wie es die Lehrkräfte entgegen der eigentlichen Potenziale der Schüler*innen erwarteten.

In einem Versuch in Berliner Schulen wurde daher einer Gruppe von Schüler*innen aufgetragen, vor einem Mathetest einen Aufsatz über ihre Stärken zu schreiben. Schüler*innen, die aufgrund ihrer Migrationsgeschichte sonst eher mit geringen Leistungserwartungen und negativen Bildern konfrontiert sind, schnitten dann besser ab als ohne die Intervention. Sie konnten ihr Leistungspotenzial deutlich besser ausschöpfen, während sich dieser Effekt bei den der Mehrheitsgesellschaft zugerechneten Schüler*innen weniger zeigte. Durch den selbststärkenden Aufsatz konnte die bedrohliche Wirkung von negativen Stereotypen maßgeblich und auch nachhaltig kompensiert werden.[57]

Diskriminierungsrelevante Wirkungen von Schule sichtbar machen

Institutionelle Diskriminierung lässt sich bezogen auf eine konkrete Person kaum nachweisen und wird erst in der ›Masse‹ statistisch sichtbar. Schulen können über eine Art »Diversity-Monitoring« Rechenschaft über ihre eigene Leistung in Bezug auf Chancengleichheit ablegen. Dieser systematische Blick auf Bildungsergebnisse zeigt dann nicht etwa die Zahl und Vielfalt an Nationalitäten an einer Schule und schafft damit eher Differenz (siehe Kasten), sondern ist ein Qualitätsinstrument, um die Bildungsleistung entsprechend zu verbessern.

> *Ein Beispiel aus England: Eine Schule vergleicht systematisch den Bildungserfolg der Schüler*innen anhand bestimmter Kategorien. Sie nimmt den gegenüber dem Landesdurchschnitt abweichenden Befund der Mädchen in einer bestimmten ethnischen ›Gruppe‹ zum Anlass für Elterngespräche, um die Ursachen für die geringere Bildungsbeteiligung herauszufinden. Darauf aufbauend implementiert sie ein Programm, das die Kooperation und die Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern der betroffenen Mädchen verbessern sollte, weil etwa in den geringeren Bildungswünschen für Mädchen das zentrale Problem gefunden wurde.*[58]

Hinter dem Monitoring verbirgt sich für die einzelne Schule scheinbar ein großer Aufwand der Datenbeschaffung und -analyse. Allerdings können vorhandene schulische, lokale und regionale Kennzahlen verwendet werden, um aufzudecken, welche statistischen Gruppen systematisch schlechter bei Abschlüssen oder Abgängen gestellt sind

57 Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2017.

58 Beispiel nach Fürstenau 2007.

und wo institutionelle Ursachen bzw. Förderbedarfe liegen. Nutzbar sind oft zum Beispiel die Zahl der Sozialtransferbezieher*innen und Anträge auf Bildungs- und Teilhabepakete, Nationalität und Erstsprache.

Das Prinzip des Monitorings – Bildungseffekte beobachten und systematisch vergleichen, um Ungleichheiten aufzudecken – kann nicht nur auf der Schulebene und über eine statistische Erfassung erfolgen. Ein direkterer Zugang ist ein qualitatives Monitoring auf Klassenebene: die Reflexion am Ende des Schuljahres von Fachlehrkräften und Klassenlehrkraft, welche ›Gruppen‹ oder Personen vielleicht weniger Förderung erhalten haben und trotz gleicher Potenziale schlechtere Leistungen oder Abschlüsse erzielten.

Nicht die Art des Monitorings ist entscheidend. Vielmehr ist relevant, welche Maßnahmen und Folgen mit den jeweiligen Ergebnissen verknüpft sind. Es gibt auch auf Landesebene vermehrt entsprechende Zahlen zum individuellen Bildungserfolg, die aber ohne Konsequenzen bleiben. Wenn die in der Schule erhobenen Daten nicht genutzt werden, besteht die Gefahr, dass die Statistik nur als ein Mehraufwand wahrgenommen wird. Zudem wirkt es dann – gerade für Betroffene – frustrierend, dass Ungleichheit nun zwar offen liegt, aber nicht bearbeitet wird. Die Schulleitung hat hier die Verantwortung, aus den Ergebnissen des Monitorings Schlussfolgerungen und Handlungsschritte abzuleiten.

Umgang mit Gruppenkonstruktionen

Eine Schule wirbt im Leitbild mit der Zeile: »Wir haben Kinder aus 52 Nationen!« Die Schulstatistik führt detailliert die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund, die verschiedenen Herkunftsstaaten und den variierenden Aufenthaltsstatus, aber auch sonderpädagogischen Förderbedarf und ›Inklusionskinder‹ auf. Außenstehende in Politik und Medien wie auch die Schulangehörigen selbst bezeichnen sie als »Brennpunktschule«.

Was macht das mit Personal und Schüler*innen, wenn ihre Schule inoffiziell oder offiziell so etikettiert wird? Wie wirkt ein solches Bild von außen, etwa »bloß nicht da hin!« (Eltern), oder »hier braucht es besondere Förderung« (Schulträger)? Und welches Selbstbild wird vermittelt: »Haben wir es aber schwer« (Lehrkräfte)? Sind diese Beispiele Beweise, dass es keinen Rassismus und keine Diskriminierung an einer Schule gibt bzw. sind sie Instrumente dagegen? Oder bestärken sie gerade Differenzkonstrukte und können so Nachteile erzeugen?

Die Benennung von Gruppen, wie zum Beispiel »Menschen mit Migrationshintergrund«, suggeriert, dass man über diese Gesamtgruppe sinnvolle Aussagen machen kann. Sie werden nicht als Einzelpersonen wahrgenommen, sondern als Gruppe, oft auch als Problemgruppen. Wird mit der Bezeichnung »Mensch mit Migrationshintergrund« eher die Vorstellung des Mädchens mit den US-amerikanischen Akademiker-Eltern verknüpft oder die des auffälligen Jungens, dessen Großeltern aus dem Libanon kamen? Auch die Bezeichnung »Kinder aus bildungsfernen Familie« zeigt schon ein Problem an: den Bildungsstand der Familien. Dass für den Bildungserfolg der Kinder genauso das Bildungssystem verantwortlich ist, wird damit jedoch unsichtbar gemacht.

Diese Kategorien und Gruppenbezeichnungen werden häufig auch mit dem Ziel der Förderung benutzt, bleiben aber trotzdem eher Defizitkonstruktionen. Gleichzeitig gibt es kaum gelingende Benennungen der Gruppen, über die in diesem Kontext gesprochen wird. Denn jede Benennung greift eine für die Personen bedeutsame oder auch nur zugeschriebene Zugehörigkeit oder Eigenschaft heraus, macht sie zu dem maßgeblichen Bild über die Gruppe und verstellt damit den Blick auf individuelle Eigenschaften, Potenziale oder Bedürfnisse. Die Benennung, die Förderung dienen sollte, wirkt sich dann möglicherweise nachteilig aus.

Nicht jede Gruppenkonstruktion ist aber gleichermaßen problematisch. Die »Schüler*innen«, die »Achtklässler*innen« sind auch Gruppenbenennungen, aber es kommt dabei nicht zu einer allgemeinen Vorstellung, wie sie ›sind‹. Bei der Benennung von Gruppen, die gesellschaftlich struktureller Benachteiligung ausgesetzt sind und bei denen es eine lange Tradition der Abwertung und vor allem Stereotypisierung gibt, hat schon die Benennung der Gruppen diskriminierende Effekte. Es geht also auch hier um die tatsächliche Wirkung von Gruppenkonstruktionen auf mehreren Ebenen, die möglicherweise eine Alternative verlangen:

- Wer wird eigentlich alles mit der Bezeichnung gefasst? Und welche Bilder werden erzeugt?
- Welchen Nutzen, welche Bedeutungen und welche Folgen hat die Bezeichnung für pädagogische Entscheidungen in der Organisation?
- Braucht es die Bezeichnung überhaupt? Wo und wo nicht? Für welche eigentlichen Eigenschaften oder Bedarfe ist die Gruppenkonstruktion nur die einfache, aber ungenaue Abkürzung? Braucht es eher individuelle Diagnostik? Geht es zum Beispiel um den Migrationshintergrund oder den tatsächlichen Sprachförderbedarf?

Wie die oben beschriebene Idee des Diversity-Monitorings als Qualitäts- und Gleichstellungsinstrument zeigt, *kann* der Einsatz von Gruppenkategorien sinnvoll sein und überwiegend positive Wirkungen haben, etwa wenn er systematische Benachteiligungen aufdeckt und deren gezielte Bearbeitung ermöglicht. Um Festschreibungen und Stigmata zu vermeiden, bietet es sich dann an, dass Personen sich selbst einordnen und die Schule mit Selbstbezeichnungen arbeitet, die aus Communities und Selbstorganisationen stammen.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Institutionelle Diskriminierungsrisiken sehen und bearbeiten.

Die Entscheidungsträger*innen in der Schule kennen und reflektieren unbewusste Bilder und Annahmen, die diskriminierende Wirkung haben können. Siestreben inklusive Entscheidungsverfahren an den kritischen Schlüsselstellen an. Dazu gehört auch, bestimmte Annahmen über gleiche Ausgangsbedingungen von Schüler*innen systematisch zu hinterfragen und Maßnahmen der Förderung und Kompensation mit Blick auf nachteilige Bedingungen, die Schüler*innen schon jeweils mitbringen, einzusetzen.

Die Schule reflektiert auch die eigene Benennungs- und Kategorisierungspraxis und prüft kontinuierlich, wann es sachlich angemessen ist, Aussagen über Gruppen zu machen oder diese statistisch zu erfassen. Dabei sind die Folgen abzuwägen, etwa inwieweit der Nutzen für Benachteiligte, zum Beispiel durch Aufdecken von systematischen Nachteilen oder Förderbedarfen, die Risiken einer Festschreibung und Stigmatisierung überwiegen.

Statt Fremdbezeichnungen zu nutzen, achtet die Schule das Prinzip der Selbsteinordnung von (vermeintlichen) Gruppen, welches auch die Option der Nicht-Benennung einschließt.

Ausgewählte Materialien

- *Instrument mit Leitfragen zur Identifikation von Schlüsselstellen im Umgang mit Diskriminierung und zur inklusiven Schulentwicklung:*
  Index für Inklusion (Tony Booth/Mel Ainscow, 2016)
  www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/buecher/produkt_produktdetails/32462-index_fuer_inklusion.html
  (eine ältere Version des Index ist im Netz unter www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf erhältlich)

3.10 Diskriminierungsrisiken bei der Beschulung in Vorbereitungsklassen

Ein 13-jähriger Geflüchteter wird der Vorbereitungsklasse einer Hauptschule zugeteilt. Dort schafft er schnell den Übergang in die Regelklasse, verbleibt aber an der Schule, obwohl er zum Zeitpunkt des Übergangs und auch später am Gymnasium besser aufgehoben wäre.

Mit der raschen Zunahme der Zahl neu zugewanderter Kinder in den Jahren 2015/16 rückte auch deren Beschulung und vor allem die damit verbundenen Herausforderungen für Schulen in den Blick. Gleichzeitig zeigten sich in diesen besonderen Situationen die Bruchstellen und Diskriminierungsrisiken bei der Organisation der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen besonders deutlich.

Diese sind teilweise politischer Natur und außerhalb des Einflusses der einzelnen Schule. Aber auch auf Einzelschulebene gibt es organisatorische Spielräume oder eben versteckte Mechanismen, die die Beschulung gerechter oder ungerechter gestalten. Hier geht es zunächst nicht um die – mit diskriminierungskritischer Brille betrachtet ebenso wichtige – Frage, welche Organisationsmodelle und Unterrichtskonzepte für die Beschulung neu migrierter Kinder sinnvoll sind.[59] Vielmehr sollen die Prozesse der Zuteilung auf Vorbereitungsklassen sowie des Übergangs in Regelklassen als Beispiele für institutionelle Diskriminierungsrisiken betrachtet werden:

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wo zeigen sich institutionelle Diskriminierungsrisiken bei der Beschulung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen?
- Wie kann die Schule ihre Entscheidungen hinsichtlich diskriminierender Effekte beobachten und weniger nachteilige Alternativen finden?
- Was heißt das für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung?

»Stresstest« für die Institution Schule auf Teilhabe und Nichtdiskriminierung

Schulen hatten und haben nicht erst seit diesen letzten Jahren die Aufgabe, sogenannte Seiteneinsteiger*innen aufzunehmen und ihnen die Teilhabe im deutschen Bildungssystem zu ermöglichen. Durch die zwischenzeitliche Zunahme der Neuzugänge wie auch durch immer klarer formulierte Ansprüche auf Bildung kommen die verschiedenen institutionellen Schlüsselstellen und Hürden für gleiche Bildungsmöglichkeiten stärker in den Blick.

Handeln in gegebenen Strukturen und mit gewohnten Routinen

Die Verteilung der neuen Schüler*innen auf Schulformen und Vorbereitungsklassen sowie die Übergänge in Regelklassen sind wichtige Schlüsselstellen. Diese wirken in-

59 Siehe zu Modellen und Konzepten für die schulische Integration unter Diskriminierungsperspektive *3.19 Konzepte der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen.*

nerhalb des jeweiligen Organisationsmodells der Beschulung (integriert, teilintegriert oder separat) maßgeblich auf die Bildungschancen der Schüler*innen. In vielen Bundesländern waren und sind Vorbereitungsklassen vor allem an Hauptschulen, Werkrealschulen oder niveauübergreifenden Sekundar-, Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen angegliedert, kaum jedoch an Gymnasien.[60] Dies erschwert in vielen Fällen den Übergang der Schüler*innen aus den Vorbereitungsklassen in Regelklassen von Schulen mit höherem Bildungsabschluss, auch wenn ihre Leistungen oder Potenziale entsprechend gut sind.

Weil mit jeder Zuweisung folgenreiche Labels und Etikettierungen für die Bildungs- und Berufsbiografie einhergehen können, ist die Zuweisung zur Schulart ein wichtiger Schlüsselprozess. Auch ein zu langer Verbleib in den gesonderten Klassen oder der wenig begleitete Übergang kann den Anschluss an die Lerninhalte und die Prüfungsvorbereitung im Regelbereich erheblich erschweren.

Wenn beim Übergang von Seiteneinsteiger*innen die Lehrkräfte in der Regelklasse keine Qualifizierungen in Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache und entsprechende Ressourcen für Unterstützungsangebote haben, die den Spracherwerb fördern, kann es zu Verzögerungen im Spracherwerb kommen. Hier besteht ein hohes Diskriminierungsrisiko, wenn dann vorschnell ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert und die Überweisung empfohlen wird, weil in Förderschulen bessere Lernbedingungen zu bestehen scheinen. Problematisch ist dies, weil die Ursache für die geminderte Leistung lediglich Verzögerungen beim Spracherwerb, aber nicht tatsächliche Beeinträchtigungen bei Lernen oder Entwicklung sind, die Entscheidung aber große Auswirkungen hat.

Schwierige Ausgangsbedingungen für organisierte Entscheidungen

Gerade bei den Zu- und Übergängen aus und in Vorbereitungsklassen zeigen sich jene Entscheidungssituationen, die institutionelle Diskriminierungsrisiken mit sich bringen:

- Es gibt nur wenige und unzureichende Informationen als Entscheidungsgrundlage (über vorherige Beschulung, Leistungsstand und Potenziale der Kinder und Jugendlichen).
- Die Kriterien und Regelungen für die Entscheidungen sind oft wenig ausformuliert oder wenig transparent.
- Es besteht Zeitdruck in der Entscheidung, weil die Kinder und Jugendlichen baldmöglichst beschult werden sollen.
- Es gibt unzureichende Ressourcen und zu wenig speziell ausgebildetes Personal mit Erfahrung in Zweit- bzw. Fremdspracherwerb.

Es erschien in den letzten Jahren als eine Herausforderung, überhaupt für fast alle geflüchteten Kinder und Jugendlichen früher oder später eine Art der Beschulung zu erreichen. Dabei wurde allerdings die Heterogenität der Voraussetzungen bei den Schüler*innen kaum berücksichtigt. Dass die grundsätzliche Beschulung größtenteils gelungen ist und weiterhin gelingt, ist zwar ein großer Erfolg. Das darf jedoch nicht darüber täuschen, das Verfahren gerechter gestaltet werden könnten, um langfristig Benachteiligungen zu vermeiden und Bildungschancen nicht zu vergeben.

60 Ausführlicher *Emmerich/Gessat: »Prekarisierte Teilhabe« – Die Organisation der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen aus der Perspektive einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung* im Einführungsband.

Alternativen und diskriminierungskritische Entscheidung

Diese zu einem frühen Zeitpunkt in Bildungsverläufen getroffenen Entscheidungen über Beschulungsniveaus haben teils gravierende benachteiligende Effekte, die später in der Bildungslaufbahn durch die relativ geringe Durchlässigkeit der deutschen differenzierten Sekundarschulstruktur nur schwer korrigiert werden können. Für die einzelne Schule stellt sich die Frage, wie angesichts dieser Situation verschiedene Ziele und Folgen abgewogen werden, um auch unter diesen Bedingungen individuelle Benachteiligungen bei der Bildung sowie spätere ›Folgekosten‹ einer falschen Weichenstellung im Bildungssystem zu vermeiden.

Grundannahmen und Perspektiven hinterfragen

Die Frage, von welchen grundlegenden Annahmen und Zielen die Schule bzw. die einzelne Lehrkraft bei ihren Entscheidungen intendiert oder nicht-intendiert ausgeht, kann gerade bei Ermessensentscheidungen und unübersichtlichen Situationen den Ausschlag in die eine oder andere Richtung geben:

1. Wird der Seiteneinstieg von neu migrierten Schüler*innen als eine Ausnahme oder gar als Krise im schulischen Regelablauf gesehen? Gelten (unbewusst) andere Maßstäbe, etwa weil die Erwartung besteht, dass die neuen Schüler*innen das Schulsystem bald wieder verlassen (müssen)?

> *Eine mit ihrer Familie aus Spanien eingewanderte Schülerin macht in einer Vorbereitungsklasse schnelle Fortschritte beim Spracherwerb und könnte bereits nach wenigen Monaten in eine Regelklasse wechseln. Da es aber für den Wechsel zum Halbjahr keinen Platz in der Regelklasse gibt und auch kein Übergang in eine andere Schule organisiert wird, verweilt sie für die Maximaldauer in der Vorbereitungsklasse, ist unterfordert und verliert weiter den Anschluss an die Regelklassen.*

Wie verändert sich die Perspektive, wenn die Schule davon ausgeht, dass migrationsbedingte Neuzugänge und die Begleitung des Spracherwerbs Normalität im Schulsystem sein sollen, weil auch Migration seit jeher eine Normalität ist und die Schule damit einen Umgang finden muss? Was verändert sich, wenn auch innerhalb beschränkter Rahmenbedingungen neu migrierten Schüler*innen derselbe Anspruch auf Bildungserfolg eingeräumt wird?

2. Wird die Organisation der Vorbereitungsklassen vor allem unter dem Gesichtspunkt der reibungslosen Schulorganisation gesehen? Stellt die Schule im Entscheidungsfall die individuellen Bedürfnisse und Folgen für die individuellen Bildungschancen aller Schüler*innen gleichermaßen in den Vordergrund?

> *In Zeiten der unzureichenden Unterrichtsversorgung werden für Vorbereitungsklassen oft auch Lehrkräfte eingesetzt, mit denen es im Regelbereich Probleme gibt, oder sogenannte Nichterfüller (Lehrkräfte ohne zweites Staatsexamen). Dies beeinflusst die Unterrichtsqualität und die Chancen der betroffenen Schüler*innen, ist aber begründet durch äußere Rahmenbedingungen sowie bewusste und unbewusste organisatorische Erwägungen und Sachzwänge.*

Wie verändert sich die Perspektive, wenn die Bildungschancen aller Schüler*innen wahrgenommen werden? Müssten dann nicht die erfahrensten Lehrkräfte für diese anspruchsvolle Aufgabe abgestellt werden?

Zugänge und Verteilung diskriminierungskritisch organisieren

Wie kann der kommunale Schulverbund oder die einzelne Schule auch angesichts der schwierigen Voraussetzungen die Verteilung der neuen Schüler*innen auf Schulen bzw. Klassen innerhalb der gegliederten Schulstruktur gerecht und möglichst chancengleich gestalten?

Der Schlüsselprozess für die Verteilung sind sprachsensible und ›kulturneutrale‹ Tests für Diagnose und Prognose der Leistungsfähigkeit. Dafür sind meist vorgelagerte Stellen zuständig, die mit entsprechenden Personalressourcen ausgestattet sein müssen. Dies kann am besten kommunal organisiert werden.

Gibt es solche Prozesse nicht und erfolgt die Zuweisung von neu migrierten Schüler*innen schnell und mit unzureichenden Informationen, hat die einzelne Schule immer noch die Möglichkeiten, zu prüfen, ob die*der Schüler*in an dieser Schule die passende Bildung erhält, und diese Entscheidung gegebenenfalls zu korrigieren. Auch den Eltern sollten hier Beteiligungs- oder Zustimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden, sodass sie im Rahmen der Gegebenheiten möglichst informiert über die Laufbahn ihres Kindes mitentscheiden können.

Klare Ziele, Verfahren und Kriterien für den Übergang in den Regelunterricht

Das Gleiche gilt für die Übergangsentscheidungen in die Regelklassen. Auch hier können transparente Erfassung und Dokumentation des Lern- und Sprachstandes sowie Kriterien für den Übergang institutionelle Diskriminierung verhindern. Diese Standards müssen so offen sein, dass sie individuelle pädagogische Entscheidungen ermöglichen.

Transparente Kriterien für die Übergangsregelungen öffnen den Blick für jene oft verdeckten Entscheidungsfaktoren, die nichts mit den eigentlichen Fähigkeiten der Schüler*innen zu tun haben. So kann bei der Entscheidung eine Rolle spielen, ob ein Platz in der Regelklasse frei ist. Gibt es dann Alternativen, die einen Übergang schneller oder adäquater ermöglichen? Auch weiche Faktoren können eine Rolle spielen – Wohnortnähe, Alter, Einbindung in Klassen- und Schulverband –, um im Sinne der Schüler*innen Übergänge zu organisieren:

> *In einem Bundesland wird ein Modell für die schulische Integration angestrebt, in dem neu migrierte Schüler*innen nach der Eingangsklasse teils in darauf aufbauenden Vorbereitungsklassen, teils in Regelklassen unterrichtet werden (Teilintegration). Eine Lehrerin erkennt, dass gerade jüngere Schüler*innen mit der Situation, weder dem Klassenverband der Vorbereitungsklasse noch dem der Regelklasse zugeordnet zu sein, überfordert sind und sich mit den vielen Wechseln nicht wohlfühlen. Daher belässt sie diese eher in der Vorbereitungs-/Eingangsklasse. Bei älteren Schüler*innen bemüht sie sich aber dennoch um einen schnellen Übergang, damit diese die regulären Prüfungen absolvieren können.*

Wie können solche Erwägungen und Kriterien offengelegt und in transparente Regelungen gefasst werden, die die Entscheidung nicht allein im (hier sicherlich wohlwollenden) Ermessen der einzelnen Lehrkraft belässt?

Ein Schlüsselprozess ist auch der Übergang in eine Regelklasse, die gerade für neu migrierte Kinder und Jugendliche immer eine Herausforderung ist. Die Begleitung und Übergabe durch die Lehrpersonen ist dabei sehr wichtig. So muss zum Beispiel gewährleistet sein, dass Informationen über Lern- und Sprachstand, Potenziale, Bedarfe – etwa der individuellen Sprachförderung – systematisch und standardisiert ausgetauscht werden. Dies ermöglicht, dass Bewertungen in der Regelklasse dem eigentlichen Leistungsstand eines Kindes entsprechen, weil die neue Lehrkraft einschätzen kann, dass diesem Kind zum Beispiel nur der Mut fehlt, in der neuen Umgebung in der noch fremden Sprache zu sprechen und so seine Leistung zu zeigen.

Weiß die Schule über ihre Spielräume, um den Übergang in den Regelunterricht möglichst schüler*innenorientiert zu gestalten? In Baden-Württemberg können in der Regelklasse etwa die Noten durch eine mündliche Beurteilung ersetzt werden, bei der Versetzungsentscheidung können Leistungen im Fach Deutsch und den Fremdsprachen außer Betracht bleiben.

Eine besondere Herausforderung ist die Einbeziehung der Eltern in diese für ihre Kinder so weitreichenden Entscheidungen. Oft sind mangelndes Wissen über Verfahren und Schulstrukturen oder aber Sprachhürden seitens der Eltern ein Problem, das vielleicht auch als geringes Interesse am Schulbesuch und Bildung allgemein wahrgenommen wird. Nicht überall gibt es mehrsprachiges Infomaterial und eine professionelle Elternbildungsarbeit.

Kreative Strukturen und Netzwerke für Übergänge in andere Schulen und Schulniveaus

Oft basiert der Übergang auf persönlichen Absprachen zwischen Lehrkräften im Sprach- und dem Regelbereich. Gerade wenn die Vorbereitungsklassen etwa an Haupt- bzw. Werkrealschulen angesiedelt sind, stellt sich die Frage, wie der Übergang in andere Schulniveaus organisiert werden kann und wie Lehrkräfte ihre Spielräume reflektiert und möglichst transparent nutzen können:

> *Ein Schüler einer Vorbereitungsklasse, der altersgemäß der 7. Klasse zuzuordnen ist, zeigt Potenzial für das Gymnasium. Dort gibt es aber in der 7. Klasse keinen Platz, also erwägen die zuständigen Lehrkräfte, ihn in die 6. Regelklasse wechseln zu lassen, um zumindest den Besuch des Gymnasiums zu ermöglichen.*

Das Beispiel zeigt, wie verschiedene Ziele und Prioritäten – die kurzfristige, altersgemäße (standardmäßige) Einordnung oder der langfristige Schulerfolg – so ins Verhältnis gesetzt werden, dass die Vorteile individueller Lösungen zum Tragen kommen.

Eine diskriminierungskritische Schulentwicklung für die Migrationsgesellschaft

Um Schulen fit für die Migrationsgesellschaft zu machen und die aufgezeigten Diskriminierungsrisiken zu reduzieren, braucht es einen weiten zeitlichen und organisa-

torischen Horizont. Entscheidungen können nicht nur in Stressphasen fallen, die als Ausnahme wahrgenommene Situation ist langfristig als Normalität zu etablieren. Dies kann eine einzelne Schule nicht allein bewerkstelligen. Sowohl auf der Ebene der Bildungspolitik wie auf kommunaler Ebene muss dieser Prozess mit großer Aufmerksamkeit und auch wesentlich höherem Aufwand betrieben werden.

Über den Tellerrand der Organisation sehen

Können zu diesem Zweck etwa schulartübergreifende Netzwerke und Strukturen geschaffen werden, zum Beispiel gut organisierte Probezeiten, wenn Schüler*innen aus der Vorbereitungsklasse auf höhere Schularten wechseln und die Prognose über ihre Passung unsicher ist? Welche Spielräume gibt es und wie können diese erweitert werden, um mit der Schulverwaltung und Kommune eine möglichst passgenaue Einschulung zu ermöglichen? Welche Ressourcen gibt es an der Schule und außerhalb?[61]

Beispielhaft wäre etwa möglich:

Ein Gymnasium (Schulleitung) sagt und signalisiert bewusst: »Wir wollen eine Vorbereitungsklasse und bereiten uns (auch langfristig) darauf vor mit Weiterbildung, einem Sprachlernkonzept, systematischer Einbindung der Klasse ins Schulleben, im Ganztag etc.«

*Eine Schule versucht in der Planung zu Beginn des Schulhalbjahres zu berücksichtigen, dass für jedes (voraussichtlich hinzukommende) Kind in einer Vorklasse ein Platz in einer passenden Regelklasse frei bleibt, sodass primär der Sprach- und Lernstand der Schüler*innen über den Übergang entscheidet, nicht die Kapazitäten der Organisation. Diese Regelung würde sich auch für Teilintegration und den flexiblen Besuch der Regelklassen anbieten.*

Die Erfahrungen mit vielen zum Teil provisorischen oder zeitlich begrenzten Lösungen sollten systematisch ausgewertet werden, etwa Regelungen zu Potenzialfeststellung, Leistungsstandmessung, Praxen bei der Organisation von Übergängen. Dann kann entschieden werden, welche Regelungen für alle Schüler*innen auf Dauer in den Schulalltag integriert werden. Außerdem kann dann fundiert besprochen und festgelegt werden, welche Kompetenzen und Personalressourcen es dafür braucht.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Zu- und Übergänge von zugewanderten Schüler*innen adäquat und mit Blick auf Diskriminierungsrisiken organisieren.

Die Schule engagiert sich für gleiche Bildungschancen von neu migrierten Schüler*innen. Dafür strebt sie nachhaltige Voraussetzungen an, gerade weil sich die Zugangszahlen über die Zeit immer wieder ändern. Die Schule strebt – auch mit den kommunalen Verantwortlichen – an, dass durch die Zuteilung zu einer Schulart keine nachteilige Vorwegnahme der weiteren Bildungslaufbahn nahegelegt wird.

61 Siehe dazu auch *3.19 Konzepte der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen.*

In der Schule gibt es klare Kriterien und Verfahren für den Übergang in die Regelklassen innerhalb der Schule und an andere Schulen und Schularten, um eine dem Leistungsstand, den Potenzialen und Bedürfnissen der migrierten Schüler*innen adäquate Bildung zu ermöglichen. Regelungen und Spielräume für die nachteilssensible Notengebung und für Versetzungsentscheidungen nach dem Übergang in die Regelklasse werden genutzt.

Ausgewählte Materialien

- *Hinweise für den Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen in Berlin mit exemplarischer Checkliste:*
  Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache, Fachbriefe Nr. 22 und Nr. 24, Sonderreihe »Brüche vermeiden, Brücken bauen«. Zum Übergang von der Willkommens- in die Regelklasse (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2017/2018).
  bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=fachbriefe_daz
- *Hinweise für den Übergang in Regelklassen insbesondere im Zusammenhang mit Spracherwerb:*
  Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen. 4. Hinweise für einen gelingenden Übergang in die Regelklasse (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2017).
  www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/mehrsprachigkeit/grundlagenpapier/grundlagen.pdf#page=34
- *Hintergrundstudie zur Segregation von geflüchteten Kindern in der Schule:*
  Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017).
  www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf

3.11 Gestaltung von Beschwerdeverfahren

*In einer Klasse kommt es zu rechtspopulistischen Äußerungen durch die Klassenlehrerin. Mehrere Schüler*innen sprechen dies bei der Schulleitung an. Der Schulleiter erklärt, dass er nichts tun könne, da die Lehrerin gebraucht werde.*

Die (geflüchteten) Eltern eines Kindes in der internationalen Vorbereitungsklasse, wurden mehrmals bei der Anmeldung ihres Kindes zum offenen Ganztagsprogramm vom Sekretär der Schule mit der Begründung abgewiesen, der Ganztag sei nur für »richtige Schüler und Schülerinnen«. Sie fragen sich, ob dies rechtens ist.

*Ein muslimischer Deutsch- und Geschichtsreferendar erlebt verschiedene Situationen der Abwertung im Kollegium und durch seine Betreuer*innen aufgrund der Religion. Ein direktes, höfliches Ansprechen hat bisher keine Wirkung gehabt, bei weiteren Schritten fürchtet er negative Konsequenzen für die Arbeit und Beurteilung im Probedienst.*

Bei der Diskussion der bisherigen Handlungsfelder tauchte immer wieder die Frage auf, wie Probleme im Zusammenhang mit Diskriminierung und Rechtsextremismus von Betroffenen geäußert und zuverlässig bearbeitet werden können. Dabei ging es zum einen um Haltungen und Handlungsprinzipien im pädagogischen Umfeld, zum anderen regelmäßig um nötige Strukturen, also festgeschriebene Rechte, Verfahren und Anlaufstellen, die im Ernstfall greifen und von Betroffenen genutzt werden können.

Viele Anliegen und Konflikte in der Schule können im direkten Gespräch geklärt werden. Erfahrungen aus Beratungs- und Bildungsarbeit zeigen jedoch, dass dieser Weg im Falle von Diskriminierung häufig sehr schwierig ist.[62] Gerade bei moralisch aufgeladenen Themen wie Diskriminierung oder bei Vorfällen mit rechtspopulistischem oder rechtsextremem Hintergrund können viele Hürden für eine Klärung und Aufarbeitung entstehen – zumal die Schule eine hierarchische Organisation mit entsprechenden Machtgefällen ist.

Beschwerden werden, vor allem im Zusammenhang mit Diskriminierung oft als Störungen von Abläufen, selbstverständlichen Annahmen oder auch Selbstbildern betrachtet. Damit Diskriminierungen nicht ausgesessen werden müssen, damit Vorwürfe und Anliegen nicht im Sand verlaufen oder eskalieren, ist es notwendig, dass die Schule konkrete Regelungen findet, wie sie mit Beschwerden generell, vor allem aber diskriminierungssensibel umgeht. Wenn die Schulorganisation Beschwerdemöglichkeiten stärkt, kann sie nicht nur die Rechte von Schüler*innen, wie auch von Sorgeberechtigte oder Personal wirksam verankern und Schutzpflichten besser nachkommen. Sie leistet auch einen Beitrag zur systematischen Qualitätsverbesserung. Abschließend geht es in diesem Kapitel daher um die Regelung von Reaktionen durch ein Beschwerdemanagement.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie können Beschwerdeverfahren gestaltet und eine positive Beschwerdekultur geschaffen werden?
- Welche Risiken und (sich widersprechende) Persönlichkeitsrechte und Ziele sind relevant? Welche Rollen und Funktionen in einem Verfahren sind daher sinnvoll?
- Welche Grenzen hat die Bearbeitung von diskriminierungsbezogenen Beschwerden und Kritik innerhalb der Schule? Welche Rollen können externe und unabhängige Stellen spielen?
- Wie gelingt eine nachhaltige Verankerung von Beschwerdeverfahren für die Schulentwicklung?

Mit Beschwerdeverfahren Leitplanken und strukturierte Offenheit der Organisation für Kritik schaffen

Eine Schule muss für alle Beteiligten und potenziell Betroffenen, also für Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und andere Beschäftigte die Möglichkeit schaffen, auf Dinge hinzuweisen, die nicht in Ordnung sind. Beschwerden können sich auf unterschiedliche Ebenen und Sachverhalte und an ganz verschiedene Personen richten: die Kritik an

62 Dass Diskriminierungen zwar zu Konflikten führen können, selbst aber keine ›gewöhnlichen‹ Konflikte sind und daher anders bearbeitet werden müssen, zeigt *3.5 Diskriminierung und Rechtsextremismus als Hintergrund von Konflikten*.

Unterrichts- oder Prüfungsmethoden, die Meldung von unangemessenem Verhalten oder Äußerungen von Beschäftigten bis hin zum Vorgehen gegen Versetzungsentscheidungen oder Ordnungsmaßnahmen durch Eltern.

»Störungen haben Vorrang« – auch in der Schulorganisation?

Beschwerderegeln formulieren konkrete Beschwerderechte und legen möglichst klare Abläufe und Zuständigkeiten fest. Sie werden transparent und regelmäßig allen Beteiligten zur Kenntnis gebracht. Diese kennen damit ihre Rechte, die Abläufe und Zuständigkeiten schon vor einem akuten Beschwerdefall und können das Verfahren informiert nutzen.

Ein Beschwerdeverfahren regelt,

- wer sich beschweren kann:
  Gibt es ein Verfahren und einen Zugang für alle Gruppen an der Schule, also Lehrkräfte, Schüler*innen, anderes Schulpersonal, Erziehungsberechtigte? Oder gibt es unterschiedliche Stellen und Regelungen für Lehrkräfte, andere Beschäftigte, Schüler*innen, Eltern oder Externe? Bei Diskriminierung und sexueller Belästigung von Beschäftigten setzt etwa das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) den Rahmen für eine formale Beschwerdestelle, der im Verfahren beachtet werden muss und ggf. auch eine Differenzierung nahelegt (siehe Kasten).
- bei welchen Fällen und Sachverhalten die Regelungen greifen:
  Prinzipiell kann ein Beschwerdeverfahren für alle Arten von Anliegen genutzt werden. Sinnvoll ist es, die Abläufe und die jeweils zuständigen Stellen für Beschwerden und deren Bearbeitung differenziert zu gestalten. So kann unterschieden werden,
  - ob die Beschwerde primär auf die Beziehungsebene zielt, etwa bei persönlichen Diskriminierungsformen, Konflikten, Gewalt, etc.,
  - ob es um Unterricht und Bewertungen geht,
  - ob andere Qualitätsthemen betroffen sind.

  Auch kann das Verfahren, etwa durch einen standardisierten Beschwerdebogen, die Dringlichkeit und Art der Beschwerde abfragen und so klären, ob es sich nur um eine Anregung handelt oder ein konkreter Bearbeitungswunsch dahintersteht.
- wie Beschwerden gestellt werden können:
  Beschwerden sind mündlich und auf verschiedenen Medien schriftlich möglich. Letzteres ermöglicht eine bessere Dokumentation, jedoch sollten auch mündliche Beschwerden, auf Wunsch anonymisiert, dokumentiert werden. Explizite Möglichkeiten zu anonymen Beschwerden wie Zettelkasten, E-Mail und andere Online-Verfahren setzen niedrige Schwellen und können für Anregungen zu vielen Themen und zur Aufdeckung von schwierigen Problemen dienen, gerade wenn Angst und Misstrauen hohe Hürden schaffen.[63]
- wie sie bearbeitet werden:
  Zu klären ist, wer unter welchen Bedingungen über das Verfahren mit Beschwerden und daraus entstehenden Anliegen entscheidet. Dabei wird festgelegt, dass
  - die Beteiligten gehört werden,
  - eine vertrauliche Bearbeitung sichergestellt ist,

63 Zu diesen Hürden und Zugängen zu Ansprechpersonen siehe auch *3.3 Über Diskriminierung sprechen.*

  - die Beschwerde aufgenommen wird, ohne sie zu bewerten,
  - sie zu einem Ergebnis führt, das den Beschwerdestellenden mitgeteilt wird,
  - mündlich geäußerte Anliegen, Gesprächsinhalte und vor allem Vereinbarungen protokolliert werden, um späteren Missverständnissen und Folgekonflikten vorzubeugen,
  - Anliegen oder getroffene Vereinbarungen nach einem vereinbarten Zeitpunkt noch einmal begutachtet werden, um nachhaltige Lösungen zu sichern.
- an wen Beschwerden gerichtet werden können:
  Viele Beschwerdeverfahren richten sich nach dem Prinzip: Beschwerden dort stellen, wo das Problem auftaucht. Zunächst wird eine Klärung mit der betreffenden Person angestrebt. Erst wenn so keine Vereinbarung oder Aufklärung gelingt, wird die nächsthöhere Instanz, etwa die Klassenlehrkraft oder die Schulleitung, angesprochen. Dies darf jedoch nicht dazu führen, dass die Beschwerde lediglich weitergereicht, etwa ein Diskriminierungsvorwurf über verschiedene Stufen hin abgewehrt wird, sodass Frustration und Verletzung bei den Betroffenen noch zunehmen. So kann ein Beschwerdeweg in Diskriminierungsfällen von diesem Prinzip sinnvoll abweichen, etwa durch den direkten Gang zu besonderen, für Diskriminierung zuständigen Beschwerdestellen inner- oder außerhalb der Schule (siehe unten). Zu beachten sind hier besondere Zuständigkeiten durch rechtliche Vorgaben, etwa bei diskriminierungsrelevanten Beschwerden von Beschäftigten nach dem AGG (siehe Kasten).

Bestehende Modelle anderer Schulen oder auch nicht-schulischer Organisationen können bei der Einrichtung eines Beschwerdeverfahrens in der einzelnen Schule Orientierung geben, wenn es keine übergeordneten Vorgaben gibt. Bei der konkreten Ausgestaltung sollte berücksichtigt werden, welche funktionierenden Regelungen, Anlaufstellen und Praxen bereits in der Schule bestehen und auch, wie ein Beschwerdemanagement zu Entlastung und Qualitätsentwicklung beitragen kann.

Ein Beispiel dafür, wie solch ein Verfahren unter Einbezug verschiedener Konstellationen und Themen in einer Schule gestaltet werden kann – jedoch ohne ausdrückliche Regelungen zum Diskriminierungsschutz – findet sich etwa bei der Emmy-Noether-Schule, Neuenkirchen.[64]

Rechtliche Beschwerdemöglichkeiten[65]

Beschwerde- und Klagewege

In Schulen gibt es aus rechtlicher Sicht grundsätzlich zwei verschiedene Wege, sich zu beschweren und gegen Entscheidungen und Regelungen vorzugehen. Diese Möglichkeiten können von Schüler*innen, Lehrkräften, anderem Personal und Eltern genutzt werden:

1. Eine Beschwerde kann form- und fristlos, aber deutlich als solche gekennzeichnet, von Betroffenen, aber auch von Dritten, bei der Schulleitung oder der zuständigen Aufsichtsbehörde gestellt werden. Sie richtet sich gegen jedwede Entscheidung, Regelung oder auch persönliches Fehlverhalten von Amtsträger*innen (Dienstaufsichtsbeschwerde). Sie hat jedoch keine aufschiebende Wirkung, die Regelung oder Entscheidung bleibt also bis zur Klärung der Beschwerde bestehen.

64 https://vnw.jimdo.com/beschwerdemanagement

65 Dazu ausführlich *Dern/Spangenberg: Schutz vor Diskriminierungen im Schulkontext – Rechtsgrundlagen und Handlungsoptionen schulischer Akteur*innen* im Einführungsband.

2. Widerspruchsverfahren und Verwaltungsklagen beziehen sich nur auf sogenannte Verwaltungsakte, also Ordnungsmaßnahmen, Zuweisung auf Förder-/Sonderschule, Versetzungs- und Abschlusszeugnisse, Kündigungen etc. Gegen diese kann in der Regel zunächst bei der Schulleitung und der Schulverwaltung Widerspruch eingelegt werden. Wird dieser abgelehnt, steht der Klageweg vor dem Verwaltungsgericht offen.

Die Klassenlehrerin aus dem ersten Beispiel verletzt mit ihren Äußerungen ihre Pflichten als Beamtin und demokratische Grundsätze. Es kommt vielleicht zu diskriminierenden Äußerungen gegenüber Schüler*innen. Dann ist eine Dienstaufsichtsbeschwerde aufgrund ihres Fehlverhaltens möglich, insbesondere wenn andere Wege zur Verständigung und Änderung ihres Verhaltens nicht zum Erfolg geführt haben.

Da das gerichtliche Verfahren hohe Hürden setzt, ist die Nutzung von niedrigschwelligen Beschwerdemöglichkeiten in vielen Fällen gerade für Eltern und Schüler*innen besonders relevant. Obwohl die Kultusministerkonferenz auf die Notwendigkeit von geregelten Beschwerdeverfahren hingewiesen hat, ist deren Umsetzung in den Bundesländern noch sehr unterschiedlich und lückenhaft.

Beschwerdestellen nach dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz für Beschäftigte[66]

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) bietet neben den schul- und verwaltungsrechtlichen Beschwerdemöglichkeiten in Fällen von Diskriminierung oder sexueller Belästigung noch eine zweite Beschwerdestruktur. Nach dem AGG muss jede*r Arbeitgeber*in eine Beschwerdestelle benennen, ein entsprechendes Beschwerdeverfahren gestalten und über die entsprechenden Rechte, Beschwerdewege und Fristen informieren.

Beschwerden bei dieser Stelle im Sinne des AGG stehen allen Beschäftigten offen, nicht aber Schüler*innen oder Eltern. Die*der Arbeitgeber*in hat Prüf- und Mitteilungspflichten bezüglich der Beschwerde und ihrer Ergebnisse. Die Beschwerdestelle muss entsprechend Arbeitgeberfunktion haben. Sie kann also nicht beim Personalrat angesiedelt sein, bei den Gleichstellungs- oder Schwerbehindertenbeauftragten nur insoweit, als diese ein Recht auf Prüfung und Ergebnismitteilung haben.

Auf welcher Ebene die Beschwerdestelle in der jeweiligen Schulverwaltung eingerichtet ist, ist je nach Bundesland unterschiedlich geregelt. Im Fall des von Diskriminierung betroffenen Referendars könnte dieser sich etwa an die zuständige AGG-Beschwerdestelle wenden, um auf die Abwertungen hinzuweisen und Maßnahmen zur Unterlassung zu erreichen.

Andere Stellen für Beschwerden

Je nach Bundesland gibt es weitere Möglichkeiten, diskriminierungsbezogene Beschwerden wirksam in Schule und Schulverwaltung einzubringen. Idealerweise geschieht dies durch organisatorisch möglichst unabhängige Anlaufstellen. Es gibt Anlaufstellen, die Teil der Verwaltung sind. Diese haben Befugnisse im Sinne von Empfehlungen und Sanktionen. Daneben gibt es zivilgesellschaftliche Beratungsstellen, die lediglich begleiten oder informieren können.

So hat die Senatsverwaltung in Berlin beim Beschwerde- und Qualitätsmanagement die Stelle einer Antidiskriminierungsbeauftragten geschaffen. Diese berät in Diskriminierungsfällen, sucht mit den Beteiligten in der Schule Lösungen und überwacht die Bearbeitung durch die Zuständigen. In Niedersachsen gibt es die »Anlaufstelle für Opfer und Fragen sexuellen Missbrauchs und Diskriminierung in Schulen und Tageseinrichtungen für Kinder«, welche Betroffene oder Hinweisgebende zu Handlungsoptionen wie den oben dargestellten beraten kann.

66 Siehe auch Liebscher/Kobes 2010.

Fallstricke und Spannungsverhältnisse bei internen Beschwerdeverfahren und Diskriminierung

Auch der geregelte Umgang mit Beschwerden bringt verschiedene Risiken und Vorzüge für die am Prozess Beteiligten mit sich, die jeweils abzuwägen sind: Die Einfachheit einer Regelung etwa kann der Zuleitung von Beschwerden an die genau passende, kompetente oder vertrauensvolle Stelle entgegenstehen. Klare Zuständigkeiten wiederum können eine flexible Bearbeitung verhindern. Eine schnelle Lösung und die Wahrung von Vertraulichkeit sind schwieriger, wenn viele Personen beteiligt werden sollen. Es gibt also zahlreiche Spannungsfelder zwischen verschiedenen Zielen, die in einem Beschwerdeverfahren eine Rolle spielen – gerade im Kontext von Diskriminierung.

Schutz der Beteiligten im Beschwerdeverfahren

Anonymität und effektive Bearbeitung einer Beschwerde können miteinander im Widerspruch stehen. Anonyme Beschwerden verringern die Hürden, ein Problem anzusprechen, verringern aber auch die Möglichkeiten der Klärung des Sachverhalts. Manche Regelungen schließen daher eine anonyme Beschwerdestellung aus. Dennoch kann geregelt werden, dass Vertraulichkeit bestmöglich im Beschwerdeprozess gewährleistet wird.

Ein wichtiger Punkt ist die Regelung, dass Beschwerdeführende im Prozess über ihre Belange, also alle Schritte wie auch den Abbruch der Beschwerde, bestimmen können. Gleichermaßen geht es aber um den Schutz der Adressat*innen der Beschwerde vor Verleumdung und Vorverurteilung, etwa durch Rechte auf Stellungnahmen, Verpflichtung zur Vertraulichkeit aller Beteiligten und transparente Klärung möglicher Schritte und Sanktionen.

Entsprechende Regelungen auch für Zeug*innen, die diese vor negativen Folgen schützen, wenn sie Aussagen machen und Personen belasten, helfen der effektiven Aufklärung und Bearbeitung einer Beschwerde. Zudem ist bei Straftaten (analog zu sexueller Belästigung oder Kindeswohlgefährdung) die Klärung von Informations- und Weiterleitungspflichten an Polizei oder Jugendamt sinnvoll, die auch die vertrauliche Behandlung und Schweigepflichten berühren können.

Negative Folgen für Beschwerdeführende verhindern, Beweislast bei Diskriminierungsfällen abmildern

Wenn Beschwerdeführende Diskriminierung thematisieren, gehen sie durchaus einige Risiken ein. Es besteht das Risiko, dass sie nicht gehört oder dass sie selbst für die Diskriminierung verantwortlich gemacht werden. Möglicherweise führt eine Beschwerde gar zu negativen Maßnahmen gegen die Beschwerdeführenden, das heißt zu Maßregelung.

Ein explizites Maßregelungsverbot in den schulischen Regeln für Beschwerden kann zumindest formal die Hürden für das Stellen einer Beschwerde senken. Die Betroffenen müssen davor geschützt werden, neben der eigentlichen Diskriminierung noch weitere verletzende Erfahrungen als Folgen einer Beschwerde zu machen. Solche Verbote für ein wirksames und faires Beschwerdeverfahren sehen beispielsweise auch die Empfehlungen für eine Beschwerdestelle für Schulen und Kitas in Berlin oder entsprechende Leitfäden für Hochschulen vor.[67]

67 BeNeDisk 2016; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014.

Darüber hinaus bedarf es aber vor allem der Sensibilisierung der Beschwerdestellen für Diskriminierung und ihre verschiedenen Formen, damit die Anliegen der Betroffenen erkannt und anerkannt werden. Oft verlaufen Beschwerden zu Diskriminierung auch im Sand, weil nicht bewiesen werden kann, dass eine Diskriminierung stattfand.[68]

Naturgemäß ist der Nachweis, etwa wenn Diskriminierung durch subtiles Mobbing geschieht, schwierig. Oft gibt es keine Zeugen, Äußerungen sind strittig oder werden auf die Intentionen der Verursachenden, nicht die Wirkung auf die Betroffenen, reduziert. Das Antidiskriminierungsrecht, etwa das AGG, nutzt aus diesem Grund den Weg der Beweislasterleichterung, um gegen Diskriminierung wirksam vorzugehen: Können die Betroffenen mindestens glaubhafte Indizien vorbringen, dass eine Diskriminierung vorliegt, sind die Beschuldigten in der Pflicht, das Gegenteil zu beweisen. Eine daran angelehnte Regelung im Beschwerdeverfahren kann die Bagatellisierung und Zurückweisung gerade in schweren, aber schwer beweisbaren Fällen verhindern.

Zudem kann der Fokus auf gegenseitiges Verständnis und die zukünftige Unterlassung statt auf Bestrafung für eine bestimmte Tat von der schwierigen Beweisfrage entlasten.

Niedrigere Hürden und höhere Unabhängigkeit durch Aufgabentrennung und Antidiskriminierungsbeauftragte

Prinzipiell gibt es auch ein Spannungsfeld zwischen dem niedrigschwelligen Zugang zu einem Beschwerdeprozess einerseits und den Möglichkeiten der Bearbeitung von Beschwerden andererseits. Schüler*innen sind vielleicht eher bereit, Beschwerden bei einer Person des Vertrauens vorzubringen, die sie gut kennen, als bei der Schulleitung oder anderen Instanzen mit Weisungsrecht oder besonderer Vermittlungskompetenz.

Diese Spannungsverhältnisse lassen sich nicht auflösen, aber abschwächen. Beispielsweise kann die Entgegennahme von Beschwerden auch personell von ihrer Bearbeitung getrennt werden, also eine Weiterleitung mit Zustimmung der Beschwerdestellenden. Zudem bietet es sich an, auch die Beratung und Begleitung von Beschwerdeführenden eben durch Personen des Vertrauens, etwa die Schulsozialarbeit, Verbindungslehrkräfte, bestehende Konfliktteams, durch die Schüler*innen- oder Elternvertretung oder den Personalrat zu organisieren und explizit zu ermöglichen. Voraussetzung ist, dass diese Personen für Diskriminierungen sensibilisiert sind und entsprechendes Wissen sowie Beratungskompetenz haben.

Eine besondere Möglichkeit, um größere Unabhängigkeit und auch Expertise bei der Bearbeitung von diskriminierungsbezogenen Beschwerden zu schaffen, ist die Einrichtung einer Beauftragtenstelle bzw. einer besonderen Kontaktperson für Antidiskriminierung oder auch für verschiedene Diversitätskategorien in der Schule. Diese kann als Anlaufstelle zum Einholen von Informationen über Beschwerdemöglichkeiten, zur Begleitung im Verfahren, aber auch zur Aufnahme und Weiterleitung formaler Beschwerden fungieren. Zudem kann sie die Brücke zu externen Beratungs- und Unterstützungsangeboten herstellen und das Thema Antidiskriminierung auch systematisch in der Schulentwicklung zu verankern.

68 Siehe auch *3.1 Einführung: Auf Diskriminierung und Rechtsextremismus reagieren.*

Grenzen schulinterner Beschwerdeverfahren bei Diskriminierung

Gerade in Situationen mit Machtgefälle und besonders bei Diskriminierungsfällen, in denen unterschiedliche Positionierungen und Verletzlichkeiten die Auseinandersetzung prägen, kann die oben beschriebene parteiliche Unterstützung durch Personen innerhalb der Schule eine verlässliche Klärung auf Augenhöhe ermöglichen. Manchmal ist diese Art der Unterstützung in der Schule jedoch nicht gegeben.

Jedes Verfahren, in dem Menschen und Organisationen selbst für die Bearbeitung eigener Fehler sorgen müssen, hat naturgemäß Nebenwirkungen und Grenzen. Innerhalb einer Schule ist es schwer möglich, neutrale und unabhängige Personen oder Gremien zu finden, die Diskriminierungsthemen losgelöst von den Interessen der Organisation oder persönlichen Interessenkonflikten behandeln können. Auch ist davon auszugehen, dass manche Betroffene wenig Vertrauen in Beschwerdewege innerhalb der Schule oder auch der Schulverwaltung haben.

Zwar steht der Weg zu Gericht und Anwält*innen in vielen Fällen offen und wird auch genutzt. Allerdings sind die psychologischen und materiellen Hürden groß, der Ausgang eines Verfahrens ist oft unsicher und die Folgen für die weitere Beziehung mit der Schule sind schwer einzuschätzen.

Externe Antidiskriminierungsberatung und unabhängige Beschwerdestellen

Für eine offene, unvoreingenommene Bearbeitung von Beschwerden braucht es den Ausgleich von Machtverhältnissen und den Schutz der Beschwerdeführenden und Diskriminierten. Eine Schule, die Beschwerden, aber auch die Problematik rein organisationsinterner Lösungswege ernst nimmt, kann Möglichkeiten nutzen, die Bearbeitung und Lösung von schwerwiegenden Problemen und Konflikten auszulagern. Sie kann etwa auf die nächst höhere Instanz oder auch auf die Vermittlung von Außenstehenden zurückzugreifen.

Hier ist die Kooperation mit lokalen Antidiskriminierungs- und Beratungsstellen sinnvoll. Deren Mitarbeitende begleiten und unterstützen unabhängig und parteilich diejenigen, die von Diskriminierung betroffen sind., Sie beraten aber auch Schulen bei Maßnahmen zum Umgang mit Diskriminierung. Auf diese kann in etwaigen Beschwerde-Informationen für Schulangehörige verwiesen werden.[69] [70]Gerade die Etablierung von Antidiskriminierungsbeauftragten in der Schule kann diesen Brückenschlag stärken und so – auch über Einzelfälle hinaus – diskriminierungskritische Beratungskompetenz für Beschwerdeverfahren und Schulentwicklung in die Schule holen. Netzwerkarbeit ist hier zentral, auch sind Fachrunden mit unterschiedlichen professionellen Perspektiven oder Beiräte mit Beteiligung außerschulischer Beratungsstellen denkbar.

Unabhängige Beschwerdestellen?

In verschiedenen Bundesländern gibt es zudem Vorschläge und Versuche unabhängige Beschwerdestellen zu schaffen, die nicht direkt der Schulverwaltung zugeordnet und ihr gegenüber nicht weisungsgebunden sind. Diese sollen auf Grundlage entsprechender gesetzlicher Rahmen selbst mit Weisungsbefugnis oder zumindest Vorschlagsrechten ausgestattet sein und die Betroffenen über Beschwerdemöglichkeiten vertraulich beraten, Beschwerden aufnehmen und deren Bearbeitung überprüfen. Sie sollen gut erreichbar sowie entsprechend

69 Hinweise zu Beratungsstellen finden sich in der Adressliste am Ende des Buches.

70 Zu Kooperationsmöglichkeiten, Auftrag und Arbeitsweise dieser Stellen siehe *4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen.*

mit Personal besetzt sein, das für diskriminierungsbezogene Beratung qualifiziert ist und verschiedene diskriminierungsrelevante Erfahrungshintergründe hat.[71]

Diese Stellen haben den Vorteil, Beschwerden losgelöst von in der einzelnen Schule oder der Schulverwaltung bestehenden Interessenkonflikten bearbeiten zu können. Zudem kann die Stelle mit Personal besetzt werden, das besonders ausgebildet und sensibel für die Beratung und Vermittlung in Diskriminierungsfällen ist. Durch die Spezialisierung können sie Schulen von der Bearbeitung bestimmter Beschwerden und Anliegen entlasten.

Ist eine solche Stelle etwa im jeweiligen Bundesland nicht eingerichtet, liegt dieses Modell jenseits der Einflussmöglichkeiten einer einzelnen Schule. Es ist aber denkbar, dass sich Schulen einer Schulgemeinde zusammenschließen, um eine oder mehrere Anlaufstellen zumindest zur Vermittlung bei Beschwerden zu benennen. Dies wäre etwa möglich, um eine gemeinsame Beschwerdestelle mehrerer Schulen für AGG-Fälle zu schaffen und zu professionalisieren, um so den Arbeitgeberpflichten nachzukommen.

Ein Nachteil einer zentralen, überschulischen Beschwerdestelle ist jedoch die relative Ferne vom eigentlichen Schulort. Schüler*innen und Eltern haben meist weniger Bezug zu dieser Anlaufstelle als zu den Lehrkräften vor Ort. Um dies auszugleichen, ergänzen sich in einem idealen Fall also

- eine unabhängige Beschwerdestelle in der Verwaltung mit wirksamen Befugnissen,
- externe Antidiskriminierungsberatung für Betroffene, die meist durch zivilgesellschaftliche Akteur*innen angeboten wird,
- sowie schulinterne niederschwellige Anlaufstellen und Antidiskriminierungsbeauftragte,

die alle drei auch langfristig Diskriminierung bearbeiten und auf inklusive Bildung hinwirken.

Wenn das Verfahren das Beschweren hemmt oder Probleme verdeckt

Generell sollte ein geregeltes Verfahren in der Schule das Beschweren erleichtern. Allerdings kann es passieren, dass eine Regelung Beschwerden hemmt, zum Beispiel die Vorgabe, dass stets unmittelbar die Schulleitung eingeschaltet wird. Obwohl diese Ansiedlung auf Leitungsebene die Wirkungsmacht der Beschwerde erhöht, kann sie auch eine Hürde sein, den Mechanismus des Beschwerdeverfahrens in Gang zu setzen. Das Vorhandensein von niederschwelligen Anlaufpunkten und die Begleitung im Beschwerdeprozess, etwa durch zivilgesellschaftliche Beratungsstellen, sind daher wichtig.

Beschwerdekultur und -verfahren können beschädigt werden, wenn die bearbeitende Stelle nicht professionell agiert. Eine Herausforderung ist es auch, mit einer vermeintlich missbräuchlichen Nutzung von Beschwerden seitens der Beschwerdeführer umzugehen. Eine gründliche und möglichst neutrale Bearbeitung von Beschwerden sollte begründete von nicht begründeten Vorwürfen trennen können. Dies verhindert auch, dass berechtigte Anliegen im schlechten Fall schneller abgetan werden oder Kritik per se als negativ angesehen wird.

Auf die eine oder andere Weise kann das Einhalten von Beschwerdeverfahren mehr Zeit kosten als der informelle Weg. Doch beim unstrukturierten Vorgehen bleiben gerade Probleme mit Diskriminierung auf der Strecke und verursachen langfristig mehr Schaden für Einzelpersonen oder die Organisation.

71 Dazu auch Netzwerk Rassismus an Schulen 2013; Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita 2016; Haschemi Yekani/Ilius 2016.

Beschwerdeverfahren verankern und für diskriminierungskritische Schulentwicklung nutzen

Auch eine geringe Nutzung des Systems ist ein Anlass, Fragen zu stellen. Die Abwesenheit von Beschwerden ist kein Beleg dafür, dass es keine Probleme oder Diskriminierungen gibt.

Beschwerdeverfahren als Instrument für Qualitätsentwicklung

Dies kann auch bedeuten, dass es besonders schwierig ist Diskriminierung und andere problematischen Anliegen zu thematisieren.

> *In Großbritannien wurde zur strukturellen Bearbeitung von Diskriminierung die Vorgabe eingeführt, dass Schulen alle bei ihnen gemeldeten Beschwerden an die nächst höhere Stelle weiterleiten mussten. Die Schule, die am Ende des Jahres keine Fälle gemeldet hatte, wurde als Best Practice-Schule von einer Kommission besucht, um zu ergründen, ob die geringe Zahl der Beschwerden auf die Schulqualität oder andere Ursachen zurückzuführen war. Dies motivierte die Einzelschulen, Beschwerden aufzunehmen, zu melden und sicherzustellen, dass Probleme und Diskriminierungen durch Beschwerden aufgedeckt wurden. Gleichzeitig gingen durch das Verfahren Impulse für Antidiskriminierungsarbeit und Qualitätsentwicklung aus.* (siehe auch Netzwerk Rassismus an Schulen 2012)

Es sind also Anreize und Regelungen zu finden, damit ein kaum genutztes Beschwerdeverfahren nicht per se als Beweis dafür genommen wird, dass es keine Anlässe für Beschwerden gibt, sondern dass dieses als Impuls genutzt wird, genauer hinzuschauen.

Beschwerdeverfahren können Regelungen dafür enthalten, wie Beschwerden – ausgehend von den Wünschen der Beschwerdeführenden oder auch fallunabhängig – als Themen für die Schulentwicklung behandelt werden sollen. Diese können konkretisieren, wann und in welcher Form die geäußerten Problemstellungen etwa in zuständigen Gremien oder Arbeitsgruppen als Qualitätsthemen behandelt werden. Die Beschwerdedokumentation, das Führen einer Beschwerdestatistik und deren Auswertung ermöglicht, langfristig strukturelle Probleme bezogen auf Diskriminierung oder andere Themen zu erkennen und zu bearbeiten.[72] Dies sollte den Beschwerdeführenden auch zurückgemeldet werden.

Beschwerdeverfahren durch transparente Information und Beschwerdekultur mit Leben füllen

Die gefundenen Regelungen zu Beschwerden können nur nachhaltig wirken, wenn sie in Schulordnung oder Verfahrensanweisungen festgeschrieben und allen möglichen Beteiligten bekannt sind. Die Informationen zum Beschwerderecht, -verfahren und Möglichkeiten der Unterstützung kann durch Einführungen bei der Aufnahme in der Schule, bei Elternabenden und in Elternbriefen, über Aushänge, Informationsmaterial – gern in mehreren Sprachen und leicht verständlich – und die Schulwebsite immer wieder verbreitet werden.

---

72 Etwa als Teil des Monitorings, siehe *3.9 Umgang mit institutioneller Diskriminierung.*

Darüber hinaus geht es aber auch um entsprechende Professionalisierung in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung und die Entwicklung einer grundlegenden Haltung von Kollegium und Schulleitung gegenüber Beschwerden und Kritik. Denn auch ein formalisiertes Verfahren bietet wenig Sicherheit, wenn die dahinterstehenden Ideen kaum getragen werden. Neben der reinen Verfahrensfrage ist auch ausschlaggebend, wie in verschiedenen Formaten Rechte vermittelt werden und wie das Einbringen und Formulieren von Beschwerden und Anliegen vom Klassenrat über Elternabend bis zur Schulkonferenz eingeübt und motiviert wird.[73]

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Beschweren durch geregelte Verfahren förden.

Die Schule entwickelt Regelungen, damit Beschwerden ermöglicht und verlässlich bearbeitet werden. Sie trägt so zum Schutz gegen Diskriminierung und die Folgen menschenfeindlicher Haltungen bei. Dabei beachtet sie den Schutz aller Beteiligten, insbesondere der Diskriminierungsbetroffenen, vor negativen Folgen einer Beschwerde. Zudem wirkt sie auf eine Beschwerdekultur hin, die den Umgang mit Kritik als Kompetenz und Ausgangspunkt von Qualitätsentwicklung versteht und sensibel für Diskriminierung ist.

Zu einem passenden Verfahren benennt sie eine*n Antidiskriminierungsbeauftragte*n, die*der zuständig ist, dass dieses Verfahren allen bekannt ist und lebendig bleibt. Die Schule kooperiert mit bestehenden unabhängigen Antidiskriminierungsstellen, die in Einzelfällen eine fachkundige Unterstützung leisten und zur Vernetzung der Aktivitäten im Sozialraum beitragen können. Wo diese nicht vorhanden sind, sucht sie Kontakt zu anderen unabhängigen Einrichtungen (Jugendmigrationsdienst, mobile Jugendarbeit), die diese Aufgabe zumindest teilweise übernehmen können. Die Schule nutzt bewusst Spielräume und Angebote, um Beschwerdemöglichkeiten über unabhängige Beschwerdestellen für den Bereich Schule zu schaffen, und kommuniziert diese Möglichkeiten.

Ausgewählte Materialien

- *Hinweise zur Beschwerdestelle für Beschäftigte nach §13 des AGG:*
  Beschwerdestelle und Beschwerdeverfahren nach § 13 AGG (Doris Liebscher / Anne Kobes, 2010).
  www.antidiskriminierungsstelle.de
- *Positionspapier, das auch Anregungen für schulinterne Beschwerderegelungen gibt:*
  Diskriminierung in Schule und Kita. Empfehlungen für eine wirksame Informations- und Beschwerdestelle in Berlin (Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDiSK), 2016).
  www.benedisk.de/wp-content/uploads/2016/03/2016_Empfehlungen-Beschwerdest-Diskriminierung-Schule-Kita-Berlin_F_web.pdf
- *Ein Beispiel für ein Beschwerdeverfahren auf lokaler Ebene:*
  Das Clearing Verfahren als bezirkliches Modell für schulinterne Beschwerdeverfahren bei Diskriminierung. Erfahrungen und Empfehlungen des Neuköllner Clearing Verfahrens für Diskriminierungsschutz an Schulen (Life e.V., 2018).
  adas-berlin.de/wp-content/uploads/2018/06/ADAS_Neuk%C3%B6llner-Clearing-Verfahren.pdf.

73 Siehe *3.3 Über Diskriminierung sprechen.*

Bildung diskriminierungskritisch gestalten

Bildung umfasst mehr als die Kompetenz- und Wissensvermittlung im Unterricht. Sie versucht den ganzen Menschen mit seinen Bedürfnissen nach Anerkennung, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit und Partizipation in den Blick zu nehmen. Sie nutzt verschiedene pädagogische Anlässe, um die lebensweltnahe und kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus anzuregen. Unterricht ist dabei ein wichtiger Teil, aber nur einer unter vielen.

Adressat*innen von diskriminierungskritischer Bildung sind alle Kinder und Jugendlichen. Dabei muss jedoch mitgedacht werden, dass sie – ebenso wie Pädagog*innen – je nach gesellschaftlicher Positionierung unterschiedlich von Diskriminierung betroffen sind.

Wir bieten in den folgenden Handlungsfeldern zum einen konkrete Impulse für einzelne Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus. Zum anderen geben wir Impulse für strukturelle Veränderungen und beschäftigen uns damit, wie die Schule diskriminierungskritische Bildung verankern und einzelne Pädagog*innen in ihrer Arbeit unterstützen kann. Hier

- etablieren wir ein breites Verständnis von Bildung, wonach es neben einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Ungleichwertigkeitsvorstellungen auch pädagogischer Antworten auf die Bedürfnisse nach Anerkennung und Zugehörigkeit von Schüler*innen bedarf. (3.12)
- setzen wir uns kritisch mit Präventionsansätzen am Beispiel von Projekten gegen religiös begründeten Extremismus/Islamismus auseinander und zeigen dabei Risiken auf, antimuslimischen Rassismus zu (re-)produzieren. (3.13)
- kritisieren wir die Idee der sogenannten Werteerziehung und plädieren stattdessen für eine Menschenrechtsbildung, die alle Kinder und Jugendlichen dazu befähigt, sich gegen Grenzverletzungen wehren zu können. (3.14)
- widmen wir uns dem Kerngeschäft der Schule – dem Fachunterricht – und diskutieren, wie die Themen Diskriminierung und Rechtsextremismus kritisch behandelt werden können. (3.15)
- diskutieren wir, was bei der Thematisierung im Unterricht zu beachten ist, wenn Schüler*innen ganz unterschiedlich von Diskriminierung und Rechtsextremismus betroffen sind. (3.16)
- stellen wir Entscheidungshilfen vor, mit denen die Schule ihre Unterrichtsmaterialien aus diskriminierungskritischer Perspektive prüfen kann und einen reflektierten Umgang damit findet. (3.17)
- bieten wir Anregungen, wie die Schule die mehrsprachigen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen einbinden und Schüler*innen je nach individuellem Bedarf in der Bildungs- und deutschen Sprache fördern kann. (3.18)
- geben wir Impulse für die Beschulung von neu migrierten Kindern und Jugendlichen, sodass diese, auch wenn sie vorrübergehend in separaten Klassen unterrichtet werden, gleichberechtigt in die Schule eingebunden sind. (3.19)
- weisen wir schließlich auf die Notwendigkeit von Empowerment-Angeboten hin, in denen Schüler*innen sich über Diskriminierungserfahrungen austauschen können und Bestärkung erfahren, und diskutieren, welche Rolle die Schule dabei (nicht) spielen kann. (3.20)

3.12 Einführung: diskriminierungskritische Bildung

*Vermehrt tauchen Sticker mit extrem rechten Statements im Schulgebäude auf, die sowohl von Schüler*innen als auch Lehrer*innen bemerkt werden. Nach einigen Wochen wird ein Hakenkreuz-Graffiti an die Schulwand gesprayt. Die Schulleitung überlegt, wie zu reagieren ist – und zwar nicht nur unmittelbar auf die Schmierereien, sondern wie das Thema langfristig auf die Agenda gesetzt werden kann.*

*Ein Schüler der 7. Klasse fällt über einen längeren Zeitraum durch störendes Verhalten im Unterricht auf. Er provoziert Mitschüler*innen und Lehrer*innen, dabei fallen häufiger auch sexistische Sprüche gegenüber Mädchen.*

*Eine 8. Klasse bespricht im Klassenrat, wohin es beim nächsten Ausflug gehen soll. Die Entscheidung wird nach dem Mehrheitsprinzip gefällt – der Großteil der Schüler*innen stimmt für den Freizeitpark. Im Nachhinein stellt sich heraus, dass drei Schüler*innen, die auch dagegen gestimmt haben, sich den Eintritt nicht leisten können.*

Es reicht nicht aus, dass die Schule auf diskriminierende Vorfälle reagiert. Der Bildungsauftrag der Schule geht weiter und verlangt, dass die Schule pädagogische wie gesellschaftliche Herausforderungen aufnimmt und proaktiv gestaltet. Dabei sind die Aufgaben vielfältig und verschiedene gesellschaftliche Gruppen formulieren Erwartungen an die Schule. Die Palette reicht von den Themen Gesundheit, Sucht und Medienkonsum bis zu Diskriminierung und rechter Gewalt.

In manchen Schulen ist der Eindruck dominant, dass diese Themen überhand nehmen und das eigentliche Kerngeschäft, die Entwicklung von fachspezifischen Kenntnissen und Kompetenzen, zu kurz kommt. Manche Schulen fühlen sich auch fachlich überfordert. Als scheinbar probates Mittel zur Einbindung gesellschaftlich relevanter Inhalte nutzen viele Schulen Projekttage während oder am Ende des Schuljahres oder sie laden externe Expert*innen für einen Tag in die Klasse ein – solche einmaligen Aktionen allein greifen jedoch zu kurz.

Bevor übereilt neue Projekte initiiert werden, lohnt es sich nach den Zielen zu fragen, die die Schule erreichen möchte, und zu überlegen, wo sie in ihrem Kerngeschäft selbst zu den Themen Diskriminierung, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus arbeiten kann. Wir besprechen in diesem Handlungsfeld eine durchgängige Bildungskonzeption, wonach es in der Schule um die Vermittlung sowohl von (Fach-)Wissen als auch von Anerkennung und Zugehörigkeit geht. Wir diskutieren, wie ein solcher Dreiklang die Sozialkompetenz und Demokratiefähigkeit der Schüler*innen stärken und auch menschenfeindlichen und diskriminierenden Haltungen entgegentreten kann.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie kann die inhaltliche Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus dauerhaft an der Schule etabliert werden? Welche Rolle kommt Projekttagen und externen Expert*innen dabei zu?

- Wie kann die Schule pädagogische Angebote gestalten, die das Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit für alle Schüler*innen befriedigen?
- Was ist aus diskriminierungskritischer Perspektive bei den Maßnahmen zur Partizipation der Schüler*innenschaft im Schulalltag zu reflektieren? Welche Risiken bestehen hier?
- Wie lassen sich pädagogische Angebote und Teilhabemöglichkeiten für Schüler*innen strukturell verankern?

Inhaltliche Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus

Die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus bildet eine verbindende inhaltliche Position der Schule. Wenn die Schule zusammen mit allen beteiligten Akteur*innen grundlegend und unabhängig von bestimmten Vorfällen eine diskriminierungskritische Haltung aushandelt, erleichtert sie das Zusammenleben in der Schule und das pädagogische Handeln. Sowohl bei der Thematisierung im Unterricht als auch bei Projekttagen oder in Konfliktsituationen, etwa in der Pause, müssen Grenzen dann nicht jeweils neu diskutiert werden, sondern alle Beteiligten können auf den Grundkonsens Bezug nehmen und auf dieser Basis nach Lösungen suchen oder auch über Lösungen streiten.

Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus findet im Rahmen des Fachunterrichts statt und darf doch nicht darauf beschränkt sein. Es gibt hierfür zahlreiche auch informelle Bildungsanlässe, vom Pausengespräch bis zur Klassenfahrt, von der Vorbereitung eines Bewerbungstermins bis zum Gespräch mit der Schüler*innenvertretung oder der Kooperation mit der Schüler*innenzeitung.

Chancen und Risiken von Projekttagen

Wie die Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus im Unterricht gelingen kann, diskutieren wir ausführlich im Handlungsfeld »3.15 Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus im Unterricht«.

Daneben sind Projekttage, Exkursionen oder auch mehrtägige Seminare in einem Schullandheim Möglichkeiten, sich intensiv mit einem Thema zu befassen. Diese Anlässe und Rahmungen können kompakt Wissen vermitteln und verleihen dem Thema durch ihre besondere Stellung im Schulalltag Aufmerksamkeit. Neben dem häufig eher wissensbasierten Unterricht können in diesem Kontext auch verstärkt soziales und emotionales Lernen gefördert werden.

Ein Workshop als ein Angebot unter vielen in der Woche vor den Sommerferien wird dabei jedoch weniger Effekt haben als Angebote, die in einen Schulentwicklungsprozess eingebunden sind und mit allen pädagogischen Aktivitäten und der Schulkultur zusammengedacht werden. Antidiskriminierung und Demokratie müssen durchgängig erlebbar sein und von Lehrkräften, der Schulsozialarbeit und der Schulleitung vertreten werden, damit sie glaubwürdig werden. Erst dann wird für die Schüler*innen deutlich, dass der Schule das Engagement gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus ein ernstes Anliegen ist und Projekttage nicht nur eine ›nette Abwechslung‹ zum Schulalltag sind.

Um Kinder und Jugendliche anzuregen, eigene Denkmuster und Handlungen zu reflektieren, braucht es außerdem ein vertrauensvolles Verhältnis, das nicht in einer einmaligen Veranstaltung aufgebaut werden kann, sondern einer langfristigen Zusammenarbeit bedarf.

> *Eine Schule organisiert aufgrund des Interesses von einzelnen Schüler*innen einen Workshop zu diskriminierungssensibler Sprache. Diesen Anlass als Auftakt nehmend, prüft eine Gruppe aus Schulleitung, Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*innen, Schüler*innen und Eltern das Leitbild und die Kommunikation der Schule. Die Klassenlehrer*innen überlegen gemeinsam mit ihren Schüler*innen, wie sie verletzende Sprache vermeiden können und wie auf mögliche Verletzungen reagiert werden kann.*[74]

Kooperationen mit externen Partner*innen anlässlich von Workshops können eine wichtige fachliche Unterstützung für Pädagog*innen sein. Die Zusammenarbeit mit Vereinen, die Peer-to-Peer-Ansätze nutzen, oder mit Selbstorganisationen bietet außerdem die Chance, Personen in die Schule zu holen, die aufgrund ihres Alters einen anderen Zugang zu Schüler*innen haben und/oder selbst Diskriminierungserfahrungen machen und in der Schule vielleicht unterrepräsentiert sind. Sie können wichtige Vorbilder für marginalisierte Kinder und Jugendliche sein.

Aber auch wenn ein Verein über ein Jahr lang regelmäßig Workshops, zum Beispiel zum Thema Sexismus, in der Schule anbietet, stellt sich die Frage, wie sich die Schule inhaltlich, pädagogisch und strukturell weiter damit beschäftigen kann, damit nicht der Eindruck entsteht, dass sie die Verantwortlichkeit nur delegiert. Im Zweifelsfall schafft die Delegation an Externe mehr Verwirrung als Klärung, wenn sich das Auftreten, das methodische Repertoire und der Umgang mit herausfordernden Situationen von externen und internen Pädagog*innen zu stark unterscheiden.

Eine nur einmalige Durchführung von Workshops und die Delegation an externe Partner*innen verhindert, dass Diskriminierung und Rechtsextremismus als Schulthemen wahrgenommen und bearbeitet werden. Unter bestimmten Bedingungen stellen Projekttage und -wochen jedoch ein wichtiges Puzzleteil eines Bildungskonzeptes dar und können zum Beispiel ein attraktiver Auftakt oder Abschluss eines Schulentwicklungsprozesses sein. Die folgenden Reflexionsfragen können helfen, solche gelingenden Bedingungen zu schaffen:

- Aus welchen Gründen organisiert die Schule einen Projekttag? Welche Wirkungen kann die Schule realistischerweise von einem Workshop erwarten?
- Wie werden die Inhalte eines Projekttages vor- und nachbereitet?
- Welche externen Partner*innen werden einbezogen und warum? Wie ist die Zusammenarbeit von schulinternen und -externen Pädagog*innen gestaltet?[75]
- Wie werden die Schüler*innen bei der Organisation und Themensetzung von Projekttagen beteiligt?
- Entspricht das Format (Workshop, mehrtägiges Seminar, Exkursion, …) den Zielen?
- Kann die Schule längerfristige und kontinuierliche Kooperationen mit einem Partner etablieren, sodass es zum Beispiel jedes Jahr für die 8. Jahrgangsstufe einen Projekt-

74 Für weitere Impulse siehe *3.2 Interventionen bei diskriminierender Sprache.*

75 Siehe *4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen.*

tag gibt oder ein Anbieter der politischen Bildung alle zwei Monate mit einer Klasse arbeitet?

Bildung richtet sich an alle

Alle Menschen sind in die gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse eingebettet. Wenn die Schule das Ziel verfolgt, ein diskriminierungsfreies und partizipatives Umfeld zu gestalten, müssen aufgrund der allgemeinen Verwobenheit auch alle Adressat*innen von diskriminierungskritischer Bildung sein – ob nun im Unterricht oder in Projekttagen. Bildungsangebote, die ansetzen, bevor ein bestimmtes Problem auftritt, richten sich erst einmal an alle Schüler*innen in gleichem Maße. Sind manche Schüler*innen schon in stärkerem Maße in radikale Gruppierungen oder Ideologien eingebunden, muss die Schule sich damit gezielt beschäftigen, ohne aber ihre Angebote im Vorhinein auf vermeintlich klare Zielgruppen zu beschränken.[76]

*Schüler*innen Anerkennung vermitteln*

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus versucht die diskriminierungskritische Schule Antworten zu finden auf die Bedürfnisse nach Anerkennung und Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen. Ein wichtiges Zeichen, eine Art Währung für Anerkennung ist in vielen Schulen die Schulnote – positive Rückmeldung erhalten dann jedoch nur diejenigen mit guten Leistungen. Viele Schulkonzepte versuchen den ganzen Menschen einzubeziehen, den Blick für individuelle Ressourcen und Potenziale zu weiten und Schüler*innen das Gefühl zu vermitteln, unabhängig von ihren persönlichen Leistungen wertvoll zu sein.[77]

Kurt Möller hat mit seinem KISSeS-Modell einen Vorschlag gemacht, was es bedeutet, den ganzen Menschen im pädagogischen Kontext anzusprechen. Das Modell wurde im Kontext von Präventionsarbeit, die sich an rechtsaffine Jugendliche richtet, entwickelt und beschreibt sechs relevante Säulen der Lebensgestaltung.[78] In Anlehnung daran kann die Schule überlegen:

Inwiefern bietet sie Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit,

- **K**ontrolle über ihre eigene Lebensführung zu übernehmen und selbstbestimmt zu handeln?
- **I**ntegration im Sinne von Zugehörigkeit, Anerkennung, Teilhabe und Identifikation zu erfahren?
- Dinge nicht nur kognitiv, sondern auch **s**innlich zu erleben und psychophysische Bedürfnisse zu befriedigen?
- **S**innerfahrung und Sinnstiftung in der Schule zu erleben?

76 Zu den Risiken von Projekten, die nur als besonders gefährdet gelabelte Kinder und Jugendliche adressieren, siehe *3.13 Reproduktion von antimuslimischem Rassismus in der Radikalisierungsprävention.*

77 Zu der Frage, was Schüler*innen resilient macht, siehe *Boger: Von der Präventionslogik zu einer inklusiven Schulkultur – über positive Zielformulierungen* im Einführungsband.

78 Ausführlich siehe *Möller: Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen – Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis* im Einführungsband.

- diskriminierungskritische und demokratische Deutungsangebote – also **e**rfahrungsstrukturierende Repräsentationen – kennenzulernen, mit Hilfe derer sie Erfahrungen einordnen können?
- **S**elbst- und Sozialkompetenzen zu erlernen?

Das Konzept ist eine gute Grundlage für die pädagogische Arbeit mit allen Schüler*innen. Als Antwort gegenüber rechtsaffinen Schüler*innen reicht es allerdings nicht aus. Hier braucht es darüber hinaus eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den rechten Positionen selbst.

Anerkennung vermitteln und Aufmerksamkeiten reflektieren

Wird die eingangs im Beispiel geschilderte Situation betrachtet, in der ein Schüler vermehrt den Unterricht stört und Mitschülerinnen sexistisch beleidigt, ist auf der einen Seite zu überlegen, wie auf die zugrunde liegenden Positionen und Inhalte der Äußerungen zu reagieren ist.[79] Zum anderen sollte die Schule überlegen, wie sie ihm trotz seines problematischen Verhaltens Anerkennung vermitteln und welche pädagogischen Angebote sie ihm entsprechend machen kann.

Wäre es beispielsweise eine angemessene Option, wenn die Schulsozialarbeiterin dem Jugendlichen vorschlägt, eine der Aufgaben aus einem Aufgabenpool, den die Schule für derartige Situationen vorbereitet hat, zu übernehmen, zum Beispiel den Hausmeister in der Pause beim Verkauf von Snacks zu unterstützen oder die Bibliotheksaufsicht in der Pause zu übernehmen? So könnte er sich mit seinen Fähigkeiten einbringen und den Schulalltag mitgestalten.

Wie kann die Schule ihm dabei aber beide Signale vermitteln – also einerseits klarzustellen, dass seine Äußerungen nicht akzeptabel sind, und ihn andererseits als dennoch wertvolle Person für die Schulgemeinschaft anzuerkennen? Wie kann die Aufgabe so formuliert werden, dass er sie tatsächlich als wertschätzend empfindet und nicht als Strafe? Können seine Interessen und Wünsche berücksichtigt werden und könnte er die Aufgabe ohne Konsequenzen ablehnen, wenn sie ihm keinen Spaß macht? Oder könnte die Aufgabe auch als verbindliche Reaktion auf sein grenzverletzendes Verhalten so formuliert werden, dass er sie annehmen muss?

Weiter ist die Wirkung auf die anderen Schüler*innen zu reflektieren: Wie wirkt die Form der Sonderbehandlung des Jugendlichen auf die Mädchen, die er beleidigt? Wie wird sie kommuniziert und begründet? Einerseits erscheint es wichtig, in engem Kontakt mit dem Schüler zu bleiben und ein gutes Verhältnis aufzubauen, um mit ihm über sein diskriminierendes Verhalten zu sprechen. Andererseits kann es für die betroffenen Schüler*innen verletzend sein, wenn ihm eine gesonderte Aufmerksamkeit zugutekommt, sie aber keine Unterstützung erfahren.

Um Diskriminierungserfahrungen nicht zu reproduzieren, ist es hilfreich, die eigenen Aufmerksamkeiten zu reflektieren und die von Abwertung und Stigmatisierung Betroffenen nicht zu vergessen – auch wenn diese ihre Verletzung nicht laut und eindeutig kommunizieren.[80] Wie kann es der Schule also gelingen, Betroffene und ›Täter*innen‹ gleichermaßen zu begleiten und ihnen Anerkennung als Person zukommen zu lassen?

---

79 Siehe *3.1 Einführung: Auf Diskriminierung und Rechtsextremismus reagieren.*

80 Siehe *3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule?*

Anerkennung heißt in Kontakt gehen

In Klassen von bis zu dreißig Schüler*innen ist es Pädagog*innen häufig nicht möglich, zu jedem Kind oder Jugendlichen gleichermaßen eine Beziehung aufzubauen. Sie leisten jedoch bereits einen wichtigen Beitrag, wenn sie die Kinder und Jugendlichen als Einzelpersonen wahrnehmen und sich für diese interessieren. Dabei gilt es, sowohl individuelle Diskriminierungserfahrungen wahrzunehmen als auch problematische Äußerungen und Einstellungen, sich davon jedoch nicht den Blick auf die Person mit ihren individuellen Erfahrungshintergründen verstellen zu lassen.[81]

Im Kontakt mit Schüler*innen, die Diskriminierungen erfahren, sind Pädagog*innen mit einem Dilemma konfrontiert: In den Kontakt zu gehen, bedeutet im Kontext von Diskriminierungsverhältnissen auch immer ein gewisses Risiko von Grenzverletzungen einzugehen. Wenn ich eine Schülerin anspreche, weil ich den Eindruck habe, dass sie Stigmatisierung ausgesetzt ist, laufe ich Gefahr, eine Grenze zu überschreiten, wenn sie die Erfahrung nicht in der Schule oder mit einer Lehrkraft klären möchte.

Wenn ich hingegen nicht in den Kontakt gehe, um die Besonderung zu vermeiden und die Schülerin zu schützen, verzichte ich auf die Möglichkeit der Erfahrung von Anerkennung und Bestärkung. Der konkrete Umgang mit diesem Dilemma lässt sich nicht pauschal festlegen. Wichtig ist die pädagogische Aufmerksamkeit für die Diskriminierung und die Schülerin – als gangbare Lösungen kommen dann je nach Situation, Konstellation und Beziehung unterschiedliche Herangehensweisen infrage.

Im Umgang mit rechtsaffinen Schüler*innen besteht die Gefahr, dass Pädagog*innen insbesondere auf gewaltförmige Grenzverletzungen dieser Kinder und Jugendlichen über die Unterbindung hinaus nicht weiter pädagogisch reagieren. Sie möchten den Schüler*innen keine zusätzliche pädagogische Aufmerksamkeit schenken und sie damit gewissermaßen bestätigen – Claus Melter nennt dies polemisch »Gewalt-Belohnungs-Logik«[82]. Um diese Bestätigung also zu verhindern und trotzdem nicht menschenfeindliche Aussagen und Verhaltensweisen unwidersprochen stehen zu lassen, braucht es die Gleichzeitigkeit von Angeboten der Anerkennung und Zugehörigkeit und eine klare Positionierung der Schule gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Darüber hinaus braucht es eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit den betreffenden Schüler*innen.[83]

Gesellschaftliche Positionierung der Pädagog*innen mitdenken

Ob es um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus oder um die Vermittlung von Anerkennung und Zugehörigkeit geht – die Positionierungen derjenigen, die inhaltliche und pädagogische Angebote entwickeln, spielen eine wesentliche Rolle. Es macht hinsichtlich der Wirkung einen Unterschied, ob die*der Pädagog*in selbst Diskriminierung erfährt und ob das auch von den Schüler*innen so wahrgenommen wird. Personen, die die Perspektiven und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen teilen, können sowohl ihre Anliegen und Bedürfnisse eher nachvollziehen als auch authentischer in den Kontakt gehen – bzw. Schüler*innen

81 Siehe *3.3 Über Diskriminierung sprechen.*

82 Siehe *Foitzik: Diskriminierungskritische Perspektiven auf den GMF-Ansatz* im Einführungsband.

83 Für weitere Reflexionsfragen und den Umgang mit Herausforderungen in dem Feld siehe *3.3 Über Diskriminierung sprechen* sowie *3.4 Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund und Umgang mit rechtsaffinen Schüler*innen.*

rechnen eher damit und vertrauen sich ihnen somit leichter an (z. B. einer Lehrerin, wenn es um Erfahrungen eines Mädchens mit Sexismus geht).

Wenn die Schule die gesellschaftliche Positionierung der Pädagog*innen einbezieht, erhöht sie die Chance, dass sich tatsächlich alle Kinder und Jugendlichen mit all ihren Identitätsmerkmalen gesehen und zugehörig fühlen. Es liegt nahe, dass es für ein Mädchen, das mit sexistischen Sprüchen konfrontiert ist, einen Unterschied macht, ob ein Unterstützungsangebot von einem Pädagogen oder einer Pädagogin kommt. Ähnlich wird es für einen Schüler mit zugeschriebenem Migrationshintergrund ein Unterschied sein, ob er in der Schule auch Ansprechpartner*innen hat, die die Erfahrung diesbezüglicher (rassistischer) Zuschreibungen teilen.

Das bedeutet jedoch nicht, dass es per se die Aufgabe der entsprechenden Pädagog*innen (z. B. Frauen oder People of Colour) ist, sich diesem Thema zu widmen und die Verantwortung für die Schüler*innen zu übernehmen. Zum einen sind Kollegien in der Regel nicht so heterogen zusammengesetzt, dass Lehrkräfte in diesem Sinne einen Bezug zu sämtlichen Formen von Diskriminierung haben. Zum anderen ist es möglich, dass andere Kolleg*innen – vor allem die Schulsozialarbeit – einen besseren Zugang zu einzelnen Schüler*innen haben, auch ohne ähnliche gesellschaftliche Positionen zu teilen. Alle Pädagog*innen können Beziehungen und Vertrauen aufbauen und als Ansprechpartner*innen bereitstehen, wenn Kinder und Jugendliche sich an sie wenden. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass eine solche Zuweisung pauschal anhand von Äußerlichkeiten und über Zuschreibungen an Lehrkräfte mit vermeintlich ähnlichen Hintergründen wie jene der Schüler*innen geschieht, was wiederum diese Lehrkräfte diskriminiert.

Zugehörigkeit und Beteiligung an der Schule ermöglichen

Aus der Perspektive der Schule stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten der Mitgestaltung und der Zugehörigkeit Schulleitung, Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräfte systematisch für ihre Schüler*innen schaffen können. Die Antworten sind abhängig von den strukturellen, räumlichen und personellen Bedingungen vor Ort.

- Gibt es Schulsozialarbeiter*innen, die sich Angebote zur Partizipation und Stärkung von Schüler*innen überlegen können?
- Können Aufgaben für Schüler*innen auch im Ganztagsbereich verankert werden?
- Was sind die Interessen der Schüler*innen? Wie kann die Schüler*innenvertretung einbezogen werden?

Diskriminierungsrisiken bei der Beteiligung von Schüler*innen

Eine Möglichkeit, demokratische Aushandlungsprozesse in der Schule kennenzulernen, ist der Klassenrat. Kinder und Jugendliche sammeln Erfahrungen darin, die eigene Position zu begründen, sich mit anderen Meinungen auseinanderzusetzen und sich schließlich zu einigen. Solche Teilhabestrukturen, in denen Demokratie nicht nur wie in einem Planspiel simuliert, sondern praktiziert wird, ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche die Schule als ihre, weil von ihnen mitgestaltete Schule wahrnehmen. Was passiert jedoch, wenn dieses demokratische Gremium zu diskriminierenden Entscheidungen kommt? Wie kann die Schule den Prozess pädagogisch begleiten, um eine

Verletzung und Ausgrenzung von Minderheiten zu verhindern, ohne die Selbstbestimmung der Schüler*innen zu beschneiden?

Im eingangs genannten Beispiel treffen die Schüler*innen die Entscheidung für einen Ausflug, an dem aufgrund des hohen Eintrittsgeldes nicht alle Kinder teilnehmen können. Der Klassenlehrer steht vor der Herausforderung, die Selbstbestimmung der Schüler*innen zu achten und gleichzeitig sicherzustellen, dass niemand stigmatisiert und ausgegrenzt wird.

Auch hier steht der Klassenlehrer vor einem Dilemma: Greift er zwischendurch oder am Ende ein und weist darauf hin, dass sich das nicht alle leisten können, mischt er sich in die an die Schüler*innen delegierte Entscheidung ein. Auch könnte es den betroffenen Schüler*innen unangenehm sein, so hervorgehoben zu werden. Auf der anderen Seite ermöglicht die Thematisierung eine Diskussion zum Beispiel über Teilhabe und kann ein Bewusstsein für zukünftige Entscheidungen schaffen. Entscheidet sich der Lehrer ohne große Diskussion, über den Freundeskreis der Schule eine finanzielle Förderung der Schüler*innen zu organisieren, schützt er die Betroffenen vor der Bloßstellung, regt aber keine Reflexion der anderen Schüler*innen an. Die Schule muss sich also im Voraus überlegen, welche Rahmenbedingungen und welche Begleitung sie bietet, damit die Partizipation der Schüler*innen nicht in Benachteiligung mündet.

Strukturelle Verankerung

Wie beschrieben erhöht es für alle Beteiligten die Handlungssicherheit, wenn es grundlegende gemeinsame Haltungen und konkrete Angebote zur Förderung der Selbstwirksamkeit und Anerkennung von Schüler*innen gibt. Folgende Punkte scheinen hier zentral:

- Damit in Projekttagen, Workshops, Unterricht und Schulalltag gleiche Inhalte, Werte und Haltungen vermittelt werden, braucht es eine gute Abstimmung und Zusammenarbeit des pädagogischen Personals in der Schule und mit externen Partner*innen. Zum einen benötigen Kooperationspartner*innen einen klaren Auftrag von Seiten der Schule – mit welchem Ziel sollen sie mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten?[84] Zum anderen ist es notwendig, dass sich auch Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen weiterbilden, sodass sie hinsichtlich der behandelten Themen auf dem Stand ihrer Schüler*innen sind und gemeinsam die Impulse aus Workshops oder Projekttagen in den Schulalltag weitertragen und praktisch umsetzen. Naheliegenderweise bieten die externen Partner*innen, die mit den Schüler*innen arbeiten, im Vorfeld und parallel auch dem Kollegium Weiterbildungen an.
- Schulen erleichtern sich die Arbeit im Einzelfall, wenn sie wissen, mit welchen Angeboten sie Schüler*innen das Gefühl von Anerkennung und Zugehörigkeit vermitteln können. Dies kann zum Beispiel eine breite Palette von Aufgaben sein, die Schüler*innen übernehmen und die ganz regelhaft im Schulalltag verankert sind. Eine andere Möglichkeit ist, dass alle Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn mindestens einen besonderen Auftritt haben, auf den sie im Ganztagsbereich vorbereitet und entsprechend gefordert werden, zum Beispiel Zirkus, Bands oder Tanzgruppen.

84 Siehe dazu ausführlicher *4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen.*

- Jede Schule hat eine mehr oder weniger ausgeprägte Kultur der Partizipation. Um diese für die Entwicklung einer diskriminierungskritischen Schulkultur nutzen zu können, stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, die Heterogenität der Schüler*innenschaft auch in Gremien und schulgestaltenden AGs wie zum Beispiel der Schüler*innenvertretung, -zeitung oder -firma abzubilden. Außerdem muss geklärt werden, wie die Schule, Schüler*innenvertretung und Elternschaft zusammenarbeiten. Wie frei sind die Schüler*innen, sich im Rahmen der Schüler*innenvertretung auch politisch zu positionieren und zu betätigen (z. B. »Schule ohne Rassismus«)? Welche Mechanismen werden verabredet oder gesetzt, sodass sich die Aktivitäten nicht gegen die grundsätzlichen Werte der Schule richten?[85]
- Die Verantwortung der Schule endet nicht an der Schultür. Vielfältige Kooperationen mit Partner*innen im Sozialraum ermöglichen eine Auseinandersetzung mit den Lebensrealitäten der Schüler*innen. Diese Kooperationen als einen elementaren Bestandteil des Schullebens langfristig zu gestalten, bietet auch für die Entwicklung hin zu einer diskriminierungskritischen Schule viel Potenzial.[86]

All diese Überlegungen lassen sich pointiert mit dem Motto »Bildung statt Prävention« zusammenfassen. Während Präventionsprojekte von den Risiken oder Defiziten aus denken, fragt eine diskriminierungskritische Schulentwicklung nach den Rahmenbedingungen, die die Schule bietet, um Schüler*innen zu fördern. Sie wendet den Blick weg vom bereits vorliegenden Problem hin zu den Prozessen und Strukturen, die zu diesem geführt haben und überlegt, wie durch die Veränderung der Bedingungen verhindert werden kann, dass die Probleme überhaupt entstehen.[87]

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Wissen, Anerkennung und Zugehörigkeit vermitteln.

Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und menschenfeindlichen Orientierungen ist zu jeder Zeit und an jedem Ort ein Thema für alle Bildungsaktivitäten und adressiert alle Schüler*innen. Diskriminierung und Rechtsextremismus werden nicht erst dann zum Thema, wenn es einen Skandal gibt und der gute Ruf der Schule auf dem Spiel steht.

Die kritische Auseinandersetzung ist nicht auf einmalige Projekttage beschränkt, sondern die pädagogische Arbeit in Workshops wird mit der Schulkultur und allen anderen pädagogischen Aktivitäten zusammengedacht. Die Schule bezieht dabei die Schulsozialarbeit ein und arbeitet eng mit Expert*innen aus der Jugendsozialarbeit und politischen Bildung zusammen.

Neben der inhaltlichen und politischen Beschäftigung versucht die Schule im gesamten Bildungskonzept sowie in der Mitbestimmungsstruktur pädagogische und strukturelle Antworten auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach Anerkennung, selbstverständlicher Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit und Mitgestaltung zu finden – auch um die Herausbildung von menschenfeindlichen Orientierungen und pauschalisierenden Konstruktionen zu verhindern.

85 Zur Eingebundenheit der Schüler*innen siehe *4.7 Schüler*innen und Eltern als Akteur*innen der Schulentwicklung.*

86 Siehe *4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen*.

87 Siehe ausführlicher *Boger: Von der Präventionslogik zu einer inklusiven Schulkultur – über positive Zielformulierungen* im Einführungsband.

Ausgewählte Materialien

- *Ausführliche Informationen zum KISSeS-Konzept und Anregungen für die praktische Umsetzung:*
  Mit KISSeS gegen PAKOs. Wie die pädagogische Praxis mit pauschalisierenden Ablehnungshaltungen umgehen kann. (Kurt Möller, Janne Grote, Kai Nolde, Nils Schuhmacher, 2017)

3.13 Reproduktion von antimuslimischem Rassismus in der Radikalisierungsprävention

*Eine Lehrerin fragt bei der Landeszentrale für politische Bildung einen Workshop zum Thema »Islamismus« an. Auf Nachfrage des Kooperationspartners begründet sie ihre Anfrage damit, dass in ihrer Klasse so viele Muslim*innen sind.*

*In einer Diskussion um Salafismus meldet sich ein muslimischer Schüler zu Wort und sagt, dass sich manche Muslim*innen vielleicht radikalen Gruppen zuwenden, weil sie dort einfach dazugehören können. Wenn sich Muslim*innen offen bekennen, bekämen sie eher dumme Sprüche zu hören, als so akzeptiert zu werden. Eine nicht-muslimische Schülerin antwortet daraufhin: »Jetzt sollen wir auch noch schuld sein, dass die sich radikalisieren, weil wir Deutschen sie diskriminieren oder wie?«*

Die Schule steht vor der Herausforderung, sich mit jeder Form von demokratie- und menschenfeindlichen Aussagen und Verhalten auseinanderzusetzen. Dazu gehören auch Vorfälle, bei denen Kinder und Jugendliche auf islamistische Argumentationsmuster und salafistische Gruppierungen Bezug nehmen. Sie werten dabei sowohl nichtmuslimische als auch muslimische Mitschüler*innen ab, die ihre Vorstellungen nicht teilen. Bundesweit entstehen gerade zahlreiche Projekte der Radikalisierungsprävention, die sich speziell mit religiös begründetem Extremismus beschäftigen.

Häufig wenden sich diese Programme gezielt an muslimische Schüler*innen bzw. an diejenigen, denen das Muslimisch-Sein aufgrund ihres Namens, ihrer Sprache und/oder ihres Aussehens zugeschrieben wird. So werden ›die Muslime‹ als eine homogene Gruppe konstruiert, denen pauschal ein gewisses Aufklärungsbedürfnis unterstellt wird. Damit laufen die Konzepte jedoch Gefahr, an eine rassistische Logik von Zuschreibung, Homogenisierung und Essentialisierung anzuknüpfen. Mehrfachzugehörigkeiten und flexible Selbstverständnisse der Kinder und Jugendlichen werden dabei ausgeblendet.[88]

Die Schule und externe Bildungsangebote stehen vor der Herausforderung, einerseits Anlässe für die kritische Auseinandersetzung mit islamistischen und salafistischen Diskursen zu schaffen. Andererseits gilt es, eigene Vorurteile und Zuschreibungen gegenüber Muslim*innen kritisch zu hinterfragen und auszumachen, wo sich rassistische

88 Siehe *Chema: Verdächtig sind die Anderen – Umgang mit islamistischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Bildungsarbeit* im Einführungsband.

Diskurse, die Islam und religiös begründeten Extremismus systematisch gleichsetzen, auch auf pädagogisches Handeln auswirken.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Was meint der Begriff der Radikalisierung?
- Welche Zusammenhänge gibt es zwischen antimuslimischem Rassismus und religiös begründetem Extremismus?
- Welche Diskriminierungsrisiken bringen Präventionsmaßnahmen gegen religiös begründeten Extremismus mit sich?
- Wie kann die Schule eine Sensibilität für die Reproduktion von antimuslimischem Rassismus verankern? Wie kann die Schule sicherstellen, dass muslimische Schüler*innen Anerkennung und Teilhabe erfahren?

Den Begriff der Radikalisierung verstehen und reflektieren

Die Schule steht vor der Herausforderung, in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die sich im Prozess der Identitätsbildung befinden, vorsichtig mit den Begriffen der Radikalisierung und des Extremismus umzugehen und Schüler*innen nicht vorschnell in diese Ecke zu stellen. Gleichzeitig gibt es die Erfahrung der akzeptierenden Jugendarbeit der 1990er Jahre. Damals stellte die Jugendarbeit rechtsaffinen Jugendlichen Räume zur Verfügung, um sie in ihrer Identitätsfindung zu unterstützen, jedoch ohne sich politisch und inhaltlich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen.

Ab wann eine Position radikal oder extremistisch ist, lässt sich nur im jeweiligen historisch-politischen Kontext bestimmen. Der Kampf gegen die Sklaverei im 19. Jahrhundert galt damals als ebenso radikal wie lange Zeit die Forderungen von Frauen nach Gleichberechtigung. Radikale Positionen sind nicht grundsätzlich negativ, sondern standen und stehen historisch immer wieder auch für den Kampf um Rechte und Freiheiten und die Gestaltung von Gesellschaft.

Radikalisierung ist dann zu kritisieren, wenn dabei die Idee einer Gesellschaft propagiert wird, in der unterschiedlichen Gruppen unterschiedliche Rechte und Freiheiten zugesprochen werden. Problematisch ist an salafistischen Orientierungen nicht das Selbstverständnis als Muslim*innen, sondern die Absolutsetzung der Religion als alleinbestimmendes Merkmal der eigenen Person und die Abwertung von alternativen Selbstverständnissen als ›unmoralisch‹, ›sündig‹ oder ›verwerflich‹ (Demokratiezentrum Baden-Württemberg 2016).

Wenn Schüler*innen andere Menschen aufgrund ihres Verhaltens, Lebensstils oder ihrer Religionsauslebung abwerten, muss die Schule sich im Sinne der Menschenrechte klar dagegen positionieren und sich informiert damit auseinandersetzen.

Offener Zugang auf Kinder und Jugendliche statt Zuschreibungen

Wie kann die Schule auf problematische Äußerungen, die auf eine mögliche salafistische Orientierung hinweisen, reagieren, ohne in Alarmismus zu verfallen, die Äußerungen aber auch nicht zu bagatellisieren? Bei Radikalisierung handelt es sich um einen langen Prozess. Kinder und Jugendliche haben noch kein geschlossenes Weltbild und sind ansprechbar und offen für Diskussionen. Ein vorschnelles Labeling als radikal kann den pädagogischen Kontakt eher behindern. Es besteht dann die Gefahr, dass

nicht mehr der*die einzelne Jugendliche mit seiner*ihrer besonderen Geschichte und Erfahrungen als Gegenüber gesehen wird, sondern ein medial stark überformtes Bild einer*eines radikalen Salafist*in, vor dem*der die Gesellschaft geschützt werden muss.

Dieser verzerrte Blick kann verhindern, das zu tun, was Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen in anderen pädagogischen Situationen tun würden: nämlich das offene Gespräch suchen, zuhören, sich dafür interessieren, was hinter den Äußerungen steckt, mit verschiedenen ›Brillen‹ auf die Situation blicken, um die unterschiedlichen und womöglich auch in sich widersprüchlichen Hintergründe der Äußerungen einordnen zu können.[89]

Zusammenhang von Radikalisierung und Diskriminierungserfahrungen anerkennen

Jugendliche mit einem (zugeschriebenen) muslimischen Hintergrund machen in Deutschland Erfahrungen mit antimuslimischem Rassismus: Erfahrungen mit rechtsextremen Äußerungen oder Angriffen, abwertenden Kommentaren und Blicken ebenso wie mit strukturellem Rassismus. Sie werden als ›die Anderen‹ adressiert, ihre Lebenswelt als der ›westlichen‹ gegenüberstehend und nicht mit dieser vereinbar dargestellt und ihre Mündigkeit wird ihnen abgesprochen.

In der Wissenschaft gibt es keine eindeutige Antwort auf die Frage nach den Ursachen für religiös begründete Radikalisierung junger Menschen. Einig sind sich Expert*innen jedoch darin, dass sowohl individuelle Erfahrungen, gruppendynamische Einflüsse als auch gesellschaftliche Bedingungen – wie Diskriminierung – eine Rolle spielen, dass es also einen Zusammenhang gibt zwischen der Erfahrung von vorenthaltener Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und der Zuwendung zu ›antiwestlichen‹, extremistischen Gruppen.[90] Solche Gruppen bieten den Kindern und Jugendlichen mitunter attraktive Angebote von Zugehörigkeit und Antworten auf ihre Fragen, die ihnen die Mehrheitsgesellschaft oft vorenthält.

Strukturen der Schule in den Blick nehmen

Ursachen für die Zuwendung zu extremistischen Orientierungen und Gruppen liegen also zumindest auch in der Gesellschaft, in der die Kinder und Jugendlichen leben. Radikalisierung kann nicht einseitig als ein aus dem Ausland importiertes Phänomen gewertet werden. Wenn die Schule und andere Bildungseinrichtungen diesen Zusammenhang anerkennen, bedeutet Radikalisierungsprävention nicht mehr nur eine kritische Auseinandersetzung mit den Einstellungen und Äußerungen von Schüler*innen, sondern lenkt den Blick auch auf das Wirken der eigenen Institution. Welche Erfahrungen machen die Kinder und Jugendlichen in der Schule? Bietet die Schule allen Schüler*innen Angebote für Zugehörigkeit und Teilhabe? Wie schützt sie Kinder und Jugendliche vor ausgrenzenden Erfahrungen?[91]

---

89 Siehe *1. Einführung in theoretische Grundlagen von Diskriminierung, Diskriminierungskritik und Rechtsextremismus.*

90 Einen guten Überblick bietet der Text von Götz Nordbruch in der Broschüre »Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus« vom Demokratiezentrum Baden-Württemberg (2016).

91 Siehe *3.9 Umgang mit institutioneller Diskriminierung.*

Diskriminierungsrisiken von Präventionsmaßnahmen gegen religiös begründeten Extremismus

Maßnahmen zur Prävention von religiös begründetem Extremismus laufen auch Gefahr, selbst antimuslimischen Rassismus zu reproduzieren. Sowohl Workshops oder Projekttage von externen Partner*innen als auch die Thematisierung von religiös begründetem Extremismus und Radikalisierung im Rahmen des Unterrichts sind daher hinsichtlich ihrer Wirkung auf verschiedene Schüler*innen und speziell auf Zuschreibungen und rassistische Stereotype zu reflektieren.

Angesichts der gesellschaftlichen Heterogenität von Schulklassen[92] ist es erforderlich,

- die Perspektiven muslimischer Kinder und Jugendlicher bei der Themensetzung und Diskussion im Unterricht einzubeziehen.
- nicht ausschließlich aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft über marginalisierte Positionen zu sprechen, sondern Muslim*innen selbst zu Wort kommen zu lassen.
- keine neuen Zuschreibungen zu produzieren, indem beispielsweise einer muslimischen Schülerin das Referat über den sogenannten Islamischen Staat vorgeschlagen wird oder ein muslimischer Schüler gebeten wird, ›den Islam‹ zu erklären.
- Zuschreibungen und antimuslimische Bilder in den Köpfen der nicht-muslimischen Schüler*innen und in den Medien offen anzusprechen und zu reflektieren.
- keine Dichotomie (in der Klasse) von ›den Muslimen‹ und ›den Deutschen‹ als zwei sich gegenüberstehende oder in sich homogene Gruppen zu vermitteln.

Logik des Verdachtes: Zielgruppe reflektieren

Ein grundsätzliches Problem von Präventionsmaßnahmen ist die Tatsache, dass sie auf der Logik des Verdachts und somit auf Zuschreibungen beruhen.[93] Häufig richten sie sich insbesondere an muslimische Schüler*innen oder deren Anwesenheit dient als Anlass für die Thematisierung von religiös begründetem Extremismus, wie im eingangs skizzierten Beispiel.

Der Verdacht nährt sich aus dem gesellschaftlichen Diskurs, in dem Muslim*innen kontinuierlich als ›gefährliche Andere‹ konstruiert werden. Sie unterliegen nicht nur dem Radikalisierungs-, sondern außerdem einem pauschalen Antisemitismus-, Gewalt- und Sexismusverdacht.[94] Wenn muslimische Kinder und Jugendliche, die sich ohnehin in einer marginalisierten Position befinden, mit diesen Fremdzuschreibungen auch in der Schule konfrontiert werden, erleben sie diese nicht als einen Ort der Anerkennung und Zugehörigkeit.

Auseinandersetzung mit muslimischem Leben und antimuslimischem Rassismus

Religiösen Extremismus gibt es grundsätzlich in allen Religionen. Wenn aber in der Schule über bestimmte Erscheinungsformen von religiösem Extremismus ausschließlich oder überwiegend im Zusammenhang mit ›dem Islam‹ gesprochen wird, werden

92 Siehe *3.16 Pädagogische Konzepte für heterogene Klassen.*

93 Siehe *Boger: Von der Präventionslogik zu einer inklusiven Schulkultur – über positive Zielformulierungen* im Einführungsband.

94 Siehe *Chema: Verdächtig sind die Anderen – Umgang mit islamistischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Bildungsarbeit* im Einführungsband.

muslimfeindliche Narrative fortgeschrieben. Solche Einseitigkeiten wirken sich nicht nur negativ auf das Zugehörigkeitsgefühl von muslimischen Schüler*innen aus, sondern bestätigen auch bei nichtmuslimischen Kindern, Jugendlichen und Pädagog*innen rassistische Stereotype.Wie wirkt es vor diesem Hintergrund, wenn eine Schule in der Projektwoche zum Abschluss des Schuljahres einen Workshop zum Thema »Salafismus« anbietet? Einerseits leistet sie einen wichtigen Beitrag, indem sie ein aktuelles Thema aufgreift, mit dem die Schüler*innen auf vielfach problematische Weise durch die Medien konfrontiert sind und dem sie ein differenzierteres Bild entgegensetzt. Andererseits machen muslimische Kinder und Jugendliche wiederum die Erfahrung, dass ihre kulturelle und religiöse Zugehörigkeit ausschließlich im Kontext von Extremismus relevant wird.

Um dies zu verhindern, sprechen manche Schulen oder Anbieter*innen politischer Bildung hier von »Demokratieförderung« und eben nicht von »(Radikalisierungs-)Prävention«. Sie zielen mit ihren Angeboten nicht darauf ab, Kinder und Jugendliche für salafistische Ansprachen zu sensibilisieren und sie spezifisch gegen religiös begründeten Extremismus zu stärken. Sie schaffen stattdessen einen Raum, um über muslimische Lebenswelten und/oder Diskriminierungserfahrungen zu sprechen oder thematisieren verschiedene Formen von Menschenfeindlichkeit und Extremismus mit allen Schüler*innen.

Muslimische Pädagog*innen

Die Rolle von muslimischen Pädagog*innen in der Präventionsarbeit ist ambivalent. Sie können einerseits ein positives Vorbild sein und Räume schaffen, in denen sich muslimische Schüler*innen leichter öffnen können. Andererseits kann es passieren, dass ihnen vom Kollegium und von den Schüler*innen die Zuständigkeit für das Thema zugeschrieben wird. Sie stehen außerdem oft auch unter besonderer Beobachtung, zum Beispiel wird von ihnen eine besondere Distanzierung von islamistischen Gewalttaten erwartet. Die Logik des Verdachts trifft auch sie.

Wenn eine Schule Präventionsmaßnahmen plant, können somit folgende Reflexionsfragen hilfreich sein:

- Was ist der Anlass, sich mit Prävention zu beschäftigen? Gab es einen Vorfall?
- Werden alle Schüler*innen als Zielgruppe angesprochen oder hat die Schule entweder explizit oder implizit bestimmte Schüler*innen als Zielgruppe vor Augen?
- Was brauchen die als muslimisch adressierten Jugendlichen?
- Was ist das Ziel der Maßnahme?
- Welche Wirkung hat der Titel der Veranstaltung?
- Wer führt die Maßnahme mit welchen Risiken durch?

Strukturelle Verankerung

Wenn die Schule antimuslimischem Rassismus systematisch begegnen möchte, braucht es zwei Impulse: Auf der einen Seite die Frage, wie die Schule eine grundlegende und lebensweltbezogene Beschäftigung mit muslimischen Lebenswelten etablieren und muslimischen Schüler*innen vermitteln kann, dass auch sie selbstverständlicher Teil

der Schulgemeinschaft sind. Auf der anderen Seite die Überlegung, wie die Schule die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Vorstellungen im Kollegium und die kritische Befragung von pädagogischen Exklusivprogrammen anregen kann.

Dafür gibt es verschiedene Ansatzpunkte:

- Die Schule nutzt neutrale und positive Anlässe, wie das Fest des Fastenbrechens oder den Besuch in einer Moschee für die Beschäftigung mit muslimischen Lebenswelten.
- Die Schule sucht nach Möglichkeiten, um muslimischen Schüler*innen die Teilhabe als Muslim*innen in der Schule zu ermöglichen: islamischer Religionsunterricht, die Wahrnehmung von muslimischen Feiertagen, die positive Berücksichtigung der Fastenzeit, die Beachtung muslimischer – ebenso wie jüdischer – Speisevorschriften in der Schulmensa, die Bereitstellung von Gebetsräumen für *alle* Schüler*innen, …
- Die Schule engagiert sich sichtbar gegen antimuslimischen Rassismus.
- Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen bilden sich fort, um zwischen Islam und Islamismus differenzieren und das auch entsprechend an die Schüler*innen vermitteln zu können.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Prävention richtet sich an alle.

Die Stärkung gegen religiös begründete Ideologisierung richtet sich gleichermaßen an alle Kinder und Jugendlichen. Die Schule adressiert nicht einzelne Schüler*innen oder Gruppen aufgrund ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen muslimischen Religiosität als besonders gefährdet im Hinblick auf religiös begründeten Extremismus.

Die Schule erkennt das Muslimisch-Sein als einen Identitätsaspekt an, der für einige Schüler*innen von Bedeutung sein kann und für andere nicht. Sie schafft Anlässe, um über verschiedene Religionen, Glauben und (religiöse) Lebenswelten zu sprechen. Pädagog*innen lassen dabei Raum für die Selbstverortung und -bezeichnung der Kinder und Jugendlichen. Besondere Bedeutung kann dabei muslimischen Pädagog*innen zukommen, jedoch ohne ihnen pauschal eine Zuständigkeit oder Expertise zuzuschreiben.

Die Schule stärkt die Schüler*innen im Umgang mit antimuslimischem Rassismus und setzt sich kritisch mit antimuslimischem Rassismus in der Gesellschaft und der Schule auseinander.

Ausgewählte Materialien

- *Übungen für die Auseinandersetzung mit Islam, Glaube und Lebensphilosophien, muslimischem Leben, Diskriminierungserfahrungen und salafistischen Ansprachen, für alle Schulformen ab 5. Klasse:*
  Wie wollen wir leben? Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie (ufuq.de, 2015). www.ufuq.de/pdf/Wie_wollen_wir_leben.pdf
- *Pädagogische Hinweise, wie mit vermeintlich radikalen Äußerungen und Verhaltensweisen umgegangen werden kann, inkl. Praxisbeispiele:*
  Protest, Provokation oder Propaganda? Handreichung zur Prävention salafistischer Ideologisierung in Schule und Jugendarbeit (ufuq.de, 2015). www.ufuq.de/pdf/Handreichung%20Protest-Provokation-Propaganda-online.pdf

- *Hintergrundtexte, Berichte aus der Praxis und Übungen zu den Themen Religion, Gender, Familie und Jugendkulturen:*
  Facebook, Fun und Ramadan. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher (IDA, 2011). www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2011_IDA_Facebook_Fun_Ramadan.pdf
- *Anregungen für die pädagogische Praxis, wie Gegenstrategien gegen antimuslimischen Rassismus entwickelt werden können:*
  Islamfeindlichkeit – Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien (IDA NRW e. V., 2012). www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2012_IDA_Islamfeindlichkeit.pdf

3.14 Menschenrechtsbildung statt ›Werteerziehung‹

Es gibt in den letzten Jahren einen verstärkten politischen Druck auf die Institution Schule, Werteerziehung besonders mit Blick auf neu migrierte Schüler*innen zum Thema zu machen. Eine so verstandene Werteerziehung sieht sich als pädagogische Antwort auf eine angebliche Zunahme von Haltungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit durch Migration, konkret insbesondere im Hinblick auf die Migration aus islamisch geprägten Ländern, und wird unter anderem mit dem Frauenbild der Migrierten begründet.

Das, was als Werteerziehung gefordert wird, richtet sich also nicht an alle Schüler*innen, sondern an eine bestimmte Gruppe unter ihnen und wird daher auch vorwiegend im Zusammenhang mit internationalen Vorbereitungsklassen diskutiert. In einem aktuellen Vorstoß aus Bayern wird ein bestandener Wertekurs als Zugangsvoraussetzung zur Teilhabe am Regelunterricht diskutiert.[95] Auch in anderen Bundesländern gibt es Tendenzen, den bisher vorgesehenen Unterricht etwa in Englisch und Mathematik teils durch Werte- oder Demokratieerziehung zu ersetzen.[96] Werteerziehung verdrängt so auch die Fächer, in denen viele Schüler*innen auf Vorerfahrungen aufbauen können und deren Inhalte für ihr schulisches Vorwärtskommen wichtig wären.

Wir diskutieren in diesem Kapitel folgende Fragen:
- Welche Diskriminierungsrisiken birgt dieses Verständnis von Werteerziehung?
- In welchem Verhältnis stehen hier Werte und gesellschaftliche Realität?
- Können Werte überhaupt unabhängig von gesellschaftlichen Erfahrungen entwickelt, können sie erlernt werden?
- Wie könnte eine diskriminierungskritische Menschenrechtsbildung aussehen?

95 www.br.de/nachricht/soeder-will-deutsch-und-wertekunde-fuer-migrantenkinder-100.html (Abruf 1.9.2018)

96 www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/aenderungen-kommen-einer-kuerzung-gleich/ (Abruf 1.9.2018)

Diskriminierungsrisiken in der Werteerziehung

Indem die Werteerziehung explizit oder auch implizit an Schüler*innen adressiert wird, die als national, kulturell oder ethnisch homogene Gruppe konstruiert werden und denen zugleich auch eine zivilisatorische Rückständigkeit zugeschrieben wird, passiert unter der Hand eine doppelte Pauschalisierung:

1. Nicht problematische Handlungsweisen Einzelner sind Gegenstand von Kritik und Auseinandersetzung, sondern eine angebliche Kultur wird kritisiert und abgewertet, ohne dass näher bestimmt wird, was ›Kultur‹ hier eigentlich genau meint. Suggeriert wird damit etwas Übergeordnetes, Unveränderbares. Als wäre Kultur die einzige Größe, die individuelles Handeln begründet. Wenn Kultur in diesem Sinne als Erklärungsmuster auszureichen scheint, erübrigen sich die Fragen, wer in welchem Kontext und mit welchem Interesse auf welche kulturellen Angebote zurückgreift oder sie ablehnt.
   Aus dieser pauschalisierenden Perspektive auf gesellschaftliche Minderheiten wird dann auch nach Ereignissen wie der Silvesternacht in Köln 2015/2016 die Erwartung an ›die Muslime‹ formuliert, sich von den sexuellen Übergriffen zu distanzieren. Oder es werden bei einer berechtigten, aber verallgemeinert formulierten Kritik an einem islamistischen Antisemitismus alle Muslime unter Generalverdacht gestellt. Eine Erwartung, die beispielsweise nach den Enthüllungen zu sexuellem Missbrauch in Kirchen nicht auch an alle diejenigen gerichtet werden, die kulturell diesen Glaubensrichtungen zugeordnet werden, unabhängig davon, ob sie selbst gläubig sind oder nicht.
2. Dieses Bild von als kulturell rückständig konstruierten ›Anderen‹ produziert – ohne es ausdrücklich aussprechen zu müssen – ein ebenso pauschales Bild eines dann in der Folge fortschrittlicheren ›Wir‹. Eine Pauschalisierung, die zum einen die vielfältigen Heterogenitäten innerhalb der Gesellschaft ausblendet und zum anderen die bestehenden Diskriminierungen und Ungleichheiten dethematisiert und verharmlost. Wird hier also die Kritik an sexualisierter Gewalt oder die Kritik eines islamistischen Antisemitismus bewusst oder unbewusst gebraucht, um vom offenen und latenten Sexismus bzw. Antisemitismus in breiten Teilen der Mehrheitsgesellschaft abzulenken?
   Müsste die pädagogische Aufgabe dann nicht vielmehr sein, den Antisemitismus an allen Orten zum Thema zu machen und den antimuslimischen Rassismus überall und grundsätzlich zurückzuweisen?

Werte und gesellschaftliche Realität

Werte können verstanden werden als normative Grundmuster unserer persönlichen Orientierungslandkarten. Sie bieten Orientierung, was ich von mir und anderen an sozialem Handeln erwarte bzw. erwarten kann. Sie sind eine Grundvorstellung von der Welt, wie sie sein sollte. Die*Der Einzelne muss sie nicht immer wieder neu erfinden, kann auf kulturell angebotene Wertvorstellungen zurückgreifen, kann sich aber zu ihnen verhalten und diskursiv positionieren. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Mitmenschen, in der Beteiligung an Diskursen entwickeln sich individuelle

und sozial geteilte Werte weiter, werden aufrechterhalten, verändert oder auch verworfen.

Was sagen uns aber Werte über das konkrete Handeln? Erklärt sich Handeln aus den von der Person für sich proklamierten Werten? Reagieren wir nicht in unserem Handeln schneller auf sich verändernde gesellschaftliche Anforderungen, als wir in der Lage sind, unsere Werteorientierungen anzupassen? Können Werte und Handeln nicht auch in einem sehr widersprüchlichen Verhältnis stehen? Wer würde für sich den Wert Bequemlichkeit vor Verantwortung für die Umwelt stellen, wer Konsum und Anhäufung von materiellen Gütern vor Nächstenliebe oder Solidarität?

Diese Widersprüchlichkeit von individuellen Werten und individuellen Handlungen korrespondiert mit gesellschaftlichen Widersprüchen zwischen den in der Gesellschaft geltenden und im Recht verankerten Werten und der gesellschaftlichen Realität. In dem oben beschriebenen Diskurs über Werte werden angeblich christliche und humanistische Werte als konstituierend für die Gesellschaft konstruiert. Allerdings sind diese faktisch alles andere als handlungsleitend für diese Gesellschaft und eine beachtliche Zahl ihrer Mitglieder, einer Gesellschaft, die oft eher diejenigen mit Erfolg belohnt, die sich am skrupellosesten über eben diese Werte hinwegsetzen.

Was überhaupt hat in unserer Gesellschaft einen Wert? Wer hat einen Wert? Welche Rolle spielen unschätzbare Werte, das nicht ›Ver-wert-bare‹?[97] Ist nicht auch Schule und Jugendarbeit in zunehmenden Maße mit der Erwartung konfrontiert, die Kinder und Jugendlichen primär für den Arbeitsmarkt fit zu machen, sie ›verwertbar‹ zu machen? Müsste sich die Pädagogik nicht tatsächlich an grundsätzlicheren Werten wie der Idee von einem guten Leben, mithin an universellen menschlichen Bedürfnissen für alle orientieren, wie es auch in Schulgesetzen und -verordnungen beschrieben ist?

Immer wenn Werte losgelöst von gesellschaftlichen Realitäten diskutiert werden, besteht die Gefahr, auf der einen Seite (bei ›uns‹) die Werte mit der Gesellschaft zu verwechseln, und auf der anderen Seite (bei ›den Anderen‹) einzelne gesellschaftliche Phänomene als die angeblich gültigen Werte zu verallgemeinern.

Die Beschäftigung mit Werten im Kontext einer diskriminierungskritischen Menschenrechtsbildung

Wie ließe sich eine Werteerziehung konzeptionell und praktisch weiterdenken, die die Verletzung der Menschenwürde nicht ausschließlich als ein Thema der ›Anderen‹ darstellt und damit bestehende Diskriminierungsverhältnisse in der eigenen Gesellschaft verschleiert? Wie ließe sich eine Werteerziehung so denken, dass sie, ausgehend von den bestehenden Ungleichheitsverhältnissen, das demokratisch verbriefte, aber immer wieder durchzusetzende Recht auf Gleichbehandlung und Sicherstellung der Menschenwürde zum Thema macht?

1. Ausgangspunkt könnte die Beschäftigung mit der bestehenden Differenz zwischen den im gesellschaftlichen Diskurs proklamierten und zum Teil rechtlich verankerten Werten und der gesellschaftlichen Realität sein, die durch soziale Ungleichheitsstrukturen geprägt ist.

97 Siehe auch die Überlegungen der Agentur für unschätzbare Werte, www.unschaetzbare-werte.de.

- Warum muss ein Ausbildungsplatzsuchender mit einem türkisch klingenden Namen bei gleichen Qualifikationen deutlich mehr Bewerbungen schreiben, um eine Einladung zu einem Bewerbungsgespräch zu bekommen, als sein Freund mit einem deutschen Namen?
- Warum hat es jahrelange Kämpfe von Frauen gebraucht, bis ein »Nein heißt nein« in deutschen Gesetzen verankert ist und das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung einklagbar wird? Warum existiert in einer Gesellschaft, die die Würde des Menschen schützt, dennoch offen sexistische Werbung, warum eine ungleiche Bezahlung von Frauen- und Männerberufen in einer Gesellschaft, die Frauen und Männer gleichstellt?
- Warum arbeiten in Werkstätten für Menschen mit Behinderung so viele Menschen im Niedriglohnbereich, obwohl die Behindertenrechtskonvention von allen gesellschaftlichen Akteur*innen verlangt, das Recht auf Inklusion umzusetzen?

Menschenrechtsbildung beschäftigt sich dann nicht nur mit Anerkennungs*diskursen*, sondern mit der Frage der konkreten Umverteilung von gesellschaftlicher Macht und Ressourcen. Und sie setzt sich, weil es eben nicht nur um Erziehungsfragen geht, mit den Grenzen einer diskriminierungsfreien Schule auseinander. Damit kommen dilemmatische Fragen in den Fokus, die sich beispielsweise mit nicht barrierefreien historischen Gebäuden oder der Frage, für welche ›Gruppen‹ es eigene Toiletten an einer Schule braucht und welche Möglichkeiten und Einschränkungen eine Unisextoilette brächte, beschäftigen.

2. Ein weiterer Weg ist, mit allen Schüler*innen das Antidiskriminierungsrecht, angefangen von den Menschen- und Kinderrechten bis hin zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, zu thematisieren. Damit wird zum einen sichtbar, was als Recht in Deutschland geschützt ist. Zum anderen, dass es prinzipiell das Recht gibt, sich gegen bestimmte Formen von Diskriminierung zur Wehr zu setzen, und warum es dieses Recht gibt, wie es in Anspruch genommen werden kann und wer davon ausgeschlossen ist. Mit einer solchen Vermittlung einer gesellschaftlichen Idee von Chancengleichheit, die immer wieder erkämpft und eingeklagt werden muss, wird auch thematisierbar, dass die Realität offenbar immer wieder auch eine ganz andere ist.

   Damit spricht eine solche Menschenrechtsbildung die Schüler*innen nicht als ›zu Erziehende‹ oder als ›Mitglieder einer weniger zivilisierten Kultur‹ an, sondern als Personen, deren Handlungen diskriminierende Effekte haben können, wie auch als Subjekte, die mit selbst erlebter Diskriminierung immer wieder einen Umgang finden müssen. Somit als Individuen oder Subjekte, die in gesellschaftliche Strukturen eingebunden sind und durch diese geprägt sind, diese jedoch auch verändern oder eben aufrechterhalten können.

   Die Kernbotschaft ist, dass in demokratischen Gesellschaften die prinzipielle Möglichkeit besteht, sich gegen erlittenes Unrecht zur Wehr zu setzen, auch wenn dies immer mit Risiken verbunden ist und es noch keine flächendeckenden Unterstützungsmöglichkeiten gibt.

3. In Bezug auf die von manchen politischen Verantwortlichen adressierten Migrant*innen aus ›islamisch geprägten Gesellschaften‹ ist eine Anerkennung ihrer eigenen Erfahrungen von antimuslimischem Rassismus eine Voraussetzung, einen offenen Dialog führen zu können, der auch unterschiedliche kulturelle Erfahrungen reflektiert.

Dabei geht es keinesfalls um die Relativierung universeller Menschenrechte. Von diesen universellen Rechten sind aber juristische nationale Regelungen zu unterscheiden, über die in einer Demokratie gesellschaftlich gestritten werden kann, vor allem aber lokal unterschiedlich entwickelte Konventionen wie Pünktlichkeit, Gehorsam, Leistungsorientierung etc. Hier darf und kann es unterschiedliche Wertauffassungen geben. Die Aufgabe einer diskriminierungskritisch inspirierten Menschenrechtsbildung ist es, Räume der Kommunikation und Auseinandersetzung zu schaffen, in der Gemeinsamkeiten und Unterschiede verstehbar werden. Dies setzt die Möglichkeit voraus, sich die damit verbundenen Geschichten gegenseitig zu erzählen und sich gegenseitig zuzuhören.

> »Der liberaldemokratische Staat kann die Verwirklichung universeller staatsbürgerlicher Rechte fördern, indem er in der Zivilgesellschaft und der Öffentlichkeit die Bedingungen schafft, mit deren Hilfe diese [minoritären] Gruppen Teilnehmer eines öffentlichen Dialoges werden und alle Beteiligten bzw. Betroffenen ihre eigenen Erzählungen von Identität und Differenz selbst präsentieren können« (Benhabib 1999: 69).

Die reine Durchsetzung von Konventionen ist oft nicht nur wirkungslos, sondern produziert auch gegenteilige Effekte. Migrant*innen können so eine Abwertung von Werten erfahren, mit denen sie sich verbunden fühlen oder in Verbindung gebracht werden. Machen sie gleichzeitig die Erfahrung, dass ihre Diskriminierungserfahrungen nicht anerkannt werden, fühlen sie sich nicht dazu eingeladen, sich auf die reflexive Auseinandersetzung mit Werten einzulassen. Die Anerkennung von Diskriminierungserfahrungen ermöglicht dagegen auch die Kritik geltender oder mitgebrachter Werte.

4. Werte werden nicht kognitiv erworben, sondern im sozialen Handeln erfahren und erlernt. Eine Werteerziehung kann deshalb nicht wirksam sein, wenn das, was im Schulunterricht gelehrt wird, weder in der Gesellschaft noch in der Schulkultur erfahrbar ist. Jede Bemühung um eine Weiterentwicklung einer diskriminierungskritischen Schulkultur ist somit auch ein Beitrag zur Werteerziehung. Überall, wo bestehende Ungleichheitsstrukturen angstfrei thematisiert werden können, findet implizit Werteerziehung als Erfahrung statt.
   Damit wird die Entscheidung deutlich, um die es beim Wertethema geht: Nutzen wir ›Werte‹ als Mittel, um Schüler*innen und Eltern zu disziplinieren, oder stellen wir Ressourcen, Strukturen und Räume zur Verfügung, in denen das komplizierte Wertethema angemessen zum Thema werden kann? Zum Beispiel damit sich eine Schulklasse über die für sie bedeutsamen und praktisch relevanten Werte verständigen kann.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Eine diskriminierungskritische Menschenrechtsbildung für alle.

Eine Werteerziehung richtet sich nie nur an eine bestimmte Gruppe. Sie ist ein Angebot für alle, sich mit universellen Menschenrechten auseinanderzusetzen. Im Zentrum steht dabei die Möglichkeit, sich gegen jede Würdeverletzung zur Wehr setzen zu können. Dies schließt mögliche Würdeverletzungen an der Schule selbst mit ein.

Ausgewählte Materialien

- *Erfahrungen aus der Projektarbeit in Berlin und Sachsen zum Thema Menschenrechtsbildung an Schulen, inkl. Übungen zum Thema:*
  Unser Haus der Kinderrechte. Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur (Amadeu Antonio Stiftung).
  www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/kinderrechte.pdf
- *Grundwissen und didaktische Hinweise zu Menschenrechten im Alltag, Schutz vor Diskriminierung, Zugang zum Recht, Inklusion, Kinderrechte etc.*
  Menschenrechte: Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016)
  www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/bildungsmaterialien/mr-bm/

3.15 Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus im Unterricht

Schüler*innen brauchen differenziertes Wissen zu Diskriminierung und Rechtsextremismus, um gesellschaftspolitische Phänomene, von denen sie unmittelbar betroffen sind, zu erkennen und einzuordnen. Rechtsextremismus lernen Kinder und Jugendliche häufig aus historischer Perspektive kennen. Informiert die Schule sie aber auch über aktuelle Entwicklungen, befähigt sie die Schüler*innen dazu, rechte Argumentationsmuster und Vereinnahmungsversuche zu erkennen und sich dagegen zu wehren? Wissen zu Diskriminierungsverhältnissen kann empowernd wirken bzw. helfen, eine (selbst-)kritische und verantwortungsbewusste Haltung einzunehmen. Ein diskriminierungskritisches Bewusstsein wirkt sich auch positiv auf die Konfliktkultur in der Schule insgesamt aus und erleichtert den Umgang mit schwierigen Situationen für alle Beteiligten.

Wenn die Schule ihren in den Schulgesetzen verankerten Bildungsauftrag ernst nimmt, bedeutet das, sich auf einem demokratisch-menschenrechtlich begründeten Fundament klar zu positionieren. Die Schule kann Kinder und Jugendliche dazu anregen, über verschiedene Meinungen zu diskutieren. Das Kontroversitätsgebot der politischen Bildungsarbeit geht jedoch nicht so weit, Meinungsfreiheit über alles zu stellen, um etwa rechtspopulistische Positionen in den demokratischen Konsens zu integrieren (Elverich 2017).

In der Schule stellt sich außerdem die Herausforderung, dass Schüler*innen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Positionierungen und Erfahrungen je unterschiedlich von Diskriminierung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit betroffen sind und entsprechend die Diskussionen im Klassenraum anders erleben.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Was sind wesentliche Inhalte im Zusammenhang mit Diskriminierung und Rechtsextremismus?
- Welche Perspektiven sind bei der Vermittlung von Inhalten einzubeziehen?
- Welche Anlässe kann die Schule nutzen, um sich mit Diskriminierung und Rechtsextremismus zu befassen? Welche Risiken bestehen dabei jeweils?

Wissen über Diskriminierung, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus

Alle Schüler*innen, insbesondere aber diejenigen Kinder und Jugendlichen, die Diskriminierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) ganz alltäglich erleben, benötigen differenziertes Wissen zu gesellschaftlichen Verhältnissen, um sich gegen Diskriminierung, GMF und Rechtsextremismus positionieren und wehren zu können.

Bei der inhaltlichen Beschäftigung mit diesen Phänomenen
- verkürzen Pädagog*innen Diskriminierung nicht auf offensichtliche und intentionale Handlungen, sondern greifen ebenso unintendierte bzw. subtile Diskriminierungsformen sowie Strukturen und Diskurse auf.
- verhandeln sie Rechtsextremismus in seinen unterschiedlichen Facetten, so wie er aktuell auch in der Gesellschaft auftritt: rechte Verlage, Zeitungen, Kulturveranstaltungen, jugendkulturelle Phänomene wie Musik oder Mode, Vertreter*innen in Landes- und Bundesparlamenten, Justiz oder Polizei, …
- reproduzieren sie keine stereotypen Bilder von ›Glatzen‹ oder Springerstiefeln und platzieren das Phänomen nicht allein am Rand der Gesellschaft oder in der Geschichte.
- thematisieren sie dagegen die ganze Breite von möglichen diskriminierenden Haltungen, die in allen Altersgruppen, sozialen Milieus, Geschlechtern und Regionen in Deutschland in unterschiedlicher Ausprägung zu finden sind (z. B. Mitte-Studie von Decker et al. 2016).
- beziehen sie sich auch auf aktuelle Ereignisse.
- überlegt die Schule, an welchen Punkten im Curriculum sie über den Lehrplan hinausgehen kann, um die Beschäftigung mit dem Thema zu intensivieren.

Geschichte von Unterdrückung und aktuelle Phänomene

Das Wissen zu Diskriminierung und GMF umfasst sowohl aktuelle Phänomene (z. B. Benachteiligungen auf dem Ausbildungsmarkt, Wahlerfolge rechtspopulistischer Parteien, in sozialen Medien kursierende, antisemitische Welterklärungsformeln, …) als auch die Geschichte von Stigmatisierung und Unterdrückung (z. B. Kolonialismus, Nationalsozialismus, …). Die Schule scheut sich nicht vor der Auseinandersetzung. Sie greift umstrittene Themen, wie zum Beispiel Migration, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Religionsvielfalt oder Rechtsextremismus wie auch Rechtspopulismus offensiv auf und ermöglicht die kritische Auseinandersetzung damit.

Die folgenden Beispiele für mögliche relevante Unterrichtsthemen deuten an, wie Verknüpfungen von geschichtlichen mit aktuellen, lebensweltlichen Themen hergestellt werden können:
- Thematisierung der geschichtlichen Bedeutung religiöser Kopfbedeckungen (z. B. Kopftuch, Kippah) in verschiedenen historischen und kulturellen Räumen und aktuelle Formen von antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus.
- Diskussion über die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung, über die exkludierende Wirkung von Werkstätten für Menschen mit Behinderung und den Diskurs über den Wert des Lebens im historischen Verlauf.

- Auseinandersetzung mit Homosexualität oder Transgender-Identitäten im internationalen Vergleich, Gegenüberstellung von biologischem und geschichtlichem Wissen, auch historische Beispiele.
- Anknüpfungspunkte an lokale Geschichte und Orte, an denen die Kinder und Jugendlichen sich alltäglich aufhalten, zum Beispiel Straßen, die nach Kolonialherren oder Militärs benannt sind, oder Stolpersteine, die im Straßenpflaster nahe der Wohn- und Lebensorte an Verfolgte und Ermordete des Nationalsozialismus erinnern.

Diskriminierung und Rechtsextremismus verknüpfen?

Die erste Voraussetzung für diese Abwägung ist, dass Lehrer*innen und andere Pädagog*innen in der Lage sind, zwischen den beiden Phänomen Diskriminierung und Rechtsextremismus zu unterscheiden. Definitionen sind in kompakter Form in der Einleitung zu finden und können eine erste Orientierung bieten.[98]

Für die Verknüpfung beider Themen kann sprechen, dass Überschneidungen und ähnliche Muster aufgedeckt werden können. Die Illusion vom rechten Rand der Gesellschaft, mit dem das ›Wir‹ nichts zu tun hat, kann aufgebrochen werden. Dazu setzen sich Schüler*innen im ersten Schritt mit normalisierten menschenfeindlichen Haltungen und Handlungen in der Mitte der Gesellschaft auseinander. Sie reflektieren ihr eigenes Verhalten, um in einem nächsten Schritt auch über extreme Rechte zu sprechen.

Ein Beispiel für solche Überschneidungen beider Phänomene ist das Zusammenwirken verschiedener Akteur*innen in der Anti-Asyl-Debatte, in der Politiker*innen verschiedener Parteien ebenso wie deutsche große Zeitungen Stimmung gegen Geflüchtete machen, viele Menschen diese Haltungen teilen und Nazis sich in ihren Angriffen auf Unterkünfte von Geflüchteten gerechtfertigt bzw. unterstützt fühlen.

Für eine getrennte Thematisierung spricht, dass Unterschiede klarer werden. Denn Rechtsextremismus ist nicht nur ein Bündel besonders krasser Diskriminierung, sondern zeichnet sich durch eine Ideologie, Befürwortung von Gewalt und aktive Gewaltbereitschaft aus. Außerdem können bei getrennter Thematisierung subtilere, aber ebenso mächtige Diskriminierungsformen eher besprochen werden. Das Thema rechte Gewalt dominiert die Diskussion häufig und verhindert dadurch Selbstreflexionen zu alltäglichem Rassismus, Sexismus, Ableismus etc.

Medienkompetenz

Schüler*innen beziehen ihre Informationen zu großen Teilen aus Internet und Social Media, wo sie diskriminierenden, menschen- und demokratiefeindlichen Inhalten, Bildern und Argumentationsmustern häufig in besonders emotionaler Weise begegnen. Die Schule kann die Beschäftigung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus vor diesem Hintergrund mit der Förderung von Medienkompetenz verbinden. Kinder und Jugendliche können dadurch diskriminierende Inhalte und diskriminierende Sprache erkennen und benennen. Wie notwendig die Beschäftigung mit Social Media im Zusammenhang mit Diskriminierung und Rechtsextremismus ist, zeigt dieses Beispiel:

98 Siehe auch *Steinbrenner: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – eine Einführung* und *Foitzik: Diskriminierungskritische Perspektiven auf den GMF-Ansatz* im Einführungsband.

Eine Schülerin, die vorher nicht durch demokratie- und menschenfeindliche Äußerungen aufgefallen ist, rügt ihre Lehrerin mit den Worten: »Sie sind so naiv, wenn Sie glauben, dass das mit den Flüchtlingen nicht so schlimm ist, Frau Merkel lässt die Flüchtlinge doch nur ins Land, weil sie sie sonst umbringen würden.« Auf die erstaunte Nachfrage, woher sie diese Information hat, antwortet die Jugendliche: »Aus dem Internet, das steht doch überall.« (Elverich 2017).

Die geschilderte Situation zeigt die Herausforderung, dass Schulen überhaupt erst einmal von entsprechenden Diskursen erfahren müssen, um sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten ist dabei nicht zu verwechseln mit einer pauschalen Abwertung von Social Media.

Folgende Aufgaben stellen sich der Schule, wenn sie Kinder und Jugendliche für Fake-News, Cybermobbing und Hate Speech sensibilisieren möchte:

- Wie kann die Schule authentisch mit Kindern und Jugendlichen darüber ins Gespräch kommen, welche medialen Kanäle sie nutzen und welchen Inhalten sie dort begegnen?
- Wie kann die Schule über Onlinetrends informiert sein und aktiv eine Auseinandersetzung darüber mit den Schüler*innen anregen?
- Welche Möglichkeiten hat die Schule, mit Schüler*innen zum Beispiel den Umgang mit Hate Speech oder Verschwörungstheorien online praktisch zu üben? Wie kann sie Betroffene von Hate Speech unterstützen?
- Mit welchen Kooperationspartner*innen kann die Schule zusammenarbeiten, um Schüler*innen für Diskriminierung und Rechtsextremismus im Netz zu sensibilisieren?[99]

Multiperspektivität

Bei der Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus besteht die Gefahr, vorrangig die ›Täter*innen‹ und ihre Motive in den Fokus zu stellen. Eine diskriminierungskritische Perspektive zielt darauf ab, sich mit den Perspektiven und Erfahrungen von Betroffenen zu beschäftigen und sie zu Wort kommen zu lassen.

Dabei achtet sie darauf,

- die Betroffenheit von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und rechter Gewalt deutlich zu machen, ohne Personen in einer Opferrolle festzuschreiben.
- die marginalisierte gesellschaftliche Positionierung von Personen anzuerkennen und gleichzeitig deutlich zu machen, dass diese sich individuell ganz unterschiedlich auswirkt und es sehr unterschiedliche Umgangsweisen damit gibt.
- dass vermeintlich starken Menschen nicht abgesprochen wird, von Diskriminierung betroffen zu sein.
- die Marginalisierung bestimmter Perspektiven zu thematisieren und gleichzeitig zu signalisieren, dass diese Bestandteil gesellschaftlicher Normalität sind.

99 Siehe *4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen*.

Wenn die Schule Erfahrungen von benachteiligten Gruppen im Unterricht angemessen repräsentiert, bietet sie Kindern und Jugendlichen mit ähnlichen Lebensrealitäten eine stärkende Identifikationsmöglichkeit, die sie im (Schul-)Alltag nicht immer erfahren.[100]

> *Ein offen homosexueller Lehrer zeigt in der Vertretungsstunde einen Film über ein homosexuelles Paar. Am nächsten Tag kommt die Klassenlehrerin mit einem Schüler darüber ins Gespräch, der es gut fand, auch mal in der Schule über sexuelle Orientierung zu sprechen. Die Lehrerin bietet ihm an, dass er sich bei Interesse gern weiter mit dem Vertretungslehrer unterhalten kann. Der Junge geht schließlich zu dem Lehrer, vertraut sich ihm an und outet sich anschließend als homosexuell. Die positive Thematisierung von Homosexualität im Unterricht hat nach Einschätzung der Klassenlehrerin viel bewirkt in der Persönlichkeitsentwicklung des Jungen und sich sogar in der schulischen Leistung gezeigt.*

Es ist anzunehmen, dass nicht allein die Repräsentanz der Protagonisten des Films den Jungen bestärkt hat, sondern ebenso die des anwesenden Lehrers. Das Beispiel weist also darauf hin, dass ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren und insbesondere die Anwesenheit von Ansprechpersonen in gleicher Lage von Bedeutung für die Entfaltung vielfältiger Identitäten sind.[101] Das Beispiel wirft außerdem die Frage auf, wer in der Schule dafür verantwortlich ist, marginalisierte Perspektiven einzubringen. Oder anders formuliert: Wie kann die Schule sicherstellen, dass sich ein homosexueller Jugendlicher in der Schule nicht erst dann als solcher zeigen kann, wenn ein homosexueller Lehrer Homosexualität thematisiert bzw. homosexuelle Perspektiven stark macht?

Widerstand sichtbar machen

Wenn im Unterricht über aktuelle und historische Formen von Unterdrückung gesprochen wird, besteht die Gefahr, Bilder von Rassismus, Sexismus, Kolonialismus, Versklavung, Völkermord noch einmal zu reproduzieren. Eine Möglichkeit, die verletzende und potenziell traumatisierende Wirkung eben auch für marginalisierte Kinder und Jugendliche aufzufangen und ihr etwas Kraftvolles entgegenzusetzen, ist die Thematisierung von Widerstand. Das stärkt zum einen betroffene Schüler*innen, bietet ihnen Vorbilder und bricht zum anderen das Bild des passiven ›Opfers‹.

> *Im Musikunterricht Klasse 8 steht Hip Hop auf dem Lehrplan. Die Schüler*innen lernen die gesellschaftspolitischen Entstehungsbedingungen und wichtige Künstler*innen kennen und tauschen sich aus, welche Bedeutung Hip Hop für sie hat. Intensiv lesen sie Texte deutscher Musiker*innen, in denen sich auch Diskriminierungserfahrungen und Umgangsstrategien widerspiegeln.*
> *Ein besonderes Augenmerk legt die Lehrerin auf die Organisation der migrantischen Communities in Deutschland und wie sich das auf den Hip Hop ausgewirkt hat. Sie möchte einem wichtigen Teil von Jugendkultur wertschätzend begegnen und zeigen, welche kreativen Umgangsformen mit erfahrener Ungerechtigkeit es gibt. Auf der Grundlage der Anerkennung dieser in ihren Ursprüngen widerständigen Kunstform*

100 Siehe *3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule?*
101 Siehe *3.3 Über Diskriminierung sprechen.*

kann ihr dann auch eine kritische Auseinandersetzung mit sexistischen und antisemitischen Inhalten gelingen.

Das ist ein Beispiel, wie die Möglichkeiten des Lehrplans kreativ genutzt werden können,
- um historische und aktuelle Formen des Widerstands in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit, in denen sich Marginalisierte für ihre Rechte und ihre Selbstbestimmung einsetzen, zu thematisieren.
- die Wirkmächtigkeit von Widerstand zu vermitteln, also auch zu zeigen, wie sich Gesellschaft historisch durch das Aufbegehren der Marginalisierten verändert hat.
- Parallelen zu der Situation der Schüler*innen zu ziehen und an Lebenswelten, die alltägliche Umgebung der Schüler*innen und biografische Erfahrungen anzuknüpfen.

Unsichtbares Wissen sichtbar machen

Wissen von marginalisierten Gruppen, denen von Zeitungen, Filmen, Politik oder auch Schulmaterialien oft ein negatives Image zugeschrieben wird oder die häufig gar nicht repräsentiert sind, wird als unsichtbares Wissen bezeichnet. Diskriminierungskritischer Unterricht kann zahlreiche Möglichkeiten nutzen, bislang unsichtbares Wissen stärker sichtbar zu machen.[102] Die Schule kann
- zusätzliches Material heranziehen, das Leerstellen füllt und andere Perspektiven in den Mittelpunkt rückt.
- Schulmaterialien mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam aus diskriminierungskritischer Perspektive untersuchen und zum Anlass für Diskussionen um gesellschaftliche Wissensproduktion nehmen.
- Leerstellen gemeinsam mit den Schüler*innen füllen.
- die im Lehrplan festgelegten Unterrichtsthemen und mögliche Verzerrungen mit der Unterstützung von externen Partner*innen in der Klasse diskutieren.

Multiperspektivität nicht falsch verstehen – Grenzen ziehen

Die Forderung nach Multiperspektivität darf nicht missverstanden werden. Trotz kontroverser Diskussionskultur braucht es eine klare Positionierung von Pädagog*innen, wenn Schüler*innen diskriminierende Äußerungen machen oder relativieren. Dabei stehen Pädagog*innen, insbesondere in ihrer Arbeit mit der gesamten Klasse bzw. Lerngruppe, vor verschiedenen pädagogischen Dilemmata:
- Wie können Pädagog*innen einerseits betroffene Schüler*innen vor Stigmatisierung und Ausgrenzung schützen und andererseits Diskriminierung besprechbar machen?
- Wie wägen Lehrer*innen ab, entweder klare Grenzen zu ziehen und damit den Raum für problematische Äußerungen zu schließen oder sie zuzulassen, um sie so auch bearbeitbar zu machen?
- Wie kann eine solche Auseinandersetzung so moderiert werden, dass potenziell auch traumatisierende Verletzungen nicht reproduziert werden?
- Wie kann es gelingen, sich gegen Aussagen zu positionieren, nicht aber gegen die Person, um weiter mit ihr*ihm im Kontakt zu stehen und in der Diskussion zu bleiben?
- Wie kann die Schule bei strafrechtlich relevanten Vorfällen wie NS-verherrlichenden oder -verharmlosenden Aussagen oder offenem Rassismus gleichzeitig die entspre-

102 Siehe *3.17 Diskriminierungskritischer Umgang mit Unterrichtsmaterialien.*

chenden polizeilichen Ermittlungen einleiten und trotzdem noch pädagogische Angebote machen?

Verschiedene Anlässe für die Thematisierung nutzen

Die Schule kann aktuelle Anlässe oder Vorfälle für die Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus nutzen. Diese Anlässe können unterschiedlicher Art sein: gesellschaftspolitische Diskurse, mediale Diskussionen, Onlinetrends, lokalpolitische Ereignisse oder schulinterne Vorfälle.[103]

> *Für die nächste Woche ist eine Demo gegen den vermeintlichen ›Genderwahn‹ in der Stadt angekündigt. Mehrere Lehrer*innen schnappen das Thema auf dem Pausenhof auf, sind sich aber nicht sicher, ob sich die Schüler*innen sympathisierend oder kritisch positionieren. Sie leiten die Information an die Schulleitung weiter, die in Absprache mit den Biologielehrer*innen beschließt, im Verlauf der nächsten zwei Wochen eine zusätzliche Unterrichtseinheit zum Thema Gendervielfalt in allen Klassen einzuschieben. Zusätzlich organisiert die Schule im Ganztagsbereich in Kooperation mit dem Mädchentreff einen Workshop für interessierte Schüler*innen. Die Schulsozialarbeit nimmt teil, um späteren Gesprächsbedarf aufzufangen.*

Wissensvermittlung als Reaktion auf aktuelle Anlässe bietet Schüler*innen eine erste Orientierung. Es besteht die Möglichkeit, dass sich in Vorfälle involvierte Schüler*innen durch die antwortende Auseinandersetzung gestärkt fühlen – oder aber in ihrer Verletzung exponiert und zur Schau gestellt. Die Herausforderung besteht darin, auch bei emotional aufgeladenen Themen die gesellschaftliche Heterogenität in der Klasse mitzudenken.[104] Womöglich ist eine sachliche Auseinandersetzung zu einem späteren Zeitpunkt besser möglich, was jedoch wiederum dazu führen kann, dass sich betroffene Kinder und Jugendliche in dem Moment allein gelassen fühlen. Die Gefahr, sich allein gelassen zu fühlen, ist geringer, wenn das anlassbezogene Vorgehen auf eine durchgängige Behandlung eines Themas aufbaut.

- Die Demo in der Stadt oder ein Vorfall in der Schule darf nicht der einzige Anlass sein, Gendervielfalt zu besprechen, sondern vielmehr ein zusätzlicher.
- Rechtsextremismus wird nicht erst dann als Problem thematisiert, wenn rechte Sticker auf der Schultoilette auftauchen.
- Diskriminierung wird nicht vorzugsweise in Klassen besprochen, in denen Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund sitzen.

Zusammenfassende Reflexionsfragen für die Schulentwicklung

- Welche Möglichkeiten bietet der Rahmenlehrplan für die Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus, auch in Fächern, die auf den ersten Blick scheinbar keinen Bezug zu den Themen aufweisen?

---

103 Dazu auch *3.4 Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund und Umgang mit rechtsaffinen Schüler*innen.*
104 Siehe *3.16 Pädagogische Konzepte für heterogene Klassen.*

- Wie kann die Schule das schuleigene Curriculum oder Freiräume im Lehrplan nutzen, um die Beschäftigung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus zu verankern und vielleicht Themen abzudecken, die bisher weniger aufgegriffen wurden oder in der Schule/Klassenstufe/Stadt/Gemeinde besonders wichtig sind?
- Welche Möglichkeiten bieten außerordentliche Projekttage und fächerübergreifende Projekte, um sich intensiver mit den Themen zu befassen? Wie können die Vor- und Nachbereitung der Inhalte im Fachunterricht sichergestellt werden?
- Für welche Themen hat die Schule gutes Material und wo gibt es Nachholbedarf?
- Welche(s) Wissen, Erfahrungen, Material oder Unterrichtseinheiten gibt es im Kollegium? Wie kann die Expertise von einzelnen Kolleg*innen genutzt werden, ohne das Thema auf sie auszulagern oder es den ›Vertreter*innen‹ von Minderheiten zuzuschreiben?
- Welche geeigneten Fortbildungsmaßnahmen gibt es für das Kollegium?
- Wie können Kooperationspartner*innen die inhaltliche Arbeit der Schule auch über die Gestaltung von Projekttagen hinaus unterstützen? Wer kann zum Beispiel zu pädagogischen Konferenzen für Vorträge oder Workshops eingeladen werden?

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Diskriminierung und Rechtsextremismus als Themen im Unterricht behandeln.

Die Schule nutzt in allen Fächern die Möglichkeiten des Lehrplans für Lernprozesse, in denen sich die Schüler*innen differenziertes Wissens über gegenwärtige und historische Ausprägungen bzw. Formen von Diskriminierung und Rechtsextremismus aneignen können. Zudem werden solidarische bzw. widerständige Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und bestärkt.

Die Geschichte und Gegenwart der Unterdrückung und Kolonisierung von als ›Andere‹ markierten Gruppen wird ebenso dargestellt wie Kämpfe um Rechte und Emanzipation etwa von People of Colour, queeren Menschen, Frauen und Menschen mit Behinderungen.

Die Themen Diskriminierung und Rechtsextremismus sind dauerhaft und jahrgangsübergreifend als Unterrichtsgegenstände im Fachunterricht etabliert, unabhängig von den Interessen oder Präferenzen einzelner Lehrer*innen. Die Lehrer*innen besuchen regelmäßig geeignete Fort- und Weiterbildungen, um über politische Entwicklungen und Fachdiskurse auf dem aktuellen Stand zu bleiben.

Die Schule achtet darauf, dass bei der Bearbeitung die heterogenen Erfahrungen und Lebenssituationen in der Klasse berücksichtigt werden.

Ausgewählte Materialien

- *Unterrichtseinheiten zu Identitäten, deutscher Geschichte und globalen Verflechtungen, Religionen und Weltanschauungen, für verschiedene Schulformen und Altersgruppen:*
  Zwischentöne. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer (Georg-Eckert-Institut Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung).
  www.zwischentoene.info/themen.html
- *Übungen zu verschiedenen Diskriminierungsformen und Intersektionalität sowie Interviews mit Betroffenen:*
  Intersektionale Pädagogik (Initiative Intersektionale Pädagogik bei GLADT e.V., 2013). ipaed.blogsport.de/images/IPD.pdf
- *Anregungen für eine rassismuskritische Didaktik sowie Unterrichtsbausteine rund um einen Kurzfilm, der von Schüler*innen gedreht wurde, für 7.–9. Klasse:*

standhalten. Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer mit Kurzfilm (Marcin Michalski/Ramses Oueslati, 2016).
www.stiftung-do.org/wp/wp-content/uploads/2016/09/standhalten_web_pdf.pdf

- *Didaktisch aufbereitete Arbeitsmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt:*
  Sexualitäten, Geschlechter und Identitäten. Aus der Reihe »Themen und Materialien« (Bundeszentrale für politische Bildung, im Erscheinen)
  www.bpb.de/shop/lernen/themen-und-materialien/
- *Übungen zu Machtverhältnissen, Rassismus, Antiziganismus, Antisemitismus, antimuslimischen Rassismus und Critical Whiteness:*
  Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit (Diakonie Württemberg, 2014).
  www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Diakonie/Arbeitsbereiche_Ab/Migranten_Mg/Mg_Rassismuskritische_Broschuere_vollstaendig.pdf
- *Übungen zu Migration, Rassismus, Zugehörigkeit und Identität:*
  Reimagine Belonging. (With Wings and Roots, 2016)
  https://cdn.reimaginebelonging.de/media/20160619152919/Handreichnung-Reimagine-Belonging.pdf
- *Unterrichtsmaterialien zu Schwarzsein in Deutschland:*
  Homestory Deutschland. Der Jugendreader (ISD e.V., 2012)
  www.homestory-deutschland.de/publikationen.html
- *Hintergrundtexte zu verschiedenen Ausprägungen des Antiziganismus und Übungen für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit:*
  Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus (Alte Feuerwache e.V./Jugendbildungsstätte Kaubstraße).
  www.methodenhandbuch-antiziganismus.de/Start
- *Ausgewählte Hinweise für die Thematisierung von Antiziganismus/Gadjé-Rassismus*
  Empfehlungen für didaktisches Material (Hajdi Barz, 2017).
  www.romnja-power.de/11/09/2017/empfehlungen-fuer-didaktisches-material-von-hajdi-barz/
- *Pädagogische Handreichung zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus anhand von Dokumentar- und Spielfilmen:*
  Film ab! Gegen Nazis (Amadeu Antonio Stiftung).
  www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/film_ab_gegen_nazis.pdf
- *Vier Unterrichtseinheiten zu Demokratie, Rechtsextremismus online, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Hate Speech:*
  Hass in der Demokratie begegnen (Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e. V., Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen e.V., Google Germany GmbH, Medien in die Schule, 2015).
  www.medien-in-die-schule.de/wp-content/uploads/Medien_in_die_Schule-Unterrichtseinheit_Hass_in_der_Demokratie_begegnen.pdf
- *Verschiedene Materialien der Amadeu Antonio Stiftung zur Arbeit mit Schüler*innen zu Hate Speech, Fake News & Co:*
  www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/#Soziale_Netzwerke

3.16 Pädagogische Konzepte für heterogene Klassen

»Du bist doch Muslim, was sagst du denn dazu?«, »Sag doch auch mal was, du bist doch einer von denen«, »Wie ist das denn bei euch?«

*In eine Klasse kommt ein neuer Schüler, der von seinen Mitschüler*innen mehrfach als schwul beleidigt wird. Als der Schulsozialarbeiter von dem Konflikt hört, geht er in die Klasse und schreibt »Ich bin schwul und das ist gut so« an die Tafel. Der Unterricht wird pausiert und er arbeitet mit der Klasse den Tag über zu dem Thema.*

Im Geschichtsunterricht wird das Thema Nationalsozialismus behandelt und die Aktion »Stolpersteine« besprochen. Die Lehrerin erklärt, dass die Steine gesetzt werden, um zu verhindern, dass wir die schrecklichen Verbrechen der Nazis je vergessen.

Jede Thematisierung von Diskriminierung und menschenfeindlichen Einstellungen im Klassenraum findet in einer nicht freiwillig zusammengesetzten Gruppe von Menschen statt, die unterschiedliche Lebensrealitäten und gesellschaftliche Positionierungen mitbringen. Manche Schüler*innen erleben Diskriminierung aufgrund ihrer sozialen Klasse, wegen Gender, Religion, Behinderung oder anderen konstruierten Kategorien, während andere Privilegierung erfahren. Die Schule muss in dieser Situation einen angemessenen Umgang mit dem sogenannten Differenzdilemma finden: Einerseits ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionierungen in der Gesellschaft notwendig. Andererseits werden durch das Sprechen darüber eben diese Differenzen verfestigt und der Eindruck von zwei sich gegenüberstehenden Gruppen kann entstehen – eines ›Wir‹ und eines ›Anderen‹.

Dazu kommt eine zweite Herausforderung: Es bedarf auf der einen Seite einer dezidierten Auseinandersetzung mit verletzenden oder stigmatisierenden Äußerungen, die auch in der Schule geschehen. Auf der anderen Seite sollen betroffene Schüler*innen genau vor solchen diskriminierenden Äußerungen und Handlungen geschützt werden.

Die in diesem Beitrag beschriebenen Dilemmata im Umgang mit Heterogenität lassen sich nicht auflösen. Sie zeigen, dass es nicht immer möglich ist, sich sicher sein zu können, richtig zu handeln. Sie fordern aber auf, im pädagogischen Handeln beide Seiten im Blick zu behalten und aus den Erfahrungen zu lernen.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

- Wie kann die Heterogenität von Klassen in der Unterrichtsplanung mitgedacht werden?
- Wie können Pädagog*innen an die unterschiedlichen Lebenswelten und Erfahrungen der Schüler*innen anknüpfen, ohne Zuschreibungen und Kategorisierungen zu reproduzieren?
- Wie können Pädagog*innen über die Themen Diskriminierung, Rechtsextremismus und unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen sprechen, ohne starre Dichotomien in der Klasse herzustellen oder zu reproduzieren?
- Welche spezifischen Fallstricke ergeben sich bei der Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus in heterogenen Klassen?
- Wie gelingt eine Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rechtsextremismus, wenn Kinder und Jugendliche anwesend sind, die davon negativ betroffen sind, ohne diese schutzlos auszuliefern?
- Wie kann kollektives Erinnern in heterogenen Klassen gelingen?

Heterogene Erfahrungen mitdenken

In jeder Klasse sind Kinder und Jugendliche mit vielfältigen Hintergründen, Perspektiven, Potenzialen und Herausforderungen. Doch während die Leistungsheterogenität der Schüler*innen selbstverständlich mitgedacht und bei der Planung und Vorbereitung des Unterrichts einbezogen wird, gilt dies nicht in gleichem Maße für die unterschiedlichen Betroffenheiten der Kinder und Jugendlichen von Diskriminierung.

Besonders wenn in der Schule über Diskriminierung oder Rechtsextremismus gesprochen wird, darf nicht übersehen werden, dass (potenziell) Betroffene in der Klasse sind. Pädagog*innen müssen das berücksichtigen

- in der Auswahl und Benennung der Themenstellungen (geht es z. B. im Geschichtsunterricht um »Sklavenhandel« oder »Kolonisierung«).
- in der Lehrzielplanung für den Unterricht (z. B. Sensibilisierung für Diskriminierung und/oder Stärkung der Schüler*innen im Umgang mit Diskriminierungen).
- in der Auswahl der Materialien (Welche Personen kommen darin zu Wort bzw. werden repräsentiert, z. B. beim Thema Liebesbeziehungen im Biologieunterricht, ein homosexueller Mann oder verschiedene homo- oder bisexuelle Menschen?).
- in der Formulierung von Aufgabenstellungen (»Formuliere mögliche Zukunftswege für ausländische Kinder. Welche Ziele sollte eine Integrationspolitik verfolgen?« vs. »Formuliere mögliche Zukunftswege für Kinder, die nicht strukturell benachteiligt sind bzw. die strukturell benachteiligt sind. Welche Ziele sollte eine Politik für eine inklusive Gesellschaft verfolgen?«) (Schulbuchstudie Migration und Integration 2016: 42).

Zuschreibungen vermeiden

Beschäftigen sich Lehrer*innen mit Diskriminierung und Rechtsextremismus und arbeiten mit biografischen Lernmethoden, sind sie mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Lebensrealitäten ihrer Schüler*innen vielfältig und die Verstrickungen in Ungleichheitsverhältnisse unterschiedlich sind. In der Auseinandersetzung darüber gilt es, Raum für Unterschiede zuzulassen und Schüler*innen den Austausch darüber zu ermöglichen, gleichzeitig aber Zuschreibungen und Dichotomien zu vermeiden.

Wie kann über das ›Anderssein‹ gesprochen werden, ohne das ›Anderssein‹ festzuschreiben? In der im Beispiel geschilderten Situation, die die Referent*innen von Mosaik Deutschland e. V. regelmäßig in ihren Workshops erleben, wird ein Mitschüler als Muslim angesprochen und aufgrund dieser Zuschreibung um eine Stellungnahme gebeten. Problematisch ist erstens, dass keine Rücksicht auf die Selbstverortung des Jugendlichen genommen wird und unklar ist, ob er muslimisch ist oder nicht. Wenn er sich als Muslim sieht, wird er zweitens als Stellvertreter für eine gesellschaftliche Positionierung adressiert, für die es nicht ›die eine‹ Sichtweise gibt. Die Intention mag Interesse sein, in der Wirkung ist die Frage jedoch diskriminierend: Der Schüler wird als Träger des einheitlichen Merkmals Muslim angesprochen und nicht als Individuum.

Häufig sind es in der Schule nicht nur Lehrer*innen, sondern auch Kinder und Jugendliche, die Mitschüler*innen mit solchen Zuschreibungen konfrontieren. Die Lehr-

kraft könnte in dieser Situation eingreifen und die Frage explizit an alle stellen (»Was denkt ihr dazu?«). Sie entlastet den Schüler damit von der Verantwortung sich zu positionieren, nimmt ihm aber auch die Möglichkeit über seine Erfahrungen zu sprechen oder sich selbst gegen die Zuschreibung zu wehren. Problematisiert sie die Frage, kann das Problem geklärt werden und zukünftige Wiederholungen vermieden werden, stellt aber den Schüler, womöglich gegen seinen Willen, noch stärker in den Mittelpunkt. Reagiert die Lehrkraft in der konkreten Situation nicht, sondern kommt später darauf zurück, vermeidet sie den Fokus auf den Schüler, erweckt dadurch aber den Eindruck, dass es okay ist, ihn so anzusprechen.

Die Strategie, Differenzen auszublenden und unterschiedliche Positionierungen nicht dezidiert anzusprechen, ist kein Ausweg aus dem Dilemma. Es ist wichtig, den Schüler*innen einen Raum zu bieten, über ihre Erfahrungen, zum Beispiel als Kind mit Behinderung über Behindertenfeindlichkeit, zu sprechen. Es ist keine Frage des Ob, sondern des Wie. Werden die unterschiedlichen Lebensrealitäten in dieser Gesellschaft nämlich nicht beachtet, führt das dazu, dass Diskriminierungserfahrungen dethematisiert werden. So entstehen auch keine Momente von Solidarität und Widerstand gegen Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit.

Unterschiedliche Relevanzen von Differenzlinien reflektieren

Entsprechend der Komplexität von Ungleichheitsverhältnissen ist auch die Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Differenzlinien, also möglichen Diskriminierungsgründen erforderlich: Geschlecht, Sexualität, Behinderungen, sozioökonomischer Status etc. Manche Gruppenkonstruktionen sind in der Klasse offensichtlich relevant, andere hingegen weniger. Was ist zu überlegen, wenn Lehrer*innen bestimmte Ungleichheitsverhältnisse besprechen möchten, weil sie von außen den Eindruck haben, sie prägen das Leben der Kinder und Jugendlichen, die Schüler*innen selbst jedoch diesen Differenzlinien von sich aus keine bedeutende Rolle zuschreiben?

Eine Lehrerin spricht mit den Schüler*innen über Benachteiligungen. Die Jugendlichen thematisieren dabei zum Beispiel die Ausgrenzung aufgrund ihrer sozialen Herkunft, aber nicht ihre Erfahrungen mit Rassismus, die nach Vermutung der Pädagogin in dem Leben einiger auch eine Rolle spielen. Wenn sie die Diskussion um das Thema Rassismus ergänzt, zeigt sie einerseits ein vollständigeres Bild von Ungleichheitsverhältnissen, macht weiße Schüler*innen auf die ihnen möglicherweise nicht bewusste privilegierte Positionierung aufmerksam, erleichtert den betroffenen Kindern und Jugendlichen das Einordnen bestimmter Erlebnisse und stärkt sie durch Wissen. Andererseits lädt sie eine Differenzlinie, die bisher in der Klasse nicht relevant war, mit Bedeutung auf und belastet die Betroffenen dadurch womöglich zusätzlich.

Dichotomien (in der Klasse) vermeiden

Das Sprechen über Ungleichheitsverhältnisse und Rechtsextremismus bringt häufig eine Kategorisierung der Gesellschaft in zwei Gruppen mit sich: Diskriminierte vs. Privilegierte, Schuldige/›Täter*innen‹ vs. ›Opfer‹/Betroffene. Dabei entsteht fälschlicherweise der Eindruck, dass es sich um zwei gegenüberstehende und in sich homogene Gruppen handelt. Die Schule steht vor der Herausforderung, das Bewusstsein für Privilegierung

und Diskriminierung zu schärfen und die Unterschiede dabei klarzumachen, aber nicht den Eindruck zu vermitteln, dass es eindeutige und alles erklärende Zugehörigkeiten zu einer der beiden Seiten gäbe.

Der Schüler aus dem Beispiel ist nicht nur muslimisch, sondern dabei beispielsweise auch männlich, aus wohlhabender Familie und heterosexuell. Es gibt also nicht ›die‹ eine männliche Sichtweise – wobei es auch nicht ›die‹ Perspektive des wohlhabenden, heterosexuellen Muslim gibt.

Spezifische Fallstricke bei der Thematisierung in heterogenen Klassen

Wie wirkt sich die gesellschaftliche Positionierung der Lehrer*innen auf die Besprechbarkeit heterogener Erfahrungen aus?

- Es ist denkbar, dass die Kinder und Jugendlichen bei dem Thema Benachteiligungen je nach gesellschaftlicher Positionierung der Ansprechperson von anderen Erfahrungen berichten, weil sie eher mit (Un-)Verständnis rechnen. Die Schule kann überlegen, welche*r Lehrer*in welche Themen gut besprechen und welche Räume außerhalb des Unterrichts sie anbieten kann, um bestimmte Erfahrungen zu thematisieren, zum Beispiel eine AG im Ganztagesbereich, eine Projektwoche oder der Verweis auf Empowermentangebote im Jugendzentrum.

Wie gehen Pädagog*innen mit Selbstethnisierung um?

- Ein*e Schüler*in sagt »Ich als Araber/Jüdin/Mann weiß, dass …« oder »Wir Schwulen/Frauen/Blinden sind so und so …«. Die Lehrkraft oder Schulsozialarbeiter*in ist dabei mit der Herausforderung konfrontiert, einerseits die offensichtlich wichtige Zugehörigkeit zu einer Gruppe anzuerkennen und gleichzeitig deutlich zu machen, dass das eine individuelle Haltung ist, die andere, die das Merkmal ebenfalls tragen, nicht zwangsläufig teilen.

Wie gehen Pädagog*innen damit um, wenn Betroffene eine diskriminierende Handlung nicht als diskriminierend erleben?

- Für Betroffene kann Diskriminierung eine solche Normalität sein, dass sie nicht besonders wahrgenommen wird. Es kann aber auch eine entlastende Strategie sein. Auch hier gilt es zu überlegen, wie die Handlung mit der Klasse als Diskriminierung problematisiert werden kann, jedoch ohne die Wahrnehmung des*der Schüler*in infrage zu stellen. Pädagog*innen können dabei auch die Möglichkeit nutzen, Kinder und Jugendliche dafür zu sensibilisieren, dass sich Diskriminierung für verschiedene Menschen auch jeweils anders anfühlen kann.

Auf wessen Kosten wird gelernt?

- Häufig wird gefordert, zum Beispiel den Kontakt zwischen Regelschüler*innen und Schüler*innen aus den Vorbereitungsklassen herzustellen, damit die Kinder und Jugendlichen Empathiefähigkeit lernen oder wertvolles Erfahrungswissen sammeln können. Der Kontakt an sich ist durchaus wünschenswert, es stellt sich nur die Frage, mit welcher Intention die Kinder und Jugendlichen zusammengebracht werden. Wer soll hier Empathie lernen und wer wird zum Anschauungsmaterial für wen? Die

Schule kann überlegen, wie sie solche Begegnungen so gestaltet, dass alle gemeinsam etwas lernen und nicht die eine (vermeintliche) Gruppe von der anderen.
Oder allgemeiner formuliert: Wie kann über Diskriminierungserfahrungen gesprochen werden, ohne dass betroffene Schüler*innen genötigt werden, sich zu ihren persönlichen, schmerzhaften Erlebnissen zu äußern?

Gleichzeitig kritische Auseinandersetzung und Schutz ermöglichen

Wenn in der Schule über Diskriminierung und Rechtsextremismus gesprochen wird, kann es vorkommen, dass Schüler*innen stigmatisierende und verletzende Äußerungen machen. Die Schule ist in solchen Situationen gefragt, die Grenzüberschreitung klar zu markieren, darüber hinaus aber auch mit den Kindern und Jugendlichen ins Gespräch zu gehen und sich auf inhaltlicher Ebene kritisch mit den Äußerungen und Handlungen auseinanderzusetzen. So kann die Schule die Chance nutzen, wenn es im pädagogischen Kontext geschieht, wo Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen kritisch darauf eingehen können.

In der im Beispiel geschilderten Situation braucht es offensichtlich eine Diskussion über Homofeindlichkeit. Wie kann diese so gestaltet werden, dass nicht nur die Mehrheit der Schüler*innen ihre Einstellungen und Verhalten reflektiert, sondern auch der drangsalierte Schüler geschützt wird?

Die Intention des Schulsozialarbeiters ist es, klarzustellen, dass Homofeindlichkeit in der Schule nicht geduldet wird und mit der Mehrheit der Schüler*innen in die Reflexion zu gehen. Unmittelbar möchte er den Schüler stärken und ihm signalisieren, dass seine Sexualität in der Schule anerkannt wird. Das kann der Jugendliche als empowernd empfinden. Er kann es aber auch als belastend erleben, dadurch ›besondert‹ zu werden – vielleicht will er einfach nur als ›normaler‹ Schüler anerkannt sein. Wie ist es außerdem für ihn, wenn verletzende Sprüche wiederholt werden und er sich womöglich noch rechtfertigen muss? Lässt der Schulsozialarbeiter die Sprüche auf Kosten des Schülers zu, weil er den Rahmen dafür geschaffen hat und sich dadurch nachhaltige Veränderungen erhofft? Unterbindet er sie, um den Schüler zu schützen, wobei er möglicherweise das Gespräch erschwert?

Zu bedenken ist auch, dass die Thematisierung in der Klasse einem Outing gleichkommen kann. Es ist ein Unterschied, ob der Schüler als schwul abgewertet wird oder sich öffentlich als schwul outet. Wie kann die Auseinandersetzung gelingen, ohne dass ein unfreiwilliges Outing (auch anderer Schüler*innen) erzwungen wird?

Lernatmosphäre statt Moralismus als pädagogische Antwort auf diskriminierende Äußerungen

»Der Kardinalfehler ist, in solchen Situationen angsterfüllt und moralisch zu deckeln, doch das ist sicher leichter gesagt als getan. Eine solche Reaktion auf (un)reflektierte Haltungen von Schüler_innen in Form einer (meines Erachtens manchmal auch falsch verstandenen) politischen Korrektheit führt zumindest nicht zum Abbau von Rassismus, sondern Rassismus wird so schlichtweg nicht mehr thematisiert. Wer nämlich vermutet, etwas Falsches zu sagen, wird dies verstecken, aber dadurch nicht unbedingt reflektieren. Die pädagogische Gelegenheit, dass Schüler_innen bei geäußertem Rassismus auf Widerspruch von Mitschüler_innen oder Lehrkräften stoßen, ist verpasst. Die Chance, auf eine Einstellungsveränderung hinzuwirken,

ebenfalls. Im Unterricht wird so Rassismus gedeckelt, statt Räume der Bearbeitung zu ermöglichen.

Überspitzt gesagt könnte bei diesem Ansatz von Schampädagogik gesprochen werden. Eine solche geartete Pädagogik wird von dem Migrationspädagogen Paul Mecheril auch als ›moralischer Antirassismus‹ kritisiert. Laut Rudolf Leiprecht muss stattdessen eine untersuchend-reflexive Haltung eingenommen werden, bei der eine vertrauensvolle Atmosphäre lernförderlicher ist. [...]

Rassismuskritische Arbeit fängt jetzt also vielleicht erst an, da wir sogar dazu ermutigen sollten, eine Meinung in einem von uns gesetzten demokratischen Rahmen mit Redner_innenliste **möglichst sachlich, doch nicht beleidigend zu äußern. Manchmal vergessen wir Lehrkräfte, dass wir nicht dazu da sind, um zu den schon Überzeugten zu predigen.** Rassismuskritik darf nicht nur im Präventiven stehen bleiben, sondern muss dort zu wirken versuchen, wo sowohl plumper als auch versteckter Rassismus von Schüler_innen geäußert wird« (Michalski/Oueslati 2016: 21).

Vielfältige Familiengeschichten und kollektives Erinnern

Die unterschiedlichen Betroffenheiten von Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit beziehen sich nicht nur auf aktuelle, sondern auch historische Ungleichheitsverhältnisse. Es stellt sich die Frage, wie Lehrer*innen guten Unterricht zum Beispiel zum Thema Nationalsozialismus mit Schüler*innen machen können, deren Familien an verschiedenen Orten jeweils anders involviert und betroffen waren.

Die oben skizzierte Unterrichtsituation zu den Stolpersteinen wirft verschiedene Fragen auf: Wer ist mit dem ›Wir‹ gemeint? Wer/Was muss erinnert werden und von wem? Gilt diese Aufforderung allen Schüler*innen in gleichem Maße? Lehrer*innen wissen nicht immer, welche Erfahrungen ihre Schüler*innen und deren Familien mitbringen. Das ist auch nicht notwendig. Wenn sie das Wort ›wir‹ nicht in einem homogenen, sondern pluralen Sinne verwenden, die Diskussion offen halten und historische Ereignisse von verschiedenen Perspektiven beleuchten, ermöglichen sie allen Schüler*innen, sich angesprochen zu fühlen und eigene (Familien-)Erfahrungen einzubringen.
Die Herausforderung ist dabei, nicht in die Vereinzelung zu fallen, sondern unter Einbeziehung aller unterschiedlichen Erfahrungen zu einer kollektiven Positionierung gegen aktuelle und historische Formen von Diskriminierung und Rechtsextremismus zu kommen.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Heterogene Perspektiven einbeziehen und Betroffene schützen.

Gesellschaftliche Heterogenität ist Normalität in deutschen Klassenzimmern. Auch wenn Pädagog*innen nicht immer um die genaue Positionierung jedes*r einzelnen Schülers*in wissen, gilt es, verschiedene Betroffenheiten von Diskriminierung und Rechtsextremismus sowohl bei der Planung des Unterrichts als auch der Durchführung mitzudenken.

Die Schule präsentiert im Unterricht verschiedene Perspektiven auf gesellschaftliche Phänomene, um für alle Schüler*innen angemessene Lernangebote und Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen. Die Pädagog*innen gehen auf individuelle Erfahrungen und Perspektiven ein, ohne Zuschreibungen zu reproduzieren und starre Dichotomien herzustellen.

Dabei hat die Schule zwei Ziele im Blick: zum einen die kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Demokratie- und Menschenfeindlichkeit, zum anderen den gleichzeitigen Schutz von (potenziell) Betroffenen vor (erneuten) Stigmatisierungen und Verletzungen.

Ausgewählte Materialien

- *Unterrichtsmaterialien zu unterschiedlichen Betroffenheiten durch den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg:*
  Die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg. Unterrichtsmaterialien zu einem vergessenen Kapitel der Geschichte (Rheinisches JournalistInnenbüro/Recherche International e.V., 2012).
  www.3www2.de/
- *Didaktisch aufgearbeitetes Archivmaterial über verschiedene Menschen und bisher kaum beachtete Zusammenhänge der nationalsozialistischen Geschichte, ab 9. Klasse:*
  »Geschichten teilen«. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus (Miphgasch/Begegnung e.V./Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, 2015).
  www.miphgasch.de/geschichten-teilen/
- *Privilegienliste von weißen Menschen im Kontext Schule zur Sensibilisierung von weißen Pädagog*innen:*
  Weiße Privilegien in der Schule (Jule Bönkost, 2018).
  diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/Wei%C3%9Fe_Privilegien_in_der_Schule.pdf
- *Hintergründe und Handlungsstrategien zum Thema Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft:*
  »Die Juden sind schuld«. Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus (Amadeu Antonio Stiftung, 2009).
  www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/diejuden.pdf

3.17 Diskriminierungskritischer Umgang mit Unterrichtsmaterialien

In der Vorbereitung auf die Unterrichtsstunde zum Thema Sexualität bemerkt der Biologielehrer, dass im Schulbuch ausschließlich heterosexuelle Beziehungen thematisiert werden. Homosexualität taucht lediglich als Randnotiz auf und es wird nur auf homosexuelle Männer eingegangen. Queere Menschen werden nicht als gesellschaftliche Normalität repräsentiert.

*Im Geografieunterricht steht das Thema europäische Entwicklungshilfe in verschiedenen afrikanischen Ländern auf dem Lehrplan. Auf den entsprechenden Schulbuchseiten sind stark unterernährte Schwarze Kinder zu sehen. Einige Schüler*innen fangen an zu kichern und gucken zu der einzigen Schwarzen Schülerin in der Klasse. Sie fährt ihre Mitschüler*innen daraufhin an, was es denn da zu gucken gebe.*

Obwohl Schulmaterialien aufwendigen Prüfverfahren unterzogen werden, zeigen zahlreiche Studien, dass sich dennoch systematisch diskriminierende Darstellungen darin

finden oder nicht die ganze Vielfalt von Lebensentwürfen repräsentiert ist.[105] Oft wird einseitig über Themen wie Behinderung, Migration oder Homosexualität gesprochen. Menschen mit diesen Erfahrungen kommen nicht selbst zu Wort, sondern Nicht-Betroffene sprechen über sie. Wenn marginalisierte Personen auftreten oder genannt werden, werden sie häufig als Opfer beschrieben und treten ausschließlich im Zusammenhang mit ihrer Diskriminierungserfahrung auf – mit ihren individuellen lebensweltlichen Perspektiven zum Beispiel als Polizistin, Vater oder Finanzexpert*in werden sie jedoch selten zitiert.

Die Frage, wer spricht, ist dabei von großer Bedeutung, sagt es doch etwas darüber aus, wem Autorität und Expertise zugesprochen und wessen Wissen als wertvoll erachtet wird. Wenn die Schule alle Kinder und Jugendlichen als selbstverständlichen Teil der Schulgemeinschaft ansprechen möchte, ist es wichtig, dass ihre heterogenen Erfahrungen auch in Materialien repräsentiert werden, sie Personen kennenlernen, die ähnliche Lebensrealitäten mit ihnen teilen und so auch als Vorbilder fungieren können.

Bei der Auswahl von Material spielt eine Vielzahl von Kriterien eine Rolle, die hier diskriminierungskritisch erweitert werden. Wenn die Schule Bücher, Filme, Arbeitsblätter und Co. auf Diskriminierungsrisiken prüft, ermöglicht sie nicht nur, dass sich alle Schüler*innen angemessen gesehen fühlen, sondern verbessert auch die Qualität von Materialien und Unterricht insgesamt. Dafür braucht es nicht zwangsläufig einen eigenen Bewertungsprozess, sondern jede Schule kann ausgehend von den bestehenden Strukturen überlegen, wie sie diese Aufgabe organisiert.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie kann die Schule Materialien nach diskriminierungskritischen Maßstäben bewerten?
- Wie können Lehrer*innen mit problematischen Materialien umgehen?
- Welche Chancen und Risiken ergeben sich, wenn Unterrichtsmaterialien gemeinsam mit Schüler*innen einer Prüfung unterzogen werden?
- Wie kann die Schule Prozesse entwickeln, um Materialien eigenständig zu prüfen?

Diskriminierung in Unterrichtsmaterialien erkennen und reflektieren

Wie lässt sich überhaupt erkennen, ob Schulmaterialien alle Schüler*innen gleichermaßen ansprechen oder Stereotype und Ausschlüsse reproduzieren? In manchen Fällen ist es offensichtlich, dass marginalisierte Perspektiven ausgeschlossen sind, in anderen Fällen ist die Diskriminierung auf den ersten Blick nicht gleich zu erkennen – vor allem für in dem Thema wenig ausgebildete Angehörige der Mehrheitsgesellschaft.

Anhand folgender Reflexionsfragen können die Materialien (Bücher, Filme, Fotos, Abbildungen, Aufgabenstellungen) geprüft werden. Jede Schule kann diese Liste an ihre Bedürfnisse und Kapazitäten anpassen.

Reflexionsfragen zur Bewertung von Unterrichtsmaterialien

- Wer spricht und wessen Perspektiven werden dargestellt? Wer tritt (nicht) als sprechende Person auf?

105 Zum Beispiel Schulbuchstudie Migration und Integration 2016, GEW 2013.

- Wer wird angesprochen – alle Schüler*innen oder (implizit) nur Angehörige der Mehrheitsgesellschaft? Wie werden Schüler*innen unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen angesprochen? Werden zum Beispiel Kinder und Jugendliche of Colour aufgefordert, ›von ihrer Kultur‹ zu erzählen, oder bietet das Material verschiedene Anknüpfungspunkte und Zugänge, ohne Zuschreibungen zu markieren?
- Wer wird wie repräsentiert? Wer wird nicht repräsentiert? Sind zum Beispiel queere Menschen und Menschen mit Behinderungen als Expert*innen sichtbar und ganz selbstverständlich Teil des Geschehens, auch wenn es nicht um zum Beispiel Homosexualität oder Behinderungen geht?
- Welche Begriffe werden verwendet, um Menschen zu beschreiben?
- Welches Wissen wird als relevant erachtet bzw. wie viel Raum wird welchem Wissen gegeben? Was fehlt? Werden beispielsweise beim Thema Kolonialismus auch Berichte von versklavten Menschen einbezogen oder nur Schilderungen der ehemaligen Kolonialherren? Wird beim Thema Nationalsozialistischer Untergrund (NSU, ab ca. 1998) der Fokus auf die Täter*innen gelegt oder kommen Betroffene und Angehörige der Opfer zu Wort?
- Wird ein Bezug zu den *heterogenen* Lebensrealitäten und Erfahrungen der Schüler*innen hergestellt? Wird beispielsweise bei der Thematisierung von Armut oder Antisemitismus berücksichtigt, wie die Schüler*innen davon je unterschiedlich betroffen sind?
- Welche Vorstellungen von ›Normalität‹ werden vermittelt? Was/Wer wird als ›normal‹ dargestellt? Was/Wer wird als abweichend/anders angesehen?
- Können die verwendeten Medien von allen Schüler*innen in gleichem Maße erfasst werden, zum Beispiel Texte/Filme/Karikaturen in Klassen mit Schüler*innen mit Sehbeeinträchtigungen oder Hörbeispiele in Klassen mit Schüler*innen mit Hörbeeinträchtigungen?

Positive Auswirkungen von angemessenen Unterrichtsmaterialien

Psycholog*innen fanden in einer Studie heraus, dass Schüler*innen abhängig von den Fotos, die Unterrichtsmaterialien illustrieren, und den darauf dargestellten Geschlechterrollen Inhalte besser oder schlechter verstehen. So haben Mädchen und Jungen die Anleitung eines Chemieexperiments am besten verstanden, wenn Frauen und Männer zusammen auf den Bildern zu sehen und beide aktiv an der Durchführung des Experiments beteiligt waren (Good et al. 2010).

Bei der Analyse kann es hilfreich sein, sich vier Kategorien vorzustellen. Je nach Einordnung der Lernmaterialien ergeben sich andere Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs.

Go	Diese Materialien können eingesetzt werden.
Problematische Darstellungen	Einzelne Aspekte sind problematisch, lassen sich aber im Rahmen der alltäglichen Unterrichtspraxis thematisieren.
Leerstellen	Bestimmte Themen oder Perspektiven werden ausgeblendet. Die Leerstellen können thematisiert und durch ergänzendes Material gefüllt werden.
No Go	Diese Materialien müssen umgehend aussortiert werden bzw. werden nicht angeschafft.

Es gibt nicht ›das‹ richtige Material

Menschen nehmen Texte und Bilder aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Positionen unterschiedlich wahr. Eine Lehrerin kann nach eingängiger Betrachtung eines Schulbuchs zu dem Ergebnis kommen, dass es keine diskriminierenden Darstellungen enthält. Wenn im Unterricht dann eine Schülerin anmerkt, dass der Text sie beleidigt – wie geht die Lehrerin damit um?

Ist sie in der Lage, die Kritik anzunehmen und nicht als Angriff auf ihre Person zu werten? Gibt sie der Bewertung der Betroffenen, die ihr hierarchisch untergeordnet sind, Raum? Diskutiert sie die mediale Darstellung trotz ihrer ursprünglichen Einschätzung mit der Klasse kritisch? Welche Konsequenzen folgen aus der Kritik der Schülerin? Sortiert die Lehrerin das Material aus, trägt sie die Kritik an ihre Kolleg*innen weiter oder nutzt sie das Material weiterhin mit oder ohne eine entsprechende Einordnung? Wie sehen die Konsequenzen aus, wenn ein*e Kolleg*in der Einschätzung der Lehrerin widerspricht?

Das Beispiel zeigt, dass es auch nach der ersten Prüfung eines Materials weiter einer Offenheit für Anmerkungen und Kritik von verschiedenen Seiten bedarf sowie der Bereitschaft, einmal getroffene Entscheidungen zu revidieren.

Bewusste Entscheidungen treffen

Im Rahmen der organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten können nicht immer alle Diskriminierungskategorien beachtet oder alle problematischen Lehrmaterialien ausgetauscht werden. Vielleicht wird ein Schulbuch nicht gleich komplett abgeschafft, sondern zunächst einmal ein halber Klassensatz an diskriminierungskritischem Ersatzmaterial besorgt.

Wichtig ist, dass die Schule hinsichtlich der Aufbereitung von Lernmedien bewusste Entscheidungen trifft. Sie erkennt die Lücken und Fallstricke, die sich ergeben, wenn problematische Materialien weiterhin eingesetzt werden oder Bücher nur hinsichtlich eines Diskriminierungsmerkmals geprüft werden. Dadurch kann sie die Wirkung auf betroffene Schüler*innen besser auffangen oder proaktiv thematisieren. Die Schule kann so insgesamt reflektierter mit den Materialien umgehen.

Guter Unterricht mit schlechtem Material?!

Auch mit Materialien, die Lücken oder diskriminierende Darstellungen enthalten, können Lehrer*innen, die ihre Materialien reflektieren und ihren Unterricht entsprechend vorbereiten, einen guten – im Sinne von diskriminierungskritischen – Unterricht machen. So können sie die Leerstellen beispielsweise durch zusätzliches Material ergänzen.

Es stellt sich dabei die Frage, ob es sinnvoll ist, dieses Zusatzmaterial im Unterricht zu kommentieren:

- Auf der einen Seite signalisiert der explizite Hinweis auf die Leerstelle den betroffenen Schüler*innen, dass die Lehrkaft die Materialien als problematisch wahrnimmt und dem Ausblenden bewusst entgegentritt. Auch schärft dies bei allen, sowohl betroffenen als auch privilegierten Schüler*innen, ein kritisches Bewusstsein.
- Auf der anderen Seite kann das offene Aussprechen wieder zu einer Besonderung, also einer Herausstellung bestimmter Lebensweisen führen. Wenn die Lehrkraft das Mate-

rial unkommentiert austeilt, gelingt es unter Umständen besser, die marginalisierten Perspektiven als Teil der ›Normalität‹ zu sehen und somit zum Allgemeinen zu machen.

Bei stigmatisierenden Darstellungen sind die Risiken dagegen größer als bei lückenhaften, wenn Lehrer*innen sie nicht klar als problematisch benennen und eine kritische Auseinandersetzung in der Klasse anregen. Das Nicht-Ansprechen verstärkt die Diskriminierungserfahrung betroffener Schüler*innen, die mit den verletzenden Bildern konfrontiert sind und darüber hinaus erleben müssten, wie diese als vermeintlich normal hingenommen werden. Bei nicht betroffenen Kindern und Jugendlichen können sich die diskriminierenden Darstellungen unhinterfragt verfestigen.

Es bietet sich an, die Kritik an den Materialien mit einer grundsätzlichen Diskussion zu gesellschaftlicher Wissensproduktion zu verbinden: Wer bestimmt denn eigentlich, was in Schulmaterialien steht? Woran liegt das? Wie würden sich Schulmaterialien ändern, wenn verschiedene gesellschaftliche Gruppen mitbestimmen könnten, welche Themen wie besprochen werden? So kann die Schule gleichzeitig den diskriminierungskritischen Blick und die Medienkompetenz von Schüler*innen fördern. Sie lernen, dass Schulbücher nicht die Realität zeigen, sondern gesellschaftliche Produkte sind, die – wie alle Medien – eine kritische Auseinandersetzung verlangen.

Eine kritische Medienanalyse setzt ein grundlegendes Verständnis von Diskriminierung voraus, damit verharmlosende oder stigmatisierende Perspektiven nicht wieder reproduziert werden.[106] Wenn die Schule die Auseinandersetzung mit Medien und Wissensproduktion langfristig und fächerübergreifend als Unterrichtsthema etabliert, kann sie auch den Widerspruch kommunizieren, Materialien einerseits als problematisch einzuordnen und sie andererseits dennoch zu nutzen.

Reproduktion von Diskriminierung durch Meta-Diskussionen

Auch wenn diskriminierende Darstellungen besprochen werden, reproduzieren sie zunächst Diskriminierung und wirken entsprechend auf betroffene Schüler*innen. Was bedeutet es für die Diskussion auf Metaebene, wenn queere Kinder und Jugendliche oder People of Colour in der Klasse sind oder nur eine Person of Colour oder eine homosexuelle Schülerin, von der es niemand weiß?

Im Beispiel oben stellt sich die Frage, wie die Geografielehrerin unmittelbar auf das Kichern der Schüler*innen angesichts der Darstellung Schwarzer Kinder und auf die Antwort der Schwarzen Jugendlichen reagiert. Sie kann der Schülerin anbieten, ihre Kritik an der Reaktion der Mitschüler*innen und dem Foto zu äußern. Diese Option bietet die Chance, eine marginalisierte Perspektive einzubeziehen, die in der Lehrer*innenschaft oft nicht vertreten ist und deswegen vielleicht bei der Prüfung des Buches nicht beachtet wurde.

Es besteht aber auch die Herausforderung, die Schülerin nicht zur Stellvertreterin zu machen. Vielleicht möchte die Jugendliche nicht öffentlich Position beziehen und sich erklären – wie geht die Lehrerin dann mit der Situation um? Außerdem stellt sich die Frage, wie vermittelt werden kann, dass die Bilder nicht nur problematisch sind, weil eine Schwarze Person im Raum ist, sondern per se rassistisch?[107]

106 Siehe *3.15 Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus im Unterricht*.
107 Für weitere Überlegungen siehe *3.16 Pädagogische Konzepte für heterogene Klassen*.

*Unterrichtsmaterialien mit Schüler*innen prüfen*

Die Schule kann nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit Materialien im Unterricht anregen, sondern überlegen, wie sie Schüler*innen auch bei der systematischen Analyse einbezieht. Das ermöglicht Kindern und Jugendlichen, ihre Perspektiven einzubringen, die vielfach heterogener als die des Kollegiums sind. Sie gestalten somit einen zentralen Teil des Schulalltags mit.[108]

> *Die Geografielehrerin nimmt den diskriminierungskritisch relevanten Vorfall in der Klasse zum Anlass, eine AG zu gründen, in der sie mit interessierten Schüler*innen die Geografiebücher der Schule hinsichtlich der Darstellung von gesellschaftlichen Minderheiten untersucht. Gemeinsam erstellen sie eine Checkliste, worauf sie achten möchten. Am Ende des Schuljahres präsentieren die Schüler*innen die Ergebnisse in ihren Klassen.*

Wenn Schüler*innen bei der Prüfung von Lernmaterialien einbezogen werden sollen, benötigen sie differenziertes Wissen, um Diskriminierung in ihren verschiedenen Facetten überhaupt erkennen zu können. Diese Aufgabe ist selbst für Pädagog*innen voraussetzungsvoll. Die Schule muss sich überlegen, wie zunächst Lehrkräfte und anschließend Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden können.

Die Aufgabe, gemeinsam mit Schüler*innen das Material kritisch zu prüfen, ist auch pädagogisch herausfordernd. Wenn nur einige wenige Schüler*innen Darstellungen problematisch finden und die Mehrheit der Klasse darin keine Probleme sieht, ist es wichtig, dass die Lehrkraft die Schüler*innen stärkt, die in einer gesellschaftlich verletzlicheren Position zu dem jeweiligen Thema stehen, und sie davon entlastet, allein für die Kritik stehen zu müssen. Dies setzt voraus, dass die Pädagog*innen über die dafür nötige Kompetenz verfügen.

Pädagog*innen, die mit den Schüler*innen die Erfahrung teilen, von dem Material in diskriminierender Weise betroffen zu sein, können von diesen als besonders stärkend erlebt werden. Gleichzeitig werden sie von anderen aufgrund ihrer eigenen Betroffenheit unter Umständen als nicht objektiv wahrgenommen. Dies kann dazu führen, dass gerade die Kolleg*innen mit eigener Diskriminierungserfahrung darauf verzichten, sich zu positionieren.

Wenn Schüler*innen sich intensiv mit den Materialien auseinandergesetzt haben, stellt sich außerdem die Frage, welche Konsequenzen ihre Ergebnisse haben. Wie kann das Wissen in die Breite getragen werden? Wie können Schüler*innen ihre gewonnene Expertise auch an Pädagog*innen weitergeben? Vor allem aber muss sich die Schule ernsthaft mit den Empfehlungen der Jugendlichen auseinandersetzen und prüfen, ob einzelne Bücher und Filme ersetzt werden.

---

108 Siehe *3.1 Einführung: diskriminierungskritische Bildung.*

Strukturelle Verankerung

Die Kultusministerkonferenz hat als Aufgabe formuliert, alle Bildungsmedien diskriminierungskritisch zu prüfen.[109] Die Bewertung von Schulmaterialien aus dem Bestand sowie bei Neuanschaffungen ist umfangreich und voraussetzungsvoll. Die Schule muss überlegen, wie sie die Aufgabe nicht den einzelnen Lehrkräften überlässt, sondern ein systematisches Prüfverfahren organisieren kann. Dabei ergeben sich, je nach den Bedingungen vor Ort, unterschiedliche Anknüpfungsmöglichkeiten an bestehende Strukturen. Der reflektierte Umgang mit problematischem Material im Unterricht oder die gemeinsame Bewertung mit Schüler*innen können dann eine gute Ergänzung zu Neuanschaffungen sein, wenn einzelne Bücher oder Filme kurzfristig nicht ausgetauscht werden können.

Zuständigkeiten für die Überprüfung

Durch klare Zuständigkeiten und transparente Strukturen verhindert die Schule, dass die Aufgabe der kritischen Materialbewertung im stressigen Schulalltag untergeht. Findet sich in den Fachschaften oder auch fächerübergreifend eine Gruppe von Lehrer*innen als Ansprechpersonen, entlastet dies die anderen Kolleg*innen. Sie können sich bei Unsicherheiten in der Vorbereitung oder nach Vorfällen im Unterricht direkt an die Expert*innen wenden und werden qualifiziert unterstützt.

Für die kritische Untersuchung von Unterrichtsmaterialien bedarf es spezifischen Wissens zu Diskriminierung und der Fähigkeit, auch subtile Formen zu erkennen. Bei der Entscheidung, welche Kolleg*innen die Aufgabe besonders gut übernehmen können, ist also zu überlegen, wer über das Wissen und die Kompetenzen verfügt bzw. wer sich in die Thematik einarbeiten und/oder eine Fortbildung besuchen kann. Auch den Wert eines Teams, in dem Menschen diverser gesellschaftlicher Positionierungen zusammenarbeiten und aus verschiedenen Perspektiven auf das Material schauen, sollte die Schule mitdenken. Wenn die Leitung die Aufgabe unterstützt und den Aufwand kompensiert, stärkt das die Wertschätzung und die Kolleg*innen fühlen sich nicht nur zusätzlich belastet.

Für das Verfahren ist nicht nur zu klären, welche – möglicherweise auch bestehenden – Strukturen dies leisten können, sondern wer im Zweifelsfall unter Abwägung von organisatorischen oder finanziellen Gründen Entscheidungen trifft. Wie kann hier gesichert werden, dass die Stimme von betroffenen Lehrer*innen oder Schüler*innen gegenüber der nicht betroffenen Schul- oder Abteilungsleitung Gewicht hat?

Einbezug aller Lehrer*innen

Die Schule entscheidet nicht zentral über alle Materialien, Lehrer*innen ziehen eigenständig verschiedene Medien zur Gestaltung ihres Unterrichts heran. Jede*r Lehrer*in sollte also auch selbst in der Lage sein, diskriminierende Darstellungen als solche wahrzunehmen. Lehrkräfte müssen nicht unbedingt selbst entscheiden, ob sie Materialien nutzen, aber wissen, an wen sie sich wenden können. Wenn alle Pädagog*innen über ein Basiswissen verfügen und es in der Schule ein transparentes Verfahren zur Material-

109 »Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien«, 2015: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf

bewertung gibt, stellt die Schule sicher, dass sich die Kolleg*innen dem Thema tatsächlich annehmen können und nicht aus Überforderung darüber hinweggehen.

Arbeitsmaterialien im Kollegium teilen

Wenn zusätzliche Materialien in den jeweiligen Fachschaften gesammelt und einander zur Verfügung gestellt werden, muss nicht jede Lehrkraft eigenständig recherchieren und die Texte aufwendig auf Angemessenheit prüfen. Dafür sind analoge oder digitale Ordner mit Kommentierungs- und Kategorisierungsprinzip hilfreich. Zu bedenken ist, dass eine solche Sammlung pflegeintensiv ist, wenn sie auch über längere Zeit übersichtlich sein soll. Es sind allerdings auch zahlreiche andere Alternativen denkbar, die den Austausch unter Kolleg*innen ermöglichen, zum Beispiel ein halbjährliches Treffen im Fachbereich explizit zum Thema diskriminierungskritische Materialien.

Kritik weitertragen

Eine wichtige Möglichkeit der Einflussnahme, damit Schulmaterialien langfristig diskriminierungskritisch gestaltet werden, sind die Landeselternbeiräte. Sie können auch in den Prüfverfahren von Schulbüchern mitwirken, etwa in Zusammenarbeit mit zuständigen Lehrer*innen kritische Stellungnahmen zu diskriminierenden Inhalten in Büchern, Filmen und anderen Materialien verfassen. Diese Kritik wird dann im Prüfverfahren auf Länderebene einbezogen. Auch wenn dies über den unmittelbaren Verantwortungsbereich der Schule hinausgeht, ist dies ein Weg um die reflektierte Nutzung von Lehrmaterial voranzubringen.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Unterrichtsmaterialien prüfen und reflektiert einsetzen.

Die Schule prüft die im Unterricht eingesetzten Schulbücher, Filme und andere Lehrmaterialien daraufhin, ob heterogene gesellschaftliche Realitäten in angemessener und nichtdiskriminierender Weise vermittelt werden und alle gesellschaftlichen Gruppen repräsentiert sind. Es gilt dabei, das Besondere zum Allgemeinen zu machen, ohne jedoch Differenzverhältnisse zu negieren.

Angehörige von Minderheiten treten themenübergreifend als aktive Sprecher*innen auf, sodass ›unsichtbares‹ Wissen sichtbar und aus verschiedenen Perspektiven vermittelt wird.

Die Schule entscheidet, welche Materialien nicht mehr benutzt werden können, welche Materialien nur mit einer kritischen Bearbeitung weiter genutzt werden können und welche Materialien, die alten Materialien ersetzend und ergänzend, neu anzuschaffen sind. Für diese aufwendigen Prozesse hat sie Strukturen geschaffen, um das so erarbeitete Wissen allen Kolleg*innen zur Verfügung zu stellen.

Ausgewählte Materialien

- *Die Rede »The Danger of a Single Story« der nigerianischen Autorin Chimamanda Ngozie Adichie über die Folgen klischeehafter und einseitiger medialer Darstellungen:* www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=de
- *Leitfaden für die Erstellung und Bewertung didaktischer Materialien zu den Themen Rassismus und Schwarzsein mit Beispielen:*

Rassismuskritischer Leitfaden (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden, 2015).
www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf

- *Liste rassismuskritischer Unterrichtsmaterialien mit Schwerpunkt Afrika und afrikanische Diaspora:*
  Rassismuskritische Unterrichtmaterialien (Elina Marmer, 2014).
  www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/09/Unterrichtmaterialien-Empfehlungen-September-2014.pdf
- *Vorschläge für den Umgang mit Schulbüchern verschiedener Fächer:*
  Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern (GEW, 2013).
  www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25114&token=0d0285eea051ead0e517324549c9c250e1e2bfc3&sdownload=&n=PraxisGo_LSBTI_web.pdf
- *Leitlinien zu Bewertung und Überarbeitung von Schulmaterialien:*
  Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus (UNESCO/Georg-Eckert-Institut, 2017).
  unesdoc.unesco.org/images/0026/002617/261792ger.pdf

3.18 Mehrsprachigkeit und Sprachhierarchien

In einer Gemeinschaftsschule gibt es einen Französischzweig, den jedoch nicht alle Kinder und Jugendlichen mit Französisch als Erstsprache abschließen, weil sehr gute Deutschkenntnisse Voraussetzung dafür sind.

*Eine Lehrerin stellt fest, dass viele ihrer Schüler*innen in einer Politikklausur schlechte Noten bekommen haben, weil sie die Aufgabe und einzelne Wörter in dem Text, den sie analysieren sollten, nicht verstanden haben. Es betrifft Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache.*

*Ein Lehrer wird von einem Kollegen darauf angesprochen, dass er mit den Schüler*innen nach dem Unterricht Türkisch spreche und das nicht integrationsfördernd sei. Der Pädagoge beruft sich darauf, dass das sein Bildungsauftrag als Türkischlehrer sei und gibt zu bedenken, dass er vermutlich Zustimmung erfahren hätte, wenn er als Englischlehrer in der Pause mit den Schüler*innen Englisch sprechen würde (FAIR international 2018).*

Deutschlernen wird häufig als ›Königsweg zur Integration‹ angesehen. Im Alltag scheint sich dieser Ansatz unmittelbar zu bestätigen, denn mangelnde Verständigung macht zusätzliche Mühe im pädagogischen Alltag. Es handelt sich bei diesem Ansatz aber um einen doppelten Kurzschluss: Erstens ist Sprache nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel zur Herstellung und Artikulation von gesellschaftlicher Anerkennung. Wird in der Schule nur Deutsch gesprochen und gelernt, wird die Schule der Lebenswelt der Schüler*innen nicht gerecht und verpasst die Chance, Wertschätzung für die vielfältigen sprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu vermitteln.

Sprachförderung, die als Integrationsmaßnahme verstanden wird, richtet sich zweitens häufig an die Schüler*innen, denen ein sogenannter Migrationshintergrund zugeschrieben wird und deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Dieser Ansatz ist stigmatisierend und wird den Lernprozessen bzw. -bedarfen von Schüler*innen nicht gerecht. Nicht alle Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, haben einen Förderbedarf im Deutschen. Dagegen gibt es Schüler*innen, die in der weiteren Aneignung ihrer Erstsprache Deutsch unterstützt werden müssen.

Schule ist historisch betrachtet ein Ort zur Durchsetzung der Nationalsprache. Wir gehen der Frage nach, wie sie einen anerkennenden, reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit findet. Wir entwickeln Vorschläge, wie die Kompetenzen in der deutschen Sprache von allen Kindern und Jugendlichen gefördert werden können, aber auch dafür, wie die Schule ihnen Möglichkeiten bietet, sich unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen auszudrücken und an den schulischen (Lern-)Angeboten zu partizipieren.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie kann es der Schule gelingen, Anerkennung für Mehrsprachigkeit zu vermitteln?
- Wie reflektiert die Schule Sprachhierarchien, also die unterschiedliche Einordnung von Sprachen hinsichtlich ihres Nutzens?
- Wie können die Erstsprachen und andere Sprachen in der Schule eingebunden werden und Kinder und Jugendliche in ihren Sprachkompetenzen in anderen Sprachen als Deutsch gefördert werden?
- Wie entwickelt die Schule zu Regelungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit?
- Welche Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache kann die Schule etablieren?
- Wie kann die Schule Kinder und Jugendliche, unabhängig davon, ob sie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sprechen, in Deutsch und in der für den Schulerfolg notwendigen Bildungssprache fördern?

Anerkennung von Mehrsprachigkeit vermitteln

Für die Identitätsbildung und ein positives Selbstwertgefühl ist es wichtig, die Sprachen sprechen zu dürfen, die für die Schüler*innen relevant sind. Welche Sprachen das sind, ist jedoch nicht pauschal zu sagen oder aus der (vermeintlichen) Herkunft abzuleiten. Für ein Kind aus einer iranischen Familie kann es bedeutsam sein, mit Freund*innen auch in der Schule Farsi zu sprechen, während es für ein anderes unwichtig ist und für ein weiteres aus persönlichen Gründen belastend. Wie kann die Schule eine anerkennende Atmosphäre für Mehrsprachigkeit schaffen, ohne auf Zuschreibungen und Pauschalisierungen zurückzugreifen?

*In einer Gesamtschule werden die neuen Schüler*innen (und ihre Eltern) am ersten Tag im Rahmen einer Begrüßungsveranstaltung von älteren Schüler*innen in kurzen Statements in verschiedenen Sprachen begrüßt.*

Diese kleine symbolische Geste sendet ein Signal der Anerkennung – sowohl an die neuen Schüler*innen und ihre Eltern, die mit ihren Sprachen willkommen sind, als

auch an die älteren Schüler*innen, die sich mit ihren Kompetenzen einbringen können. Dabei ist vielleicht nicht so wichtig, ob tatsächlich alle Sprachen repräsentiert sind, sondern vielmehr dass die Atmosphäre der Einsprachigkeit gebrochen wird, die Schüler*innen oft in Schulen erleben. Zu überlegen ist dabei jedoch auch, wie die Begrüßung bei den Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern wirkt – es ist ein schmaler Grat, Anerkennung für Mehrsprachigkeit zu vermitteln und Menschen dabei nicht gleichzeitig abzusprechen, dass sie Deutsch beherrschen, oder von außen bestimmen zu wollen, welche Sprachen für sie qua (vermeintlicher) Herkunft relevant zu sein haben.

Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit darf nicht nur auf symbolische Handlungen reduziert werden, die oft zu allgemein und an den konkreten Bedürfnissen des Gegenübers vorbeigehen, sondern muss systematisch in den Alltag integriert werden, indem konkrete Anlässe geschaffen werden, verschiedene Sprachen zu hören, zu sprechen und zu nutzen.

Reflexion von Sprachen und Bewertungen

Zwischen verschiedenen Sprachen gibt es häufig Hierarchien hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Wertigkeit, die in zahlreichen Studien nachgewiesen wurden. So gelten im deutschen Bildungskontext beispielsweise Englisch und Französisch als Prestigesprachen, während Sprachen wie Arabisch, Kurdisch oder Swahili weniger als Ressource wahrgenommen werden. Diese Hierarchie wirkt sich auch auf die Wahrnehmung von Akzenten aus (Fereidooni 2016, Dirim/Mecheril 2010). Entscheidend für die Bewertung ist außerdem, wer die jeweilige Sprache spricht. So zeigt eine Studie zu deutschen Bildungsinstitutionen, dass etwa das Französisch von mehrsprachigen Schüler*innen aus afrikanischen Ländern nicht als gleichermaßen ›richtig‹ und dementsprechend wertvoll angesehen wird, wie das Französisch von Schüler*innen aus Frankreich (Niedrig 2003). Diese Zuordnungen sind Ergebnis der globalen Machtverhältnisse.

Wenn die Schule einen diskriminierungskritischen Umgang mit Mehrsprachigkeit finden möchte, gilt es also nicht nur den Raum für andere Sprachen außer Deutsch zu öffnen. Es gilt auch zu reflektieren, wo es diskriminierende Effekte gibt, weil Sprachen und deren Sprecher*innen unterschiedlich behandelt werden. So kann sich die Wahrnehmung einer Sprache oder eines Dialektes auch auf die fachliche Einschätzung von Schüler*innen auswirken. Um dem entgegenzuwirken, sucht die Schule nach Möglichkeiten, Sprachen oder Dialekte, die wenig Prestige haben, mit Wert und Bedeutung zu versehen.

Einbindung von Erstsprachen im Schulalltag

Die Einbindung der Erst- und Familiensprachen sowie weiterer Sprachen, die die Kinder und Jugendlichen noch beherrschen, kann eine gute Möglichkeit sein, die unterschiedlichen Lernstände im Deutschen zu kompensieren. Voraussetzung dafür ist es, einen Überblick zu haben, welche Sprachen überhaupt gesprochen werden und einen wertschätzenden Blick auf das zu haben, was an Ressourcen bei den Schüler*innen vorhanden ist.

Erstsprachen im Fachunterricht

Für die Einbindung von verschiedenen Erstsprachen im Fachunterricht sind zahlreiche Möglichkeiten denkbar.

- Wie wäre es zum Beispiel, wenn Lehrer*innen im Unterricht mehrsprachige Unterrichtsmaterialien und Medien nutzen, zum Beispiel einen türkischen Film mit deutschen Untertiteln zeigen?

Abzuwägen ist dabei, in welcher Sprache der Film ausgewählt wird. Fällt die Entscheidung auf die Sprache, die die meisten Schüler*innen neben Deutsch sprechen, können möglichst viele Kinder und Jugendlichen ihre Kompetenzen nutzen. Wessen Sprache(n) würden nach dieser Logik im Unterricht dann aber nie auftauchen?

- Wie wäre es, wenn Schüler*innen im Mathe-, Ethik- oder Englischunterricht sprachhomogene Gruppen bilden können, um gemeinsam und sich gegenseitig unterstützend die Aufgaben zu erledigen?

Die Zusammenarbeit bietet die Chance, dass Kinder und Jugendliche ihre sprachlichen Kompetenzen nutzen können, die in der regulären Leistungsbewertung keine Beachtung finden, und fördert außerdem die Solidarität untereinander. Zu überlegen ist im jeweiligen Kontext, was ›sprachhomogen‹ bedeutet – unter Umständen sind alle Schüler*innen in der Lage, eine Sprache zu verwenden, jedoch auf sehr unterschiedlichen Sprachniveaus, was sich dann wiederum auf die tatsächliche Unterstützung auswirkt.

Welche Folgen hat es außerdem, wenn zum Beispiel nur eine russisch sprechende Schülerin in der Klasse ist, die keine Gruppe bilden kann? Und gibt es auch eine Unterstützungsgruppe für Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache? Wie kann außerdem verhindert werden, dass die Gruppenbildung als stigmatisierend empfunden wird oder der Eindruck von Dichotomien bzw. Segregation in der Klasse entsteht? Das pädagogische Personal steht dabei vor der Herausforderung zu verdeutlichen, dass die Sprache das in dieser Lernsituation verbindende Element ist und nicht ›Kultur‹, ›Ethnie‹ oder ›Herkunft‹.

- Wie wäre es, wenn eine Schülerin, die aus einer Vorbereitungsklasse in die Regelklasse wechselt, einen Teil des Referats in ihrer Erst- oder Familiensprache hält und eine andere Schülerin (aus einer höheren Klasse) dolmetscht?

Wenn die Idee als Angebot formuliert wird und die ehemalige Schülerin der Vorbereitungsklasse nicht aufgrund ihrer als mangelhaft beschriebenen Deutschkenntnisse dazu verpflichtet wird, bietet das Referat beiden Jugendlichen eine Möglichkeit, den Lehrer*innen und Mitschüler*innen ihre jeweiligen Kompetenzen zu zeigen. Es befördert außerdem die Normalisierung verschiedener Sprachen im Schulalltag und von Situationen der Mehrsprachigkeit und zeigt Alternativen auf, wie diese gestaltet werden können, ohne auf Englisch als vermeintlich allgemeingültige Verkehrssprache zurückzugreifen.

Die Schule muss jedoch vorher überlegen – wie kann sich die Schülerin vorbereiten, wenn sie zum Beispiel deutsche Materialien bekommt, aber dann Arabisch spricht? Welche Kompetenzen bringt die dolmetschende Schülerin mit, beherrscht sie benötigtes Fachvokabular in der Sprache, zum Beispiel Physikvokabeln auf Arabisch? Die Situation bedarf also einer intensiven Vorbereitung und reflektierten Begleitung durch die jeweiligen Lehrkräfte und setzt die Freiwilligkeit der Schüler*innen voraus.

Erstsprachen außerhalb des Unterrichts

Auch über den Unterricht hinaus kann die Schule zahlreiche Möglichkeiten nutzen, ihren Schüler*innen Anerkennung für ihre Mehrsprachigkeit zu vermitteln, wobei jeweils Chancen und Risiken zu reflektieren sind:

- Im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung unterstützt ein Jugendlicher einen anderen, wobei sie einen Mix aus Deutsch und der gemeinsamen Familiensprache sprechen.
- Die Schule schreibt mehrsprachige Elternbriefe und organisiert Dolmetscher*innen für Elternabende und Beratungsgespräche – sowohl aus Gründen der Anerkennung als auch um die Kommunikation mit und die Teilhabe von allen Eltern zu ermöglichen.
- Die Schule nutzt in der Kommunikation mit Eltern Leichte oder Einfache Sprache, da diese auch von Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch besser verstanden wird. Auch in der Arbeit mit den Schüler*innen kann Leichte Sprache zum Einsatz kommen, sollte da aber als Begleitstrategie genutzt werden, um die Kinder und Jugendlichen langfristig an komplexe Sprache heranzuführen. Leichte Sprache muss jedoch erst von den Pädagog*innen erlernt werden, ähnlich wie eine Fremdsprache. Außerdem gibt es bisher nur wenige Materialien für den Unterrichts- und Schulkontext, die Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen unterstützen.

Förderung der Erstsprachen

Die Schule kann nicht nur Gelegenheiten bieten, in denen die Schüler*innen andere Sprachen als Deutsch benutzen können, sondern die Erst- und Familiensprachen auch aktiv fördern. Muttersprachlicher Unterricht wird in Deutschland nicht für alle Sprachen im Rahmen des Lehrplans angeboten. Die Schule kann darüber hinaus zum Beispiel AGs initiieren, die sich auch nicht nur an Muttersprachler*innen richten, sondern an alle interessierten Schüler*innen. Die Leitung könnten Eltern oder Schulsozialarbeiter*innen übernehmen oder die Schule kooperiert mit Vereinen, den Jugendmigrationsdiensten, Dolmetscher*innen oder der Volkshochschule[110], um vor Ort Angebote zu schaffen.

Regelungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule entwickeln

Neben der Einbeziehung im Unterricht oder in sprachfördernden Einzelprojekten bedarf es allgemeiner Regelungen, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit im gesamten Schulalltag klären. Transparente Regeln unterstützen die Schüler*innen, die so wissen, in welchen Situationen sie begründet Deutsch sprechen sollen, und denen gleichzeitig Räume zugesichert werden, in denen sie frei kommunizieren können. Auch die einzelnen Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen werden entlastet, da sie nicht in jeder Situation individuell aushandeln müssen, welche Sprache(n) gesprochen werden.

110 Siehe *4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen*.

Keine Sprachverbote

Sprachverbote werden in der Regel etabliert, um Klarheit und Erleichterung zu bringen. Doch für wen wird Klarheit geschaffen und auf wessen Kosten? Schüler*innen, deren Erstsprachen nicht Deutsch ist, fühlen sich mit einem möglicherweise wichtigen Teil ihrer Identität oder ihrer Lebenswelt ausgeschlossen und nicht als Teil der Schule.

Unterschiedlicher Umgang je nach Kontext

Bei der Entwicklung von Regelungen kann es helfen, nach verschiedenen Kontexten zu differenzieren: Die sprachlichen und kommunikativen Anforderungen sind jeweils anders im Fachunterricht, in der Klassenstunde, im Klassenrat, in der Pause, auf der Klassenfahrt oder im Ganztagsbereich.

Je nach Kontext nimmt Sprache auch andere Funktionen ein. Sie kann
- als Lern- und Lehrmedium dienen,
- als Bezugs- und Identifikationsmedium oder
- als Medium von Sozialkontakten.

Es spielen stets alle drei Aspekte eine Rolle, aber je nach Situation steht eine Funktion stärker im Mittelpunkt als eine andere – und je nachdem können auch andere Regelungen gefunden werden. Für den Unterricht einigt sich eine Lehrkraft zum Beispiel mit den Schüler*innen, dass das Unterrichtsgespräch auf Deutsch stattfindet, die Sprache fungiert hier als gemeinsames Lernmedium. Damit aber tatsächlich alle Kinder und Jugendlichen die Inhalte verstehen, sind kurze Erklärungen für die*den Sitznachbar*in in einer anderen Sprache auch okay. Auf dem Pausenhof, wo es vor allem um den persönlichen Austausch von Schüler*innen untereinander geht, legt die Schule hingegen keine Regelungen fest.

Regelungen mit allen Beteiligten aushandeln

Regelungen, die festschreiben, dass sich alle in einem spezifischen Kontext auf eine Sprache einigen, müssen auch für alle nachvollziehbar sein. Dann wird die Regelung auch nicht als Schikane empfunden. Dafür ist es hilfreich, Schüler*innen und Eltern am Prozess der Entscheidungsfindung zu beteiligen.

Der Beschluss einer Schulkonferenz, die mehrheitsgesellschaftlich dominiert ist, wird aber vermutlich anders ausfallen als die einer heterogenen Schüler*innenschaft. Doch auch dabei ist zu bedenken, dass die Einbeziehung von Betroffenen noch keine Garantie ist, dass Mehrsprachigkeit vereinbart wird. An einer Schule mit überwiegend mehrsprachigen Schüler*innen haben sich zum Beispiel alle gemeinsam auf ein ›Deutschgebot‹ geeinigt. Betroffene müssen sich also ihrer Betroffenheit nicht immer bewusst sein. Außerdem ist zu überlegen, inwiefern es Schüler*innen im hierarchischen System der Schule überhaupt möglich ist, gegen Vorschläge der Schulleitung zu stimmen.

> *An einer Schule wollten türkisch-sprechende Eltern nicht, dass ihre Kinder türkisch-deutsch bilinguale Klassen besuchen, weil sie Sorge hatten, dass sie zu wenig Deutsch lernen. Sie waren nicht ausreichend über die Möglichkeiten und Chancen bilingualen Unterrichts informiert.*

Herausforderung Wissensasymmetrie

Mehrsprachigkeit in der Schule bringt es mit sich, dass Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen (noch) weniger verstehen, was Schüler*innen sagen. Dadurch verändert sich die Rolle von Pädagog*innen, die weniger Kontrolle und in der Sprache weniger Wissen haben als die Schüler*innen. Wie können Pädagog*innen mit dieser Situation umgehen? Wie können sie ihre Rolle (selbst-)kritisch reflektieren und der neuen Situation anpassen? Wie weit können sie loslassen und den Kindern und Jugendlichen Vertrauen schenken?

Sie können mit den Schüler*innen offen über die Asymmetrien sprechen und überlegen, wie damit anerkennend und fair umzugehen ist. Das führt viel eher zu einem reflektierten Sprachgebrauch als es Sprachverbote je erreichen könnten. Die Auseinandersetzung fördert außerdem die Beziehung von Pädagog*in und Schüler*innen und der Kinder und Jugendlichen untereinander, die diese Asymmetrie ja ebenfalls in ihrem Alltag erleben.

Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs nutzen

Wie kann die Schule für Kinder und Jugendliche den Stress reduzieren, den es meist bedeutet, wenn sie die dominante Sprache nicht (mühelos) können? Nachteilsausgleiche können hier ein probates Mittel sein. Sie sind ein in den Schulgesetzen festgeschriebenes Instrument, mit dessen Hilfe Aufgabenstellungen oder die Bedingungen, unter denen sie zu erledigen sind, an die Fähigkeiten des Kindes oder Jugendlichen angepasst werden können. Es handelt sich dabei nicht um eine Bevorzugung, sondern um das Bemühen, die Startchancen der Schüler*innen anzugleichen. Die Voraussetzungen dafür sind in den Bundesländern sehr unterschiedlich und Schulen in ihrem Handeln durch Vorgaben begrenzt. Dennoch können sie die bestehenden Spielräume zum Vorteil der Schüler*innen nutzen.

Es sind verschiedene Arten von Nachteilsausgleichen denkbar:
- Zeitausgleich
- Stärkere Gewichtung von mündlichen vor schriftlichen Noten
- Keine Bewertung der Rechtschreibung bei der Notengebung
- Erlaubnis, Wörterbücher oder Erklärungshilfen zu nutzen
- Mündliche Präsentation statt schriftliche Klausuren
- Aussetzen der Noten, zum Beispiel in Deutsch oder den Fremdsprachen
- Alltagssprache statt Bildungssprache

Eine Schule könnte auch für häufig vertretene Sprachen einmal im Jahr einen Aufsatz in der Erstsprache bzw. in der Sprache der eigenen Wahl schreiben lassen. Ohne den beschränkenden Rahmen der deutschen Sprache könnten die Schüler*innen ihre Ausdrucksfähigkeit und Kreativität zeigen. Problematisch ist möglicherweise, dass viele Schüler*innen die Schriftsprache oder fachliches Vokabular in der Erstsprache nicht beherrschen.

Außerdem sind die Konsequenzen abzuwägen, wenn die Schule aus Ressourcen- oder Personalgründen nicht in allen Sprachen Aufsätze entgegennehmen, also korri-

gieren kann. Wie kann die Schule Kooperationen mit muttersprachlichen Pädagog*innen an anderen Schulen oder mit Dolmetscher*innen und Übersetzer*innen aufbauen? Welche weiteren Möglichkeiten kann die Schule schaffen, damit möglichst jede*r Schüler*in eine Leistung in einer Sprache erbringen kann, in der sie*er sich wohlfühlt?

Nachteilsausgleiche in der Klasse kommunizieren

Pädagog*innen müssen abwägen, ob und wie ausgleichende Maßnahmen in der Klasse begründet werden. Wenn die Lehrkraft den Nachteilsausgleich erklärt, kann sie auf der einen Seite Vorwürfen von Bevorzugung zuvorkommen und es wird ein erfolgreicher Mechanismus zur Chancengleichheit normalisiert. Auf der anderen Seite kann die Kommentierung die Sonderstellung des Kindes oder Jugendlichen noch bestärken oder in den Mittelpunkt rücken. Wie geht die Schule damit um, wenn ein*e Schüler*in auf den Nachteilsausgleich verzichten möchte oder deren Eltern aus Angst vor Stigmatisierung?

Förderung von Deutsch und Bildungssprache

Das eingangs zitierte Beispiel, in dem die Lehrerin nach einer Politikklausur feststellt, dass viele Schüler*innen die Klausur nicht bewältigen konnten, weil sie die Aufgaben und Wörter nicht verstanden haben, ist keine Ausnahme. Gleiches gilt für die Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche mit *und* ohne Deutsch als Erstsprache Schwierigkeiten mit der Sprache Deutsch haben. Sprachentwicklung ist immer noch vor allem vom sozioökonomischen Status der Familie abhängig.

In der Schule geht es außerdem nicht nur um den allgemeinen Sprachgebrauch, sondern um Bildungssprache. Im Unterschied zu den Fachsprachen, wie zum Beispiel in Erdkunde oder Biologie, geht es dabei nicht um das Beherrschen von bestimmten Vokabeln und Fachbegriffen. Bildungssprache zeichnet sich durch eine spezifische, komplexe Grammatik und einen konzeptionellen, abstrakten Stil aus, was eine Herausforderung für alle Schüler*innen darstellt. Um den Kurzschluss zu vermeiden, dass Schüler*innen aufgrund ihres sprachlichen Vermögens für leistungsschwach gehalten werden, hilft es, beides im Blick zu haben: Hat der*die Schüler*in einen Förderbedarf im allgemeinen Sprachgebrauch und/oder in der Bildungssprache?

Durchgängige Sprachförderung

Sprache wird situativ gelernt, in ihrer aktiven Verwendung und passiven Rezeption in verschiedenen Kontexten – und nicht nur in der Grammatikstunde. Daher braucht es alle Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen, um die Sprachfähigkeit von Schüler*innen im Unterricht und Schulalltag zu fördern. Eine große Bedeutung kommt pädagogischem Personal zu, das selbst eine andere Erstsprache als Deutsch hat. Sie können besondere Sprachvorbilder für Kinder und Jugendliche sein – auch die Lehrkräfte, die Mathe, Sport oder Geografie unterrichten. Sie sind in der Lage, zwischen zwei oder mehr Sprachen zu wechseln und in allen Sprachen als Fachpersonen wahrgenommen zu werden.

Verschiedene Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts bieten Pädagog*innen außerdem Hilfestellungen, um Brücken zwischen Alltags- und Fachsprache zu schla-

gen. Der zentrale Gedanke dabei ist, eine lernförderliche Fehlerkultur und angstfreie Gelegenheiten zum Sprechen und Schreiben zu schaffen.

Gezielte Förderung diskriminierungskritisch gestalten

Neben einer allgemeinen Sprachbildung brauchen einige Schüler*innen zusätzlich spezifische Sprachförderung im Deutschen. Wie kann die Schule besondere Bedarfe erheben und entsprechend fördern, ohne auf diskriminierende und unzureichende Zuschreibungen zurückzugreifen?

> *Eine Schule führt einen Sprachtest durch, um eine Entscheidungsgrundlage zu haben, welche Schüler*innen einen Förderbedarf haben. Ausgangspunkt ist die Wahrnehmung, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse Probleme haben, das Schulziel zu erreichen. Anstatt jedoch nur diese Gruppe dem Sprachtest zu unterziehen, werden alle Jugendlichen getestet. Das Ergebnis zeigt, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund, ca. ein Drittel der Jugendlichen, zwar überdurchschnittlich häufig einen Förderbedarf haben, aber unter den Jugendlichen mit Sprachförderbedarf auch ein Drittel Schüler*innen ohne Migrationshintergrund sind (Foitzik 2008).*

Das Beispiel beschreibt einen reflektierten Umgang mit zunächst pauschalisierenden Beobachtungen – waren die Schüler*innen ohne sogenannten Migrationshintergrund vor dem Test ja vermeintlich nicht aufgefallen. Es stellt sich die Frage, welchen Schüler*innen die Schule welche Aufmerksamkeit widmet. Mit welcher ›Brille‹ werden unterschiedliche Schüler*innen beobachtet und bewertet?[111] Werden bei Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, alle Sprachprobleme vorschnell vor diesem Hintergrund erklärt und andere Ursachen so nicht erkannt?

Ein Lehrer mit Migrationsgeschichte dazu: »Ich wünschte, mein Lehrer hätte mir einfach die Grammatikregel erklärt, die ich gebraucht hätte, statt mich immer wieder daran zu erinnern, dass ich aufgrund meines fernöstlichen Ursprungs Schwierigkeiten damit hätte.«

Gleiches gilt für den Nachteilsausgleich: Nicht alle Schüler*innen werden gleichermaßen den Tests unterzogen, die in der Regel einem Nachteilsausgleich vorausgehen. Eine Leserechtschreibschwäche wird zum Beispiel eher bei privilegierten Kindern und Jugendlichen ohne sogenannten Migrationshintergrund diagnostiziert und entsprechende Nachteilsausgleiche gewährt, während diese Probleme bei Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache eher auf Herkunft oder Kultur zurückgeführt, und daher anders behandelt werden. Die Lösung ist jedoch auch nicht, alle den gleichen Tests zu unterziehen. Abhängig von den jeweiligen Voraussetzungen und Bedarfen sind unterschiedliche Verfahren heranzuziehen. Um eine Stigmatisierung zu vermeiden, sind Diagnosen und Sprachförderung so zu gestalten, dass sie nicht als Sondermaßnahme zur Behebung von Defiziten gesehen werden, sondern als allgemeine Unterstützungsmaßnahme zum Erreichen der Lernziele.

---

111 Siehe *1. Einführung in theoretische Grundlagen von Diskriminierung, Diskriminierungskritik und Rechtsextremismus* sowie *Dirim: Deutschvermittlung unter Berücksichtigung der Lernressource Mehrsprachigkeit – Erkenntnisse und Überlegungen zur Beschulung von neu migrierten Schüler*innen aus sprachdidaktischer und pädagogischer Perspektive* im Einführungsband.

Strukturelle Verankerung

Wenn das gemeinsame Ziel ist, dass alle Schüler*innen sich in der Schule ausdrücken können, ist der reflektierte Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachförderung eine Aufgabe des gesamten pädagogischen Personals, das dafür auch entsprechend geschult werden muss.

Dies zeigt sich zum Beispiel beim Übergang der Schüler*innen aus den Vorbereitungsklassen: Wenn lediglich die Pädagog*innen in den Vorbereitungsklassen in der Didaktik von Deutsch als Zweitsprache qualifiziert sind, werden die neu migrierten Kinder und Jugendlichen in den Regelklassen keine angemessene Förderung erhalten. Dies schadet nicht nur ihren Lernmöglichkeiten, sondern belastet auch das Klassenklima und überfordert die Lehrkraft.

Eine besondere Rolle können die Angebote des Ganztagsbereichs spielen, da hier eher ungezwungene Sprechmöglichkeiten gegeben sind. Um diese Ressource zu nutzen, muss das pädagogische Personal, das im Ganztagsbereich Angebote macht, ebenfalls in das Sprachkonzept und entsprechende Fortbildungen eingebunden werden.

Mehrsprachigkeit im Kollegium

Eine wichtige Voraussetzung für den gelingenden Umgang mit Mehrsprachigkeit ist der (selbst-)kritische Blick ins Lehrer*innenzimmer. Einerseits dominiert in der Regel ein Habitus, der Mehrsprachigkeit im Kollegium ausblendet – oder wie im eingangs skizzierten Beispiel auch unterdrückt – und nicht als Ressource anerkennt. Andererseits sprechen einige Pädagog*innen mit Dialekt, was sie und ihre Kolleg*innen nicht unbedingt als problematische Abweichung von der postulierten Norm des Deutschen wahrnehmen, aber besonders Schüler*innen mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache das Lernen erschwert.[112]

Eine oft wenig gesehene Ressource stellen die Sprachkenntnisse von Lehrer*innen dar, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Zum Teil werden Möglichkeiten der projektbasierten und kontinuierlichen Zusammenarbeit mit anderen Fachlehrer*innen nicht genutzt.

Mehrsprachigkeit in der Arbeit mit Eltern

Ein Schlüsselprozess in der Arbeit mit Eltern ist die sprachliche Verständigung. Sprache entwickelt sich dabei immer wieder auf beiden Seiten zur Barriere. Zum einen wird vielerorts versucht, Deutsch als gemeinsame Verständigungssprache durchzusetzen. Kommunikationsformen, die die nicht-deutsche Erstsprache von Eltern berücksichtigen, werden abgewertet oder nicht angeboten, das heißt, die Erstsprachen können nicht als Ressource genutzt werden. Dabei gibt es sehr gute Erfahrungen mit Bildungsangeboten für Eltern in ihren Erstsprachen.

Zum anderen existieren Barrieren in den konkreten Sprachmittlungssituationen. Hier sind die Lösungen oft beliebig und handgestrickt: Mal dolmetschen die Kinder und Jugendlichen, mal Verwandte, mal die Reinigungskraft. Nicht alle Schulen haben für diesen Prozess bislang definierte Standards entwickelt. Nicht alle haben die Mög-

112 Siehe *Bak/Fereidooni: »Es geht auch um die Lehrer*innengesundheit« – Heteronormativität und Rassismus im Lehrer*innenzimmer* im Einführungsband.

lichkeit geschaffen, auf einen organisierten Pool von internen oder externen Dolmetscher*innen zurückgreifen zu können. Es ist sicherlich nicht möglich für jede Kommunikationssituation bezahlte qualifizierte Sprachmittler*innen hinzuziehen. Es ist daher notwendig zu definieren, wer was übersetzen darf und soll und welche Situationen unabdingbar einer professionellen Sprachmittlung bedürfen.

Grundsätzlich gilt: Betroffene agieren nicht gleichzeitig als Dolmetschende, Kinder und Jugendlichen übersetzen nicht selbst. Der Einsatz von Kindern als Dolmetschende verstärkt den ohnehin vorhandenen Rollenkonflikt, wenn sie aufgrund ihrer Sprachkompetenz in bestimmten Situationen den Eltern überlegen scheinen. Davon abgesehen kann nicht in jedem Fall sichergestellt werden, dass wirklich das ankommt, was mitgeteilt werden soll.

Nicht eine*r ist das Problem, sondern beide haben ein Problem

Das zu bewältigende Problem bei der Sprachmittlung, so könnte ein Standard lauten, ist nicht das Sprachdefizit der Menschen mit Migrationshintergrund, sondern die Tatsache, dass die Mitarbeiter*innen der Schule und die Eltern nicht auf die gleiche Sprache zurückgreifen können.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Sprachhierarchien reflektieren.

Die Schule sieht die verschiedenen erstsprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen und ihrer Familien als Ressource und nicht als Störung, unabhängig davon, welchen Wert die jeweilige Sprache im informellen Ranking unter den Sprachen hat. Sie spricht keine Sprachverbote aus, weil solche Regelungen zu Entfremdung und Rückzug von der Schule führen können. Das Deutschlernen steht nicht im absoluten Zentrum der pädagogischen Bemühungen, ist aber in jeder pädagogischen Situation Teil der pädagogischen Aufgabe.

Die Schule weiß, dass die Kommunikation auf Deutsch für die Schüler*innen und Eltern mit einer Verunsicherung und Herausforderungen verbunden sein kann. Sie fördert daher auf vielfältige Weise den Einsatz von Erstsprachen und anderen Sprachen im Unterricht.

Die Schule bemüht sich, den Schüler*innen sprachsensiblen Fachunterricht anzubieten, was die Vermittlung von Fachinhalten verbessern kann und den Wissenserwerb von den sprachlichen Voraussetzungen entkoppelt.

Ausgewählte Materialien

- *Verschiedene Publikationen mit Methoden für die durchgängige Sprachförderung, mit Beispielen und Erfahrungsberichten aus der Praxis:*
  Schriftenreihe FörMig Material (İnci Dirim u. a.).
  www.waxmann.com/waxmann-reihen/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5-Breihe%5D=REI100223&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=show&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Reihe&cHash=6c0dd5ad00e3613a214349f16e363fec
- *Grundlagen des sprachsensiblen Unterrichts sowie Übungen für verschiedene Fächer für Sekundarstufe I:*
  Viele Sprachen – eine Schule (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2016).
  www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/FINAL_Viele_Sprachen_Druckerei.pdf

- *Anregungen für den sprachsensiblen Fachunterricht und Nachteilsausgleich:*
  Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache Fachbrief Nr. 22 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2017).
  bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=fachbriefe_daz
- *Empfehlungen für wirksame Sprachförderung und Unterricht in Deutsch als Zweitsprache:*
  Expertise. Wirksamkeit von Sprachförderung (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW, 2013)
  www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf
- *Hinweise für Leichte Sprache mit Beispielen:*
  Leichte Sprache – Ein Ratgeber (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014):
  www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf;jsessionid=74F8D56B421E6F905D20C7E6044C2CAF?__blob=-publicationFile&v=2
- *Stellungnahme von Sprachwissenschaftler*innen zum Mythos der »doppelten Halbsprachigkeit«:*
  Die sogenannte »Doppelte Halbsprachigkeit«: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme (Heike Wiese u. a., 2010)
  www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf
- *Hinweise zu Mehrsprachigkeit in der Elternarbeit:*
  Eine Frage der Haltung – Eltern(Bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft: eine praxisorientierte Reflexionshilfe (Melahat Altan/Andreas Foitzik/Jutta Goltz, 2009).

3.19 Konzepte der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen

*In einer Schule erhalten die neu migrierten Kinder und Jugendlichen pro Tag zwei Stunden separat Deutschunterricht und besuchen in der restlichen Zeit die Regelklassen, wobei die Lehrkräfte der Vorbereitungsklassen unterstützend agieren können. So lernen neu migrierte Kinder und Kinder der Regelklassen gemeinsam, Freundschaften können entstehen und die neuen Schüler*innen werden trotzdem explizit im Deutschlernen gefördert.*

*Die Lehrerin einer Vorbereitungsklasse berichtet, dass ihre Schüler*innen im ersten Jahr nicht eingeplant bzw. mitgedacht wurden bei der Organisation der AGs. Daher konnten die Jugendlichen in diesem Rahmen nicht Fußball spielen und an der Tanzgruppe teilnehmen, obwohl sie sich das sehr gewünscht haben.*

Nicht erst seit dem Sommer der Migration 2015 kommen Kinder und Jugendliche aus dem Ausland nach Deutschland und somit auch in die Schulen. Gesellschaftliche Debatten darüber, wie diese Schüler*innen ins Bildungssystem aufgenommen werden

können, gibt es bereits seit den 1960er und 1970er Jahren, der Phase der aktiven Anwerbung von Arbeitskräften, die in Deutschland als ›Gastarbeiter‹ bezeichnet wurden.

Das organisatorische Konzept der ›Ausländer-‹, Willkommens- oder Vorbereitungsklassen in Schulen ist im Kern seitdem bestehen geblieben, auch wenn die Bezeichnungen variieren: Neu migrierte Kinder und Jugendliche werden in der Regel als sogenannte ›Seiteneinsteiger*innen‹ separat von den anderen Schüler*innen unterrichtet. Die sogenannten Ausländerklassen basierten bis in die 1980er Jahre hinein explizit auf der Annahme, diese Schüler*innen hätten zum einen andere Lernbedürfnisse und würden die Bundesrepublik Deutschland zum anderen ohnehin wieder verlassen: ›Gäste‹ gehen wieder.

Auch gegenwärtig wird argumentiert, dass für die Integration in das deutsche Bildungssystem die Bleibeperspektive geflüchteter Schüler*innen ausschlaggebend sei, was jedoch der Genfer Flüchtlings- (1945) und der UN-Kinderrechtskonvention (1989) widerspricht. Zudem lässt sich bei Eintritt der Kinder und Jugendlichen in die Schule über ihre Bleibeperspektive keine Aussage treffen. Migration ist weltweit gesellschaftliche Normalität, daher müssen sich auch Schulen in Deutschland auf die Aufgabe der Integration neu migrierter Schüler*innen einstellen und dauerhafte Strukturen entwickeln, statt sich mit Notlösungen zufriedenzugeben. Eine diskriminierungsfreie Beschulung setzt die Schaffung stabiler Eingliederungsstrukturen im Schulsystem voraus, die Schüler*innen optimale Lern- und Pädagog*innen optimale Arbeitsbedingungen bieten.

Wir diskutieren in diesem Handlungsfeld die Bedingungen und Voraussetzungen für eine solche diskriminierungsfreie Beschulung sowie die jeweiligen Chancen und Nebenwirkungen verschiedener Organisationsformen. Da gerade organisatorische Entscheidungen weitreichende, aber leicht zu übersehende Nebenfolgen haben können, beschäftigen wir uns dabei überwiegend mit strukturellen und organisatorischen Fragen. Für die Unterrichtsgestaltung oder den pädagogischen Umgang mit Konflikten gelten für neu migrierte Schüler*innen die gleichen Überlegungen wie für alle anderen Kinder und Jugendlichen, sodass wir auf die entsprechenden Handlungsfelder in dieser Handreichung verweisen.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

- Welche Chancen und Risiken bietet die separierte bzw. die inklusive Beschulung von neu migrierten Schüler*innen? Welches Modell hat welche Auswirkungen auf die Schüler*innen und das Schulklima?
- Wie kann der Übergang von den Vorbereitungs- in die Regelklassen gestaltet werden?
- Wie können neu migrierte Kinder und Jugendliche über den Unterricht hinaus in die schulische Normalität eingebunden werden?
- Wie kann die Beschulung von neu migrierten Kindern und Jugendlichen als Motor für allgemeine Schulentwicklung genutzt werden?
- Wie kann das ganze Kollegium eingebunden werden?
- Welche Möglichkeiten von Vernetzung und Kooperationen mit kommunalen Akteur*innen können genutzt werden?

Organisationsformen abwägen

Die Forschung kann gegenwärtig keine eindeutige Antwort auf die Frage geben, welches Modell der Beschulung für neu migrierte Kinder und Jugendlichen besser ist: der Unterricht in separaten Klassen, die Inklusion in die Regelklassen oder teilintegrierte Modelle mit Unterricht in beiden Klassenformen, abhängig etwa vom Fach. Jede Form birgt möglicherweise (Diskriminierungs-)Risiken und die Schule steht vor dem Dilemma, es gar nicht ›richtig‹ machen zu können. Schulleitung, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen müssen daher überlegen: Was sind die möglichen Effekte der gewählten Organisationsform und wie könnten wir unerwünschte Folgen mit unseren Ressourcen am ehesten abfedern?

Uns ist bewusst, dass die Entscheidungsmacht über die Beschulungsform von neu migrierten Kindern und Jugendlichen nicht allein bei der Schule liegt, sondern maßgeblich vom Schulamt und der Landespolitik bestimmt wird. Dennoch kann jede Schule die bestehenden Handlungsspielräume kreativ nutzen, um Diskriminierungsrisiken vorzubeugen.

Bei der Frage danach, wie neu migrierte Schüler*innen am besten eingebunden werden können, hilft es, zwischen der Frage des Lernens und der nach sozialer Integration zu differenzieren. Für die Organisation des Unterrichts ist zunächst entscheidend, dass für alle Beteiligten gute Lern- und Arbeitsbedingungen geschaffen werden. Über den Unterricht hinaus und unabhängig von der Beschulungsform gilt es, zusätzlich Anlässe und Räume zu schaffen, in denen der Kontakt mit den Regelschüler*innen möglich ist.

Exklusion in Vorbereitungsklassen

Vorbereitungsklassen können exkludierende und stigmatisierende Effekte haben. Neu migrierten Schüler*innen wird dadurch möglicherweise ein Sonderstatus zugeschrieben, der ihren Alltag in der Schule negativ bestimmt. Sowohl von Seiten des Kollegiums als auch von anderen Schüler*innen könnten sie aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Sonderklasse als nicht-zugehörig zur Schulgemeinschaft wahrgenommen werden. Aufgrund ihrer individuellen Migrations- oder Fluchterfahrungen unterscheiden sie sich sicher von ihren Mitschüler*innen, doch die Unterbringung in einer Vorbereitungsklasse kann pauschal den Status der ›Fremdheit‹ festschreiben, statt die individuelle Lebenssituation zu berücksichtigen.

Befürworter*innen des separaten Unterrichts argumentieren, dass die Vorbereitungsklassen einen geschützten Raum bieten können für Kinder und Jugendliche, deren Leben von Unsicherheiten und ständigen Veränderungen geprägt sind. Der sichere Klassenverband und vertraute Ansprechpartner*innen könnten Überforderungen vermeiden und ein ›Zuhause‹ bieten. Das Lernen fiele außerdem in einer Gruppe mit Schüler*innen, die dieselben Probleme mit der neuen Sprache, Bürokratie und Familiensituation haben, leichter.

Von einem ›geschützten Raum‹ kann in vielen Fällen jedoch kaum gesprochen werden: In Vorbereitungsklassen gibt es häufig Wechsel aufgrund von Abschiebungen[113], Übergängen in die Regelklassen und Zugängen neuer Schüler*innen. Vor diesem Hin-

113 Für Handlungsmöglichkeiten der Schule, sich gegen Abschiebungen zu engagieren siehe *3.7 Exkurs: Umgang mit Abschiebungen.*

tergrund sind es vermutlich eher die Regelklassen, die eine konstante Lernumgebung bieten können. Je nach Alter lässt sich jedoch auch das Argument für die Separation bestätigen: Für Teenager kann der Unterricht in einer separaten Klasse besser sein, da sie konzentriert in einer Gruppe arbeiten können, die das gleiche Ziel haben: Möglichst rasch Deutsch zu lernen, um in eine Regelklasse wechseln zu können. Für Grundschüler*innen hingegen kann es förderlich sein, mit Gleichaltrigen spielerisch und im ›Sprachbad‹ zu lernen.

Inklusion in die Regelklassen

Der frühzeitige gemeinsame Unterricht in den Regelklassen kann ein Weg sein, die Stigmatisierung neu migrierter Schüler*innen zu vermeiden. Sie haben alltäglichen Kontakt zu allen Schüler*innen und sind in die schulischen Strukturen eingebunden (AGs, Klassenfahrten, Schulausflüge, Elternabende, …). Das Sprachbad, also der Sprung ins kalte Wasser der deutschen Sprache, kann anregend sein und das Erlernen der Alltagssprache unterstützen, wobei sich die Wirkung je nach Alter unterscheidet. Auch auf die gesamte Schulkultur kann es sich positiv auswirken, wenn alle Schüler*innen selbstverständlicher Teil der Schulgemeinschaft sind.

Stigmatisierung und Ausgrenzung sind aber auch bei einer inklusiven Beschulung nicht ausgeschlossen, wenn neu migrierte Schüler*innen – ähnlich wie Kinder und Jugendliche mit Behinderungen – die Erfahrung machen, dass ihnen nicht zugetraut wird, mit dem Lernniveau der Klasse Schritt halten zu können. Häufig wird der Fehler gemacht, dass fehlende Sprachkompetenzen mit geringen kognitiven Fähigkeiten verwechselt werden: Dann werden Schüler*innen möglicherweise nur aufgrund ihrer Deutschkenntnisse in eine niedrigere Klassenstufe eingruppiert, obwohl sie eigentlich mit dem Lerntempo der Klasse mithalten könnten. Mit den ›Kleinen‹ lernen zu müssen, kann die Lernerfahrung unterstützen, es kann aber auch zu Unterforderung und Demotivation beitragen.

Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen sind in dieser Situation mit einem Differenzdilemma konfrontiert: Sie möchten die Schüler*innen einerseits vor Überforderung schützen und ihnen das Gefühl geben, nicht allein zu sein. Andererseits kann zusätzliche Aufmerksamkeit und Unterstützung von dem*der betroffenen Schüler*in oder von der Klasse als Abwertung ihrer*seiner kognitiven Fähigkeiten wahrgenommen werden, was die Integration in die Gemeinschaft erschweren kann.

Wenn sich eine Schule für diese inklusive Beschulung entscheidet,

- brauchen alle Lehrkräfte eine Qualifizierung in Deutsch als Zweitsprache.
- kann sie die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs nutzen, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen im Unterricht mitkommen, nicht nur beim Sprechen, sondern auch beim Lesen und Schreiben.[114]
- bedarf es einer besonderen Aufmerksamkeit, dass die neuen Schüler*innen von den anderen Kindern und Jugendlichen weder zu Objekten von Hilfeleistungen gemacht werden noch zu Adressat*innen von Kulturalisierungen und Anfeindungen.
- wird die Schule damit kein Geld oder Lehrer*innenstunden sparen. Inklusion ist nicht günstiger, sondern benötigt genauso viele, wenn nicht sogar mehr Ressourcen.

114 Siehe *3.18 Mehrsprachigkeit und Sprachhierarchien.*

Teilintegrative Modelle

Manche Schulen entscheiden sich für ein teilintegratives Modell, in dem neu migrierte Kinder und Jugendliche in bestimmten Fächern separat unterrichtet werden, zum Beispiel in Deutsch als Zweitsprache oder Mathematik, und in anderen Fächern den Unterricht mit der Regelklasse besuchen – in den ersten Monaten vor allem Sport, Musik, Kunst oder auch Englisch, sofern sie bereits im Herkunftsland Englisch gelernt haben.

Diese Art der Beschulung ermöglicht den Kontakt mit allen Schüler*innen sowie die Einbindung in den Schulalltag und bietet dabei gleichzeitig die Chance, neu migrierte Schüler*innen, wie jede*n andere*n Schüler*in auch, in ihren spezifischen Lernbedarfen angemessen zu unterstützen (z. B. beim Deutschlernen). Dennoch kann der ständige Wechsel als anstrengend erlebt werden und dazu führen, dass sich Kinder und Jugendliche nirgendwo richtig zugehörig fühlen – weder in der Vorbereitungs- noch in der Regelklasse.

Einbindung in die schulische Normalität

Für das Wohlbefinden und die aktive Teilhabe der Schüler*innen ist nicht nur die Frage des Unterrichts maßgeblich. Unabhängig davon, ob eine Schule sich für inklusive oder separate Beschulung entscheidet, sollte sie sich überlegen, wie sie den Schüler*innen Angebote macht, damit diese sich einbringen können, Anschluss zu den anderen Kindern und Jugendlichen finden und somit in die schulische Normalität integriert werden können.

Auch wenn die Schule solche Angebote macht, kann es jedoch passieren, dass sie nicht wahrgenommen werden. Die Schule kann dann gemeinsam mit den Schüler*innen über die Gründe nachdenken: Sind die Kinder und Jugendlichen überfordert, haben sie aufgrund unsicherer und prekärer Lebensumstände keine Zeit oder Energie für zusätzliche Aktivitäten oder interessiert sie das spezifische Angebot vielleicht nicht?

Die Einbindung der neu migrierten Schüler*innen gelingt nur, wenn

- die Vorbereitungsklassen mitten im Schulhaus und nicht in einem anderen Gebäude oder im Keller untergebracht sind.
- es einen gemeinsamen Schulhof, gleiche Pausenzeiten und eine Mensa für alle Schüler*innen gibt.
- die Potenziale der Ganztagsschule genutzt werden und neu migrierte Kinder und Jugendliche an allen Angeboten im Nachmittagsbereich gleichberechtigt teilnehmen können.
- die Sprachförderung und -mittlung auch im Nachmittagsbereich mitgedacht wird.
- die Schule die Eltern der migrierten Schüler*innen mitnimmt und trotz möglicher Sprachschwierigkeiten die Kommunikation mit ihnen sucht und sie bei Entscheidungen zur Schullaufbahn ihrer Kinder einbezieht.

Kontakte zwischen Schüler*innen und Selbstbestimmung

Um den Kontakt zwischen den ›neuen‹ und ›alten‹ Schüler*innen zu ermöglichen, sind viele Projekte denkbar, die bereits vielfach in Schulen umgesetzt werden: Pat*innen-

schaften zwischen einzelnen Schüler*innen oder ganzen Klassen, Sprachmentor*innen, gemeinsame Veranstaltungen am Nachmittag, Schulprojekte oder -ausflüge.

> *Um den Kontakt zwischen migrierten Schüler*innen und ihren neuen Mitschüler*innen zu verbessern, bittet eine Schule auch die Schüler*innenvertretung um Vorschläge, wie das gelingen kann. Diese schlägt vor, Kleidung zu sammeln und sie den Kindern und Jugendlichen zu Gute kommen zu lassen.*

Das Beispiel zeigt, wie wichtig das formulierte Ziel des Kontaktes ist. Je nachdem, ob es um Hilfe und Orientierung für die einen geht oder um gegenseitiges Kennenlernen und potenzielle Freundschaften, unterscheiden sich die Erwartungen und Haltungen aller Beteiligten. Wie kann die Schule solche Programme außerdem pädagogisch begleiten, um Stigmatisierungen und Paternalismus zu vermeiden? Das betrifft sowohl die im Beispiel skizzierte Situation, ist aber auch im Kontext von zum Beispiel Pat*innenschaften relevant, um zu verhindern, dass ausschließlich die einen den anderen zeigen, ›wie das hier alles funktioniert‹.

Der Impuls der Schule im oben genannten Beispiel, die Schüler*innenschaft einzubeziehen, ist grundsätzlich positiv zu bewerten, sollte sich jedoch nicht nur auf die Regelschüler*innen beziehen, sondern auch die neu migrierten Kinder und Jugendlichen einschließen: Was wünschen sie sich, damit sich der Kontakt zwischen allen Schüler*innen verbessert?

Die Schule sollte die migrierten Schüler*innen nicht nur als Rezipient*innen von Freizeit- und Förderangeboten wahrnehmen, sondern sich für ihre individuellen Bedürfnisse interessieren. Indem sie gemeinsam mit ihnen Aktivitäten und Beteiligungsformen entwickelt, vermeidet sie Bevormundung und Enttäuschung auf beiden Seiten. Eine Möglichkeit dafür ist zum Beispiel das Engagement neu migrierter Schüler*innen in der Schüler*innenvertretung zu fördern.

Übergang in Regelklassen bewusst gestalten

Für den Übergang von Vorbereitungs- in Regelklassen gibt es keine verbindlichen Vorschriften. Um Fehleinschätzungen oder Willkür beim Übergang in eine Regelklasse zu vermeiden, braucht es klare Ziele, Verfahren und Kriterien. Anhand derer entscheiden Schulleitung, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen gemeinsam mit dem*der Schüler*in und den Eltern über den weiteren Bildungsweg.[115]

Der Übergang wird gefördert, wenn
- es für Schüler*innen möglich ist, verschiedene Klassenstufen oder Schulformen für eine Probephase auszuprobieren.
- Kinder und Jugendliche auch unterjährig die Klassenstufe wechseln können.
- die Übergabe zwischen der Lehrkraft aus der Vorbereitungsklasse und der*dem Regelklassenlehrer*in geklärt ist.

115 Ausführlich siehe *3.10 Diskriminierungsrisiken bei der Beschulung in Vorbereitungsklassen*.

- es ein Konzept gibt, auch mit der Unterstützung externer Partner*innen, nicht nur das Mitkommen im Unterricht, sondern auch das Ankommen in der Klassengemeinschaft zu unterstützen.
- die langfristige Sprachförderung auch in den Regelklassen sichergestellt ist.

Strukturelle Verankerung unabhängig von Migrationskonjunkturen

Die Aufgabe der sinnvollen Bildungsintegration stellt sich nicht erst mit hohem Aufkommen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen – die immer noch nur einen Teil der migrierten Schüler*innenschaft ausmachen –, sondern ist eigentlich Daueraufgabe und Migration der Normalzustand. Statt Notlösungen und Improvisation geht es darum, dauerhafte Strukturen und nachhaltige Lösungen zu schaffen. Das zeigt auch folgende Situation.

> *Eine Lehrerin berichtet, dass ihre Schüler*innen in der Vorbereitungsklasse gestärkt und für den Regelunterricht besser vorbereitet werden können, als wenn sie direkt bestimmte Regelklassen besuchen würden, in denen die Lehrkräfte ohnehin schon über die Maßen gefordert sind und sich nicht um die neuen Schüler*innen kümmern könnten.*

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Integration der neu migrierten Kinder und Jugendlichen nicht per se eine neue Herausforderung darstellt, sondern bestehende Schwachstellen verschärft. Dass die Lehrerin die Schüler*innen in einem geschützten Raum besser für ihren langfristigen Bildungsweg vorbereiten kann, mag ein legitimes Argument für die separate Beschulung sein.

Problematisch wird es allerdings, wenn die fehlende Kompetenz von Lehrkräften, mit gesellschaftlicher Heterogenität umzugehen, ausschlaggebend ist. Von diesem Defizit sind allerdings nicht nur die neuen, sondern alle Schüler*innen betroffen, denn jedes Klassenzimmer ist gesellschaftlich heterogen. Die Schule sollte eine solche Beobachtung zum Anlass nehmen, zu überlegen, wie sie alle Pädagog*innen entsprechend fortbilden kann und nicht nur die Pädagog*innen von Vorbereitungsklassen.

Folgende Aspekte zeigen Möglichkeiten auf, wie die Schule die Bildungsintegration von neu migrierten Kindern und Jugendlichen als Anstoß für diskriminierungskritische Schulentwicklung insgesamt nehmen kann. Sie kann

- alle Pädagog*innen in Deutsch als Zweitsprache oder sprachsensiblem Fachunterricht fortbilden, wovon *alle* Kinder und Jugendliche profitieren.[116]
- sich darum bemühen, die Kompetenzen der Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen zu sichern, auch wenn es einmal eine Phase gibt, in der weniger neu migrierte Schüler*innen in die Schule kommen.
- die Kommunikation mit Eltern verbessern, die nicht oder nicht gut Deutsch sprechen.
- Pädagog*innen im Umgang mit Traumatisierung fortbilden, was nicht nur im Kontext von Flucht relevant wird, sondern bei jeder Form von Gewalt, die Schüler*innen erfahren.

116 Siehe *3.18 Mehrsprachigkeit und Sprachhierarchien*.

Das gesamte Kollegium einbeziehen

Für das Gelingen der Bildungsintegration der neu migrierten Kinder und Jugendlichen ist bedeutend, wie das Kollegium zusammenarbeitet und ob es gelingt, das Thema zu einem gemeinsamen der ganzen Schule zu machen statt einzelne Lehrkräfte mit der Aufgabe zu betrauen.

> *Ein Lehrer der Vorbereitungsklasse wird in der Pause von einer Lehrerin der Regelklassen angesprochen: »Ja, deiner da, der jetzt bei mir in der Klasse ist, hat wieder nicht verstanden, was er beim Sportfest machen soll.«*

Wenn die Schule, wie im Beispiel, die Verantwortung für neu migrierte Schüler*innen auf einzelne Lehrkräfte abschiebt, verhindert sie das Ankommen der Kinder und Jugendlichen in der schulischen Normalität, da sie als ›besonders‹ und nicht Teil der Schulgemeinschaft gesehen werden. Es hilft, zwischen Zuständigkeit und Verantwortung zu differenzieren: Auf der einen Seite gibt es Expert*innen und allen bekannte Ansprechpartner*innen – sowohl für die Schüler*innen als auch Kolleg*innen – und auf der anderen Seite sind alle Pädagog*innen verantwortlich für das Wohlbefinden und den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen.

Um dies abzusichern, braucht es den regelmäßig stattfindenden, nicht anlassbezogenen Austausch des gesamten Kollegiums zu den Vorbereitungsklassen bzw. den neu migrierten Kindern und Jugendlichen: fachübergreifende Sitzungen, entsprechender Tagesordnungspunkt bei der Gesamtlehrer*innenkonferenz etc. Besonders wichtig ist der Austausch zwischen den Lehrkräften der Vorbereitungs- und der Regelklassen.

Der Unterricht in einer Vorbereitungsklasse ist pädagogisch besonders herausfordernd. Es sollten hier nur besonders erfahrene Pädagog*innen zum Einsatz kommen.

*Zusammenarbeit mit kommunalen Akteur*innen*

Die Schule kann nicht alle Aufgaben allein bewältigen. Sie sollte sich daher mit verschiedenen Akteur*innen vernetzen. Traumatherapeut*innen können zum Beispiel Schulpsycholog*innen beraten und fortbilden oder Ehrenamtliche und Träger der offenen Kinder- und Jugendsozialarbeit können in der Sprachförderung, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung unterstützend agieren.

> *Eine Sozialarbeiterin des Jugendmigrationsdienstes begleitet ein Jahr lang zwei Vorbereitungsklassen. In dieser Zeit führt sie mit jedem*jeder Schüler*in ein Interview zu ihren Familien und ihrem Herkunftsort, darüber, wie es ihnen in Deutschland, an der Schule und in der Klasse geht und was sie für Träume für ihre Zukunft haben. Das Gespräch ist bewusst offen gehalten und es geht darum, die Lebenswelt der Jugendlichen kennenzulernen. Aus diesen Zweiergesprächen entsteht in Zusammenarbeit mit einer Theaterpädagogin ein Stück, das die Schüler*innen am Ende des Schuljahres der Schule präsentieren.*

*Die Gespräche wurden von den Schüler*innen als sehr wertvoll empfunden, da Interesse für sie und ihre Perspektiven gezeigt wurde. Die Langfristigkeit des Projektes hat es ermöglicht, echte Beziehungen aufzubauen und jenseits des Bewertungskontextes mit den Schüler*innen immer wieder ins Gespräch zu kommen und sie im Prozess des Ankommens zu begleiten.*

Eine Kooperation mit Externen ist häufig leichter, wenn neu migrierte Kinder und Jugendliche in separierten Klassen unterrichtet werden. Dann ist die Ansprache einfacher und Projekte lassen sich auch im Rahmen der Klasse realisieren. Sowohl die Schule als auch externe Kooperationspartner*innen sollten dennoch überlegen, wie die Zusammenarbeit bei inklusiver Beschulung gelingen kann, ohne die Kinder und Jugendlichen als besonders hilfsbedürftig zu stigmatisieren und sie dennoch in ihren spezifischen Bedürfnissen zu unterstützen.

Vernetzung von Schulen

Auch die Vernetzung von Schulleitungen, Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen über verschiedene Schulen und Schularten hinweg kann hilfreich sein. Pädagog*innen können Erfahrungen austauschen und sich gegenseitig bestärken, insbesondere wenn es wenig Unterstützung durch das Kollegium der eigenen Schule gibt.

Wenn Schulen außerdem auch politisch zusammenarbeiten und ihre Nöte und Forderungen im Kollektiv vertreten, können sie der eigenen Stimme mehr Gewicht verleihen. Sie können dann die Fortführung bestimmter Maßnahmen oder Fortbildungen auch bei schwankenden Migrationskonjunkturen dem Schulamt oder der Landespolitik gegenüber gestärkter verteidigen.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Die Beschulung von neu migrierten Kindern und Jugendlichen inklusiv gestalten.

Die Schule sieht die Organisation der Beschulung von neu migrierten Kindern und Jugendlichen nicht als lästige Pflichtaufgabe, die den gewohnten Ablauf stört, sondern als Kernaufgabe der gesamten Schule. Die Organisation von Vorbereitungsklassen und das Unterrichten in inklusiven Klassen sind pädagogisch voraussetzungsvolle Aufgaben und werden daher von engagierten und qualifizierten Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen verantwortet.

Die Schule versucht die Risiken und Nebenwirkungen der separierten Vorbereitungsklassen so gering wie möglich zu halten. Sie strebt zügige, individuelle oder auch schrittweise und ressourcenorientierte Übergänge aus den Vorbereitungs- in die Regelklassen an. Auch nach dem Übergang ermöglicht sie je nach Bedarf die Sprachförderung in Deutsch.

Die Schüler*innen werden in den gesamten Schulalltag aktiv eingebunden und nehmen am Ganztagsbetrieb teil. Die Schule bietet verschiedene, regelmäßige Angebote, um den Kontakt zwischen den neu migrierten und den anderen Schüler*innen zu fördern.

Ausgewählte Materialien

- *Zu den Bedarfen der Schüler*innen und Schule sowie Erfahrungsberichte aus der Praxis:* bildung und wissenschaft – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, Schwerpunkt Übergang von Vorbereitungsklassen in Regelklassen, Ausgabe 04/2017.

www.gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=54387&token=e7a4aa860860ad1890dfe551d4c9e6e0d7904d89&sdownload=&n=BundW-4-17_web_o_.pdf

- *Zur Beteiligung der gesamten Schule an der Gestaltung der Vorbereitungsklassen, Anregungen für den Unterricht und Praxisbeispiele:*
  Integration und Bildung. Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2016).
  www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/lbs_ib-3_gemeinsam_den_schulischen_anfang_gestalten_2016.pdf
- *Praxisreflektionen von einem sozial- und theaterpädagogischen Langzeitprojekt mit geflüchteten Jugendlichen:*
  Teilhabe als Voraussetzung für das Sprachenlernen. Begleitung einer internationalen Vorbereitungsklasse. (Barbara Seeber in: Seibold, Claudia/ Würfel/ Gisela: Soziale Arbeit mit Geflüchteten in der Schule. Beltz: Weinheim, 2017).
- *Beispiele aus unterschiedlichen Schulformen in NRW mit Anregungen, Ideen und Hinweisen für die Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen:*
  Orientierungshilfe Schule und Zuwanderung. Aus der Praxis (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule)
  www.schulentwicklung.nrw.de/q/orientierungshilfe-schule-und-zuwanderung/aus-der-praxis/index.html
- *Anregungen für die Spracharbeit im Deutschen und den Übergang in Regelklassen*:
  Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2017).
  www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/mehrsprachigkeit/grundlagenpapier/km_broschuere_deutsch.pdf

3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule?

*Das Projekt TALK bietet Hip-Hop-Workshops in einem soziokulturellen Jugendzentrum für Menschen im Alter von 14 und 18 Jahren an. Die Jugendlichen erarbeiten Songs und Choreografien, in denen sie sich unter anderem mit Diskriminierungserfahrungen und ihrem persönlichen Umgang damit auseinandersetzen. Neben den künstlerischen Coaches begleiten Mentor*innen die Gruppen und stehen für Diskussionen, Reflexionen und Einzelgespräche zur Verfügung. Am Ende des Projektes präsentieren die Jugendlichen ihre Ergebnisse auf einer Bühne vor einem Publikum oder intern. Das Projekt wird regelmäßig vorgestellt, Lehrer*innen unterstützen Schüler*innen bei der Teilnahme.*[117]

*Die Schüler*innen aus dem Empowermentprojekt einer Schwarzen Lehrerin haben sich, bestärkt durch das Angebot, zunehmend gegen diskriminierende Sprache, Stigmatisierung und Benachteiligungen in der Schule gewehrt – gegen Mitschüler*innen,*

117 Ausführliche Beschreibung des Projekts unter adis-ev.de/der-verein/empowerment/t-a-l-k/.

aber auch gegen Schulpersonal. In der Folge wurden manche von ihnen nicht versetzt oder nicht zum Abitur zugelassen.

Empowerment ist ein Modebegriff, der von der Beschreibung einer potenzial- und ressourcenorientierten Haltung in der Sozialen Arbeit bis hin zu Methoden der Selbstoptimierung oder Leistungssteigerung in der Unternehmensführung benutzt wird. Empowerment[118], wie wir es hier als einen wesentlichen Teil von Antidiskriminierungsarbeit verstehen, meint die individuelle und kollektive Selbstbemächtigung von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen und steht in der Tradition der Kämpfe von marginalisierten Gruppen um Selbstbemächtigung, politische Rechte, Zugang zu Ressourcen und einer Veränderung der gesellschaftlichen strukturellen Machtverhältnisse.

Empowerment bedeutet

- in Räumen zu sein, in denen Diskriminierungserfahrungen, Schmerz, Wut, Trauer und Verletzung ausgetauscht werden können und Anerkennung finden und die eigene Identität nicht infrage gestellt wird.
- sich der eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden und Kraft zu schöpfen, das eigene Potenzial zu erkennen und zu entwickeln.
- einen eigenen Umgang mit Diskriminierung zu finden und damit Handlungsspielräume zu erweitern.
- sich mit anderen zu vernetzen und zu organisieren, sich gegen Diskriminierung zu wehren und dabei Solidarität zu erleben.
- marginalisierte Stimmen und Perspektiven sichtbar zu machen und gemeinsam um Ressourcen und politische Teilhabe zu kämpfen.
- Wissen über Struktur und Funktion von Diskriminierung zu erlangen und so Diskriminierung nicht als individuelles Versagen zu sehen, sondern als strukturelles Problem, das angesprochen und verändert werden kann.

Dieses Grundverständnis von Empowerment bezieht sich klar auf gesellschaftliche benachteiligende oder entrechtende Strukturen und die Wirkung von Diskriminierungen auf Individuen und Gruppen. Dabei stehen die Erfahrungen der Menschen im Mittelpunkt sowie ihre vielfältigen Formen des Umgangs mit Normalitätsvorstellungen und Normierungen, die eine*n ausschließen, abwerten und verletzten. Empowerment in diesem Verständnis ist ein machtkritisches Konzept der Selbstbemächtigung in Kollektiven oder Zusammenschlüssen von Menschen, die gesellschaftlich unterdrückt und entrechtet werden, deren Alltag von Fremdzuschreibungen, Abwertungen und Ausschlüssen geprägt ist.

Verschiedene Studien[119] haben gezeigt, dass Jugendliche in der Schule, aber auch in der Jugendsozialarbeit wenig Raum finden, ihre Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren und zu bearbeiten. Wenn sie die Erfahrungen äußern, werden sie oft bagatellisiert und relativiert, nicht selten werden die, die Diskriminierungserfahrungen ansprechen, selbst als Störer*innen wahrgenommen. Viele resignieren und machen diese Erfahrungen mit sich selbst aus.

118 Die Diskussion dieses Handlungsfeldes beruht auf dem Beitrag von *Kechaja: Was ist Empowerment?* im Einführungsband. Dieser Beitrag fasst die Diskussion im Team von adis e.V. zu Empowermentkonzepten zusammen.

119 Vgl. etwa Melter 2006, Scharathow 2014.

Schulen und Jugendsozialarbeit sind daher gefordert, Räume zu schaffen, in denen diese Erfahrungen für die Kinder und Jugendlichen aussprechbar und bearbeitbar werden. Viele Praxiserfahrungen zeigen, dass Empowermenträume diese Lücke füllen können. Trotzdem stehen wir der Idee, Empowermentarbeit auch an Schulen zu etablieren, skeptisch gegenüber.

Wir wollen daher im Kontext dieser schulbezogenen Darstellung folgenden Fragen nachgehen:
- Welche zentralen Prinzipien der Empowermentarbeit stehen der Etablierung von Empowerment in der Institution Schule entgegen?
- Wie kann die Schule mit Partner*innen aus dem Gemeinwesen gut kooperieren?
- Welche Möglichkeiten, Impulse des Empowermentansatzes in der Schule aufzunehmen, gibt es?

Die Prinzipien der Empowermentarbeit und der schulische Raum

Wir werden im Folgenden entlang zentraler Prinzipien zeigen, wo Grenzen der Empowermentarbeit in der Schule liegen. Im Rahmen dieser komprimierten Aufbereitung für die pädagogische Praxis können wir allerdings weder die Prinzipien ausführlich begründen noch ihre methodische Umsetzung darstellen.

Freiwilligkeit

Empowerment basiert auf der freiwilligen Teilnahme. Dies ist an Schulen kaum möglich – selbst wenn ich mich freiwillig zu einer AG anmelde, bin ich meist verpflichtet, kontinuierlich teilzunehmen. Die Bereitschaft, sich mit persönlichen Verletzungen und schambesetzten Themen auseinanderzusetzen, kann aber nicht verpflichtend sein.

Zeit und Prozess

Empowerment ist ein Prozess, der Zeit braucht, um Vertrauen in sich, in die Gruppe und in die Mentor*innen zu entwickeln. Die Zeittaktung der Schule lässt oft wenig Spielräume. Empowerment öffnet Raum für Emotionen, insbesondere von Wut, Trauer und Ohnmacht, ein Konzept von zwei Schulstunden kommt da schnell an Grenzen.

Nicht belastete Räume

Empowerment braucht Räume und eine Raumkultur, die nicht durch dort erlebte Diskriminierungserfahrungen belastet sind. Klassenzimmer sind daher keine Orte, in denen Empowermentarbeit stattfinden kann. Empowerment stellt auch die strukturellen Machtverhältnisse infrage – also auch die in der Schule. Es ist fraglich, ob sich Schüler*innen in der Schule trauen, von Diskriminierungserfahrungen zu berichten, die sie an diesem Ort erleben.

Geschützte(re) Räume

Ein zentrales Prinzip der Empowermentarbeit ist, dass niemand ihre*seine Erfahrungen erklären oder rechtfertigen muss und neue Verletzungen weitgehend vermieden werden. Empowermenträume sind daher Räume, in denen alle Anwesenden die Dis-

kriminierungserfahrungen teilen. Schulinterne Angebote, die sich explizit an Schüler*innen mit Diskriminierungserfahrungen richten, bergen die Gefahr, dass durch das Angebot eine Besonderung geschieht und Schüler*innen, die daran teilnehmen, unter Umständen dadurch einer weiteren Stigmatisierung ausgesetzt sind.

Die Rolle der Mentor*innen

Aus den Begriffen Selbstbemächtigung und Selbstbestimmung geht bereits hervor, dass ein Mensch jemand anderen nicht professionell empowern kann. Das schließt jedoch nicht aus, dass Empowerment-Gruppen und -angebote moderiert und angeleitet werden. Wenn es geschützte, also für eine Gruppe mit einer vergleichbaren Diskriminierungserfahrung geschlossene Räume sind , werden sie von Mentor*innen/Trainer*innen mit den entsprechenden Diskriminierungserfahrungen geleitet. Sie bringen ein Verständnis für die Lebensrealitäten und die entsprechenden Perspektiven der Kinder und Jugendliche auf die Welt mit und nehmen eine parteiliche Haltung ein.

Wichtig ist außerdem, dass keine Abhängigkeitsbeziehung zu den Teilnehmenden besteht. Lehrer*innen oder auch die Schulsozialarbeiter*in als Anleiter*in einer Empowermentgruppe in der eigenen Schule sind daher kaum vorstellbar. Dies würde nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Pädagog*innen selbst aufgrund der eigenen Abhängigkeitsbeziehung in der Institution in eine schwierige Position bringen, zum Beispiel auch bei einem parteilichen Eintreten für die Schüler*innen im Kollegium.

Auseinandersetzung mit machtvollen Strukturen

Ein Ziel der Empowermentarbeit ist die Entwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit Diskriminierungen. In dem eingangs zitierten Beispiel haben sich Schwarze Schüler*innen, gestärkt durch das Empowermentangebot einer Schwarzen Lehrerin, vermehrt gegen Diskriminierung zur Wehr gesetzt und dadurch in der Schule Nachteile erfahren. Empowermentarbeit steckt in dem ständigen Dilemma, Menschen zu stärken, die nach wie vor in Verhältnissen leben, die sie nicht ad hoc verändern können. Wenn aber Schüler*innen in ihren neu entwickelten Handlungsstrategien wiederum in der gleichen Institution gemaßregelt werden, wirkt das nochmal verstärkt als dis-empowerment.

Kooperation mit Empowermentangeboten außerhalb der Schule

Eine Empowermentarbeit, die den genannten Prinzipien folgt, findet im Rahmen der Antidiskriminierungsarbeit, der offenen Jugendarbeit oder auch aufgrund der großen Bedeutung von künstlerischen Elementen in soziokulturellen Zentren einen besseren Raum als in der Schule selbst. Die Aufgabe der Schule in diesem Bereich ist also nicht, eigene Angebote aufzubauen. Sie kann aber zu außerschulischen Projekten der Antidiskriminierungs- und Empowermentarbeit, wie dem eingangs erwähnten TALK-Projekt, eine informierte und enge Zusammenarbeit aufbauen und diese mit ihren Möglichkeiten unterstützen:

- Die Schule kann in den Klassen über die Angebote informieren oder die Träger einladen, ihre Arbeit vorzustellen. Dabei sollten in den Klassen nicht einzelne Schüler*innen so angesprochen werden, dass sie in eine Sonderrolle geraten.

- Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter*innen, die von Schüler*innen über Diskriminierungserfahrungen ins Vertrauen gezogen werden, können im Einzelgespräch auf Empowermentangebote als eine Handlungsoption hinweisen.
- Die Schule kann Träger, die Empowermentangebote durchführen, zu Workshops über diskriminierungsrelevante Themen in der Schule einladen. So können die Teamenden/Referent*innen in persönlichen Kontakt zu betroffenen Schüler*innen kommen, ein erstes Vertrauen aufbauen und einen niedrigschwelligen Zugang zu den außerschulischen Angeboten bieten.
- Schulen können künstlerisch angelegten Empowermentgruppen die Möglichkeit eines Auftritts geben und damit den Raum für Anerkennung der Arbeit öffnen. Bei Aufführungen von mit der Schule kooperierenden Empowerment-Kunstprojekten in soziokulturellen Räumen können Pädagog*innen durch ihren Besuch ihr Interesse zeigen.
- Wenn es für bestimmte Gruppen keine Angebote gibt, können sich Schulen in ihrer kommunalen Netzwerkarbeit für die Finanzierung solcher unabhängigen Angebote einsetzen.

Momente von Empowerment an der Schule

Auch wenn Schulen selbst keine Empowermentangebote machen, so gibt es doch Ansatzpunkte, entsprechende Elemente aufzugreifen. Dazu haben wir an vielen Stellen dieses Buches Vorschläge gemacht.

Es kann empowernd sein, wenn
- marginalisierte Perspektiven im Unterricht einbezogen werden.
- in Schulbüchern und Schulmaterialien die Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen repräsentiert sind und sie sich mit ihren Themen darin wiederfinden.
- es an der Schule Personen mit ähnlichen Lebensrealitäten und -biografien gibt.
- Schüler*innen erleben, dass ihre Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen ihre Diskriminierungserfahrungen anerkennen.
- in Video- oder Theaterprojekten, Schulbands, Tanzgruppen das Thema Diskriminierung aufgegriffen wird und ein Raum entsteht, in dem sich eine Gruppe wertschätzend und vertrauensvoll mit den verschiedenen Lebenserfahrungen der Mitglieder auseinandersetzt.
- in Vorbereitungsklassen die mehr oder weniger geteilten Erfahrungen der Migration und Flucht einen Raum bekommen.
- in der AG »Schule ohne Rassismus« bei der Vorbereitung einer Aktion Menschen beginnen, von ihren Erfahrungen zu erzählen und eine Situation der Vertrautheit unter Verschiedenen entsteht.

Aufgrund der oben benannten Grenzen von Empowermentarbeit an Schulen plädieren wir hier eher dafür, diese Angebote nicht als Empowerment zu bezeichnen, sondern lediglich solche, die sich auch an den beschriebenen Grundprinzipien orientieren. Eine Beliebigkeit in der Verwendung des Begriffes steht der fachlichen Entwicklung des Ansatzes eher im Weg.

Vorschlag für Qualitätsstandard:
Räume für den Umgang mit Diskriminierungserfahrung extern aufbauen.

Kinder und Jugendliche brauchen sichere Räume, in denen sie selbstbestimmt Diskriminierungserfahrungen thematisieren können. Diese Räume sind als ein Ort des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts zu gestalten.

Die Schule ist als ein selbst durch ungleiche Machtverhältnisse geprägter Ort nur bedingt in der Lage, derartige Schutzräume anzubieten. Sie arbeitet daher eng mit externen Kooperationspartnern zusammen, die Empowermentangebote inner- und außerhalb der Schule gestalten.

Ausgewählte Materialien

- *Zur Bedeutung von Empowerment sowie praktische Hinweise zur Konzeption und Durchführung von Angeboten:*
  Empowerment aus der People of Color-Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus (Halil Can, 2013). www.eccar.info/sites/default/files/document/empowerment_webbroschuere_barrierefrei.pdf
- *Gelingensbedingungen von Empowerment, Strategien und Praxisbeispiele:*
  »Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen …« Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen (Amadeu Antonio Stiftung, 2016).
  www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/empowerment-internet.pdf
- *Zur Bedeutung von Empowerment für Jugendliche:*
  »Outside the Box«. Stärkung und Empowerment von Jugendlichen of Color. (Toan Nguyen in: »Läuft bei Dir!« Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit, Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.), 2015).
  www.projekt-ju-an.de/w/files/juan/ju-an-2015-internet.pdf
- *Zur Notwendigkeit von Empowermentangeboten für muslimische Jugendliche:*
  Raus aus der Opferrolle! Empowerment gegen Diskriminierung und Rassismus (Nuran Yiğit in: Netzwerk gegen die Diskriminierung von Muslimen (Hrsg.): Und du?, 2012)
  issuu.com/ufuqde/docs/broschuere_antidiskriminierung
- *Die Dokumentation eines Empowerment-Projektes in Ostdeutschland, das Empowermentansätze auch im Rahmen von Schule durchgeführt hat:*
  3-2-1-Mut! Das Abenteuer Empowerment – interkulturelles Empowerment in Sachsen (Verband binationaler Familien und Partnerschaften, 2010).
  www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/leipzig/Broschueren/3-2-1-Mut__Empowermentprojekt.pdf

4. Entwicklungsfelder der diskriminierungskritischen Schule

Die Anlässe und Hintergründe für Schulen, sich mit den Themen Diskriminierung, Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus zu beschäftigen, können verschieden sein. Eine Schule, die sich – wie im zweiten Kapitel beschrieben – als Schule der Anerkennung versteht, wird sich ohnehin damit auseinandersetzen. Auch ein konkreter Anlass kann Auslöser sein, sich dem Thema zu stellen. Je nach Ausgangspunkt werden auch die Schritte, die zu gehen sind, um die gewünschte Veränderung zu erreichen, unterschiedlich ausgerichtet sein.

Denkbar sind mehrjährig angelegte Entwicklungsprozesse. In Weiterentwicklung des (eingeführten, aber engführenden) Konzepts der Interkulturellen Öffnung werden diese Prozesse hier als »Diskriminierungskritische Öffnung« beschrieben, mit dem Ziel, in Schulen eine Antidiskriminierungskonzeption zu erarbeiten und schrittweise umzusetzen.

Denkbar ist aber auch die Arbeit an konkreten Lösungen für aktuell auftretende Probleme. Allgemein formulierte Konzepte scheitern an der Heterogenität von Schulen (Schularten, Größe, Vorerfahrung, regionales Umfeld usw.).

Wir werden hier die diskriminierungskritisch relevanten Aspekte wesentlicher Entwicklungsfelder der Schulentwicklung diskutieren. Das sind

- eine Grundidee zur Schule als lernende Organisation, die in den bestehenden Bedingungen auf einer gemeinsam zu verhandelnden ethischen Grundlage ihre Qualität weiterentwickeln will (4.1).
- eine von einer Kritik am Konzept der Interkulturellen Öffnung ausgehende Skizzierung eines Programms der Diskriminierungskritischen Öffnung (4.1).
- grundsätzliche Hinweise, wie Veränderungsprozesse angelegt werden können, welche Strukturen sinnvoll und welche Risiken und Nebenwirkungen zu erwarten sind (4.2).
- Hintergründe für eine Bestandsaufnahme mit dem Fokus auf den erreichten Grad an Barrierefreiheit; einen Begriff, den wir hier vorschlagen wollen als Raster für die Analyse der Prozesse, die bereits einen gleichwertigen Zugang für alle zu Bildung und Teilhabe gewährleisten bzw. bei denen noch Handlungsbedarf besteht (4.3).
- eine Beschreibung der Schule als multiprofessionellen Ort, mit der Idee, dass gerade eine diskriminierungskritische Schulentwicklung alle professionellen Akteur*innen mitdenken muss (4.4).
- Ansätze einer diskriminierungskritischen Teamentwicklung, die das Ziel hat, auch die Mitarbeitenden in der Schule vor Diskriminierung zu schützen und Räume zu öffnen, um mit Diskriminierungserfahrungen im Team produktiv umzugehen (4.5).
- grundsätzliche Überlegungen, wie Qualifizierungsmaßnahmen für die diskriminierungskritische Schulentwicklung genutzt werden können und welche Risiken dabei zu bedenken sind (4.6).
- Impulse zur Einbeziehung von Schüler*innen und Eltern in den Entwicklungsprozess (4.7).
- eine von grundsätzlichen Überlegungen zur Kooperation von Schulen mit externen Trägern und Initiativen ausgehende Idee einer Schule im Gemeinwesen, die einen professionellen Umgang mit Diskriminierung und rechtsextremen Tendenzen als gemeinsame Aufgabe definiert (4.8).

4.1 Schule als lernende Organisation – Von der Interkulturellen zur Diskriminierungskritischen Öffnung

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Von welchem Verständnis von Handlungsfähigkeit gehen wir hier aus, wenn wir die Schule als lernende Organisation beschreiben?
- Warum ist das Konzept der Interkulturellen Öffnung zu eng gedacht?
- Wie kann es zu einem Konzept der Diskriminierungskritischen Öffnung weitergedacht werden? Wie können dabei ein multiperspektivischer Blick, gesellschaftliche Positionierungen und das Differenzdilemma mitgedacht werden?

*Handlungsmöglichkeiten der Akteur*innen*

Jede*r Akteur*in sowie jede Organisation handelt in einem Feld, das von bestimmten Handlungsmöglichkeiten innerhalb institutioneller, gesetzlicher Grenzen gekennzeichnet ist. Qualitätsentwicklung bedeutet in diesem Sinn,
- die bestehenden Möglichkeiten im Sinne des pädagogischen Auftrags so weit als möglich auszunutzen,
- bestehende Grenzen, die dem eigenen pädagogischen Auftrag entgegenstehen, zwar nicht zu ignorieren, aber in Bündnissen mit anderen zu erweitern versuchen,
- und – wenn notwendig – auch politisch zu problematisieren.

Dies betrifft sowohl die Möglichkeiten der*des Einzelnen in ihrer*seiner Schule als auch die Möglichkeiten der Schule gegenüber von der Schulverwaltung gesetzten Grenzen. Diese Perspektive auf begrenzte, aber veränderbare Möglichkeitsräume hilft zum einen, die jeweiligen Entwicklungsschritte gut planen zu können und sich auch nicht zu viel vorzunehmen. Sie fordert aber auch jede Person und jede Institution auf, mit Blick auf die Interessen der Kinder und Jugendlichen auf die Weiterentwicklung der Schule zu bestehen. Es genügt nicht, sich in bestehenden Strukturen und ihren Grenzen einzurichten.

Die Auseinandersetzung mit Konzepten, die sich der Zielperspektive einer per Grundgesetz gesicherten gleichberechtigten Teilhabe für alle verpflichtet sehen, wird von manchen für die konkrete Praxis als überfordernd wahrgenommen. Wer konkret welche Gestaltungsmöglichkeiten hat oder nicht hat, hängt von den konkreten Ausgangsbedingungen ab, sowohl bezogen auf die handelnden Personen, als auch bezogen auf die Institution als Ganzes.

Gibt es bereits ein erklärtes gemeinsames Ziel in Richtung Verwirklichung der Bildungsgerechtigkeit und gleichberechtigter Teilhabe? Oder ist diese grundsätzliche Auftragsformulierung der notwendige erste Schritt eines Prozesses? Welche konkreten Entwicklungsprozesse sind möglicherweise bereits angestoßen?

Von der Interkulturellen zur Diskriminierungskritischen Öffnung

Bezogen auf migrationsgesellschaftliche Anforderungen sind unter dem Label Interkulturelle Öffnung (IKÖ) Qualitätsentwicklungskonzepte entwickelt worden.[1] Diese verbindet folgende Grundelemente: Die sozialen Regeldienste und Bildungseinrichtungen reagieren auf eine gesellschaftliche Realität. Sie bemühen sich darum, die bestehende Angebotsstruktur für die (angenommenen) spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Migrationsgeschichte zu öffnen.

Dabei stellen sich die Institutionen immer einer doppelten Herausforderung: Sie wollen zum einen bestehende Barrieren zwischen bisher wenig erreichten Nutzer*innen und den Institutionen abbauen. Zum anderen wollen sie die Qualität der Angebote in Bezug auf diese Zielgruppen weiterentwickeln.

Dass es sich hier um einen Paradigmenwechsel handelt, zeigt ein Blick auf die Geschichte der interkulturellen Pädagogik. Paul Mecheril u. a.(2010) skizzieren die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte ausgehend von der »Dekade des Defizit-Diskurses« in den 1970er Jahren (Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik) und der »Dekade des Differenzdiskurses« in den 1980ern (Begegnung mit den ›Anderen‹ als Bereicherung). Erst in den 1990er Jahren, der »Dekade des Dominanzdiskurses«, rückte eine Kritik an den Institutionen der Bildung und der Sozialen Arbeit selbst in den Fokus. Nicht mehr die ›rückständigen Gastarbeiterkinder‹ sollten kompensatorisch gefördert und assimiliert werden, nicht mehr die ›bereichernde Kultur‹ der ›Anderen‹ in multikulturellen Begegnungsansätzen inszeniert werden, sondern die dominante Kultur der Einrichtungen selbst wurde nun als problemschaffend wahrgenommen.

Das Konzept der Interkulturellen Öffnung versteht sich als ein Gegenentwurf zu gesellschaftlich dominierenden Assimilationsforderungen. In den Materialien zum 6. Familienbericht (BMFSFJ 2000, S. 199) wird das Konzept der Interkulturellen Öffnung bezogen auf die Institution Schule treffend auf den Punkt gebracht: »Die Kernfrage ist, wessen Schule ist das hier? Ist es eure Schule oder ist es unsere Schule? Ist es eine deutsche Schule oder eine Schule in Deutschland?«

In der Regel wird Interkulturelle Öffnung als ein Entwicklungsprozess beschrieben, der alle Teile und Abläufe einer Organisation erfasst. Insofern gibt es eine große Nähe zum Gender Mainstreaming. Für den Bereich Schule ist Interkulturelle Öffnung somit als Querschnittsthema in Schulentwicklungsprozessen zu denken. Das Konzept bleibt dabei aber theoretisch, praktisch wenig eindeutig und damit in vielerlei Weise interpretierbar. Diese inhaltliche Unschärfe führt oft dazu, dass das kritische Potenzial des Konzepts hinter machbareren ›Maßnahmen‹ verschwindet.

Durch die Betonung der Kultur ist das Konzept der Interkulturellen Öffnung in besonderer Weise offen für Interpretation. Zwar verstehen sich manche dem Ansatz verschriebenen Konzepte als antidiskriminierend, weil sie für alle Adressat*innen einer sozialen Dienstleistung eine gleichwertige Behandlung oder gleiche Zugangschancen einklagen. Die zu bearbeitenden Barrieren werden jedoch in erster Linie als Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen gedacht und nicht als Resultat von sozioökonomischen Machtverhältnissen begriffen oder zumindest nicht als solche bearbeitet.[2]

1 Zum Beispiel Hinz-Rommel 1995, Foitzik 2007, Handschuck/Schroer 2012.
2 Siehe auch Foitzik/Pohl 2009.

Ansatzpunkte einer Weiterentwicklung des Konzeptes Interkulturelle Öffnung zur Diskriminierungskritischen Öffnung

Im Folgenden wollen wir zeigen, dass es

- erstens eine Erweiterung der Kulturperspektive durch eine Perspektive auf Migration, Diskriminierung, Gender, soziale Ungleichheit u. a.,
- zweitens eine angemessene Berücksichtigung der gesellschaftlichen Positionierung der Akteur*innen und
- drittens einen bewussten Umgang mit dem Differenzdilemma

braucht, um einen schulischen Öffnungsprozess in einen angemessenen Rahmen stellen zu können.

Der multiperspektivische Blick

Für eine erste Erweiterung eines engen kulturellen Verständnisses von migrationsgesellschaftlichen Öffnungsprozessen schlagen wir ein (Brillen-)Modell vor, das dazu beitragen soll, Individuen auf der Basis eines multiperspektivischen Blicks mit ihren vielfältigen Erfahrungshintergründen wahrzunehmen und nicht auf eine Dimension zu reduzieren[3]. Jede einzelne Perspektive für sich – auch die im einführenden Kapitel 2 ausführlich dargestellte *Diskriminierungsbrille* – wird konkreten Handlungssituationen nicht gerecht. Dennoch kann jede Perspektive den Blick öffnen auf spezifische Herausforderungen und Belastungen sowie auf Handlungsstrategien und somit auch auf Ressourcen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen.

- *Kulturbrille*: Im Alltagsverständnis vieler Pädagog*innen wird Kultur sehr stark auf ethnische und nationale Kulturen reduziert. Doch kann man auf dieser Ebene sinnvolle Aussagen über Kulturen machen? Das vorherrschende Bild kultureller Differenz suggeriert, dass sich alle Mitglieder einer kulturellen Gruppe in bestimmten Umgangsweisen gleichen und dabei anderen, ebenso als homogen verstandenen Gruppen gegenüberstehen. Doch die Unterschiede innerhalb jeder Gruppe sind größer als die Unterschiede zwischen den Gruppen.
  Der Blick auf etwaige kulturelle Differenzen kann fruchtbar sein, wenn ich damit nicht vorgefertigte Bilder über ›Andere‹ reproduziere, sondern fragend erforsche, auf welche grundlegenden Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sich Individuen oder soziale Gruppen beziehen, sei es etwa in Hinblick auf die Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen eines Milieus oder die Handlungspraxis innerhalb einer (jugend-)kulturellen Szene. Was gilt hier jeweils als ›normal‹? Womit setzen sich die Mitglieder in ähnlicher Weise auseinander? Auf welche Bilder beispielsweise von Familie oder Schule greifen sie zurück, wenn sie das eigene Handeln und die sie umgebende soziale Welt erklären?
- *Migrationsbrille*: Migration verändert die Lebenssituation der Einzelnen grundlegend. Soziale Netze fallen weg oder verändern sich. Mitgebrachte Generationen- und Geschlechterrollen können in Bewegung geraten. Das tägliche Erleben, nicht selbstverständlich ›dazuzugehören‹ , kann verunsichern und verletzen. Entsprechende Alltagserfahrungen werden je nach Lebenssituation und Persönlichkeit unterschiedlich verarbeitet. Die Perspektiven auf die jeweiligen familiären und persönlichen Bewältigungsformen der Migration eröffnen den Blick auf individuelle Ressourcen.

3 Siehe auch Foitzik 2013.

- *Soziale-Ungleichheits-Brille*: Ein wichtiges Korrektiv für den Blick mit der ›Kulturbrille‹ ist die Berücksichtigung der sozial-strukturellen Lage einer Person. Viele Phänomene, die in der gesellschaftlichen Reaktion auf die Lebens- und Handlungspraxis von Menschen mit Migrationsgeschichte, aber unter Umständen auch von ihnen selbst kulturell gedeutet werden, erklären sich vielmehr aus dem Grad der beruflichen und sozialen Teilhabe. Sie sind mitunter nicht zuletzt auch als Resultat der Verwehrung gesellschaftlicher Teilhabechancen verstehbar.
- *Genderbrille*: Welche ›Erwartungen‹ werden in einer Gesellschaft an ›Männer‹ und ›Frauen‹ gestellt, welche Ressourcen haben sie, diesen Erwartungen zu genügen? Welche Möglichkeiten gibt es, entgegen dieser heteronormativen und bipolaren Geschlechterordnung andere und eigene Geschlechtsidentitäten zu leben und zu entwickeln?
- *Subjektbrille*: Die Subjektbrille nimmt die Lebenspraxis und Handlungsstrategien der Einzelnen in den Blick, die jeweiligen individuellen Erfahrungen und individuellen Verarbeitungen von Erfahrungen, die individuellen Wünsche und Bedürfnisse.

Die verschiedenen Brillen können dazu dienen, die Komplexität des gesellschaftlichen Bedingungsgefüges der Handlungspraxis von Individuen zu ergründen und vereinfachende kulturalisierende Erklärungsansätze zu vermeiden. Diese hier von einer inter*kultur*ellen zu einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung erweiterte Erklärungsperspektive, muss für eine diskriminierungskritische Öffnung weiterentwickelt werden. Auch für andere Diskriminierungsmerkmale wären je verschiedene Brillen zu denken, die sicherstellen, dass nie nur eine Perspektive auf die*den ›Anderen‹ ermöglicht, das Handeln zu verstehen.

Gesellschaftliche Positionierung

Die beschriebene Erweiterung von der Problembeschreibung ›kulturelle Differenz‹ zu einem multiperspektivischen Blick nimmt bereits die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis stärker in den Blick. Mit dem Brillenmodell blicken die Professionellen aber immer noch auf die Adressat*innen. Ihr eigenes Handeln sowie ihr Eingebundensein in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bleibt ›unsichtbar‹.

Analog zu den Brillen könnten entsprechende ›Spiegel‹ sowohl die Rolle der pädagogisch Handelnden wie auch die der Schule als Institution sichtbar machen. Den Platz, den einzelne Subjekte im Rahmen der geopolitischen Weltordnung wie in der Gesellschaft einnehmen, wurde zum großen Teil per Geburt ›zugewiesen‹. Dieser Platz wird auch als gesellschaftliche Positionierung bezeichnet. Er ist maßgeblich für unterschiedliche Privilegien und Handlungsmöglichkeiten in der Gesellschaft wie auch im globalen Kontext. Staatsangehörigkeit, religiöse Überzeugungen, Aufenthaltsstatus, Hautfarbe, Geschlecht, sexuelle Orientierung sind einige bedeutsame Kategorien für die jeweilige gesellschaftliche Position, aus der sich je unterschiedliche Selbstverständlichkeiten von Zugehörigkeit sowie die Eröffnung und Begrenzung von Handlungsmöglichkeiten ergeben.

Diese Spiegel-Perspektive macht sichtbar, welche sozialen Positionen, welche Lebensgeschichten in der Institution Schule repräsentiert sind und damit auch, wen die Kinder und Jugendlichen als Gegenüber wahrnehmen. Vor allem aber eröffnet die Perspektive die Möglichkeit, danach zu fragen, wie sich dies im individuellen und im ins-

titutionellen Handeln auswirkt und wie dadurch – in der Regel unbewusst – institutionelle Ausschlüsse oder auch Inklusionserfahrungen möglich werden.

Umgang mit dem Differenzdilemma

In Frankreich werden aus Furcht vor ethnischen Segregationsprozessen und Stigmatisierungen keine Statistiken über ethnisch-kulturelle oder auch Migrationshintergründe geführt. In Großbritannien verspricht man sich von einer solchen Erhebung gerade die Möglichkeit einer Kontrolle der Repräsentanz der einzelnen Gruppen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, um Benachteiligungsprozesse auch statistisch abbilden zu können. Damit sind zwei unterschiedliche Strategien genannt, die an der gleichen Zielsetzung orientiert sind, nämlich Diskriminierung zu verhindern.

Dies weist auf ein weiteres Problemfeld der Interkulturellen Öffnung hin. Die Schwarze US-amerikanische Dichterin Pat Parker schreibt in ihrem Gedicht mit dem Titel »Für die Weiße, die wissen möchte, wie sie meine Freundin sein kann«: »Erstens: Vergiss, dass ich schwarz bin. Zweitens: Vergiss nie, dass ich schwarz bin«. Damit formuliert sie das Grunddilemma jeder interkulturellen oder auch allgemein gesprochen differenzsensiblen Perspektive. Die Leugnung der Differenz unter dem Motto der Gleichbehandlung würde der Lebensrealität der ›Anderen‹ nicht gerecht werden. Andererseits trägt das Reden über die ›Anderen‹ selbst wiederum dazu bei, einen Kern des Problems zu verfestigen, nämlich das Denken in ›Wir‹ und die ›Anderen‹.

Schüler*innen und ihre Eltern einerseits in ihren besonderen Erfahrungen aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Hautfarbe, einer Behinderung, ihrer sexuellen Identität oder Orientierung, ihrer sozialen Situation wahrzunehmen, trägt also andererseits dazu bei, diese Differenz aufrechtzuerhalten und sie im pädagogischen Handeln möglicherweise auf diese Lebensdimension festzuschreiben.

4.2 Schule verändern

Wir haben im Kapitel II. »Grundsätze für eine diskriminierungskritische Schule als Schule der Anerkennung« einen inhaltlichen Vorschlag gemacht für eine ethische Grundhaltung, die Ausgangspunkt sein kann für konkrete Entwicklungsschritte. Hier geht es nun darum, *wie* dies umgesetzt werden kann.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

- Wie kann eine Schule eine ethische Basis legen und welche Rolle spielt dabei die Schulleitung?
- Braucht es für die diskriminierungskritische Schulentwicklung einen Konsens von Schulleitung und Kollegium? Geht es auch ohne die Unterstützung der Schulleitung? Wie können Schüler*innen und Eltern eingebunden werden?
- Wie kann eine diskriminierungskritische Schulentwicklung als Prozess angelegt werden? Welche Rolle spielen dabei Projektgruppen und externe Begleitung?

Wie es zu einer gemeinsamen Basis kommt – die Rolle der Schulleitung

Schulleitungen nehmen eine zentrale Position im Prozess der Schulentwicklung ein. Sie tragen die Verantwortung dafür, dass es im Kollegium und darüber hinaus in der gesamten Schule einen Raum gibt, in dem über eine ethische Ausrichtung der Schule immer wieder gerungen wird. Anhand konkreter Fragen können alle Beteiligten über die daraus abzuleitenden Strukturen und Haltungen diskutieren und auch streiten. Vielen Schulen fehlen diese Räume und damit auch die Idee eines gemeinsamen Ziels der Arbeit. Was können Gründe dafür sein?

- Die Schulleitung ist sich selbst nicht darüber im Klaren, welche ethische Wertegrundlage sie an ihrer Schule verwirklicht sehen will.
- Sie will niemanden bevormunden.
- Sie hat Sorge vor einer Spaltung des Kollegiums zum Beispiel in ›Progressive‹ und ›Uneinsichtige‹ oder ›Konservative‹.
- Sie fühlt sich und sieht das Kollegium ohnehin von vielen bildungspolitischen Neuerungen überfordert.
- Sie steht unter Druck der Elternschaft, die ihre Kinder – zum Beispiel bei der Frage der Inklusion von Kindern mit einer Behinderung – an anderen Schulen anmelden.
- Sie steht auch unter Druck der Kolleg*innen, die sich ohnehin überfordert fühlen oder einfach so weitermachen wollen wie bisher.

Wenn es kein gemeinsames Ziel gibt, entsteht eine Kultur der Beliebigkeit. Es gibt dann keine Maßstäbe für den Umgang miteinander, sowohl im Kollegium als auch im pädagogischen Umgang mit Schüler*innen als auch mit den Eltern. Es geht dagegen um eine grundsätzliche Wertehaltung, die das ganze Schulleben durchzieht wie ein roter Faden. Die im Alltag für alle erfahrbar wird.

Die Schulleitung kann ein Angebot machen, gemeinsam zu erarbeiten, wie diese Wertehaltung sich in konkrete Praxis umsetzt. Sonst bleiben die Werte große ›Containerbegriffe‹ , die zwar alle unterschreiben, aber auch alle anders füllen. Dieser Prozess – über interne Fortbildungen, Teamklausuren und viele Einzelgespräche – ist aufwendig. Er führt aber dazu, dass auf der gemeinsamen Grundlage in vielen Einzelfragen schneller Lösungen gefunden werden können.

Ein Kollege, der vom Schulamt beauftragt ist, Schulen bei der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung zu beraten, beschreibt Erfolgskriterien rückblickend folgendermaßen:

- *Es gibt eine klare Position: Die Schule will das.*
- *Vielfalt wird als Bereicherung gesehen und nicht als zusätzliche Belastung.*
- *Es gibt eine grundsätzliche Haltung: Die Schule ist für die Kinder da und nicht zum Selbstzweck.*
- *Die individuelle Förderung war bereits bekannt.*
- *Die Kollegien wurden im Prozess nicht überfordert.*

Ob es einer Schulleitung möglich ist, solche Prozesse anzustoßen, hängt auch davon ab, ob das Thema gesellschaftlich und politisch Rücken- oder Gegenwind hat. Im Prozess der Inklusion von Kindern mit einer Behinderung an Regelschulen haben die Ak-

teur*innen etwa in Baden-Württemberg den politischen Wandel in den letzten Jahren deutlich gespürt. Waren vorher die Inklusionsskeptiker*innen eher in der Defensive, so hat sich die Stimmung nun wieder gewandelt. Auch in Bezug auf die Inklusion von neu an die Schule kommenden geflüchteten Schüler*innen war das Ende der »Wir schaffen das!«-Stimmung in der Politik deutlich an vielen Schulen zu spüren.

Wer trägt die Veränderungen?

Während eines solchen Veränderungsprozesses lassen sich im Kollegium in der Regel unterschiedliche Teilgruppen mit unterschiedlichen Positionen und Interessen ausmachen. Es gibt Gruppen, die den Prozess mitinitiieren oder mittragen, und andere, die sich gegen Veränderung wehren.

Geht Entwicklung nur über Konsens?

Gerade bei Prozessen um die politisch aufgeladenen Themen Migration, Diskriminierung, Inklusion besteht immer die Gefahr, dass es zu Spaltungen und Polarisierung im Kollegium kommt. Wie gewinne ich die Unentschiedenen, die in der Mitte zwischen Enthusiast*innen und Gegner*innen einer tatsächlichen Veränderung stehen? Wie kann sich auch in der Begegnung mit den für jede Veränderung wichtigen ›Bremser*innen‹ und ›Bedenkenträger*innen‹ der wertschätzende Umgang bewähren?

> *Ein Schulleiter beschreibt in einem Werkstattgespräch eine wertschätzende Form der Entscheidungsfindung. Dabei geht es, wenn nach einer Diskussion eine Entscheidung ansteht, nicht um den Grad der Zustimmung und nicht nur um ein Dafür oder Dagegen. Mit einem Handzeichen signalisieren alle ihre kleinen oder großen Bedenken bis hin zu einem Veto. Die formulierten ›Bauchschmerzen‹ werden von der Arbeitsgruppe, die die Entscheidung vorbereitet hat, aufgegriffen mit dem Ziel, neue Lösungen zu finden und so keine Verlierer*innen zu produzieren. So steigt die Chance, dass auch die, die von der Entscheidung nicht überzeugt sind, den Weg mitgehen können.*

Hier wird ein respektvoller Umgang miteinander auch in der Entscheidungsfindung gelebt. Es geht nicht darum, einen Mittelweg des Kompromisses zu gehen und zu hoffen, dabei alle mitzunehmen. Diese Art von Konsens führt in der Regel zur Trägheit, weil damit die wechselseitige Selbstbestätigung im Kollegium und nicht die Selbstkritik und damit die Einsicht in notwendige Veränderungsprozesse verbunden sind. Die ethische Basis darf nicht dazu führen, dass Streit verhindert wird, weil sich alle scheinbar auf ein Leitbild geeinigt haben. Welche*r Pädagoge*in sagt schon von sich, dass sie*er diskriminiert? Es braucht die gegenseitige Herausforderung und Kritik. Gerade im Dissens liegt dann eine Chance, wenn Konflikte und Probleme in der Sache artikuliert werden.

Dies darf aber nicht zur einer Beliebigkeit von Positionen führen. Positionen in Sachfragen müssen sich daran messen lassen, inwieweit sie sich noch auf die gemeinsame Wertebasis beziehen.

> *An einer Schule wurde der Schulentwicklungsprozess mit folgendem Prinzip durchgeführt: Wer mitmacht, wird entlastet. Wer sich nicht beteiligen will, muss Arbeiten der*

*beteiligten Akteur*innen übernehmen. Wem der Prozess insgesamt nicht passt, kann gehen.*

In letzter Konsequenz kann eine Schule diesen Weg nur gehen, wenn die Schulleitung in Kauf nimmt, dass am Ende Einzelne, die nicht mitgehen wollen, sich überlegen müssen, ob sie an dieser Schule richtig sind. Aber auch dieser Prozess kann in einem wertschätzenden Ton und auf nicht ausgrenzende Weise geführt werden.

Eine besondere Situation entsteht, wenn Pädagog*innen als Energieträger*innen der Veränderung auftreten, die selbst einer Gruppe angehören, die Diskriminierungserfahrungen macht.

- Haben diese Kolleg*innen im Kollegium eine besondere Autorität oder wirken sie auf mehrheitsangehörige Kolleg*innen in besonderer Weise polarisierend?
- Wie können sie von der Schulleitung vor Verletzungen in diesem Prozess geschützt werden?
- Verfestigen sie mit dem Engagement eine Gefahr, nicht als professionelle Pädagog*innen, sondern als ›Betroffene‹ wahrgenommen zu werden?
- Kann ihnen auf der anderen Seite in besonderer Weise gelingen auch diskriminierungserfahrene Schüler*innen und Eltern in den Prozess einzubeziehen?
- Ist hier die Gefahr, sich für das Thema aufzureiben, ohne dafür die notwendige Anerkennung zu bekommen, besonders groß?

Um diese Ressource nutzen zu können, ohne dass es auf Kosten der Kolleg*innen mit eigenen Diskriminierungserfahrungen geht, braucht es eine bewusste Teamentwicklung (siehe 4.5).

Wie Schüler*innen und Eltern einbinden?

Wer ist nun aber das ›Wir‹, das eine solche ethische Basis legen kann? Nur das Lehrer*innenkollegium? Wann sollen auch die Schüler*innen und die Elternschaft einbezogen werden? Es gibt gute Argumente für beide Herangehensweisen (siehe 4.7). Für eine Vorgabe der Schule als Institution spricht,

- dass bestimmte Grundlagen nicht verhandelbar sein können.
- dass es problematisch sein kann, für alle, und damit auch für rechtsaffine und ausgrenzende Positionen, einen Raum aufzumachen.
- dass es gerade für einen Prozess, der sehr unterschiedlich positionierte Schüler*innen und Eltern einbinden will, eine Vorabbasis braucht, um allen einen gleichberechtigten Zugang zu ermöglichen.
- dass Eltern und Schüler*innen auch auf der organisatorischen Ebene immer wieder neu eingebunden werden müssten.
- dass der Prozess schon im Kollegium herausfordernd ist.

Für die frühzeitige Einbeziehung von Schüler*innen und Eltern spricht,

- dass nur in einem gemeinsamen Prozess die ethische Basis in der Schulkultur verankert werden kann.
- dass Schule eben mehr ist als nur die Lehrer*innen.
- dass es auch bei Lehrer*innen neue Generationen gibt und dieser Prozess ohnehin immer im Gang gehalten werden muss.

Was, wenn von der Schulleitung nichts kommt?

Schulentwicklung muss von der Leitung gestützt und von vielen getragen sein. Aber was, wenn gerade die Leitung Veränderung blockiert? Geht Veränderung auch ohne oder gar gegen die Leitung? Verändert sich Schule nur über große Prozesse oder nicht auch über Aktivitäten von Einzelnen und/oder kleinen Gruppen? Braucht es nicht oft einen kleinen Anfang, aus dem dann mehr erwachsen kann?

Wir haben Prozesse gesehen, in denen einzelne Pädagog*innen mit einem klassenübergreifenden Projekt begonnen haben, das dann so erfolgreich war, dass es nach mehreren Jahren immer mehr zum Teil der Schulkultur wurde. So haben Schulsozialarbeiter*innen verschiedener Schulstandorte in München eine Reflexionsgruppe zu ihren Handlungsmöglichkeiten und zur Selbststärkung aufgebaut, aus der viel Begeisterung und Initiative zur Veränderung von Schulkultur geweckt wurde.

Aber auch hier muss die Kleingruppe strategisch nach Verbündeten in der Schule suchen und – früher oder später – die Schulleitung gewinnen, um aus einem Pilotprojekt eine Schulentwicklung zu machen. Die Gefahr ist sonst groß, dass die Verantwortlichen ausbrennen. Gerade wenn eine Veränderung von unten angestrebt wird, ist der Moment der Selbstfürsorge zentral.

(Diskriminierungskritische) Schulentwicklung als Prozess

Entlang eines Prozessschemas einer Tübinger Schule[4] soll im Folgenden angedeutet und diskutiert werden, wie Schulentwicklung als Entwicklungsprozess gestaltbar ist und was in dem Feld der diskriminierungskritischen Schulentwicklung besonders zu beachten und zu reflektieren ist. Dieses Schema ist als eine mögliche Blaupause sowohl für den großen Prozesszyklus zu sehen als auch für kleine Teilprozesse und Weiterentwicklungen.

1. Entscheidung und Klärung des grundsätzlichen Ziels und der grundlegenden Werte

Wie beschrieben ist neben einer Verantwortungsübernahme der Schulleitung zentral, dass die Begeisterung von einigen und die Bereitschaft zur Veränderung von vielen geweckt wird.

Eine Möglichkeit ist es, ein diskriminierungskritisches Leitbild mit dem Kollegium und gleichzeitig oder in der Folge mit der gesamten Schule zu erarbeiten, das alle verstehen und in dem für alle klar ist, was das konkret bedeutet.

Dabei hat sich oft gezeigt, dass Leitbilder eher denen etwas bringen, die sie erarbeiten, dass sie also immer wieder neu weiterentwickelt werden müssen, um den Geist des Formulierten wachzuhalten. Mit den in diesem Buch zu den jeweiligen Handlungsfeldern formulierten Grundsätzen, die am Ende jedes Kapitels zu finden sind, machen wir einen Vorschlag für die Entwicklung solcher diskriminierungskritischen Qualitätsstandards, die von jeder Schule auf den jeweiligen Kontext angepasst werden können[5].

4 Aufgeschrieben von Fritz Sperth, ehemaliger Rektor der Hauptschule Innenstadt.

5 Zusammengefasst sind diese Grundsätze und Standards in *5. Elemente für eine Antidiskriminierungskonzeption.*

2. Bestandsaufnahme und Problemdefinition

Um das Problem, das verändert werden soll, möglichst klar und umfassend zu beschreiben, sind folgende Fragen zu klären:

- Was haben wir schon erreicht? Worin sind wir schon gut?
- Wer ist am Entwicklungsprozess beteiligt und wer hat welches Problem mit der Situation?
- Was macht die Situation für mich/uns emotional problematisch?
- Welche Ursachen kennen wir? Welche Ursachen vermuten bzw. fantasieren wir?
- Welche anderen Schulentwicklungsthemen wie Individuelle Förderung oder Prävention sind im Lösungsprozess berührt und müssen einbezogen werden?
- Welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen spielen eine Rolle und wirken auf den Entwicklungsprozess ein?

Für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung schlagen wir unten (4.3) eine Analyse der Barrierefreiheit in einem weiten, über ›Stufen und Treppen‹ hinausgehenden Sinn als Raster für eine Bestandsaufnahme vor.

3. Klärung der ersten Maßnahmen, Meilensteine und Zuständigkeiten

Auf der Basis der Bestandsaufnahme können Schlüsselprozesse identifiziert und Schwerpunkte gesetzt werden. Angesichts der Belastung der Akteur*innen ist für eine Priorisierung der Ziele mitzudenken, auch Maßnahmen auszuwählen, die ihnen unmittelbar Erleichterung bringen.

Bei der genauen Zielbeschreibung entlang der ausgewählten Schlüsselprozesse können folgende Fragen helfen:

- Wie sieht eine ideale Lösung aus, wenn wir annehmen, es gäbe unbegrenzte Ressourcen und alles wäre möglich?
- Was können wir selbst davon umsetzen? Wie schöpfen wir unsere Möglichkeiten voll aus, vermeiden dabei aber Überforderung?
- Was können andere von außerhalb übernehmen, weil sie es besser (professioneller) können und weil sie uns damit entlasten?
- Wer übernimmt dabei konkret welche Aufgabe? Was sind unsere ersten Zwischenziele? Was bewerten wir als Erfolg? Wie bewerten und wie feiern wir unsere Erfolge?

Wir haben dieses Buch im vorangehenden 3. Teil in Handlungsfelder, also nach möglichen Schlüsselprozessen im Bereich der diskriminierungskritischen Schulentwicklung aufgebaut. Da Schulen gerade bei einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung auf externe Unterstützung angewiesen sind, haben wir insbesondere versucht, auch Schnittstellen zu Kooperationspartner*innen zu beschreiben.

4. Verstetigung

Grundsätzlich endet jeder Qualitätsentwicklungsprozess mit der Frage, wie das, was meist einige wenige entwickelt haben, eine für alle verbindliche Orientierung werden kann.

- Für welche Prozesse lassen sich konkrete Abläufe formulieren?
- Wie tauschen wir uns über den Prozess und die Ergebnisse aus? Welche festen Arbeitsstrukturen brauchen wir dazu?

- Wie kann das Erreichen von Zielen an Indikatoren gemessen werden?
- Wie kann möglichen Rückschritten, etwa wenn Schlüsselpersonen die Organisation verlassen, vorgebeugt werden?

Für die diskriminierungskritische Schulentwicklung stellt sich hier die Herausforderung, dass das Ziel einer Standardisierung einer differenzsensiblen Idee grundsätzlich entgegensteht. Der Umgang mit Heterogenität lässt sich nicht standardisieren. Im Gegenteil, der nichtstandardisierte Umgang mit konkreten Handlungssituationen sollte zum Standard werden.

Es gilt also zu prüfen, für welche Bereiche formale Abläufe wichtig sind und in welchen Schlüsselprozessen eher Haltungen als Standards formuliert werden müssen. Aus dieser Überlegung heraus sind die von uns beispielhaft formulierten Grundsätze als Fragen der Haltung formuliert. Dies darf allerdings nicht dazu führen, dass vernachlässigt wird, welche Strukturen es braucht, damit die Akteur*innen diese Haltungen auch in Handlungen umsetzen können.

Die Erhebung von statistischen Daten zur Überprüfung von Indikatoren kann hilfreich sein, um Erfolge, aber auch Stillstand sichtbar zu machen: Repräsentation von Menschen mit ›Migrationshintergrund‹ im Kollegium oder Elterngremien, wer macht welche Abschlüsse, wer verlässt die Schule ohne Abschluss etc. Jede statistische Erfassung von – zu Gruppen gemachten – ›Gruppen‹ muss sich reflexiv mit dem immanenten Differenzdilemma beschäftigen. Trägt sie doch immer auch zu einer Reproduktion der Gruppen bei.

Umgang mit dem Problemlöseschema

Wenn die Basisgrundlagen und die grundsätzlichen Ziele auf Schulebene klar sind, können nach einem ähnlichen, aber in der Durchführung deutlich schlankeren Schema konkret auftauchende Probleme angegangen werden. Wie können Schulen auf dieser Basis auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren?

> *In einer Hauptschule[6] hatte sich das Kollegium das Ziel gesetzt, dass kein*e Schüler*in ohne eine sinnvolle Perspektive die Schule verlässt. Nachdem dieses Ziel einige Jahre umgesetzt werden konnte, hat eine Veränderung auf dem Ausbildungsmarkt dazu geführt, dass das Ziel immer weniger erreicht wurde. Die Schulleitung hat das Kollegium daraufhin mit einer Problembeschreibung vor die Alternative gestellt, sich von dem formulierten Ziel zu verabschieden oder neue Wege zu finden, es zu erreichen. Es wurde ein Vorschlag aus dem Kollegium gemeinsam beschlossen, dass alle Kolleg*innen Verantwortung für die Schulabgänger*innen der Abschlussklasse übernehmen. Daraus wurde ein differenziertes Konzept erarbeitet, das vorsah, dass jede Lehrkraft eine Schüler*in der Abgangsklasse betreuen musste und in jeder Konferenz darüber kurz Rechenschaft abgelegt wurde, wie der jeweilige Stand ist.*

Aus einer Haltung der gemeinsamen Verantwortung und der Haltung, dass es um das individuelle Wachstum des Einzelnen geht, hat sich jede*r eingebracht. Alle haben sich freiwillig zusätzlich engagiert. Die Schulleitung hat hier eher eine Art Moderationsauf-

6 Beschrieben von Fritz Sperth.

gabe, die darauf achtet, ob das Beschlossene der Grundüberzeugung entspricht. Wenn das nicht der Fall ist, muss die Lösungsfindung weitergehen.

Projektgruppe und Prozessbegleitung

Zur Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen werden häufig Projektgruppen gebildet, die möglichst viele Teile der Institution repräsentieren. Sie sind in der Lage noch mehr als die Schulleitung die Stimmungen im Kollegium, auch der Eltern- und Schüler*innenschaft einzufangen und aufzugreifen, können sich im Prozess selbst qualifizieren und auch Ergebnisse transportieren. Aus dieser Gruppe kann eine Person den Prozess intern koordinieren und dann nach Ende des Entwicklungsprojektes die Funktion einer*s Diskriminierungsbeauftragten übernehmen. Bei größeren Schulen kann dies auch von einer festinstallierten Gruppe (eine Art ›Kompetenzzentrum Antidiskriminierung‹) begleitet werden, die die Aufgabe hat, den Prozess am Leben zu halten, und deren Mitglieder die*den Diskriminierungsbeauftragten alternativ ersetzen können.

Auch bei hoher Expertise im Haus selbst macht es Sinn, eine externe oder auch eine von der Schulverwaltung mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattete Beratung einzubeziehen. Ihre Aufgaben sind,

- Expertise und Materialien einzubringen,
- darauf zu achten und zu bestehen, dass alle wissen, was sie tun, also den Rahmen und die Struktur zu halten,
- die Leitung oder auch eine Steuergruppe zu coachen, um zu gewährleisten, dass sie zum einen in den Prozess eingebunden sind und zum andern ihrer Verantwortung gerecht werden.

Ohne eine externe Beratung besteht die Gefahr der Selbstbestätigung. Eine diskriminierungskritische Schulentwicklung braucht eine externe Begleitung auch als konstruktive Vertretung der Interessen der nicht durchgängig am Prozess beteiligten Schüler*innen und Eltern. Sie braucht daher auch die Aufgabe einer Art ›Störer*in‹, die auch das im Prozess Uneinlösbare und Widersprüchliche thematisiert. Auch dieser ›Störauftrag‹ sollte im besten Fall in der Auftragsklärung thematisiert werden.[7]

4.3 Barrierefreiheit quer gedacht – ein Vorschlag zur Bestandsaufnahme

Ziel der Bestandsaufnahme in einem diskriminierungskritischen Schulentwicklungsprozess ist es, die bisherigen Ressourcen, Handlungsansätze bzw. Strategien, Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit Heterogenität systematisch zu beschreiben. Im Rahmen einer Zusammenschau bisher gelingender Wege und bestehender Barrieren können Handlungsbedarfe und Handlungsmöglichkeiten erkennbar gemacht werden. Das Vorgehen zielt letztlich auf die Analyse sowohl persönlicher Handlungsspielräume der pädagogischen Fachkräfte als auch institutioneller Entwicklungspotenziale der Schule, um die pädagogische Qualität weiter zu verbessern.

7 Siehe auch Foitzik/Pohl 2009.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Wie kann das Konzept der Barrierefreiheit so erweitert werden, dass es als Basis für eine diskriminierungskritische Bestandserhebung dienen kann?
- Wie kann eine Bestandserhebung durchgeführt werden?
- Wie können daraus Handlungsschritte für eine barrierefreie Schule entwickelt werden?

Barrierefreiheit erweitert

Wenn wir das Ziel einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung in einer gleichberechtigten Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen im Bildungsprozess sehen, gilt es in der Bestandsaufnahme die Barrieren zu identifizieren, die dieser gleichberechtigten Teilhabe im Wege stehen, und davon ausgehend Maßnahmen zu entwickeln.

Bei der Inklusion von Schüler*innen mit einer Behinderung war die Barrierefreiheit im engeren Sinn, also bauliche Hindernisse wie Stufen und Treppen, meist nicht das Hauptproblem. Es war eher die Haltung in Kollegium und Elternschaft, die Schulkultur, die fehlende Unterstützung durch pädagogische Begleiter*innen, zu große Klassen oder auch fehlende pädagogische Kompetenzen. Auch bei der Umsetzung einer diskriminierungskritischen Schule braucht es mehr als Aufzüge und Rampen.

Wir schlagen daher einen erweiterten Begriff von Barrierefreiheit als Raster der Bestandsaufnahme vor und markieren damit ein mehrfaches Spannungsverhältnis:

- Mit dem positiven Blick auf Barriere*freiheit* wird nicht nur der Grad der Verhinderung von Teilhabe in den Blick genommen, sondern auch bereits erreichte Zugänge.
- Barriere*freiheit* beschreibt eine Zielrichtung, ist aber eine nicht vollständig erreichbare Utopie. Sie kann sowohl als Ansporn dienen, aber auch zu Desillusionierung führen. So gibt es mitunter sogar Barrierefreiheitsbedarfe, die sich direkt widersprechen: In letzter Zeit wird in der Schularchitektur zum Beispiel öfter mit sogenannten ›Offenen Lernlandschaften‹ gearbeitet. Dieses flexible Klassenzimmerdesign ermöglicht ein leichtfüßiges Anpassen an die Bedürfnisse und Erfordernisse verschiedenster Lernsituationen durch leicht bewegliche Möbel, verstellbare Wände und kreative Adaptionsmöglichkeiten. Diese Lernlandschaften sind ein Traum für alle – außer für blinde Menschen, die darauf angewiesen sind, Dinge zuverlässig an demselben Ort wiederzufinden. Barrieren und Barrierefreiheit müssen daher stets *relational* gedacht werden: Ein Raum ist niemals absolut barrierefrei; er ist immer nur für einen bestimmten Personenkreis (wie z. B. alle Kinder einer Schulklasse) barrierefrei. So sind beispielsweise Bordsteinkanten deshalb mal hoch und mal tief, da Ersteres für Menschen mit Sehbehinderung und Letzteres für Menschen im Rollstuhl praktischer ist.
- Viele Barrieren sind eher relativ, sie verhindern die Teilhabe nicht, erschweren sie aber. Dass sie von Einzelnen – vielleicht auch subversiv – überwunden werden konnten, widerlegt nicht, dass sie auf andere noch wirken.

Eben weil Barrierefreiheit immer relational und relativ gedacht werden muss, kann es keine Checklisten geben, die man einfach abarbeiten kann. Wir versuchen daher im Folgenden den Begriff der Barrierefreiheit – quer denkend – horizontal auf alle Diskriminierungskategorien zu erweitern. Wir verweisen dabei auf Fragen, die sich nur mit einer konkreten Schulklasse im Blick nicht als Checkliste zum Abhaken, sondern nur als Reflexionsfragen beantworten lassen.

- *Baulich-räumliche Barrierefreiheit* erfasst beispielsweise die Höhe der Tafeln, Leitsysteme in großen Schulgeländen, (fehlende?) Aufzüge oder (enge?) Türen, das Vorhandensein von Gebetsräumen. Am Beispiel der Toiletten wird der potenzielle Widerspruch sichtbar zwischen der Idee, nicht über eine zweigeschlechtliche Aufteilung Schüler*innen mit einem dritten Geschlecht einen eigenen Raum zu verweigern, aber auch zu berücksichtigen, dass geschlechterneutrale Toiletten Angsträume für verschiedene Gruppen sein können.
- *Finanzielle Barrierefreiheit* erfasst beispielsweise den Umgang mit der Bedeutung, coole Markenklamotten zu tragen, die Möglichkeit an Schulausflügen teilzunehmen oder Ausschlüsse durch Schulgeld bei Privatschulen.
- *Organisatorische Barrierefreiheit* erfasst beispielsweise die Lesbarkeit der Internetseite für Menschen mit Behinderung oder Eltern mit geringen Deutschkenntnissen, die Einbindung von internationalen Vorbereitungsklassen in den Ganztagsschulbetrieb, die Beachtung von interkulturellen/-religiösen Speisevorschriften in der Schulmensa, Abendtermine für alleinerziehende Eltern oder die Terminierung von Schulveranstaltungen (Sportfest, Klassenfahrt) während des Fastenmonats Ramadan.
- *Sprachliche Barrierefreiheit* erfasst beispielsweise die Verständlichkeit von Elternbriefen, den anerkennenden oder abwertenden Umgang mit Herkunftssprachen im Unterricht bis zur (fehlenden?) Sprachmittlung bei einer Schullaufbahnberatung mit Eltern.
- *Symbolisch-repräsentative Barrierefreiheit* erfasst beispielsweise die (Hochglanz?-) Darstellungen auf der Schulwebsite oder auf Flyern, die Rolle von Migrantenfamilien beim Schulfest oder die Diversität in der Besetzung von Kollegium und Elterngremien.
- *Soziokulturelle Barrierefreiheit* erfasst beispielsweise die Bereitstellung von Wissen über das Bildungssystem und seine Abläufe, die Anerkennung einer generellen Skepsis mancher Eltern aufgrund schlechter Erfahrung, die Dialogbereitschaft mit kritischen Eltern bei der Frage des gemischten Schwimmunterrichts oder die Darstellung der Schule als eine Schule der Mittelschichtsfamilien.
- *Pädagogische Barrierefreiheit* erfasst beispielsweise die Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit oder heterogenen Lerngruppen, die Anerkennung von Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen und Eltern oder den respektvollen Umgang mit Konflikten mit Machtungleichgewicht. Darunter fallen aber auch Fragen, ob an alle Schüler*innen gleich hohe Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit und ihr Entwicklungspotenzial gerichtet werden oder ob bestimmte Schüler*innen benachteiligt werden, wenn es um Übergangsempfehlungen und andere für Individuen relevante Bildungsentscheidungen geht.

Viele der hier beschriebenen Arten von Barrierefreiheit können eine Schule auch jenseits der Kernbereiche von Unterricht, Notengebung und Abschlüssen verändern und langfristig prägen.

Wie kann man damit eine Bestandsaufnahme machen?

Die Bestandserhebung in der Schule fragt zum einen danach, an welchen Stellen es bereits im Interesse der Kinder und Jugendlichen gelingende Prozesse gibt und wo zum andern Barrieren noch abgebaut werden müssen. Dabei ist zu bedenken, dass viele Barrieren gesellschaftlich so ›normal‹ und selbstverständlich sind, dass es oft niemanden gibt, der diese überhaupt benennen kann. Welche*r Schüler*in würde beispielsweise den Wunsch nach einer geschlechterneutralen Toilette selbst formulieren? Gerade hier können externe fachliche Expertisen wichtig werden.

Denkbar sind
- als erste Felderkundung qualitative Leitfadeninterviews mit ausgewählten Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern mit maximal unterschiedlichen Erfahrungshintergründen.
- die systematische Erhebung vorhandener (z. B. schriftlicher) Datenquellen.
- die Befragung möglichst aller am pädagogischen Prozess Beteiligten, zum Beispiel im Rahmen von Teamsitzungen, Elternabenden und Klassenrat (z. B. mit Hilfe von Metaplanmethoden).
- ein Unterrichts- oder AG-Projekt beispielsweise zu einer barrieresensiblen Schulraumbegehung mit Einbeziehung von Expert*innen in eigener Sache, also Schüler*innen, Eltern oder externe Partner*innen, die selbst Diskriminierungserfahrungen machen und dazu eine Expertise entwickelt haben.

Zentrale Frage- bzw. Suchperspektiven können sein:
- Was hat sich bewährt? Wo klemmt es?
- Was sollte weitergeführt werden? Was sollte verändert werden?
- Welche realistischen Handlungsmöglichkeiten sind erkennbar?

In einer Kraftfeldanalyse (Kurt Lewin) können Handlungsoptionen ausgewertet werden.[8] Dabei werden die bisherigen Erfahrungen systematisch befragt, welche Wirkkräfte eine Umsetzung bisher gefördert oder gehemmt haben.

Von der Analyse zu den Handlungsoptionen

Eine umfassende Analyse von Barrieren und Barrierefreiheit kann zu einer überfordernden Zahl von Handlungsbedarfen und möglichen Ansatzpunkten führen. Umso wichtiger ist es, auch das Erreichte herauszustellen und zu kommunizieren. Die Kunst ist, den Blick zu weiten für verschiedenste Formen und Dimensionen des Ausschlusses und gleichzeitig Überforderung zu vermeiden, nun ›alles‹ mitbedenken zu müssen und damit Widerstand und Ausblendung zu erzeugen.

Die Aufgabe von Schulleitung, Projektgruppe und externer Beratung besteht in dieser Phase darin,

8 Eine Anregung dazu findet sich etwa hier: www.ngo.de/images/stories/organisationsentwicklung/diagnose/kraftfeldanalyse.pdf

- intern zur gelassenen Auseinandersetzung und prozessorientierendem Umgang mit Barrieren zu motivieren.
- die in der Schule erkannten Barrieren gegenüber Schüler*innen und Eltern offen zu kommunizieren, auch wenn sie nicht sofort oder auch gar nicht behoben werden können.
- hier in einen direkten Dialog mit den jeweils davon Betroffenen zu gehen. Sie sollten das Fortbestehen von Barrieren aufgrund vorhandener Ressourcen und Zwänge so begründen, dass dies von den Betroffenen als Anerkennung ihrer erschwerten Teilhabe erlebt werden kann.
- bei einer notwendigen Priorisierung der Barrieren im Hinblick auf einen Aktionsplan darauf zu achten, dass betroffene Gruppen nicht gegeneinander ausgespielt werden.
- auch gegenüber den nicht von Barrieren betroffenen Schüler*innen und Eltern zu vertreten, dass Ausgleichsmaßnahmen im Sinne einer inklusiven Schule notwendig sind.

*Eine Schule hat im Prozess der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung erkannt, dass manche dieser Kinder andere Pausen und mehr Rückzugsmöglichkeiten brauchen. Sie hat beschlossen, Chill-Ecken einzurichten. Es war aber nicht mit der räumlichen Gestaltung der Sitzecken getan, es ging auch um den Umgang mit für alle gültige Regelungen. Dürfen die Kinder und Jugendlichen länger Pause machen? Wie wird das den anderen Kindern kommuniziert? Stößt es an Grenzen aufgrund des herrschenden Gerechtigkeitsverständnisses, nach dem gerecht ist, wenn alle Regeln für alle genauso gelten? Es war viel Kommunikation nötig, die von den beteiligten Akteur*innen aber auch als gelebte Menschenrechtsbildung erlebt wurde.*

Es braucht unter gegebenen Rahmenbedingungen manchmal kreative Lösungen, um sich dem Ziel eines gleichen Zugangs anzunähern. Oft birgt der sensible Blick auf mögliche Barrieren aber auch Lernmöglichkeiten für die Einzelnen wie für die Organisation. Eine Erkenntnis dabei kann sein: Nicht alles kann antizipiert, nicht alles immer mitbedacht, nicht alles ideal umgesetzt werden. Umso wichtiger ist die Offenheit der Organisation für Hinweise auf Barrieren sowie die Verständigung und bewusste Entscheidung über jeweils passende Lösungsmöglichkeiten.

4.4 Schulentwicklung als multiprofessionelle Aufgabe

Schule ist mehr als Unterricht. Bildung findet nicht nur im Unterricht statt. Schulentwicklung endet nicht an den Klassentüren und braucht daher auch alle beteiligten Berufsgruppen und Professionen: Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und pädagogisches Personal in der Ganztagsbetreuung oder Hort, Sekretariat, Hausmeister*innen, Reinigungskräfte etc. Sie sind Teil der Schule und leisten einen wichtigen Beitrag zur Schulkultur, auch zu einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung.

Alle Berufsgruppen in einen gemeinsamen Prozess einzubinden wird allerdings dadurch erschwert, dass sie unterschiedliche Aufgaben, Aufträge und Verantwortungsbereiche haben. Die Institution Schule ist zudem hierarchisch strukturiert, was eine

gleichberechtigte Beteiligung der oben genannten Akteur*innen an Schulentwicklungsprozessen verkompliziert.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Welche spezifischen Zugänge zur Schulentwicklung haben die an der Schule vertreten Berufsgruppen?
- Welche Beiträge können sie aus ihrem Professionsverständnis heraus leisten?
- Wie können alle Berufsgruppen in den Prozess der diskriminierungskritischen Schulentwicklung einbezogen werden?

Die jeweiligen Rollen der Berufsgruppen in der Schulentwicklung

Die Rolle der Lehrkraft unterliegt in den letzten Jahren und Jahrzehnten einem permanenten Wandel. Eine zentrale Entwicklung im Bereich Unterricht könnte man pointiert mit dem Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen bezeichnen. Dies zeigt sich in einer noch stärkeren Betonung der individuellen Förderung anstelle eines Frontalunterrichts. Viele Lehrkräfte verstehen sich noch in der Lehrer*innenrolle, deren Aufgabe es ist, den Unterricht zu strukturieren, allein für alles zuständig zu sein und alles unter Kontrolle zu haben. Eine Rolle, die auch geformt ist von einem Berufsalltag, der zu einem großen Teil dadurch bestimmt war und ist, allein vor einer Klasse zu stehen. Sie werden dabei von anderen Personen (als den Schüler*innen) nur im Rahmen von Unterrichtsbesuchen beobachtet .

Immer mehr wird nun in der Schulpädagogik eine Lehrer*innenrolle gefordert, die Schüler*innen vor allem in ihrem Lernentwicklungsprozess beobachtet und berät, die mit anderen im Team arbeitet und Verantwortung für Prozesse teilt.[9] Man könnte diese Entwicklung beschreiben als eine von der alten Idee der Lehrkraft als eigentlicher Kernprofession der Schule, in der alle anderen Berufsgruppen eher als unterstützende Tätigkeiten für die Kernaufgabe Unterricht wahrgenommen werden, hin zu der Aufgabe, sich als Teil eines multiprofessionellen Teams mit allen anderen an der Schule arbeitenden Professionen zu verstehen.

Die konkrete Einstellung zur Schulentwicklung kann sehr unterschiedlich sein. Manche Lehrkräfte
- verstehen sich als Fachexpert*innen und haben nicht das Selbstverständnis, dass sie – wie von der Kultusministerkonferenz als professionelle Kompetenz definiert – für Schulentwicklung zuständig sind.
- sehen Schulentwicklung eher als Bedrohung, die die eigene Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts einschränken könnte.
- fühlen sich durch den immer schnelleren Wandel und vielfältige (Schul)-Entwicklungsprozesse überfordert.
- sehen es als Chance und Bereicherung, sich als Teil der Institution zu sehen und den Raum Schule mitzugestalten.

9 Siehe auch *Hoffmann/Turan: »Es geht um einen Paradigmenwechsel« – Antidiskriminierung und individuelle Förderung* im Einführungsband.

Die Schulsozialarbeit ist in ihrer Bedeutung für die Schullandschaft in den letzten Jahren zunehmend wichtiger geworden und wird von immer mehr Schulen als notwendiger, selbstverständlicher und eigenständiger Bestandteil der Schule anerkannt. Trotzdem bleibt ihre Rolle an der Schule vielfach prekär. Die*der Schulsozialarbeiter*in wird nicht immer als Teil des Kollegiums anerkannt. Vor allem aber ist die*der Schulsozialarbeiter*in gegenüber dem Kollegium in der Einzelkämpfer*innenposition, die*der Anerkennung oft erst erwerben muss. Diese Position macht es nicht einfach, das in den Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit verankerte eigenständige Professionsverständnis in die Schule und speziell auch in die Schulentwicklung einzubringen.

Es gibt immer wieder die Strategie einzelner Kolleg*innen, sich eher dadurch an der Schule zu etablieren, dass sie Aufträge übernehmen, die nicht aus dem eigentlichen Auftrag (siehe unten) zu begründen sind, sondern die Schulsozialarbeit darauf reduzieren, zu intervenieren und die Schüler*innen wieder ›unterrichtsfähig‹ zu machen. Eine gelingende Einbindung der Schulsozialarbeit setzt die Anerkennung der Differenz, Transparenz und Klärung der jeweiligen Aufträge von Schulsozialarbeit und Schule und geregelte Kommunikationsstrukturen voraus. Für die Schulentwicklung kann die unabhängige Perspektive der Schulsozialarbeit aus ihrem Professionsverständnis gewinnbringend sein.

Für weitere pädagogische Fachkräfte an der Schule gilt dies umso mehr. Ihre professionelle Rolle ist oft weniger beschrieben als die der Schulsozialarbeit, ihre Position an der Schule ist in Bezug auf ihre Ressourcen und ihre Einflussmöglichkeiten ähnlich prekär. Aber auch sie sind als Teil eines multiprofessionellen Teams in die Schulentwicklung einzubeziehen, da sie spezifische Perspektiven auf das Schulgeschehen haben und auch in einer besonderen Beziehung zu den Schüler*innen stehen. Dies gilt auch für ehrenamtliche Mitarbeitende. In Baden-Württemberg sind die Jugendbegleiter*innen eine wichtige Säule der Ganztagsschulen. Auch sie können aufgrund ihres Bezugs zum Gemeinwesen spezifische Perspektiven in die Schulentwicklung einbringen.

Nichtpädagogische Mitarbeitende, wie Hausmeister*innen, Sekretäre*innen, Mensabedienstete, Reinigungskräfte etc., müssen mit ihrer besonderen Rolle in die Schulentwicklung eingebunden werden. Viele Fragen der Schulentwicklung betreffen nicht im engeren Sinn die Pädagogik, sondern Fragen der Schulkultur und Organisation, zu der die nicht-pädagogischen Mitarbeiter*innen mit ihren vielfältigen Interaktionen mit den Schüler*innen einen wesentlichen Beitrag leisten.

Der Beitrag verschiedener Professionen zur diskriminierungskritischen Schulentwicklung

Was kann – auch begründet in den jeweiligen professionellen Aufträgen – der spezifische Beitrag der Berufsgruppen zu Entwicklungsprozessen sein?

Lehrkräfte haben aufgrund der sich wandelnden Rolle hin zur Förderung individueller Lernprozesse zunehmend einen pädagogischen Auftrag, der eine diskriminierungskritische Haltung sowie eine entsprechende Schulkultur nötig macht. Um Schüler*innen darin zu unterstützen für sich selbst erreichbare, sinnvolle und angemessene Lernziele zu erarbeiten, müssen – so formulieren es alle Bildungspläne – die je konkreten Stärken der einzelnen Schüler*innen und nicht mehr die den Schüler*innen zugeschriebenen

Defizite im Fokus stehen. Damit verbunden ist der Wandel von einem Homogenitätsparadigma, also der Idee, homogene Gruppen am besten fördern zu können, hin zu einer bewussten Arbeit mit der Heterogenität der Schüler*innen[10]. Auch dies ermöglicht und fördert eine auf individuelle Anerkennung und Teilhabe gerichtete Schulkultur.

Aus den Landesverfassungen und Schulgesetzen lassen sich weitere Erziehungs- und Bildungsaufträge definieren, aus denen sich der Auftrag zu einer aktiven Beteiligung von Lehrkräften an der diskriminierungskritischen Schulentwicklung ableiten lässt. Die Aufträge betreffen im Einzelnen:

- Inklusion und Chancengleichheit unabhängig von der sozialen Herkunft
- die Wertevermittlung der freiheitlich demokratischen Grundordnung
- die Prävention von menschenabwertenden und antidemokratischen Haltungen
- einen gemeinsamen Erziehungsauftrag zwischen Elternhaus und Schule

Der *Schulsozialarbeit* kommt für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung eine besondere Rolle zu. Diese ergibt sich potenziell aufgrund ihrer Verankerung in den Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit. Regine Morys und Bettina Müller beschreiben dies[11] entlang der Grundsätze des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit (2015), in denen unter der Überschrift »Diversität, Inklusion und Chancengleichheit« das Thema Diskriminierung explizit angesprochen wird:

> »Mit ihrem diversitätsbewussten und inklusiven Arbeitsansatz bietet Schulsozialarbeit jungen Menschen Erfahrungs- und Handlungsräume, ihre individuellen Interessen, Potentiale und Ressourcen zu erkennen, selbstbestimmt zu entscheiden und zu handeln. In den Blick werden hierbei auch Wirkungen von Zuschreibungen und (struktureller) Diskriminierung genommen und gemeinsam wird nach Lösungswegen gesucht«.

Aber auch aus den weiteren der dort beschriebenen Grundsätze der Schulsozialarbeit leiten Morys und Müller Aufträge für einen Beitrag der Schulsozialarbeit für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung ab:

- Aus dem Prinzip der »Prävention« kann die Beteiligung von Schulsozialarbeit an der Entwicklung einer Gesamtstrategie gelesen werden, um diskriminierende Vorkommnisse an der Schule zu vermeiden.
- Auch das Prinzip der »Vertraulichkeit« ist als professionsspezifisches und rechtlich verankertes Prinzip der Verschwiegenheit im Hinblick auf diskriminierende Erlebnisse von Schüler*innen von zentraler Bedeutsamkeit. Dies darf aber keineswegs mit einem Verschweigen von diskriminierenden Situationen verwechselt werden.
- Die »Freiwilligkeit« der Angebote von Schulsozialarbeit, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, impliziert, dass Unterstützung im Diskriminierungsfall nicht als verpflichtende Maßnahme erfolgen darf.
- »Ganzheitlichkeit« meint, dass die gesamte Lebenssituation und -lage von Schüler*innen in den Blick und ernst zu nehmen ist. Schüler*innen dürfen nicht auf ein ›Problem‹ reduziert werden. Ganzheitlichkeit bedeutet auch, dass diskriminierendes Verhalten analysiert wird und Machtverhältnisse benannt werden.

10 Siehe auch *Hoffmann/Turan: »Es geht um einen Paradigmenwechsel« – Antidiskriminierung und individuelle Förderung* im Einführungsband.

11 *Morys/Müller: Schulsozialarbeit und ihre Rolle bei Diskriminierung* im Einführungsband.

- »Partizipation« bedeutet, dass Lösungsansätze durch und mit Betroffenen entwickelt und realisiert werden.
- Der »Lebensweltbezug« impliziert die Aktivierung individueller und sozialer Ressourcen beim Ver- und Bearbeiten von Diskriminierung.
- »Niedrigschwelligkeit« garantiert, dass der Zugang zur Schulsozialarbeit »direkt und unmittelbar möglich« ist, insbesondere im Fall von erfahrener Diskriminierung.
- Mit »Leistungsanerkennung« ist ein Vorgehen zu verbinden, das Leistungen zwar positiv konnotiert, explizit aber keine Bewertung von Leistungen vornimmt. Diskriminierung wird nicht in Verbindung mit persönlichen Qualitäten und Leistungen von Hilfesuchenden thematisiert.

Weitere Aufträge benennen Morys/Müller in einer »parteiliche(n) Haltung von Schulsozialarbeit für Jugendliche und ihre Belange, in und zum Teil gegen (die) Schule« (Ahmed 2011). Diese dringend gebotene advokatorische Grundhaltung darf nach Baier (2011) nicht damit verwechselt werden, dass sich Schulsozialarbeit unhinterfragt ihre Aufträge von den Schüler*innen abholt. Es bedeutet vielmehr, dass sie parteilich wird unter der Maßgabe, für soziale Gerechtigkeit einzutreten und dass dies der Maßstab für ihre fachlichen Positionierungen ist.

All diese genannten Grundlagen und Prinzipien machen, so Morys/Müller, deutlich, dass Schulsozialarbeit neben der fall- und themenbezogenen Arbeit mit Einzelnen und Gruppen auch eine wichtige Rolle bei der internen und externen Schulentwicklung spielen kann und muss. Dies schließt ein, dass die Schulsozialarbeit von der Schule für ihre, gegebenenfalls im Kontrast zu schulischen Regeln stehenden, Grundsätze anerkannt und geschätzt wird.

Die verschiedenen Berufsgruppen einbeziehen

Aus mehreren Gründen scheint es gerade bei der diskriminierungskritischen Schulentwicklung demnach wichtig, alle Berufsgruppen einzubinden:

- Alle Personengruppen können an diskriminierenden Interaktionen und Strukturen gegenüber Schüler*innen und Eltern beteiligt sein.
- Alle Personengruppen haben durch ihr Verhalten, aber auch durch ihre Einstellungen einen möglichweise menschenrechtsorientierten oder auch diskriminierenden, rassistischen, heteronormativen etc. Einfluss auf bestimmte Gruppen von Schüler*innen.
- Alle Personengruppen sind mögliche Vertrauenspersonen, zu denen jeweils unterschiedliche Schüler*innen einen Zugang finden.
- Alle Personengruppen beobachten Situationen, in denen es notwendig ist, unmittelbar zu intervenieren. Siesind also auch Akteur*innen, von deren Haltung und Entschlossenheit es abhängt, wie die Schule mit Diskriminierung konstruktiv umgeht.
- Erst durch den Blick von mehreren Personengruppen entsteht ein ganzheitlicheres oder umfassenderes Bild. Verschiedene Berufsgruppen können unterschiedliche Barrieren im Blick haben, die so sichtbarer werden.

Es geht darum, mit vertretbarem Aufwand nach Möglichkeiten zu suchen, alle Professionen und Berufsgruppen in allen Phasen des Schulentwicklungsprozesses einzubeziehen:

- in der Besetzung einer Projektgruppe,
- bei Maßnahmen der Bestandsaufnahme oder Leitbildprozessen,
- je nach konkreter Themenstellung bei Fortbildungen,
- bei pädagogischen Tagen,
- bei Schulentwicklungstagen, an denen auch Eltern und Schüler*innen eingebunden sind.

4.5 Diskriminierungskritische Teamentwicklung

Das Lehrer*innenzimmer war lange Zeit und ist nach wie vor ein weitgehender weißer, homogener und heteronormativer Raum und wird von den Schüler*innen auch als solcher erlebt. Die von Diskriminierung betroffenen Gruppen sind – abgesehen von den von Sexismus betroffenen Frauen – im Personal im Vergleich zu der Schüler*innen- und Elternschaft in aller Regel unterrepräsentiert. Das betrifft vor allem auch die Schulleitung und die Lehrer*innenkollegien.

Dieser Zustand ändert sich, er ändert sich allerdings nur langsam. Nach einer Schätzung der nordrheinwestfälischen Landesregierung kommen auf ca. 25 Prozent Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund in der Wohnbevölkerung und entsprechend höheren Zahlen in der Schüler*innenschaft nur 1 Prozent Lehrer*innen mit Migrationshintergrund.[12] Es gab und gibt hier bezogen auf die Zugangsmöglichkeiten in den Lehrer*innenberuf massive Barrieren, die einer Teilhabegerechtigkeit im Weg stehen.

Eine diskriminierungskritische Schulkultur lebt zu einem großen Teil davon, ob es einer Schule gelingt, dass die Hauptamtlichen untereinander einen Umgang entwickeln, wie sie ihn von den Schüler*innen erwarten.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

- Wie kann eine diskriminierungskritische Personalauswahl dazu beitragen, dass alle gesellschaftlichen Gruppen so weit als möglich auch im gesamten Personal repräsentiert sind?
- Wie kann eine diskriminierungskritische Teamentwicklung ermöglichen, dass im Kollegium, aber auch im Gesamtteam der Schule ein konstruktiver Umgang mit Differenz und Diskriminierungserfahrungen ermöglicht wird?

12 Zitiert nach *Bak/Fereidooni:* »Es geht auch um die Lehrer*innengesundheit« – Heteronormativität und Rassismus im Lehrer*innenzimmer im Einführungsband.

Personalauswahl

Es ist in der Diskussion zur Frage der Repräsentation von Minderheiten unbestritten, dass ein möglichst diverses Team verschiedene Vorteile bringt:

- Auf der Ebene der multiprofessionellen Teams fördert ein vielfältig diverses Team die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Heterogenität und Diskriminierung.
- Die Repräsentanz von Personal, das selbst einer ›Gruppe‹ zugerechnet wird, die strukturell von Diskriminierung betroffen ist, wird von den Familien mit eigener Diskriminierungserfahrung als ›vertrauensbildende Maßnahme‹ wahrgenommen.
- Gerade in der Unsicherheit einer Migrationssituation und vergleichbar auch bei anderen Minderheitenerfahrungen bekommen Gesichter als Türöffner in »gesichtsunabhängigen Institutionen« (Giddens) einen zentralen Wert. Wenn in diesen Gesichtern Nähe und Vertrautheit aufscheint, eröffnet dies Räume.
- In der Interaktion mit den Familien wird die gemeinsame Sprache als Symbol des Aufeinander-Zugehens erlebt.
- Auch die Kinder und Jugendlichen mit Diskriminierungserfahrung werden in dem Gefühl bestärkt, in der eigenen Unterschiedlichkeit repräsentiert und angenommen zu sein. Sie haben positive Vorbilder, mit denen sie sich identifizieren können.
- Nicht zuletzt wird mit einem heterogen zusammengesetzten Team auch gegenüber der internen wie externen Öffentlichkeit ein Zeichen für eine Offenheit der Schule gesetzt. Die Schule trägt zu einer gesellschaftlichen Normalisierung von Diversität bei.

Schulen haben unterschiedlichen Einfluss bei der Einstellung von Lehrkräften, von Kolleg*innen der Schulsozialarbeit und von anderen pädagogischen und nichtpädagogischen Fachkräften. Diesen Einfluss können sie nutzen, um in der Personalauswahl bei gleicher Qualifikation Kolleg*innen mit eigenen Minderheitenerfahrungen einen Vorrang einzuräumen und dies offen zu kommunizieren. Für alle Bewerber*innen gelten folgende Einstellungskriterien:

- Identifikation mit der Wertebasis und den pädagogischen Grundsätzen der Schule,
- pädagogische – und für unseren Kontext auch diskriminierungsrelevante – Kompetenzen,
- Bereitschaft zur Selbstreflexion und produktiver Auseinandersetzung im heterogenen Team.

Je klarer das Schulprofil in diesen Fragen ist, desto einfacher sind diese Fragen auch in die Personalauswahl einzubringen.

Aber auch eine ›differenzkompetente‹ Personalauswahl entgeht nicht dem Differenzdilemma.

- Bei einer vorrangigen Einstellung von Kolleg*innen aus bestimmten unterrepräsentierten ›Gruppen‹ besteht das Risiko, dass sie im Kollegium als Vertreter*in dieser Gruppe wahrgenommen werden und infolge noch mehr unter Druck stehen, in ihrer Fachlichkeit gesehen zu werden.
- In Personalauswahlgesprächen kann der individuelle Umgang mit Diskriminierungserfahrungen aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes nicht abgefragt werden, ohne erneut die Reduzierung auf ein Merkmal zu reproduzieren.
- Ohnehin gibt es sichtbare und unsichtbare ›Merkmale‹ für Repräsentanz. Die sexu-

elle Orientierung, Religionszugehörigkeiten, Behinderungen, soziale Herkunft sind nicht immer sichtbar. Die Frage der Repräsentanz hängt von der Entscheidung der Kolleg*innen ab, Unsichtbares sichtbar zu machen, und diese Entscheidung ist und bleibt eine persönliche. Sie entzieht sich selbstverständlich dem Einfluss von Schulentwicklungsprozessen.

Es ist auch kein Automatismus, dass mehr Heterogenität tatsächlich zu weniger Diskriminierung führen würde. Auch Kolleg*innen mit eigenen Diskriminierungserfahrung teilen gesellschaftlich verankertes Wissen, zum Beispiel zu konstruierten Kategorien wie Kultur, Behinderung, Religion, Geschlecht etc. Auch gibt es individuell sehr unterschiedliche Strategien, mit Diskriminierungserfahrungen umzugehen. Dabei kann es auch zu einer Überanpassung kommen, die dann im Kollegium als ›Kronzeuge‹ für Positionen genutzt werden kann, die Assimilierung als nötig und möglich darstellen. Der Druck der betroffenen Person und die trotz aller Assimilierung gemachten Diskriminierungserfahrungen werden beim Vortragen solcher Positionen jedoch ausgeblendet[13].

Langfristig ist neben einer diskriminierungssensiblen Personalauswahl daher entscheidend, dass Diskriminierungskritik ein Bestandteil der Ausbildung aller an der Schule vertretenen Berufsgruppen wird.

*Umgang mit Diskriminierungserfahrungen von Pädagog*innen und anderem Personal an der Schule*

Im Kern dieses Buches steht die Entwicklung einer professionellen Haltung im Umgang mit Diskriminierung gegenüber Schüler*innen und Eltern. Dies wird aber nur gelingen, wenn auch im Kollegium selbst ein bewusster und kompetenter Umgang mit Heterogenität und Diskriminierung erarbeitet wird. Teamentwicklung wird hier auch als Voraussetzung für Qualitätsentwicklung gesehen.

Laut der Studie »LSBTIQ[14]*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag« der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017) etwa wurden in Schulen, die ein klare Beschwerdestelle haben, auch weniger diskriminierende Erfahrungen gemacht. Das Coming-Out, also ein offener Umgang mit der geschlechtlichen und sexuellen Orientierung, führte in der Regel zu höherer Arbeitsplatzzufriedenheit von LSBTIQ*-Lehrkräfte.

- Welche Diskriminierungserfahrungen machen Pädagog*innen und andere Mitarbeitende an Schulen?
- Wie können Schulen zu einer Kultur der Besprechbarkeit beitragen? Welche Möglichkeiten für Empowermenträume gibt es?
- Wie können Schulen sicherstellen, dass diskriminierende oder in der rechten Szene aktive Lehrkräfte kritisiert und im Ernstfall sanktioniert werden?

13 Siehe auch *Bak/Fereidooni: »Es geht auch um die Lehrer*innengesundheit«* – Heteronormativität und Rassismus im Lehrer**innenzimmer* im Einführungsband.

14 Abkürzung für » lesbisch-schwul-bi-trans*-inter*-queer«.

Diskriminierungserfahrungen[15]

Bak/Fereidooni benennen verschiedene Dimensionen von Diskriminierungserfahrungen von Lehrer*innen. Lehrer*innen mit Migrationsgeschichte berichten etwa, dass

- ihnen das Deutschsein abgesprochen wurde, obwohl sie sich selbst als Deutsche verstehen.
- ihre fachliche Kompetenz angezweifelt wurde.
- sie ihre nichtdeutsche Muttersprache im Lehrerzimmer nicht sprechen durften.
- sie ungerechte Beurteilung durch die Fachleiter*innen und/oder Schulleiter*innen bei Prüfungs- und Bewertungssituationen erfuhren.
- sie benachteiligt wurden, wenn es um Beförderungsstellen geht (gläserne Decke).

LSBTIQ*-Lehrerkräfte berichten, dass

- sie oftmals das Gefühl haben, mehr leisten zu müssen als andere und insbesondere von ihren Kolleg*innen und Vorgesetzten nicht anerkannt werden, was zu zusätzlichem Stress in der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsstunden sowie in Bewertungssituationen führt.
- sie kontinuierlich das Gefühl haben, unter Beobachtung zu stehen.
- ein homosexueller Lehrer nach seinem ›Coming-Out‹ nicht mehr auf Klassenfahrten geschickt wurde.
- jedwede Abweichung von gesellschaftlich tradierten Vorstellungen von ›Männlichkeit‹ und ›Weiblichkeit‹ potenziell sanktioniert wird.
- unangemessene Fragen zum Privatleben gestellt werden.
- es auch zu körperlichen Übergriffen kommt.

Als Verursacher*innen von Diskriminierungserfahrungen werden in der oben genannten ADS-Studie neben den Kolleg*innen auch die Schüler*innen genannt, die von den betroffenen Lehrkräften unterrichtet wurden, in der Studie von Karim Fereidooni waren dies vor allem Vorgesetzte und Kolleg*innen. Die Befunde verweisen also auf die Notwendigkeit einer Behandlung des Themas sowohl als pädagogische Aufgabe als auch als Frage der Personal- und Teamentwicklung.

Laut der ADS-Studie geben mehr als die Hälfte der befragten LSBTIQ*-Lehrkräfte an, dass ihre Situation am Arbeitsplatz sie sehr belastet und sie im Kollegium keine Personen haben, mit denen sie sich darüber austauschen konnten. Über 40 Prozent berichten, dass sie misstrauischer geworden sind, auch gegenüber den Kolleg*innen und Vorgesetzten. Ein Fünftel der Betroffenen geben an, dass ihre sozialen Kontakte durch die Diskriminierungserfahrungen eingeschränkt wurden oder ganz abbrachen. Ein Zehntel der Befragten berichtet von psychischen Beeinträchtigungen, also Depressionen.

Dabei stehen LSBTIQ*-Lehrkräfte in einem Spannungsverhältnis – die eigene sexuelle und geschlechtliche Identität ›bekanntzumachen‹ und sich gleichzeitig vor Aus-

15 Wir beziehen uns im Folgenden auf ein Gespräch, das wir zu diesem Thema mit Raphael Bak und Karim Fereidooni geführt haben. Bak bezieht sich darin auf die Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu Diskriminierungserfahrungen von LSBTIQ*-Lehrkräften (2017), Fereidooni auf seine eigene qualitativ und quantitativ angelegte Dissertation: »Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext« (2016).

grenzung und Mobbing zu schützen. Hinzu kommt, dass für viele Lehrkräfte bereits das Thematisieren von Homosexualität den Verdacht impliziert, selbst homosexuell zu sein, was viele davon abhält, das Thema aufzugreifen.

Viele Erfahrungen sind subtil. So sagen LSBTIQ*-Lehrkräfte, dass ihre sexuelle oder geschlechtliche Identität eine Privatsache ist. Das Lehrer*innenzimmer erfahren sie gleichzeitig als Ort, in dem es für die meisten heterosexuellen Menschen ganz normal ist, ständig über ihr Privatleben zu erzählen, ohne dass ihnen das irgendwie als Privileg bewusst wäre. Auch Studien zu Rassismuserfahrungen zeigen psychosomatische Auswirkungen. Einige der Untersuchungsteilnehmer*innen in der Fereidooni-Studie haben das Referendariat abgebrochen, weil sie dem Druck nicht mehr gewachsen waren.

Die beiden Studien beziehen sich auf die Erfahrungen von Lehrkräften, einmal bezogen auf Rassismuserfahrungen, einmal auf Erfahrungen mit Heteronormativität und Homofeindlichkeit. Es ist aber naheliegend, dass bei allen Unterschieden im Konkreten, viele der genannten Erfahrungen zum einen auch auf andere Berufsgruppen an der Schule wie auch auf andere Diskriminierungsdimensionen verallgemeinerbar sind.

Kultur der Besprechbarkeit

Oft werden Diskriminierungserfahrungen von Lehrer*innen nicht thematisiert. So haben in Fereidoonis Studie 40 Prozent der befragten Lehrer*innen mit Migrationsgeschichte zunächst bei der Befragung angegeben, keine Diskriminierungserfahrung zu machen, um dann in den qualitativen Interviews eklatante Rassismuserfahrungen zu berichten. Viele Kolleg*innen haben offenbar gelernt, ihre Rassismuserfahrungen nicht zu thematisieren, weil sie das nachvollziehbarerweise als risikoreiches Unterfangen empfinden. Wenn sie es doch ansprechen, werden sie als Störer*innen wahrgenommen und als »zu empfindlich« bezeichnet. Manchmal haben die Lehrkräfte auch keinen Begriff für das, was ihnen geschieht, und spüren nur diffus, dass sie anders behandelt werden.

So wie es für Schulen eine Herausforderung ist, unter den Schüler*innen eine Kultur der Besprechbarkeit[16] zu etablieren, so ist dies auf der Ebene des Personals ebenso herausfordernd. Die Schule bewegt sich dabei in dem Spannungsverhältnis zwischen einer eindeutigen Zurückweisung von Diskriminierung und einer Entdramatisierung im Umgang damit.

Es braucht auf der einen Seite eine klare ethische Basis gegen jede Form von Diskriminierung , damit das Thema überhaupt ein Thema sein darf. Hierfür steht die Schulleitung ein. Gleichzeitig hilft ein in der Schule verankertes Bewusstsein, dass Diskriminierungserfahrungen in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen auch vorkommen, also keine skandalöse Ausnahme darstellen. Es geht also darum, mit Diskriminierung so umzugehen, dass sie weder bagatellisiert noch dramatisiert wird.

Ein möglicher Weg, um sich in diesem Spannungsverhältnis zu bewegen, sind für alle Beschäftigten transparente Verfahren und klare Absprachen, welche Schritte bei Vorfällen erfolgen. Ein Kernelement dabei sind die gesetzlich festgeschriebenen Beschwerdestellen nach §13 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Trotz der klaren rechtlichen Vorgaben sind diese Stellen oft noch nicht entsprechend eingesetzt.

16 Siehe *3.3 Über Diskriminierung sprechen*.

Wenn sie umgesetzt sind, sind sie trotz Informationspflichten der Schulleitung oft den an der Schule Beschäftigten nicht allgemein bekannt[17]. Werden diese Vorgaben ernst genommen, ist das ein wichtiges Signal, dass die Schule das Thema Diskriminierung aufnimmt und versucht professionell damit umzugehen.

Die Einrichtung und Etablierung von formellen Beschwerdeverfahren reicht aber nicht aus. Es braucht auch ritualisierte, niederschwellige Formen der Kommunikation, damit ein Reden über unangenehme, diskriminierende Erfahrungen gefahrlos möglich ist. Alle, die Diskriminierung ansprechen, haben den Anspruch darauf, dass die Erfahrungen nicht vorschnell infrage gestellt werden. Es darf nicht passieren, dass sie mit ihrer Beschwerde riskieren, als ›Nestbeschmutzer*innen‹ abgestempelt zu werden und ihre Position im Kollegium oder an der Schule zu gefährden.

- Dieser Raum kann in einer kompetent moderierten Teamsitzung oder einer Intervisionsgruppe eröffnet werden. Ein erster Schritt dafür kann sein, in diesen Gruppen und Teams überhaupt das Gespräch dafür zu öffnen, neben fachlichen Themen auch Fragen der eigenen Belastungen im Job und Fragen der Teamzusammenarbeit ansprechen zu können. Wenn es üblich ist, über diese Fragen zu sprechen und dabei Gehör zu finden, sinken die Barrieren der Scham, auch Verletzungen und Kränkungen anzusprechen.
- Teamsupervisionen können – wenn sie denn überhaupt vorhanden sind – genutzt werden, wenn der*die Supervisor*in Kompetenz dafür mitbringt.
- Es können eher informelle Gesprächssituationen außerhalb von Sitzungen sein, in denen Kolleg*innen sich Kolleg*innen mit ihren Erfahrungen anvertrauen. Auch für diese Situationen kann in einer Schule eine Kultur etabliert werden, dass alle Kolleg*innen, die ins Vertrauen gezogen werden, einen Auftrag haben, achtsam zu sein, zuzuhören, das Gesagte nicht zu relativieren und weitere Unterstützung anzubieten.

Wichtig ist dabei, dass die Kolleg*innen, die eine erfahrene Diskriminierung thematisieren, zu jeder Zeit selbst darüber entscheiden können, ob und wenn ja, wie diese öffentlich gemacht wird.

Betroffene haben die Möglichkeit, sich Empowerment-Räume[18] zu organisieren, um dort mit Kolleg*innen mit ähnlichen Erfahrungen einen Austausch zu ermöglichen, sich gegenseitig zu stärken und über individuelle oder gemeinsame Strategien zu beraten. Wie dies genau zu organisieren wäre, als offene Gruppe an einer Schule, schulübergreifend oder eher privat, hängt von verschiedenen Fragen ab:

- Gibt es genug Personen an der Einzelschule, die betroffen und interessiert sind?
- Ein geschützter Empowerment-Raum setzt voraus, dass alle die gleichen Diskriminierungserfahrungen teilen. Gibt es unter den verschiedenen von Diskriminierung Betroffenen das Vertrauen, eine solche Gruppe horizontal, also verschiedene Diskriminierungskategorien übergreifend, aufzubauen?
- Wie wird eine solche Gruppe an der Schule wahrgenommen? Gibt es bereits eine Kultur des Umgangs mit Diskriminierung, in der alle Kolleg*innen die Notwendigkeit solcher Räume akzeptieren und nicht allein die Teilnahme an einer solchen Gruppe mit der Gefahr erneuter Diskriminierung verbunden ist?

17 Siehe *3.11 Gestaltung von Beschwerdeverfahren*.

18 Siehe *Kechaja: Was ist Empowerment?* im Einführungsband, sowie *3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule?*

- Gibt es an der Schule bereits eine Kultur der multiprofessionellen Zusammenarbeit, sodass Empowermentgruppen auch offen für verschiedene Berufsgruppen sind?
- Stellt die Schule Ressourcen für eine Gruppe zur Verfügung? Wäre es denkbar, auch den Rahmen einer Supervision für einen geschützten Raum zu nutzen, also eine Supervisionsgruppe mit geteilten Erfahrungen zu finanzieren? Ist dies von der Schulleitung im Kollegium im Sinne des Nachteilsausgleichs vermittelbar, dass hier finanzielle Prioritäten gesetzt werden?
- Ist das Angebot, an einer solchen Gruppe teilzunehmen, niederschwelliger, wenn es schulübergreifend organisiert wird? Ist das Misstrauen im eigenen Kollegium dann noch größer, wenn die Teilnahme an einer schulübergreifenden Gruppe bekannt wird?

Empowermentgruppen werden nicht von der Schulleitung eingerichtet, sie haben – auch wenn sie in aller Regel professionell moderiert und begleitet werden – immer auch die Idee der Selbstorganisation. Aber die Schulleitung kann dazu beitragen, dass die Existenz von Empowermentgruppen als Selbstverständlichkeit gesehen und nicht selbst zum großen Gesprächsthema wird.

Kritik und Sanktion

Ähnlich heikel wie die Thematisierung einer selbsterlebten Diskriminierung ist die Thematisierung von unangemessenem, verletzendem, übergriffigem oder diskriminierendem Verhalten von Kolleg*innen gegenüber Schüler*innen oder Eltern. Wie in vielen Institutionen wird eine solche Kritik schnell als Verrat an und Entsolidarisierung mit der ›Eigengruppe‹ gegenüber den Schüler*innen bzw. Eltern gesehen. Gerade bei Lehrer*innen kann die Prägung der Berufsrolle, sich allein gegenüber einer Klasse ›behaupten‹ zu müssen, verunsichern und dazu führen, dass eher eine Art Korpsgeist entsteht.

Auch hier helfen klare Bilder und Verfahren, was mit so einem Vorwurf oder einer Beobachtung passiert, um Unsicherheiten und Ängste abzupuffern und damit die Thematisierung zu erleichtern. Dabei muss auf der einen Seite die Sorge ernst genommen werden, dass zu schnell sanktioniert wird, der pädagogische ›Ruf‹ damit geschädigt und man Schüler*innen und Eltern ›ausgeliefert‹ ist. Auf der anderen Seite darf es aus dieser Sorge heraus nicht zu einer Verharmlosung der Wirkungen von Grenzüberschreitungen kommen. Die Schulleitung ist hier gefordert,

- unaufgeregt mit allen Beteiligten das Gespräch zu suchen,
- dabei unmissverständlich jede Diskriminierung oder auch undemokratische, rassistische oder sexistische Äußerung zurückzuweisen,
- nach Möglichkeiten der Klärung zu suchen,
- aber auch vor angemessenen Sanktionen nicht zurückzuschrecken.[19]

Die Möglichkeiten, auf solche Verfehlungen hinzuweisen, sollte auch Kooperationspartner*innen offenstehen, ohne die Kooperation zu gefährden (siehe 4.8).

19 Ausführlicher siehe *3.8: Diskriminierung durch Mitarbeitende der Schule.*

4.6 Qualifizierung und Wissensmanagement als Motor der Schulentwicklung

Schulentwicklungsprozesse beinhalten in der Regel

- Fortbildungsangebote, die dem gesamten Kollegium sowie weiteren an der Schule arbeitenden pädagogischen Fachkräften notwendiges Wissen vermitteln und einen Raum für die Kompetenzentwicklung bieten.
- Weiterbildungen, die einzelne Mitarbeiter*innen befähigen, als Multiplikator*innen in ihren Einrichtungen die Kolleg*innen bei der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten und Handlungsstrategien begleiten zu können.

Fortbildungsangebote, die dagegen nicht in institutionelle Veränderungsprozesse eingebunden sind, stoßen schnell an Grenzen, weil die erworbenen Kompetenzen dann aufgrund der fehlenden Rahmenbedingungen im Schulalltag oft nicht umgesetzt werden können.

Dieser Abschnitt richtet sich zum einen an Akteur*innen der Schulentwicklung, die Fortbildungen planen. Zum andern will er Fortbildner*innen Hinweise für die Auftragsklärung mit Schulen geben.

Diskriminierungskritische Fortbildungen im Bereich Schule gelten bei Fortbildner*innen als ›schwieriges‹ Feld, Lehrkräfte sind oft eher zurückhaltend bezüglich der Teilnahme an entsprechenden Angeboten. Externe Trainer*innen und Lehrer*innen scheinen oft nicht ›zusammenzufinden‹. Dies kann neben individuellen Gründen des Sich-Einrichtens oder der Abwertung des Themas als weiches Nice-to-have-Thema auch Gründe haben, die in dem Format der Fortbildung selbst angelegt sind.

- Fortbildungen, die vor allem bei der Haltung und der Kompetenz der Lehrkräfte ansetzen, bergen die Gefahr der Individualisierung des Problems. Die Schulstrukturen werden aus dem Blick verloren. Diese Trennung von Kompetenzerwerb und struktureller Entwicklung führt bei den Teilnehmenden zu einem Gefühl der Überforderung, da ›gute Arbeit‹ allein den handelnden Personen abverlangt wird.
- Manche Fortbildungskonzepte verstehen sich als »Sensibilisierungstrainings«, doch wer will sich gern als *unsensibel* ›beschulen‹ lassen. In diesen Fortbildungen ist ein Defizitblick auf die Teilnehmenden der Fortbildung nahegelegt. Die Trainer*innen unterstellen, dass die Teilnehmenden die Interessen der Schüler*innen nicht entsprechend wahrnehmen und berücksichtigen können, weil sie hierfür nicht genügend sensibilisiert sind. Damit reproduzieren sie das Defizit-Bild, das die Trainer*innen den Teilnehmenden nicht selten bezüglich der adressierten Kinder und Jugendlichen unterstellen.
- Damit verbunden ist ein sehr normatives Lernverständnis der Trainer*innen, das dem Missverständnis aufsitzt, dass das gelernt wird, was gelehrt wird. Doch gerade Lehrkräfte lassen sich in der Regel ungern belehren.
- Die Seminare sind oft orientiert an Mehrheitsangehörigen, die über Methoden des Perspektivenwechsels erleben sollen, wie es sich anfühlt, ausgegrenzt zu werden. Kolleg*innen mit eigenen Diskriminierungserfahrungen erleben in diesen Fortbildungen, dass sie als Zielgruppe nicht mitgedacht wurden.

- Gerade in Bezug auf das Thema migrationspädagogische Kompetenzen erwarten Teilnehmende oft Rezepte im Umgang mit den ›Anderen‹. Nicht selten erhoffen sie sich durch mehr Wissen über andere Kulturen mehr Handlungssicherheit. Von diskriminierungskritischen Trainer*innen werden solcherart Erwartungen bisweilen als kulturalisierend zurückgewiesen (siehe unten) und die damit verbundenen Fragen als illegitim oder diskriminierend erklärt.
- Seminare mit Sensibilisierungsübungen haben in der Wahrnehmung der Pädagog*innen manchmal zu wenig mit ihrem Alltag zu tun. Die Teilnehmenden sehen keine direkten Umsetzungsmöglichkeiten. Sensibilisierungsübungen abstrahieren in der Regel von den konkreten und oft widersprüchlichen Anforderungen des pädagogischen Alltags und den darin Handelnden. Sie bleiben insofern eher individualisierend oder fokussieren einseitig auf persönliche Einstellungsveränderung und richten den Blick zu wenig auf strukturelle Änderungen.[20]

Erschwerend wirken auch die schulischen Rahmenbedingungen: Schulen versuchen, um Unterrichtsausfall zu vermeiden, Fortbildungen nicht während der Unterrichtszeit stattfinden zu lassen, sodass Fortbildungen außerhalb der Unterrichtszeit als Zusatzbelastung erlebt werden. Gleichzeitig sind Fortbildner*innen nicht zufrieden mit den oft knappen Fortbildungszeiten von nur wenigen Stunden, in denen aus ihrer Perspektive zu wenig Zeit ist, um eine praxisbezogene Qualifizierung anzubieten. Nur wenige Bundesländer haben eine Fortbildungspflicht für Lehrkräfte, die den Rahmen für solche Prozesse verbessern kann.

Kolleg*innen aus der Schulsozialarbeit werden eher von den externen Angeboten von Fortbildungsträgern oder trägerinternen Fortbildungen erreicht, bleiben dort aber meist unter sich. Auch wenn die Fortbildungen oft auch für Lehrer*innen ausgeschrieben werden, melden diese sich aus den genannten Gründen kaum an.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

- Welches konzeptionelle Verständnis von diskriminierungskritischen Fortbildungen wäre hilfreich? Wie können Fortbildungen so gestaltet werden, dass sie nicht als Sensibilisierung oder Belehrung verstanden werden, sondern als Qualifizierungsangebot für Kolleg*innen, die dadurch ihre Arbeit weiterentwickeln?
- Welche Ziele und Inhalte können hier im Fokus stehen? Wie kann man dem Bedürfnis nach einfachen Antworten begegnen in einem Feld, in dem eher die richtige Frage dabei helfen kann, mit Heterogenität angemessen umzugehen?
- Wie werden Teilnehmende ausgewählt? Welche Formate haben sich bewährt? Wie kann Fortbildung in Entwicklungsprozesse eingebunden werden?
- Welche Rolle spielt dabei die Heterogenität der Zielgruppe? Wie können Formate so gestaltet werden, dass alle Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen biografischen und aktuellen Bezügen, ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Positionierung zu den Diskriminierungsverhältnissen einen guten Lernraum finden?
- Wie kann Wissensmanagement die Qualifizierungen so ergänzen, dass sie als Unterstützung für den Schulalltag erlebt werden?

20 Kalpaka/Foitzik 2017.

Konzeptionelle Grundüberlegungen

Die Herausforderung besteht darin, an der Idee festzuhalten, mit den Fortbildungen die Praxis an der Schule diskriminierungskritisch weiterzuentwickeln, ohne in den Fortbildungen den Anspruch zu erheben, Antworten zu geben auf Fragen, die niemand gestellt hat.

Im Kontext von diskriminierungskritischen Fortbildungen geht es darum, den Teilnehmenden ein Angebot zu machen, die daran arbeiten wollen, für alle Schüler*innen die gleiche Bildungsqualität anzubieten. Der Kern des Angebots gründet auf der Einsicht, dass diskriminierende Effekte in Bildungsprozessen nicht zuerst Folge von diskriminierenden Einstellungen und Haltungen sind, die über die Fortbildung verändert werden sollen, sondern in einer Gesellschaft naheliegen, die strukturell von Diskriminierung durchzogen ist. Die Fortbildungen problematisieren dann nicht die bewussten Einstellungen der Teilnehmenden, sondern machen das Angebot, dass es neben strukturellen Veränderungen eine besondere Fokussierung auf pädagogische Kompetenzen braucht, um für alle Schüler*innen ein gleichwertiges Angebot zu machen.

Mit Franz Hamburger gehen wir hier davon aus, dass es diese besonderen Kompetenzen grundsätzlich in allen pädagogischen Situationen braucht, dass es aber im Umgang mit Heterogenität darum geht, »das Allgemeine besonders gut zu können«[21].

Die Fortbildungsangebote richten sich also an kompetente Teilnehmende, die das Angebot annehmen und ablehnen können. Die Fortbildungsanbietenden sind nicht verantwortlich für das, was die Teilnehmenden lernen, sondern nur für das, was sie lernen können. Und sie werden in der Regel nur das lernen wollen, was ihre Praxis qualitativ verbessert, aber auch in den Strukturen bewältigbar scheint. Die Lernangebote müssen sich auf Lerninteressen der Teilnehmenden beziehen.

Die richtigen Fragen als zentraler Inhalt der Fortbildungen

Ziel der Fortbildungen ist die qualitative Erweiterung der Handlungsspielräume der Teilnehmenden unter Berücksichtigung der in der Institution gegebenen Spielräume. Die Seminare verstehen wir als Professionalisierungsangebot, wobei Professionalisierung auch als ein Bewusstwerden der eigenen Möglichkeiten und Grenzen verstanden wird. Die Inhalte und Themen der Fortbildungen orientieren sich an – diskriminierungskritisch relevanten – Schlüsselprozessen des Schulalltags. Die in diesem Buch ausgewählten Handlungsfelder können hier als Orientierung dienen. Statt einer Aneinanderreihung von bewährten Methoden, die jede für sich ein Lernangebot enthalten, aber oft ohne Bezug zur Praxis der Teilnehmenden bleiben, werden mit den Teilnehmenden Fragen zur Praxis entwickelt.

Dies bedeutet nicht, nur die Fragen zu bearbeiten, die die Teilnehmenden in die Fortbildung mitbringen. Die Anliegen und Fragen aus der Praxis sind meistens durchdrungen von Selbstverständlichkeiten und auch Zwängen dieser Praxis, die andere, für die Auseinandersetzung relevante Aspekte überlagen. Aufgabe der Fortbildner*innen ist es, Angebote zu machen, die Fragen so zu verändern, dass den Fragestellungen zu-

21 Franz Hamburger 2002, zitiert nach Paul Mecheril u. a. 2010.

grundeliegende Problemdefinitionen deutlich werden und sich daraus abgeleitete neue Fragestellungen entwickeln lassen, die handlungsrelevante Probleme am konkreten Fall benennbar machen. Dieser Aushandlungsprozess ist nicht Voraussetzung des Lernprozesses im Sinne einer klassischen Erwartungsabfrage, es ist ein wesentlicher Teil des Lernprozesses selbst.[22]

Um Fragen in diesem Sinne zu ›entselbstverständlichen‹, ist die Idee hilfreich, dass es zum Verständnis von Heterogenität nie ausreicht, mit einer einzigen Erklärung einer Situation begegnen zu können. Diesen Gedanken hat Chimamanda Adichie in ihrer Rede »The Danger of a Single Story«[23] äußerst treffend zum Ausdruck gebracht. Das von uns oben geschilderte Brillenmodell (siehe auch Foitzik 2013) kann helfen, andere Geschichten in den Blick zu nehmen. Konkret würde das bedeuten, dass ausgehend von den Fragen der Teilnehmenden diese selbst entwickeln, wann und wo im pädagogischen Handeln schnelle und einfache Erklärungen zu pädagogisch unangemessenen und womöglich diskriminierenden Entscheidungen führen können.

Dabei ist darauf zu achten, dass Fragen nicht allgemein beantwortet werden, sondern der konkrete Kontext der Handlungssituation befragt wird. Damit werden sowohl vorschnelle Verallgemeinerungen, aber auch Individualisierungen, die die strukturellen Faktoren der jeweiligen Handlungssituation ausblenden, vermieden.

Am Beispiel der Frage nach der Kultur

Sowohl im Alltagsverständnis als auch im pädagogischen und politischen Diskurs nehmen Erklärungsansätze, die den Fokus auf kulturelle Differenz legen, einen breiten Raum ein. Dieser Fokus auf ›kulturelle Differenzen‹ und ›interkulturelle Konflikte‹ hat oft zur Folge, dass soziale Probleme und Ungleichheiten als kulturell bedingt angesehen werden. Bei einer solchen Problemanalyse geraten rassistische Gesellschaftsstrukturen und alltägliche Formen von Diskriminierung aus dem Blickfeld. Die Frage danach, was jeweils als Problem definiert wird und worin mögliche Ansatzpunkte für Lösungen bestehen können, ist jedoch grundlegend für jede Form von Praxis in diesem Bereich.

Mit dem Fokus auf die Kultur der ›Anderen‹ bleiben oft die Fragen ausgespart, wie und wodurch die anderen zu Anderen werden und wie, weshalb und mit welchen Folgen die Schule und die darin Handelnden an diesem Prozess des Hervorbringens der Anderen beteiligt sind. Der beschriebene Aushandlungsprozess würde am Beispiel der Frage nach der ›Kultur der Anderen‹ also bedeuten, die Frage nicht vorschnell als kulturalisierend und diskriminierend zu entlarven, sie aber auch nicht einfach stehen zu lassen und zu beantworten. Es müsste darum gehen, sie so umzuformulieren und zu ergänzen, dass überhaupt Antworten möglich werden, die professionelles Handeln weiterbringen.

Daran anschließend könnte anhand konkreter Praxisbeispiele bearbeitet werden, was die Kategorie Kultur ermöglichen, aber eben auch verhindern kann.

22 Ausführlicher Kalpaka 2017.

23 Chimamanda Ngozi Adichie, TED-Rede: »The Danger of a Single Story«. www.youtube.com/watch?v=-mgs2Do88zp0

Formate und Auswahl der Teilnehmenden

Für die Planung von Fortbildungsangeboten im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ist unabhängig von dem hier verhandelten Thema zu klären, wie Fortbildungen angelegt werden:

- Eher mit der Gießkanne für alle oder lieber intensiver für wenige – also Weiterbildung von Expert*innen oder Basiswissen für alle?
- Eher freiwillig oder verordnet?
- Eher wissensorientiert oder reflexiv auf die Analyse konkreter Praxissituationen?
- Eher multiprofessionell oder für verschiedene Berufsgruppen getrennt?
- Eher schulbezogen oder schulübergreifend?

Diese Fragen müssen hinsichtlich der jeweiligen konkreten Konstellation in der Schule und der jeweiligen Ziele im gesamten Schulentwicklungsprozess beantwortet werden. Für unseren Kontext scheinen dabei folgende Punkte bedenkenswert.

Freiwilligkeit

Aus den oben genannten konzeptionellen Überlegungen heraus spricht viel für eine freiwillige Teilnahme. Eine Verpflichtung stört den Erfolg für diejenigen Teilnehmenden, die wirkliches Interesse haben. Insbesondere ist eine Verordnung top-down für die Kolleg*innen, denen ein bestimmter Fortbildungsbedarf attestiert wird, gerade bei diesem Thema kontraproduktiv. Andererseits können verordnete Fortbildungen für alle auch deutlich machen, dass es die Schule ernst meint, das Thema zu platzieren.

Dies ist dann von Bedeutung, wenn die Schule beschließt, sich über längere Zeit intensiver mit dem Thema zu beschäftigen. Hier können eintägige Fortbildungen zum Beispiel im Rahmen eines Pädagogischen Tages als Kick-off-Veranstaltungen für möglichst alle Mitarbeiter*innen eine gute Grundlage legen. Alle Mitarbeitenden, also auch die, die später nicht direkt beteiligt sind, werden so in den Prozess einbezogen. Unter Umständen werden einzelne Mitarbeiter*innen motiviert, sich an dem Projekt zu beteiligen. Außerdem können diese Fortbildungen genutzt werden, um Themen und Stimmungen aufzunehmen. Durch die verbindliche Teilnahme aller wird auch die Arbeit einer Projektgruppe aufgewertet.

Wissensvermittlung oder Reflexionskompetenz und die Ressource Supervision

Die Vermittlung von Antidiskriminierungsrecht oder von Hintergrundwissen wie Symbolen rechter Gruppierungen kann über einen Vortrag oder ein Frontalseminar sinnvoll sein. Da sich jedoch der pädagogische Umgang mit Heterogenität nicht standardisieren lässt, stehen – wie oben beschrieben – praxisreflexive Konzepte, aber auch supervisorische Formate im Zentrum.

Supervision hat in dem Feld diskriminierungskritische Schulentwicklung ein großes und viel zu wenig genutztes Potenzial. Sie kann die Spannung zwischen der Standardisierung von Abläufen einerseits und einer individuell zugewandten Pädagogik andererseits bearbeiten. Eine diskriminierungskritisch inspirierte Supervision betrachtet dabei das konkrete Handeln in den jeweiligen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Sie nimmt die Wechselwirkung zwischen Person, Rolle, Funktion, Auftrag und Organisation in den Blick.

In der Fallsupervision legt sie einen besonderen Fokus auf die besonderen Problemstellungen der Schüler*innen mit ihren persönlichen und gesellschaftlichen Ungleichheitsbehandlungs- und Diskriminierungserfahrungen.

Die Teamsupervision bietet den Teams die Möglichkeit, die Zusammenarbeit so zu entwickeln, dass die Heterogenität von Erfahrungen genutzt und (neue) Diskriminierungserfahrung vermieden wird.[24]

Multiprofessionalität

Für den Kontext diskriminierungskritischer Schulentwicklung sind multiprofessionelle Fortbildungen zielführend. Denn um für die in dieser Publikation behandelten Handlungsfelder Praxiskonzepte zu entwickeln, müssen alle zusammenarbeiten: Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, weitere pädagogische Fachkräfte, weiteres Schulpersonal sowie externe Kooperationspartner*innen.

In gemeinsamen Fortbildungen können alle Beteiligten den Mehrwert von Kooperation erfahren. Der Austausch der verschiedenen Perspektiven von Schul- und Sozialpädagogik auf das Thema kann als spannend und gewinnbringend erlebt werden, wenn es gelingt, dass sich die Fortbildungsgruppe auf eine grundsätzliche Anerkennung der unterschiedlichen Perspektiven einlässt.

*In einem schulübergreifenden Fortbildungskonzept konnten sich jeweils ein Tandem aus einer Lehrkraft und einem*r Schulsozialarbeiter*in von jeweils einer Schule anmelden. Ziel war es, in den Tandems kleine Unterrichtseinheiten zu entwickeln und dafür Methoden an die Hand zu geben, um mit denen Schüler*innen über Rassismuserfahrungen ins Gespräch zu kommen. Der Vorteil der direkten Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Lehrkräften war, dass beide Seiten die Erfahrung machen konnten, dass sich die verschiedenen methodischen Zugänge und Perspektiven tatsächlich gut ergänzen.*

So konnten auch neue Kooperationen entstehen. Begrenzend wurden in der Auswertung die festen Stundenpläne der Schulen wahrgenommen, die eine Umsetzung der gemeinsam in der Fortbildung entwickelten Unterrichtseinheiten erschwerten. Eine Weiterentwicklung des Konzeptes würde also eine bessere Verzahnung mit der Unterrichtsorganisation selbst voraussetzen.

Beispiele für Ausbildung von Expert*innen/Multiplikator*innen an der Schule

Manche Entwicklungsprozesse setzen stark auf die Qualifizierung einzelner Lehrkräfte als Multiplikator*innen an ihren Schulen.

So wurden bei der Fortbildungsreihe »Interkulturelle Koordination« (http://li.hamburg.de/iko/) in Hamburg Lehrkräfte über den Zeitraum von zwei Jahren mit 18 Modulen geschult und neben den Modulen bei Praxisprojekten begleitet. Dabei stellte sich heraus, dass die Schulleitung für den Erfolg dieser Projekte eine entscheidende Rolle spielt. Ein Fortbildungskonzept, das nicht vor Ort in einen Schulentwicklungsprozess eingebunden ist, stößt schnell an seine Grenzen. Wenn das Thema an eine einzelne Person delegiert wird, wird diese nichts erreichen können, wenn nicht gleichzeitig alle Lehrkräfte das Thema als Querschnittsaufgabe verstehen. Auch besteht die Gefahr der Überforderung.

24 Siehe auch www.supervision-macht-kritisch.de

Ein gelungener exemplarischer Ansatz, um mit überschaubarem Mitteleinsatz die Kompetenzen einer Einrichtung und ihrer Mitarbeiter*innen systematisch zu erweitern und einen Entwicklungsprozess anzustoßen, ist das Fortbildungskonzept, das von einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe mit einer Erziehungshilfeschule umgesetzt wurde[25].

*Alle zwei Jahre legt die Einrichtungsleitung ein Schwerpunktthema für interne Fortbildungen fest, in diesem Fall das Thema Migration. Damit ist immer auch ein Organisations- und Qualitätsentwicklungsziel verbunden. Von den ca. 100 Mitarbeiter*innen wurden 25 für die Fortbildung ausgewählt. Alle Führungskräfte nahmen selbst an der Fortbildung teil. Es wurde darauf geachtet, dass Mitarbeiter*innen aus allen Angebotsformen (Wohngruppen, Schule etc.) vertreten waren. Zum Teil hat die Leitung Mitarbeiter*innen vorgeschlagen, zum Teil die einzelnen Teams.*

*Die Fortbildung umfasste insgesamt drei Fortbildungstage in jeweils einigen Wochen Abstand. Im Fortbildungskonzept von vornherein angelegt war darüber hinaus der von einem externen Berater begleitete Transfer der Erkenntnisse in die einzelnen Angebotsformen. In diesem Fall sah die Leitung den Bedarf, einige Mitarbeiter*innen über die allgemeine Sensibilisierung hinaus in diesem Thema zu qualifizieren. In Kooperation mit einer Werkrealschule, mit der eine enge Kooperation bestand, wurde eine einjährige Weiterbildung projektiert, an der nun jeweils sieben Mitarbeiter*innen der Schule und des Jugendhilfeträgers sowie weitere Teilnehmer*innen von anderen kooperierenden Einrichtungen teilnahmen.*

*Die sieben eigenen Mitarbeiter*innen waren parallel zu der Weiterbildung als Projektgruppe mit der Umsetzung von Schritten der Interkulturellen Öffnung, in diesem Fall vor allem in Richtung Elternarbeit, betraut.*

Dieses Konzept aus der Jugendhilfe lässt sich auch gut auf ein Schulzentrum übertragen. Für den Erfolg entscheidend war die zielgerichtete Kombination

- aus einer Fortbildung für einen größeren Teil des Kollegiums und der intensiven Weiterbildung einer Expert*innengruppe als langfristige Wächter*innen des Themas.
- einer verpflichtenden Teilnahme zentraler Personen und der verpflichtenden Teilnahme von Vertretungen aller Abteilungen/Teams, die intern klären konnten, wer Interesse hat.
- der Teilnahme aller Führungskräfte an der Weiterbildung und der Delegation der Projektarbeit an eine Expert*innengruppe.
- von auf die eigene Einrichtung gerichteten Zielen und gleichzeitiger Kooperation mit externen Partner*innen in dem Prozess.
- von Verantwortungsübernahme der Leitung für den Prozess bei gleichzeitiger Delegation der Prozessmoderation an einen externen Berater.

25 Ausführlicher Foitzik 2008.

Beispiel »Lernendes Netzwerk«

Aus dem Fortbildungskonzept »Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft« (www.pjw-bw.de) wurde in Zusammenarbeit mit der Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg (www.ajs-bw.de) ein kommunales Fortbildungskonzept entwickelt, in dem in einer Kleinstadt oder einem Stadtteil Vertreter*innen aller relevanten Bildungsinstitutionen durch eine einjährige Weiterbildung ein Netzwerk bildeten. Die Weiterbildung ist gerahmt von Praxisprojekten in neuen Kooperationen sowie einem Fortbildungstag für die Führungskräfte der beteiligten Einrichtungen.

*In einer Stadt beauftragte im Rahmen der Weiterentwicklung des Integrationskonzeptes das Amt für Schule und Sport für das stadtteilbezogene Projekt »Lernende Netzwerke« einen Fachdienst bei einem freien Träger der Jugendsozialarbeit. Übergeordnetes Ziel war es, die professionellen Kooperationsstrukturen in einem Stadtteil so zu entwickeln, dass im Übergang von der Schule in Richtung Berufsleben »keine*r verloren geht!«.*

*Angesprochen wurden zuerst die Einrichtungen, die direkt im Stadtteil tätig sind: Schulen, Jugendhaus, mobile Sozialarbeit, aber auch Berufsberater*innen sowie Projekte und Maßnahmen freier Träger an den Schulen. Danach aber auch Einrichtungen, die zwar nicht gemeinwesenbezogen arbeiten, aber für das Themenfeld relevant sind: Berufsschulen, Agentur für Arbeit, Träger von Bildungsmaßnahmen, IHK, Migrant*innenvereine.*

Die Stadt stellte eine Personalressource von einer 25 Prozent-Stelle bereit, die Netzwerkmitglieder unterstützte, gemeinsam im Netzwerk entwickelte Ansätze umzusetzen. Das Netzwerk sollte als Praxislabor aufgebaut werden, um neue Kooperationen zu schließen, gemeinsames Problembewusstsein zu fördern sowie die Akteure bei der Umsetzung von eigenen oder gemeinsamen Projektideen zu unterstützen. Kern dieses Netzwerkes war eine einjährige rassismuskritische Weiterbildung.

*Für weitere Akteur*innen, die nicht an der Weiterbildung teilnehmen konnten, wurden zusätzliche Fortbildungstage angeboten, sodass sie an der Netzwerkarbeit teilnehmen konnten. Neben der Weiterbildung haben sich AGs zu Themen wie Kooperation mit Jobpaten, Elternarbeit, Partizipation von Jugendlichen, Grundsätze zur Kooperation zwischen Jugendhilfe/-arbeit und Schule gebildet.*

Dieses in seiner Anlage vielversprechende Projekt konnte trotzdem nicht alle Erwartungen erfüllen, was wiederum Hinweise für die Weiterentwicklung solcher Konzepte gibt.

- Die Verankerung des Lernenden-Netzwerks auf Träger-Ebene war nicht ausreichend. Die zentralen Einrichtungen signalisierten in den Vorgesprächen zwar ihre Bereitschaft, haben aber danach zum Teil nur eingeschränkt Personalressourcen zur Verfügung gestellt. Gerade von der Kernschule des Stadtteils waren zu wenige Kolleg*innen bereit, an der Weiterbildung teilzunehmen.
- Manche Teilnehmende, die von ihren Trägern zur Teilnahme verpflichtet wurden, waren von Beginn an eher skeptisch und haben das Netzwerk eher als zusätzliche Belastung empfunden und in seiner Arbeit eher behindert.

Zum Umgang mit Heterogenität in der Lerngruppe

Wenn Fortbildungen darauf ausgerichtet sind, Mehrheitsangehörige zu sensibilisieren, kommen Lernbedürfnisse und -interessen von Teilnehmenden mit Diskriminierungserfahrungen kaum in den Blick. Vielmehr dienen deren Erfahrungen oft noch den Lernprozessen von Mehrheitsangehörigen. Auch müssen sie immer damit rechnen, in der Fortbildung selbst mit diskriminierenden Aussagen von Kolleg*innen umgehen zu müssen oder zu erleben, dass ihre Diskriminierungserfahrung bagatellisiert wird. Die Fragen, die sich für Pädagog*innen mit und ohne eigene Diskriminierungserfahrungen in den jeweiligen Praxiskontexten stellen, unterscheiden sich allerdings in vielerlei Hinsicht.

Entsprechend unterscheiden sich auch die Lernziele der Einzelnen für die Fortbildung. Erschwerend kommt hinzu, dass Teilnehmende mit eigener Diskriminierungserfahrung (abgesehen von Diskriminierung aufgrund von Sexismus) in den Fortbildungen aufgrund der Zusammensetzung der meisten Kollegien wiederum zumeist in der Minderheit sind, wenn sie sich nicht gar als Einzelne in einer Sonderposition befinden.[26]

Daraus ergeben sich für Konzeption und Durchführung von Fortbildungen folgende Herausforderungen:

- Wie können Fortbildungskonzepte so angelegt werden, dass Teilnehmende mit unterschiedlichen Erfahrungen und unterschiedlichem Wissen gleichzeitig an ihren jeweiligen Lernzielen arbeiten können?
- Wie können Teilnehmende vor neuen Diskriminierungserfahrungen geschützt werden, ohne ein Klima zu erzeugen, in dem unterschiedliche Positionen nicht mehr genannt werden können und dann auch nicht verhandelbar sind?

Der skizzierte Ansatz, in der Fortbildung einen Raum zu schaffen, Fragen zum Themenfeld zu entwickeln, ermöglicht auch Teilnehmenden mit unterschiedlichen Lerninteressen, ihre je eigenen Fragen zu finden und zu bearbeiten. An den eingebrachten Praxiserfahrungen, die Gegenstand der Reflexion werden, werden die Widersprüche der Praxis deutlich und zugleich die je nach gesellschaftlicher Positionierung unterschiedlichen Zugänge und Handlungsstrategien.

Die Aufgabe, für diese unterschiedlichen Perspektiven einen gemeinsamen Lernraum zu gestalten, ist für alle Beteiligten herausfordernd und muss bewusst und prozessorientiert gestaltet werden. Es braucht dafür eine doppelte Aufmerksamkeitsrichtung bei der Begleitung der Reflexionsprozesse in der Lerngruppe: zum einen mit Bezug auf die zu bearbeitenden Sachthemen, zum anderen auf das Geschehen in der Lerngruppe bei der Bearbeitung dieser Themen[27].

Zusammensetzung von Leitungsteam und Lerngruppe

Wenn im Seminarleitungsteam ebenfalls verschiedene Perspektiven vertreten sind, verändert das die Sonderposition von Teilnehmenden mit Diskriminierungserfahrung grundlegend. Die Gefahr, dass Teilnehmende nicht in ihrer fachlichen Kompetenz

26 Ausführlicher Kalpaka 2009: 100 f.
27 Siehe auch Kalpaka/Foitzik 2017: 157.

wahrgenommen, sondern auf ihre Herkunft, ihre sexuelle Identität etc. reduziert werden, wird dadurch zwar nicht aufgehoben. Das Seminarleitungsteam hat aber andere Möglichkeiten, mit der Situation in der Seminargruppe umzugehen. Allerdings darf hier nicht übersehen werden, dass auch Fortbildner*innen mit eigener Diskriminierungserfahrung selbst einen Umgang mit Zuschreibungen und Verletzungen finden müssen und damit noch einmal auf einer anderen Ebene gefordert sind als ihr*e Kolleg*in im Team.

Bei der Zusammenstellung von Weiterbildungsgruppen kann darauf geachtet werden, dass Teilnehmende mit eigenen Diskriminierungserfahrungen in einer Anzahl vertreten sind, die es ermöglicht, Gruppenarbeiten so zu gestalten, dass Teilnehmende mit ähnlichen Lerninteressen gemeinsam an den Fragen arbeiten können[28]. So können im Rahmen einer heterogenen Lerngruppe zeitweise Räume entstehen, die von den Teilnehmenden als geschützte Räume erlebt werden und in denen sie offener über eigene Erfahrungen mit dem jeweiligen Lerngegenstand sprechen können. Dies kann auch ein Raum sein, um Erfahrungen in der Weiterbildungsgruppe selbst zum Thema zu machen.

Regeln für die Zusammenarbeit in der Lerngruppe

Zu Beginn von Fortbildungen ist es speziell in diesem Themenfeld hilfreich, mit den Teilnehmenden einen Raum zu öffnen, in dem die Gefahr von verletzendem Sprechen in der Fortbildung selbst reflektiert wird und Grundregeln vereinbart werden. Dies kann kein Aushandlungsprozess nach dem Mehrheitsprinzip sein. Die Leitung trägt die Verantwortung, dass sich die Gruppe auf Regeln einigt, die allen Teilnehmenden eine Teilnahme ermöglicht.

Die Leitung darf dabei nicht die Illusion erwecken, dass die Fortbildung ein diskriminierungsfreier Raum sein wird. Sie kann aber dafür Verantwortung übernehmen, dass es einen bewussten und undramatischen Umgang mit Situationen gibt, die von Teilnehmenden als diskriminierend erlebt werden, ohne dass diese Aufgabe diesen Teilnehmenden selbst auferlegt wird. Desto mehr es gelingt, dass die Gruppe hier selbst Verantwortung übernimmt, desto mehr ist die Fortbildung auch ein Lernraum für den Umgang mit heterogenen Gruppen im schulischen Kontext.

Die Idee des Schutzes vor Verletzungen in der Fortbildung ist herausfordernd und ambivalent. Auf der einen Seite muss es selbstverständlich ein Ziel sein, dass alle an einer Fortbildung zum Thema diskriminierungskritische Schule teilnehmen können, ohne erneut diskriminiert zu werden und ohne dafür selbst die Verantwortung übernehmen zu müssen. Gleichzeitig erleben manche Kolleg*innen diesen Schutz als paternalistisch. Auch besteht die Gefahr, dass eine Thematisierung von diskriminierenden Situationen in einer Lerngruppe am Ende auf Kosten derer geht, die diskriminiert wurden. Dies ist vor allem bei Inhouse-Fortbildungen prekär, weil sich die Thematisierung auch auf die Zusammenarbeit im Kollegium auswirken kann.

28 Siehe auch Kalpaka/Foitzik 2017.

Wissensmanagement

Damit Schulentwicklungsprozesse vom pädagogischen Personal nicht nur als zusätzliche Belastung erlebt werden, sind Maßnahmen wichtig, die es in der Umsetzung der entwickelten Strukturen und Maßnahmen unterstützen und entlasten. Eine wichtige Rolle können hier Maßnahmen des Wissensmanagements einnehmen – gerade in Bezug auf das in Fortbildungen vermittelte Wissen, aber auch auf den Zugang zu entsprechenden Materialien.

Dies können umfassende Datenbanken sein, die Wissen speichern und zugänglich machen. Da dies allerdings von einzelnen Schulen allein kaum leistbar ist, brauchen diese hier Unterstützung durch schulübergreifende oder auch landesweite Angebote.

Als Minimalprogramm vor Ort können auf einer Pinnwand lokale und regionale Informationen und Kontakte sowie Informationen, an wen ich mich wenden kann, gelistet werden. Weitergehend können in Projektgruppen entwickelte Konzepte von Unterrichtseinheiten (z. B. verpflichtende Einheiten für Soziales Lernen) als Material für alle auf Wikis oder Blogs abgelegt werden.

Wenn für diese Arbeit von der Schulleitung keine Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, besteht allerdings die Gefahr, dass die Informationen nicht aktualisiert und dann bald nicht mehr genutzt werden.

4.7 Schüler*innen und Eltern als Akteur*innen der Schulentwicklung

Der Fokus dieses Buches liegt auf der Entwicklung einer diskriminierungskritischen Professionalität und der dafür notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen. Eltern und Schüler*innen nehmen allerdings eine durch Landesgesetze definierte und schulinterne Strukturen konkretisierte wichtige Rolle ein und es kann davon ausgegangen werden, dass Schulentwicklung umso erfolgreicher ist, desto stärker eine Beteiligung dieser beider Gruppen gelingt.

In der Beschreibung der relevanten Handlungsfelder waren beide Gruppen explizit oder implizit als Beteiligte immer mitgedacht. An dieser Stelle fassen wir einige Überlegungen und Impulse zu ihrer Rolle als Vertreter*innen in Gremien und Beteiligte an Prozessen der Schulentwicklung zusammen.

Beide Gruppen unterscheiden sich von den Professionellen dadurch, dass sie nicht mit Verweis auf ihren professionellen Auftrag in die Pflicht genommen werden können, ihre eigenen Interessen zurückzustellen. Wir unterstellen nicht, dass Vertreter*innen von Eltern und Schüler*innen in Gremien und Projektgruppen nicht auch das Ziel verfolgen, mehr Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe für alle zu erreichen und dies über das jeweils eigene Interesse stellen. Bedeutsam ist aber wahrzunehmen, dass ihre Interessenlagen heterogener sind.

Schüler*innen unterscheiden sich: sie gehören zu von Diskriminierung betroffenen Gruppen oder haben in der Gesellschaft durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe eher privilegierte Möglichkeiten. Manche sind in einer Kategorie von Diskriminierung betroffen, in der anderen nicht. Sie bringen also unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven auf das Thema Diskriminierung mit in die Schule.

Die für die Schüler*innen beschriebene Heterogenität trifft auch auf die Eltern zu. Sie sind selbst von Diskriminierung Betroffene und sind Eltern von Schüler*innen, die von Diskriminierung betroffen sind, oder Eltern, die von Diskriminierung betroffen sind, deren Kinder aber nicht. Sie sind Eltern von »rechten« Schüler*innen oder rechte Eltern von nicht-rechten Schüler*innen oder rechte Eltern von rechten Schüler*innen.

Eine diskriminierungskritische Schulentwicklung steht dabei vor zwei zentralen Herausforderungen:

- Nicht alle Schüler*innen und Eltern haben die gleichen Möglichkeiten, sich in die Schulentwicklung einzubringen. Manche kennen die Möglichkeiten der Partizipation nicht, andere sind sprachlich nicht in der Lage, daran mitzuwirken, oder sie fühlen sich als Teil einer Gruppe, die nicht schon immer auf dieser Schule vertreten war, von der Gremienarbeit nicht angesprochen.
- Nicht alle Positionen, die aus der Schüler*innen- oder Elternschaft kommen, können gleichwertig aufgenommen und eingebunden werden. Die Sorge beispielsweise von Eltern, die für ihre Schwarzen Kinder mehr Schutz vor alltagsrassistischen Erfahrungen wünschen, muss anders aufgegriffen werden als die Sorge von Mittelschichteltern, dass ihre Kinder aufgrund eines zu hohen Anteils von neu migrierten Schüler*innen Nachteile hätten.

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgender Frage:

- Was kann die Schule dafür tun, dass alle an der Schule vertretenen Schüler*innen und Eltern die Möglichkeit haben, sich an der Schulentwicklung zu beteiligen, aber trotzdem nicht jede Position, die eingebracht wird, ein öffentliches Podium finden kann?

Alle Eltern einbinden

Wir haben uns in der praxisorientierten Reflexionshilfe »Eine Frage der Haltung« ausführlich mit der Frage beschäftigt, wie eine Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft aussehen kann, die Eltern Wege eröffnet, sich als selbstverständlicher Teil der Schule zu erleben, ohne dabei erneute Diskriminierungserfahrungen machen zu müssen (Altan, Foitzik, Goltz 2009).

- Wie kann die Schule sich als Schule der Vielfalt darstellen, ohne die Menschen auf ihre ›Andersartigkeit‹ zu reduzieren?
- Wie kann Eltern vermittelt werden, dass die Schule sie braucht, um eine gute Arbeit machen zu können?
- Wie können Bildungsveranstaltungen konzipiert werden, die keine Fragen beantworten, die niemand gestellt hat, Bildungsveranstaltungen, in denen die Eltern nicht ›erzogen‹ werden sollen?
- Wie kann eine Sprachmittlung gestaltet werden, die die Kommunikation mit Eltern mit geringen Deutschkenntnissen sichert und dabei signalisiert, »nicht du bist mein Problem, sondern wir haben ein gemeinsames Problem«?
- Wie können Eltern, die selbst Diskriminierungserfahrungen machen, über Empowermentangebote gestärkt werden?
- Wie können elterliche Sorgen ernst genommen werden, ohne pädagogische Konzepte, durch die diese Sorgen ausgelöst werden, infrage zu stellen? Wie können diese Konzepte transparent und offen vermittelt werden?

- Wie können Schlüsselpersonen aus den migrantischen Communities eingesetzt werden, ohne sie zu instrumentalisieren[29]?

All diese Fragen, die hier für den migrationspädagogischen Kontext ausgearbeitet wurden, können auf andere Diskriminierungskategorien übertragen werden.

*Schüler*innen und Eltern aktivieren*

Neben den institutionalisierten Gremien der Schüler*innenvertretung und Elternmitbestimmung können auch Programme und Projekte genutzt werden, um informelle Möglichkeiten der Beteiligung an der diskriminierungskritischen Schulentwicklung zu setzen. Eine herausragende Bedeutung nehmen hier die »Schulen ohne Rassismus – Schulen mit Courage« ein, die einen langfristigen Rahmen geben, das Thema Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) und Diskriminierung in der Schule mit einem klar formulierten programmatischen Ziel zu thematisieren.

Immer mehr Schulen überwinden dabei auch die in den Anfangsjahren des Programms angelegte Engführung von Rassismus als Rassismus von rechts und bearbeiten auch Fragen der Alltagsdiskriminierung, immer mehr Schulen entwickeln sich gewissermaßen von einer »Schule ohne Rassismus« zu einer »Schule im Rassismus«. Auch wird die Begrenzung auf rassistische Diskriminierung zunehmend aufgegeben und andere Diskriminierungsmerkmale einbezogen.

Nicht allen Schulen gelingt es allerdings, dass diese Aktivitäten von Schüler*innengeneration zu Schüler*innengeneration gut weitergegeben werden. Sie stehen dabei vor der Frage, wie weit sie dieses Programm der Autonomie der Schüler*innen überlassen oder durch eine starke Beteiligung des pädagogischen Personals sichern sollen. Hilfreich scheint dabei, wenn durch Pädagog*innen ein kontinuierlicher, aber zurückhaltender Support geleistet wird und die Schule den aktiven Schüler*innen (und Eltern?) Ressourcen und einen klaren Rahmen zur Verfügung stellt sowie das Geleistete anerkennt.

Ambivalenzen der Partizipation unter Bedingungen von Ungleichheit

Angeregt durch einen Impuls von Axel Pohl[30] sind in diskriminierungskritischer Perspektive auch verschiedene Ambivalenzen und Grenzen der Einbindung von Personengruppen zu formulieren, die in der Gesellschaft strukturell von ökonomischer und politischer Teilhabe tendenziell ausgeschlossen sind.

Pohl geht aus von dem Widerspruch, zum Beispiel Geflüchteten in einem bestimmten institutionellen Kontext wie Jugendhilfe oder Schule Mitspracherechte und eine politische Stimme verleihen zu wollen, während ihre Entrechtungssituation ihnen gleichzeitig basale Rechte wie zum Beispiel eine menschenwürdige Unterkunft oder das Recht

29 Vgl. auch Goltz 2015.

30 Im Rahmen eines Reflexionsraums des Netzwerks Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg mit Kolleg*innen aus der Sozialen Arbeit, Schule und Universität zur Fachlichkeit in der Arbeit mit jungen Geflüchteten im Sommer 2016.

frei zu bestimmen, wo sie sich aufhalten wollen, vorenthält. Kann Partizipation auch ein Feigenblatt sein, das grundsätzliche Entrechtung de-thematisiert?

Ist die Institution Schule überhaupt in der Lage, Menschen zur Teilhabe einzuladen, die sie in ihrem ›Eigensinn‹ nie gänzlich verstehen kann? Ist Teilhabe nicht immer nur in den Formen möglich, die die Logik der Schule vorgibt und in denen eben die, die zur Teilhabe motiviert werden sollen, nicht ohne weiteres ›mitspielen‹ können und wollen? Ist dadurch nicht immer schon ein Defizitblick angelegt, der verhindert, ihren Alltag erst einmal nach Ressourcen zu durchforsten und die Eigenlogiken der Betroffenen zum Ausgangspunkt von Überlegungen der Teilhabe zu machen?

Diese Fragen zu stellen, darf – so Axel Pohl – nicht dazu führen, das ›Kleine‹, also die Erfahrung von Teilhabe an einem konkreten Ort und Zeitpunkt, gegen das ›Große Ganze‹, also die Anerkennung der Menschenrechte, auszuspielen, aber sich eben auch nicht auf die Aussage, »wir sind doch für Teilhabe an Bildung da, alles andere kommt dann später« zurückzuziehen.

Es geht eher darum, über Ansatzpunkte nachzudenken, welche Rolle und Haltung Professionelle gegenüber der ›Stimme der Betroffenen‹ einnehmen können:

- Wenn der Auftrag der Pädagogik nicht ist, den Marginalisierten zu einer *Stimme* zu verhelfen (sie haben schon eine), wie kann sie diese Stimmen hörbar machen oder dazu beizutragen, dass Menschen sich ihrer Stimme (wieder) bewusstwerden – auch mit der Idee, dass die Erfahrung der Wirksamkeit der eigenen Stimme die Erwartung wecken kann, gehört werden zu wollen?
- Welchen Beitrag kann die Schule leisten, Plattformen für die Stimmen zu schaffen? Welche Räume braucht es, die sie sich aneignen können? Welche Unterstützung durch die Jugendsozialarbeit braucht die Institution Schule, um auch im Sozialraum Möglichkeiten der Partizipation erkennen zu können? Kann Kultur als Methode helfen, sich Räume anzueignen? Kann man mit Hiphop, Tanz oder Theater Menschen Möglichkeiten bieten, ihre ›Stimme‹ zu entdecken? Wie können sie ihrer Stimme Gehör verschaffen? Können sie eigene Formate dafür entwickeln? Formate, die nicht von der Schule vorgegeben sind?

Manche Positionen zurückweisen

Schulen sind auch mit Schüler*innen und Eltern konfrontiert, die gezielt rechte Positionen in die Gremien der Schule einbringen. Rechtspopulistische Parteien nutzen ihre Verbindungen, um hier Politik zu machen.

Eine von vielen schulischen Akteur*innen geteilte und nach außen offen und transparent kommunizierte pädagogische Grundhaltung kann hier helfen, ausgrenzende und menschenfeindliche Anfragen und Interessen zurückzuweisen. Es muss nicht über alles diskutiert werden. Es darf nicht über alles diskutiert werden, wenn allein die Diskussion die Möglichkeiten des Sagbaren verschiebt. Interessen mit diskriminierender Absicht sind klar zurückzuweisen, ohne die Personen selbst zurückzuweisen, solange sie sich im gesetzlichen Rahmen bewegen. Dann, wenn Sorgen und/oder konkrete Interessen und Bedürfnisse hinter den ausgrenzend formulierten Positionen herausgearbeitet werden

können, ist es möglich, konkreter darauf einzugehen, einen Dialog anzustreben oder den Konflikt auszutragen.[31]

An einer Schule hatten große Teile der Elternschaft zu Beginn eine große Skepsis gegenüber der Inklusion von Kindern mit einer Behinderung, wenngleich keine grundsätzliche Ablehnung formuliert wurde. Durch regelmäßige Information und einen offenen Dialog hat sich die Haltung gegenüber der Inklusion positiv gewandelt. Wichtig dabei war, dass die grundsätzliche Entscheidung für die Inklusion nicht zur Debatte stand.

4.8 Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen

Schulen haben sich in den letzten Jahr(zehnt)en – wenngleich in sehr unterschiedlichem Tempo und unterschiedlicher Intensität – für Kooperationen mit externen Partner*innen geöffnet. Gerade für den Bereich der interkulturellen Schulentwicklung war hier die Erklärung der Kultusministerkonferenz von 2013 ein wichtiger Impuls.

Zu den wichtigen Kooperationspartner*innen der Schulen zählen darin neben vielen anderen »Kultur- und Bildungsträger[n] in der Region, die außerschulische Lernangebote zur Verfügung stellen können«, auch »Vereine sowie religiöse und andere gesellschaftliche Organisationen, die den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten bieten, Verantwortung für die Gestaltung des Zusammenlebens in der Gesellschaft zu übernehmen und ihre Bereitschaft für die Übernahme gesellschaftlichen Engagements fördern; dazu zählen insbesondere auch Migrantenorganisationen als Verbindungsglied zu Migrantencommunities und Familien mit Migrationshintergrund«[32].

Dieses Kapitel diskutiert, wie eine gemeinsame Zuständigkeit für Bildungsprozesse in Kooperation von Schulen und Partner*innen so gestaltet werden kann, dass alle ihren spezifischen Beitrag in Richtung einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung einbringen können.

Die zunehmende Etablierung von Ganztagesangeboten war ein wichtiger Motor für den Ausbau an Kooperationen. Schulen brauchen hier externe Partner*innen. Aber auch die potenziellen Partnerorganisationen müssen auf die Schulen zugehen, weil die Lebenszeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, immer mehr wird. Diese Kooperationen konstruktiv zu gestalten ist für beide Seiten herausfordernd und wird vielfach nicht nur als Bereicherung, sondern auch als zusätzliche Belastung empfunden.

Für die diskriminierungskritische Schulentwicklung sind neben den Partner*innen aus der Jugendsozialarbeit, aus lokalen und überregionalen Beratungsstellen, außerschulischen Bildungsangeboten wie zum Beispiel der politischen Bildung, (sozio-)kulturellen Initiativen und Institutionen auch Selbst(hilfe)organisationen relevant.

31 Vgl. *3.4: Vorfälle mit rechtsextremen Hintergrund und rechtsaffine Schüler*innen.*

32 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Der Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen:
- Welche grundsätzlichen Haltungen und Strukturen erleichtern die Kooperation zwischen unterschiedlichen Partner*innen?
- Was ist zu bedenken, wenn eine Kooperation auf Augenhöhe aufgrund struktureller Ungleichheit der Partner*innen nicht ohne weiteres möglich ist?
- Was spricht dafür, dass Kooperationen in oder außerhalb der Schule stattfinden?
- Wie kann die Kooperation gestaltet werden, wenn externe Partner*innen Bildungsangebote mit Schüler*innen im Rahmen der Menschenrechts- und Demokratiebildung, der Antidiskriminierungsarbeit oder Extremismusprävention durchführen?
- Wie kann die Schule die Kooperation mit Beratungsstellen nutzen?

Grundsätze der Kooperation[33]

Wir haben oben ausgeführt, dass bei jeder strukturierten Problemlösung die Frage der Einbindung von externen Stellen systematisch mitgedacht werden sollte. Wer ist hier zuständig? Wer kann es besser? Bei welchen Anforderungen ist die Schule fachlich oder von ihren Ressourcen her überfordert?

Im ersten Schritt stellen wir hier einige grundsätzliche Ausgangsbedingungen für die Planung und Gestaltung von Kooperationen zwischen professionellen Kooperationspartner*innen vor.

1. Die Kooperation basiert auf der Anerkennung der Unterschiede der Partner*innen

Ziel ist die Entwicklung und Verankerung einer Kooperationskultur, in der die Partner*innen auf Augenhöhe gleichberechtigt Kooperationsideen entwickeln und umsetzen. In der Kooperation treffen jeweils unterschiedliche Berufs- und Institutions-Kulturen aufeinander. Für eine gelingende Kooperation ist es zentral, diese zu kennen, zu verstehen und anzuerkennen. Diese Unterschiede zeigen sich bei der Kooperation im Bildungsbereich etwa bei den Aufträgen, Akteur*innen, Arbeitsbedingungen und institutionellen Voraussetzungen der Partner*innen.

Die Aufträge

Schulen, Jugendsozialarbeit und politische Bildung haben unterschiedliche Arbeitsaufträge. In Kooperationen zeigt sich das beispielsweise an dem potenziellen Konflikt zwischen Anwesenheitspflicht versus Freiwilligkeit der Teilnahme. So steht die auf der Schulpflicht basierende Schulorganisation dem Ansatz einer parteilichen Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in der Jugendsozialarbeit potenziell entgegen.

Die Akteur*innen

Kennzeichnend für das Verhältnis von Jugendarbeit, außerschulischen Bildungsträgern und Schule sind neben den strukturell sehr unterschiedlichen Bedingungen nicht selten Vorurteile, die neue und positive Erfahrungen verhindern. In der Kooperation treffen verschiedene Berufsgruppen aufeinander: Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Bildungsarbeiter*innen. Auch wenn sich alle als Pädagog*innen verstehen, haben sie doch unterschiedliche Ausbildungen

33 Aus einem Diskussionsprozess im Rahmen einer AG eines ›lernenden‹ Stadtteil-Netzwerkes aus einer Schule, der Schulsozialarbeit, der offenen Jugendarbeit, der mobilen Jugendarbeit sowie des Jugendmigrationsdienstes in Reutlingen.

und Berufsbilder. Dies führt oft zu einem von allen Beteiligten als Belastung beschriebenen und mit Vorurteilen besetzten Konkurrenzverhältnis, wer nun die*der bessere Pädagog*in ist, wer den wichtigeren oder auch den anstrengenderen Job hat.

Arbeitsbedingungen

Die tatsächlichen Arbeitsbelastungen sind oft wenig bekannt oder wenig im Bewusstsein. Lehrer*innen sehen sich zum Bespiel zu großen Klassen mit Kindern gegenüber, die vielfältige Problemlagen in die Schule mitbringen. Sozialpädagog*innen beklagen die niedrigere Bezahlung, manche auch befristete Arbeitsverträge. Freiberuflich tätige Bildungsarbeiter*innen sind unter Umständen auf Aufträge angewiesen und können sich kaum leisten, Aufträge abzulehnen.

Gerade die unterschiedliche Arbeitszeit stellt in Kooperationen oft ein Hindernis dar. Lehrer*innen haben ein Unterrichtsdeputat an Vor- und Nachmittagen, dazu kommen die gebundene Arbeitszeit (Konferenzen, Aufsichten, ...) und die nicht-gebundene Arbeitszeit (Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, Besprechungen, ...). In der offenen Jugendarbeit liegt die Arbeitszeit oft nachmittags, abends und am Wochenende. Bei zusätzlichem Engagement fallen auch nicht bezahlte Überstunden an.

Während die Kollegien an Schulen oft über viele Jahre relativ stabil sind und viele Kolleg*innen ihr komplettes Arbeitsleben an einer Schule tätig sind, ist die Fluktuation in der Jugendsozialarbeit höher. Dies führt bei Schulen dazu, dass sie sich immer wieder auf neue Personen einstellen müssen.

Die Institutionen

Schulen, Jugendarbeit und außerschulische Bildungspartner*innen sind unterschiedlich finanziert. Lehrkräfte sind meist verbeamtet, neue Kolleg*innen im Betreuungsbereich arbeiten angestellt, auf Honorarbasis oder auch ehrenamtlich. Schulen haben ein vergleichsweise geringes Budget für Sachmittel. Die Jugendsozialarbeit und auch außerschulische Bildungspartner*innen sind nur zum Teil regelhaft finanziert, gerade Kooperationen finden oft projektfinanziert statt.

Dies führt zu einer zeitlichen Befristung und Planungsunsicherheit, die für Schulen ungewohnt sind und dann auch als uneffektiv empfunden werden können. Dass dies für die Kolleg*innen in den Projekten oft auch eine persönlich prekäre Situation bedeutet, wird dann nicht immer gesehen. Wenn die Folgen der Projektfinanzierung nicht allen bewusst sind, kann ein dadurch bedingtes Ende einer Kooperation auch als Unzuverlässigkeit des Partners erlebt werden.

Schulen, Jugendarbeit und Bildungsinstitutionen sind intern unterschiedlich organisiert. Nicht immer ist den Beteiligten auf beiden Seiten daher klar, wer jeweils Ansprechpartner*in ist.

2. Die jeweiligen Partner*innen prüfen die Kooperationen transparent und ergebnisoffen.

Kooperationen gelingen am ehesten, wenn man nichts gemeinsam macht, was man einfacher und effizienter allein machen kann. Die gut begründete Absage einer Kooperationsanfrage ist dann ein Zeichen der Wertschätzung. Nur so ist sicherzustellen, dass Kooperationen bewusst eingegangen und geplant werden. Vor der Entscheidung für eine Kooperation werden daher die jeweiligen Interessen und Erwartungen ausgetauscht, potenzielle Gefahren wie zum Beispiel eine Projektfinanzierung und die Vereinbarkeit der Arbeitsansätze sollten geprüft werden.

Um diese Planung zu gewährleisten, empfiehlt es sich, dass die beteiligten Institutionen folgende Bedingungen sichern:

- Beide Partner*innen haben Vorlauf zur Entscheidung, kurzfristige Anfragen sollten die Ausnahme sein.
- Es gibt feste Ansprechpartner*innen für Kooperationsanfragen in den Einrichtungen sowie feste Abläufe im Jahr zur Klärung von Kooperationen.
- In einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung sind wesentliche Absprachen festgehalten.
- Die Kommunikation in der Kooperation wird im Einzelfall vereinbart, geplant und gesichert.
- Es ist gesichert, dass die Beteiligten kurzfristige Änderungen im Ablauf erfahren.
- Die Schule erstellt eine für alle zugängliche Übersicht, wer mit wem wie kooperiert.

3. Notwendige Ressourcen werden transparent gemacht und von beiden Seiten nach den jeweiligen Möglichkeiten in die Kooperation eingebracht.

Ein Kooperationsprojekt verursacht in aller Regel einen zusätzlichen Zeitaufwand und Extrakosten, die aus dem Zeit- und Geldbudget der Beteiligten herausfallen. Sollte es keine Extramittel von Dritten geben, müssen die Kosten gerecht den Ressourcen der Partner*innen zugeordnet werden.

Kooperation mit Selbst(hilfe)organisationen – eine Kooperation ohne Augenhöhe?![34]

Insbesondere für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung sind auch Partner*innen interessant, die sich als Interessenvertretung von gesellschaftlich eher marginalisierten Gruppen verstehen. Im Bereich der Interkulturellen Öffnung wird immer wieder die Kooperation mit Migrantenorganisationen gefordert. Analog dazu könnte auch die Kooperation mit anderen von Diskriminierung betroffenen Gruppen für die Schule gewinnbringend sein.

Wenn von der Kooperation mit Selbst(hilfe)organisationen die Rede ist, ist oft die Frage der Augenhöhe nicht weit. Dabei ist diese Betonung der Absicht, »auf Augenhöhe« zusammenarbeiten zu wollen, der beste Hinweis darauf, dass die Partner*innen eben nicht auf Augenhöhe sind, sonst müsste diese Absicht nicht gesondert betont werden. Müsste die Herausforderung nicht vielmehr so beschrieben werden, dass es um den Aufbau von gelingenden, angemessenen, respektvollen Kooperationsbeziehungen geht, die die ungleichen Ausgangsbedingungen der Partner*innen als Ausgangspunkt nehmen und nicht mit der Metapher der Augenhöhe dethematisieren?

Was bedeutet das am Beispiel von Migrantenorganisationen? Auf der einen Seite steht die Schule als eine gesellschaftlich etablierte Institution. Sie ist selbstverständlich da, muss nicht grundsätzlich rechtfertigen, dass es sie gibt und was sie tut. Vor allem Führungspositionen sind zum großen Teil mit Personal besetzt, das man zum etablierten, tendenziell weißen Kern der Gesellschaft zählen kann.

34 Wir haben uns an anderer Stelle in Auswertung eigener Projekterfahrung und nach vielen Werkstattgesprächen mit anderen kooperationserfahrenen Kolleg*innen sowie Vertreter*innen von Migrantenorganisationen mit den Kooperationen von Bildungseinrichtungen und Migrantenorganisationen beschäftigt und in der Handreichung »Die Frage der Augenhöhe« (Goltz 2015) veröffentlicht. Der folgende Abschnitt basiert auf dieser Publikation.

Auf der anderen Seite sehen wir einen unter Umständen rein ehrenamtlich arbeitenden kleinen Verein. Dieser wird geführt und gestaltet von Personen, die selbst oder deren Eltern eingewandert sind, die gewohnt sind, nicht selbstverständlich dazuzugehören, die nicht sicher sein können, gemeint zu sein, wenn von »unserer Gesellschaft« die Rede ist. Ihre Vereine wurden lange weitgehend ignoriert oder sogar eher als Integrationshindernis wahrgenommen. Vieles musste erst erstritten werden. Aber auch dann, wenn man nun eingeladen ist, ›auf Augenhöhe‹ zu kooperieren, weiß man doch gut, dass diese Geste der Großzügigkeit noch keine Sicherheit bietet, dass sie nicht wieder zurückgenommen werden kann. Sie ist noch kein Recht.

Gemeinsamer Boden

Wäre nicht vielleicht das, was im Englischen mit dem Begriff »common ground« beschrieben wird, eine passendere Metapher? Sie beschreibt, dass man sich für *ein* Projekt, *eine* gemeinsame Aktivität auf einem gemeinsamen Boden bewegt. Man agiert in einem Feld, in dem es vielleicht auch eine gewisse Übereinstimmung bei den Zielen und Interessen gibt, die eine Kooperation sinnvoll und möglich scheinen lassen? Ein gemeinsames Projekt am besten, auf dessen Erfolg beide angewiesen sind? Freundlichkeit und Respekt sind Voraussetzung jedes Dialogs. Aber erst wenn beide Seiten die gleiche Möglichkeit haben, den Dialog oder die Zusammenarbeit zu beginnen und zu beenden, ohne dabei mehr zu verlieren als das Gegenüber, wäre *Augenhöhe* möglich.

Interessen an der Kooperation

Die oben genannten Grundsätze der Kooperation müssen gerade bei solch ungleichen Partner*innen besonders beachtet werden. Gerade hier scheint wichtig, dass sich beide Seiten bewusst und begründet für oder gegen eine Kooperation entscheiden können.

Die Interessen an Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Migrantenorganisationen sind unterschiedlich. Suchen die einen vor allem den pädagogischen Zugang zu den – für sie nicht unmittelbar erreichbaren – Familien, erhoffen sich manche Migrantenorganisationen vor allem eine Unterstützung für ihre Familien. Daneben kann es für die Kooperation auch ähnliche Interessen wie Imagegewinn, Zugang zu Fördermitteln durch die Kooperation und Erweiterung der Fachlichkeit in der Kooperation geben.

Von Seiten der Schulen kann gegen eine Kooperation sprechen, dass die überregional organisierten Vereine oft gar nicht die Familien im Stadtteil erreichen, um die es der Schule geht. Auch werden Kooperationen hier oft noch zeitaufwendiger und anstrengender erlebt, weil die Schule die Zuständigkeiten im Verein nicht einschätzen kann oder Absprachen aus der Perspektive der Schule nicht eingehalten werden.

Auf Seiten der Migrantenorganisationen kann ein Hinderungsgrund sein, dass gerade engagierte und kooperationserfahrene Schlüsselpersonen aus den Communities oft überlastet sind und sich vor Anfragen schützen müssen. Für manche Menschen können auch Sprachbarrieren hinzukommen, weil sie sich in der deutschen Sprache nicht sicher fühlen oder sich mit der Fachsprache der Pädagog*innen schwertun. Oder weil es bei Netzwerktreffen keine Zeiten gibt, in denen sie mit ihren Sprachkenntnissen über Dolmetscher*innen angemessen beteiligt werden. Andere haben die Erfahrung gemacht, immer dann angefragt zu werden, wenn es um sogenannte Problemgruppen

geht oder Mängel ausgeglichen werden sollen. Viele fragen sich: Warum sollen immer wir auf die Rolle als Defizitverwalter*innen reduziert werden?

Kooperationen oder externe Projektförderungen wirken sich auf Strukturen innerhalb von Migrantenorganisationen aus. Angst vor Veränderung, die die Kooperation in der eigenen Institution auslösen könnte, kann auch ein Grund sein, weshalb Kooperationen nicht eingegangen werden. Schließlich gibt es Erfahrungen, von Seiten der etablierten Einrichtungen im Rahmen der Kooperation ›erzogen‹ zu werden.

Dabei ist zu bedenken, dass Migrantenorganisationen sehr unterschiedliche Strukturen und Ziele haben. Das Spektrum reicht von kleinen Vereinen oder informellen Gruppierungen, die sich eher als Ort der Begegnung verstehen, bis hin zu gewachsenen Institutionen, die professionelle Angebote für ihre Mitglieder und Partner*innen vorhalten. Neben vielen herkunftshomogenen Gruppen, die lange Zeit von der ersten Migrantengeneration geführt wurden, gibt es zunehmend dynamische und oft auch herkunftsheterogene Initiativen und Institutionen. Auch weltanschaulich gibt es ein sehr breites Spektrum. Dies alles ist in der Klärung der Kooperation zu berücksichtigen.

Kooperation mit Schlüsselpersonen

Neben der Kooperation mit Vereinen bemühen sich viele Schulen um die Einbindung einzelner Schlüsselpersonen. Dies können aktive Eltern oder Nachbar*innen aus dem Gemeinwesen sein oder auch einzelne Aktive aus den Vereinen. Herkunftssprachliche Schlüsselpersonen können zum Beispiel in der Kooperation mit Eltern diese darin unterstützen, ihre Fragen und Anliegen zu formulieren. Für viele ist dieses Engagement sehr bedeutsam, sie fühlen sich in ihren Kompetenzen ernst genommen und wertgeschätzt.

Damit es hier aber nicht erneut zu Diskriminierungserfahrungen kommt, ist darauf zu achten,

- dass Schlüsselpersonen nicht funktionalisiert werden, indem sie zum Beispiel dafür sorgen sollen, dass die Eltern weniger ›Schwierigkeiten‹ machen.
- dass Schlüsselpersonen reale Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten haben.
- dass Schlüsselpersonen qualifiziert und begleitet werden.
- dass Schlüsselpersonen für ihre Arbeit auch angemessen honoriert und finanziert werden.

Kooperation in der Schule oder außerhalb der Schule?

Bei manchen Kooperationen stellt sich die Frage, ob die Partner*innen an die Schule kommen oder die Schüler*innen ins Gemeinwesen gehen. Dazu drei Beispiele:

> *Ein Jugendmigrationsdienst hat eine 15 Prozent-Stelle zur Unterstützung einer Vorbereitungsklasse zur Verfügung gestellt. Die Kollegin hat in sehr enger Abstimmung mit der Lehrerin ein Konzept für eine kontinuierliche Begleitung über das Schuljahr hinweg entwickelt. Nach einer erlebnispädagogischen Einstiegsveranstaltung beinhaltet das Konzept theaterpädagogische Elemente, Einzelgespräche sowie Gruppenarbeiten in Mädchen- und Jungengruppen. Gerade durch die ausführlichen biografischen Interviews entsteht ein vertrauter Raum, den die Schüler*innen für die Bearbeitung sehr persönlicher Fragen nutzen konnten.*

*In einer Kleinstadt hat der Arbeitskreis Prävention, in dem verschiedene lokale Einrichtungen der Jugendarbeit vernetzt sind, entschieden, für junge Geflüchtete eines Berufsschulzentrums einen Mittagstisch in einem Raum der offenen Jugendarbeit anzubieten. Damit sollte auch eine soziale Lücke geschlossen werden, da das Essen in der Schulmensa für die Geflüchteten zu teuer war. Es entstand ein Raum, der von den geflüchteten Jugendlichen sehr gut angenommen wird, in dem Austausch untereinander möglich war. Es entstand auch ein guter Kontakt zu den sozialpädagogischen Fachkräften. Dafür wurde in Kauf genommen, die Jugendlichen aus der Mensa herauszuholen, wo Kontakte zu anderen Schüler*innen hätten entstehen können.*

*Für ein Empowermentprojekt hat das Antidiskriminierungsnetzwerk eine enge Kooperation mit einer Schule aufgebaut, um dort das Angebot bekannt zu machen. Im Rahmen des Projekts findet einmal wöchentlich ein Workshop im soziokulturellen Zentrum statt. Die Lehrer*innen der Vorbereitungsklassen zeigen den Jugendlichen anfangs den Weg zum Veranstaltungsort, weil sie sehen, wie dieses Projekt den beteiligten Jugendlichen gut tut und so auch ihre Arbeit in der Klasse unterstützt.*

An dieser Stelle geht es uns nicht um die pädagogischen Aspekte. Wir wollen hier im Hinblick auf Kooperationen überlegen, welche Vor- und Nachteile es hat, wenn Kooperationen in der Schule oder außerhalb der Schule stattfinden. Wenn die Partner*innen in die Schule kommen,

- sind die Zugangsbarrieren niedrig. Dies kommt Schüler*innen entgegen, die eher schüchtern sind und einer engeren Begleitung bedürfen.
- werden auch Schüler*innen erreicht, die von ihren Eltern aus nicht an Angeboten der Jugendarbeit, der außerschulischen Bildungsträger oder auch von Migrantenorganisationen teilnehmen dürften.
- ist eine engere Verzahnung mit den Lehrkräften möglich.
- entstehen Kontakte, die es möglich machen, andere Angebote außerhalb der Schule bekannt zu machen und eine Brücke zum Gemeinwesen zu bilden.
- kommen die Träger der Jugendsozialarbeit und der politischen Bildung aber in Konflikt mit dem in ihren Grundsätzen verankerten Prinzip der Freiwilligkeit.

Wenn die Kooperation außerhalb der Schule stattfindet,

- bekommen die Jugendlichen Abstand von den schulischen Anforderungen.
- sind auch empowermentorientierte Räume eher möglich. [35]
- bleibt auch bei Klassen- und Schulwechsel der Kontakt zu den Jugendlichen bestehen.
- werden die Jugendlichen sehr niederschwellig an die Orte der Jugendarbeit und dort dann auch anderer Unterstützungs- und Beratungsangebote herangeführt.
- ist allerdings die Kommunikation mit den Lehrkräften weniger intensiv, es besteht wenig direkter Kontakt zu ihnen.
- ist die Begleitung von innerschulischen Themen, wie zum Beispiel Übergänge aus der Vorbereitungsklasse in die Regelklassen, schwieriger.
- werden manche Gruppen nicht erreicht.

35 Siehe *3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule?*

Kooperation mit außerschulischen Bildungsangeboten

Gerade im Bereich der Prävention greifen Schulen häufig auf die Expertise und speziell entwickelte didaktische Konzepte von außerschulischen Bildungsangeboten zurück. Für die Entwicklung einer diskriminierungskritischen Schulkultur liegt hier ein großes Potenzial. Lehrkräfte sind für Schüler*innen auch Stellvertreter*innen des Systems Schule. Dies kann bei bestimmten Themen Zugänge und Ansprechmöglichkeiten erschweren.

Außerschulische Bildungspartner*innen sind hier – oft auch aufgrund des Alters oder geteilter Erfahrungen der durchführenden Teamer*innen – potenziell näher an den Schüler*innen dran. In vielen Kollegien sind kaum Lehrer*innen mit eigenen Diskriminierungserfahrungen vertreten. Die Kooperationen mit Externen bringt die Möglichkeit, Menschen in die Schule zu bringen, die Erfahrungen mit den Schüler*innen teilen. Teamer*innen können auch alternative Vorbilder sein. So gibt es Erfahrungen, in denen Jugendliche sich gegenüber Teamer*innen, die sie vorher nicht kannten, geoutet haben, weil sie vermuten konnten, dass ihre Erfahrung hier geteilt wird. Für manche Lehrkräfte ist genau dieser nähere Kontakt, aber auch die spezifische Atmosphäre in den Angeboten von außerschulischen Bildungspartnern herausfordernd.

In unseren Klausurtagungen und Werkstattgesprächen haben unsere Gesprächspartner*innen reflektiert, wie diese Kooperationen für beide Seiten gewinnbringend gestaltet werden können. Dabei haben sie besonders folgende Fragen beschäftigt:

- Wie eng können Lehrkräfte bei den Angeboten eingebunden sein?
- In welchen Zeitformaten können die Angebote gestaltet werden?
- Wie können unterschiedliche Unterstützungsformate so kombiniert werden, dass eine nachhaltige Veränderung erzielt werden kann?

Die Beteiligung der Lehrkraft an den Angeboten

Für eine nachhaltige Bearbeitung des Themas ist es zunächst naheliegend, dass die Lehrkraft das Thema nicht komplett an eine*n externe*n Kolleg*in delegiert. Wenn die Lehrkraft in das Bildungsangebot einbezogen ist,

- bekommt sie einen Eindruck von dem Bildungsangebot, dessen Methoden und Inhalten.
- weiß sie, worüber ihre Schüler*innen sprechen, und kann daran später anknüpfen.
- zeigt sie Wertschätzung für die Arbeit der externen Expert*innen.
- erleben die Schüler*innen, dass die Lehrkraft sich dafür interessiert, was sie dort machen.

Kolleg*innen von außerschulischen Bildungspartner*innen berichten aber von Erfahrungen,

- dass es anwesenden Lehrkräften schwerfällt, die Kontrolle abzugeben, und sie mit direkten Ansprachen an die Schüler*innen in den Ablauf eingreifen. Sie behindern damit ihre Arbeit.
- Schüler*innen weniger offen mit den Themen umgehen.

Eine gute Anbindung der externen Angebote zum regulären Schulgeschehen ist unabdingbar, entscheidet sich aber nicht allein an der Frage, ob Lehrkräfte an den Angeboten selbst beteiligt sind.

Differenzierte Kooperationskonzepte

Außerschulische Bildungsinstitutionen stehen vor der Frage, ob sie ihre Angebote möglichst vielen Schulen zukommen lassen wollen oder mit wenigen Schulen langfristige Kooperationen eingehen. Es wäre ihnen zu wünschen, dass sie in eine Position kommen, den Schulen gegenüber Standards formulieren zu können, die die Erarbeitung einer differenzierten Mischung verschiedener Formaten als Grundlage der Kooperation voraussetzt. Dies können sein:

- ausführliche Information des Kollegiums und/oder der betreffenden Klassenlehrer*innen zum pädagogischen Angebot,
- eine Bedarfserhebung vor Ort,
- gemeinsame Workshops zur Entwicklung eines auf die Schule zugeschnittenen Konzepts,
- verbindliche Fortbildungen für die beteiligten Lehrkräfte und andere pädagogische Kolleg*innen an der Schule und auch von lokalen Kooperationspartner*innen,
- Bildungsangebote für Schüler*innen innerhalb oder außerhalb der Schule,
- regelhafte Vor- und Nachbereitung aller Workshops, Projekttage etc.,
- die Entwicklung eines Konzeptes, wie das Thema im Unterricht oder anderweitig an der Schule weiterbearbeitet werden kann,
- Bildungsangebote oder Informationsveranstaltungen für Eltern,
- das Coaching von Schulleiter*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder einzelnen Lehrkräften zum pädagogischen Umgang,
- Unterstützungsangebote für Pädagog*innen, die aufgrund eigener Diskriminierungserfahrung hier mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind,
- eine externe Beratung von Fallbesprechungen, bei der alle, die mit einer*m bestimmten Schüler*in oder mit einem Phänomen gerade zu tun haben, gemeinsam nach Lösungen suchen.

Kooperation mit Beratungsstellen bei Diskriminierungsfällen und rechter Gewalt

Es haben sich in den letzten Jahren in vielen Bundesländern auf lokaler wie überregionaler Ebene immer mehr Beratungsangebote gegen Diskriminierung sowie für Opfer rechter Gewalt gegründet, die für Schulen wichtige Partner*innen sein könnten (weitere Adressen am Ende dieses Bandes).

Beratungsstellen gegen Diskriminierung[36] unterstützen Menschen, die aufgrund eines oder mehrerer Merkmale in der Öffentlichkeit, auf dem Berufs- und Wohnungsmarkt oder bei der Inanspruchnahme von Dienstleistungen von Diskriminierung betroffen sind. Die Berater*innen bieten einen geschützten Raum, in dem über die erlebte Diskriminierung offen gesprochen werden kann. Neben einem Gespräch sind weitere Interventionen wie ein Beschwerdebrief, Schlichtungsgespräche mit den Diskriminierungsverantwortlichen, Vermittlung von juristischem Beistand oder Klagebegleitung nach dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz möglich. Ziel der Beratung ist es, dass Ratsuchende von neuen Handlungsmöglichkeiten erfahren und Handlungsstrategien entwickeln. In Baden-Württemberg gibt es seit diesem Jahr

36 Eine Übersicht bietet die Antidiskriminierungsstelle des Bundes: www.antidiskriminierungsstelle.de.

auch eine Online-Beratung, die mit Chat- und Video-Beratung auch Regionen erreichen soll, die keine Beratungsstelle vor Ort haben (www.adis-online.com).

Beratungsstellen für Opfer rechter Gewalt[37] stehen allen Menschen zur Seite, die von rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt betroffen sind. Das bedeutet, sie haben unmittelbare Angriffe auf die eigene Person durch Gewalttaten, Bedrohung, Beleidigung und Verleumdung, Pöbeleien oder wirtschaftliche Schädigung erlebt. Die Beratung umfasst Informationen und Beratung hinsichtlich der polizeilichen Anzeige und, wenn gewünscht, die Vermittlung einer juristischen oder psychotherapeutischen Begleitung.

Beide Beratungsangebote sind kostenlos und vertraulich. Sie verstehen sich nicht als neutrale Vermittlung, sondern als parteiliches Beratungsangebot für die Betroffenen. Sie respektieren dabei in jedem Schritt die Bedürfnisse und Wünsche der Ratsuchenden.

Schulen können

- bei internen Fällen von Diskriminierung oder rechter Gewalt ihre Schüler*innen auf diese Beratungsangebote verweisen, damit die Ratsuchenden eine unabhängige Beratung von einer Stelle erhalten, die mit dem System Schule nicht verbunden ist.
- bei Vorfällen außerhalb der Schule, von denen sie Kenntnis bekommen, die Schüler*innen ermutigen, mit diesen verletzenden Erfahrungen die Hilfe von Fachstellen in Anspruch zu nehmen.
- sich von diesen Fachstellen eine Fachberatung holen, wie sie selbst mit Fällen von Diskriminierung und/oder rechter Gewalt umgehen können.

Auch für den Umgang mit rechtsaffinen oder extremistischen Jugendlichen gibt es verschiedene Fachberatungsangebote.

Extremismus-Fachberatungsstellen bieten Schulen und der Jugendsozialarbeit Unterstützung, wenn sie mit Jugendlichen konfrontiert sind, die im besonderen Maße gefährdet sind, extreme Haltungen anzunehmen. Dabei werden die Jugendlichen nicht direkt von dem Beratungsangebot angesprochen, sondern die pädagogischen Fachkräfte.

Diese Stellen mit ihrer jeweiligen Fachexpertise werden von Bildungsinstitutionen – so der Tenor bei den Beratungsstellen – noch zu wenig in Anspruch genommen. Es gäbe eine Tendenz, dass gerade Schulen versuchen würden, Probleme, wenn sie sie überhaupt aufgreifen, intern zu lösen.

Wenn vor Ort keine Beratungsstellen vorhanden sind, kann die Schule auf Kooperationen mit Einrichtungen der Jugendsozialarbeit zurückgreifen, wenn diese vor Ort ein kompetentes Angebot im Umgang mit Diskriminierung und rechter Gewalt vorhalten.

Gelingende Kooperationen zeichnen sich dadurch aus, dass die Schulen von sich aus den Kontakt mit den Einrichtungen suchen. Zum Beispiel wenn sie erfahren oder beobachten, dass Schüler*innen oder auch Eltern Diskriminierungserfahrung machen oder mit rechter Gewalt konfrontiert sind. Manche Einrichtungen der Jugendarbeit berichten von einem engen und regelmäßigen Austausch zwischen Schule und dem Mäd-

37 Eine Übersicht bietet der Bundesverband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt: www.verband-brg.de, siehe auch die Adressen am Ende dieses Bandes.

chentreff, der mobilen Arbeit oder dem Jugendhaus vor Ort. Wenn die Schule von einem Vorfall mitbekommt, benachrichtigt sie – mit dem Einverständnis des betroffenen Jugendlichen – die Einrichtung und bittet darum, »da auch ein Auge drauf zu haben«.

Schule im Gemeinwesen

Viele Schulen haben sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr in Richtung Gemeinwesen geöffnet. Andere wiederum denken immer noch, dass das (Schul-)Leben einfacher wäre, wenn sich die Schule vor dem Gemeinwesen eher schützt.

Schule ist immer eine Schule im Gemeinwesen – die Schüler*innen, die Eltern, die Lehrkräfte, das Personal im Ganztagsbetrieb usw. bringen das ›Außen‹ jeden Tag mit in die Schule. Auch das, was sich ›draußen‹ ereignet, spielt ›innen‹ eine Rolle. Erfahrungen auf dem Schulweg, Social Media, der Ferienjob, die Nachbarschaft, … die Liste lässt sich beliebig fortsetzen[38].

Es geht also – gerade in Hinblick auf das Thema Diskriminierung – nicht darum, *ob* sich eine Schule als Schule im Gemeinwesen begreift. Die Frage ist, ob sie diese Herausforderung annimmt und *wie* sie diese gestaltet. Niemand käme mehr auf die Idee, dass Schule nicht für Themen der Kindeswohlgefährdung zuständig ist, das heißt etwa hier nicht bei Verdacht aktiv werden muss, Zuständigkeiten klären, kooperieren muss. Schulen übernehmen hier eine gesellschaftliche Aufgabe. Aus Fürsorge um das Kindeswohl, aber auch, weil Kompetenzvermittlung und Bildung unter Bedingungen von körperlichen und psychischen Gefährdungen in der Familie schlechterdings nicht möglich sind.

Bei Diskriminierung sind wir von einer solchen Selbstverständlichkeit weit entfernt. Dabei kommt hier den Schulen neben der Fürsorge und dem Bildungsauftrag auch eine gesellschaftliche Aufgabe zu.

Schulen kommt eine herausragende Bedeutung dabei zu, ob es gelingt, allen Menschen, die an einem Ort in dieser Gesellschaft wohnen, auch die Möglichkeit zu geben, sich diesen Ort als den ihren anzueignen, sich als zugehörig zu erfahren, Gesellschaft mitgestalten zu können, sich zu beheimaten. Dies ist sowohl für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft wie auch für die Entwicklung von Dörfern und Stadtteilen von elementarer Bedeutung.

Aus dieser Perspektive sind Schulen aufgefordert, sich auch kommunal für den Ausbau von unterstützenden Strukturen für die Arbeit gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus einzusetzen.

Ausgewählte Materialien

- *Der Leitfaden unterstützt Schulen, einen kompetenten Umgang mit Diskriminierungsfällen an ihrer Schule zu entwickeln:*
  Schutz vor Diskriminierung an Schulen – ein Leitfaden für Berliner Schulen (ADAS/Life e.V., 2018).

38 Siehe auch *3.6: Verantwortung der Schule für Vorfälle im Gemeinwesen.*

adas-berlin.de/wp-content/uploads/2018/07/ADAS_Schutz-vor-Diskriminierung-Schulen.pdf

- *Eine Verbindung zwischen Prozessen der Schulentwicklung und dem Leitbild der inklusiven »Schule für alle«:*
  Index für Inklusion (Tony Booth/Mel Ainscow, 2016)
  www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/buecher/produkt_produktdetails/32462-index_fuer_inklusion.html
  (eine ältere Version des Index ist im Netz unter www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf erhältlich)
- *Zur Rolle von Empowerment und Bürger*innenbeteiligung an der Schulentwicklung:*
  Diversität in Schulen: Diskriminierung thematisieren, Empowerment fördern und Partizipation stärken – Graswurzel Engagement in der Bildung (Life e.V., 2013).
  www.life-online.de/download/2013_broschuere_grassroot.pdf
- *Zum Thema Fortbildung: Arbeitshilfe für erfahrene Professionelle, die im (Fortbildungs-)Bereich zu Migrationsgesellschaft, Rassismus und Interkulturelle Öffnung tätig sind, mit Grundlagentexten, Methoden und Materialtipps:*
  Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit (Diakonie Württemberg, 2014).
  www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Diakonie/Arbeitsbereiche_Ab/Migranten_Mg/Mg_Rassismuskritische_Broschuere_vollstaendig.pdf
- *Hintergründe und Hinweise zur Reaktion bei (rassistischer) Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Schule:*
  »Was soll ich denn da sagen?!« Zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus im Schulalltag (Eva Georg/Tina Dürr/beratungsNetzwerk hessen – Gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus, 2016)
  www.vielfalt-mediathek.de/data/bnwh_brosch_schule_vielfalt_mediathek.pdf
- *Der Leitfaden der ADS fragt, wo Diskriminierung in Schulen stattfindet, wie sie auf Betroffene wirkt, welchen rechtlichen Diskriminierungsschutz es im Bereich Schule gibt und wie Schulen Antidiskriminierung verankern können:*
  Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden – Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung an Schulen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2018)
  www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/Literatur_Bildung/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- *Anregungen für Schulen zum Umgang mit Diskriminierung und Konflikten insbesondere in Zusammenwirken mit Schulsozialarbeit:*
  Spannungsreiche Interaktionen. Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit. (Bettina Müller u.a., 2018).
- *Sehr praxisorientierte Handreichung mit konkreten Schritten, Methoden und Checklisten um Rassismus und Diskriminierung im Rahmen von Schulentwicklung anzugehen (leider bisher nur englischsprachig erhältlich):*
  Toolkit for Tackling Racism at Schools (Stella Dadzie, 2005).
  globaldimension.org.uk/resource/toolkit-for-tackling-racism-in-schools/

- *Eine grundsätzliche Einführung in den Zusammenhang von Menschenrechten und Bildung:*
  Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem – Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist (Mareike Niendorf/Sandra Reitz, 2016).
  www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Menschenrecht_auf_Bildung_im_deutschen_Schulsystem_Sep2016.pdf
- *Einführende Handreichung zu Ansätzen der intersektionalen Perspektive mit ausführlichen Darstellung verschiedener Diskriminierungskategorien:*
  Intersektionale Pädagogik (Initiative intersektionale Pädagogik bei GLADT e.V., 2013).
  ipaed.blogsport.de/images/IPD.pdf
- *Die Zusammenstellung von Good-Practice Beispielen stellt bewährte Verfahren vor, die zur Förderung von Vielfalt und zum Schutz vor oder der Intervention gegen Diskriminierung im Bildungsbereich sowie im Arbeitsleben beitragen können:*
  »Für Chancengleichheit im Bildungsbereich und im Arbeitsleben«. Beispiele für gute Praxis. (Eine Welt der Vielfalt e.V., 2013).
  www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/Literatur_Bildung/Broschuere_Fuer_Chancengleichheit_im_Bildungsbereich_und_im_Arbeitsleben.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- *Bericht einer Expert*innen-Kommission mit Empfehlungen zur diskriminierungskritischen Schulentwicklung und Schulpolitik:*
  Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung. Für eine nicht-diskriminierende demokratische Gesellschaft! (Heinrich-Böll-Stiftung/Eva Maria Andrades/Meral El/Dorothea Schütze, 2015).
  www.boell.de/sites/default/files/2015-bildungspolitik-rechtsextremismus-schule-verantwortung.pdf
- *Eine Studie wirft einen kritischen Blick auf die Lehrer*innenbildung*
  Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand – eine Studie der Stiftung Mercator. (Yasemin Karakaşoğlu u.a., 2017).
  www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/August/Stiftung_Mercator_Handreichung_Lehrerbildung.pdf

5. Elemente für eine Antidiskriminierungskonzeption

In diesem Teil des Praxisbuchs haben wir die Vorschläge für Grundsätze bzw. Qualitätsstandards aus den Handlungsfeldern sowie Merkposten für die Entwicklungsprozesse im vorangegangenen Kapitel noch einmal zusammengestellt. Die verschiedenen Elemente skizzieren so ein Grundgerüst für eine schulische Antidiskriminierungskonzeption. Sie stellen also kein fertiges, allumfassendes und so auf alle Schulen übertragbares Produkt dar, sondern sollen als Anregung für jeweils vor Ort zu entwerfende Konzeptionen dienen. Sie zeigen daher die verschiedenartigen praktischen Ansatzpunkte, Zielstellungen und Herausforderungen für eine diskriminierungskritische Schule komprimiert auf. Den Abschluss bilden sieben Hinweise, pointiert als »Goldene Regeln« formuliert, die auf diesem Weg hilfreich sein können.

Grundverständnis von Diskriminierung

Bei Diskriminierung

- geht es nicht um die Absicht, sondern um die Wirkung.
- geht es nicht nur um Einstellungen, sondern um reelle gesellschaftliche (Macht/Ungleichheits-)Verhältnisse.
- geht es auch um unintendierte Effekte institutionellen Handelns.
- geht es nicht nur um eine Situation im Klassenraum, sondern um die Verletzlichkeit aufgrund allumfassender und historisch gewachsener Ungleichheiten.
- geht es nicht nur um eine Ungleichheitsdimension, sondern um die Verschränkung verschiedener Dimensionen (Intersektionalität).

Grundsätze einer Schule der Anerkennung

1. Die Schule arbeitet daran, das Recht auf Teilhabe für alle umzusetzen.

Die Schule ist eine zentrale gesellschaftliche Instanz, der die Aufgabe zukommt, allen Kindern und Jugendlichen kulturelle, politische und ökonomische Teilhabe zu ermöglichen. Ein wichtiger Leitgedanke der Schulkultur ist daher, dass die Schule für alle Schüler*innen und ihre Familien ein Ort ist, an den sie Ansprüche stellen können, weil sie sich als selbstverständlichen Teil der Institution erleben. Es ist keine Großzügigkeit des Bildungssystems, Kinder und Jugendliche mit besonderem Bedarf zu unterrichten. Es ist dessen Aufgabe, die individuellen und unterschiedlichen Bedarfe aller im Blick zu behalten.

2. Die Schule leistet einen Beitrag zur Menschenrechtsbildung.

Eine ständige kritische Auseinandersetzung mit diskriminierenden, menschenfeindlichen oder auch rechtsextremen Haltungen und Handlungen, also die Arbeit an einer

diskriminierungskritischen Schulkultur, dient nicht nur dem Schutz von verletzbaren Gruppen in der Schule vor weiteren Verletzungen, sondern ist auch eine lebendige und diskriminierungskritische Menschenrechtsbildung für alle Schüler*innen und damit ein Beitrag zur demokratischen Kultur unserer Gesellschaft.

3. Antidiskriminierung als Schlüssel zur Inklusion.
Wer sich anerkannt fühlt mit all dem, was sie*er an Ressourcen und Belastungen mitbringt, wer sich als wertvoll erfahren kann, wer das Recht erfährt, sich gegen erlittene Abwertungen wehren zu können, wird sich auch in die Gesellschaft einbringen wollen und Interesse am Lernen entwickeln.

Qualitätsstandards zu den Handlungsfeldern

1. Gut vorbereitet hinschauen und eingreifen.
Die Schule ist vorbereitet, bei verschiedenen Anlässen angemessen, eindeutig und unaufgeregt zu reagieren. Das geschieht durch Wissen und Sensibilisierung hinsichtlich Diskriminierung, Ideologien der Ungleichwertigkeit sowie der rechten Szene.

Die Verantwortlichen behalten bei Interventionen die ›Täter*innen‹, vor allem aber die (potenziell) von Diskriminierung oder rechten Aktivitäten Betroffenen im Blick. Sie schützen deren Recht, über den Umgang mit ihrer Situation selbst zu bestimmen, auch wenn das Handlungsmöglichkeiten ausschließt.

Die Schule klärt auch den Abschluss von Interventionen und versucht, aus anlassbezogenen Maßnahmen zu lernen, etwa um Bildungsangebote oder Zuständigkeiten und Abläufe weiterzuentwickeln, sodass jede Reaktion auch Prävention ist.

2. Verletzung durch Sprache vermeiden und Sprachpraxis reflektieren.
Die Schule arbeitet daran, die Schüler*innen wie alle anderen Schulangehörigen vor Verletzungen durch abwertende Begriffe und Benennungen zu schützen. Die Pädagog*innen erarbeiten mit den Kindern und Jugendlichen Grundwerte und Regeln, die bestimmte Begriffe klar als diskriminierende Ausdrücke kennzeichnen und die Grenzen zwischen Spaß und verletzendem Ernst klären.

Mit solchen Sprachregelungen können allerdings nur eindeutig abwertende Begriffe geächtet werden. In vielen Fällen ist eine bewusste Spracharbeit wichtiger als Verbote, um Schüler*innen für die potenziell verletzende Wirkung von Begriffen und Äußerungen zu sensibilisieren.

Alle in der Schule werden darin unterstützt, ihrer Verantwortung gerecht zu werden, diese Grenzen wahrzunehmen, einzuhalten und einzufordern.

3. Eine Kultur der Besprechbarkeit schaffen.
Die Schule ermöglicht es Schüler*innen, Eltern und Pädagog*innen, Diskriminierungen und menschenfeindliche Vorfälle als solche zu benennen und besprechen zu können. Für die Entwicklung einer solchen Kultur etabliert die Schule geeignete Formate, bietet tragfähige Beziehungen sowie vertrauliche Zugänge und Anlaufstellen. Sie stellt sicher, dass alle über diese Möglichkeiten informiert sind. Sensibilisierung der Pädagog*innen und entsprechende Rahmenbedingungen gewährleisten, dass jene, die Diskri-

minierung erfahren, diese äußern können, ohne dass die Erfahrung infrage gestellt oder relativiert oder gar zum Nachteil ausgelegt wird.

Dabei achtet die Schule auf die Grenzen des in der Schule Besprechbaren und verweist auch auf außerschulische Gesprächsräume.

4. Rechten Positionen, nicht Personen, klar entgegentreten und Schüler*innen vor den Wirkungen extrem rechter Haltungen schützen.

Bei Hinweisen auf menschenfeindliche Haltungen und Hinwendung zur rechten Szene versucht die Schule ein Bild von Motiven und Ursachen zu bekommen und sucht das direkte, klärende Gespräch durch Personen, die entsprechend geeignet und qualifiziert sind. Dabei stehen die Schüler*innen mit ihren Hintergründen im Zentrum, ohne dass dabei eine klare Positionierung der Pädagog*innen gegen diskriminierende und antidemokratische Haltungen aufgegeben wird.

Moralisierung oder Verurteilung werden vermieden. Bei Interventionen und inhaltlichen Auseinandersetzungen stellen die Verantwortlichen den Schutz anderer Schüler*innen vor Verletzungen oder Beeinflussung voran. Die Grenzen sowie das Vorgehen der Schule bezüglich extrem rechter Haltungen, Handlungen, Symbole und jugendkultureller Ausdrucksformen sind klar und einheitlich festgeschrieben.

Die Schule vermittelt ihre demokratischen und auf Antidiskriminierung orientierten Grundsätze selbstbewusst auch in der Elternkommunikation. Menschenfeindlichen Äußerungen oder auch unangemessener Einflussnahme durch Eltern auf Bildungsinhalte oder die demokratische Gestaltung der Schule tritt sie entschieden entgegen.

5. Diskriminierung und Diskriminierungsrisiken beim Umgang mit Konflikten ernst nehmen.

In der Bearbeitung von Konflikten reflektiert die Schule neben der jeweiligen persönlichen Situation der Beteiligten auch deren Verletzbarkeit aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten und die strukturellen Bedingungen des Konflikts. Dies gilt insbesondere auch im pädagogischen Umgang mit Schüler*innen, Eltern oder Kolleg*innen, die Betroffene von Diskriminierung oder potenzielle Opfer rechter Angriffe sind und in einer Situation vielleicht selbst andere ausgrenzen und verletzen.

Die Schule nutzt die Möglichkeit der Konfliktklärung auf Augenhöhe, insbesondere der mediativen Konfliktbearbeitung durch Schüler*innen auch als Format der Entwicklung einer demokratischen Streitkultur. Sie kennt aber die Grenzen dieser Verfahren. Um Überforderung und erneute Verletzung für Betroffene zu vermeiden organisiert sie daher die enge Begleitung der Peer-Mediation und die Sensibilisierung der verantwortlichen Pädagog*innen insbesondere im Hinblick auf Machtverhältnisse.

6. Die Verantwortung der Schule endet nicht an der Schultüre.

Um ihrer Fürsorgepflicht wie auch ihrem Bildungsauftrag nachzukommen, trägt die Schule auch für Vorfälle außerhalb ihres räumlichen und zeitlichen Rahmens eine gewisse Verantwortung. Verantwortung kann auch heißen, Wege aufzuzeigen, Kontakte zu vermitteln oder einfach zuzuhören. Dafür schafft und nutzt sie auch ein Netzwerk an außerschulischen Beratungs- und Bildungsangeboten zu den Themen Diskriminierung und Rechtsextremismus.

Die Schule unterstützt durch die praktische wie theoretische Demokratiebildung, dass sich Kinder und Jugendliche auch außerhalb des schulischen Rahmens aktiv gegen rechte Gewalt und Diskriminierung einsetzen. Die Schule versucht zudem, durch Wirkung in der Öffentlichkeit, im Gemeinwesen, durch Kooperation mit Jugendsozialarbeit, Organisationen der Zivilgesellschaft, im Ernstfall auch durch polizeiliche und rechtliche Mittel, Diskriminierung und Rechtsextremismus in ihrem Umfeld entgegenzutreten.

7. Begleitung bei drohender Abschiebung organisieren.

Eine Abschiebung kann für Kinder und Jugendliche eine traumatische Wirkung haben und bedeutet oft den Bruch im Bildungsweg. Die Schule nimmt ihre Fürsorgepflicht gegenüber den Schüler*innen wahr und bietet den von Abschiebung bedrohten Kindern und Jugendlichen und deren Familien Unterstützung an. Dabei achtet sie darauf, nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu handeln.
Wenn diese das wünschen, unterstützt die Schule die Peergruppe der von Abschiebung bedrohten Kinder und Jugendlichen und schafft Räume, in denen diese sich aktiv mit der Abschiebung auseinandersetzen kann.

8. Einen professionellen Umgang mit Diskriminierung und extrem rechten Haltungen bei Mitarbeitenden der Schule sicherstellen.

Jeder Hinweis einer*s Schüler*in, von Mitarbeitenden der Schule aufgrund eines diskriminierungsrelevanten Merkmals benachteiligt worden zu sein, wird ernst genommen und bearbeitet. Um Bagatellisieren oder Ausblenden zu vermeiden und Handlungssicherheit herzustellen, gibt es dafür klare Vorgehensweisen und Rahmenbedingungen. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit den Beschwerden nehmen sich die zuständigen Pädagog*innen Zeit, interessieren sich für die Hintergründe und stellen dabei die Wahrnehmung der*des Schüler*in nicht infrage. Sie helfen der*dem Schüler*in, die eigene Wahrnehmung zu begründen und Entscheidungen zu treffen, was sie*er in der konkreten Situation tun will und kann.

Die Schule nutzt ihre Möglichkeiten, um Schüler*innen, aber auch Eltern und Kolleg*innen vor Diskriminierung durch Mitarbeitende zu schützen. Gleichzeitig werden die betroffenen Kolleg*innen in der Schule möglichst so unterstützt, dass sie ihre Position, die Ursachen und Umstände des Verhaltens und die damit verbundenen Emotionen klären können.

9. Institutionelle Diskriminierungsrisiken sehen und bearbeiten.

Die Entscheidungsträger*innen in der Schule kennen und reflektieren unbewusste Bilder und Annahmen, die diskriminierende Wirkung haben können. Sie streben inklusive Entscheidungsverfahren an den kritischen Schlüsselstellen an. Dazu gehört, bestimmte Annahmen über gleiche Ausgangsbedingungen von Schüler*innen systematisch zu hinterfragen. Dazu gehört auch, Maßnahmen der Förderung und Kompensation mit Blick auf nachteilige Bedingungen, die Schüler*innen mitbringen, einzusetzen.

Die Schule reflektiert auch die eigene Benennungs- und Kategorisierungspraxis und prüft kontinuierlich, wann es sachlich angemessen ist, Aussagen über Gruppen zu machen oder diese statistisch zu erfassen. Dabei sind die Folgen abzuwägen, etwa inwieweit der Nutzen für Benachteiligte, zum Beispiel durch Aufdecken von systematischen

Nachteilen oder Förderbedarfen, die Risiken einer Festschreibung und Stigmatisierung überwiegen.

Statt Fremdbezeichnungen zu nutzen, achtet die Schule das Prinzip der Selbsteinordnung von (vermeintlichen) Gruppen, welches auch die Option der Nicht-Benennung einschließt.

10. Zu- und Übergänge von zugewanderten Schüler*innen adäquat und mit Blick auf Diskriminierungsrisiken organisieren.

Die Schule engagiert sich für gleiche Bildungschancen von neu migrierten Schüler*innen. Dafür strebt sie nachhaltige Voraussetzungen an, gerade weil sich die Zugangszahlen über die Zeit immer wieder ändern. Die Schule strebt – auch mit den kommunalen Verantwortlichen – an, dass durch die Zuteilung zu einer Schulart keine nachteilige Vorwegnahme der weiteren Bildungslaufbahn nahegelegt wird.

In der Schule gibt es klare Kriterien und Verfahren für den Übergang in die Regelklassen innerhalb der Schule und an andere Schulen und Schularten. Damit wird eine dem Leistungsstand, den Potenzialen und Bedürfnissen der migrierten Schüler*innen adäquate Bildung ermöglicht. Regelungen und Spielräume für die nachteilssensible Notengebung und für Versetzungsentscheidungen nach dem Übergang in die Regelklasse werden genutzt.

11. Beschweren durch geregelte Verfahren förden.

Die Schule entwickelt Regelungen, damit Beschwerden niedrigschwellig ermöglicht und verlässlich bearbeitet werden. Sie trägt so zum Schutz gegen Diskriminierung und die Folgen menschenfeindlicher Haltungen bei. Dabei beachtet sie den Schutz aller Beteiligten, insbesondere der Diskriminierungsbetroffenen, vor negativen Folgen einer Beschwerde. Zudem wirkt sie auf eine Beschwerdekultur hin, die den Umgang mit Kritik als Kompetenz und Ausgangspunkt von Qualitätsentwicklung versteht und sensibel für Diskriminierung ist.

Zu einem passenden Verfahren benennt sie eine*n Antidiskriminierungsbeauftragte*n, die*der zuständig ist, dass dieses Verfahren allen bekannt ist und lebendig bleibt. Die Schule kooperiert mit bestehenden unabhängigen Antidiskriminierungsstellen, die in Einzelfällen eine fachkundige Unterstützung leisten und zur Vernetzung der Aktivitäten im Sozialraum beitragen können. Wo diese nicht vorhanden sind, sucht sie Kontakt zu anderen unabhängigen Einrichtungen (Jugendmigrationsdienst, mobile Jugendarbeit), die diese Aufgabe zumindest teilweise übernehmen können. Die Schule nutzt bewusst Spielräume und Angebote, um Beschwerdemöglichkeiten über unabhängige Beschwerdestellen für den Bereich Schule zu schaffen, und kommuniziert diese Möglichkeiten.

12. Wissen, Anerkennung und Zugehörigkeit vermitteln.

Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und menschenfeindlichen Orientierungen ist zu jeder Zeit und an jedem Ort ein Thema für alle Bildungsaktivitäten und für alle Schüler*innen. Diskriminierung und Rechtsextremismus werden nicht erst dann zum Thema, wenn es einen Skandal gibt und der gute Ruf der Schule auf dem Spiel steht.

Die kritische Auseinandersetzung ist nicht auf einmalige Projekttage beschränkt, sondern die pädagogische Arbeit in Workshops wird mit der Schulkultur und allen

anderen pädagogischen Aktivitäten zusammengedacht. Die Schule bezieht dabei die Schulsozialarbeit ein und arbeitet eng mit Expert*innen aus der Jugendsozialarbeit und politischen Bildung zusammen.

Neben der inhaltlichen und politischen Beschäftigung versucht die Schule im gesamten Bildungskonzept sowie in der Mitbestimmungsstruktur pädagogische und strukturelle Antworten auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach Anerkennung, selbstverständlicher Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit und Mitgestaltung zu finden. Sie versucht damit die Herausbildung von menschenfeindlichen Orientierungen und pauschalisierenden Konstruktionen zu verhindern.

13. Prävention richtet sich an alle.

Die Stärkung gegen islamistische Ideologisierung richtet sich gleichermaßen an alle Kinder und Jugendlichen. Die Schule adressiert nicht einzelne Schüler*innen oder Gruppen aufgrund ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen muslimischen Religiosität als besonders gefährdet im Hinblick auf religiös begründeten Extremismus.

Die Schule erkennt das Muslimisch-Sein als einen Identitätsaspekt an, der für einige Schüler*innen von Bedeutung sein kann und für andere nicht. Sie schafft Anlässe, um über verschiedene Religionen, Glauben und (religiöse) Lebenswelten zu sprechen. Pädagog*innen lassen dabei Raum für die Selbstverortung und -bezeichnung der Kinder und Jugendlichen. Besondere Bedeutung kann dabei muslimischen Pädagog*innen zukommen, jedoch ohne ihnen pauschal eine Zuständigkeit oder Expertise zuzuschreiben.

Die Schule stärkt die Schüler*innen im Umgang mit antimuslimischem Rassismus und setzt sich kritisch mit antimuslimischem Rassismus in der Gesellschaft und der Schule auseinander.

14. Eine diskriminierungskritische Menschenrechtsbildung für alle.

Eine Werteerziehung richtet sich nie nur an eine bestimmte Gruppe. Sie ist ein Angebot für alle, sich mit universellen Menschenrechten auseinanderzusetzen. Im Zentrum steht dabei die Möglichkeit, sich gegen jede Würdeverletzung zur Wehr setzen zu können. Dies schließt mögliche Würdeverletzungen an der Schule selbst mit ein.

15. Diskriminierung und Rechtsextremismus als Themen im Unterricht behandeln.

Die Schule nutzt in allen Fächern die Möglichkeiten des Lehrplans für Lernprozesse, in denen sich die Schüler*innen differenziertes Wissens über gegenwärtige und historische Ausprägungen bzw. Formen von Diskriminierung und Rechtsextremismus aneignen können. Zudem werden solidarische bzw. widerständige Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und bestärkt.

Die Geschichte und Gegenwart der Unterdrückung und Kolonisierung von als ›Andere‹ markierten Gruppen wird ebenso dargestellt wie Kämpfe um Rechte und Emanzipation etwa von People of Colour, queeren Menschen, Frauen und Menschen mit Behinderungen.

Die Themen Diskriminierung und Rechtsextremismus sind dauerhaft und jahrgangsübergreifend als Unterrichtsgegenstände im Fachunterricht etabliert, unabhängig von den Interessen oder Präferenzen einzelner Lehrer*innen. Die Lehrer*innen besuchen regelmäßig geeignete Fort- und Weiterbildungen, um über politische Entwicklungen und Fachdiskurse auf dem aktuellen Stand zu bleiben.

Die Schule achtet darauf, dass bei der Bearbeitung die heterogenen Erfahrungen und Lebenssituationen in der Klasse berücksichtigt werden.

16. Heterogene Perspektiven einbeziehen und Betroffene schützen.

Gesellschaftliche Heterogenität ist Normalität in deutschen Klassenzimmern. Auch wenn Pädagog*innen nicht immer um die genaue Positionierung jedes*r einzelnen Schülers*in wissen, gilt es, verschiedene Betroffenheiten von Diskriminierung und Rechtsextremismus sowohl bei der Planung des Unterrichts als auch der Durchführung mitzudenken.

Die Schule präsentiert im Unterricht verschiedene Perspektiven auf gesellschaftliche Phänomene, um für alle Schüler*innen angemessene Lernangebote und Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen. Die Pädagog*innen gehen auf individuelle Erfahrungen und Perspektiven ein, ohne Zuschreibungen zu reproduzieren und starre Dichotomien herzustellen.

Dabei hat die Schule zwei Ziele im Blick. Zum einen die kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Demokratie- und Menschenfeindlichkeit. Zum anderen den gleichzeitigen Schutz von (potenziell) Betroffenen vor (erneuten) Stigmatisierungen und Verletzungen.

17. Unterrichtsmaterialien prüfen und reflektiert einsetzen.

Die Schule prüft die im Unterricht eingesetzten Schulbücher, Filme und andere Lehrmaterialien daraufhin, ob heterogene gesellschaftliche Realitäten in angemessener und nichtdiskriminierender Weise vermittelt werden und alle gesellschaftlichen Gruppen repräsentiert sind. Es gilt dabei, das Besondere zum Allgemeinen zu machen, ohne jedoch Differenzverhältnisse zu negieren.

Angehörige von Minderheiten treten themenübergreifend als aktive Sprecher*innen auf, sodass ›unsichtbares‹ Wissen sichtbar und aus verschiedenen Perspektiven vermittelt wird.

Die Schule entscheidet, welche Materialien nicht mehr benutzt werden können, welche nur mit einer kritischen Bearbeitung weiter genutzt werden können und welche, die alten ersetzend und ergänzend, neu anzuschaffen sind. Für diese aufwendigen Prozesse hat sie Strukturen geschaffen, um das so erarbeitete Wissen allen Kolleg*innen zur Verfügung zu stellen.

18. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Sprachhierarchien reflektieren.

Die Schule sieht die verschiedenen erstsprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen und ihrer Familien als Ressource und nicht als Störung, unabhängig davon, welchen Wert die jeweilige Sprache im informellen Ranking unter den Sprachen hat. Sie spricht keine Sprachverbote aus, weil solche Regelungen zu Entfremdung und Rückzug von der Schule führen können. Das Deutschlernen steht nicht im absoluten Zentrum der pädagogischen Bemühungen, ist aber in jeder pädagogischen Situation Teil der pädagogischen Aufgabe.

Die Schule weiß, dass die Kommunikation auf Deutsch für die Schüler*innen und Eltern mit einer Verunsicherung und Herausforderungen verbunden sein kann. Sie fördert daher auf vielfältige Weise den Einsatz von Erstsprachen und anderen Sprachen im Unterricht.

Die Schule bemüht sich, den Schüler*innen sprachsensiblen Fachunterricht anzubieten, was die Vermittlung von Fachinhalten verbessern kann und den Wissenserwerb von den sprachlichen Voraussetzungen entkoppelt.

19. Die Beschulung von neu migrierten Kindern und Jugendlichen inklusiv gestalten.

Die Schule sieht die Organisation der Beschulung von neu migrierten Kindern und Jugendlichen nicht als lästige Pflichtaufgabe, die den gewohnten Ablauf stört, sondern als Kernaufgabe der gesamten Schule. Die Organisation von Vorbereitungsklassen und das Unterrichten in inklusiven Klassen sind pädagogisch voraussetzungsvolle Aufgaben und werden daher von engagierten und qualifizierten Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen verantwortet.

Die Schule versucht die Risiken und Nebenwirkungen der separierten Vorbereitungsklassen so gering wie möglich zu halten. Sie strebt zügige, individuelle oder auch schrittweise und ressourcenorientierte Übergänge aus den Vorbereitungs- in die Regelklassen an. Auch nach dem Übergang ermöglicht sie je nach Bedarf die Sprachförderung in Deutsch.

Die Schüler*innen werden in den gesamten Schulalltag aktiv eingebunden und nehmen am Ganztagsbetrieb teil. Die Schule bietet verschiedene, regelmäßige Angebote, um den Kontakt zwischen den neu migrierten und den anderen Schüler*innen zu fördern.

20. Empowerment-Räume für den Umgang mit Diskriminierungserfahrung extern aufbauen.

Kinder und Jugendliche brauchen sichere Räume, in denen sie selbstbestimmt Diskriminierungserfahrungen thematisieren können. Diese Räume sind als ein Ort des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts zu gestalten.

Die Schule ist als ein selbst durch ungleiche Machtverhältnisse geprägter Ort nur bedingt in der Lage, derartige Schutzräume anzubieten. Sie arbeitet daher eng mit externen Kooperationspartnern zusammen, die Empowermentangebote inner- und außerhalb der Schule gestalten.

Merkposten für die diskriminierungskritische Schulentwicklung

1. Orientierung an Gerechtigkeit und nicht an Vielfalt.

Schule als lernende Organisation bedeutet ein Zusammenspiel von lernenden Akteur*innen, die auf der Basis einer gemeinsamen ethischen Idee an einer Entwicklung von Qualität interessiert sind. Sie ist geleitet von der Idee, nicht nur die Abläufe am Laufen zu halten, sondern dem eigenen pädagogischen Auftrag unter den gegebenen Rahmenbedingungen so gerecht wie möglich zu werden.

Diskriminierungskritische Schulentwicklungsprozesse machen die Schule – analog zu Konzepten der Inklusion oder der Gleichstellung – nicht bunter, sondern gerechter.

2. Diskriminierungskritische Schulentwicklung ist gezielte Organisationsentwicklung.

Diskriminierungskritische Schulentwicklung muss als Schulentwicklungsprozess von der Leitung initiiert, getragen und durchgehalten werden. Er braucht alle Beteiligten und muss von Beginn an deutlich machen, dass der Prozess auch ihnen einen Nutzen bringt. Diese Aufgabe geht nicht nebenher, sondern braucht Akteur*innen, die für ihre Beteiligung Anerkennung und Freistellung bekommen.

3. Barrieren sind mehr als Treppen und Stufen.

Die Schule ist sich der räumlich-baulichen, sprachlichen, materiell-finanziellen, aber auch der durch formelle und informelle Normalitäten hergestellten Barrieren bewusst. Sie arbeitet aktiv daran, ›Normales‹ zu entselbstverständlichen, Barrieren – wo möglich – abzubauen und Wege in die Institution zu öffnen.

Die Schule stellt sich dazu auch kritische Fragen und hinterfragt gewohnte Annahmen: Wen spricht die Schule tatsächlich an und wen nicht? Wer findet wie Platz, im Schulraum, in den Abläufen? Wer findet sich zurecht und kann an welchen Angeboten teilhaben? Wer findet sich in den gebotenen Bildern und Repräsentationen der Schule sowie der Gesellschaft wieder und wer nicht?

4. Alle Berufsgruppen einbeziehen.

Jede Berufsgruppe, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, weitere pädagogische Fachkräfte bringt vor dem Hintergrund des jeweiligen professionellen Selbstverständnisses und Auftrags eine eigene Perspektive in den Entwicklungsprozess ein.

5. Diskriminierungskritische Schulentwicklung beginnt mit dem Umgang im Team.

Eine Schule kann gegenüber den Schüler*innen nur dann einen diskriminierungssensiblen Umgang einfordern, wenn sie ihn im gesamten Kollegium auch vorlebt. Heterogene Teams brauchen sowohl klare Standards, Beschwerdemöglichkeiten und ggf. Sanktionen, um Kolleg*innen und Schüler*innen vor weiteren Verletzungen zu schützen. Sie brauchen aber auch Reflexionsräume, um die Teamentwicklung als Lernfeld für den Umgang mit den Schüler*innen nutzen zu können.

6. Wissen und Reflexion organisieren.

An Schulen braucht es Wissen zu und Kompetenz im Umgang mit Rechtsextremismus und Diskriminierungserfahrungen. Die Schule organisiert für alle Mitarbeitenden angemessene Fortbildungsformate. In diesen können sie das eigene Handeln reflektieren. Sie setzen sich mit daraus entwickelten Fragen auch theoretisch mit Diskriminierung und der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse auseinander.

Sie stellt ein Team von speziell qualifizierten Kolleg*innen zusammen, die andere Kolleg*innen in schwierigen Situationen beraten und unterstützen.

Mit Datenbanken und Wissensmanagement unterstützt sie alle Kolleg*innen bei der Umsetzung der erarbeiteten Standards.

7. Barrieren für Beteiligung abbauen.

Schüler*innen und Eltern sind von Beginn an bei allen Schritten des Entwicklungsprozesses eingebunden. Insbesondere achtet die Schule darauf, niederschwellige und

geschützte Beteiligungsformen zu entwickeln, in denen auch diejenigen Schüler*innen und Eltern, die aufgrund von tatsächlichen oder befürchteten Erfahrungen (auch institutioneller) Diskriminierung bisher wenig in den Gremien und Beteiligungsformen vertreten waren.

8. Gleichberechtigte Kooperationen unter ungleichen Partner*innen.
Auf dem Weg zu einer diskriminierungskritischen Schule ist die Schule auf die Kooperation mit vielen Partner*innen angewiesen, die ihre fachlichen Perspektiven und zeitlichen Ressourcen für das gemeinsam getragene Konzept einbringen. Diese Kooperationen finden unter gleichberechtigten aber nicht gleichen Partner*innen statt. Jede Kooperation wird daher individuell und bewusst so gestaltet, dass alle in ihrer Arbeit und ihrem Eigensinn anerkannt sind und so auch einen guten Beitrag liefern können.

Die Schule versteht sich als Teil des Gemeinwesens, nutzt die kritische Begleitung Netzwerkpartner*innen für die eigene Entwicklung und mischt sich auch im Interesse ihres pädagogischen Auftrags in die Gemeinwesenentwicklung ein.

»Goldene Regeln«

Die Auseinandersetzung mit Themen wie Diskriminierung, Rechtextremismus, Rassismus, Sexismus etc. führt in vielen Institutionen, aber auch Schulen immer wieder zu Widerständen. Dies kann an unterschiedlichen politischen Positionen und Interessen liegen, an der Verteidigung von Routinen und Privilegien. Über vieles muss gestritten werden, diskriminierende und ausgrenzende Praktiken dürfen aber nicht bagatellisiert und ausgeblendet werden. Hier ist eine klare Orientierung der Schulleitung am rechtlichen und pädagogischen Auftrag mit entsprechenden Konsequenzen notwendig.

Eine diskriminierungskritische Schulentwicklung lässt sich nicht per Anordnung durchsetzen. Die Schule muss auch ein Klima schaffen, das es allen Beteiligten ermöglicht, sich an einer kontinuierlichen Verbesserung der Qualität der Arbeit zu beteiligen. Und zwar besonders im Hinblick auf die Durchsetzung von Bildungsgerechtigkeit und den Schutz vor Diskriminierung und Abwertung.

1. Kritik als Ressource sehen
Alle Hinweise auf diskriminierende Strukturen oder Verhaltensweisen von Einzelnen sind Anregungen zur Qualitätsentwicklung und Ansporn zum Weiterlernen. Sie sind keine ›Nestbeschmutzung‹. Kritik ist eine wertvolle Ressource und ein Motor für Veränderungen.

2. Qualifizieren statt Sensibilisieren
Wenn wir Schulentwicklung als kollektiven Lernprozess verstehen, müssen wir davon ausgehen, dass alle Beteiligten Lerngründe brauchen. Haltungen lassen sich nicht verordnen. Eine qualitätsorientierte Perspektive ist hilfreicher als eine moralische. Die Leitfrage an die Beteiligten ist nicht: »Wollt ihr bessere Menschen werden?«, sondern: »Wollt ihr einen guten Job machen?«

3. Alle sind verantwortlich, aber nicht alle sind zuständig

Die Schule braucht ein Antidiskriminierungskonzept, das für alle klärt, was sie zu tun haben. Dabei hilft der Grundsatz »jede*r ist verantwortlich, bestimmte Personen sind zuständig«. Aber: Betroffene haben die Möglichkeiten, andere zuständig zu machen, wenn sie zum Bespiel zu den Zuständigen kein Vertrauen haben.

4. Wer spricht über und für wen?

Die diskriminierungskritische Schulentwicklung ist die Aufgabe aller. Aber wer kann darüber wie sprechen? Wem nutzt es, wie zu sprechen? Wer zahlt welchen Preis? An welchen Stellen kann auch der Versuch, für jemand zu sprechen als paternalistische und damit abwertende Geste wirken? Es geht darum, denen, die Diskriminierung erfahren, die Möglichkeit zu geben, die Erfahrungen zu benennen und ihre Expertise einzubringen, ohne ihnen die Zuständigkeit dafür zu übertragen.

5. Weder Bagatellisierung noch Skandalisierung

Das Reden über Diskriminierung und Rassismus legt das Format von Skandalisierung und Anklage nahe. Institutionelle Veränderungsprozesse setzen nicht am ›Skandal‹ der Diskriminierung an, sondern an der Tatsache, dass es institutionelle Diskriminierung überall gibt und die Schule kein diskriminierungsfreier Raum ist. Es bedarf einer Entdramatisierung beim Bearbeiten von Heterogenität, die nicht verwechselt werden darf mit einer Relativierung verletzender Erfahrungen. Die Forderung nach entdramatisierten Sprechen ist zynisch gegenüber denen, die Diskriminierung immer wieder erfahren. Dem institutionellen Umgang tut eine ›unerbittliche Unaufgeregtheit‹ dagegen gut.

6. Kontextualisierung statt Gleichbehandlung

Das Postulat der Gerechtigkeit verlangt den Abschied von der Illusion, Gerechtigkeit über Gleichbehandlung herstellen zu können. Es braucht vielmehr (auch institutionelle) Haltungen und Strukturen, die es möglich machen, im Einzelfall zu erkunden, wer welche Lösung braucht. Diversity lässt sich nicht ›managen‹.

7. Widersprüche aushalten

Wir beschreiben hier ein Verständnis von professioneller Kompetenz als die Fähigkeit, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen. Unterschiede wahrnehmen und gleichzeitig Menschen nicht darauf festlegen, Brillen benutzen und gleichzeitig auf sie verzichten, handeln, ohne das Gegenüber verstehen zu können.

Aufgrund dieser unauflösbaren Dilemmata kann diskriminierungskritische Kompetenz nicht einfach einen gelingenden Umgang mit Differenz beschreiben, sondern beschreibt ein Handeln, das von der Idee des Nichtgelingbaren ausgeht. Fachkräfte brauchen dafür eine Kultur, in der alle Beteiligten gelassener mit Unsicherheiten umgehen lernen und dadurch ihre Handlungsfähigkeit erweitern. Gleichzeitig sollen sie weiterhin sensibel für die Verletzlichkeiten bleiben, die prekäre Lebenslagen und traumatische Lebenserfahrungen hervorbringen.

Glossar

Cis beschreibt Personen, die sich dem Geschlecht zugehörig fühlen, das ihnen bei der Geburt zugewiesenen wurde (ADS 2017).

Heteronormativität beschreibt die Annahme, dass jeder Mensch heterosexuell ist. Meist ist das verbunden mit der Illusion eines binären Geschlechtersystems, dass es also nur zwei Geschlechter und für diese jeweils klar voneinander abgegrenzte, eindeutige Geschlechterrollen als Mann und Frau gibt (GEW 2013).

Horizontal oder horizontaler Ansatz bedeutet, verschiedene Diskriminierungsverhältnisse und -gründe zu umfassen und diese als gleichermaßen schutzwürdig zu verstehen, also ohne Abstufungen in der Wichtigkeit von Betroffenengruppen zu machen (www.antidiskriminierungsstelle.de).

LSBTIQ* versucht verschiedene sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten, nämlich lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, inter*und queere Menschen, abzubilden. Das Sternchen soll die Offenheit über diese Kategorien hinaus ermöglichen (ADS 2017 und www.queer-at-school.de).

Mehrheitsgesellschaft ist ein Begriff für jenen dominanten Bevölkerungsteil, der die Normen einer Gesellschaft wesentlich prägt und repräsentiert, so aber auch Ausschlüsse schafft. Die Bezeichnung kann missverständlich sein, da es sich nicht um eine eigene »Gesellschaft« handelt. Sie soll jedoch auf eine relevante aber nicht zwingend quantitative Mehrheit der Bevölkerung verweisen, als Unterscheidung zu den Marginalisierten oder ›Minderheiten‹, etwa Menschen mit Migrationsgeschichte und/oder Diskriminierungserfahrung (siehe auch Glossar Neue Deutsche Medienmacher).

Migrationshintergrund ist ein zunächst für statistische Zwecke gebrauchter Begriff, mit dem in Deutschland lebende Personen ohne deutschen Pass, nach 1949 eingebürgerte Menschen sowie die in Deutschland geborenen Kinder dieser beider Gruppen umschrieben werden sollen. Diese kategoriale Unterscheidung wird aufgrund der teils willkürlichen Definition und den damit verbundenen Assoziationen und Zuschreibungen kritisch gesehen.

Migrationsgeschichte ist als Begriff im Gegensatz zu ‚Migrationshintergrund' weder staatlich noch wissenschaftlich definiert und versucht somit eine Fremdzuschreibung (oder »Migrantisierung«) zu umgehen, die ohne Beteiligung der benannten Menschen getroffen wird. Diese Offenheit des Begriffs hat den Vorteil, dass Menschen soweit wie zumindest möglich selbst bestimmen können, wo sie sich verorten wollen. Ideale Begrifflichkeiten gibt es jedoch nicht (siehe auch Glossar Neue Deutsche Medienmacher).

People of Colour (kurz PoC) ist eine selbstbestimmte Bezeichnung von und für Menschen, die nicht *weiß* sind und die die gleichen Erfahrungen in einer *weißen* Dominanzgesellschaft teilen. Wie Schwarz ist People of Colour ein politischer und widerständiger Begriff (www.derbraunemob.de).

Queer, ursprünglich im englischsprachigen Raum als Schimpfwort entstanden, ist heute eine ermächtigende Selbstbezeichnung. Queer wird oft als Sammelbegriff für sämtliche sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten verstanden, die nicht der Hetero- und Cisnormativität entsprechen, wie lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, inter*. Andere nutzen den Begriff um explizit deutlich zu machen, dass sie nicht in starre Kategorien passen, also auch nicht in die homosexuelle oder die als Mann oder Frau (GEW 2013).

rechtsaffin, auch rechtsextrem affine oder rechtsextrem gefährdet, beschreibt Personen, die bestimmte diffuse Vorurteile, Ungleichwertigkeitsvorstellungen und politische Ideen des Rechtsextremismus teilen oder auch durch Bekanntschaften oder subkulturelle Nähe mit einer rechten Szene sympathisieren. Sie haben aber (noch) kein geschlossenes rechtsextremes Weltbild und manifestieren dieses nicht durch (Gewalt-)Handlungen und enge Mitgliedschaft bzw. Funktionen in der Szene. Auch müssen sie sich nicht als »rechts« oder »rechtsextrem« identifizieren (Becker 2012).

Rechtsextremismus soll im überwiegend geteilten Verständnis ein Einstellungsmuster umfassen, in denen sich Vorstellungen von Ungleichwertigkeit von Menschen, also antisemitische, rassistische und sozialdarwinistische Einstellungen mit Zustimmung zu diktatorischen Regierungsformen und chauvinistischer/nationalistischer Politik sowie der Verharmlosung/Rechtfertigung des NS verbinden. Der Begriff ist jedoch umstritten. Denn er transportiert die Vorstellung eines einfachen Kontinuums politischer Einstellungen, das scheinbar linear von extrem links nach extrem rechts geht. Aber zum einen treten auch in der sogenannten Mitte verschiedene dieser Einstellungen auf und zum anderen sind rechte nicht mit linken Extremismen gleichzusetzen. Rechtsextremismus kann als die Einstellungs- und Ideologieebene der rechten Szene, neben ihren Organisationsformen und (gewaltförmigen) Praktiken, gesehen werden (Kiess, Decker, Brähler auf www.bpb.de).

Schwarz und *weiß* beschreiben keine biologischen Eigenschaften, sondern sind gesellschaftliche Konstrukte. Sie markieren verschiedene gesellschaftliche Positionierungen, Hintergründe, Sozialisationen und Lebensrealitäten, die das Ergebnis von rassistischen Machtverhältnissen sind. Schwarz wird großgeschrieben und *weiß* kursiv, um diesen Konstruktionscharakter deutlich zu machen (www.derbraunemob.de).

Trans ist ein Oberbegriff für Menschen, die sich nicht dem Geschlecht zugehörig fühlen, dass ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde (GEW 2013).

Vorbereitungsklassen, auch Internationale Vorbereitungsklassen, Willkommensklassen, Sprachlernklassen sind separate Schulklassen für neu migrierte Schüler*innen, auch »Seiteneinsteiger*innen« genannt, die diese (zeitlich begrenzt) auf den Regelunterricht vorbereiten und dazu insbesondere auf den Spracherwerb in Deutsch abzielen.

Folgende Begriffe werden zudem im Teil 1 »Einführung in theoretische Grundlagen von Diskriminierung, Diskriminierungskritik und Rechtsextremismus« erklärt:
Diskriminierung und Diskriminierungskritik
Intersektionalität
Antimuslimischer Rassismus
Antisemitismus
Antiziganismus
(Post-)kolonialer Rassismus
Sexismus
Homofeindlichkeit und Hetero- und Cissexismus
Ableismus
Klassismus

Zentrale Adressen und Anlaufstellen

Anlaufstellen in Einzelfällen: Antidiskriminierungs- und Opferberatung

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS)
www.antidiskriminierungsstelle.de
Beratungshotline: 030 18 555-1855
→ Anlaufstelle bei Diskriminierungsthemen sowie Vermittlung und bundesweite Datenbank lokaler Antidiskriminierungsberatungsstellen

Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd)
www.antidiskriminierung.org
→ Dachverband unabhängiger Antidiskriminierungsbüros und -beratungsstellen

Bundesverband unabhängiger Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Deutschland (VBRG)
www.verband-brg.de
→ Übersicht der Mitgliedsorganisationen zu Beratungsangeboten für Opfer rechter Gewalt

KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen!
kids.kinderwelten.net
→ Beratungs- und Kampagnenarbeit der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zur Sensibilisierung für Diskriminierung von Kindern

adis-online
adis-online.com
→ Antidiskrimierungsberatung online für Betroffene aus Baden-Württemberg von adis-ev.de

Angebote für Schulen: Fortbildung, pädagogische Projekte und Beratung

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)
www.bpb.de
→ Vielfältiges Angebot an Publikationen, Online-Medien, Workshops und Verweisen für Fortbildung und Beratung (auch zu den jeweiligen Landeszentralen für politische Bildung)

Netzwerk Demokratie und Courage (NDC)
www.netzwerk-courage.de
→ Netzwerk für Projekttage und Multiplikator*innenschulungen mit Vertretungen in fast allen Bundesländern

Ufuq
www.ufuq.de
→ Anlaufstelle mit Informationen, Beratung und Bildungsangeboten zu Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus

Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der Regionalen Arbeitsstellen (RAA)
bag-raa.de
→ Bietet Verweise zu regionalen Projekten und Fortbildungen, zum Beispiel zu diversitätsorientierter Organisationsentwicklung, Vorbereitungsklassen, Rechtextremismus

Eine Welt der Vielfalt e. V.
www.ewdv-diversity.de
→ Beratungsorganisation mit Angeboten zu Aus- und Fortbildung sowie Prozessbegleitung im Feld Diversität und Antidiskriminierung auf Basis der Menschenrechte

Anti-Bias-Netz
www.anti-bias-netz.org
→ Netz von Freiberufler*innen, die Beratung, Trainings und Projekte zur vorurteilsbewussten Bildung und Diskriminierung durchführen

Bundesverband Mobile Beratung e. V.
www.bundesverband-mobile-beratung.de/angebote/vor-ort
→ Informationen und Übersicht über die Mobilen Beratungsteams vor Ort, die Expertise zu lokalen rechten Szenen entwickeln und Schulen zu Handlungsstrategien beraten können

Weitere zentrale Träger*innen von Bildungs- und Beratungsangeboten zu den Themenfeldern Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Antidiskriminierung, Empowerment sowie Demokratiebildung finden sich unter:
www.demokratie-leben.de/bundeszentralitaet.html

Netzwerke für Schulen

Bundesnetzwerk Schule der Vielfalt
www.schule-der-vielfalt.org
→ Antidiskriminierungsprojekt mit Fortbildungen und Vernetzung für Schulen, die sich insbesondere gegen Homo- und Trans*feindlichkeit engagieren

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
www.schule-ohne-rassismus.de
→ Auszeichnung, Begleitung und Vernetzung von Schulen, die sich gegen rassistische Diskriminierung engagieren

Fair@school
www.fair-at-school.de
→ Wettbewerb der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und des Cornelsen Verlags, bei dem Schulprojekte gegen Diskriminierung ausgezeichnet werden

Arbeitsgruppe Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter* (LSBTI) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/
→ Netzwerk von Pädagog*innen für den wertschätzenden Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Bildungsbereich

Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (BAMA) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
www.gew.de/bama
→ Entwickelt Positionen zu migrationspolitischen und -pädagogischen Fragen und setzt sich für den Abbau von Benachteiligungen im Bildungsbereich ein

Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDiSK)
www.benedisk.de
→ Zusammenschluss verschiedener Organisationen, Gruppen und Engagierter mit dem Ziel der nachhaltigen Verankerung von Diskriminierungsschutz an Schulen

Literatur

Ahmed, S. (2011): Schulsozialarbeit im Übergang von der Schule zum Beruf. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 287–298.

Altan, M./Foitzik, A./Goltz, J. (2009): Eine Frage der Haltung – Eltern(Bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft: eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.

Amadeu Antonio Stiftung (2016): »Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen …«. Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen. www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/empowerment-internet.pdf (Abruf 26.7.2018).

AntiDiskriminierungsBüro Köln/cyberNormads (Hrsg.) (2004): The BlackBook. Deutschlands Häutungen. Berlin: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2014): Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich. Berlin: ADS. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/Leitfaden-Diskriminierung-Hochschule-20130916.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 23.7.2018).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2017): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. Berlin: ADS. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/LSBTIQ_Lehrerkraeftebefragung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abruf 26.7.2018).

Baier, F. (2011): Warum Schulsozialarbeit? In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 85–96.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration.

Becker, R. (2012): Wege in den Rechtsextremismus. https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Wissen/Aufsatz_Becker__final.pdf (Abruf: 21.8.2018).

Benhabib, S. (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin: SVR. www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR_FB_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf (Abruf 23.7.2018).

Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDisk) (2016): Diskriminierungen in Schulen und Kitas. Empfehlungen für eine wirksame Informations- und Beschwerdestelle in Berlin. Positionspapier. www.benedisk.de/wp-content/uploads/2016/03/2016_Empfehlungen-Beschwerdest-Diskriminierung-Schule-Kita-Berlin_F_web.pdf (Abruf 23.7.2018).

Bittner, M. (2011): Geschlechterkonstruktion und Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben__Schwule__Bisexuelle__Trans_und_Inter/Schulbuchanalyse_web.pdf (Abruf 7.8.2018).

Bonefeld, M./Dickhäuser, O. (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: Frontiers in Psychology 9, S. 481.

Bundesverband Mediation (2018): Was ist Mediation? www.bmev.de/mediation/was-ist-mediation.html (Abruf: 3.7.2018).

Bundschuh, S./Ghandour E./Herzog, E. (2016): Bildungsförderung und Diskriminierung – marginalisierte Jugendliche zwischen Schule und Beruf, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Can, H. (2013): Empowerment aus der People of Color-Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus. www.eccar.info/sites/default/files/document/em-

powerment_webbroschuere_barrierefrei.pdf (Abruf 26.7.2018).

Decker, O./Kiess, J./Brähler, E. (Hrsg.) (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Gießen: Psychosozial Verlag.

Demokratiezentrum Baden-Württemberg (2016): Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus. demokratiezentrum-bw.de/wp-content/uploads/2017/11/DZBW_P%C3%A4dagogischer-Umgang-mit-antimuslimischem-Rassismus.pdf (Abruf 26.7.2018).

Dirim, İ./Mecheril, P. (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./ Castro Varela, M./ Dirim, İ./ Kalpaka, A./ Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 99–120.

Elverich, G./Kalpaka, A./Reindelmeier, K. (2006) Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Elverich, G. (2017): Zeitgemäße Ansätze politischer Bildung in der Schule angesichts rechtspopulistischer Tendenzen. Netzwerk Bildung FES Fachkonferenz am 9.2.2017. library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13881.pdf (Abruf 26.7.2018).

Elverich, G./Köttig, M. (2007): Theoretische und praktische Ansatzpunkte für einen geschlechtsbewussten Umgang mit Rechtsextremismus in Schule und in der Jugendarbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.(Hg.): Mädchen und Frauen im Spannungsfeld von Demokratie und rechten Ideologien, BAG-Info Nr.7/2007, S. 10–26.

FAIR international (2018): FAIR. Das Bulletin. Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. 01/2018. www.fair-int.de/wp-content/uploads/2018/01/FAIR-Das-Bulletin-Ausgabe-2-2018.pdf (Abruf 26.7.2018).

Fechler, B. (2012): Diversity-Konflikte besprechbar machen. Die Diskriminierungs-Matrix als Orientierungshilfe. In: pm – perspektive mediation, 2/2012, S. 94–100. www.inmedio.de/sites/default/files/89_Fechler_Diversity-Konflikte%20besprechbar%20machen_pm%202012.pdf (Abruf: 1.7.2018).

Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext. archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/ (Abruf 26.7.2018).

Foitzik, A. (2008): »Vergiss ..., vergiss nie, ...« Jugendhilfe im Einwanderungsland – ein Handbuch. Ergebnisse aus dem Projekt djela. – Diakonische Jugendhilfe im Einwanderungsland. Diakonisches Werk Württemberg. https://narrt.eaberlin.de/w/files/narrt/religionspaedagogik/broschueren/diakonie-wb.djela-handbuch.pdf (Abruf: 4.9.2018)

Foitzik, A./Pohl, A. (2009): Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau.

Foitzik, A. (2013): Kompaktwissen Interkulturelle Kompetenz. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.

Foitzik, A. (2015): Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag. Eine Einführung zum Thema Rassismus für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule. Erschienen in der Reihe »Thema Jugend kompakt«. Münster: Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e. V.

Foitzik, A. (2016): Das Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg – Zwischen Reflexion und Intervention. In: IDA e. V. (Hrsg.): Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen.

Foitzik, A./Hezel, L. (2018): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz.

Fürstenau, S. (2007): Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität. Erfahrungen aus England und Perspektiven in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik 53, H. 1, S. 16–33.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013): Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25114&token=0d0285eea051ead0e517324549c9c250e1e2bfc3&sdownload=&n=PraxisGo_LSBTI_web.pdf (Abruf 7.8.2018).

Goltz, J. (2015): Die Frage der Augenhöhe. Eine Arbeitshilfe zur Kooperation mit Migrantenorganisationen und Schlüsselpersonen im Feld der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.

Good, J./Woodzicka, J./Wingfield, L. (2010): The Effects of Gender Stereotypic and Counter-Stereotypic Textbook Images on Science Performance. In: The Journal of Social Psychology, 150 (2), S. 132–147.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M./Schwendowius, D./Kollender, E. (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012–2014), Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft.

Gomolla, M./Kollender, E./Menk, M. (2018): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland – Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Weinheim/Basel: Beltz.

Hall, S. (1994): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Hall, S.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2 (hrsg. v. Ulrich Mehlem et al.). Hamburg: Argument-Verlag, S. 137–179.

Hammerbacher, M. (2014): Intervention und Prävention gegen Rechtsextremismus an Schulen. www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Wissen/Rechtsextremismuspraevention_an_Schulen.pdf (Abruf: 23.7.2018).

Haschemi Yekani, M./Ilius, C. (2016): Rechtlicher Rahmen für eine unabhängige Beschwerdestelle zum Schutz gegen Diskriminierung in Berliner Schulen. Rechtsgutachten im Auftrag der GEW Berlin. www.gew-berlin.de/public/media/GEW%20BERLIN_Rechtsgutachten%20Schutz%20gegen%20Diskriminierung%20in%20Berliner%20Schulen.pdf (Abruf 23.7.2018).

Hinz-Rommel, W. (1995): Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. In: Barwig, K./Hinz-Rommel, W. (Hrsg.): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 129–147.

Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Handschuck, S./Schröer, H. (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. http://www.i-iqm.de/dokus/interkulturelle_orientierung_oeffnung.pdf (Abruf: 4.9.2018)

Kalpaka, A. (2006): »Parallelgesellschaften« in der Bildungsarbeit – Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in ›geschützten Räumen‹. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.): Spurensicherung: Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 95–166.

Kalpaka, A. (2017): Verhältnisse, in denen wir handeln, besser begreifen, Veränderungen anstoßen. Interview mit Annita Kalpaka zur Fortbildung »Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft« in Monitoring Nr. 7. https://hamburg.arbeitundleben.de/img/daten/D326570669.pdf (Abruf: 26.7.2018).

Kalpaka, A./Foitzik, A. (2017): Migrationsgesellschaftliche Anforderungen an Fort- und Weiterbildung. Schlaglichter auf ein Konzept. In: Groß, T./Huth, S./Jagusch, B./Klein, A./Naumann, S. (Hrsg.): Engagierte Migranten. Teilhabe in der Bürgergesellschaft. Schwalbach: Wochenschau.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015): Leitlinien für Schulsozialarbeit vorgelegt vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. Frankfurt a. M. www.jugendsozialarbeit-nrw.de/lagjsa_joomla3/attachments/article/195/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf (Abruf 31.1.2018).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017): Dokumentation Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik. www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_und_Rassismuskritik.pdf (Abruf 26.7.2018).

Liebscher, D./Kobes, A. (2010): Forschung der ADS auf einen Blick: Beschwerdestelle und Beschwerdeverfahren nach § 13. Berlin: ADS. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Factsheets/factsheet_Beschwerdestelle_Beschwerdeverfahren.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Abruf 10.7.2018).

Life e. V. (2018): Das Clearing Verfahren als bezirkliches Modell für schulinterne Beschwerdeverfahren bei Diskriminierung. Erfahrungen und Empfehlungen des Neuköllner Clearing Verfahrens für Diskriminierungsschutz an Schulen. adas-berlin.de/wp-content/uploads/2018/06/ADAS_Neuk%C3%B6llner-Clearing-Verfahren.pdf (Abruf 23.7.2018).

Mecheril, P. (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0201.pdf (Abruf 26.7.2018).

Mecheril, P./Castro Varela, M./İnci, D./Kalpaka, A./Melter, C. (2010) Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Melter, C. (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.

Melter, C. (2009): Rasissmusunkritische Soziale Arbeit – Die De-Thematisierung schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung). In: Melter, C./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau.

Melter, C. (Hrsg.) (2015): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung – Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Mendel, M./Messerschmidt, A. (2017): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Michalski, M./Oueslati, R. (Hrsg.) (2016): standhalten. Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer mit Kurzfilm. Hamburg. http://www.stiftung-do.org/wp/wp-content/uploads/2016/09/standhalten_web_pdf.pdf (Abruf: 5.9.2018).

Müller, B./Morys, R./Dern, S./Holland-Cunz, M. (2018): Spannungsreiche Interaktionen an Schulen. Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Netzwerk Rassismus an Schulen (NeRaS) (2012): Recherche Beschwerdestelle. www.neras.de/pdf/pdf/neras_recherche_beschwerdestelle.pdf (Abruf: 23.8.2018).

Netzwerk Rassismus an Schulen (NeRaS) (2013): Grundelemente für schulische Diskriminierungsbeschwerdestellen. www.neras.de/neras_grundelemente_beschwerdestelle.pdf (Abruf: 23.7.2018).

Niedrig, H. (2003): Bildungsinstitutionen im Spiegel der sprachlichen Ressourcen von afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen. In: Neumann, U./Niedrig, H./Schroeder, J./Seukwa, L. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster: Waxmann, S. 303–346.

Ngozi Adichie, C. (2009): The Danger of a Single Story, TedTalk. www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de (Abruf 26.7.2018).

Nguyen, T. (2015): »Outside the Box«. Stärkung und Empowerment von Jugendlichen of Color. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): »Läuft bei Dir!« Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit. www.projekt-juan.de/w/files/juan/ju-an-2015-internet.pdf (Abruf 26.7.2018).

Ogette, T. (2018): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.

Oguntoye, K./Ayim, M./Schultz, D. (Hrsg.) (2006): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda.

PädagogInnen gegen Abschiebung (2012): Aufruf Pädagoginnen und Pädagogen gegen die Abschiebung von Roma in den Kosovo! www.aufruf-gegen-abschiebung.de (Abruf 27.8.2018).

Rosenstreich, G. (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.): Spurensicherung – Reflektion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, 2009, S. 195–231.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4. www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Mercator_Institut_Policy_Brief_Lehrerbildung_September_2016.pdf (Abruf 26.7.2018).

Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: Transcript.

Scharathow, W. (2014b): Empowerment. In: Diakonisches Werk Württemberg (Hrsg.): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, Stuttgart. www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Diakonie/Arbeitsbereiche_Ab/Migranten_Mg/Mg_Rassismuskritische_Broschuere_vollstaendig.pdf (Abruf 26.7.2018).

Scherr, A. (2012): Diskriminierung. Band 14. Freiburg im Breisgau: Centaurus.

Sow, N. (2008): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München: Goldmann.

Stefanowitsch, A. (2011): Frauen natürlich ausgenommen. Online-Artikel vom 14.12.2011. www.sprachlog.de/2011/12/14/frauen-natuerlich-ausgenommen/ (Abruf: 7.7.2018).
Stefanowitsch, A. (2015): Geschlechtergerechte Sprache und Lebensentscheidungen. Online-Artikel vom 9.6.2015. www.sprachlog.de/2015/06/09/geschlechtergerechte-sprache-und-lebensentscheidungen/#more-9016 (Abruf 7.7.2018).
Yiğit, N. (2012): Und du?, Netzwerk gegen die Diskriminierung von Muslimen, S. 20–22. issuu.com/ufuqde/docs/broschuere_antidiskriminierung (Abruf 26.7.2018).

Hinweis: Weitere Materialien zu den einzelnen Handlungsfeldern finden Sie jeweils am Ende der Kapitel. Sie sind nicht vollständig im Literaturverzeichnis aufgenommen.

Grundlagen zur diskriminierungskritischen Schulentwicklung – Demokratie an Schulen fördern

Andreas Foitzik/Lukas Hezel (Hrsg.)
Diskriminierungskritische Schule
Einführung in theoretische Grundlagen
1. Aufl. 2019, 269 Seiten, broschiert
ISBN 978-3-407-25804-5

In dieser Einführung werden die Grundlagen für ein Konzept der Diskriminierungskritischen Schule skizziert. Zusammengedacht werden dabei die Themen Antidiskriminierung, Rechtsextremismus-Prävention und diskriminierungskritische Öffnung bzw. Inklusion. Damit antwortet das Buch unter anderem auf die aktuellen Herausforderungen, neu migrierten Schüler*innen an deutschen Schulen eine gerechte Bildungsteilhabe zu ermöglichen, Inklusion wirkungsvoll umzusetzen und den demokratischen Auftrag von Schule zu erfüllen. Die Beiträge sind eingängig aufbereitet, zahlreiche Fachgespräche bzw. -interviews mit Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis sind integriert. Dabei werden sowohl die wissenschaftlichen Grundlagen dargestellt als auch Brücken zur pädagogischen Praxis und zur Schulentwicklung geschlagen.

BELTZ
Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de