



FÜR DISKRIMINIERUNGSSCHUTZ IM SCHULALLTAG:

Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze
für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung

adfs

Antidiskriminierungsforum Saar e.V.

Herausgeberin:

Antidiskriminierungsforum Saar e.V.

adfs@adf-saar.de

www.adf-saar.de

Autor*innen:

Behnaz Bleimehl, Eric Lang

Gestaltung:

Stephanie Goldenbaum

Erscheinungsdatum: 2024

Zitationsvorschlag:

Antidiskriminierungsforum Saar: *Handbuch diskriminierungskritische Schulentwicklung. Einblicke aus der praktischen Arbeit mit einer Modellschule.* Saarbrücken, 2024.

Das Handbuch wurde im Rahmen des Modellprojektes „Nichtdiskriminierung – Recht und Verpflichtung!“ Antidiskriminierung Saar 2020+“ erstellt und veröffentlicht. (Bundesprogramm "Demokratie leben!")

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Gleiches gilt für das Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes.

www.demokratie-leben.de

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Ministerium für
Bildung und Kultur

SAARLAND



Inhalt

Vorwort	6
I. Einleitung	9
II. Diskriminierungsschutz an Schulen: Der Ist-Zustand	10
1. Diskriminierungsschutz von Schüler*innen	10
Das Recht auf eine diskriminierungsfreie schulische Bildung	10
Das Recht auf Nichtdiskriminierung	11
Der Schutz durch Schulgesetze und andere Rechtsvorschriften	13
Rechtliche Folgen bei Eingriffen in das Recht auf Nichtdiskriminierung	14
Fazit: Was heißt das nun für den Diskriminierungsschutz von Schüler*innen?	14
2. Diskriminierungsschutz von Lehrkräften und anderen Beschäftigten in Schulen: Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)	15
III. Begriffsklärungen	17
1. Was ist Diskriminierung? Zwei Begriffe von Diskriminierung	17
Der rechtliche Begriff von Diskriminierung	18
Ein sozialwissenschaftlicher Begriff von Diskriminierung	22
Warum sind beide Begriffe wichtig?	24
2. Schulentwicklung	24
3. Diskriminierungskritische Schulentwicklung	26
IV. Diskriminierung an Schulen	28
1. Ebenen von Diskriminierung an Schulen	29
2. Subtile Diskriminierung am Beispiel „Mikroaggression“	32
3. Direkte/unmittelbare und indirekte/mittelbare Diskriminierung	33
4. Intersektionale Diskriminierung	34
5. Auswirkungen von Diskriminierung an Schulen	35
V. Baustein 1: Umsetzung rechtlicher Vorgaben	40
1. Das Recht auf Nichtdiskriminierung von Schüler*innen	41
2. Das Recht der Schüler*innen auf Mitbestimmung:	43
3. Die Rechte der Erziehungsberechtigten	43
4. Das Recht von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften auf Beschwerde :	44
5. Herausforderungen	45
VI. Baustein 2: Entwicklung einer inklusiven Schulkultur	48
1. Inklusive Werte: Der Index für Inklusion	50

2. Mögliche Barrieren im Schulkontext	52
3. Mögliche Folgen von Barrieren am Beispiel Sprache und Elternarbeit	61
4. Herausforderungen	65
VII. Baustein 3: Diskriminierungskritische und diversitätsorientierte Gestaltung von Unterricht und pädagogischen Angeboten	67
1. Diskriminierungsrisiken in der Unterrichtsgestaltung	69
Schulbücher und Unterrichtsmaterialien	69
Sprachenvielfalt im Klassenzimmer	71
Diskriminierungsrisiken in der Kommunikation mit Schüler*innen	74
Notengebung	75
Organisation und Gestaltung von pädagogischen Angeboten	76
Diskriminierungsrisiken für Schüler*innen mit Behinderung	77
2. Diskriminierung als Thema im Unterricht behandeln	79
3. Herausforderungen	81
VIII. Baustein 4: Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Diversität	83
1. Was bedeutet Diversität?	83
2. Kompetenz: Differenzsensibilität	87
3. Kompetenz: Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positioniertheit und Normalitätsvorstellungen	91
4. Kompetenz: Reflexion eigener Stereotype und Vorurteile	93
5. Kompetenz: Diskriminierung – Ja oder Nein?	94
Verschiedene -ismen erkennen	95
6. Kompetenz: Handlungssicherheit im Umgang mit Diskriminierung	96
7. Herausforderungen	101
IX. Baustein 5: Erarbeitung eines Schulkonzeptes zum Diskriminierungsschutz....	104
1. Identifikation von Diskriminierung	108
2. Maßnahmen zur Prävention von Diskriminierung	110
3. Intervention bei Diskriminierung	118
4. Institutionalisierung von Maßnahmen gegen Diskriminierung	125
X. Schulentwicklungsstrategie und Herausforderungen bei der Umsetzung	127
1. Herausforderungen in der Umsetzung	134
2. Grenzen der Schulentwicklung	137
XI. Schlusswort:	138
XII. Literatur	140

Vorwort

Diskriminierungserfahrungen prägen die Lebensrealität vieler Menschen – auch in Schulen. Sind Schüler*innen von Diskriminierung betroffen, ist der rechtliche Diskriminierungsschutz nach der aktuellen Rechtslage lückenhaft. Hier setzt eine diskriminierungskritische Schulentwicklung an. Sie füllt eine zentrale Leerstelle, indem Schulen bereits losgelöst von notwendigen gesetzlichen Neuregelungen oder bildungspolitischer Agenda transformative Veränderungsprozesse von innen heraus anstoßen können. Die Umsetzung bereits bestehender Gesetze und Verordnungen, gezielte präventive Maßnahmen, aber auch ein festgeschriebenes Vorgehen im Umgang mit konkreten Diskriminierungsvorfällen fördern eine gerechte Bildung für alle Kinder und Jugendliche. Die Bereitschaft von Erziehungsberechtigten, sich in Schulen einzubinden, kann damit erhöht werden. Konflikte im Schulalltag werden langfristig weniger. Lehrkräfte können insgesamt entlastet werden.

Das vorliegende Handbuch wurde im Rahmen des Projektes „Nichtdiskriminierungs-Recht und Verpflichtung! Antidiskriminierung Saar 2020+“ erstellt, das durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ gefördert und vom Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes kofinanziert wird. Träger des Projekts ist das Antidiskriminierungsforum Saar e. V., ein gemeinnütziger Verein, der seit seiner Gründung im Jahr 2012 für eine vielfältige Gesellschaft eintritt. Das Antidiskriminierungsforum Saar setzt sich bewusst mit diskriminierenden Strukturen auseinander, stärkt das Recht auf Nichtdiskriminierung durch verschiedene Projekte im Saarland und stellt Betroffenen von Diskriminierung eine qualifizierte Antidiskriminierungsberatung zur Verfügung. Die hier gesammelten Erfahrungen und Ansätze spiegeln die Arbeit des Vereins wider und sollen engagierten Lehrkräften und Schulen als Leitfaden und Inspirationsquelle dienen.

Wir möchten Expert*innen bundesweit danken, die seit Jahren in diesem Bereich arbeiten und durch verschiedene Publikationen die Grundbausteine unserer Arbeit gelegt haben. *Insbesondere ADAS – Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen in Berlin* hat uns durch Schulung, Vernetzung und als Ansprechpartner ganz wesentlich auf unserem Weg vorangebracht, sodass wir von den Erfahrungen von ADAS tiefgreifend profitieren konnten.

Daneben war die Vernetzung innerhalb des Antidiskriminierungsverbands Deutschland (advd), dessen Mitgliedsorganisation das adfs ist, sehr wertvoll. Besonderer Dank gebührt ebenfalls adis e.V. aus Tübingen, deren beiden Bücher – *Diskriminierungskritische Schule und Praxisbuch diskriminierungskritische Schule*¹ – die im Bereich Praxisentwicklung von adis entstanden sind, uns wesentliche beeinflusst haben.

Zuletzt möchten wir allen Lehrkräften danken, die sich in den letzten zwei Jahren an einer Schule, die wir begleiten durften, gemeinsam mit uns für den Diskriminierungsschutz an Schulen einsetzten. Die Bereitschaft, einen diskriminierungskritischen Schulentwicklungsprozess mit externen Berater*innen einzugehen, erfordert viel Mut, Vertrauen und Zeit.

Einige unserer Ausführungen und Impulse sind in der Fachliteratur und im Netz bereits vorhanden, andere sind unsere Gedanken und Impulse, die sich während der letzten Jahre in Beratungsgesprächen, Fortbildungen im Schulkontext und Schulbegleitung entwickelt haben. Das Handbuch stellt keine wissenschaftliche Arbeit dar und kann daher wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen. Wir haben uns jedoch bemüht, alle relevante Literatur kenntlich zu machen.

¹ Foitzik und Hezel, *Diskriminierungskritische Schule*; Holland-Cunz, Riecke, und Foitzik, *Praxisbuch*.

„Die Zusammenarbeit mit dem ADFS zu den Themen Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik war für mich persönlich anstrengend und heilend zugleich. Anstrengend war es, nicht nur weil wir auf Widerstände gestoßen sind, sondern auch weil wir aufgedeckt haben, dass unsere Schule kein diskriminierungsfreier Raum ist. Als heilend habe ich empfunden, mit Menschen zusammenzuarbeiten, die das Erkennen und Benennen von Diskriminierungen ebenso wichtig finden wie ich, die davon überzeugt sind, dass jede:r Schüler:in ein Recht hat, nicht diskriminiert zu werden und mit denen wir gelernt haben dieses Recht im Schulalltag einzufordern.“

Feedback einer Lehrkraft

„Die Zusammenarbeit war für mich eine bereichernde und augenöffnende Erfahrung. Durch den direkten Austausch und die unterstützende Begleitung wurden wir auf vielfache Weise für Diskriminierungssituationen sensibilisiert. Ich konnte Hürden erkennen, die mir vorher oft nicht bewusst waren. Ich/wir habe(n) gelernt, genauer hinzusehen: Wo und wie begegnen uns im schulischen Alltag Barrieren, die andere Menschen (Schüler*innen Eltern, Kolleg*innen) benachteiligen? Welche subtilen und strukturellen Hindernisse bestehen, die wir abbauen können? Besonders wertvoll war, dass das Forum uns ermutigte, diese Erkenntnisse praktisch in unseren Alltag zu integrieren. Dies erfordert von uns eine bewusste Auseinandersetzung und die Bereitschaft, unser eigenes Verhalten zu hinterfragen und anzupassen. Insgesamt haben wir ein noch tieferes Verständnis für Vielfalt und Chancengleichheit gewonnen und möchten unsere Arbeit dahingehend verbessern. Danke fürs Augen öffnen!“

Feedback einer Lehrkraft

I. Einleitung

Mit diesem Handbuch verfolgen wir das Ziel, relevante theoretische Grundlagen für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung zu bündeln und Impulse für die praktische Umsetzung zu geben. Dabei fließen unsere Erfahrungen ein, die wir unter anderem bei der Begleitung von Schulen, der Arbeit mit Lehrkräften in Fortbildungen, Workshops und runden Tischen sowie der Arbeit mit Schüler*innen gesammelt haben. Das Handbuch soll Wissen vermitteln und konkrete Impulse für Veränderungsprozesse geben, aber auch Herausforderungen und Grenzen transparent machen. Besonders wichtig ist uns dabei die praxisorientierte Darstellung theoretischer Ansätze, um Strukturverantwortlichen und Multiplikator*innen im Bildungsbereich, aber auch Berater*innen der Antidiskriminierungsarbeit in Schulen eine fundierte Grundlage zu bieten, um Diskriminierungsrisiken zu minimieren und professionell Vorfälle zu bearbeiten. Strukturverantwortliche, Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen sind zentrale Akteur*innen im Prozess, um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für alle Schüler*innen zu gewährleisten.

Doch wie kann das gelingen? An welchen rechtlichen Vorgaben orientiert sich das Eintreten für einen effektiven Diskriminierungsschutz an Schulen? Welche Diskriminierungsrisiken sind an Schulen relevant? Welche fachlichen Grundlagen und Schulentwicklungsprozesse (wir nennen sie im folgenden "Bausteine") sind notwendig, um Schulen so weiterzuentwickeln, dass sie Diskriminierung möglichst verhindern und gerechte Chancen für alle bieten? Welche bildungspolitischen Maßnahmen sind zwingend notwendig?

Auf diese und andere Fragestellungen geht dieses Handbuch in den verschiedenen Kapiteln ein. Dabei orientieren wir uns an dem Konzept der „Bausteine einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung“, das wir im Rahmen der Projektumsetzung entwickelt haben (siehe Plakat „Diskriminierungskritische Schulentwicklung auf Seite S. 40).

II. Diskriminierungsschutz an Schulen: Der Ist-Zustand

Menschen vor Diskriminierung zu schützen, ist nicht nur ein moralischer Anspruch, dem wir in demokratischen Gesellschaften gerecht werden möchten. Vielmehr ist es ein Menschenrecht, nicht diskriminiert zu werden, das in Art. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 festgeschrieben ist. Im Grundgesetz ist dieses Recht als Grundrecht in Art. 3 GG verankert.

Diskriminierungsschutz ist demnach eine Schutzpflicht des Staates, die auch in Schulen zum Tragen kommt. In Schulkontexten können verschiedene Personengruppen von Diskriminierung betroffen sein. Ihr rechtlicher Diskriminierungsschutz ist dabei unterschiedlich. Wir möchten an dieser Stelle auf die wichtigsten rechtlichen Rahmungen eingehen, die Schüler*innen und Lehrkräfte sowie Erziehungsberechtigte vor Diskriminierungen schützen sollen.

1. Diskriminierungsschutz von Schüler*innen

Das Recht auf eine diskriminierungsfreie schulische Bildung

Das Recht auf schulische Bildung ist ein Menschenrecht (Art. 26 AEMR). Auf europäischer Ebene wurde dieses Recht in die *EU-Grundrechtecharta* aufgenommen (Art. 14 und Art. 21 EUGR). Das Bundesverfassungsgericht hat 2021 im Zuge der Schulschließungen aufgrund der Covid19-Pandemie erstmals das Recht von Kindern und Jugendlichen auf schulische Bildung benannt. Es leitet dieses Grundrecht aus Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 7 Abs. 1 GG ab. Das Recht auf schulische Bildung umfasst zwei wesentliche Gewährleistungsdimensionen.² Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch auf Einhaltung eines Mindeststandards von für ihre Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten unverzichtbaren Bildungsangeboten. Derart soll Chancengleichheit gewährleistet werden. Das Recht enthält jedoch keinen eigenständigen Leistungsanspruch auf eine bestimmte Gestaltung staatlicher Schulen. Aus dem Recht auf schulische Bildung folgt zudem ein Recht auf gleichen Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten im Rahmen des vorhandenen Schulsystems. Ziel ist, dass Kindern diskriminierungsfreier Zugang und Teilhabe an schulischer Bildung gewährleistet wird.

² BVerfG, Beschluss vom 19.11.2021 – 1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21.

Das Recht auf Nichtdiskriminierung

Das Recht auf Nichtdiskriminierung, welches keinem Menschen versagt werden darf, findet sich in verschiedenen nationalen und internationalen Rechtsvorschriften, so wie in Art. 14 der *Europäischen Menschenrechtskonvention* (EMRK), Art. 24 der *UN-Behindertenrechtskonvention* oder in Art. 2 der *UN-Kinderrechtskonvention*.³ Die genannten Konventionen stellen völkerrechtliche Verträge dar und verpflichten die Vertragsstaaten einen entsprechenden Schutz für Menschen zu gewährleisten und dies auch in staatlichen Institutionen umzusetzen. Zudem gibt es vier wesentliche Antidiskriminierungs-Richtlinien auf EU-Ebene, welche die Anwendung und Durchsetzbarkeit des Gleichbehandlungsgrundsatzes durch Umsetzung in nationales Recht sicherstellen sollen.

Werden Schüler*innen in öffentlichen Schulen benachteiligt, sind das Grundgesetz und die darin enthaltenen Grundrechte von zentraler Bedeutung. Die Grundrechte verpflichten den Staat. Sie entfalten ihre Schutzwirkung – mit einigen wenigen Ausnahmen – im Verhältnis zwischen Privatpersonen und staatlichen Institutionen, also auch im Bereich der schulischen Bildung. Wegen des in Art. 20 normierten Gesetzesvorbehaltes dürfen der Staat und seine Institutionen nur aufgrund eines Gesetzes in die Rechte der Bürger*innen eingreifen. Art. 3 GG ist das wesentliche Grundrecht, welches Bürger*innen im Allgemeinen vor Diskriminierungen durch staatliches Handeln schützen soll.

Art. 3 GG

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.**
- (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.**
- (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.⁴**

³ In der UN-Kinderschutzkonvention (1989) wurden die Kinderrechte völkerrechtlich verbindlich formuliert. Kinder vor Diskriminierung zu schützen, ist damit den Kinderrechten zuzuordnen. ⁴ Wir unterstützen die Streichung des „Rassebegriffs“ aus jeglichen Gesetzestexten. Das Saarland hat bereits 2024 den Begriff in der saarländischen Verfassung durch „rassistische Zuschreibung“ ersetzt.

Art. 3 Abs. 1 GG verbietet es, wesentlich Gleiches willkürlich ungleich oder wesentlich Ungleiches willkürlich gleich zu behandeln (sogenannter Gleichheitsgrundsatz). Zentral ist das Vorliegen einer Ungleichbehandlung. Art. 3 Abs. 3 GG ist eine besondere Ausprägung des Gleichheitsgrundsatzes und schützt vor Benachteiligungen aufgrund der im Gesetzestext genannten Merkmale (sogenanntes *Benachteiligungsverbot*). Das Benachteiligungsverbot geht dem allgemeinen Gleichbehandlungsgebot vor. Die wesentlichen Unterschiede sind, dass das Benachteiligungsverbot bestimmte persönliche Merkmale schützt (auch Diskriminierungsdimensionen genannt) und die benachteiligende *Wirkung* ausschlaggebend ist. Soweit Schüler*innen also wegen eines in Art. 3 Abs. 3 nicht geschützten Merkmals – z. B. sexueller Identität – benachteiligt werden, muss auf das allgemeine Gleichbehandlungsgebot des Art. 3 Abs. 1 GG zurückgegriffen werden. Der Nachweis für eine Ungleichbehandlung gestaltet sich dabei schwieriger, als die in Art. 3 Abs. 3 GG geforderte benachteiligende Wirkung nachzuweisen. Eingriffe können zudem leichter zu rechtfertigen sein.

Schulen sind zusätzlich verpflichtet, sich schützend vor von Diskriminierung betroffene Schüler*innen zu stellen. Dies ergibt sich aus dem Schutzauftrag, aber auch aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, auch unter Berücksichtigung der Schulpflicht, der sich kein*e Schüler*in entziehen kann.⁵

In Landesverfassungen gibt es ebenfalls Gleichbehandlungs- und Benachteiligungsverbote, die sich in ihrer Schutzwirkung allerdings unterscheiden. In Art. 12 Abs. 3 der *Verfassung des Saarlandes* wird beispielsweise auch die sexuelle Identität als geschütztes Merkmal aufgelistet. Andere Landesverfassungen sehen beispielsweise das Merkmal "Alter" als schutzwürdig an. Hier lohnt sich ein Blick in die jeweilige Landesverfassung.

Auch Grundrechtsverletzungen können unter bestimmten Voraussetzungen gerechtfertigt sein. In Schulkontexten können Eingriffe in Grundrechte gegebenenfalls durch das Bestimmungs- und Aufsichtsrecht von Schulen aus Art. 7 Abs. 1 GG gerechtfertigt sein. Das staatliche Bestimmungsrecht aus Art. 7 Abs. 1 GG steht dem Benachteiligungsverbot gleichrangig gegenüber. Bei einer Kollision von gleichrangigen Grundrechten kommt es dann auf eine Interessenabwägung an.

⁵ Dern, Schmid, und Spangenberg, Schutz vor Diskriminierungen im Schulkontext.

Der Schutz durch Schulgesetze und andere Rechtsvorschriften

Bildung ist bekanntlich Ländersache. Damit fällt es in die Gesetzgebungskompetenz der einzelnen Bundesländer, durch Schulgesetze Rechte, Pflichten und Inhalte näher auszugestalten. Jedes Bundesland besitzt daher seine eigenen Schulgesetze und Verordnungen.⁶ Es ist darauf hinzuweisen, dass sich der Charakter der Schulgesetze unterscheidet. René Breiwe unterteilt hier in progressive bis konservative-traditionelle Typen.⁷ Gemeinsam ist jedoch allen Schulgesetzen, dass diese bislang keine gesetzlichen Grundlagen beinhalten, aufgrund derer Schüler*innen mehr als nur die Unterlassung weiterer Diskriminierungen gegenüber Verantwortlichen durch ihr Beschwerderecht einfordern können. In den jeweiligen Schulgesetzen finden sich Paragrafen, die sich auf den *Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schulen, einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Teilhabemöglichkeiten* beziehen oder auch positive Maßnahmen aufführen, die benachteiligte Schüler*innen besonders fördern sollen. Auch hier bestehen Unterschiede in Bezug darauf, welche von struktureller Benachteiligung betroffenen Personengruppen durch Auflistung von Merkmalen explizit als schützenswert anerkannt werden.

Auf der Ebene der Rechtsverordnungen finden sich ebenfalls relevante Regelungen. Rechtsverordnungen werden von Ministerien erlassen und dienen dazu, weitere Konkretisierungen vorzunehmen. Im Bereich des Diskriminierungsschutzes von Schüler*innen sind die *Inklusionsverordnungen* der Länder zu nennen. Darin wird näher definiert, was die einzelnen Bundesländer unter inklusiver Bildung verstehen.

⁶ Die Schulgesetze sind unter anderem auf den Online-Portalen der Bundesländer abrufbar. ⁷ Breiwe, *Diversitätsreflexive Bildung*. Als „Progressiver Typ“ bestimmt Breiwe die Schulgesetze von Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern. (Breiwe, 268 f.) In jüngerer Zeit ist dabei auch vereinzelt eine vielfaltsorientierte und diskriminierungskritische Transformation zu beobachten. (Breiwe, „Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben“.) Die „traditioneller Ausrichtung“ bei Schulgesetzen „zeigt sich quantitativ in einer durchschnittlichen bis geringen Berücksichtigung diversitätsreflexiver Aspekte bzw. Kategorien, insbesondere in antidiskriminierender [...], subjektorientierter, sozialer und politischer Hinsicht. Hinzu treten eine christliche Orientierung [...]. So erfolgt in diesen Schulgesetzen tendenziell eine ethnozentrische Orientierung, verbunden mit einer tendenziellen Dethematisierung kultureller und sprachlicher Vielfalt.“ (Breiwe, *Diversitätsreflexive Bildung*, 269.)

Rechtliche Folgen bei Eingriffen in das Recht auf Nichtdiskriminierung

Diskriminierende Sachverhalte in Schulen können sich auf unterschiedliche Weise zeigen. Liegt eine Diskriminierung im rechtlichen Sinne vor (hierzu siehe Kapitel III in "Der rechtliche Begriff von Diskriminierung") können Schüler*innen von den Verantwortlichen die Unterlassung oder Beseitigung der Benachteiligung verlangen. Im außergerichtlichen Weg, unterstützen Antidiskriminierungsberatungsstellen Betroffene bei der Einforderung ihres Rechts auf Nichtdiskriminierung. Wird der gerichtliche Weg beschritten, muss das Recht auf Nichtdiskriminierung im Verwaltungsrechtsweg durchgesetzt werden. Je nach Alter müssen Betroffene durch Erziehungsberechtigte vertreten werden. Erziehungsberechtigte können ebenfalls Beseitigung und Unterlassung einfordern, soweit in ihr Erziehungsrecht aus Art. 6 GG auf ungerechtfertigter Weise eingegriffen wird.⁸

Fazit: Was heißt das nun für den Diskriminierungsschutz von Schüler*innen?

Deutschland hat sich durch völkerrechtliche Verträge dazu verpflichtet, einen gleichberechtigten Zugang und eine diskriminierungsfreie Bildung für alle sicherzustellen. Schulen sind als staatliche Institutionen dazu verpflichtet im Rahmen ihres Auftrages, Schüler*innen aufgrund bestimmter Merkmale nicht zu benachteiligen oder zu bevorzugen beziehungsweise nicht willkürlich ungleich zu behandeln. Die Schutzwirkung des Art. 3 GG erstreckt sich dabei auch auf das Verhältnis von Schüler*innen untereinander. Die Erfahrung in der Antidiskriminierungsberatung zeigt, dass Schüler*innen auch in Bezug auf Merkmale Diskriminierung erfahren, die nicht durch Art. 3 Abs. 3 GG⁹ geschützt sind. Als Beispiele sind homofeindliche oder klassistische Aussagen oder entsprechendes Verhalten anderer Schüler*innen, die Vermittlung von Heterosexismus als Normvorstellung im Rahmen des Unterrichts durch Lehrkräfte oder die fehlenden finanziellen Mittel für teure Klassenfahrten zu nennen. In dieser Hinsicht können die Landesverfassungen gegebenenfalls einen weitreichenderen Schutz bieten als Art. 3 Abs. 3 GG. Die Rechtsdurchsetzung ist für Betroffene mit strukturellen Hürden verbunden. Strukturell in der Hinsicht, dass z.B. Schüler*innen und Erziehungsberechtigte als machtschwächere Gruppen innerhalb der Schulstruktur oftmals ihre Rechte nicht kennen.

⁸ Schadensersatz oder Entschädigung sind nur im Wege des zivilrechtlichen Amtshaftungsanspruchs möglich. Hierfür sollten sich Betroffene anwaltliche Unterstützung suchen. ⁹ Weitere Möglichkeit: Klage vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte. Die Urteile sind für die betroffenen Staaten bindend. Die Regierungen werden dazu veranlasst, ihre Gesetze und ihre Verwaltungspraxis zu verändern.

Viele von struktureller Benachteiligung betroffene Familien (z.B. Alleinerziehende, Pflegende) haben nicht die zeitlichen, persönlichen oder emotionalen Ressourcen sich gegen Benachteiligung zur Wehr zu setzen. Einigen Betroffenen fehlt aufgrund vorangegangener Erfahrungen das Vertrauen in staatliche Institutionen. Sie zweifeln an tatsächlichen Veränderungen oder befürchten negative Folgen, auch wenn die Sorge in Einzelfällen unbegründet sein kann. Diskriminierungserfahrungen werden auch zum Teil verinnerlicht, sodass Betroffene Schwierigkeiten haben, Diskriminierung als solche zu benennen. Es besteht somit dringender Handlungsbedarf in Form von Neuregelungen zur Ausweitung des rechtlichen Diskriminierungsschutzes und Möglichkeiten der Rechtsdurchsetzung.

2. Diskriminierungsschutz von Lehrkräften und anderen Beschäftigten in Schulen: Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

Auch wenn der Schwerpunkt unserer Arbeit im Rahmen der diskriminierungskritischen Schulentwicklung auf dem Diskriminierungsschutz von Schüler*innen liegt, sind auch Lehrkräfte von Diskriminierungen betroffen. Das spiegelt sich auch in unserer Antidiskriminierungsberatungsstelle wider. Wir möchten daher auf die wesentlichen Aspekte des Diskriminierungsschutzes für Lehrkräfte eingehen.

Das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) ist das Ergebnis der Umsetzung verschiedener Antidiskriminierungsrichtlinien in nationales Recht. Es ist ein Bundesgesetz und ist 2006 in Kraft getreten.

§ 1 Ziel des Gesetzes

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. (§ 1 AGG)

Das AGG entfaltet seine Schutzwirkung in bestimmten Fällen des Zivilrechtsverkehrs (§ 19 AGG) und im Rahmen von Arbeitsverhältnissen (§ 7 AGG).¹⁰ Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte und Akteur*innen sind im Rahmen ihres Arbeitsverhältnisses durch das AGG vor Diskriminierungen durch Arbeitgebende, andere Kolleg*innen oder durch Dritte geschützt. Dritte sind Personen, die in keinem Arbeitsverhältnis mit Arbeitgebende stehen. Für Beamt*innen eröffnet § 24 AGG den notwendigen Schutzbereich.¹¹ Schüler*innen auf nicht öffentlichen Schulen können ebenfalls auf das AGG zurückgreifen (§ 2 Abs. 1 Nr.7 AGG).

Durch die Anwendbarkeit des AGG haben Beschäftigte in Schulen einen weitreichenderen Diskriminierungsschutz als Schüler*innen, da die Merkmale "Alter" und "sexuelle Identität" durch das AGG geschützt sind. Bei Verstößen gegen das Diskriminierungsverbot sieht das AGG neben dem Anspruch auf Beseitigung und Unterlassung auch Ansprüche auf Schadensersatz und Entschädigung vor (§ 13 Abs. 1 sowie §§ 14, 15 Abs. 1, 2 AGG). Betroffene müssen nur die hinreichende Möglichkeit einer benachteiligenden Wirkung vortragen und beweisen (Beweiserleichterung). Diese Beweiserleichterung genießen Schüler*innen im Wege des Amtshaftungsanspruches nicht. Hierauf haben verschiedene Bundesländer reagiert. Berlin hat als erstes Bundesland ein Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) erlassen. Andere Bundesländer streben dies an. Arbeitsrechtlich müssen Arbeitgebende im Rahmen der Fürsorgepflicht bei Diskriminierungsvorfällen Abhilfe schaffen und Maßnahmen ergreifen, die weitere Diskriminierungen verhindern.

¹⁰ Siehe § 2 AGG. ¹¹ Für Beamt*innen gelten des Weiteren die beamtenrechtlichen Spezialgesetze wie die Landesbeamtengesetze oder das Bundesbeamtengesetz (BBG).

III. Begriffserklärungen

Bevor wir tiefer einsteigen, bietet es sich an, bestimmte Begriffe zu klären. Das Verständnis der im Folgenden erläuterten Begriffe stellt eine Basis für das Verständnis von diskriminierungskritischer Schulentwicklung dar. Wir sprechen bereits häufig von Diskriminierung. Welche Begriffe von Diskriminierung benutzen wir? Im Text geht es um „Schulentwicklung“. Was ist mit Schulentwicklung gemeint und was kennzeichnet diskriminierungskritische Schulentwicklung im Besonderen? Für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung wird auch eine Veränderung der „Schulstruktur“ benötigt. Was verstehen wir unter Strukturen und Schulstrukturen? Auf diese Fragen möchte das folgende Kapitel eine Antwort geben und somit tiefer ins Thema einführen.

1. Was ist Diskriminierung? Zwei Begriffe von Diskriminierung

Diskriminierung passiert – und das leider überall. Auch in Schulen sind verschiedene Formen der Diskriminierung existent. Was bedeutet „Diskriminierung“ genau? Wörtlich bedeutet „diskriminieren“ abgeleitet vom lateinischen „discriminare“ lediglich „unterscheiden.“¹² Eine auf bestimmte individuelle Merkmale eines Menschen bezogene Diskriminierung ist jedoch weit mehr. Mit jeder Unterscheidung geht bei einer „Diskriminierung“ eine Bewertung als „anders“, „ungleichwertig“ und schließlich eine Abwertung einher. Es existieren verschiedene Begriffe von Diskriminierung. Man könnte beispielsweise zwischen einem soziologischen und einem juristischen Begriff von Diskriminierung unterscheiden. Da dies hier unseres Erachtens die wesentlichen Diskriminierungsbegriffe sind, die in der schulischen Praxis Berücksichtigung finden müssen, möchten wir die Diskussion auf diese beschränken.

¹² „diskriminieren“. In: Duden. Lateinisch: „diskriminare“. In: Langenscheidt.

Der rechtliche Begriff von Diskriminierung

Juristisch wird unter einer Diskriminierung eine Benachteiligung aufgrund eines geschützten Merkmals ohne sachlich begründete Rechtfertigung verstanden. Eine Benachteiligung kann sowohl bei einer Ungleichbehandlung als auch bei einer Gleichbehandlung vorliegen.

Bei einer Ungleichbehandlung liegt eine Diskriminierung dann vor, wenn eine Person ungleich einer anderen Person behandelt wird, trotz gleicher Ausgangslage beider Personen. Bei einer Gleichbehandlung liegt eine Benachteiligung dann vor, wenn eine Person gleich einer anderen Person behandelt wird, obwohl sich die Ausgangslagen der beiden Personen unterscheiden. Ersteres wäre beispielsweise der Fall, wenn eine Lehrkraft bei gleicher Qualifikation nicht zum Bewerbungsgespräch eingeladen wird, weil sie eine Schwerbehinderung mit besonderer Gehbeeinträchtigung besitzt. Zweiteres wäre der Fall, wenn die Lehrkraft zum Bewerbungsgespräch wie alle anderen Bewerber*innen – und damit auch diejenigen ohne Gehbeeinträchtigung – in den 4. Stock laufen müsste, da kein Fahrstuhl vorhanden ist.

Eine Diskriminierung im juristischen Sinn kann nur an bereits gesetzlich geschützte *Diskriminierungsmerkmale* anknüpfen. Folgende Merkmale sind durch verschiedene Rechtsgrundlagen im deutschen Recht geschützt:

- „Rasse“¹³ / *ethnische Herkunft/Abstammung*: Der Begriff „Rasse“ bezieht sich lediglich auf die Vorstellung von „Rassen“, denn es gibt keine menschlichen Rassen.¹⁴ Der Begriff ist problematisch, weil nur rassistische Theorien von der Annahme ausgehen, dass es unterschiedliche menschliche „Rassen“ mit vermeintlichen Eigenschaften gibt. „Rasse“ und ethnische Herkunft werden im weiten Sinn verstanden, sodass alle Personen erfasst werden, die von der Mehrheitsbevölkerung aufgrund bestimmter Unterschiede als fremd und nicht zugehörig wahrgenommen werden.¹⁵ Auch erfasst wird die Diskriminierung aufgrund von äußerer Erscheinung, Sprache oder Migrationshintergrund. Eine Benachteiligung beispielsweise aufgrund von Hautfarbe, jüdischer oder muslimischer Religionszugehörigkeit ist daher

¹³ Im Folgenden „rassistische Zuschreibung“ genannt ¹⁴ Der Begriff „Rasse“ suggeriert, dass es Menschenrassen gäbe. Eine Vorstellung, von der bereits seit spätestens den 1950er Jahre klar ist, dass sie jeder wissenschaftlichen Grundlage entbehrt. Dies hat jüngst nochmals die deutsche Zoologische Gesellschaft bekräftigt, mit der Verabschiedung der „Jenaer Erklärung“. Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. Vertiefend hierzu für Lehrkräfte: Porges, Karl [Hrsg.], Den Begriff „Rasse“ überwinden. ¹⁵ Däubler in: Däubler und Beck, AGG § 1, u.a. Rn. 32.

verboten. Auch die Benachteiligung aufgrund von Staatsangehörigkeit ¹⁶ kann im Kontext ethnischer Herkunft verboten sein, wenn von dieser Benachteiligung nur bestimmte Personen ethnischer Herkunft betroffen sind (mittelbare Diskriminierung). „Abstammung“ bezieht sich im engeren Sinn auf die biologische Beziehung eines Menschen zu seinen Vorfahren (nach den Regeln des Familienrechts).¹⁷

- *antisemitische Zuschreibung* (teilweise geschützt): „Antisemitische Zuschreibung“ ist etwa im Landesantidiskriminierungsgesetz Berlin gesondert aufgeführt. Größtenteils wird die Benachteiligung aufgrund antisemitischer Zuschreibung (Antisemitismus) bereits in der derzeitigen Rechtsauslegung durch das Verbot von Diskriminierung aufgrund rassistischer *Zuschreibung* und ethnischer Herkunft erfasst. Begründet wurde die gesonderte Aufführung von antisemitischer Zuschreibung mit der Besonderheit von Antisemitismus als historischem und sozialem Phänomen.¹⁸
- *Heimat*: „Heimat“ bezieht sich auf die durch Geburt oder Ansässigkeit vermittelte örtliche Herkunft und die dadurch entstehende Prägung der Persönlichkeit.¹⁹
- *Geschlecht/geschlechtliche Identität*: Der Schutz im Bereich „Geschlecht“ gilt ebenfalls für Trans*- oder intergeschlechtliche Personen. Bei Trans*Personen spielt es dabei keine Rolle, ob diese bereits in biologischer Hinsicht oder im Personenstand Veränderungen vorgenommen haben.²⁰
- *sexuelle Identität*: „*Sexuelle Identität*“ schützt Menschen, die homo-, hetero-, oder bisexuell sind, aber auch asexuelle Menschen. Benachteiligung aufgrund geschlechtsspezifischer Eigenschaften und Zuständen, wie Schwangerschaft ist ebenfalls verboten.

¹⁶ „Staatsangehörigkeit“ ist in Art. 18 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) geschützt. „Staatsangehörigkeit“ bezieht sich jedoch nur auf Staatsangehörige der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. ¹⁷ Vgl. BVerfGE 9, 124 (128 f.) ¹⁸ Abgeordnetenhaus Berlin, Änderungsantrag der Fraktion der SPD, der Fraktion. Die Linke und der Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen ¹⁹ vom 15.03.2020 (nach Klose in: Däubler und Beck, AGG § 24, Rn. 113.) Englisch in: Stern und Becker, Stern/ Becker. Grundrechte-Kommentar Art. 3, Rn. 81. ²⁰ Däubler in: Däubler und Beck, AGG § 1, Rn. 51. 2

- *Religion/Glaube/(politische) Weltanschauung*: Geschützt wird sowohl die Zugehörigkeit zu einer Religion oder Weltanschauung als auch deren Ausübung. Auch die Nichtzugehörigkeit wird geschützt.
- *Behinderung/chronische Erkrankung*: Eine Behinderung im rechtlichen Sinne ist eine körperliche, geistige oder seelische Beeinträchtigung oder auch eine Sinnesbeeinträchtigung, die für eine längere Dauer vorliegt, vom alterstypischen Zustand abweicht und durch Barrieren in der Umwelt oder der Einstellungen der Menschen die Teilhabe einschränkt.²¹ Umfasst werden auch Personen, die zwar eine Behinderung aber keine Schwerbehinderung haben. Auch eine chronische Erkrankung wird vom Begriff der „Behinderung“ erfasst, wenn diese relativ dauerhaft besteht und die gesellschaftliche Teilhabe einschränkt.
- *Alter*: „Alter“ bezieht sich generell auf Lebensalter. Somit sind sowohl Kinder als auch alte Menschen geschützt.
- *Sozialer Status/(soziale) Herkunft/finanzielle Lage (teilweise geschützt)*: Unter „(sozialer) Herkunft“ wird rechtlich die geburtsmäßige Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht verstanden. „Sozialer Status“ wird dabei weiter verstanden als „soziale Herkunft“. Die soziale Herkunft wird gewissermaßen „vererbt“ und weist damit nur den Bezugspunkt zur Vergangenheit auf. Vom Schutz umfasst ist bereits die Zuschreibung von Arbeits- oder Obdachlosigkeit, Armut, geringer Bildung, Beruf und körperlicher Erscheinung einer Person.

Zu beachten ist, dass die diskriminierungsrelevanten Merkmale nicht tatsächlich vorliegen müssen, damit es sich um eine Diskriminierung handelt. Die Zuschreibung reicht aus.

Bislang sind jedoch nicht in allen Rechtsgrundlagen, in denen das Recht auf Nichtdiskriminierung verbürgt ist, alle relevanten Merkmale geschützt. Beispielsweise fehlt im AGG noch immer etwa das Merkmal Sozialer Status. Einige Merkmale wie das Merkmal

²¹ Der hier genannte Begriff der Behinderung entspricht dem des SGB IX in der Fassung vom 01.01.2018, der sich bereits an vorangegangene Rechtsprechung von BAG, EuGH und der UN-Behindertenrechtskonvention orientiert. Das SGB geht davon aus, dass eine länger andauernde Beeinträchtigung dann vorliegt, wenn die Teilhabe mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monaten eingeschränkt ist. (Vgl. § 2 Abs. 1 SGB IX)

Gewicht oder die Diskriminierungen von Alleinerziehenden sind noch in keiner Rechtsgrundlage erfasst.²² Weitere Voraussetzung, die der juristische Diskriminierungsbegriff vorsieht, ist, dass die Benachteiligung „aufgrund“ des Merkmals erfolgen muss.

Verlangt wird hier also ein *adäquater kausaler* Zusammenhang zwischen Merkmal und Benachteiligung. Es reicht also nicht aus, dass eine bloße Korrelation zwischen Merkmal und Benachteiligung vorliegt. Das AGG sieht jedoch eine Beweislast erleichterung für Betroffene vor. Es müssen lediglich Indizien vorgelegt werden, die eine Benachteiligung wegen eines diskriminierungsrelevanten Merkmals vermuten lassen.²³

Nicht verlangt wird hingegen, dass die diskriminierende Person die diskriminierte Person bewusst, also vorsätzlich, diskriminiert. Richtigerweise wird auch juristisch auf die Wirkung abgestellt, die Diskriminierung für Betroffene hat, und nicht auf die Motive der für die Diskriminierung verantwortlichen Person. In der Regel wird vor allem bei institutioneller Diskriminierung (hierzu Kapitel IV in "Ebenen von Diskriminierungen an Schulen") kein Vorsatz gegeben oder nachweisbar sein. Bekommt eine Person beispielsweise aufgrund ihres als nicht mehrheitsdeutsch gelesenen Namens keine Wohnung, so ist die Auswirkung für diese Person erheblich. Diese Wirkung tritt unabhängig davon ein, ob diese von den Entscheider*innen bewusst so beabsichtigt wurde. Des Weiteren finden subtile Formen der Diskriminierung häufig unbewusst statt.

Eine Benachteiligung aufgrund eines geschützten Merkmals kann jedoch in bestimmten Fällen selbst wieder rechtlich gerechtfertigt sein. In verschiedenen Gesetzen sind hier bestimmte Rechtfertigungsgrundlagen genannt. So kann nach AGG beispielsweise in gewissen Fällen eine Diskriminierung aufgrund von Alter gerechtfertigt sein. Wird kein Alkohol an minderjährige Personen verkauft, stellt dies eine Benachteiligung aufgrund des Merkmals „Alter“ dar. Diese Benachteiligung gilt jedoch aufgrund von Jugend- und Gesundheitsschutz als gerechtfertigt.

Der Begriff „Mobbing“ ist nicht mit dem Begriff der Diskriminierung gleichzusetzen ist.²³ Der Grund liegt darin, dass Mobbing nicht zwingend an diskriminierungsrelevante Merkmale anknüpft. Falls Mobbing an solche Merkmale anknüpft, handelt es sich um *diskriminierendes Mobbing* – welches unter den Begriff der Diskriminierung fällt.

²² Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) spricht sich ebenfalls für eine Erweiterung der geschützten Merkmale im AGG aus: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) und Ernst & Young Law GmbH, Rechtsexpertise. ²³ In der Folge ist vorgesehen, dass dann die gegnerische Partei die Beweislast dafür trägt, dass kein Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot vorliegt. (Vgl. § 22 AGG) 19 vom 15.03.2020 (nach Klose in: Däubler und Beck, AGG § 24, Rn. 113.) Englisch in: Stern und Becker, Stern/ Becker. Grundrechte-Kommentar Art. 3, Rn. 81.20 Däubler in: Däubler und Beck, AGG § 1, Rn. 51. ²⁴ Die Rechtsprechung hat bisher verschiedene Definitionen von Mobbing. Eine gute Übersicht liefert etwa die Broschüre Arbeitskammer des Saarlandes, Mobbing am Arbeitsplatz. Scherr,

Ein sozialwissenschaftlicher Begriff von Diskriminierung

Im Unterschied zum juristischen Diskriminierungsbegriff stellt Albert Scherr auch auf sozioökonomische sowie gesellschaftliche Faktoren ab und definiert Diskriminierung so:

Diskriminierung besteht in der gesellschaftlichen Verwendung kategorialer Unterscheidungen, mit denen soziale Gruppen und Personenkategorien gekennzeichnet und die zur Begründung und Rechtfertigung gesellschaftlicher (ökonomischer, politischer, rechtlicher, kultureller) Benachteiligung verwendet werden. Durch Diskriminierung werden auf der Grundlage jeweils wirkungsmächtiger Normalitätsmodelle und Ideologien Personengruppen unterschieden und soziale Gruppen markiert, denen der Status des gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieds bestritten wird.²⁵

Scherr macht also verschiedene Elemente aus:

Eine gesellschaftliche Differenzierung anhand bestimmter Unterscheidungskriterien, eine Kennzeichnung sozialer Gruppen und Personen, eine Begründung und Rechtfertigung gesellschaftlicher Benachteiligung, sowohl im ökonomischen als auch im politischen Sinne. Folge hiervon ist das Abstreifen des gleichwertigen und gleichberechtigten Statuts des Gesellschaftsmitglieds. Letzteres findet in Bezug auf Rechte, Zugänge sowie Teilhabe und Anerkennung statt.

Beachtet werden muss bei Scherrs Definition, dass es sich bei der „Unterscheidung“ nicht bloß um eine rein sprachliche Unterscheidung handelt. Vielmehr handelt es sich um eine „gesellschaftliche Unterscheidung“. Scherr verdeutlicht dies: „Kategoriale Unterscheidungen sind Bestandteil historischer und gegenwärtiger gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse.“²⁶ Die Unterscheidungen sind somit keine bloß gedanklichen Konstrukte oder bloßen Vorurteile. Es sind Konstruktionen, aber im Sinne von *realen* Konstruktionen, die durch die menschliche Tätigkeit Tag für Tag produziert und reproduziert werden. Die Machtverhältnisse, die Diskriminierung einerseits herstellt, auf der Diskriminierung andererseits gleichzeitig selbst basiert, sind durch gesellschaftliche Prozesse veränderbar.

²⁵ Diskriminierung, 9. ²⁶ Scherr, 8.

Der zirkuläre Zusammenhang von Diskriminierung und Machtverhältnis lässt sich am Beispiel von Rassismus verstehen. Rassismus ist einerseits Bestandteil, andererseits Ausdruck kolonialer Sklaverei. Er entstand als Rechtfertigung von wirtschaftlicher Ausbeutung.²⁷ Rassismus ist eine Struktur und Ideologie, die *historisch gewachsen* ist.²⁸ Neben Rassismus existieren noch viele andere -ismen, wie beispielsweise Ableismus, Adulthoodismus, Antisemitismus, Klassismus, (Cis-) Sexismus oder Homo- und Transfeindlichkeit.²⁹ In der Regel sind auch die rechtlich geschützten Merkmale solche Merkmale, die an die *historisch gewachsene* Diskriminierungsformen und Ideologien anknüpfen.³⁰ Beispielsweise knüpft Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft an Rassismus und Diskriminierung aufgrund von Behinderung an „Behindertenfeindlichkeit“ oder Ableismus an. Diskriminierung erfüllt damit auch die Funktion, vorherrschende Ungleichwertigkeitsideologien in Gesellschaftsstrukturen aufrechtzuerhalten und zu begründen.

Diskriminierung ist, wie aus Scherrs Definition bereits hervorgeht, stark mit der Konstruktion von „Normalitätsmodellen“ und damit der Konstruktion sozialer Gruppen verknüpft. Die Bildung von Gruppen, die zu Diskriminierung führt, wird teilweise auch mit dem Begriff des „Otherings“³¹ bezeichnet. Die Konstruktion sozialer Gruppen vollzieht sich dergestalt, dass eine Gruppe („Ihr“- oder „Fremdgruppe“) von einer anderen Gruppe („Wir“- oder „Eigengruppe“) entlang sozialer Merkmale als Gruppe bestimmt wird. Die Konstruktion als Gruppe erfolgt häufig anhand von Merkmalen, die nicht oder nur schwer veränderbar sind, wie Geschlecht oder ethnische Herkunft. Die Konstruktion entfaltet dann über die Zeit hinweg eine Wirkmacht. Die Personen innerhalb der konstruierten Gruppe werden auf das die Gruppe bestimmende Merkmal reduziert. Andere Merkmale einer Person innerhalb dieser Gruppe, die diese zu einem Individuum machen und von anderen Individuen der Gruppe unterscheiden, werden nicht mehr berücksichtigt. Jeder Person innerhalb der Gruppe werden in der Folge bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. Dadurch wird die Gruppe von der zuschreibenden Gruppe als „anders“ und „ungleich“ abgehoben. Derart wird die „Fremdgruppe“ der „Eigengruppe“ (diametral) gegenübergestellt. Die zugeschriebenen Eigenschaften, die die „Fremdgruppe“ angeblich besitzt, sind dabei meist negativer Natur.

²⁷ Beispiel nach Scherr, 8. Rassismus als Form von Diskriminierung dient dabei als Erklärung. Eine Erklärung, die sowohl bereits bestehende als auch zukünftige Ausschlüsse rechtfertigt. ²⁸ Vertiefend siehe: Mafaalani, Wozu Rassismus?; Essed, Understanding Everyday Racism. Auch innerhalb des Rassismus kann weiter differenziert werden. Etwa im Hinblick auf „antimuslimischen Rassismus“. (Zum Nachlesen etwa: Spielhaus, „Antimuslimischer Rassismus“.) ²⁹ Vertiefend siehe: Mafaalani, Wozu Rassismus?; Essed, Understanding Everyday Racism. Auch innerhalb des Rassismus kann weiter differenziert werden. Etwa im Hinblick auf „antimuslimischen Rassismus“. (Zum Nachlesen etwa: Spielhaus, „Antimuslimischer Rassismus“.) ³⁰ Die rechtliche Auslegung der Merkmale ist jedoch komplex und im stetigen Wandel. Die rechtlichen Merkmale stehen daher nicht in einer 1:1-Relation zu den hier vorgestellten historisch gewachsenen Diskriminierungsformen und Ideologien. ³¹ Wesentlich geprägt wurde der Begriff durch Spivak, „The Rani of Sirmur“. Ein Modell sozialer Gruppenkonstruktion findet sich jedoch bereits in Hegels „Herr-Knecht-Dialektik“.

Warum sind *beide* Begriffe wichtig?

Beide Diskriminierungsbegriffe besitzen gewisse Vorzüge, aber auch gewisse Nachteile. *Der juristische Begriff* ist einerseits zu eng. Diskriminierung, die an diskriminierungsrelevante Merkmale anknüpft, die nicht bereits als schützenswert im Gesetz stehe, fallen durchs Raster. Gleichzeitig erscheint der juristische Begriff zu weit, da gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht berücksichtigt werden. Das Recht gilt für alle gleich, gerade unabhängig der Voraussetzungen des Individuums innerhalb der Gesellschaft. Gesellschaftliche Machtstrukturen und Privilegien werden hierbei nicht ausreichend berücksichtigt. Obwohl es nach dem Sinn und Zweck der rechtlichen Grundlagen sicherlich um den Schutz von vulnerablen Gruppen geht. *Der sozio-ökonomische Begriff* scheint jedoch für die Alltagspraxis oft untauglich zu sein. Der Begriff ist komplex und didaktisch schwer vermittelbar. Scherrs Definition taugt vielmehr dazu, zu erklären, wie Diskriminierung wirkt und welche gesellschaftliche Funktion Diskriminierung erfüllt. Die Definition gibt jedoch weniger konkrete Hinweise, wann und ob eine Diskriminierung im konkreten Vorfall vorliegt. Letztlich müssen in der Praxis stets beide Begriffe bedacht werden. Der juristische Begriff dient dem schnellen Abgleich und einer ersten Prüfung, ob ein juristisches Vorgehen möglich sein könnte. Falls der juristische Begriff oder in der Folge keine Rechtsgrundlage greifen sollte, heißt dies jedoch nicht, dass keine Diskriminierung vorliegt. Hier kann der Begriff Scherrs als Korrektiv dienen. Zusätzlich scheint uns dieser unerlässlich, um Diskriminierung adäquat begreifen zu können.

2. Schulentwicklung

Lebensrealitäten verändern sich, Generationen besitzen andere Werte und Maßstäbe – dementsprechend ändert sich auch das Personal der Schule wie auch die Schüler*innen. Auch von äußeren Faktoren bleibt die Schule nicht unbeeinflusst. Die Schule als Institution muss sich daher, um mit den gegebenen Herausforderungen umzugehen, selbst anpassen und verändern – sie muss sich *entwickeln*.

Der Begriff „Schulentwicklung“ und das heutige Verständnis der Schulentwicklung ist erst Ende der 1970er Jahre entstanden. Seit Ende der 1980er Jahre hat sich dabei in

der Bildungsforschung die Erkenntnis herausgebildet, dass die Einzelschule „Motor“ von Reformmaßnahmen“ ist. Wichtig für Reformen sind daher in erster Linie Lehrkräfte und Schulleitung und erst in zweiter Linie die gesamtstaatliche Umsetzung.³²

Vor allem das Konzept der Organisationsentwicklung hat großen Einfluss auf das Verständnis von Schulentwicklung.³³ Nach diesem prozessorientierten Verständnis soll sich eine Organisation von innen heraus weiterentwickeln. Geschehen soll dies wesentlich durch die Mitglieder der Organisation. In der Regel wird der Leitung der Organisation eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Organisationsentwicklung wird als Lernprozess der ganzen Organisation und der dort tätigen Menschen begriffen.³⁴ *Input* von Außen sowie eine Kooperation ist dadurch nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr notwendig. Um Teilprozesse zu überprüfen, ist eine *Evaluation* notwendig. In die Entwicklung der Organisation Schule muss die Schulkultur miteinbezogen werden.

Als weitere wichtige Aspekte im Kontext Schulentwicklung werden die *Unterrichtsentwicklung* und die *Personalentwicklung* angesehen. An späterer Stelle werden wir näher auf diese Aspekte im Kontext von diskriminierungskritischer Schulentwicklung eingehen. Das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ denkt alle drei Aspekte systemisch zusammen. Da alle drei Aspekte in Wechselwirkung zueinanderstehen, kann keiner der Aspekte gegenüber anderen priorisiert werden.

Im Kontext von Diskriminierung aber auch von Schulentwicklung sprechen wir häufig von Strukturen, so auch von *Schulstrukturen*. Was ist unter Struktur zu verstehen? Wir gehen in diesem Beitrag davon aus, dass sich Personen als Akteur*innen in bestimmten Strukturen befinden. Die Akteur*innen nehmen diese Strukturen als gegeben hin. Sie orientieren dabei ihr Handeln an der Struktur, die dem Handeln den Rahmen setzt. Dies heißt, dass die Möglichkeiten und Grenzen des Handelns bestimmt werden. Zusätzlich werden Anreize und Hemmnisse für bestimmtes Handeln durch die Struktur gesetzt. Dies heißt nicht, dass die Akteur*innen in ihrem Handeln vollkommen strukturell determiniert sind. Die Struktur gibt jedoch eine je eigene Rationalität vor, womit definiert wird, was als rationales Handeln gilt. Akteur*innen und Strukturen stehen dabei nicht in einem Ableitungsverhältnis. Weder die Struktur kann aus dem Handeln der Akteure abgeleitet werden, noch kann das Handeln der Akteure einfach von der Struktur abgeleitet werden. Akteur*innen und Struktur stehen sich damit in einem Wechselverhältnis gegenüber.

³² Buhren u. a., Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, 14–16. ³³ Häufig wird die Organisationsentwicklung in drei Phasen unterteilt: Initiation, Implementation und Inkorporation beziehungsweise Institutionalisierung. (siehe Buhren u. a., 18).

³⁴ Buhren u. a., 17.

Die Akteur*innen beeinflussen die Struktur und die Struktur beeinflusst die Akteur*innen. Hier sollte deutlich geworden sein, dass die Struktur nicht aus der Summe der Individuen beziehungsweise Akteur*innen besteht. Für die diskriminierungskritische Schulentwicklung bedeutet dies, dass eine diskriminierungskritische Reflexion der Akteur*innen (Lehrkräfte, Schüler*innen, Elternschaft) in Denken und Handeln wichtig bleibt. Gleichzeitig ist dies jedoch für die Strukturentwicklung nicht hinreichend. Vielmehr müssen ebenfalls Rahmungen gesetzt werden, die in präventiver und intervenierender Hinsicht dazu führen, dass Diskriminierung vermieden beziehungsweise abgebaut wird.

3. Diskriminierungskritische Schulentwicklung

Eine diskriminierungskritische Schulentwicklung verfolgt das übergeordnete Ziel, Bildungsgerechtigkeit durch den Abbau von (strukturellen) Diskriminierungsrisiken zu fördern. Damit sollen alle Kinder und Jugendliche einen gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung erhalten.

Diskriminierungskritik bezieht sich dabei auf die kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung in all ihren Formen und Ebenen, sei es aufgrund von Geschlecht, Herkunft, Religion, Behinderung oder anderer Merkmale. Es bedeutet bestehende Ungleichheiten und damit verbundene Diskriminierungsrisiken in Haltungen, Strukturen, Normen und Prozessen zu erkennen, zu hinterfragen und aktiv dagegen vorzugehen, um eine gerechtere und inklusivere Schulstruktur zu schaffen. Diskriminierungskritik erkennt Diskriminierung in Strukturen als gegeben an.

Diskriminierungskritische Schulentwicklung wirkt auf den Ebenen der *Organisationsentwicklung*, der *Personalentwicklung* und der *Unterrichtsentwicklung*. Der hier vorgestellte Ansatz beruht auf dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.

- Der Ansatz der *Organisationsentwicklung* wurde oben bereits beschrieben. Wird der Ansatz der diskriminierungskritischen Schulentwicklung hierauf übertragen, kann dies die *Umsetzung rechtlicher Vorgaben*, die *Entwicklung einer inklusiven Schulkultur* sowie die Erarbeitung eines *Schulkonzeptes zum Diskriminierungsschutz* bedeuten. Bestehende Barrieren, die den diskriminierungsfreien Zugang und die Teilhabe an der Institution „Schule“ sowie eine gleichwertige Bildung für alle behindern, müssen erst identifiziert und in der Folge abgebaut werden. Nachhaltige Beschwerdestrukturen zur Durchsetzung des Rechts auf Nichtdiskriminierung müssen aufgebaut werden.
- *Personalentwicklung* lässt sich in Personalfortbildung, Personalführung, Personalförderung, Persönlichkeitsentwicklung weiter aufgliedern. Hinsichtlich Antidiskriminierung bedeutet dies vor allem die Förderung von Kompetenzen des Schulpersonals im Umgang mit Diversität im Schulalltag und der Förderung eines divers und multiprofessionell aufgestellten Teams.
- *Unterrichtsentwicklung* folgt dem Credo: „Wer den Unterricht entwickeln will, muss auch sich selbst entwickeln“³⁵. Diskriminierungskritisch gedacht, besteht Unterrichtsentwicklung daher in der diskriminierungskritischen und diversitätsorientierten Gestaltung von Unterricht und pädagogischen Angeboten.
- Im Kontext der (diskriminierungskritischen) Schulentwicklung ist die Inanspruchnahme *externen Beratung* hilfreich und wird von uns empfohlen. Die Beratung kann verschiedenen Beratungsansätzen folgen. Besonders zielführend scheint hier ein Verständnis von Beratung, das sich als Prozessberatung begreift. Diese Prozessberatung hat zum Ziel, etwa Lehrkräften als Mitglieder der Schule Hilfe bei der Selbstentwicklung der Schule zur Verbesserung pädagogischer und didaktischer Aufgaben zu leisten. Berater*innen können hierbei im Prozess auch eine fachliche Hilfestellung geben und sowohl mit der Diagnose als auch mit der Lösung eines Problems betraut werden. Die Berater*innen können in der Begleitung verschiedene Rollen einnehmen: Sie können Moderator*innen, Expert*innen, Beobachter*innen, Evaluator*innen, Trainer*innen, Konfliktmanager*innen und vieles andere sein. Der Beratungsprozess dauert in der Regel kürzer als der Schulentwicklungsprozess. Im Idealfall wird der Beratungsprozess dann beendet, wenn die Berater*innen ihr Know-how an die Schule weitergegeben haben, die Schule in dieser Weise selbst tätig ist und die Berater*innen folglich auch nicht mehr gebraucht werden.³⁶

³⁵ Bühren u. a., 23. ³⁶ Vgl. Bühren u.a., 40–68.

IV. Diskriminierung an Schulen

Diskriminierung an Schulen findet zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen statt. Alle an Schulen vertretenen Akteur*innen können in ihren jeweiligen Rollen im Hinblick auf Diskriminierung sowohl Verantwortliche als auch Betroffene sein. Nehmen wir beispielsweise Schüler*innen und Lehrkräfte in den Blick, dann ergeben sich folgende relevante Konstellationen:

- Schüler*in (verantwortlich) – Schüler*in (betroffen)
- Lehrkraft (verantwortlich) – Schüler*in (betroffen)
- Schüler*in (verantwortlich) – Lehrkraft (betroffen)
- Lehrkraft (verantwortlich) – Lehrkraft (betroffen)

Verantwortlich oder betroffen können sowohl Einzelpersonen als auch Gruppen sein. Alle Gruppen sind unterschiedlich vulnerabel. Kinder und Jugendliche sind gegenüber Erwachsenen besonders schutzwürdig. Kinder und Jugendliche vor Diskriminierung zu schützen, ist ein Teil des Kindesschutzes.

In der Praxis haben wir die Erfahrung gemacht, dass Schulverantwortliche versuchen, die Nichtexistenz von Diskriminierung an Schulen durch die Abwesenheit von Beschwerden zu begründen. Das ist jedoch eine Fehlinterpretation. Die Abwesenheit von Beschwerden hat unterschiedliche Gründe. Zu nennen sind: mangelndes Vertrauen, die Angst vor negativen Folgen, die Schwierigkeit der Benennung von Diskriminierung und Internalisierung von Diskriminierung seitens der Betroffenen, aber auch fehlende Strukturen und fehlende Sensibilisierung auf Seiten der Institution Schule.

1. Ebenen von Diskriminierung an Schulen

Bei Diskriminierung lassen sich verschiedene Ebenen und Formen unterscheiden. Beachtet werden muss hierbei, dass die Differenzierung rein *analytisch* ist. Häufig überlappen die Ebenen beziehungsweise Diskriminierung findet zeitgleich auf verschiedenen Ebenen statt, sodass real keine klare Trennung möglich ist. Hinsichtlich der Ebenen von Diskriminierung unterscheiden wir die individuelle, die institutionelle, die gesellschaftliche und die strukturelle Ebene voneinander.³⁷

Die *individuelle Ebene* bezieht sich auf Diskriminierung, die aufgrund persönlicher Einstellungsmuster und Überzeugungen in der individuellen Interaktion von Menschen untereinander passiert. Beispiele hierfür sind abwertendes Verhalten, beleidigende Äußerungen und verächtliche Blicke bis hin zu Gewalt.

Die *gesellschaftliche Ebene* bezieht sich auf Diskriminierung, die in gesellschaftlichen Bildern, Vorstellungen und Diskursen stattfindet. Beispiele hierfür sind koloniale Bilder in Unterrichtsmaterialien, rassistische Berichterstattung durch Medien oder heteronormative Familienbilder in Schulbüchern.

Die *institutionelle Ebene* bezieht sich auf Diskriminierung, die durch Routinen und Praxen von Organisationen, Unternehmen und Verwaltungen oder durch die Anwendung von Gesetzen passiert. Dabei spielen die Normvorstellungen von Institutionen eine wesentliche Rolle. Diskriminierungsrisiken auf der institutionellen Ebene sind schwerlich allein durch Maßnahmen der diskriminierungskritischen Entwicklung mit Schulen abzubauen.

Im Hinblick auf Schulen existieren besondere *schulspezifische institutionelle Diskriminierungsrisiken*. Den *Schulübergang* betreffend, haben Studien gezeigt, dass gerade der – in Deutschland recht frühe – Schulübergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule Diskriminierung begünstigt. Dies zeigt sich insbesondere beim Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium.³⁸ In einer kürzlich erschienenen Studie zu ungleichen Bildungschancen in Deutschland stellen die Autor*innen fest, dass bei früher Aufteilung in die weiterführenden Schulen, die Wahl der weiterführenden Schulart oftmals stark vom familiären Hintergrund abhängt und nicht nur von den individuellen

³⁷ Die Ebenen von Diskriminierung sind angelehnt an: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden., 8. ³⁸ Jennessen, Kastirke, und Kotthaus, Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich, 50–56.

Voraussetzungen der Kinder. Im Ergebnis können Kinder aus benachteiligten Familienstrukturen ihr Potenzial nicht voll entfalten.³⁹ Kinder dieser Familien sind im Vergleich zu anderen Kindern in der Folge einer Benachteiligung ausgesetzt.

Die *Schule* ist als *Behörde* hierarchisch aufgebaut. Sie ist an formelle wie informelle Gesetzmäßigkeiten gebunden. Starke Hierarchien begünstigen dabei Diskriminierungen der Art, dass Unter- und Überordnungsverhältnisse bestehen. D. h. eine Gruppe innerhalb der Struktur ist mit mehr Macht, z. B. Entscheidungsmacht oder Definitionsmacht, ausgestattet als die andere. Schüler*innen verfügen über wenig Macht in Schulen. Es besteht ein Ungleichgewicht, das sich zum Beispiel daran zeigt, dass nur Lehrkräfte die Leistung von Schüler*innen bewerten. Eine Bewertung der pädagogischen Leistung der Lehrkräfte und der Qualität des Unterrichts ist nicht vorgesehen. Machtungleichgewichte begünstigen Diskriminierung.

In der Schule als spezifische Institution gibt es zudem eine bestimmte Eigenrationalität, die sich diskriminierend auf die Bildungschancen eines Kindes auswirken kann. In Bezug auf Kinder mit Migrationsgeschichte hat Gomolla folgendes nachgewiesen: Es bestehen bereits bestimmte Voraussetzungen, um eine Mitgliedschaft an einer Schule zu begründen, wie etwa ein unterstützendes Elternhaus.⁴⁰ Kinder aus Haushalten, die diesen Anspruch beispielsweise aufgrund familiärer Verhältnisse nicht gewährleisten können, können hier einer Benachteiligung ausgesetzt sein.

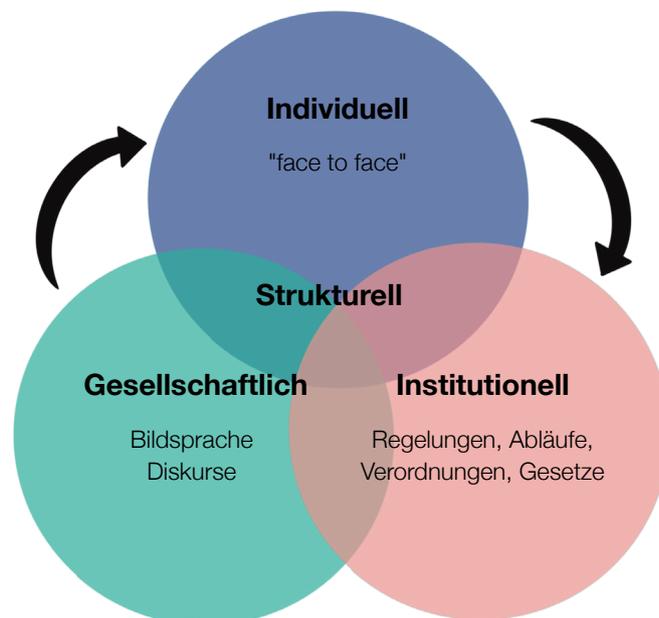
Ein weiteres Diskriminierungsrisiko auf institutioneller Ebene stellt die *Mehrgliedrigkeit des Schulsystems* dar. Insbesondere das deutsche Schulsystem ist hochgradig ausdifferenziert. Statt einer „Schule für alle“ existiert für jede vermeintlich homogene Gruppe eine Schule beziehungsweise Schulform. Soziale Segregation wird im Gegensatz zu sozialer Inklusion begünstigt. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat daher etwa bereits 2013 eine Abschaffung der Mehrgliedrigkeit im Sekundarbereich empfohlen.⁴¹

Aufgrund des organisatorischen Aufbaus und der staatlichen Integration von Schulen können Schulen in mancherlei Hinsicht Diskriminierungsrisiken nicht eigenständig abbauen. Die Einbindung der Schule in den staatlichen Apparat hat zum Beispiel trotz relativer Selbstständigkeit eine *Beschränkung der Handlungsmacht einzelner*

³⁹ Wößmann u. a., „Ungleiche Bildungschancen“, 59. ⁴⁰ Gomolla hat hinsichtlich schulischer Praxen etwa darauf hingewiesen, dass häufig erst diskriminiert wird und in der Folge Gründe hierfür gesucht und konstruiert werden. Die Diskriminierung wird mithin erst im Nachhinein rationalisiert und derart gerechtfertigt. (Gomolla, Institutionelle Diskriminierung, 276.) ⁴¹ Jennessen, Kastirke, und Kotthaus, Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich, 83.

Beteiligter – wie der Lehrkräfte oder der Schulleitung – zur Folge. Hält es die Einzelschule aus Gleichheitserwägungen für geboten, Schüler*innen länger zu beschulen, als dies in G8 vorgesehen ist, bleibt sie dennoch an die politisch-rechtliche Entscheidung gebunden. Möchten Schulen baulich-räumliche Barrieren abbauen, ist dies abhängig von politischen Entscheidungen und bestehenden Ressourcen.

Diskriminierungsrisiken, die sich im Rahmen der Unterrichtsgestaltung ergeben können, werden in Kapitel **VII** bearbeitet.



Als letzte Ebene ist die *strukturelle* Ebene von Diskriminierung zu nennen. Die *strukturelle* Ebene von Diskriminierung umfasst das Zusammenwirken aller Ebenen und drückt sich in ungleicher Verteilung von Ressourcen, fehlender Mitbestimmung, fehlender Teilhabe und fehlender Anerkennung von benachteiligten Personen aus.

Ein Verständnis der unterschiedlichen Ebenen im Rahmen der diskriminierungskritischen Schulentwicklung ist wichtig, da Diskriminierungsrisiken in Schulkontexten auf der individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Ebene bestehen. Das Zusammenwirken der verschiedenen Ebenen führt auf einer strukturellen Ebene zu ungleichen Bildungschancen für bestimmte Schüler*innen. Präventive Ansätze müssen daher auf allen Ebenen entwickelt werden, um langfristig gerechte Bildungschancen fördern zu können.

2. Subtile Diskriminierung am Beispiel „Mikroaggression“

Neben den verschiedenen Ebenen von Diskriminierung kann hinsichtlich der *Schwere* – grob oder subtil – unterschieden werden. Eine *grobe* Diskriminierung wäre beispielsweise eine Beleidigung oder Gewalttaten - etwa aus rassistischen Gründen. *Subtil* wären hingegen beispielsweise *Mikroaggressionen*.⁴² Mikroaggressionen kennzeichnen sich durch subtile, teilweise unbewusste Abwertungen einer Person durch Mimik oder Gestik.⁴³ Die wissenschaftliche Forschung legt nahe, dass sich erlernte Stereotype und Vorurteile auf die Mimik und Gestik sowie das Verhalten einer Person gegenüber einer anderen insgesamt auswirken.⁴⁴ Die Stereotype wirken dabei häufig unbewusst und „in Sekunden“. Internalisierte Stereotype, die im Kontext mit Diskriminierung beziehungsweise diskriminierenden Einstellungen stehen, wurden bereits vielfältig untersucht und nachgewiesen.⁴⁵

Mikroaggressionen werden oft mit Mückenstichen verglichen. Sie sind im Einzelfall erträglich, aber in einer hohen Anzahl durchaus belastend. Im Schulkontext können sich Mikroaggressionen beispielsweise derart ausdrücken, dass manche Schüler*innen durch das Verhalten von Schulmitgliedern häufiger positive Bestärkung erfahren. Gegenüber anderen sind Mimik, Gestik und teilweise auch Ansprache vielleicht eher unfreundlich und wirken abwertend und nicht wertschätzend. In Bezug auf rassistische Diskriminierung wird durch Fragen wie „wo kommst du eigentlich/ursprünglich her“ ein Gefühl der Nichtzugehörigkeit erzeugt, das als Ausschluss empfunden wird. Betroffene Schüler*innen können Unsicherheiten entwickeln, fühlen sich unwohl oder reagieren trotzig, ohne dass sie die Ursache für ihr Verhalten benennen können. Auch im Umgang mit Eltern können Mikroaggressionen ein Thema sein: Welchen Eltern schreibe ich zu, dass sie kein Interesse an der Schullaufbahn des Kindes besitzen? Welche Aufgaben lasse ich Eltern beim Schulfest erledigen? Wie spreche ich mit Eltern am Telefon? Kontaktiere ich manche Eltern häufiger als andere? In der Regel passieren solche Mikroaggressionen unbewusst.

Für Betroffene sind Mikroaggressionen schwer greifbar. Daher bedarf es bei Diskriminierungsverantwortlichen der aktiven Selbstreflexion und Arbeit an eigenen Bildern im Kopf sowie am eigenen Verhalten, um diese abzubauen.

⁴² Beispiele von Mikroaggressionen in Schule finden sich etwa in der Publikation: Hamaz und Nguyen, Mikroaggressionen in der Schule, 12–20. ⁴³ Nach Chester Pierce werden damit übergreifige Äußerungen in der alltäglichen Kommunikation beschrieben. (vgl. Pierce, „Offensive Mechanisms“, 277.) Diese Äußerungen werten andere Personen bewusst oder unbewusst ab. Die Ausarbeitung einer Theorie der Mikroaggressionen geht auf Wing Sue, „Racial Microaggressions in Everyday Life“. zurück. ⁴⁴ Zur Einführung in implizite Vorurteile und Stereotype siehe: Banaji und Greenwald, Vor-Urteile.

⁴⁵ Schmid Mast und Krings, „Stereotype und Informationsverarbeitung“. ⁴⁶ Siehe als Definition ebenso: § 3 Abs. 2 AGG.

3. Direkte/unmittelbare und indirekte/mittelbare Diskriminierung

Diskriminierung kann ebenfalls im Hinblick darauf betrachtet werden, ob sie direkt oder indirekt erfolgt. Als *direkt* (alternativ: *unmittelbar*) bezeichnen wir Diskriminierung, die direkt am geschützten Merkmal ansetzt. Dies liegt beispielsweise dann vor, wenn einer muslimischen Schülerin verboten wird, im Sportunterricht einen Sport-Hijab zu tragen. *Indirekte* (alternativ: *mittelbare*) Diskriminierung findet sich häufig bei institutioneller Diskriminierung: Eine scheinbar neutrale Vorschrift trifft bestimmte Gruppen besonders, denen ein bestimmtes (auch möglicherweise nur zugeschriebenes), geschütztes Merkmal gemeinsam ist.⁴⁶ Im Folgenden geben wir ein paar Beispiele für mittelbare Diskriminierung:

- Die geringen deutschen Sprachkenntnisse bei Kindern mit Migrationsgeschichte werden als Begründung angeführt, um eine Sonder- oder Förderschule zu empfehlen anstatt einer Regelschule. Die muttersprachlichen Fähigkeiten werden nicht geprüft.⁴⁷ Das kann zur Folge haben, dass Kinder mit Migrationsgeschichte ohne ausreichenden Grund auf eine Sonder- oder Förderschule gehen. Einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, wird damit erschwert.
- Schulen sind baurechtlich dazu verpflichtet, Toiletten und Umkleiden für das männliche oder weibliche Geschlecht zur Verfügung zu stellen. Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte, die sich keinem Geschlecht oder einem anderen als ihrem biologischen Geschlecht zugehörig fühlen, müssen sich erklären. Sie laufen gegebenenfalls Gefahr, angefeindet zu werden.
- In einer Schule wird ein generelles Verbot zum Beten auf dem Schulgelände ausgesprochen. Praktizierende muslimische Schuler*innen und Lehrkräfte sind beispielsweise wegen des rituellen Gebets von dieser allgemeinen Regelung besonders betroffen, da die Gebetszeiten auch während der Schulzeiten sind.

⁴⁷ In jüngerer Zeit wurde eine Pflicht zum Besuch einer „Sonderschule“ weitestgehend abgeschafft. Eltern besitzen in der Regel hier ein Wahlrecht. Auch die muttersprachlichen Fähigkeiten sollen nun in der Regel überprüft werden. Anders noch in den Jahren zuvor. (Vgl. Gomolla, Institutionelle Diskriminierung, 204 ff.)

4. Intersektionale Diskriminierung

In Bezug auf Diskriminierung ist *Intersektionalität* mitzudenken. Der Begriff/die Theorie der Intersektionalität hilft spezifische (!) Betroffenheiten zu verstehen. Das Konzept der Intersektionalität beruht auf der Erkenntnis, dass soziale Kategorien wie Herkunft oder Gender nicht isoliert voneinander verstanden werden dürfen, um die Hintergründe sozialer Ungleichheit verstehen zu können. Vielmehr müssen die sozialen Kategorien in ihren „Verwobenheiten“ beziehungsweise „Überkreuzungen“ wahrgenommen werden. Die Theorie der Intersektionalität geht von einem *horizontalen* Ansatz aus. Horizontalität bedeutet einerseits, dass keine Hierarchisierung zwischen den Merkmalen vorgenommen wird, sondern alle Merkmale als gleich wichtig beachtet werden. Andererseits bedeutet Horizontalität, dass soziale Ungleichheit nicht nur vertikal – also Oben-Unten, niedrigere und höhere Bildungsgrade, mehr oder weniger Einkommen – sondern auch horizontal verstanden wird. Unterschiedliche Lebenslagen können trotz gleicher vertikaler Position vorliegen, da sich die Individuen auf der horizontalen Ebene in ihren Merkmalen (unterschiedliches Alter, Religion, Geschlecht...) unterscheiden.⁴⁸ Die Theorie der Intersektionalität dient dabei primär der Bestimmung der *Position eines Individuums innerhalb einer Gesellschaft*.

Zusätzlich kann von *intersektionaler Diskriminierung* gesprochen werden, wenn Diskriminierung an mehrere Merkmale zur gleichen Zeit anknüpft. Die sozialen Kategorien oder auch Diskriminierungsdimensionen wie Herkunft, Gender, Body oder Class wirken dabei in *einer Situation gleichzeitig* zusammen.

Ein Beispiel: Einer muslimischen Lehrkraft, die Kopftuch trägt, wird das Tragen des Kopftuchs während des Unterrichts durch eine interne Regel durch die Schulleitung untersagt. Von dieser Art der Benachteiligung sind weder Frauen, die aufgrund anderen Glaubens kein Kopftuch tragen, noch muslimische Männer betroffen. Die Überschneidung der Merkmale Religion und Geschlecht führt hier zu einer spezifischen Betroffenheit.

Das Merkmal der Gleichzeitigkeit grenzt intersektionale Diskriminierung von reiner Mehrfachdiskriminierung ab. Durch das gleichzeitige Zusammenwirken entsteht eine spezifisch neue Form der Diskriminierung und in der Folge eine spezifische Betroffenheit der diskriminierten Person.

⁴⁸ Zum Weiterlesen: Walgenbach, Heterogenität - Intersektionalität - Diversity, 55; Winker und Degele, Intersektionalität.

Dies können wir uns erneut an einem Beispiel verdeutlichen: Schülerin S ist gehbehindert. Im Sportunterricht lacht Schüler V die S aus, da sie nicht wie andere beim Fußball mitspielen kann. Am Ende des Unterrichts macht V noch die Bemerkung, dass „Frauen ja eh nicht“ richtig Fußball spielen können. Hier handelt es sich um zwei Fälle von Diskriminierung aufgrund zweier verschiedener Merkmale (Behinderung und Geschlecht), die zu verschiedenen Zeitpunkten durch denselben verantwortlichen Schüler V stattfinden.

Das Konzept der Intersektionalität ist im Schulalltag relevant, da sich dadurch erstens die spezifische soziale Lage von Beteiligten im Schulkontext (seien es Schüler*innen, Erziehungsberichter oder Lehrkräfte) besser verstehen und damit berücksichtigen lässt. Zweitens lässt sich Diskriminierung in einer konkreten Situation derart auch in ihrer Verwobenheit erkennen.

5. Auswirkungen von Diskriminierung an Schulen

Sind Lehrkräfte oder andere Beschäftigte an Schulen von Diskriminierung betroffen, können sich die Erfahrungen unterschiedlich auswirken.

Diskriminierungen entfalten eine schädliche Wirkung bei Betroffenen. Diskriminierung macht krank.

Diskriminierung kann zu Schlafstörungen, Depressionen, Burn-Out und anderen psycho-somatischen Folgen bis hin zu Suizid führen. Das persönliche Wohlbefinden nimmt ab. Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, fühlen sich weit häufiger nicht gesund.⁴⁹ Bei Lehrkräften führt dies beispielsweise zu Krankschreibungen. Bei Schüler*innen zu einer Distanzierung von der Schulgemeinschaft, Schulabstinenz oder Schulabbruch.

Abgesehen von gesundheitlichen Auswirkungen, sind für Schüler*innen verschiedene Effekte wie Erwartungseffekte und insbesondere der „stereotype threat“-Effekt, der vor allem in Leistungsüberprüfungen zum Tragen kommen kann, von hoher Relevanz.⁵⁰ Bei *Erwartungseffekten* handelt es sich um eine selbsterfüllende Prophezeiung.

⁴⁹ Vgl. Hambrock und Urlings, Vorurteile & Diskriminierung machen krank. Zu Auswirkungen von Rassismus bei Kindern und Jugendlichen insbesondere: Madubuko, Praxishandbuch Empowerment, 85–94. ⁵⁰ Zu Erwartungseffekten siehe etwa: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) und Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Vielfalt im Klassenzimmer, 24–37. Der SVR fand heraus, dass sich Erwartungseffekte tatsächlich auf die Leistung auswirken. Hingewiesen werden muss jedoch darauf, dass der Effekt im Vergleich zum sozialen Hintergrund der Kinder eher gering ist. Größtenteils schätzten die Lehrkräfte die Leistungen in der Untersuchung zutreffend ein. (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) und Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, 24–37.)

In Bezug auf Schüler*innen bedeutet dies Folgendes: Das Zustandekommen von (negativen) Erwartungseffekten setzt eine unzutreffende Einschätzung der Lehrkraft hinsichtlich der tatsächlichen Fähigkeiten von Schüler*innen voraus. Beispielsweise erwarten einige Lehrkräfte bei Kindern mit Migrationsgeschichte geringere schulische Leistungen.⁵¹ Zusätzlich müssen diese verzerrten Erwartungen den Schüler*innen auch durch das Verhalten der Lehrkräfte (unbewusst) vermittelt werden. Die derart vermittelten Erwartungen beeinflussen dann tatsächlich das Verhalten beziehungsweise die Leistung der Schüler*innen, in die diese Erwartungen gesetzt werden. Beispielsweise passen Mädchen ihre Anstrengungen und Leistungen in Mathematik an die Erwartungen ihres Umfelds an. Je traditioneller die Einstellungen der Lehrkräfte sind, desto stärker fallen entsprechend die Unterschiede der Mathematikleistungen zu Ungunsten von Mädchen aus.⁵² Der Sachverständigenrat für Integration und Migration untersuchte in diesem Zusammenhang, inwieweit sich die Interaktionsmuster zwischen Lehrkräften und Schülern nach verschiedenen ethnischen Herkunftsnachweisen unterscheiden. Es zeigte sich, dass bei Schüler*innen mit einem türkischen Migrationshintergrund die Interaktionen tendenziell kürzer sind, als bei diejenigen ohne Migrationshintergrund. Die Interaktionsdauer bei Schüler*innen mit einer osteuropäischen Herkunft unterschied sich dagegen nicht von denjenigen ohne Migrationshintergrund. Gleiche Ergebnisse ergaben sich auch hinsichtlich darauf, wie häufig Schüler*innen unterschiedlicher ethnischer Herkunft im Unterricht aufgerufen wurden.⁵³

Es existieren verschiedene Erwartungseffekte, von denen hier einige vorgestellt werden:

- Der *stereotype threat*: Personen können nach der Stereotype-Threat-Theorie⁵⁴ in Situationen, in denen sie mit Stereotypen konfrontiert werden, ein Gefühl der Bedrohung erleben, wenn die Personen Angst haben, auf Basis von negativen Stereotypen beurteilt zu werden sowie zudem die Sorge besteht, durch ihr eigenes Verhalten negative Stereotype bezüglich ihrer Gruppe in unbeabsichtigter Weise zu bestätigen. Das Gefühl der Bedrohung durch negative Stereotype wird als „stereotype threat“ bezeichnet.

⁵¹ Lorenz u. a., „Stereotype bei Lehrkräften?“ ⁵² Vgl. Salikutluk und Heyne, „Do Gender Roles and Norms Affect Performance in Maths?“ ⁵³ Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) und Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Vielfalt im Klassenzimmer, 33 f. ⁵⁴ Die Theorie hat im Wesentlichen ihren Ursprung bei: Steele und Aronson, „Stereotype Threat“.

Der *stereotype threat* wurde empirisch mehrfach bestätigt, beispielsweise in Bezug auf die Leistungsfähigkeit von Frauen und Mädchen in Mathematik.⁵⁵ Hierbei wurden verschiedene Einflüsse auf die Leistung von Frauen und Schüler*innen in Mathematiktests gezeigt. Frauen und Mädchen schnitten dabei schlechter ab, wenn sie mit negativen geschlechterbezogenen Stereotypen im Fach konfrontiert waren, wie etwa das Stereotyp: „Frauen können keine Mathematik“. Erste Studien in Deutschland mit Schüler*innen mit türkischer Migrationsgeschichte zeigen ebenfalls, dass deren Testleistungen deutlich geringer waren, nachdem sie stereotypen Bedrohungen ausgesetzt wurden.⁵⁶

- In der Folge der stereotypen Bedrohung werden entgegen des tatsächlichen Leistungspotenzials geringere Leistungen erzielt. Es wird angenommen, dass Stereotype hierbei als psychologischer „Stressor“ wirken. Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis sind in der Folge nicht frei, was sich dann wiederum auf die Leistungsfähigkeit in Prüfungssituationen auswirkt. Als weitere Folge des *stereotype threats* wird angenommen, dass sich Betroffene weniger mit dem Bereich, in dem sie von Stereotypen betroffen sind, identifizieren, sich distanzieren und weniger motiviert sind. Berufsfelder, in denen die Konfrontation mit negativen Stereotypen erwartet wird, werden vermieden.⁵⁷ In Bezug auf Schüler*innen bedeutet dies, dass Leistung und Motivation nachlassen, die Schulabstinenz zunehmen kann.
- Der *Pygmalion-Effekt*: Der Pygmalion-Effekt besagt, dass sich bestimmte Erwartungen in Bezug auf das Verhalten von Menschen tatsächlich auf deren Leistungen und Entwicklungen positiv auswirken können.⁵⁸ 1974 konnte gezeigt werden, dass sich Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen, denen mehr Intelligenz zugeschrieben wurde, gegenüber denjenigen, von denen den Lehrkräften mitgeteilt wurde, dass diese „minderbegabt“ seien, tatsächlich anders verhalten. Das Verhalten weichte vor allem non-verbal ab: häufigeres Anlächeln, mehr Augenkontakt haben, zugewandter sein, häufiger nicken, Kommentare häufiger loben.⁵⁹ Dieses meist unbewusste Verhalten

⁵⁵ Vgl. Keller und Dauheimer, „Stereotype Threat in the Classroom“; Keller, „Stereotype Threat in Classroom Settings“; Keller und Molix, „When Women Can't Do Math“.). ⁵⁶ Vgl. hierzu Lokhande und Grießig, *Lernende stärken!*, 9 f. ⁵⁷ Ein Überblick über die möglichen Folgen und auch zur Befundlage – findet sich in: Keller, „Stereotype als Bedrohung“. ⁵⁸ Der Effekt wird auch „Rosenthal-Effekt“ oder „Versuchsleiter-Erwartungseffekt“ genannt. Die Erwartungen von Versuchsleitern haben Einfluss auf das Experiment. Die Entdeckung beziehungsweise die empirische Bestätigung des Effekts geht zurück auf Jacobson Rosenthal, *Experimenter Effects in Behavioral Research*. In einem der Experimente wurde Lehrkräften mitgeteilt, dass sich (zufällig) ausgewählte Kinder sehr gut entwickeln würden. Die Kinder schnitten bei einem Intelligenztest ein Jahr später tatsächlich besser ab als zu Beginn des Experiments. Der Pygmalion-Effekt ist allerdings nicht unumstritten, unter anderem, da es teilweise nur zu einem geringen „Intelligenzzuwachs“ kommt. (Snow, „Pygmalion and Intelligence?“) ⁵⁹ Chaiken, Sigler, und Derlega, „Nonverbal Mediators of Supervisor Expectancy Effects“.

beeinflusst die tatsächlichen Leistungen der Betroffenen. Dies gilt selbst dann, wenn die Schüler*innen von den Erwartungen nichts wissen und die Lehrkräfte glauben, sich neutral zu verhalten. Der Pygmalion-Effekt wurde ebenfalls auf betriebliche Kontexte übertragen. Hier konnte ebenfalls festgestellt werden, dass die Erwartungen einer Autoritätsperson (zusätzlich zu gesteigerter eigener Erwartung) Wirkung entfalten.⁶⁰ Die Erwartung kann sich positiv („Galatea-Effekt“) aber auch negativ („Golem-Effekt“) auswirken. Beim Golem-Effekt wirken sich negative Erwartungen von Autoritätspersonen negativ auf die Erwartungshaltung der betroffenen Person und damit letztlich auf die Leistung aus.⁶¹

Neben Effekten, die Einfluss auf die Leistungsfähigkeit und letztlich auch auf die Leistung und deren Bewertung haben, wirken sich Diskriminierungserfahrungen negativ auf das Selbstwertgefühl und auf das Verhalten der Schüler*innen aus. Insbesondere Kinder und Jugendliche können, was ihnen widerfährt, oft nicht benennen. Sie drücken Ihre Gefühle ggf. durch Verhaltensweisen aus, die ihre Außenwelt als „aggressiv“ wahrnimmt. Einige distanzieren sich von der Schulgemeinschaft. Wiederum andere übernehmen beispielsweise bei andauerndem (diskriminierendem) Mobbing das Verhalten diskriminierender Personen und „ärgern“ andere Schüler*innen. Betroffene Schüler*innen werden von Lehrkräften als „problematisch“ wahrgenommen und werden nicht selten schneller gemäßregelt als andere. Damit entstehen neue Diskriminierungserfahrungen. Betroffene empfinden das Verhalten von Erwachsenen nicht selten als ungerecht. Konflikte im Schulalltag sind damit vorprogrammiert. Um diesen Kreislauf zu durchbrechen, sind verschiedene Kompetenzen notwendig, die vor allem im Baustein 5 in Kapitel IX angesprochen werden.

Wenn sich Schulen nachhaltig mit Diskriminierung auseinandersetzen, verringern sich Konflikte sowohl innerhalb der Schüler*innenschaft als auch zwischen Schüler*innen und Lehrkräften oder treten erst gar nicht auf, sofern die Ursachen in diskriminierenden Verhaltensweisen und dem Gefühl einer ungerechten Behandlung liegen. Langfristig kann das Lern-, Klassen- und Schulklima und damit auch die Lehrkräftegesundheit (Stichwort: „gesunde Schule“) verbessert werden.

⁶⁰ Vgl. beispielsweise Freimuth und Haritz, „Der Pygmalion-Effekt in der Personalführung“.

⁶¹ Babad, Inbar, und Rosenthal, „Pygmalion, Galatea, and the Golem“.

DISKRIMINIERUNGS — KRITISCHE SCHULENTWICKLUNG

Erarbeitung eines Schulkonzeptes
zum Diskriminierungsschutz

Förderung von Kompetenzen
im Umgang mit Diversität



Schule als vielfältiger Lern- und Lebensort muss sich zunehmend vielen Herausforderungen stellen. Eine dieser Herausforderungen ist es, die vielfältigen Identitäten und Lebensrealitäten im Schulalltag wahrzunehmen und anzuerkennen.

Die Lebensrealität vieler Menschen ist von strukturellen Benachteiligungen und Ausgrenzungserfahrungen geprägt — auch im schulischen Raum.

Dieser Umstand ist Ausgangspunkt einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung. Die Ziele sind, gleichwertige Bildung für alle zugänglich zu machen, Bildungsinhalte und –angebote diskriminierungskritisch zu gestalten und ein an Diversität und Inklusion orientiertes Schulprofil zu schaffen. Durch ein Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz sollen Schüler:innen und alle in Schulen aktiven Fachkräfte vor Diskriminierung geschützt werden.

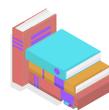
Eine diskriminierungskritische Schule stärkt Kinder- und Menschenrechte.

Diskriminierungskritische und
diversitätsorientierte
Gestaltung von Unterricht und
pädagogischen Angeboten



Entwicklung einer
inklusiven Schulkultur

Umsetzung
rechtlicher
Vorgaben



Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Ministerium für
Bildung und Kultur

SAARLAND



adfs anti
diskriminierungs
forum saar



www.adf-saar.de



adfs@adf-saar.de

V. Baustein 1: Umsetzung rechtlicher Vorgaben

Möchten Schulen sich dem Prozess einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung hingeben, bedeutet dies zu allererst, sich damit auseinanderzusetzen, dass eine diskriminierungskritische Schulentwicklung lediglich eine Umsetzung bereits rechtlich existierender Vorgaben darstellt (Siehe hierzu Kapitel („Diskriminierungsschutz an Schulen: Der Ist-Zustand“ Kapitel II). Das bedeutet gleichzeitig, dass der Abbau von Diskriminierungsrisiken durch Schulentwicklung heute also keine Frage des „Ob“ sein sollte. Das Recht auf diskriminierungsfreie Bildung und gleiche Bildungschancen ist bereits eine gesetzliche Pflicht der Bundesländer und der Institution Schule, die es umzusetzen gilt. Im Rahmen der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013 wird im Beschluss zudem Folgendes formuliert:

Sie [die Schule] tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung.⁶²

⁶² Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, „KMK Beschluss, 05.12.2013“, 3.

1. Das Recht auf Nichtdiskriminierung von Schüler*innen

Im Kapitel III haben wir den aktuellen rechtlichen Diskriminierungsschutz mit Ausführungen zu den relevantesten Gesetzen dargelegt. Damit Verantwortliche beispielsweise bei Entscheidungsfindungen das Benachteiligungsverbot berücksichtigen können, erscheint es notwendig, bestimmte diskriminierungskritische Fragestellungen im Kollegium zu reflektieren. In der praktischen Arbeit mit Lehrkräften wurde über folgendes Beispiel kontrovers diskutiert:

Auf dem Schulhof sprechen Kinder während der Pause miteinander in ihrer Erstsprache. Viele Lehrkräfte und die Schulleitung empfinden dies zunehmend als problematisch. Als Begründung wird angeführt, dass das Erlernen der deutschen Sprache dadurch verhindert wird. In einer Gesamtkonferenz nutzt die Schule ihr Bestimmungsrecht aus Art. 7 Abs. 1 GG. Es wird Folgendes entschieden: Auf dem Schulgelände darf nur noch "Deutsch" gesprochen werden.

Die Entscheidung gilt grundsätzlich für alle Schüler*innen. Um zu prüfen, ob eine solche Regelung eine diskriminierende Wirkung entfalten kann, sollten sich Verantwortliche folgende Fragen stellen:

- Wird eine bestimmte Personengruppe durch diese Regelung besonders benachteiligt? D.h. im Umkehrschluss: Fällt „deutsch“ sprechen allen Schüler*innen gleich leicht?
- Welche Nachteile können für die betroffene Schüler*innengruppe im Schulalltag entstehen?
- Wirken sich die Nachteile sogar auf die Bildungschancen aus, obwohl jedes Kind das Recht auf gleichwertige und chancengleiche Bildung hat?
- Kann mit dieser Regelung erreicht werden, dass die Schüler*innen schneller und besser die deutsche Sprache erlernen?⁶³

⁶³ Zum Thema Mehrsprachigkeit siehe Baustein 3 Kapitel VII.1

Aus einer diskriminierungskritischen Perspektive können anhand dieser Fragen folgende Punkte herausgearbeitet werden:

Würden Vergleichsgruppen gebildet werden, gäbe es zwei relevante Gruppen an Schüler*innen: Die, die als Erstsprache „Deutsch“ sprechen und andere Schüler*innen mit anderer Erstsprache. Differenzierungsmerkmal ist demnach die „Sprache“. Sprache ist ein geschütztes Merkmal im Sinne des Art. 3 Abs. 3 GG. Für die Schüler*innen deren Erstsprache nicht „Deutsch“ ist, kann die in Frage stehende Regelung einige Nachteile im Schulalltag mit sich bringen. So können sich die Schüler*innen beispielsweise nicht im gleichen Maße vom Unterricht in den Pausen erholen, wie die Schüler*innen deren Erstsprache „Deutsch“ ist. Das kann einen sozialen Rückzug bedeuten, da die Kommunikation mit anderen erschwert ist. Darüber hinaus kann nur diese Gruppe an Schüler*innen gegen diese Regel verstoßen. Auf die Bildungschancen bezogen, sei hier das Risiko von Konzentrationsschwächen als Folge fehlender (mentaler) Ruhepausen zu nennen oder die schwindende Motivation, sich im Schulalltag einzubringen. Mögliche Sanktionen gegen Regelverstöße können sich ebenfalls auf Motivation und Bildungschancen auswirken.

Zu beachten ist ferner, dass auch innerhalb der Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, Unterschiede bestehen. So sind arabischsprachige Schüler*innen mehr betroffen als französischsprachige, da diese ihre Erstsprache gegebenenfalls im französischen Schulunterricht sprechen können. Zur Frage, ob mit dieser Regelung erreicht werden kann, dass die Schüler*innen schneller und besser die deutsche Sprache lernen, gibt es erfahrungsgemäß einen sehr diversen Diskurs mit unterschiedlichen Haltungen. Es ist dabei wichtig, die benachteiligende Wirkung für betroffene Schüler*innen im Schulalltag und den Bezug auf gleichberechtigte Bildungschancen in den Vordergrund zu stellen.

Neben Diskriminierungsverboten gibt es noch eine Reihe anderer Bestimmungen, die im Rahmen einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung in den Fokus rücken.

2. Das Recht der Schüler*innen auf Mitbestimmung

Die Mitbestimmung von Schüler*innen wird im Saarland beispielsweise durch das Schulmitbestimmungsgesetz (SchumG) geregelt. Schüler*innen haben das Recht, bei der Arbeit ihrer Schule zur Erfüllung der Unterrichts- und Erziehungsaufgabe mitzuwirken und mitzubestimmen.

Die Beteiligungsrechte der Schüler*innen können im hierfür vorgesehenen Gremium des „Klassenrats“ wahrgenommen werden. Schüler*innen einer Klasse oder einer Unterrichtsgruppe diskutieren über selbst gewählte Themen, wie zum Beispiel über die Gestaltung und Organisation des Lernens und Zusammenlebens in der Klasse, in der Unterrichtsgruppe oder der Schule. Aber auch über aktuelle Probleme und Konflikte und über gemeinsame Planungen und Aktivitäten soll gesprochen werden.⁶⁴ Neben dem Klassenrat sind die Teilnahme an der Schüler*innenversammlung und die Wahl von Schülervertreter*innen als unmittelbare Beteiligungsrechte vorgesehen. Die Teilnahme an Beratungen und Entscheidungen schulischer Gremien soll mittelbare Beteiligung an Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule ermöglichen. Auf bildungspolitischer Ebene haben Schüler*innen die Möglichkeit, mittelbar an der Wahl für die Schulregionkonferenz und die Landesschulkonferenz teilzunehmen.⁶⁵

3. Die Rechte der Erziehungsberechtigten

Das Erziehungsrecht der Erziehungsberechtigten ist in Art. 6 GG geregelt. Aufgrund der Geltung der Grundrechte aus dem Grundgesetz sind Schulen verpflichtet, Erziehungsberechtigte in verschiedenen Bereichen des Schulalltages und in wesentliche Prozesse mit einzubinden. Damit soll sichergestellt werden, dass Erziehungsberechtigte ihr Erziehungsinteresse wahrnehmen können. Im Saarland wird dieses Recht im Schulmitbestimmungsgesetz geregelt. Wir möchten an dieser Stelle einige wesentliche Rechte für Erziehungsberechtigte im Saarland hervorheben:⁶⁶

⁶⁴ §20 Absatz 3 des SchumG. Eine hilfreiche Publikation zum Thema Klassenrat ist von der DeGeDe erschienen: Projekt "Diskriminierungskritische Schulentwicklung der DeGeDe, Diskriminierungskritischer Klassenrat. ⁶⁵ § 20 Absatz 4 des SchumG ⁶⁶ §§ 36, 38 SchumG

- Informationsrecht über Planung und Gestaltung des Unterrichts
- Informationsrecht über Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung und für sonstige Beurteilungen
- Beteiligungsrecht an der Unterrichtsplanung (z.B. Auswahl des Lehrstoffes, der Bildung von Schwerpunkten)
- Recht auf Mitteilung des Leistungsstandes und Erläuterungen zu einzelnen Beurteilungen
- Möglichkeit des Unterrichtsbesuchs im Einvernehmen mit der Lehrkraft
- Recht, sich u.a. aktiv in die Prozesse der Schulentwicklungsplanung, welche die pädagogische, erzieherische, unterrichtliche und organisatorische Ausrichtung der Schule betrifft, einzubinden.

4. Das Recht von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften auf Beschwerde

Schüler*innen, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte haben ein Recht darauf, sich zu beschweren, wenn Verstöße gegen das Benachteiligungsverbot vorliegen. Das Beschwerderecht stellt eine sehr niedrighschwellige Möglichkeit dar, Diskriminierungserfahrungen an Verantwortliche zu kommunizieren und eine Klärung herbeizuführen. Betroffene Schüler*innen und Erziehungsberechtigte müssen in den Ländern, in denen es kein LADG gibt, den ordentlichen Dienstweg in Form einer Dienstaufsichtsbeschwerde einhalten, wenn Betroffene gegen verantwortliche Lehrkräfte oder andere Beschäftigte vorgehen möchten. Der ordentliche Dienstweg ist in den jeweiligen Landesgesetzen geregelt. Lehrkräfte hingegen können wegen der Anwendbarkeit des AGG eine Diskriminierungsbeschwerde bei der zuständigen Beschwerdestelle einreichen, zu deren Einrichtung Arbeitgeber*innen verpflichtet sind (§ 13 AGG).

5. Herausforderungen

Die Praxis zeigt, dass die diskriminierungskritische Schulentwicklung und damit die konkrete Ausgestaltung von Diskriminierungsschutz („Wie“) an Schulen noch immer ein recht neues Feld für Schulen und Strukturverantwortliche darstellt. Der rechtliche Diskriminierungsschutz und relevante Normen in Schulgesetzen, die zum Diskriminierungsschutz beitragen, sind vielen nicht bekannt. Im Schulalltag besteht somit die Gefahr, dass Entscheidungen „aus dem Bauch heraus“ getroffen werden, weil Überlastung und ein hektischer Schulalltag einer vertieften Prüfung entgegenstehen. In konkreten Fallsituation und Gesprächen mit Verantwortlichen erleben wir auch, dass nach eigenen persönlichen Haltungen entschieden wird („Ich finde..“, „Wir möchten nicht, dass ...“). Beide Herangehensweisen bergen das Risiko emotional geleiteter Entscheidungen, die nicht auf Grundlage des geltenden Rechts getroffen werden. Die Vermittlung und Beachtung geltenden Rechts darf daher im Rahmen von Strukturentwicklungsprozessen nicht ausgelassen werden, da sie die Grundlage der diskriminierungskritischen Schulentwicklung und Entscheidungsfindungen (im Einzelfall) darstellt. Es ist hilfreich, wenn Schulleitungen die Notwendigkeit solcher Weiterbildungen im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses dem Kollegium vermitteln.

Als wesentliche Herausforderungen bei der Umsetzung der Elternrechte im Schulalltag sind die fehlenden zeitlichen Ressourcen zur aktiven Einbindung über das Mindestmaß hinaus, bestehende Sprachbarrieren und die Nichterreichbarkeit von Erziehungsberechtigten zu nennen. Viele Erziehungsberechtigte wissen nicht um ihre Rechte und können diese deshalb auch nicht einfordern. Ein Ansatz wäre daher, zuallererst die Erziehungsberechtigten über ihre Rechte aufzuklären. Das kann beispielsweise im Rahmen der Elternversammlungen zu Beginn des Schuljahres geschehen.

Hinsichtlich des Beschwerderechts sehen wir die Situation wie folgt: Lehrkräfte können davon ausgehen, dass die zuständigen Personen in der AGG-Beschwerdestelle mit dem Recht auf Nichtdiskriminierung vertraut sind. Schüler*innen können das bei Schulleitungen oder Schulaufsichten bisher nicht per se. Damit liegt bereits im Beschwerderecht ein Machtungleichgewicht zwischen Schüler*innen und Lehrkräften vor. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Schüler*innen in Schulen ohnehin durch ihre Position in der Schulstruktur weniger mächtig sind. Viele Betroffene äußern die Sorge, dass sie zusätzliche Nachteile befürchten müssen, wenn sie eine Beschwerde einreichen. Dieser Ungleichheit im Beschwerderecht kann durch unterschiedliche Maßnahmen entgegen gewirkt werden. Relevante Maßnahmen wären die Implementierung von landesweiten *Beschwerdestellen* für Diskriminierungen in Schulen oder der Erlass von *Landesantidiskriminierungsgesetzen*. Diese Maßnahmen sind abhängig von politischen Entscheidungen und nicht von einzelnen Schulen in eigener Verantwortung umsetzbar. Impulse, wie schulintern das Beschwerderecht für Schüler*innen gestärkt werden kann, geben wir im Baustein 5.

In der Antidiskriminierungsberatung wird zudem sichtbar, dass Diskriminierungsbeschwerden von Strukturverantwortlichen häufig weniger als Veränderungschance wahrgenommen werden, sondern vielmehr als ein störendes Ereignis. Diese Haltung verhindert eine offene Gesprächskultur über Diskriminierung an Schulen und führt wegen einer unsachgemäßen Aufarbeitung möglicherweise zu sekundären Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen, denen das Gefühl vermittelt wird, mit der Beschwerde Probleme zu machen.

Als eine weitere Herausforderung sehen wir den von Schulen geforderten „Dienstweg“ an, wenn die Diskriminierung von Lehrkräften ausgeht. Von Schüler*innen und Erziehungsberechtigten wird häufig verlangt, zunächst informell innerhalb der Schulstruktur und in erster Linie bei der verantwortlichen Lehrkraft anzusprechen, was das „Problem“ sei. Aus einer machtkritischen Perspektive wird den Betroffenen im Falle einer Diskriminierung viel zugemutet. Diskriminierungserfahrungen werden teilweise als sehr gewaltvoll empfunden. Gleichzeitig fühlen sich Verantwortliche meist „angegriffen“, da mit der Diskriminierungshandlung fälschlicherweise „Vorsatz“ verbunden wird. Mit der Anforderung einer schulinternen Klärung mit Diskriminierungsverantwortlichen sind sekundäre Diskriminierungserfahrungen dann wahrscheinlich, wenn es seitens der verantwortlichen Lehrkraft an Wissen um Diskriminierung und der kritischen Reflexionsfähigkeit des eigenen Verhaltens fehlt.

In der Antidiskriminierungsberatung erleben wir, dass Schulleitungen sich übergangen fühlen, wenn Erziehungsberechtigte mit Diskriminierungsvorwürfen an das zuständige Ministerium herantreten. Klar ist: Es darf keine Täter-Opfer-Umkehr stattfinden, wenn aufgrund bestehender Machtverhältnisse, fehlendem Vertrauen und Angst vor neuen Diskriminierungserfahrungen der geforderte Dienstweg nicht eingehalten wird. Schulleitungen müssen vielmehr hinterfragen, weshalb betroffene Schüler*innen sich nicht an schulinterne Personen wenden.

VI. Baustein 2: Entwicklung einer inklusiven Schulkultur

In diesem Baustein geht es um die Schaffung inklusiver Schulstrukturen. Dieser notwendige Schritt hin zu einer diskriminierungskritischen Schulstruktur folgt aus dem Recht gleichberechtigter Teilhabe am schulischen Leben, das es durch verschiedene Maßnahmen umzusetzen gilt. Inklusive Strukturen sollen für alle an Schule beteiligten Personen geschaffen werden. Hierunter fallen Schüler*innen und ihre Familien, die Beschäftigten an Schulen und schulische Gremien. In der Arbeit mit Schulen bietet es sich an, zunächst ein gemeinsames Verständnis von Inklusion zu erarbeiten. Was ist unser Verständnis von Inklusion?

Inklusion folgt der Einsicht, dass alle Menschen das gleiche Recht auf volle Entwicklung ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse haben und dies zuzusichern ist.

Inklusion bezieht sich daher nicht nur auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2009 und damit nur auf Menschen mit Behinderung. Vielmehr sollen alle Menschen ungehinderten Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe bekommen.

Inklusion bezieht sich damit einerseits auf die gesamte Gesellschaft, andererseits stellt Inklusion auch ein pädagogisches Konzept dar. Inklusionspädagogik bezieht die grundlegende Haltung zur Inklusion in die Pädagogik mit ein. Inklusionspädagogik ist im deutschen Kontext die Weiterentwicklung der Integrationspädagogik. Der engere Begriff der Integration wird hierbei durch den Begriff der Inklusion ersetzt.⁶⁷ Inklusive Bildung geht daher „auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion in der Bildung.“⁶⁸

⁶⁷ Mehr hierzu findet sich in: Fritzsche u. a., Antidiskriminierungspädagogik. ⁶⁸ Deutsche UNESCO-Kommission e. V., Inklusion, 9.

Im Baustein „Entwicklung einer inklusiven Schulkultur“ gibt es unseres Erachtens folgende wesentliche Punkte:

- Inklusion richtet sich an alle Menschen unabhängig ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse und versteht sich auch als pädagogische Grundhaltung.
- Inklusion sieht grundsätzlich eine Einrichtung für alle unabhängig ihrer Förderbedarfe vor.
- Die Heterogenität der Gesellschaft wird als prinzipiell bereichernd und nicht als Defizit verstanden.
- Inklusion bedeutet, jedes Kind in seiner Individualität anzuerkennen. Jedes Kind soll so zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigt werden.
- Damit Inklusion gelingen kann, ist die gemeinsame und konstruktive Kooperation aller Beteiligten wichtig.
- Inklusion reflektiert, dass das Bildungssystem für die Menschen da ist und nicht die Menschen für das Bildungssystem. Daraus folgt, dass Bildung und ihre Organisation auf die Menschen, denen Bildung zu Teil werden soll, bezogen sind und dergestalt an die Menschen angepasst werden müssen.
- Bei Inklusion geht es darum, inklusive Werte zu verankern. Eine inklusive Schulentwicklung erfordert daher den gemeinsamen Dialog über gemeinsame Werteorientierung.⁶⁹
- Den Kern eines nicht inklusiven Denkens bildet das Abstellen auf vermeintliche Homogenität innerhalb von Gruppen.
- Wenn Barrieren bestehen, die die Teilhabe bestimmter Personengruppen einschränken, kann von institutioneller Diskriminierung gesprochen werden (Vgl. Kapitel IV in "Ebenen von Diskriminierungen an Schulen")

⁶⁹ Booth und Ainscow, Index für Inklusion, 15.

Der Gedanke einer inklusiven Bildung findet sich in verschiedenen nationalen Gesetzen und Verordnungen wieder, die im Schulalltag umgesetzt werden müssen. Hierunter fallen in erster Linie die jeweiligen Inklusionsverordnungen⁷⁰ und Gesetze der Länder, welche die Mitbestimmungsrechte der Schüler*innen und Rechte der Erziehungsberechtigten regeln, wie bereits oben beschrieben.

1. Inklusive Werte: Der Index für Inklusion

Um den Grundgedanken inklusiver Schulstrukturen besser zu verstehen, bietet es sich an, sich genauer mit inklusiven Werten, im Sinne einer gemeinsamen Wertevorstellung aller in Schule Beteiligten, auseinanderzusetzen. Werte geben eine Antwort auf die Frage, wie Menschen miteinander zusammenleben wollen. Eine inklusive (Schul-) Entwicklung und inklusives pädagogisches Handeln werden durch wertebasiertes Handeln realisiert. Dadurch soll verhindert werden, dass inklusive Veränderungen in Strukturen bloß aufgrund von Top-Down-Entscheidungen oder als Modeerscheinung umgesetzt werden und nicht von authentischer Überzeugung getragen sind.

Der Index für Inklusion⁷¹ ist hilfreich, um eine solche wertebasierte Schulkultur zu etablieren. Der Index ist eine Materialsammlung zur Reflexion und Selbstevaluation. Er sieht für die Schaffung einer wertebasierten Schulkultur Indikatoren und Fragen vor, um inklusive Werte zu konkretisieren und pädagogisches Handeln letztlich praktisch wirksam zu machen. Der Index selbst ist in drei Dimensionen unterteilt, die die Entwicklung einer Schule strukturieren: Inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen hinsichtlich der Schulorganisation etablieren und inklusive Praktiken im Lernbereich entwickeln. Inklusive Kulturen werden geschaffen, indem eine Gemeinschaft gebildet wird und inklusive Werte verankert werden. Die „Kultur“ spiegelt letztlich tief verwurzelte Werte und Überzeugungen wider, die das Handeln leiten. Ohne diese wertbasierte Kultur ist eine nachhaltige Entwicklung nicht möglich. Die Werte werden gemeinsam entwickelt. Die Schule wird dann entlang der Werte entwickelt, hinter denen die Beteiligten selbst stehen. Dies bedeutet auch, dass bereits vorhandene, nicht inklusive Kulturen verändert werden müssen sowie bestehende Schulpraxen und Schulroutinen nach inklusiven Werten ausgerichtet werden.

⁷⁰ Vgl. § 1 Abs. 2 SchullnklV SL, in Kraft getreten 2015. ⁷¹ Booth und Ainscow, Index für Inklusion.

Einige der Werte, die der Index vorstellt, sind etwa Gleichheit, Rechte und Teilhabe aber auch Werte wie Vertrauen, Ehrlichkeit, Gemeinschaft, Mut und Mitgefühl. Die Werte können dabei nur durch die genauere Beschreibung ihrer Bedeutung vollständig verstanden werden.⁷² Vertrauen etwa fördere die Teilhabe und die Entwicklung von Beziehungen und stabilen Persönlichkeiten, so der Index. Bildung, bei der auch darüber gesprochen wird, wie sichere und unsichere Begegnungen mit anderen aussehen, könne Kindern und Jugendlichen helfen, Vertrauen auch außerhalb der Familie aufzubauen. Wenn Menschen einander vertrauen und gegenseitig Vertrauen erfahren, dann sprechen sie sich offen aus, achten einander und achten sich selbst, so die Autor*innen.⁷³

Nach den bisherigen Ausführungen zu Diskriminierung und Inklusion sollte ein wesentlicher Aspekt deutlich werden:

Inklusion und Diskriminierung bedingen sich gegenseitig. Liegen diskriminierende Strukturen vor, kann daher keine inklusive Schulkultur vorliegen – und andersherum.

Die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur wirkt daher im Kontext des Diskriminierungsschutzes an Schulen für alle Beteiligten präventiv. Ausschlüssen wird entgegengewirkt und die gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht und am schulischen Leben gefördert. Die Sichtbarmachung der inklusiven Werte und der Hinweis auf den Index für Inklusion können als Hilfestellung verstanden werden, um den Gedanken einer inklusiven Schulkultur besser nachvollziehen zu können.

⁷² Booth und Ainscow, 23–43. ⁷³ Booth und Ainscow, 39.

Im Rahmen einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung können sich Schulen mit folgenden Fragen befassen:

- Vertreten wir als Schulgemeinschaft inklusive Wertevorstellungen, gehen darüber in Dialog und orientieren unser Handeln danach?
- Gibt es schulische Barrieren, die einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen im Weg stehen?

2. Mögliche Barrieren im Schulkontext

Inklusion basiert auf der Erkenntnis, dass Menschen individuell verschieden sind und unterschiedliche Positionen in der Gesellschaft besitzen. Für manche Kinder bestehen daher Barrieren, die für andere Kinder nicht bestehen. Um Benachteiligung zu vermeiden und Inklusion zu fördern, müssen bestehende Barrieren und Gefährdungen identifiziert und abgebaut werden. Folgende Typen von Barrieren können in Schulkontexten bestehen:⁷⁴

1. Baulich-räumliche Barrierefreiheit:

Der Schulraum sollte so gestaltet sein, dass er die Teilhabe am Schulleben Aller unterstützt. Bereitgestellte Angebote sollten von allen Beteiligten genutzt werden können. Es ist ratsam, die Schule aus der Perspektive von Kindern zu betrachten. Um sicherzustellen, dass alle relevanten Informationen für alle zugänglich sind, ist es wichtig, dass diese mit mindestens zwei Sinnen wahrgenommen werden können (Zwei-Sinne-Prinzip: visuell, akustisch, taktil).

⁷⁴ Hinsichtlich der Typen von Barrieren haben wir uns an der Typisierung im Praxisbuch diskriminierungskritische Schule orientiert. (Vgl. Holland-Cunz, Riecke, und Foitzik, Praxisbuch, 208 ff.) Wir haben diesen Ansatz mit dem Gedanken des Index für Inklusion und inklusiven Werten ergänzt und hiervon einige Fragestellungen in unseren Impulsen für die Reflexion übernommen. (Vgl. Booth und Ainscow, Index für Inklusion, 110, 118 f., 131–39.)

Impulse für die Reflexion:

- Ist die Ausstattung der Schule in der Größe und Höhe verstellbar, sodass sie von Menschen unterschiedlicher Körpergröße und Rollstuhlfahrer*innen leicht und sicher benutzt werden kann?
- Können alle Menschen, egal welche Körperform sie haben, bequem auf den Stühlen Platz nehmen? Das ist z.B. beim Vorhandensein von Armlehnen nicht der Fall.
- Haben alle Mitglieder der Schulgemeinschaft Zugang zu allen Bereichen der Schule, wie Eingangsbereichen, Ausgängen, Lernbereichen, Fluren, Toiletten, Gärten, Schulhöfen, Mensen, Schildern und Schaukästen?
- Haben alle Schüler*innen, die sich einer Religion zugehörig fühlen, die Möglichkeit, in Gebetsräumen oder Räumen der Stille ungestört zu beten, wenn das Gebet ein Kernelement des Glaubens darstellt?
- Können alle Schüler*innen entsprechend ihrer geschlechtlichen Identität Umkleidekabinen und Toiletten nutzen?

Bei einer ernsthaften Beschäftigung mit dem Thema Barrierefreiheit ist es erforderlich, dass Schulen ein Konzept zur Barrierefreiheit entwickeln, um die Zugänglichkeit kontinuierlich zu verbessern. Um gemeinsam mit Schüler*innen darüber in Dialog zu treten, empfiehlt es sich, als Teil des Lernangebotes Projekte anzubieten, die sich mit der Verbesserung der Zugänglichkeit der Gebäude, der Ausstattung und des Geländes auseinandersetzen.

2. Finanzielle Barrierefreiheit:

Die heterogene wirtschaftliche Lage der Schüler*innen und ihrer Erziehungsberechtigten beeinflusst den Grad der Anerkennung durch andere Mitschüler*innen und die Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten an schulischen Aktivitäten. Schulen sollten diese Auswirkungen reflektieren und mögliche Strategien entwickeln, um Ausschlüssen entgegenzuwirken.

Impulse für die Reflexion:

- In welchen konkreten Situationen im Schulalltag zeigt sich die unterschiedliche wirtschaftliche Lage der Schüler*innen und Erziehungsberechtigten?
- Welche konkreten Auswirkungen hat die unterschiedliche wirtschaftliche Lage auf die Schüler*innen im heterogenen Klassenzimmer?
- Wie ist der Umgang mit teurer Markenkleidung und damit einhergehenden Diskriminierungserfahrungen?
- Besteht eine Teilnahmemöglichkeit an Ausflügen, Klassenfahrten oder Kulturveranstaltungen für alle?
- Sind mögliche finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten barrierearm, beziehungsweise findet bei der Beantragung eine Unterstützung von Seiten der Schule statt?

3. Organisatorische Barrierefreiheit:

Ein Grundsatz der Inklusion ist, dass sich die Schule ihrem Umfeld anpassen muss, nicht andersherum. So stehen die Schüler*innen und ihr Umfeld im Vordergrund. Ziel ist, dass bei der Organisation von schulischen und außerschulischen Aktivitäten die Lebensumstände der Beteiligten mitgedacht werden und sich danach ausgerichtet wird. Insbesondere die Organisation von Lerngruppen soll bestehende Barrieren abbauen, um das Lernen aller gleichermaßen zu unterstützen.

Impulse für die Reflexion:

- Bei welchen organisatorischen Abläufen der Schule spielt die heterogene Zielgruppe eine Rolle?
- Sind Informationen auf der Internetseite für alle lesbar und verständlich?
- Werden religiöse oder andere Ernährungsgewohnheiten im Schulalltag berücksichtigt?
- Wird bei der Zusammenstellung von Lerngruppen auf die Wünsche der Schüler*innen, auf Freundschaften und auf die Teilnahme anderer mit gleicher Erstsprache geachtet?
- Berücksichtigt die Schule ihre Verpflichtung, Schüler*innen mit und ohne Lernschwierigkeiten gemeinsam zu unterrichten?

- Wird die Bildung von Lerngruppen nach Leistung auf ein Mindestmaß beschränkt?
- Falls es Leistungsgruppen gibt: Bestehen Strategien zur Vermeidung negativer Auswirkungen wie Schulfrust und Stigmatisierung in den „unteren“ Gruppen? Haben die Schüler*innen regelmäßig die Möglichkeit, die Gruppe zu wechseln?
- Werden die Sitzordnungen von Klassen geändert, wenn Konflikte zwischen einzelnen Gruppen existieren?
- Ist die Wahrnehmung von außerschulischen Aktivitäten für alle möglich?
- Wie liegen die Termine für Elternabende? Können z.B. Alleinerziehende teilnehmen?
- Wann werden Schulveranstaltungen ausgerichtet (z.B. Beachtung von Ramadan)?

4. Sprachliche Barrierefreiheit:

Schulen sind zunehmend mit Mehrsprachigkeit konfrontiert. Es ist z.B. Aufgabe der Schule sicherzustellen, dass für alle Schüler*innen und Erziehungsberechtigten der gleiche Zugang zu Informationen gewährleistet wird. Andernfalls werden Personengruppen ohne sprachliche Barrieren bevorteilt. Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit in der Schule und die Ausrichtung der schuleigenen Praxen und Routinen an diese Ausgangslage führen langfristig zu mehr Beteiligung von Erziehungsberechtigten und Lernerfolgen bei Schüler*innen.

Impulse für die Reflexion:

- Wann und warum stellt „Sprache“ im Schulalltag eine Herausforderung dar?
- Werden in der Schule alle Sprachen als gleichwertig anerkannt und werden Sprachhierarchien vermieden?
- In welcher Sprache sind Briefe an Erziehungsberechtigte und andere wichtige Informationen verfasst?
- Wird einfache Sprache oder eine leicht verständliche Sprache in der Kommunikation mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten verwendet?
- Wie ist der Umgang mit Erstsprachen in der Schule und im Unterricht?
- Wird Mehrsprachigkeit bzw. die vertretenen Sprachen der Schüler*innen in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen?
- Kann eine Sprachmittlung bei Gesprächen mit Erziehungsberechtigten sichergestellt werden?

5. Symbolisch-repräsentative Barrierefreiheit:

Um für Erziehungsberechtigte und (potenzielle) Schüler*innen attraktiv zu sein, stehen Schulen vor der Aufgabe, sich angemessen in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Die Selbstpräsentation der Schule erfolgt anhand bestimmter Medien – beispielsweise anhand von Printerzeugnissen wie Flyern oder Presseerklärungen in Zeitungen, aber auch anhand der Website der Schule oder der Gestaltung des Schulraumes. Die Repräsentation der Schule ist, hinsichtlich verschiedener Aspekte, wie beispielsweise Adressat*in, symbolischem Charakter der Darstellung sowie der adäquaten Darstellung der heterogenen Schüler*innenschaft, zu reflektieren.

der Website der Schule oder der Gestaltung des Schulraumes. Die Repräsentation der Schule ist, hinsichtlich verschiedener Aspekte, wie beispielsweise Adressat*in, symbolischem Charakter der Darstellung sowie der adäquaten Darstellung der heterogenen Schüler*innenschaft, zu reflektieren.

Impulse für die Reflexion:

- Wie wird die Schule im Internet oder in Flyern dargestellt?
Wer fühlt sich angesprochen? Passt die Darstellung zu der bestehenden Schulgemeinschaft?
- Vermeidet die Schule, den Eindruck zu vermitteln, dass in der Schule nur eine nationale Identität oder Lebensweise vorhanden ist?
- Welche Rollen haben von (struktureller) Benachteiligung betroffene Familien bei der Ausgestaltung von Schulfesten?
- Wird die Diversität im Kollegium, in der Schüler*innenschaft und in der Elternvertretung abgebildet?
- Werden künstlerische Arbeiten oder Projektarbeiten aller Schüler*innen in der Schule und in den Klassenräumen ausgestellt?

6. Soziokulturelle Barrierefreiheit:

Heterogene Gruppen bringen verschiedene Wissensstände, Erfahrungen und Habitus mit, die das Verhalten und die Einstellung zu Themen oder die Inanspruchnahme von schulischen Möglichkeiten beeinflussen können. Die damit von schulischer Seite verbundenen Schulpraxen, Routinen und Haltungen können zu Ausschlüssen bestimmter Personengruppen führen.

Impulse für die Reflexion:

- Wann spielen unterschiedliche Wissensstände, die Herkunft, der soziale Status, Erfahrungen und Haltungen von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften eine Rolle an Schulen?
- Inwiefern wird Wissen über das deutsche Bildungssystem, schulrelevante (interne wie externe) Abläufe und Fördermöglichkeiten den Erziehungsberechtigten bereitgestellt?
- Reflektiert das Schulpersonal, dass Erziehungsberechtigte und Schüler*innen aufgrund von fehlenden Verknüpfungspunkten zur eigenen Lebensrealität oder Diskriminierungserfahrungen bestimmten Schulpraxen und Unterrichtsinhalten skeptisch gegenüberstehen können? Welche Strategien hat die Schule für einen wertschätzenden Umgang mit dieser Skepsis?

7. Pädagogische Barrierefreiheit/inhaltliche Zugänglichkeit

Eine heterogene Schüler*innenschaft erfordert einen pädagogisch-professionellen Umgang mit der Bedeutung von Differenzen und damit einhergehender gesellschaftlicher Positioniertheit. Für die pädagogische Fachkraft bedeutet dieser Umstand die Anerken-

nung verschiedener Lebensrealitäten der Schüler*innen und ihrer Erziehungsberechtigten innerhalb der Gesellschaft. Diese Verschiedenheit muss mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung und die Erwartungshaltung an die Schüler*innen reflektiert und die daraus folgende Einsicht praktisch wirksam werden.

Impulse für die Reflexion:

- Welche Kompetenzen und Unterrichtsgestaltungsmöglichkeiten besitzt das Schulpersonal, um mit heterogenen Lerngruppen umzugehen?
- Welche Gruppenkonstruktionen von Schüler*innen bildet das Schulpersonal in der Kommunikation mit anderen? Z.B. Schüler*innen mit „guter Mitarbeit – schlechter Mitarbeit“, Schüler*innen mit oder ohne Migrationsgeschichte.
- Werden mit vermeintlichen Gruppen bestimmte Bilder verbunden, welche die Leistungs- und Entwicklungserwartungen an Schüler*innen beeinflussen?
- Werden an alle Schüler*innen gleich hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit gestellt?
- Werden Diskriminierungserfahrungen der Schüler*innen oder Erziehungsberechtigten anerkannt und bei der Gestaltung von Unterricht und pädagogischen Angeboten berücksichtigt?
- Wird kontinuierlich vermieden, eine Religion als wichtiger darzustellen als andere oder als keine Religionszugehörigkeit?
- Erkennt das Schulpersonal an, dass sich nicht alle Menschen als entweder männlich oder weiblich verstehen?

- Geht das Schulpersonal sensibel mit den familiären Konstellationen aller Schüler*innen um, wenn z.B. über Ereignisse wie Muttertag oder Vatertag gesprochen wird?
- Werden Konflikte mit Machtungleichgewichten im Klassenraum gesehen und reflektiert?

3. Mögliche Folgen von Barrieren am Beispiel Sprache und Elternarbeit

Im Rahmen der Begleitung einer Schule haben wir uns zur Aufgabe gemacht, bestehende Barrieren im Rahmen von pädagogischen Tagen zu identifizieren und im Anschluss Maßnahmen zu deren Abbau zu entwickeln. Fragestellungen wie oben eignen sich dazu, in das Thema einzusteigen und die Teilnehmenden für bestehende Barrieren zu sensibilisieren. In einem zweiten Schritt kann der Bezug zu Herausforderungen im Schulalltag hergestellt werden, die von Schulbeteiligten gesehen und im Idealfall kommuniziert werden.

Die Folgen von Barrieren und der Umgang innerhalb der Schulstruktur sollten im Rahmen einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung von Schulpersonal reflektiert werden. Das Vorliegen von Barrieren ist natürlich abhängig von der jeweiligen Schule. Gleichzeitig gibt es Barrieren, die in vielen Schulen relevant zu sein scheinen. Beispielsweise hat bei uns im Rahmen der Begleitung einer Schule Sprache im Kontext von Elternbeteiligung eine Rolle gespielt. Wir möchten dies im Folgenden veranschaulichen:

*In einer Schule kann nicht gewährleistet werden, dass zu Gesprächen mit Erziehungsberechtigten oder zu Elternabenden ein*e Sprachmittler*in anwesend ist. Dadurch bestehen sprachliche Barrieren zwischen Schulpersonal und Erziehungsberechtigten.*

Lehrkräfte kommunizieren in dem Kontext auch, dass sich vor allem Erziehungsberechtigte mit Migrationsgeschichte nicht an Schulen beteiligen.

Die sprachlichen Barrieren, die zwischen dem Schulpersonal und Erziehungsberechtigten bestehen, können einen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl der Erziehungsberechtigten zur Schulgemeinschaft haben. Erziehungsberechtigte können die Erfahrung machen, „nicht verstanden“ zu werden oder „eine Herausforderung für den Schulalltag“ darzustellen. Erziehungsberechtigte ohne Sprachbarriere sind davon nicht oder nicht in diesem Maße betroffen. Betroffene könnten sich eventuell zunehmend distanzieren und manche könnten sich komplett zurückziehen. Mittelbar können sprachliche Barrieren zu weniger Teilhabe- und Partizipationschancen der betroffenen Familien führen, sodass diese auf der institutionellen Ebene Benachteiligung ausgesetzt sind. Betroffene Familien werden möglicherweise weniger angesprochen, um sich aktiv z.B. an außerschulischen Aktivitäten oder in Gremien zu beteiligen. Ein gemindertem Selbstwertgefühl und Angst vor neuen unangenehmen Erfahrungen können die betroffenen Erziehungsberechtigten daran hindern, sich selber aktiv einzubinden. Bei einigen Lehrkräften verfestigt sich ein Bild: „Die Eltern beteiligen sich nicht.“ Sie interessieren sich nicht für die Schule und die Entwicklung des Kindes“. Hat sich ein solches Bild verfestigt, kann dies wiederum zu neuen Diskriminierungserfahrungen von Betroffenen führen (vor allem ausgelöst durch Mikroaggressionen). Mittelbar besteht die Gefahr, dass den jeweiligen Kindern (unbewusst) zugeschrieben wird, dass das Elternhaus sie nicht unterstützt. Besteht innerhalb der Schulstruktur die (unbewusste) Erwartungshaltung eines unterstützenden Elternhauses, kann das beispielsweise einen Einfluss darauf haben, wie die Leistungen der Schüler*innen bewertet werden.

Um dem Diskriminierungsrisiko zu begegnen, kommen verschiedene Maßnahmen in Betracht: In erster Linie müssen Änderungen auf bildungspolitischerer Ebene stattfinden. Oft fehlt es an der notwendigen finanziellen und personellen Unterstützung von verantwortlichen Verwaltungsstrukturen. Viele fühlen sich im Schulalltag dadurch überfordert, ohnmächtig oder machtlos. Aber ausgehend davon, dass Schulen das Recht auf Beteiligung der Erziehungsberechtigten für alle gleich umsetzen müssen, müssten Schulen geeignete Maßnahmen zum Abbau erarbeiten. Expert*innen haben zudem festgestellt, dass Elternbeteiligung sich generell positiv auf die Leistung und Motivation von Schüler*innen auswirken kann. Besonders leistungsfördernd sollen mitbestimmende Tätigkeiten sein, wie etwa die Mitgliedschaft von Eltern in Entscheidungsgremien.⁷⁵ Schüler*innen mit Migrationsgeschichte, bei denen zwischen Erziehungsberechtigten

⁷⁵ U.a. Holzberger, „Wie Elternbeteiligung den Schulerfolg steigern kann“, 3.

und Schulen Sprachbarrieren bestehen, sind im besonderen Maße von ungleichen Bildungschancen betroffen.

Kurzfristig können ein wertschätzender Umgang mit der Sprachbarriere und digitale Übersetzungsmöglichkeiten eine zügige Abhilfe schaffen. Mit einem „wertschätzenden Umgang“ meinen wir die Fähigkeit, sich bewusst mit der Perspektive von strukturell benachteiligten Familien in Schulen (in diesem Fall im Kontext Sprachbarriere) auseinanderzusetzen und eigene Zuschreibungen zu reflektieren. Gelingt dies, kann mit Betroffenen gemeinsam an einer einzelfallbezogenen Lösung gearbeitet werden.

Generell kann eine fehlende oder mangelnde Elternbeteiligung nicht auf den Faktor der migrationsbedingten Sprachbarrieren reduziert werden. In der Praxis erleben wir jedoch häufig, dass die Nichterreichbarkeit von Erziehungsberechtigten auf die Merkmale ethnischer Herkunft und/oder Religiosität und zugeschriebenen Haltungen reduziert wird. Andere Gründe werden dann häufig nicht mehr in den Blick genommen. Vorannahmen gegenüber Erziehungsberechtigten sollten somit reflektiert werden, um Stereotype und Vorurteile zu vermeiden. Andernfalls werden diskriminierende/rassistische Haltungen unter Lehrkräften und damit innerhalb der Schulstruktur reproduziert und damit verfestigt. Die Einflussfaktoren für fehlende Elternbeteiligung können vielfältig sein: die fehlende Identifikation mit dem deutschen Bildungssystem aufgrund negativer Erfahrungen der Erziehungsberechtigten in ihrer eigenen Bildungsbiographie, die fehlenden zeitlichen Ressourcen von Alleinerziehenden, Multijobber*innen oder Pflegenden. Diese Einflussfaktoren führen, ähnlich wie die sprachliche Barriere, zum Risiko struktureller Benachteiligung von betroffenen Familien und Schüler*innen.

Durch eine regelmäßige Reflexion der eigenen Annahmen können Räume für neue Interpretationen entstehen. In der Folge kann es Lehrkräften einfacher fallen, aus ihrem pädagogischen Wissen heraus neue Handlungsansätze zur besseren Erreichbarkeit zu entwickeln. Ein möglicher Ansatz zur Elterneinbindung ist der Zugang über die Schulsozialarbeit und die stadtteilbezogene Gemeinwesenarbeit, die lebensweltnah an der Zielgruppe arbeitet, und damit als wesentliche Kooperationspartnerin von Schulen anzuerkennen ist.

Doris Holzberger benennt fünf *Erfolgsfaktoren für Elternbeteiligung*:

- *Kontinuität*: Kontinuität als Faktor bedeutet, nicht auf Anlässe zu warten, den Erstkontakt zu nutzen und dabei verschiedene formelle und informelle Kanäle zu verwenden und Zeitpläne transparent zu machen.
- *Vertrauen*: Vertrauen als Faktor bedeutet, gemeinsame Ziele zu betonen, Entscheidungswege transparent zu machen, Kommunikationsstrategien zu nutzen und externes Fachpersonal hinzuziehen.
- *Glaubwürdigkeit*: Glaubwürdigkeit als Faktor bedeutet, Entscheidungen zu begründen, verbindliche Regeln festzulegen und Fachkenntnisse zu zeigen.
- *Augenhöhe*: Augenhöhe als Faktor bedeutet, Hierarchien zu vermeiden, Räume für informellen Austausch zu schaffen und Erziehungsberechtigte mit ins Boot zu holen.
- *Beteiligung der Schüler*innen*: Beteiligung der Schüler*innen als Faktor bedeutet, erst Schüler*innen kennenzulernen, mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten gemeinsam zu sprechen und Kommunikationsanlässe transparent zu machen.

Schulleitungen und Lehrkräfte können mit diesen Faktoren die Bedingungen optimieren, um alle Erziehungsberechtigten gleichermaßen anzusprechen und mit einzubeziehen. In der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten sind zudem Kompetenzen in Gesprächsführung, Konfliktsensibilität und Differenzsensibilität notwendig, die im Rahmen von Weiterbildungen erworben werden können.

4. Herausforderungen

In der praktischen Umsetzung gibt es verschiedene Herausforderungen, die es bei der Entwicklung einer inklusiven Schulkultur zu bewältigen gilt. Wegen der Existenz von Förderschulen beispielsweise ist das deutsche Bildungssystem gesetzlich nicht an inklusiven Werten orientiert, auch wenn andere völkerrechtliche Grundsätze gelten sollten. Inklusion wird zudem oft als ein Ansatz verstanden, der Kinder mit Behinderung adressiert. Zudem fehlt es an genügend personellen Ressourcen, um multiprofessionelle Teams an Schulen gewährleisten zu können (z.B. ausreichend Förderlehrkräfte, DAZ-Lehrkräfte). Dennoch hat die einzelne Schule die Möglichkeit, durch die Vermittlung inklusiver Werte in die gesamte Schulgemeinschaft ein inklusives Schulklima zu fördern. Das erfordert allerdings mehr als die Verankerung von Werten in Leitbildern. Das gesamte Schulpersonal, Schüler*innen und Erziehungsberechtigte sollten sich kontinuierlich mit dem Konzept einer inklusiven Schule beschäftigen. Schulleitungen spielen dabei eine besondere Rolle. Sie repräsentieren den Gedanken der inklusiven Kultur ihrer Schule nach innen und außen. Das bedeutet mit Blick auf den inklusiven Gedanken, dass Schulleitungen nicht mit autoritärem Führungsstil vorgehen, sondern auf kooperative Zusammenarbeit setzen und inklusive Werte wie Vertrauen, Teilhabe, Gemeinschaft, Gleichheit und Mitgefühl aktiv vorleben. Wir betrachten es auch als Aufgabe der Schulleitung, entschieden zu handeln, falls das Lehrpersonal diese Werte missachtet. Die Missachtung kann sich durch abfällige Bemerkungen über andere Lehrkräfte, Beschäftigte oder Schüler*innen äußern.

Da institutionelle/strukturelle Diskriminierung mit dem Fehlen inklusiver Strukturen einhergeht, lag ein Schwerpunkt in der Begleitung unserer Schule auf der Identifikation von schulischen Barrieren. Dabei wurde zum einen deutlich, dass viele schulische Barrieren in fehlenden schulischen Ressourcen begründet sind und die einzelne Schule auf Unterstützung von anderen Strukturen angewiesen ist. Als Herausforderung ist hier die Ohnmacht vieler Lehrkräfte zu nennen. Wir haben wahrgenommen, dass Viele Veränderungen anstreben. Sie sind jedoch auf Unterstützung angewiesen, um diese umzusetzen. Zum anderen aber bestehen auch Barrieren in den Köpfen der Lehrkräfte, die es zu überwinden gilt. Diese haben sich in Vorurteilen gegenüber bestimmten Schüler*innen oder Erziehungsberechtigten oder einem fehlenden inklusiven pädagogischen Ansatz ausgedrückt.

An diese Haltungen heranzukommen, erfordert Zeit und Vertrauen in den Beratungsprozess. Es wurde deutlich, dass die Kompetenzen zur Förderung inklusiver Schulstrukturen bereits früh ausgebildet werden müssen, damit Veränderungen im Schulalltag zu erreichen sind.

VII. Baustein 3: Diskriminierungskritische und diversitätsorientierte Gestaltung von Unterricht und pädagogischen Angeboten

In diesem Baustein möchten wir gezielt darauf schauen, in welchen Bereichen der Unterrichtsgestaltung und in welchen schulischen Angeboten Diskriminierungsrisiken bestehen. Eine diskriminierungskritische und diversitätsorientierte Gestaltung von Unterricht und pädagogischen Angeboten baut bestehende Risiken ab. Im Kontext des Drei-Wege-Modells verorten wir diesen Baustein sowohl im Bereich der Organisations- als auch der Personalentwicklung.

Bevor wir auf spezifische Diskriminierungsrisiken im Unterricht eingehen, möchten wir auf die *Möglichkeit „weiser Interventionen“* hinweisen. Die Forschung hat diesbezüglich gezeigt, dass Leistungsdifferenzen zwischen verschiedenen Schüler*innengruppen durch sozialpsychologische Interventionen von Lehrende reduziert werden können. Der *Sachverständigenrat für Integration- und Migration (SVR)* hat zur diversitätsorientierten Gestaltung von Unterricht verschiedene Empfehlungen veröffentlicht. In der Studie „Vielfalt im Klassenzimmer“ des SVR wird auf die weisen Interventionen Bezug genommen. Ergänzend hat der Sachverständigenrat ein Handbuch über die weisen Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht veröffentlicht.⁷⁶ Dort finden Lehrende verschiedene Ansätze und Methoden um leistungsförderliche Überzeugungen im Unterricht und das Gefühl der Zugehörigkeit zu stärken.

Der Begriff der „weisen Intervention“ ist dabei an Claude Steeles Begriff des „weisen Unterrichts“ angelehnt, der für eine differenzsensible Pädagogik steht, die durch positive Wertschätzung versucht, negative unterrichtsbezogene Einflüsse auf Lernende abzumildern.⁷⁷

⁷⁶ Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2020, Grießig, und Lokhande, Weise Interventionen ⁷⁷ Vgl. Steele, „A Threat in the Air“. Siehe ebenfalls zum psychologischen Entgegenwirken von negativen Stereotypen: Walton, „The New Science of Wise Psychological Interventions“.

Eine Intervention, die der SVR in Bezug auf Migrationsgeschichte untersucht hat, ist die *Selbstbestätigungsintervention*. Bei Anwendung der Intervention konnte ein positiver Effekt in Bezug auf den stereotype treat festgestellt werden.⁷⁸ Die Selbstbestätigungsintervention versucht das Selbstwertgefühl von Betroffenen zu steigern. Das Selbstwertgefühl ist ganz wesentlich mit sozialen Rollen und Identitäten verknüpft. Für die Wirksamkeit der Intervention ist nicht erforderlich, dass die betroffene Person das Gefühl hat, gerade in dem Bereich gut zu sein, in dem sie ihren Selbstwert bedroht sieht. Entscheidend ist die Rückbesinnung auf (andere) positive Eigenschaften. So muss etwa in Mathematik nicht an besondere Fähigkeiten in Mathematik erinnert werden, es reicht aus, dass man eine unterstützende Familie hat, gut in Fußball oder Musik ist und sich darauf besinnt oder erinnert wird. Bei 820 Schüler*innen aus Klassenstufe 7 wurde die Wirkung der Intervention überprüft. Es konnte gezeigt werden, dass Schüler*innen mit türkischem oder arabischem Hintergrund unmittelbar nach einer Auseinandersetzung mit Themen, die für sie selbst wichtig sind, besser in Mathematiktests abschneiden als eine Vergleichsgruppe. Derart können Lehrkräfte diese Intervention einsetzen, um die Wirkung von negativen Stereotypen zu verringern, so die Autor*innen der Studie.

Bedingungen für das Gelingen von weisen Interventionen ist, dass Schüler*innen die Selbstinterventionsmethode und Ihre Anwendung als Methode nicht transparent gemacht wird, um Gefühle von Manipulation oder auch Stigmatisierung zu vermeiden. Schüler*innen könnten zudem die verbesserte Leistung in der Prüfung lediglich auf die Intervention der Lehrkraft zurückführen und nicht auf ihre eigenen Leistungen. Die Lehrkraft muss insgesamt ihre Haltung von einer eventuell negativen zu einer positiven Grundhaltung ändern. Es darf allerdings nicht auf konkretes und individuell differenziertes kritisches Feedback verzichtet werden. Es müssen einerseits an die Schüler*innen (realistisch) hohe Erwartungen vermittelt werden. Andererseits muss vermittelt werden, dass Vertrauen darin besteht, dass die jeweiligen Schüler*innen diese Erwartungen erfüllen. Zuletzt müssen Interventionen (ergänzend) in einen qualitativ hochwertigen Unterricht eingebettet sein, der sowohl eine hohe Qualität an Fachlichkeit aufweist als auch Lernkompetenzen der Schüler*innen fördert.⁷⁹

⁷⁸ Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) und Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Vielfalt im Klassenzimmer, 38–57. ⁷⁹ Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) und Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, 62 f.

1. Diskriminierungsrisiken in der Unterrichtsgestaltung

Diskriminierungsrisiken bestehen in der Unterrichtsgestaltung unter anderem aufgrund verinnerlichter Vorstellungen von „Normalität“. Bestimmte Vorstellungen darüber, was als normal gilt, sind hegemonial. Abweichungen von dieser Norm werden nicht bedacht, nicht benannt, ausgelassen und bewusst oder unbewusst unsichtbar gemacht. Die Normvorstellung in Deutschland besteht noch heute in der Norm einer weißen, männlichen, heterosexuellen, nicht behinderten, mittelständigen Person mit deutschem Pass und christlicher Konfession im jungen bis mittleren Alter.

Vorherrschende Normalitätsvorstellungen manifestieren sich in der schulischen Umgebung auf vielfältige Art und Weise. Allen ist gemein, dass sie Diskriminierungen zur Folge haben können, wenn bestehende Normalitätsvorstellungen nicht kritisch hinterfragt und sichtbar verändert werden.

Auf einige gehen wir in den nächsten Absätzen ein.

Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

In der Gestaltung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien drückt sich immer ein Stückweit aus, wer die Bücher oder Materialien mit welchem Wissen und Perspektive gestaltet und wie die Person gesellschaftlich positioniert ist. Unter Umständen wird die Lebensrealität vieler Schüler*innen nicht in Lehrmaterial und damit im Unterricht repräsentiert. Damit besteht ein gegenwärtiges Diskriminierungsrisiko für bestimmte Schüler*innen. Diskriminierungen finden sich z.B. in der Verwendung diskriminierender Sprache wieder. Zu denken ist hier etwa an die Nennung rassistischer Begriffe wie etwa das N*Wort oder das Z*Wort in Literatur. Ebenso kann sich Diskriminierung in stereotypen Darstellungen oder einem verzerrten Umgang mit Geschichte zeigen. Die Lehrperson ist dann gegebenenfalls auch einer Diskriminierung ausgesetzt.

In jüngerer Zeit sind hinsichtlich stereotyper Darstellungen in Schulbüchern einige Studien erschienen. Eine Untersuchung von 65 Schulbüchern für die Sekundarstufe 1 in fünf Bundesländern hat beispielsweise ergeben, dass Migration überwiegend als krisenhaft und konfliktträchtig dargestellt wird.⁸⁰

⁸⁰ Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Schulbuchstudie Migration und Integration.

Damit werden mittelbar auch Menschen mit Zuwanderungsgeschichte als „herausfordernd“ und „problemhaft“ gekennzeichnet. Mit Blick auf Geschlecht und sexuelle Identität bestehen in Schulbüchern häufig noch heteronormative und binäre Rollen- und Geschlechtsvorstellungen.⁸¹ In einer neueren Studie,⁸² die Schulbücher zwischen 2013 und 2020 im Bundesland Bremen untersucht hat, wurde deutlich, dass (nicht-eurozentristische) mehrperspektivische Darstellungen ausgelassen und Betroffene von Diskriminierung meist nicht als handelnde Subjekte, sondern als passive Opfer dargestellt werden. Fast alle der analysierten Schulbücher weisen – neben positiven Ansätzen – implizit oder explizit antisemitische, rassistische, sinti- und romafeindliche, frauen- und queerfeindliche Inhalte und Abbildungen auf.

Oftmals liegt es außerhalb der Handlungsmacht der Einzelschule oder der einzelnen Lehrkraft, dieses oder jenes Schulbuch – und das gilt ebenso für Lektüren im Sprachunterricht – zu verwenden oder nicht zu verwenden. Dennoch können Lehrkräfte so gut wie möglich ihren Unterricht diskriminierungskritisch gestalten, indem sie auf alternatives Material für den Unterricht zurückgreifen, um den Schüler*innen die erforderlichen Inhalte des Rahmenlehrplans zu vermitteln. Falls diskriminierende Inhalte in Schulbüchern verwendet werden (müssen), ist wichtig, dass Lehrkräfte, diese Inhalte mit ihren Schüler*innen im Unterricht kritisch thematisieren.⁸³ Hierfür ist es allerdings notwendig, dass Lehrkräfte diskriminierende Darstellungen in Schulbüchern erkennen.

Folgende Fragestellungen können als erste Hilfestellung dienen⁸⁴

- Welche Personengruppen werden in den Unterrichtsmaterialien in Wort und Bild repräsentiert, welche nicht?
- Werden Stereotype reproduziert?
- Wie wird über verschiedene gesellschaftliche Gruppen gesprochen?
- Ist die Darstellung von Sachverhalten möglichst objektiv und mehrperspektivisch?
- Welche Perspektiven fehlen? Haben diese Auslassungen eine diskriminierende Wirkung?

⁸¹ Die GEW hat diesbezüglich Geschlechterkonstruktionen in Schulbüchern untersucht: Bittner, Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. ⁸² El, Diskriminierungskritische Analyse von Schulbüchern im Land Bremen. ⁸³ Die Empfehlungen sind angelehnt an: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) und Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Vielfalt im Klassenzimmer, 61. ⁸⁴ Vgl. hierzu El, Diskriminierungskritische Analyse von Schulbüchern im Land Bremen.

Eine weitere Möglichkeit ist auch hier, die Schüler*innen aktiv an dieser Aufgabe zu beteiligen. Im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft können sich Schüler*innen und Lehrkräfte gemeinsam mit bestehender Literatur diskriminierungskritisch auseinandersetzen. Damit wird auch Wissen zu verschiedenen Diskriminierungsformen aufgebaut und Diskriminierungsschutz erfahrbar gemacht.

Sprachenvielfalt im Klassenzimmer

Mit Ausnahme von Prestigesprachen wie Französisch, Englisch oder Spanisch gilt ein anderssprachiger Hintergrund nicht unbedingt als Vorteil. Dabei ist die Anerkennung der Familiensprache zentral für die eigene Identität und das Gefühl der Anerkennung und Zugehörigkeit. Viele Schüler*innen aus Familien mit Migrationsgeschichte machen die Erfahrung, dass ihre familiensprachlichen Fähigkeiten beim schulischen Lernen keine Rolle spielen und dass sie ihre sprachlichen Fähigkeiten im Lernprozess nicht einsetzen können. Im Vergleich zu Kindern mit deutscher Erstsprache kann daher von einem bestehenden Diskriminierungsrisiko gesprochen werden, wenn nicht alle Schüler*innen im gleichen Maße auf ihre zur Verfügung stehenden Sprachressourcen zurückgreifen können.

Sprachenvielfalt im Klassenzimmer zu fördern, verfolgt dabei folgende wesentliche Ziele:

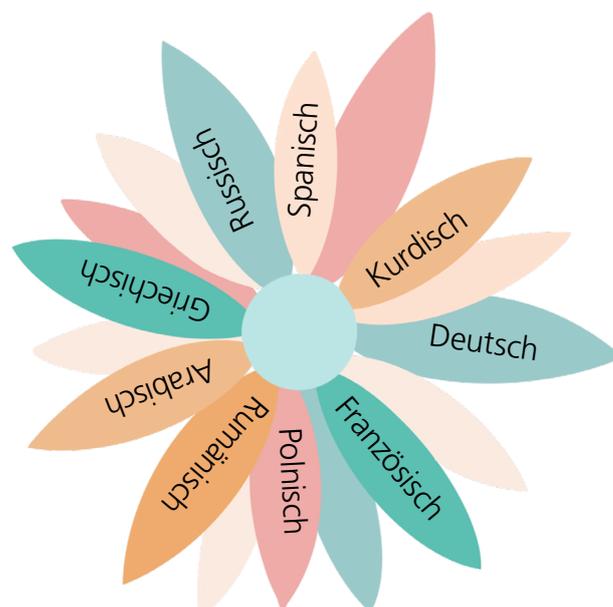
- Sprachenvielfalt als Bereicherung erlebbar machen und die Schulen für Sprachen öffnen (mehrsprachigkeitsoffenes Lernklima).
- Hierarchisierung von Sprachen abbauen
- Lernenden die Möglichkeit geben, ihre gesamten sprachlichen Fähigkeiten beim Lernen zu nutzen.
- Motivation fürs Lernen steigern

In unserer Praxis haben wir empfohlen, die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Klasse von Beginn an transparent zu machen, indem Ziele und Vorgehen sichtbar gemacht werden. Schüler*innen sollten als Expert*innen für ihre Sprachwelt mitentscheiden dürfen.

Um ein Bewusstsein für das Thema zu schaffen, können sich Lehrkräfte folgende *Reflexionsfragen* stellen:

- Welches Gefühl oder welche Gedanken habe ich, wenn ich im Klassenzimmer Schüler*innen eine andere Sprache höre als Deutsch?
- Habe ich unterschiedliche Gefühle bei unterschiedlichen Sprachen?

Lehrkräfte können gemeinsam mit den Schüler*innen als ersten Schritt eine Sprachenblume gestalten und im Klassenzimmer aufhängen. Damit kann die bestehende Mehrsprachigkeit als positive Ressource sichtbar gemacht werden.



Die Methode *Sprachenportrait* kann dazu genutzt werden, sich kreativ mit dem Thema Sprachenvielfalt zu beschäftigen. Schüler*innen erhalten Methodenblätter mit der Silhouette einer Person. Die Schüler*innen können dann ihre Sprachen mit jeweils unterschiedlichen Farben in die Silhouette malen. Schüler*innen können damit ein Bewusstsein dafür schaffen, welche und wie viele Sprachen bei ihnen, aber auch bei anderen eine Rolle spielen. Die Methode bietet auch für alle in der Klassengemeinschaft die Möglichkeit, zu erfahren, welche Bedeutung und welche Gefühle die Schüler*innen mit den Sprachen verknüpfen, die sie sprechen.

Wie aber kann *Mehrsprachigkeit aktiv im Regelunterricht* einbezogen werden? Hierzu empfehlen wir die Broschüre „Sprache, Vielfalt, Kompetenz“.⁸⁵ Die Autor*innen beschreiben auch eine dahinterstehende notwendige Haltung:

*Es braucht die Fähigkeit, Respekt und Wertschätzung für andere Sprachen zu haben. Dass nur Deutsch-sprechen hilft, Deutsch zu lernen, ist nicht richtig. Sondern die deutsche Sprache entwickelt sich besser, wenn sie eingebettet ist in den gesamten Sprachbesitz. Das Lernen der Sprachen kann sich gegenseitig ergänzen. Respekt, Wertschätzung und eben auch die Bereitschaft, auszuhalten, dass nicht alles so ist, wie ich es mir wünsche.*⁸⁶

Grundsätzlich ist es möglich, alle Übungen sprachsensibel und mit Einbezug von Mehrsprachigkeit zu gestalten. Einige wesentliche Impulse für die Umsetzung:

- Es sollte immer möglich sein, Notizen in der Erstsprache anzufertigen.
- Brainstorming im Fachunterricht kann sprachsensibel gestaltet werden. Schüler*innen können damit alle ihnen zur Verfügung stehenden mehrsprachigen Ressourcen nutzen. Damit können auch alltagsweltliche und alltags-sprachliche Assoziationen zu einem Begriff nicht nur auf Deutsch, sondern auch in den Familiensprachen hervorgerufen werden.

⁸⁵ Landeshauptstadt Düsseldorf - Amt für Migration und Integration, Sprache. Vielfalt. Kompetenz. ⁸⁶ Landeshauptstadt Düsseldorf - Amt für Migration und Integration, 19. ⁸⁶ Landeshauptstadt Düsseldorf - Amt für Migration und Integration, 19.

- Gruppenbildung bei vergleichbaren Mehrsprachigkeitskonstellationen für die Vorarbeit: Schüler*innen können mit allen zur Verfügung stehenden Sprachen Aufgabenstellungen bearbeiten. Gerade Schüler*innen, die sich gehemmt fühlen, äußern sich häufiger und sammeln dadurch positive Erfahrungen, die ihr Selbstbild stärken.
- Werden Lernplakate genutzt, können diese mehrsprachig gestaltet werden.
- Texte können bei Bedarf zweisprachig verfasst werden, indem Wörter oder Sätze auch in der Erstsprache formuliert werden (z.B. in Klammern).
- Filme, Videos... können auf den in der Klassengemeinschaft vorhandenen Sprachen mit deutschem Untertitel gezeigt werden.

Diskriminierungsrisiken in der Kommunikation mit Schüler*innen

Wie bereits hinsichtlich der „weisen Interventionen“ beschrieben, kann Kommunikation als Methode genutzt werden, um die Leistung von Schüler*innen positiv zu beeinflussen. Die Kommunikation mit Schüler*innen, auch wenn diese nonverbal abläuft, kann jedoch auch konkrete Diskriminierungserfahrungen zur Folge haben (vgl. Interaktionsdauer⁸⁷ oder Mikroaggressionen⁸⁸). Weitere Diskriminierungsrisiken durch Kommunikation können sich in Bezug auf Trans*Kinder ergeben. Werden Trans*Kinder nach ihrem Outing von Schulverantwortlichen weiterhin mit ihrem „deadname“ angesprochen oder in Kursbüchern und Online-Tools mit dem „deadname“ aufgelistet, stellt das eine Diskriminierung dar.

Die falsche Ansprache kann zu ständigen Fremdoutings und emotionalem Stress führen. Betroffene berichten auch über Mobbingsituationen durch andere Schüler*innen. Diese sind durch die öffentliche Ansprache der Lehrkräfte dazu ermutigt, die gewählte Geschlechtsidentität nicht anzuerkennen.

⁸⁷ Hierzu siehe Kapitel IV.3 ⁸⁸ Hierzu in Kapitel IV.1 .

Es ist wichtig zu wissen, dass Trans*Kinder und Jugendliche auch vor einer offiziellen Personenstandsänderung ein Recht darauf haben, entsprechend ihrer gewählten Geschlechtsidentität angesprochen zu werden. Schulen sind angehalten, alles Notwendige zu unternehmen, Diskriminierungen, die aufgrund von Schulpraxen gegeben sind, zu verhindern. Das bedeutet unter anderem, dass Lehrkräfte den Namen in Kursbüchern gegebenenfalls handschriftlich abändern müssen.⁸⁹

Weitere Risiken sind im Bereich der Berufsorientierung zu nennen. Hier kann beispielsweise die Vermittlung geschlechterstereotyper Berufsperspektiven für Schüler*innen relevant sein, die die spätere Berufswahl der Schüler*innen beeinflussen. Zusätzlich können Vorannahmen, sozio-ökonomische Position in der Kommunikation eine Rolle spielen: Wie reagiert die Lehrkraft auf die Aussage eines migrantischen Schülers der Realschule, der nicht aus einer „Bildungsfamilie“ stammt, aber gute Noten hat, auf dessen Absichtserklärung, Abitur zu machen und später Jura zu studieren?

Notengebung

Bewertung sollte gemäß einem inklusiven Verständnis die Funktion haben, den Lernprozess durch regelmäßiges und auf individuelle Ziele bezogenes Feedback zu leiten. Im Gegensatz dazu dienen Noten jedoch häufig dem Vergleich mit einer Gruppe (Sozialnorm) und fördern den Vergleich und damit die Konkurrenz der Schüler*innen untereinander.⁹⁰ Mit Hilfe von Noten wird versucht, die Leistung von Schüler*innen in Zahlen auszudrücken und damit vermeintlich objektiv greifbar zu machen. In Noten verstecken sich jedoch Bewertungsmaßstäbe, die häufig für alle gleich gelten und damit an sich bereits eine Benachteiligung in Form der Gleichbehandlung trotz ungleicher Voraussetzungen darstellen. (Diese Benachteiligung kann abgeschwächt oder vermieden werden, wenn ein Nachteilsausgleich umgesetzt wird.) Zusätzlich verschleiern Noten den subjektiven Faktor der bewertenden Person:

⁸⁹ Informationen und Materialien zum Thema sexueller und geschlechtlicher Vielfalt finden Fachkräfte unter: <https://www.regenbogenportal.de/>. Konkrete Informationen zum Thema finden sich unter: <https://www.regenbogenportal.de/informationen/tipps-fuer-trans-schueler-innen> (Zugriff: 30.09.2024) ⁹⁰ Booth und Ainscow, Index für Inklusion, 25.

In der Benotung können sich etwa vornamengebundene Vorurteile oder sonstige Stereotype verstecken.⁹¹

Zuletzt hat auch das Verhalten der Lehrkraft direkt einen Einfluss auf die Leistung und damit die Note von Schüler*innen, was etwa durch die bereits beschriebenen Erwartungseffekte deutlich wird. Relevant ist auch, wie hoch die Leistungen der Mitschüler*innen sind, in welcher Schulform die Bewertung stattfindet, in welchem sozialen Milieu die Schule ihren Einzugsbereich besitzt oder in welchem Bundesland die Lehrkraft bewertet.⁹² Lehrkräfte sind daher als Bewertungssubjekte nicht radikal getrennt von ihren Bewertungsobjekten, den Schüler*innen, sondern befinden sich mit diesen in einem Wechselverhältnis.

Organisation und Gestaltung von pädagogischen Angeboten

Diskriminierungsrisiken bestehen auch bei der Organisation und Durchführung von pädagogischen Angeboten, wie beispielsweise bei der Gestaltung von AGs, Klassenfahrten, Projektwochen und Sportfesten.

Wir möchten an dieser Stelle lediglich einige kurze Impulse zur Reflexion geben:

- Werden beispielsweise Zeiten von Ramadan bei der Terminierung von Klassenfahrten, Wandertagen oder Sportfesten berücksichtigt?
- Wie ist der Umgang mit Trans*Kindern bei einer geschlechtergetrennten Zimmeraufteilung im Rahmen von Klassenfahrten?

⁹¹ Vgl. Becker, Vornamengebundene Vorurteile; Bonefeld und Dickhäuser, „(Biased) Grading of Students' Performance“. Beckers Studie ist inspiriert von der Studie von Rudolf Weiss, „Über die Zuverlässigkeit von Zifferbenotung bei Aufsätzen“. Weiss hatte bereits 1965 festgestellt, dass sich die Zuschreibung einer bestimmten sozialen Herkunft auf die Benotung von Aufsätzen auswirkt. In einer anderen Studie bewerten Lehrkräfte identische Aufsätze, die sich nur durch mehrheitsdeutsche oder nichtmehrheitsdeutsche Namen der vermeintlichen Verfasser*innen unterscheiden, mit unterschiedlichen Noten. (Vgl. Spietsma, „Discrimination in Grading“.) Selbst in Mathematikarbeiten fließen subjektive Faktoren wie die saubere oder unsaubere Ausführung ein, sodass sich in einer Forschungsarbeit teilweise ein Unterschied von bis zu 2,75 Notenstufen gezeigt hat. (Vgl. Birkel, „Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten?“) ⁹² Panesar, Gerechte Schule, 216.

- Wie werden Arbeitsgemeinschaften oder Projektstage/-wochen bezeichnet und welche Gruppe von Schüler*innen wird (nicht) angesprochen?
- Wird Barrierefreiheit bei Wandertagen berücksichtigt?

Diskriminierungsrisiken für Schüler*innen mit Behinderung

Schüler*innen mit einer Behinderung sind im Schulalltag bei vielen bisher genannten Punkten einem Diskriminierungsrisiko ausgesetzt.

Werden Menschen wegen einer Behinderung benachteiligt, wird die dahinterstehende Ideologie Ableismus genannt.

In dem neu erschienenen Praxishandbuch „*Ableismus in der Schule*“ Für einen neuen Umgang mit Behinderung und Fähigkeiten wird der Begriff – ausgehend von der Beschreibung der Aktivistin und Autorin Tanja Kollodzieyski – wie folgt beschrieben:

Ableismus wird im Wesentlichen von zwei Seiten bestimmt. So beschreibt er auf der einen Seite eine gewisse Wahrnehmungs- und Erwartungshaltung von nicht-behinderten Menschen gegenüber behinderten Menschen. Feindliche Gesinnung kann ein Teil davon sein, muss es aber nicht. Es geht darum wie nicht-behinderte Menschen das Leben von Menschen mit Behinderung bewerten; welche Bilder und Stereotype sie im Kopf haben, wenn sie an behinderte Menschen denken. Diese Bilder müssen nicht notwendigerweise aktiv geformt werden, viel eher nehmen diese passive Gestalt an durch Unwissenheit, subjektive Erfahrungen oder Falschinformationen in den Medien. [...] Auf der anderen Seite hängt Ableismus stark davon ab, wie eng oder breit unser Verständnis von Normalität ist.⁹³

⁹³ Zitiert nach: Martick und Leonhardt, „Ableismus“, 12.

Ableismus kann sich durch zwei verschiedene Formen zeigen, den abwerteten oder den aufwerteten Ableismus. Beide Formen sind in Schulen relevant. Der *abwertende Ableismus* zeigt sich beispielsweise daran, dass betroffene Schüler*innen von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden, von anderen ignoriert oder der direkte Kontakt vermieden wird. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft sich aktiv für die Einbindung betroffener Schüler*innen in die Klassengemeinschaft einzusetzen und durch pädagogische Maßnahmen bestehende Vorurteile in der Klassengemeinschaft abzubauen. Hält dieser Zustand über eine längere Dauer an, sprechen wir von diskriminierendem Mobbing. Auch die Zuschreibung von Opferrollen, das ungefragte Anbieten von Hilfe, unsensible Fragestellungen oder negative, stereotype Verallgemeinerungen fallen ebenfalls unter diese Form. Die Form des *aufwertenden Ableismus* kann sich beispielsweise durch Lob für alltägliche Dinge, Held*innen-Formulierungen oder anerkennende stereotype Verallgemeinerungen zeigen. Beide Formen der Diskriminierung werden oft von der Gesellschaft nicht wahrgenommen und finden unreflektiert statt.

Relevante Reflexionsfragen können folgende sein: ⁹⁴

- Welche Erwartungen haben wir an Menschen und ihre Leistungen?
- Welche Fähigkeiten und Leistungen werden gesellschaftlich anerkannt?
- Welche Fähigkeiten und Leistungen gelten in unserer Gesellschaft als „normal“ und „nicht normal“?

⁹⁴ Martick und Leonhardt, 13.

Schüler*innen mit einer nicht sichtbaren Behinderung oder chronischer Erkrankung machen wiederum andere Erfahrungen. Als Beispiel sei hier die Erkrankung Endometriose zu nennen.⁹⁵ Schülerinnen, die an dieser chronischen Krankheit leiden, haben starke Schmerzen. Das kann Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit und Unterrichtsbeteiligung haben. Betroffene machen häufig die Erfahrung, dass die Schmerzen und die damit einhergehenden Nachteile nicht in dem erforderlichen Maße ernst genommen werden, da keine sichtbare Beeinträchtigung vorliegt. Ähnlich geht es auch Lehrkräften mit einer Hörbeeinträchtigung. Diese können gerade durch Nebengespräche im Unterricht und die dementsprechende höhere Lautstärke in ihrer Unterrichtsgestaltung benachteiligt sein.

Die bisher in diesem Kapitel genannten Diskriminierungsrisiken sind keinesfalls abschließend zu verstehen. Es gibt eine Reihe weiterer Aspekte, die für Schüler*innen relevant sein können.

2. Diskriminierung als Thema im Unterricht behandeln

Den Unterricht diskriminierungskritisch zu gestalten, bedeutet auch, das Thema Diskriminierung als festen Bestandteil im Regelunterricht einzubauen.

Damit wird Wissen aufgebaut und deutlich gemacht, dass die Lebenswelt vieler Schüler*innen in der Bildungsarbeit berücksichtigt wird. Diskriminierungsrelevante Themen können auf unterschiedliche Weise in den Unterricht einfließen. Wesentlich ist allerdings, die Implementierung von relevanten Themen in bestehende Rahmenlehrpläne.⁹⁶ Aktuell obliegt es den Schulen oder der einzelnen Lehrkräfte Diskriminierung in seinen unterschiedlichen Ausprägungen und Formen in den Lehrplan miteinzubringen. Hierzu gehört einerseits die Thematisierung von verschiedenen Ungleichwertigkeitsideologien wie z.B. Formen des Rassismus, (Cis-)Sexismus, Klassismus und Adultismus und die Diskriminierung von Menschen, die davon betroffen sind. Es geht aber auch grundsätzlich darum, den Schüler*innen zu vermitteln was Menschenrechte sind und wie sie sich für Menschenrechte und Gerechtigkeit einsetzen können. In einem Beschluss

⁹⁵ Vgl. auch Intersektionale Diskriminierung ⁹⁶ Die Implementierung fällt im Grunde in die Zuständigkeit von ministeriellen Verantwortlichen. Diese Verantwortung wird allerdings bundesweit nicht in dem erforderlichen Maße umgesetzt. In einigen Bundesländern erfolgt bisweilen keine Umsetzung.

der Kultusministerkonferenz zu „Menschenrechtsbildung in der Schule“ wird beschrieben, wie eine nachhaltige Aufnahme der Menschenrechtsthematik in den Unterricht und außerunterrichtlichen Angebot erfolgen kann.⁹⁷ Darüber hinaus können diskriminierende Darstellungen in Schulbüchern zum Anlass genommen werden, um über die jeweilige Diskriminierungsform zu sprechen oder die dahinterstehende Ideologie sichtbar zu machen.

Mit der Thematisierung gehen einige Risiken einher, wie Zuschreibungen, die Reproduktion von Vorurteilen oder eine Retraumatisierung von Betroffenen.

Zur praktischen Umsetzung möchten wir einige Kriterien vorstellen, um Themen rund um Diskriminierung im Unterricht sensibel zu besprechen:

- *Heterogene Erfahrungen, Diversität und Differenzordnungen mitdenken:*⁹⁸ Es existieren unterschiedliche Betroffenheiten innerhalb der Schüler*innenschaft. Die Thematisierung von Diskriminierung kann bei Betroffenen gegebenenfalls zu Retraumatisierung führen. Daher bietet es sich an, transparent zu machen, dass eine Diskriminierungsform im Unterricht bearbeitet wird. Schüler*innen können dazu ermutigt werden, bei bestehendem Redebedarf im Vorfeld auf die Lehrkräfte zuzugehen. Ihnen kann das Angebot gemacht werden, selbst bei der Unterrichtsgestaltung mitzuwirken. Für Betroffene Schüler*innen kann dieses Angebot stärkend wirken. Sie werden in ihrer Erfahrung ernstgenommen und als Expert*innen hinzugezogen. Soweit Schüler*innen Sorgen oder Ängste kommunizieren, kann gemeinsam überlegt werden, wie dennoch eine Teilnahme ermöglicht werden kann – andernfalls scheint eine Nichtteilnahme auf Wunsch aufgrund der Sorge vor Retraumatisierung auch hinnehmbar.
- *Zuschreibungen vermeiden:* Stereotype Formulierungen wie „Du als Muslim...“, was sagst du dazu?“ oder „Wie ist das denn bei euch?“ müssen vermieden werden. Schüler*innen sollten nicht dazu aufgefordert werden, stellvertretend für eine heterogene Gruppe zu sprechen.

⁹⁷ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018, „Menschenrechtsbildung in der Schule“ ⁹⁸ Zu Differenzsensibilität siehe Baustein 4 in Kapitel VIII.2

- *Bei Grenzüberschreitungen Schutz gewährleisten:* Werden im Rahmen der Thematisierung im Unterricht menschenfeindliche Haltungen im Klassenraum sichtbar, ist es unerlässlich, sich deutlich hiergegen zu positionieren. Lehrkräfte können dies zum Anlass nehmen, um über Menschenrechte im Allgemeinen zu sprechen. Es könnte pädagogisch wertvoll sein, verantwortliche Schüler*innen sogar mit einer diesbezüglichen Aufgabe zu betrauen.
- *Verwendung diskriminierungsfreier Sprache:* Die Lehrkraft sollte im Vorfeld darauf hinweisen, dass möglichst auf eine diskriminierende Sprache verzichtet werden soll. Dabei kann es hilfreich sein, darauf hinzuweisen, dass alle Personen über sich und nicht über andere sprechen. Das kann helfen, diskriminierende Sprache zu verhindern. Zusätzlich kann eine Vereinbarung getroffen werden, dass bei Verwendung diskriminierender Sprache korrigiert werden kann. Damit kann an das Verantwortungsbewusstsein aller Schüler*innen appelliert werden.

3. Herausforderungen

Bei allen oben genannten Punkten ist es eine Herausforderung, dass Lehrkräfte und Schulverantwortliche die bestehenden Diskriminierungsrisiken als solche anerkennen. Dabei spielen individuelle Haltungen, die persönliche Biografie sowie pädagogische Konzepte eine Rolle. Die Sichtbarmachung von Diskriminierungsrisiken kann auch dazu führen, dass Lehrkräfte ihre bisherige Unterrichtsgestaltung oder Strategien im Umgang mit Herausforderungen im Schulalltag in Frage stellen. Werden Diskriminierungsrisiken anerkannt, ist die Umsetzung von präventiven Maßnahmen mit weiteren Herausforderungen verbunden. Der Faktor „Zeit“ sowie die schulinterne Organisation spielen dabei eine Rolle. Betrachten wir beispielsweise die Durchsicht verwendeter Schulbücher und der Rahmenlehrpläne. Es kann hilfreich sein, strukturiert nach Fächern vorzugehen und Tandems oder Teams zu bilden. In jedem Fall sollten sich Schulen Zeit für diesen Prozess nehmen, um Überforderungen im Kollegium zu vermeiden.

Die jeweiligen Tandems oder Teams benötigen allerdings im Vorfeld Wissen zu Diskriminierung, um auch versteckte Formen zu erkennen oder Zusammenhänge zu Themen herstellen zu können, damit Diskriminierung im Rahmenlehrplan an den richtigen Stellen thematisiert werden kann. Auch der Transfer in das gesamte Kollegium kann eine Herausforderung darstellen. Schulleitungen sollten gemeinsam mit dem Kollegium überlegen, welcher Weg hier der zielführendste ist. Besonders schwierig gestaltet sich der Umgang mit Lehrkräften, die eine diskriminierungskritische Gestaltung des Unterrichts ablehnen. Schulleitungen dürfen das „Ob“ allerdings nicht in das Ermessen der einzelnen Lehrkraft legen.

VIII. Baustein 4: Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Diversität

Eine diskriminierungskritische Bildungsarbeit erfordert verschiedene Kompetenzen, die sich Lehrende hauptsächlich durch Weiterbildungen aneignen müssen (siehe nächsten Baustein). Die universitäre Ausbildung in Deutschland beinhaltet flächendeckend unseres Wissens aktuell keine verpflichtenden Inhalte zu diskriminierungskritischer Bildungsarbeit, Vielfalt und Antidiskriminierung an Schulen. Studierende haben vereinzelt die Möglichkeit, sich durch Schlüsselqualifikationen Wissen anzueignen. In den folgenden Abschnitten möchten wir darauf eingehen, in welchem Zusammenhang Diversität zu Diskriminierung steht und welche Kompetenzen Lehrkräfte brauchen, um professionell mit der Diversität ihrer Schüler*innenschaft umzugehen.

1. Was bedeutet Diversität?

Jeder Mensch ist einzigartig. Unsere Gesellschaft ist divers. Sie ist vielfältig. Doch was bedeutet das überhaupt?

Um zu beginnen, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, ist es hilfreich, sich selbst verschiedene Fragen zur Reflexion zu stellen:

- Was bedeutet „Identität“ für dich?
- Was charakterisiert deine eigene Persönlichkeit?
- Welche Eigenschaften oder Umstände beeinflussen deine Identität?
- Welche Merkmale deiner Identität sind dir besonders wichtig?

- Welche Merkmale waren in deiner Bildungsbiografie relevanter als andere?
- Welche Merkmale werden von anderen schneller wahrgenommen?
- Welche Merkmale bleiben für andere unentdeckt, haben aber einen Einfluss auf deine Einstellungen und deinen Habitus?



Es kann hilfreich sein, einen Kreis wie in der Abbildung zu zeichnen. Umso wichtiger die Merkmale für die eigene Person sind, umso eher sollten sie im inneren Kreis stehen.

Die verschiedenen Dimensionen von Vielfalt lassen sich an dem *Modell der Vielfalt* (auch „Zwiebel der Vielfalt“ genannt) von Lee Gardenswartz und Anita Rowe verdeutlichen.⁹⁹ Im Modell werden verschiedene Merkmale, die eine Person besitzt, in verschiedene Kategorien oder Dimensionen zusammengefasst. Im Schaubild sind die verschiedenen

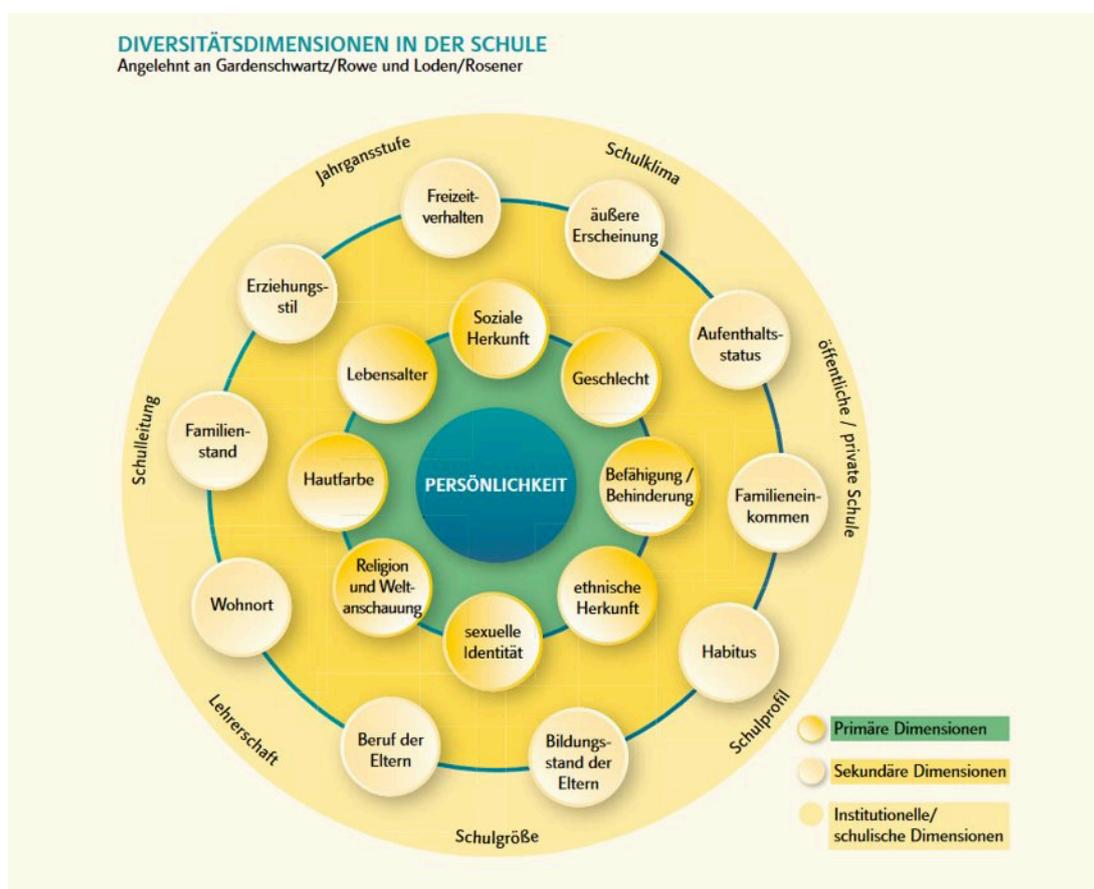
⁹⁹ Rowe und Gardenswartz, *Managing Diversity*.

Dimensionen durch Ringe dargestellt. Je weiter ein Ring vom Zentrum entfernt ist, desto veränderbarer gelten die darin zusammengefassten Merkmale. Im Zentrum steht die „Persönlichkeit“. Es folgen die *innere*, die *äußere* und die *organisationale Dimension*. Die Merkmale der inneren Dimension sind: Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, physische und psychische Fähigkeiten, Hautfarbe und ethnische Herkunft. Die genannten Merkmale gelten als unveränderbar.¹⁰⁰ Die Merkmale der inneren Dimension sind ebenfalls diskriminierungsrelevant. Der inneren Dimension folgen in der äußeren Dimension Merkmale wie Ausbildung, Elternschaft, Freizeitverhalten. In der organisationalen Dimension finden sich Merkmale wie Arbeitsort, Gewerkschaftszugehörigkeit und andere.

Jede Person besitzt Merkmale der verschiedenen Dimensionen und ist in dieser Weise vielfältig. In der spezifischen Kombination der Merkmale ist jede Person individuell und einzigartig. Personen sind daher nicht auf eines der Merkmale zu reduzieren. Eine Person ist beispielsweise nie nur muslimisch oder nur weiblich, sondern besitzt vielfältige andere Merkmale, etwa einen bestimmten Familienstand und spezifische Freizeitinteressen. Mit anderen Worten besitzt jede Person Individualität und ist nie nur Teil eines Kollektivs – wie beispielsweise dem Kollektiv „Frau“. Jede Person unterscheidet sich von anderen Personen. Nicht alle Unterschiede sind sichtbar. Je nach Lebenssituation und Kontext sind bestimmte Merkmale für einen selbst relevanter und andere weniger. In einigen Kontexten werden bestimmte Merkmale von anderen Menschen mehr wahrgenommen als andere. Meistens sind es solche, die äußerlich sichtbar sind. Problematisch wird es dann, wenn andere Teile der Identität nicht mehr in den Blick genommen werden oder mit den sichtbaren Merkmalen Zuschreiben verbunden sind, die zu Stereotypen oder Vorurteilen gegenüber der Person führen.¹⁰¹ Sätze wie „Das ist so, weil er Muslim ist.“ oder „Bei Mädchen ist das so.“ verschleiern bestehende Stereotype und Vorurteile. Sie lassen einen Rückschluss darauf zu, dass die vielfältige Identität der Person nicht wahrgenommen wird.

¹⁰⁰ In der inneren Dimension findet sich ebenfalls „Religion / Weltanschauung“. Diese wird zwar nicht als unveränderbar verstanden, fällt jedoch mit dem höchstpersönlichen Glauben zusammen, der als schwer veränderbar gilt. Die Religionsfreiheit genießt zudem besonderen Schutz ¹⁰¹ Zu Stereotype und Vorurteile siehe Baustein 4 in Kapitel VIII.4

Was für jede Person gilt, gilt auch für jede Schüler*in. Jede Schüler*in ist ein Individuum mit einer ganz spezifischen Kombination an Merkmalen, die verschiedenen Dimensionen zuzuordnen sind. Die verschiedenen Dimensionen der Vielfalt zeigen sich auch in der Schule. Die Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen in Berlin (ADAS) hat das „Modell der Vielfalt“ auf relevante Vielfaltsdimensionen in der Schule übertragen.



(Quelle: ADAS „Schutz vor Diskriminierung an Schulen. Ein Leitfaden für Schulen in Berlin“ S. 7)

In unserer Arbeit mit Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften machen wir die Erfahrung, dass diese Inhalte als selbstverständlich wahrgenommen werden. Manchmal wird uns vermittelt, dass diese Aspekte daher irrelevant seien, schließlich seien sich Lehrkräfte der Heterogenität ihrer Zielgruppe bewusst. Das mag so sein. In Gesprächen wird allerdings sichtbar, dass sich die Wahrnehmung der Heterogenität oftmals an (zugeschriebenen/angenommenen) Merkmalen orientiert. So wird beispielsweise von „den muslimischen Schüler*innen“ gesprochen oder „den Eltern mit Migrationshintergrund“ oder „den Kindern mit Behinderung“ oder „den geflüchteten Schüler*innen“ oder „den Syrern“. In dieser Hinsicht werden vermeintlich homogene Gruppen von Schüler*innen oder Erziehungsberechtigten gebildet. Die genannten „Gruppen“ bestehen aber tatsächlich aus vielen sehr unterschiedlichen Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Haltungen, Wertevorstellungen und Fähigkeiten. Jede Gruppe ist also in sich heterogen. Niemand gehört zudem nur einer „Gruppe“ an. Dieses Bewusstsein kann im hektischen Schulalltag verloren gehen. Im Rahmen einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung ist es daher wichtig, regelmäßige Reflexionsräume für Lehrkräfte zu schaffen. Eine Reflexion auf die Diversität der Identitäten der Schüler*innenschaft kann Pädagog*innen helfen, ihre Schüler*innen mit ihren spezifischen Lebensumständen zu verstehen und bedürfnisgerechte Angebote zu schaffen. Gruppenbezogenen Verallgemeinerungen kann so vorgebeugt werden. Um handlungssicher und diskriminierungskritisch mit der heterogenen und in sich vielfältigen Schüler*innenschaft umgehen zu können, ist es erforderlich, sich fachlich und bewusst mit diesem Thema auseinanderzusetzen, um diskriminierendes Verhalten aufgrund bestehender Vorurteile zu unterlassen und damit einen ersten wichtigen Schritt zu einer gleichberechtigten Bildung für alle zu ermöglichen.

2. Kompetenz: Differenzsensibilität

Die Heterogenität und Vielfältigkeit der Schüler*innen bedeutet, dass sie unterschiedlich sind: Sie besitzen unterschiedliche Hobbys und Vorlieben. Sie haben unterschiedliche Erfahrungen in ihrem Leben gesammelt und leben eher in einer ländlichen oder städtischen Umgebung, in einem wohlhabenden Viertel oder in einem strukturell benachteiligten. Sie verfügen über ein eigenes Zimmer oder teilen sich eines mit Geschwistern. Die Familie kann es sich leisten, in den Urlaub zu fahren oder nicht. Sie unterscheiden

sich auch in personenbezogenen Merkmalen. Sie kommen beispielsweise aus einem religiös geprägten Elternhaus oder haben sich selber für Religiosität entschieden. Sie sprechen herkunftsbedingt von Geburt an „Deutsch“ oder erst seit einiger Zeit.

Diese Unterschiede existieren nicht nur in Schulen, sondern in der Gesellschaft insgesamt. Manche Unterschiede sind gesellschaftlich relevanter als andere. Dabei werden Menschen anhand relevanter Unterschiede gesellschaftlich verortet. Sie führen zu gesellschaftlich privilegierten Positionen innerhalb unserer westlichen Gesellschaftsstruktur¹⁰² oder zu benachteiligenden Positionen. Wir sprechen hier von *Differenzlinien*. Die Differenzlinien entsprechen den Merkmalen, die zu Diskriminierungen führen können. Anhand der Differenzlinien wird gesellschaftlich zwischen einer gesellschaftlich anerkannten „Norm“ und der „Abweichung“ hiervon unterschieden.¹⁰³ Im Anschluss folgen Zuschreibungen von Eigenschaften – meist von negativen Eigenschaften, während die Norm-Gruppe mit positiven Eigenschaften versehen wird.¹⁰⁴ Folge der negativen Zuschreibungen sind Benachteiligungen in verschiedenen Lebensbereichen, die mit den vermeintlichen, negativen Zuschreibungen begründet werden.¹⁰⁵ Diese Benachteiligung/Diskriminierung drückt sich auch in unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung aus. Wir sprechen hier von einer (konstruierten) *gesellschaftlichen Differenzordnung*.

Hinter gesellschaftlichen Differenzordnungen stehen Ungleichwertigkeitsideologien sowie gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse. In der Folge haben Differenzen (mittelbar) Einfluss auf den Zugang zu Ressourcen, gleichwertiger Bildung, gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation. Eine der wichtigen Funktionen gesellschaftlicher Differenzordnung ist der Machterhalt der Mitglieder der Normgruppe.

Warum spielt das in Schulen eine wesentliche Rolle? Um Schüler*innen und Erziehungsberechtigten professionell zu begegnen, ist es entscheidend, sich bewusst zu machen, dass individuelle Unterschiede zwischen Menschen existieren, die sich auf ihre gesellschaftliche Position auswirken – und damit auf die Erfahrungen die sie machen (oder auch nicht machen).

102 In anderen Gesellschaften können andere Differenzlinien und Zuordnungen bestehen **103** Stärck, Ist das Hautfarbe?, 19–24. Diese Differenzlinien entfalten bereits im Vorschulalter Relevanz. (Stärck, 22–24.) **104** Mehr zu diesem Prozess des „Otherings“ siehe in Kapitel „Ein sozialwissenschaftlicher Begriff von Diskriminierung“. Wie ebenda in Bezug auf den soziologischen Begriff von Diskriminierung gezeigt, geht es bei Diskriminierung jedoch nicht nur um einen Prozess von Fremdzuschreibung, der zu Diskriminierung führt, ebenso dient dieser Prozess der Legitimierung bestehender Ungleichheitsverhältnisse. **105** Als Beispiel seien hier die rassistischen Diskurse um muslimische Frauen zu nennen, die ein Lehramt ausüben möchten. Ein pauschales Kopftuchverbot im Lehramt wurde daher als rechtswidrig bewertet.

Unter Differenzsensibilität verstehen wir daher die Sensibilität bezüglich:

- ... der individuellen Vielfalt.
- ... eigener Zuschreibungen und Vermutungen in Bezug auf das, was wahrgenommen wird.
- ... der Merkmale, die verborgen bleiben, aber einen Einfluss auf Verhalten, Einstellungen und Chancen einer Person haben können.
- ... der Relevanz von Differenzen für die gesellschaftliche Verortung einer Person innerhalb bestehender Gesellschaftsverhältnisse.
- ... der Wirklichkeit, mit der die Individuen konfrontiert sind, die von der eigenen abweichen kann.
- ... der gesellschaftlichen Positioniertheit von Menschen: Benachteiligung oder Privilegierung aufgrund von Differenzlinien.
- ... der Verinnerlichung (Internalisierung) der eigenen gesellschaftlichen Positioniertheit, ob privilegiert oder benachteiligt.
- ... Differenzierungskategorien und -praktiken als gesellschaftlich konstruiert und machtvoll.

Die Sensibilität bezüglich bestehender Differenzen führt langfristig dazu, dass sich eine diskriminierungskritische Haltung entwickelt. Eine diskriminierungskritische Haltung geht unter anderem davon aus, dass eine Gesellschaft ohne Diskriminierung nicht besteht und wir alle in der Gesellschaft sozial positioniert sind (privilegiert oder benachteiligt).

Um die Bedeutung von Differenzen an Schulen sichtbar zu machen, möchten wir folgende Fragen zur eigenen Reflexion anbieten:

- Können Schüler*innen mit einer Gehbehinderung genauso wie Schüler*innen ohne Gehbehinderung davon ausgehen, jeden Raum betreten oder an jedem Wandertag ohne Hürden teilnehmen zu können?
- Können Schüler*innen of Color genauso sicher sein wie weiße Schüler*innen, dass sie keine Verletzungen im Unterricht durch Verwendung von rassistischen Begriffen wie dem N*Wort oder dem Z*Wort erleben?
- Können sich Trans*-Kinder genauso sicher in Umkleiden fühlen wie Kinder, die sich mit ihrem biologischen Geschlecht identifizieren?
- Finden Schüler*innen, deren sexuelle Identität oder die ihrer Erziehungsberechtigten nicht der heterosexuellen Norm entspricht, ihre Lebensrealität in Schulmaterialien wieder? Können sie ihre sexuelle Identität ohne Angst vor Anfeindungen nach außen tragen?
- Können Schüler*innen, die in einem strukturell benachteiligten Wohngebiet wohnen, genauso schnell und einfach ein Gymnasium erreichen wie andere Kinder in wohlhabenderen Vierteln?

Möchten sich Lehrkräfte in diesem Bereich sensibilisieren und sich professionalisieren, ist es essenziell, diese Punkte im Hinblick auf Schüler*innen, aber auch auf deren Erziehungsberechtigte sowie im Hinblick auf Kolleg*innen im Kopf zu behalten.

3. Kompetenz: Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positioniertheit und eigener Normalitätsvorstellungen

Es reicht jedoch nicht aus, nur die Unterschiede anderer zu reflektieren. Ebenso bedarf es einer Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Verortung. Wie ist man selbst als Person in der Gesellschaft positioniert? Wir sprechen hier von *Positioniertheit*. In welchen Bereichen besteht eine Benachteiligung, wo ist man (relativ) privilegiert? Zu beachten ist hier, dass die eigene Positioniertheit als "Normalität" verinnerlicht wird. Diese Verinnerlichung hat einen Einfluss auf Wertvorstellungen. Wir möchten dies im Kontext von Rassismus verdeutlichen: In Anbetracht der Tatsache, dass das Lehrkräftekollegium in Deutschland auch heute noch im Vergleich zu den Schüler*innen überproportional und insgesamt mehrheitlich Weiß¹⁰⁶ ist, möchten wir an dieser Stelle auf Weiße Privilegien in der Schule eingehen. Jule Bönkost hat hierzu ein Paper veröffentlicht, in dem sie Weiße Privilegien, die Schüler*innen und Lehrkräfte genießen, auflistet. Um Impulse für eine erste Reflexion zu geben, möchten wir einige Weiße Privilegien, die sie benennt, auflisten:¹⁰⁷

1. *Aufgrund meines Weiß-Seins erfahre ich im Schulalltag ein gewisses unhinterfragtes Zugehörigkeitsgefühl, eine Art Willkommenskultur, Vertrautheit und Sicherheit. Das wirkt sich positiv auf meine Identifikation mit meinem Arbeitsplatz aus.*
2. *Ich werde von anderen Lehrkräften, pädagogischem Personal und Schüler*innen nicht automatisch als fremd betrachtet.*
3. *Ich kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass meine Kolleg*innen und meine Vorgesetzten, die Schulleitung, wie ich, weiß sind.*
4. *Ich kann sicher sein, aufgrund meines Weiß-Seins anderen nicht erklären zu müssen, wo ich herkomme bzw. mich rechtfertigen zu müssen, weshalb ich in meinem eigenen Land lebe.*
5. *Ich kann sicher sein, dass ich von meinen Kolleg*innen, der Schulleitung sowie Schüler*innen und deren Eltern aufgrund meines Weiß-Seins keine diskriminierenden Stereotypisierungen, Vorurteile, Kulturalisierungen und Exotisierungen erfahre.*

¹⁰⁶ „Weiß“ bezieht sich hier in großgeschrieben Form auf die gesellschaftliche Positioniertheit im Kontext von Rassismus und nicht auf die Pigmentierung der Haut. Weiß soll hier Menschen bezeichnen, die nicht von Rassismus betroffen sind. Da die Dichotomie Weiß-Schwarz ein Konstrukt ist, das auf rassistische Theorien und Lehren zurückgeht, wird „Weiß“ an dieser Stelle großgeschrieben, um den fiktionalen Gehalt zu betonen. ¹⁰⁷ Bönkost, „Weiße Privilegien in der Schule“.

6. *Ich unterrichte nach Lehrplänen, deren fester Bestandteil ein Weltbild ist, das Menschen, die, wie ich, weiß sind, als Norm darstellt, zentriert und aufwertet.*
7. *Ich kann sicher sein, auf Bildern und Postern auf den Wänden Darstellungen von Menschen zu finden, die wie ich, weiß sind.*
8. *Ich kann der Meinung sein, dass die Schule eine „vielfältige“ rassismussfreie Insel sei und mich dabei gut fühlen.*
9. *Wenn ich Rassismus in der Schule anspreche, wird mir wahrscheinlich nicht unterstellt, dass ich sensibel, aggressiv, wütend und emotional sei.*

Von der Positioniertheit wird die *Positionierung* unterschieden. Hier wird anders als bei der Positioniertheit nicht auf von Geburt an bestehende oder von der Gesellschaft zugewiesene Merkmale Bezug genommen. Vielmehr wird danach gefragt, inwieweit man zu diesen Zuschreibungen Stellung bezieht (also sich “positioniert”) und welche Position man im Kampf gegen Diskriminierung einnimmt. Dies setzt ebenso ein kritisches Bewusstsein für die eigene Gruppenzugehörigkeit und eigene Identität(en) voraus. Mit dem Konzept der Positionierung ist das Konzept des “Verbündet-Seins” verknüpft. Beim Konzept des “Verbündet-Seins” handelt es sich um eine spezifische Form der Solidarität. Im Zentrum stehen dabei Personen, die eine soziale Lage aufweisen, die nicht mit der eigenen identisch ist. Konkret bezieht sich das Konzept auf das Verhältnis von Menschen, die in unserer Gesellschaft Privilegien genießen und Menschen, die eher benachteiligt werden. Eine Person kann so ihre soziale Macht in bestimmten Bereichen nutzen oder “abgeben”, um sich gegen die strukturelle Diskriminierung nicht privilegierter Menschen einzusetzen. Verbündete übernehmen damit Verantwortung dafür, Diskriminierung sichtbar zu machen, zu thematisieren und zu unterbrechen. Zuletzt kann durch Bündnisse indirekt die Handlungsmacht von Betroffenen erweitert und verstärkt werden. Das Verbündet-Sein ist derart “eine Art der politischen Freundschaft”¹⁰⁸. Dabei ist jedoch zu vermeiden, paternalistisch für andere zu handeln. Vielmehr muss sich an den Bedürfnissen der betroffenen Menschen orientiert und *mit* diesen gehandelt werden.

Für Lehrkräfte kann dies beispielsweise heißen, Schüler*innen, die aufgrund ihrer Positioniertheit in bestimmten Bereichen benachteiligt sind, stärker zu unterstützen, bei der Einforderung ihrer Rechte zu helfen, besonders zuzuhören, sich gegen diskriminierende,

108 Perko, Kaszner, und Czollek, Praxishandbuch Social Justice, 40–42.

institutionelle Praxen zu engagieren. Einerseits kann dies fallbezogen geschehen. Andererseits kann Verbündet-Sein auch im Schulalltag praktiziert werden, indem für ein Klima der Inklusion und Nichtdiskriminierung eingesetzt wird, indem Diskriminierung benannt wird, Hierarchien abgebaut und Betroffene gehört werden. Wenn die Beschäftigung mit sozialer Benachteiligung als Querschnittsthema im Schulalltag verankert ist, hilft dies, Dritte für Diskriminierung zu sensibilisieren und so Diskriminierung bereits im Vorfeld zu verhindern.

4. Kompetenz: Reflexion eigener Stereotype und Vorurteile

An den bisher genannten Kompetenzen knüpft die Reflexion eigener Stereotype und Vorurteile an. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen können wir an dieser Stelle nicht leisten. Vollständigkeitshalber möchten wir eine erste Definition beider Begriffe liefern.

„Stereotype“ sind nach allgemeiner Definition „Überzeugungen und Meinungen über Charakteristika, Eigenschaften und Verhalten von Mitgliedern verschiedener Gruppen.“¹⁰⁹ Individuen werden derart in Gruppen kategorisiert. (Vermeintliche) Eigenschaften und Verhalten der Gruppe werden einem Individuum der Gruppe als individuelle Eigenschaft zugeschrieben.

Im Anschluss an Allport ist im Kontext Diskriminierung ein Vorurteil eine „ablehnende oder feindselige Haltung gegenüber einer Person, die zu einer Gruppe gehört und deswegen dieselben zu beanstandenden negativen Eigenschaften haben soll, die man der Gruppe zuschreibt“.¹¹⁰

Mit Hilfe des Anti-Bias-Ansatzes kann ein vorurteilsbewusstes Denken und Handeln gefördert werden. Wir empfehlen daher Weiterbildungen in dem Bereich.

¹⁰⁹ Hilton und von Hippel, „Stereotypes“, 240; Kite und Whitley, Psychology of Prejudice and Discrimination, 13. [Übers. d. Verf.]

¹¹⁰ Allport, The nature of prejudice, 6. Zitiert nach: Petersen und Six, Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung, 111.

Als erste Übung kann es hilfreich sein fünf Minuten bewusst durch die Innenstadt zu laufen („Walk of stereotype“) und gezielt auf Bilder im Kopf und Annahmen zu achten, die aufkommen, wenn verschiedenen Menschen begegnet wird. Anschließende Reflexionsfragen können folgende sein:

- Mit welchen sichtbaren oder zugeschriebenen Merkmalen hängen die Bilder zusammen?
- Wie drückt sich das in dem eigenen Verhalten aus?
- Wie kann das auf betroffene Menschen wirken?
- Gibt es sachliche Gründe, sich so zu verhalten?

5. Kompetenz: Diskriminierung – Ja oder Nein?

Kernelement einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung ist der Abbau von Diskriminierungsrisiken zur Förderung von gleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Hierfür ist es erforderlich, Diskriminierung überhaupt erkennen zu können. Wie bereits erläutert, knüpfen Diskriminierungen an bestimmten (zugeschriebenen) Merkmalen an. Manchmal ist es nicht einfach, den Zusammenhang zu diskriminierungsrelevanten Merkmalen und der benachteiligenden Wirkung herzustellen.

Verschiedene -ismen erkennen

Diskriminierungsrisiken können besser erkannt werden, wenn dahinterstehende Ideologien verstanden werden. Hierzu ist es notwendig, dass sich Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte mit verschiedenen Ideologien wie etwa Rassismus, Sexismus oder Antisemitismus beschäftigen. In Kapitel IV.1 haben wir einige Ideologien bereits genannt. Eine detaillierte Auseinandersetzung würde an dieser Stelle zu weit führen. Wir möchten dennoch kurz auf die Kernelemente von Ideologien eingehen.

Kernelement jeder spezifischen Ideologie ist die Ideologie der *Ungleichwertigkeit*.¹¹¹ Jede Ideologie basiert auf einer (sozialen) Gruppenkonstruktion. Jede soziale Gruppenkonstruktion geht mit Auf- oder Abwertung einher. Menschen werden als ungleichwertig beschrieben. Die Ideologie hat dabei die gesellschaftliche Funktion Auf- und Abwertung zu erzeugen, den Status quo zu rechtfertigen oder auch Verhältnisse zu verschleiern. Derart wird letztlich soziale Ungleichheit aufrechterhalten.¹¹²

Fort- und Weiterbildungen zu den verschiedenen Ideologien stellen ein wichtiges Element dar. Verschiedene spezialisierte Träger wie beispielsweise das *Netzwerk für Demokratie und Courage* (NDC) oder der LSVD geben regelmäßig Fortbildungen zu spezifischen diskriminierungsrelevanten Themen. Zusätzlich bietet das *Bundesinstitut für politische Bildung* ein breites Repertoire an Literatur zur Selbstschulung zum Unkostenpreis an.

Lehrkräfte können konkrete Diskriminierungsfälle unter Schüler*innen zum Anlass nehmen, um die dahinterstehende Ideologie losgelöst vom konkreten Fall im Klassenverbund zu bearbeiten. Diese Bearbeitung kann im Rahmen des Unterrichts oder durch Projekttag geschehen. Viel wichtiger scheint uns jedoch die Beschäftigung mit Ideologien, bevor konkrete Vorfälle zu Tage treten. Einer Verfestigung bestimmter Ideologien kann dergestalt bereits präventiv entgegengewirkt werden. Für Lehrkräfte und Schulsozialarbeit sind entsprechende Fortbildungen ebenfalls wichtig, da das Wissen um bestimmte Ideologien meist die Voraussetzung dafür ist, diskriminierende Sachverhalte zu erkennen und adäquat bearbeiten zu können.

¹¹¹ Das Konzept der „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ wird häufig verknüpft mit dem Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) von Wilhelm Heitmeyer. (Vgl. etwa Heitmeyer, „Ideologie der Ungleichwertigkeit“.) GMF wird dabei als Syndrom verstanden, welches denjenigen Menschen gemeinsam ist, die andere, aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, abwerten. Die Ideologie der Ungleichwertigkeit stellt letztlich den Kern der GMF dar und rechtfertigt bestehende soziale Unterschiede. Zur Einführung siehe: Heinrich-Böll-Stiftung und Küpper, „Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom ‚Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit‘“. Die Konzeption bleibt nicht ohne Kritik. Derart wird teilweise eher die Konzeption der pauschalisierenden Ablehnungskonstruktion gegenüber dem Konzept der GMF bevorzugt. (Vgl. Projektgruppe „Rückgrat!“, Mit Rückgrat gegen PAKOs!, 7–17; Möller, „Das Konzept ‚Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen‘ (PAKOS)“.) Beachtet werden muss in jedem Fall, dass Formen institutioneller und struktureller Diskriminierung ebenfalls Berücksichtigung finden. (Vgl. Holland-Cunz, Riecke, und Foitzik, Praxisbuch, 34.) ¹¹² Heitmeyer, „Ideologie der Ungleichwertigkeit“, 37.

6. Kompetenz: Handlungssicherheit im Umgang mit Diskriminierung

Die Förderung von Kompetenzen hinsichtlich Diversität zielt einerseits auf kognitive Aspekte ab: die eigene und fremde Positioniertheit erkennen und reflektieren sowie verschiedene -ismen erkennen. Andererseits ist auch die Praxis gefragt: Wie positioniere ich mich? Inwiefern handele ich danach? Es kann hilfreich sein, sich verschiedener Handlungsoptionen bewusst zu sein, um sie in die Praxis umzusetzen. Dies verschafft Handlungssicherheit: Ich weiß, wann ich *wo was* mache. Handlungssicherheit kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen. Handlungssicherheit kann sich darauf beziehen, was zu tun ist, wenn man selbst Diskriminierung erlebt oder wenn Diskriminierung beobachtet oder Diskriminierungserfahrungen mitgeteilt werden. Zusätzlich stellt sich letztlich auch allgemein die Frage, wie gegen strukturelle Diskriminierung vorgegangen werden kann. Im Folgenden sollen zu jedem Aspekt ein paar Handlungsmöglichkeiten geliefert werden:

Was kann ich tun, wenn ich Diskriminierungen beobachte oder mir jemand von Diskriminierungserfahrungen berichtet?

- *Einschreiten, wenn gewünscht:* Sich aktiv gegen Diskriminierung zu positionieren erfordert, auch aktiv zu handeln und einzugreifen, wenn Diskriminierung festgestellt wird. Hierbei muss allerdings Folgendes bedacht werden: Betroffene sind die Expert*innen ihrer Situation. Sie sind es, die bei jeder Intervention die Konsequenzen tragen müssen. Es reicht daher nicht aus, es "gut zu meinen", wichtig ist, nur einzuschreiten, wenn dies ausdrücklich gewünscht ist oder weil eine rechtliche Handlungspflicht besteht. Gespräche sollten gezielt mit Verantwortlichen geführt werden, nicht im Klassenverbund. Ein solches Vorgehen kann Betroffene wie auch Verantwortliche beschämen.
- *Betroffene fragen, was sie möchten/brauchen:* Menschen sind handelnde Subjekte und sollten auch als solche betrachtet und anerkannt werden. Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche. Da sich der Wille nicht immer von außen erkennen lässt, ist

es wichtig, einfach nachzufragen, was die betroffene Person möchte. Ein Grundsatz der qualifizierten AD-Beratung nach den Standards des Antidiskriminierungsverbands Deutschland ist die Orientierung am Willen der Ratsuchenden. Dieses Prinzip reflektiert die Idee, dass Betroffene im Zentrum stehen und in der Lage sind, eigenständig Entscheidungen zu treffen und dies auch tun müssen. Zusätzlich erfahren Betroffene durch Diskriminierung ein Gefühl der Machtlosigkeit. Durch die Orientierung am Willen der Betroffenen wird ihnen Entscheidungsmacht gegeben. Hinsichtlich der Fragetechniken haben sich Fragetechniken aus der systemischen Beratung als nützlich erwiesen.

- *Zeit nehmen, einen ruhigen und geschützten Raum aufsuchen und aktiv zuhören:* Der Schulflur ist laut und hektisch, die Pausen zu kurz. Über Diskriminierung zu sprechen ist für alle Beteiligten schwer. Je nach Einzelfall kann es daher besser sein, sich die Erfahrung anzuhören und sich bewusst dazu zu entscheiden, nach der Schule oder in einer Freistunde mit der betroffenen Person erneut ins Gespräch zu gehen. Damit wird der Person signalisiert, dass ihr Anliegen ernst genommen wird. Ein aktives Zuhören ist ebenfalls besser möglich.
- *Erfahrung nicht in Abrede stellen:* Häufig erleben Personen, die Diskriminierung erfahren, dass, wenn sie Diskriminierungserfahrungen thematisieren, ihnen die Erfahrungen abgesprochen werden oder die Erfahrungen dethematisiert oder bagatellisiert werden. Dadurch findet eine sekundäre Diskriminierung ¹¹³ statt. Für eine adäquate Klärung ist zudem wichtig, die Erzählung erst einmal so anzunehmen und nicht bereits abzuwiegeln, um nichts unternehmen zu müssen, um Konflikte umgehen zu können. Es ist zusätzlich davon auszugehen, dass Personen, die Diskriminierung erfahren, nicht zum ersten Mal eine solche Erfahrung machen. Dies kann sich darauf auswirken, wie Betroffene bestimmte Situationen wahrnehmen und die Situation mitteilen. Gerade Mikroaggressionen wirken wie viele kleine Nadelstiche. Eine Diskriminierungshandlung erscheint für sich genommen häufig für Dritte geringfügig und kaum wahrzunehmen. Jeden Tag Mikroaggressionen ausgesetzt zu sein, entfaltet jedoch eine erhebliche Wirkung.

¹¹³ In Bezug auf Rassismus, vgl: Çiçek, Heinemann, und Metcheril, „Warum die Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann“.

- *Erfahrung nicht bewerten:* Ob ein Verhalten oder eine Äußerung eine Diskriminierung ist, ist manchmal schwer zu bewerten. Die Bewertung ist beispielsweise davon abhängig, welcher Diskriminierungsbegriff zur Anwendung kommt oder wie viel Wissen um Diskriminierung bei den Bewerter*innen vorhanden ist. Nicht selten rückt der Aspekt in Vergessenheit, dass die Motivation bei Diskriminierung nicht relevant ist. Eine sekundäre Diskriminierungserfahrung kann somit vermieden werden, wenn die Erfahrung nicht negativ bewertet oder in Abrede gestellt wird. Dritte können auf das Gefühl der Verletzung, das die betroffene Person vielleicht äußert, eingehen und hier als ersten Schritt Empathie zeigen.
- *Betroffene darin stärken, sich Antidiskriminierungsberatung einzuholen:* Manchmal fehlt Betroffenen die Kenntnis darüber, welche Beratungsstellen es gibt, wo diese zu finden sind, was eine Beratung leisten kann und wie beraten wird. Betroffene können dann darin unterstützt werden, sich zu informieren. Es macht Sinn, sich als Lehrkraft bereits im Vorfeld über die Beratungslandschaft zu informieren und bestenfalls Flyer der jeweiligen Institutionen parat zu haben. Es kann allerdings auch ein rein emotionales Bestärken wichtig sein, um den ersten Schritt in die Beratung zu nehmen.
- *Gegebenenfalls Betroffene begleiten:* Falls Schüler*innen oder Lehrkräfte sich anderen Lehrkräften anvertrauen, zeugt dies von einem Vertrauensverhältnis. Falls die Begleitung zur Schulleitung, zu einem Vermittlungsgespräch oder zu einer Beratungsstelle gewünscht ist, können Betroffene so unterstützt und die nächsten Schritte erleichtert werden.

Wenn in Absprache mit Betroffenen verantwortliche Schüler*innen auf die Situation angesprochen werden, sind Kinderschutzaspekte auf beiden Seiten zu beachten. Den betroffenen Schüler*innen stehen verantwortliche Mitschüler*innen gegenüber, die ebenfalls in der Schule geschützt werden müssen. Werden verantwortliche Schüler*innen auf das Verhalten angesprochen, ist es daher wichtig, deutlich zu machen, dass das Verhalten nicht akzeptabel ist, aber der Mensch dahinter dennoch wertgeschätzt wird.

Was kann ich tun, wenn ich selbst Diskriminierung erlebe?

- *Antidiskriminierungsberatung (AD-Beratung) einholen:* AD-Berater*innen, die nach den Standards des Antidiskriminierungsverbands Deutschlands (advd) ausgebildet sind, beraten professionell und haben Erfahrung mit rechtlichen wie nicht rechtlichen Interventionen. Sie geben eine rechtliche Einschätzung, ob es sich um eine Diskriminierung handelt, und weisen auf relevante Fristen hin. Häufig hilft es, von einer Beratungsstelle Unterstützung zu erfahren und bei Bedarf gemeinsam an Diskriminierungsverantwortliche heranzutreten. Dadurch, dass Erfahrungen mit den Berater*innen geteilt werden können, kann bereits ein psychologischer Entlastungseffekt eintreten.
- *Verbündete suchen:* Verbündete sind wichtig, um beispielsweise die Diskriminierung zu bezeugen, die eigene Position oder Forderung zu stärken, Fürsprecher*innen zu finden oder insgesamt Rückhalt bereitzustellen.
- *Tätig werden:* Der wichtigste Aspekt ist, überhaupt ins Handeln zu kommen. Ohne Handlung kann sich nichts verändern. Wenn Maßnahmen ergriffen werden, besteht zumindest die Chance auf Veränderung. Soll rechtlich interveniert werden, sind die recht kurzen Fristen des AGG zu beachten, sofern das AGG anwendbar ist. Selbst bei Straftaten gilt bei Antragsdelikten wie Beleidigung eine Frist von drei Monaten. Für das Erbringen von Belegen der Diskriminierung ist zu langes Warten häufig kontraproduktiv. Im Kontext von Empowerment und der Verarbeitung des Erlebten kann es ebenfalls wichtig sein, sich zeitnah Hilfe zu holen. AD-Berater*innen unterstützen Betroffene in diesem Aspekt.
- *Über die Erfahrungen mit Vertrauenspersonen sprechen:* Über die Erfahrungen mit Vertrauenspersonen zu sprechen kann verschiedene Zwecke erfüllt. So kann es helfen, Erfahrungen zu teilen. Im Schulkontext könnte das auch mit einer Person sein, die außerhalb der Schule steht. Über die Erfahrungen mit einer Vertrauensperson zu sprechen kann allerdings auch den Zweck erfüllen, Verbündete zu suchen.

Was kann ich tun, wenn ich diskriminierende Äußerungen durch Lehrkräfte oder pädagogische Fachkräfte wahrnehme?

- Gespräch mit der Person suchen
- Person zur Reflexion anregen
- Unterstützung bei Vertrauenspersonen innerhalb der Schulstruktur suchen (z.B. Schulsozialarbeit/beauftragte Person für Antidiskriminierung/Lehrkraft oder Kolleg*in des Vertrauens).
- Beratungsstellen um Unterstützung fragen

Ähnliche Grundsätze gelten auch, wenn diskriminierende Äußerungen durch Schüler*innen fallen, auch wenn diese nicht auf anwesende Personen zielen. Wird die dahinterstehende Ideologie erkannt, können Gespräche gesucht und zur Reflexion angeregt werden. Wie auch immer die Person handelt, die die Diskriminierung wahrnimmt: Es geht in erster Linie darum, sich aktiv für den Diskriminierungsschutz und die Menschenrechte einzusetzen.

Was kann ich tun, wenn ich mich innerhalb der Schulstruktur gegen strukturelle Diskriminierungsrisiken einsetzen möchte?

- *Verbündet-Sein*: Dies wurde bereits in Kapitel VIII in "Kompetenz: Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positioniertheit und Normalitätsvorstellungen" dargestellt.
- *Bündnisse schließen*: Bündnisse im diskriminierungskritischen Sinn sind Zusammenschlüsse von Menschen, die ein bestimmtes Ziel – den Abbau von Diskriminierung – erreichen wollen.¹¹⁴ Die Bündnisse sind dabei zwar einerseits von Personen getragen, die selbst Diskriminierung erfahren. Andererseits sind diese jedoch auch von

¹¹⁴ Perko, Kaszner, und Czollek, Praxishandbuch Social Justice, 38.

Personen getragen, die keine Diskriminierung erfahren, aber dennoch am Abbau von Diskriminierung ein (demokratiepolitisches) Interesse haben. Gemeinsam treten Bündnisse gegen strukturelle Diskriminierung ein. Bündnisse sind dabei nicht auf eine spezifische Form von Ungleichheitsideologien und Diskriminierung beschränkt. Die Bündnisse sind daher nicht nur gegen Rassismus oder nur gegen Sexismus usw. gerichtet, sondern gegen Diskriminierung insgesamt. In Schulen können Bündnisse mit anderen Lehrkräften aber auch mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten geschlossen werden. Sie können auch schulübergreifend erfolgreich.

7. Herausforderungen

Eine der größten Herausforderungen in diesem Baustein ist die Fähigkeit, sich einem selbstkritischen Reflexionsprozess hinzugeben. Wesentliche Gelingensbedingungen, um Kompetenzen in den genannten Bereichen aufzubauen, sind die Anerkennung von Diskriminierung im schulischen Raum und die mögliche Verantwortung von Lehrenden. Im nächsten Schritt erscheint es notwendig, sich der eigenen Rolle im Prozess bewusst zu werden, das bisherige Verhalten und die bisherige Einstellung zu reflektieren und sich notwendige Weiterbildungsthemen einzugestehen.

Lehrkräfte können sich zu Beginn des Prozesses anhand folgender Fragen kognitiv für diesen Prozess öffnen:

- Bin ich mir meiner eigenen Stereotype und Vorurteile bewusst, die ich mir im Laufe meines Lebens unbewusst angeeignet habe?
- Welche Lebensrealität oder „Lebensnormalität“ bin ich gewohnt? Kann ich z.B. ohne Sorge vor Anfeindungen durch die Stadt gehen? Kann ich davon ausgehen, dass mein schulisches Umfeld meine Lebenswelt anerkennt?

- Welche konkreten Weiterbildungen habe ich bisher in dem Bereich gemacht? Wie lange liegen diese zurück?
- Gibt es Räume oder Gelegenheiten in meinem Schulalltag, in denen ich meine stillen Annahmen alleine oder mit Kolleg*innen bewusst reflektiere?
- Wie habe ich bisher reagiert, wenn mir Schüler*innen oder Lehrkräfte von Diskriminierungserfahrungen berichtet haben?

In der Zusammenarbeit mit einer Schule ist uns die Haltung begegnet, dass Lehrkräfte sich nicht in der Position sehen, andere Lehrkräfte auf diskriminierendes Verhalten gegenüber Schüler*innen anzusprechen. Argumentiert wird diese Haltung damit, dass sie ja Kolleg*innen seien und nicht Vorgesetzte. Impliziert wird, dass nur Vorgesetzte das Recht und die Pflicht hätten, Diskriminierung seitens des Kollegiums zu thematisieren. Diese Haltung ist äußerst kritisch und verschiebt Verantwortlichkeiten. Lehrkräfte haben gegenüber Schüler*innen eine gesetzliche Fürsorgepflicht. Ein erster wichtiger Schritt, dieser Pflicht nachzukommen, könnte darin liegen, eine verantwortliche Lehrkraft auf das diskriminierende Verhalten hinzuweisen.

Die Lehrkraft teilte auch ihre Sorge mit, dass sich das Verhältnis zu den Kolleg*innen verschlechtern könne. Diese Sorge ist nachvollziehbar, rechtfertigt ein Nicht-Einschreiten jedoch nicht. Schulleitungen stehen diesbezüglich in der Pflicht, ein Schulklima zu schaffen, in dem Lehrkräfte sich auf ein gegenseitiges Fehlverhalten hinweisen können und auch sollen. Soweit es um die Thematisierung von Heterogenität und Differenzen im Unterricht geht, ist das sogenannte *Differenzdilemma* als mögliche Herausforderung zu benennen.

Einerseits ist die Thematisierung von Diskriminierung und damit von Differenzen im Klassenraum unter Beachtung der unterschiedlichen Lebensrealitäten und gesellschaftlichen Positionierungen der Schüler*innen wichtig. Andererseits werden Differenzen bereits über das Sprechen darüber und die dadurch erfolgende Hervorhebung von Unterschieden verfestigt.¹¹⁵

115 Das Konzept Differenzdilemma stammt ursprünglich aus der sozialkonstruktivistisch orientierten Geschlechterforschung: Vgl. Knapp u. a., „Wie Geschlechter gemacht werden“.

IX. Baustein 5: Erarbeitung eines Schulkonzeptes zum Diskriminierungsschutz

Und nun zum letzten Baustein: Mit Beginn der Schulentwicklung und den Bausteinen 1–5 haben sich Schulen schon auf einen guten Weg gemacht! Nachdem durch die verschiedenen Bausteine bestehende Barrieren und Diskriminierungsrisiken identifiziert und Wissen im Kontext präventiver Ansätze und Handlungsmöglichkeiten vermittelt wurden, gilt es, diese in einem nachhaltigen Format festzuhalten.

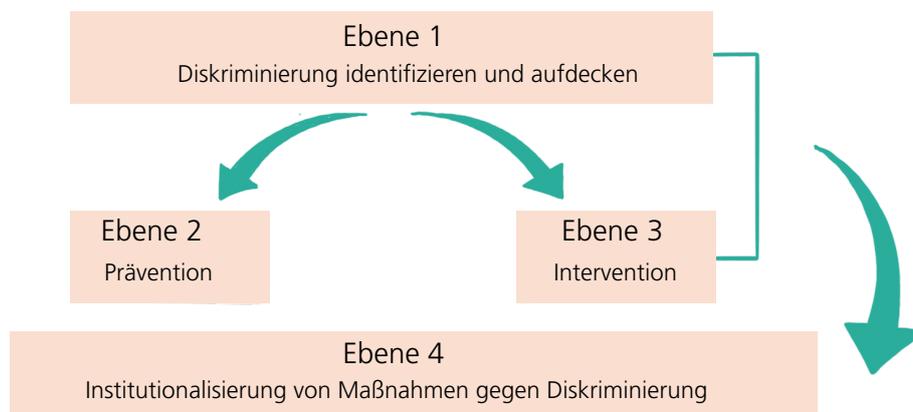
Mit einem Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz an Schulen können verschiedene Ziele verfolgt werden:

- Förderung eines gemeinsamen Verständnisses von Diskriminierung innerhalb der Schulgemeinschaft
- Verankerung von präventiven Ansätzen zur Stärkung des Diskriminierungsschutzes in Schulen
- Benennung klarer Zuständigkeiten und Ansprechpersonen
- Transparenz von Beschwerdemöglichkeiten
- Sichtbarmachung von Unterstützungsangeboten für Betroffene
- Handlungssicherheit im Umgang mit konkreten Vorfällen

Ein Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz leistet damit einen Beitrag zur systematischen Qualitätsverbesserung der Schule und ist letztlich ein wichtiger Baustein, um die bereits geschaffenen Kompetenzen im Rahmen diskriminierungskritischer Schulentwicklung nachhaltig zu verstetigen.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes benennt in der Publikation „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule“ verschiedene Handlungsmöglichkeiten für Schulen und unterteilt diese nach vier relevanten Handlungsebenen.¹¹⁶ Möchten Schulen ein Schulkonzept erstellen, kann nach diesen Handlungsebenen vorgegangen werden.

Handlungsebenen



(Das selbst gestaltete Schaubild entspricht dem in der ADS-Publikation „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule, S. 16.)

¹¹⁶ Die folgenden Ausführungen sind angelehnt an die Publikation: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden*.

In den nachfolgenden Abschnitten werden wir konkrete Impulse mit Formulierungsbeispielen für die Erstellung eines Schulkonzeptes zum Diskriminierungsschutz an Schulen geben. Wir beziehen uns auf die aus unserer Perspektive wichtigsten Ausführungen, die schulintern umgesetzt werden können, soweit die Schulgemeinschaft sich in einen Entwicklungsprozess begeben möchte. Es gibt eine Reihe von weiteren Maßnahmen, die bestehende schulische Barrieren abbauen und damit eine inklusive Schulkultur fördern. Viele sind allerdings abhängig von personellen und finanziellen Ressourcen, wie mehr Sprachförderlehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen oder anderen notwendigen Unterstützungsangeboten für strukturell benachteiligte Familien. Diese Maßnahmen haben wir an dieser Stelle nicht mit einbezogen. Unsere Formulierungsbeispiele können Schulen als Vorlage nutzen, um darauf aufbauend ein eigenes Schulkonzept zu erarbeiten. Die Formulierungsbeispiele dienen daher nur als Hilfestellung für die eigene Umsetzung. Wir haben die Formulierungsbeispiele sichtbar hervorgehoben. Bevor wir auf die verschiedenen Ebenen der Identifikation, Prävention, Intervention und Institutionalisierung im Einzelnen eingehen, empfehlen wir einige Grundsätze, in einem Schulkonzept zu verschriftlichen.

Präambel

Schulen sind geprägt von unterschiedlichen Lebenswelten. Die Vielfalt ist eine Bereicherung für unsere Gemeinschaft. Wir erkennen an, dass Schulstrukturen nicht frei von Diskriminierung sind. Ziel dieses Schulkonzeptes ist es, eine inklusive Schulkultur zu fördern, die Gleichberechtigung, Respekt, Toleranz und Wertschätzung im Schulalltag erlebbar macht und jeglicher Form von Diskriminierung aktiv entgegentritt.

Unser Verständnis von Diskriminierung

Wir als Schulgemeinschaft verstehen unter Diskriminierung jede Form von Benachteiligung, Ausgrenzung oder Herabwürdigung einer Person wegen (zugeschriebenen) Merkmalen wie

- Geschlecht
- ethnische
- soziale Herkunft
- Religion oder Weltanschauung
- Behinderung oder chronischer Erkrankung
- Alter
- sexuelle oder geschlechtliche Identität
- Gewicht
- Aussehen

Unser Verständnis von Diskriminierung ist bewusst weiter gefasst als das juristische Verständnis. Wir möchten Menschen, die von struktureller Diskriminierung betroffen sein können, damit einen möglichst weiten Schutz bieten.

Grundsätze unserer Schulgemeinschaft

- Respekt und Wertschätzung: Jeder Mensch verdient Respekt und Wertschätzung, unabhängig von persönlichen Merkmalen.
- Gleichbehandlung: Alle Schüler*innen, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und andere Beschäftigte haben das Recht auf gleiche Chancen und eine diskriminierungsfreie Lern- und Arbeitsumgebung.

- Diskriminierungsbeschwerden als Chance: Beschwerden aus der Schulgemeinschaft werden als Chance gesehen, um Diskriminierung zu identifizieren und aufzudecken und präventive Maßnahmen zur Verhinderung zu erarbeiten.
- Kultur der Besprechbarkeit: Über Diskriminierung zu sprechen ist für alle Beteiligten nicht einfach. Wir fördern daher aktiv eine Kultur der Besprechbarkeit. Wir erkennen Diskriminierung als Teil der Lebensrealität in Schulen damit an.

Mit diesen Ausführungen wird ein gemeinsames Verständnis von Diskriminierung und Werten formuliert und für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft transparent gemacht.

1. Identifikation von Diskriminierung

Um Diskriminierungsrisiken abzubauen, müssen diese zuallererst identifiziert werden, denn die Abwesenheit von Beschwerden ist kein Beleg für die Nichtexistenz von Diskriminierung. Die Identifikation kann durch verschiedene Maßnahmen erfolgen:

1. *Befragung zu Diskriminierungserfahrungen*: Eine regelmäßige Befragung zu Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen und Schulpersonal ist die zielführendste Maßnahme zur Identifikation von Diskriminierungsrisiken. Aufgrund der Minderjährigkeit der Zielgruppe, Datenschutzregelungen und Finanzierungsfragen ist eine Befragung jedoch mit Hürden verbunden. In einem Schulkonzept könnte daher auch beschrieben werden, dass innerhalb eines bestimmten Zeitraums eine Umfrage zu Diskriminierungserfahrungen umgesetzt werden soll, falls entscheidende Fragen hinsichtlich der Umsetzung noch nicht abschließend geklärt sind.

Falls eine Befragung umgesetzt werden kann, empfiehlt es sich, die Schüler*innen bei der Entwicklung eines Fragebogens mitarbeiten zu lassen. Durch die Einbeziehung der Schüler*innen kann Folgendes erreicht werden: Dadurch, dass Kinder für andere Kinder einen Fragebogen erarbeiten, kann die Niedrigschwelligkeit desselben gefördert werden. Ebenso kann Wissen zu Diskriminierung geteilt werden, indem die Schüler*innen zusammen mit Expert*innen im Bereich Antidiskriminierung am Fragebogen arbeiten. Auch unter den Schüler*innen wie auch zwischen Lehrkraft und Schüler*in können ein Sprechen und gemeinsames Arbeiten am Fragebogen Erkenntnisse bergen. Durch die gemeinsame Arbeit werden Kinder als Expert*innen ihrer Lebensrealität ernstgenommen und nicht bloß als passive Untersuchungsobjekte qualifiziert. Es ist zu beachten, dass Befragungen bei Personen, die bereits in ihrer Lebensgeschichte häufig Diskriminierung erlebt haben, zu einer Retraumatisierung führen können. Expert*innen im Bereich Antidiskriminierung können hinsichtlich traumasensibler Fragestellungen im Fragebogen eine Unterstützung sein.

2. *Dokumentation und Monitoring*: Diskriminierungsvorfälle zu dokumentieren (anonym) hilft langfristig, Risiken innerhalb der jeweiligen Schulstruktur zu identifizieren. Davon ausgehend können im kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung präventive Maßnahmen abgeleitet werden.

Identifikation von Diskriminierung in unserer Schule

Mit der Einsicht, dass Diskriminierung an Schulen präsent ist, kommt die Verantwortung, Diskriminierung an unserer Schule aufzudecken. Wir streben daher an, innerhalb der nächsten _____ Jahre eine Umfrage zu Diskriminierungserfahrungen an unserer Schule zu machen. Wir streben ebenfalls an, eine solche Umfrage in regelmäßigen Abständen zu wiederholen. Die Ergebnisse der Umfrage nutzen wir, um Maßnahmen zur Prävention abzuleiten. Die Klärung der Machbarkeit obliegt in erster Linie der Schulleitung. Die Dokumentation von Diskriminierungsfällen und ein jährliches Monitoring machen Diskriminierungen ebenfalls sichtbar.

Fördern Schulen eine Kultur der Besprechbarkeit, fördern Sie auch das Identifizieren von Diskriminierungen, denn über Diskriminierung zu sprechen ist schwer. Ganz besonders in machtvollen Strukturen wie Schulen. Eine Kultur der Besprechbarkeit über Diskriminierung kann auch langfristig dazu führen, dass sich Betroffene trauen, Vorfälle schneller und selbstverständlicher bei Vertrauenspersonen oder sogar bei Verantwortlichen anzusprechen. Unserer Erfahrung nach und den Erfahrungen anderer Fachstellen bundesweit ist diese Besprechbarkeit im erforderlichen Maße nicht gegeben. Insbesondere dann nicht, wenn es um die Verantwortlichkeiten von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften geht. Der Vorwurf einer Diskriminierung wird von Diskriminierungsverantwortlichen nicht selten mit einer Schuldfrage in Verbindung gebracht, was oftmals zu emotionalem Widerstand von Seiten der Verantwortlichen führt. Auf die Frage der Schuld, also das Wissen und Wollen, kommt es bei Diskriminierung jedoch nicht an, wie bereits im Kapitel „Was ist Diskriminierung?“ Zwei Begriffe von Diskriminierung“ ausgeführt.

2. Maßnahmen zur Prävention von Diskriminierung

Präventive Maßnahmen haben zum Ziel, Diskriminierung bereits im Vorfeld zu vermeiden. Einige Maßnahmen sind schulspezifisch, andere sind auf nahezu alle Schulen übertragbar. Es ist entscheidend, konkrete Einzelmaßnahmen zu benennen, die zur Umsetzung der präventiven Maßnahmen notwendig sind. Weiterhin sollten konkrete Zeitenrahmen für die Umsetzung benannt werden. Ein solches Vorgehen fördert Transparenz und Handlungssicherheit bei der Umsetzung und macht eine tatsächliche Umsetzung wahrscheinlicher.

Wir haben in der Begleitung einer Schule konkret folgende präventive Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz im Schulkonzept erarbeitet:¹¹⁷

- *Antidiskriminierung im Leitbild/Schulprofil:* Diskriminierungsverbote und Gleichstellungsgebote werden im Leitbild formuliert. Die Pflicht, Bildungsarbeit diversitätssensibel zu gestalten und diskriminierungsfreie Lehr- und Lernmaterialien zu verwenden, ist als Leitlinie des Erziehungs- und Bildungsauftrages sichtbar. Das Leitbild dient damit auch der Argumentation, um diskriminierungskritische

¹¹⁷ Die Maßnahmen sind inspiriert von den Ausführungen der Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen in Berlin (ADAS) und LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e. V., Schutz vor Diskriminierung an Schulen, 24, 55. und Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden.

Schulentwicklung nachhaltig zu fördern. Vorsicht ist dann geboten, wenn das Leitbild als bloßes Aushängeschild dienen soll.

- *Förderung von Vielfalt nach innen und außen:* Eine Schule, die sich aktiv für eine Schulkultur einsetzt, die vielfältige Lebenswelten wertschätzt und nach innen und außen sichtbar macht, erkennt ebenfalls die Vielfältigkeit und Heterogenität einer Schule als Ressource an. Hierzu kann auch dazugehören, die Sprachenvielfalt im gesamten Schulgebäude sichtbar zu machen. Auch Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und andere Beschäftigte der Schule können die Vielfalt an Lebenswelten der Gesellschaft widerspiegeln. Dies sollte bei der Einstellung neuen Personals Berücksichtigung finden. Je diverser das Personal in der Schule aufgestellt ist, desto breiter ist der Ausschnitt an gesellschaftlichen Lebensrealitäten, die die Schule abbildet. Die Möglichkeit der Identifikation mit der Schule kann dadurch erhöht werden. Die pädagogische Qualität kann durch Mehrperspektivität ebenfalls gesteigert werden. Insgesamt soll die gesellschaftliche Vielfalt innerhalb der Schulgemeinschaft durch verschiedene Maßnahmen erlebbar gemacht und nach außen sichtbar gemacht werden (z.B. mittels der Internetpräsenz).
- *Eine Toilette/Umkleide für alle:* Zusätzlich zu den gesetzlich vorgeschriebenen Toiletten und Umkleiden für Mädchen/Frauen und Jungen/Männer wird eine Toilette/Umkleide für alle eingerichtet, die für Personen jeden Geschlechts vorgesehen ist. Dadurch wird anerkannt, dass sich Menschen nicht zwangsläufig entweder dem weiblichen oder dem männlichen Geschlecht zugehörig fühlen.
- *Förderung der Teilhabe, Mitbestimmung und Partizipation:* Neben gesetzlich normierten Rechten kann in einem Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz ein besonderes Augenmerk auf strukturell benachteiligte Schüler*innen und Erziehungsberechtigte gelegt werden. Diese sind weniger in Gremien vertreten oder haben lebensweltbedingt weniger Möglichkeiten, um Partizipation in Anspruch zu nehmen. Es sollten konkrete Maßnahmen formuliert werden, um die Zielgruppe gezielt anzusprechen und zur Teilhabe am schulischen Leben zu motivieren. Das kann z.B. durch Peer-to-Peer-Angebote im schulischen Raum erfolgen. Langfristig können derartige Angebote einen positiven Einfluss auf die Identifikation der Erziehungsberechtigten mit der jeweiligen Schule haben. Die Schule kann als ein Ort verstanden werden, an dem

sich die jeweilige Person gerne aufhält, und Sorgen vor Diskriminierungserfahrungen minimiert werden. Damit können Teilhabe, Mitbestimmung und Partizipation gefördert werden. Neue Schulmitglieder (auch neue Lehrkräfte) können über bestehende Mitbestimmungs- und Beteiligungsrechte in der Willkommensmappe aufgeklärt werden. Informationen hierzu können auf der Internetseite niedrigschwellig erläutert werden. Grundsätzlich sollte darauf geachtet werden, dass die Beteiligung der Schüler*innen und Erziehungsberechtigten auch tatsächlich zu realen Veränderungen führen kann. Andernfalls handelt es sich um eine Art "Pseudo-Mitbestimmung", die letztlich eher zu Frust führt und bestehende Machtverhältnisse verfestigt.

- *Professionalisierung der Bildungsarbeit durch Weiterbildungsangebote:* Regelmäßige Schulungen des Kollegiums tragen zur Professionalisierung einer Schule bei. Diversitätssensible und diskriminierungskritische Bildungsarbeit wird damit als Qualitätsmerkmal verstanden. Relevante Themen für Weiterbildungen sollten im Schulkonzept benannt werden. Hierzu gehören unter anderem im Rahmen einer diskriminierungskritischen Schule konkret: Heterogenität in Schulen, vorurteilsbewusste Pädagogik nach dem Anti-Bias-Ansatz, diversitätssensible Sprache, Sprachenvielfalt im Klassenzimmer, Elternarbeit, Machtverhältnisse und Diskriminierungsformen, Thematisierung von Diskriminierung im Unterricht, Handlungssicherheit im Umgang mit Diskriminierung.
- *Lehrplangestaltung:* Antidiskriminierung und Diskriminierungsschutz sind Teil von Menschenrechtsbildung und sollten sich im Lehrplan wiederfinden. Zusätzlich sollten verschiedene Ungleichwertigkeitsideologien thematisiert werden, um Schüler*innen aufzuklären. Die Lehrpläne sollten somit dahingehend überprüft werden. Die Lehrkräfte beschäftigen sich anschließend damit, wie eine Integration von Antidiskriminierungsthemen in ihren Regelunterricht nachhaltig erfolgen kann. Werden die vielfältigen Lebenswelten von Schüler*innen (z.B. Transgeschlechtlichkeit, sexuelle Vielfalt) nicht im Lehrplan abgebildet, binden Lehrkräfte diese aktiv mit ein. Damit wird ein Beitrag dazu geleistet, das Bewusstsein für vielfältige Lebenswelten und für das Recht auf Nichtdiskriminierung Aller zu schärfen. Schüler*innen, die sich bisher nicht wiedergefunden haben, erfahren dadurch Anerkennung.

- *Diversitätsorientierte und diskriminierungskritische Gestaltung von Unterricht:* Die Diversität von Schüler*innen wird als Ressource aktiv in den Unterricht miteinbezogen (z.B. Sprachenvielfalt im Klassenzimmer). Um Diskriminierungen von Schüler*innen im Unterricht zu erkennen und zukünftig zu vermeiden, kann als Maßnahme beschrieben werden, dass Lehrkräfte ihre verwendeten Unterrichtsmaterialien auf diskriminierende Inhalte überprüfen. Die Überprüfung kann innerhalb eines bestimmten Zeitraums nach Bekanntgabe des Schulkonzeptes erfolgen. Inhalte werden gegebenenfalls überarbeitet, oder es werden neue Unterrichtsmaterialien erstellt oder verwendet. Hierzu können beispielsweise Teams oder Tandems gebildet werden. Eine weitere Maßnahme kann sein, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen aktiv ermutigen, diskriminierende Inhalte zu melden. Schüler*innen werden dazu motiviert, sich aktiv für den Diskriminierungsschutz einzusetzen.
- *Reflexionsräume für Lehrkräfte:* Kein Mensch ist frei von Stereotypen und Vorurteilen. Die Maßnahme, Reflexionsräume für Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen, erkennt diesen Umstand an. Reflexionsräume fördern eine vorurteilsbewusste Bildungsarbeit. Die Reflexionsräume werden bestenfalls durch Supervision*innen oder andere Expert*innen professionell geführt. Es ist wichtig, dass sich die Räume nicht zu „Freiräumen“ entwickeln, in denen Alltagsfrust ausgelassen werden kann und Vorurteile reproduziert und verfestigt werden. Das kann durch eine externe Unterstützung sichergestellt werden. Die externe Begleitung sollte diskriminierungs- und machtkritisch arbeiten.
- *Bildungsangebote für Schüler*innen:* Eine inklusive Schulgemeinschaft erfordert die Vermittlung inklusiver Werte an alle, demnach auch an Schüler*innen. Hierzu können in Form von Arbeitsgemeinschaften oder Projektwochen verschiedene Bildungsformate für Schüler*innen angeboten werden, die sich mit inklusiven Werten, Menschenrechten und spezifischen Diskriminierungsformen auseinandersetzen. Lehrkräfte sollten aktiv an den Angeboten teilnehmen. Durch den gemeinsamen Austausch wird das Vertrauen innerhalb der Schulgemeinschaft gestärkt. Theaterpädagogische oder künstlerische Angebote erleichtern den Zugang zum Thema und haben einen empowernden Charakter.

- *Spezifische Bildungsangebote für Streitschlichter*innen, Konfliktlots*innen und Schüler*innenvertretung:* Die Schüler*innen werden darin geschult, diskriminierende Situationen unter Schüler*innen als solche zu erkennen. Es werden Kompetenzen vermittelt, damit Schüler*innen handlungssicher mit relevanten Situationen umgehen können. Die Schüler*innen werden dazu ermutigt, sich gegen Diskriminierung zu positionieren und ihr Wissen und ihre Haltung in die Schulgemeinschaft zu transferieren.
- *Empowerment-Angebote für Schüler*innen:* Betroffene werden darin gestärkt, ihre Rechte wahrzunehmen. Für von Diskriminierung betroffene Schüler*innengruppen wie beispielsweise für Schüler*innen of Color oder Trans*Kinder und Trans*Jugendliche werden in Zusammenarbeit mit Communitys Empowerment-Angebote, wie Safer Spaces, angeboten. Bei der Organisation von Angeboten sollte auf eine intersektionale Perspektive geachtet werden.

Wir empfehlen, in dem Schulkonzept noch einige andere Punkte aufzunehmen, die eine Umsetzung der präventiven Maßnahmen gewährleisten können:

Zuständigkeiten für die Umsetzung

Nur durch die Umsetzung der genannten Maßnahmen können eine inklusive Schulkultur gefördert und der Diskriminierungsschutz gestärkt werden. Hierfür ist es notwendig, dass konkrete Zuständigkeiten für Planung und Umsetzung gegeben sind. Für die Umsetzung unterrichtsunabhängiger Maßnahmen wird ein multiprofessionell aufgestelltes Team zusammengestellt. Die Teammitglieder wirken als Multiplikator*innen für das Thema in der Schulstruktur. Sie tragen somit zum Transfer von Wissen in das Kollegium bei. Die Mehrarbeit der Mitglieder wird bei der Vergabe von Unterrichtsstunden (z.B. Vertretungsstunden) mitberücksichtigt. Für die Arbeit werden Stunden zur Verfügung gestellt.

Die Aufgaben des multiprofessionell aufgestelltem Teams sind:

- Überarbeitung des Leitbildes
- Organisation von Schulungen zur Professionalisierung der Bildungsarbeit
- Organisation der Reflexionsräume für Lehrkräfte
- Organisation von Bildungsangeboten für Schüler*innen
- Organisation von Empowerment-Angeboten für Schüler*innen
- Koordination und Unterstützung hinsichtlich der Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe, Mitbestimmung und Partizipation, der Lehrplangestaltung und der diversitätsorientierten und diskriminierungskritischen Gestaltung von Unterricht

Wir benennen zwei weitere Personen als Beauftragte für Antidiskriminierung, die Teil des multidisziplinären Teams sind. Die Aufgaben der beauftragten Personen für Antidiskriminierung sind:

- Die beauftragten Personen sind Ansprechpersonen für Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern bei Fragestellungen zu Diskriminierung oder konkreten Vorfällen.
- Die beauftragten Personen pflegen den Kontakt zu Antidiskriminierungsberatungsstellen.
- Die beauftragten Personen bringen Diskriminierungsschutz als Querschnittsthema in die schulische Praxis ein.

Die Schulleitung erfüllt eine besondere Rolle. Sie hat verschiedene Aufgaben im Prozess:

- Die Schulleitung ist Teil des multiprofessionell aufgestellten Teams und aktiv an der Planung und Umsetzung der Maßnahmen beteiligt.

- Die Schulleitung stellt die notwendigen Ressourcen zur Umsetzung der Maßnahmen zur Verfügung.
- Der Schulleitung obliegt die Aufgabe, das gesamte Kollegium dazu zu ermutigen, eine inklusive Schulkultur im Schulalltag erlebbar zu machen.

Regelmäßige Überprüfung und Anpassung

Der Schulleitung obliegt gemeinsam mit den beauftragten Personen für Antidiskriminierung die Aufgabe, zu überprüfen, ob die angedachten Maßnahmen im jeweiligen Schuljahr umgesetzt wurden. Neue Erkenntnisse (vor allem aus Diskriminierungsbeschwerden) und Erfahrungen werden dazu genutzt, das Schulkonzept anzupassen. Hierfür findet jedes Halbjahr ein gemeinsames Treffen statt. Es wird schriftlich festgehalten, welche Maßnahmen stattgefunden haben und welche Anpassungen notwendig sind.

Beteiligung und Verantwortung

Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, einschließlich Schüler*innen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten, tragen Verantwortung für die Umsetzung und Weiterentwicklung des Schulkonzeptes zum Diskriminierungsschutz. Die Schulleitung, die Lehrkräfte und andere Beschäftigte erfüllen dabei eine Vorbildfunktion. Wir bemühen uns, Schüler*innen und Erziehungsberechtigte in die Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen zur Förderung einer inklusiven Schulkultur und eines diskriminierungsfreien Schulklimas aktiv miteinzubeziehen. Damit fördern wir ein gemeinsames Verantwortungsgefühl.

Es sollten konkrete Maßnahmen hierzu beschrieben werden. Diese können im Kollegium erarbeitet werden. Bestehende Beteiligungsformate wie Klassenrat und Elternngremien können für die Beteiligung genutzt werden.

Umgang mit Widerstand im Kollegium¹¹⁸

Lehrkräfte sind handelnde Subjekte. Genauso wie unsere Schüler*innen sind sie eine heterogene Gruppe. Sie vertreten unterschiedliche Haltungen und Wertevorstellungen oder verfolgen unterschiedliche pädagogische Ansätze. Diese Vielfalt schätzen wir. Stehen diese im Widerspruch zu den Grundsätzen unserer Schulgemeinschaft, obliegt es der Schulleitung, mit den jeweiligen Personen ins Gespräch zu gehen. Der Arbeit der beteiligten Personen, die sich in ihrem Arbeitsalltag aktiv für den Diskriminierungsschutz einsetzen, begegnet das gesamte Kollegium mit Wertschätzung und Achtung. Die Schulleitung toleriert somit kein Arbeitsumfeld, das von dieser Haltung abweicht.

Durch die Gewährleistung beziehungsweise die Arbeit an oben genannten Aspekten kann Diskriminierung bereits präventiv begegnet werden. Jedoch kann natürlich nicht jedem Diskriminierungsereignis im Vorfeld Abhilfe geschaffen werden. Sollte es zu diskriminierenden Vorfällen kommen, muss die Schule adäquat reagieren.

¹¹⁸ Wir haben die Erfahrung gemacht, dass engagierte Lehrkräfte im Prozess Widerstand erlebt haben. Wenn der Rückhalt durch die Schulleitung nicht gegeben ist, kann dies eine Schulentwicklung verhindern.

3. Intervention bei Diskriminierung

Eine diskriminierungskritische Schule zeichnet sich also dadurch aus, dass ein professioneller Umgang mit Beschwerden existiert.

Rechte und Pflichten sowie Beschwerdemöglichkeiten müssen transparent kommuniziert und sichtbar gemacht werden. Nach einem diskriminierungsrelevanten Vorfall ist es wichtig, dass zeitnah reagiert wird und Anliegen nicht im Sande verlaufen oder sich die Situation verschärft oder eskaliert. Es ist daher sinnvoll, Diskriminierung zu definieren und Beschwerdewege und Maßnahmen zu benennen, die in konkreten Fällen zu einer gerechten und zügigen Bearbeitung von Vorfällen führen. Regeln für den Umgang mit Betroffenen können formuliert und transparent gemacht werden. Bereits existente, funktionierende Regelungen, Anlaufstellen und bewährte Praxen der Schule können dabei berücksichtigt werden – vorausgesetzt, sie sind machtkritisch reflektiert.

Bei der praktischen Umsetzung hat es sich als sinnvoll erwiesen, für Schüler*innen ein eigenständiges Dokument zu erstellen und bekannt zu geben. Hierfür spricht, dass sich die Beschwerdewege und Zuständigkeiten je nach betroffener Personengruppe unterscheiden. Arbeitgebende müssen Beschäftigte, darunter fallen auch Lehrkräfte, über das Benachteiligungsverbot und die Rechte nach dem AGG aufklären. In einem Schulkonzept sollte an geeigneter Stelle dennoch Bezug dazu genommen werden. Damit wird ein ganzheitliches Konzept gefördert.

Wir möchten im Folgenden auf die aus unserer Sicht wesentlichen Kerninhalte eingehen und Impulse für die Umsetzung geben. Hinweis: In Bundesländern, in denen ein Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) existiert, gelten andere Wege, Zuständigkeiten und Fristen.

Beschwerdemöglichkeiten bei konkreten Vorfällen

Stehen Diskriminierungsvorwürfe im Raum, nimmt die Schulgemeinschaft diese ernst. Wir sehen Beschwerden als Chancen, um unsere Schule stetig weiterzuentwickeln. Hierfür haben wir ein Dokument erstellt, welches Diskriminierung für Schüler*innen verständlich definiert sowie Zuständigkeiten und Beschwerdewege transparent macht. Um sicherzustellen, dass betroffene Personen Kenntnis von ihren Rechten haben und ihre rechtlichen Möglichkeiten kennen, wird das Dokument allen innerhalb der Schulgemeinschaft bekanntgegeben und zugänglich gemacht. Das Dokument „Informationen zum Umgang mit konkreten Diskriminierungsfällen an unserer Schule“ kann als eigenständiges Dokument, genutzt und verbreitet werden.

Schüler*innen haben zudem das Recht, gegebenenfalls vertreten durch ihre Erziehungsberechtigten, eine Dienstaufsichtsbeschwerde einzulegen, wenn Lehrkräfte für eine Diskriminierung verantwortlich gemacht werden.

Wir sichern zu, dass Schüler*innen, die von ihrem Recht auf Beschwerde Gebrauch machen, keine negativen Konsequenzen erfahren (Maßregelungsverbot).

Beschäftigte, die Diskriminierung erfahren, können sich an die AGG-Beschwerdestelle des zuständigen Ministeriums wenden. Die Beschwerdestellen sind verpflichtet, den Sachverhalt aufzuklären. Antidiskriminierungsberatungsstellen unterstützen die Betroffenen hierbei.

[Kontaktadresse der AGG-Beschwerdestelle]

Bearbeitung von Beschwerden

Beschwerden werden zügig bearbeitet. Sind Schüler*innen Adressat*innen der Diskriminierungsbeschwerde, wird je nach Einzelfall direkt, aber spätestens innerhalb einer Woche interveniert. Sind Lehrkräfte Adressat*innen der Diskriminierungsbeschwerde, wird innerhalb von spätestens drei Wochen eine Klärung herbeigeführt. Betroffenen wird der Sachstand transparent gemacht. Bei absehbaren Verzögerungen werden Betroffene umgehend informiert.

Dokumentation von Beschwerden

Unabhängig von Adressat*innen der Beschwerde dokumentieren wir alle Beschwerden anonymisiert für die Dauer von _____. Die Dokumentation dient dazu, geeignete Maßnahmen zur Prävention abzuleiten und das Schulkonzept gegebenenfalls anzupassen.

Regeln im Umgang mit Betroffenen von Diskriminierung

Wir möchten gewährleisten, dass Menschen, die Diskriminierung erfahren, sich gut aufgehoben fühlen, wenn sie sich Lehrkräften oder der Schulleitung anvertrauen. Dafür möchten wir Regeln im Umgang verbindlich festlegen. Es ist uns bewusst, dass zahlreiche Kinder und Jugendliche Diskriminierung nicht als solche benennen können.

- Erfahrung nicht in Abrede stellen und ernst nehmen
- Sätze wie „Das war bestimmt nicht so gemeint“ werden unterlassen
- Sich einen geschützten Raum zum Sprechen suchen und
- Zeit nehmen
- Aktives Zuhören und Ausreden lassen
- Nicht bewerten, ob es eine Diskriminierung ist oder nicht.
- Auf Beratungsstellen oder Communitys verweisen und Unterstützung zur Kontaktaufnahme anbieten
- Nur mit Einverständnis von Betroffenen, andere Person
- hinzuziehen.
- Nur mit Einverständnis von Betroffenen die verantwortliche
- Person ansprechen oder Maßnahmen ergreifen.

Interventionsmaßnahmen bei konkreten Vorfällen

Beschwerden ernst zu nehmen, bedeutet für uns, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Diskriminierung zu beenden oder weitere Diskriminierungen zu verhindern. Die Art der Interventionsmaßnahme ist vom Einzelfall abhängig.

Sind Schüler*innen für die Diskriminierung verantwortlich, kommen folgende Maßnahmen in Betracht:

- Pädagogische Gesprächsführung mit der verantwortlichen Person
- Gespräch mit Erziehungsberechtigten
- Mediation zwischen den Beteiligten, wenn dies von Betroffenen gewollt ist
- Disziplinarmaßnahmen, insbesondere bei wiederholtem Verhalten

In jedem Fall sind Kinderschutzaspekte auf beiden Seiten zu beachten: Den betroffenen Schüler*innen stehen verantwortliche Schüler*innen gegenüber, die ebenfalls in der Schule geschützt werden müssen. Wir machen somit deutlich, dass das Verhalten nicht akzeptabel ist, aber der Mensch dahinter dennoch wertgeschätzt wird.

Sind Lehrkräfte oder andere Beschäftigte für die Diskriminierung verantwortlich, stellt dies eine Verletzung der Dienstpflichten dar. Diskriminierung ist nämlich dazu geeignet, die Würde von Schüler*innen zu verletzen oder die Gesundheit zu schädigen. In jedem Fall wird das diskriminierende Verhalten gerügt. Es kommen je nach Schwere des konkreten Vorfalls oder bei wiederholtem Fehlverhalten, je nach Anstellungsverhältnis, disziplinarrechtliche oder arbeitsrechtliche Maßnahmen in Betracht. Der Schulleitung obliegt die Pflicht, die Pflichtverletzung anzuzeigen und Maßnahmen anzustoßen.

Wir erkennen an, dass Betroffene selbst Expert*innen ihrer Lebenswelt sind. Werden uns Wünsche im Umgang mit dem Erlebten kommuniziert, beziehen wir diese bei der Wahl der richtigen Interventionsmaßnahme mit ein.

Bekanntmachung und Transparenz

Die Schulgemeinschaft wird nach Inkrafttreten des Schulkonzeptes über die Inhalte, das Recht auf Nichtdiskriminierung und Beschwerdemöglichkeiten bei konkreten Vorfällen aufgeklärt. Hierzu findet eine einmalige Informationsveranstaltung für Schüler*innen und Erziehungsberechtigte statt.

Das Schulkonzept wird auf der Internetseite der Schule veröffentlicht

und damit allen Beteiligten der Schulgemeinschaft zugänglich gemacht. Das Dokument „Informationen zum Umgang mit konkreten Diskriminierungsfällen an unserer Schule“ wird auf der Internetseite der Schule veröffentlicht und damit allen Beteiligten der Schulgemeinschaft zugänglich gemacht. Neue Mitglieder der Schulgemeinschaft erhalten Informationen zum Schulkonzept sowie zu ihren Rechten und den Möglichkeiten, Beschwerden vorzubringen, in der Willkommensmappe.

Um Transparenz sicherzustellen, wird die Schulgemeinschaft regelmäßig über die Aktivitäten und Maßnahmen, die im Rahmen des Schulkonzeptes zum Diskriminierungsschutz ergriffen werden, auf der Internetseite informiert.

Die Rolle der Schulleitung bei Diskriminierungsbeschwerden

Die Schulleitung wird über Diskriminierungsvorfälle in Kenntnis gesetzt. Die Schulleitung kontrolliert die Einhaltung der genannten Grundsätze im Umgang mit Beschwerden und Betroffenen. Werden die Grundsätze nicht eingehalten, greift die Schulleitung ein.

Hilfestellung zur Benennung einer oder mehrerer schulinterner Ansprechpersonen:

Schulen besitzen teilweise bereits Konfliktlots*innen und Streitschlichter*innen. Einige Schulen sind daher der Meinung, dass es bereits Ansprechpersonen in Schulen gibt. Es ist immer von Vorteil, vorhandene Ressourcen transparent zu machen. Allerdings handelt es sich bei diesen Ansprechpersonen selbst um Schüler*innen. Insbesondere in Situationen, in denen das Schulpersonal für diskriminierendes Verhalten verantwortlich ist, ist es wichtig, diese Schüler*innen ebenfalls zu schützen und sie in keine für sie unangemessen Situationen zu bringen.

In der Broschüre „Diskriminierung als Alltagsphänomen – Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit“ arbeiten die Autor*innen heraus, dass aus dem gesetzlichen Auftrag der Schulsozialarbeit (§§ 1, 11, 13, 14, 16, 81, 8a SGB VIII, seit 2021: § 13 a SGB VIII) die Zuständigkeit für Antidiskriminierungsarbeit in Schulen abzuleiten ist.¹¹⁹ Zudem weist die Schulsozialarbeit bereits aus dem Studium heraus relevantes Wissen auf. Der oder die Schulsozialarbeiter*in ist keine strukturimmanente Person und daher kein Teil der gegebenenfalls diskriminierenden Struktur. Bei der Auswahl sollte die Positioniertheit der Ansprechperson berücksichtigt werden. Das Erleben von Diskriminierung ist als Erfahrungswissen anzuerkennen. Das Wissen kann dazu beitragen, dass mit Betroffenen auf einer diskriminierungskritischen Weise kommuniziert wird. Aber auch absolvierte Fortbildungen oder Schwerpunkte innerhalb der Ausbildung können an dieser Stelle nützlich sein und sollten bei der Auswahl der Ansprechpersonen mitgedacht werden. Als Ansprechpersonen kommen zusätzlich auch Lehrkräfte in Betracht. Auch hier spielen Erfahrungswissen und eine grundsätzliche Sensibilität für Diskriminierung eine wesentliche Rolle. Den beauftragten Personen sollte innerhalb der Schulgemeinschaft Vertrauen entgegengebracht werden, auch unter den anderen Lehrkräften. Bundesweite Erfahrungsberichte in dem Bereich zeigen, dass schulinterne Ansprechpersonen für Diskriminierungsfälle nicht selten Anfeindungen oder Ausschluss durch das Kollegium erfahren. Aus diesem Grund halten wir es für förderlich, in einem Schulkonzept diese Problematik zu benennen und die Rolle der Schulleitung an dieser Stelle hervorzuheben. Im Idealfall sollte es eine landesweite Anlaufstelle für Betroffene Schüler*innen geben, die aus fachlich ausgebildeten Personen besteht, die sich außerhalb der Struktur

¹¹⁹ Foitzik u. a., Diskriminierung als Alltagsphänomen.

bewegen. Diese Funktion können Antidiskriminierungsberatungsstellen erfüllen, soweit keine spezifischen Anlaufstellen für Schüler*innen in Landesstrukturen existieren. Anlaufstellen sollten für alle Akteur*innen im Schulkontext niedrigrschwellig zu erreichen sein und eine gewisse Unabhängigkeit mit sich bringen.¹²⁰

4. Institutionalisierung von Maßnahmen gegen Diskriminierung

Die Institutionalisierung von Maßnahmen gegen Diskriminierung beschreibt einen Prozess, bei dem bestimmte Handlungen, Strategien oder Praktiken in formelle Strukturen, Regeln und Routinen eingebettet werden. Ziel ist es, ihre Nachhaltigkeit und Wiederholbarkeit sicherzustellen. Dies bedeutet, dass Maßnahmen nicht nur einmalig oder anlassbezogen durchgeführt werden, sondern dauerhaft und systematisch in den Abläufen der Schule oder des Bildungssystems verankert werden. Diskriminierungskritik und diskriminierungskritische Bildungsarbeit wirken dadurch nachhaltig als Querschnittsthema in allen relevanten Bereichen. Nachhaltig bedeutet, dass die Maßnahmen und ihre Wirkungen langfristig wirksam bleiben und nicht von jeweiligen Schulleitungen und Lehrkräften oder politischen Veränderungen abhängen.

- *Verankerung von Maßnahmen in die Struktur:* Ein wesentlicher Aspekt der Institutionalisierung von Maßnahmen kann daher sein, in einem Schulkonzept konkret zu beschreiben, in welcher Häufigkeit präventive Maßnahmen umgesetzt werden. Das kann in jedem Schuljahr oder in jedem Schulhalbjahr oder zu Beginn jedes Schuljahres geschehen. Einige oben vorgeschlagene Maßnahmen, wie die Lehrplangestaltung, führen dazu, dass Wissen nachhaltig in die Strukturen eingebracht und aufgebaut wird.
- *Routinisierung:* Die Maßnahmen werden zu einem festen Bestandteil der täglichen Abläufe oder Routinen einer Organisation, sodass sie regelmäßig und automatisch umgesetzt werden. Das kann z.B. durch regelmäßige Runde Tische in einem festen Turnus erfolgen.

¹²⁰ Vgl. Foitzik (2019), S. 114-125.

- *Formalisierung*: Es gibt klare Regelungen, Zuständigkeiten und Vorgehensweisen, die festgelegt und dokumentiert sind, um sicherzustellen, dass die Maßnahmen kontinuierlich angewendet werden. Ein Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz stellt somit einen wesentlichen Teil der Formalisierung dar. Auch die Benennung einer antidiskriminierungsbeauftragten Person trägt zur Formalisierung bei, da eine klare Zuständigkeit erfolgt. Ein Monitoring zur Umsetzung der genannten Maßnahmen im Schulkonzept vervollständigt die Formalisierung.

X. Schulentwicklungsstrategie und Herausforderungen bei der Umsetzung

In diesem letzten Kapitel möchten wir eine Hilfestellung für die Umsetzung eines Schulentwicklungsprozesses geben und einige Herausforderungen im Rahmen der Umsetzung sichtbar machen, die auch uns begegnet sind. Unser Konzept und unsere Methoden orientieren sich an dem Ansatz der systemischen Organisationsentwicklung. Für fachliche Inputs zu spezifischen Diskriminierungsformen haben wir externe Referent*innen hinzugezogen. Da wir pandemiebedingt später als geplant eine Modellschule für die Umsetzung gewinnen konnten, konnte unser Prozess im Rahmen der Projektlaufzeit nicht beendet werden.

Wir möchten an dieser Stelle der Schule danken, die sich für eine Zusammenarbeit mit uns entschieden hat. Die Schule hat sich mehrheitlich für das Recht auf Nichtdiskriminierung positioniert. Die Steuerungsgruppe hat viel Zeit und Energie in die Zusammenarbeit investiert.

Unser Vorgehen stützte sich auf diese nachfolgenden Punkte:

1. *Mehrheitlicher Konsens über den Entwicklungsprozess:* Transformationsprozesse müssen von innen heraus geschehen. Idealerweise wird der Gedanke einer diskriminierungskritischen Schule von allen innerhalb der Schulstruktur getragen. Im Bereich Antidiskriminierung muss sich die Schulleitung damit auseinandersetzen, wie mit kritischen Haltungen innerhalb des Kollegiums umzugehen ist. Lehrkräfte sind von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen nicht unbeeinflusst. In einem Kontext, in dem Antidiskriminierung zunehmend als "woke", links oder bevormundend diskreditiert wird, sind solche Haltungen auch innerhalb eines Kollegiums existent. Diese Haltung kann sich in verschiedenen Formen zeigen – oft durch einen versteckten Widerstand. Schulleitungen sollten diese Haltung erkennen und ernstnehmen, denn sie widerspricht dem professionellen Auftrag. Aufgrund unbewusster Denkmuster ist es zudem wahrscheinlich, dass sich die Haltung auch im Unterricht und in der Arbeit mit Erziehungsberechtigten auf diskriminierende Weise auswirkt, auch wenn

dies unbewusst geschieht. Die Thematisierung problematischer Haltungen wird dann erschwert, wenn diese Haltung nicht offen angesprochen wird, sondern über Dritte an Schulleitungen herangetragen wird. Häufig äußert sich eine solche Haltung ganz klassisch durch die Behauptung „wir haben wichtigeres zu tun“ oder „das Thema geht an der Schulrealität vorbei, wir haben andere Probleme“.¹²¹ Widerstände können sich aber auch im Laufe des Prozesses entwickeln.

2. *Bildung einer Steuerungsgruppe:* Die Steuerungsgruppe hat diverse Aufgaben in einem Entwicklungsprozess. Die Steuerungsgruppe begleitet den Prozess aus organisatorischer Hinsicht. Sie legt in Absprache mit dem gesamten Kollegium Themenschwerpunkte für Weiterbildungsformate fest. Die Mitglieder der Steuerungsgruppe erfüllen aber auch die Rolle der Expert*innen für das Thema in der jeweiligen Struktur, in der bereits Fachwissen vorhanden ist oder sich angeeignet wird. Die Teilnehmenden der Steuerungsgruppe wirken insgesamt als Multiplikator*innen in die Schulstruktur hinein. Die Gruppe sollte multiprofessionell und divers aufgestellt sein. Zu beachten ist, dass die Betroffenheit von Diskriminierung einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung der Gruppe leistet, da die Personen Erfahrungswissen mitbringen. Es ist jedoch wichtig, diejenigen Teilnehmenden mit Diskriminierungserfahrungen nicht auf dieses Wissen zu reduzieren. Eine besondere Rolle spielt die Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeit wurde in Bezug auf Schulen als die Institution definiert, die Antidiskriminierung bereits als gesetzlichen Auftrag inne hat. Auch die Schulleitung spielt eine wesentliche Rolle und sollte Teil der Steuerungsgruppe sein. Die Schulleitung muss sich ihrer Position in der Gruppe bewusst sein und diese kritisch reflektieren. Sagen beispielsweise alle, was sie denken, oder halten die Mitglieder aufgrund der Anwesenheit der Schulleitung Dinge zurück? Eine kontinuierliche Einbindung von Erziehungsberechtigten und Schüler*innen in eine Steuerungsgruppe ist wegen bestehender Machtverhältnisse zu Lehrkräften nicht anzuraten und praktisch auch kaum realisierbar. Die punktuelle Teilnahme von Stufen- oder Schulsprecher*innen und der Elternvertretung ist denkbar. Dies wirft die Frage auf, wer wen repräsentiert. Häufig sind Schüler*innen oder Erziehungsberechtigte, die stufen- oder schulweit Verantwortung übernehmen, gerade nicht von mehrfacher Marginalisierung betroffen. Die Problematik der Repräsentanz betrifft jedoch die Zusammensetzung der Steuerungsgruppe insgesamt.

¹²¹ Zum positiven Umgang mit Widerständen, siehe: Lahniger, Widerstand als Motivation.

3. Ziele formulieren: Die Schulgemeinschaft sollte sich mit der Frage beschäftigen, welche Ziele mit dem Prozess verfolgt werden, und diese so konkret wie möglich benennen. Einige mögliche Ziele können als Orientierungshilfe dienen:

- Ziel: „Von Diskriminierung Betroffene in Schulen, sollen wissen, wo sie sich bei Vorfällen konkret hinwenden können.“
- Ziel: „Lehrkräfte und Schulleitungen wissen, wie sie reagieren sollten, wenn Sie Diskriminierung beobachten oder davon berichtet bekommen.“
- Ziel: „Das Kollegium hat Barrieren für eine gleichberechtigte Bildung identifiziert.“
Ziel: „Im Rahmen von pädagogischen Tagen (Anzahl festlegen), hat sich das Kollegium zu den verschiedenen Diskriminierungsformen Wissen angeeignet und ist in der Lage Diskriminierung zu erkennen.“
- Ziel: „Es kommen mehr Erziehungsberechtigte zu Elternabenden“.
- Ziel: „Die Schulgemeinschaft kennt die Menschenrechte.“
- Ziel: „Ein Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz ist erstellt.“

Aufgrund dem Lock-down während der Pandemie und den projektgebundenen und damit begrenzten zeitlichen Ressourcen, haben wir uns in der Begleitung einer Schule anfangs mit der Schulleitung über Ziele ausgetauscht und diese dem Lehrkräftekollegium im Rahmen einer Vorstellung der Begleitung präsentiert. Sinnvoller ist eine gemeinsame Zielformulierung mit dem Kollegium. Dies stärkt den mehrheitlichen Konsens. Wir konnten dies leider aufgrund der zeitlichen und schulischen Rahmenbedingungen nicht leisten. Wir empfehlen daher, die Zielformulierung gemeinsam mit möglichst vielen Lehrkräften anzugehen.

4. *Ist-Stand und Bedarfsanalyse*: Im nächsten Schritt sollte sich die Schulstruktur einen Überblick darüber verschaffen, wie gut die Schule im Bereich Antidiskriminierung und diskriminierungskritischer Strukturen aufgestellt ist. Hierzu gehören verschiedene Aspekte.

- Ist Antidiskriminierung in unserem Leitbild gegenwärtig?
- Wie divers ist das Kollegium?
- Gibt es Lehrkräfte, die bereits durch verschiedene Weiterbildungen oder ähnliches Wissen im Bereich Diskriminierung haben?

- Binden wir relevante Themen bereits regelmäßig in pädagogischen Tagen mit ein?
- Haben wir Arbeitsgemeinschaften zum Thema Menschenrechte und Inklusion für Schüler*innen?
- Gibt es bereits Informationen oder Weiterbildungsangebote für das Kollegium hinsichtlich der Möglichkeiten diversitätsbewusster Unterrichtsgestaltung?
- Beschäftigt sich das gesamte Kollegium mit dem Thema Inklusion oder nur Inklusionshelfer*innen oder einzelne Lehrkräfte?
- Wie divers sind die Gremien der Elternvertretung und Schüler*innenvertretung aufgestellt?
- Sind Kontaktadressen von Antidiskriminierungsberatungsstellen im schulischen Raum sichtbar?
- Werden für neue Schüler*innen und Erziehungsberechtigte Informationen zum Recht auf Nichtdiskriminierung und Beteiligungsmöglichkeiten transparent gemacht?
- Sind Diskriminierungsbeschwerden bei Lehrkräften, Schulleitungen oder Schulsozialarbeit bereits vorgekommen? (Tipp: Hier bietet sich eine anonyme Kurzbefragung des Kollegiums an.)
- Hat die Schule geregelte Wege von Beschwerdemöglichkeiten, und sind diese für alle transparent und verständlich?

Die Auflistung ist keinesfalls abschließend zu verstehen. Sie soll einige der wesentlichen Fragen sichtbar machen, die sich die Steuerungsgruppe stellen kann, um den Ist-Zustand analysieren zu können. Anschließend können¹²² unter Bezugnahme der formulierten Ziele die Bedarfe ermittelt werden.

Wir haben uns bei der Bestandsanalyse aufgrund der zeitlichen Ressourcen des Projektes auf die schulische Barrierefreiheit fokussiert. Dabei haben die Mitglieder der Steuerungsgruppe, angelehnt an die Methode *World Café*, zu einzelnen Feldern gemeinsam mit ihren Kolleg*innen gearbeitet. Die Methode „*WorldCafé*“ wird wie folgt umgesetzt: Alle Teilnehmenden finden sich in Gruppen zusammen. Es existieren mehrere Stationen. An je einer Station wird eine Barriere diskutiert. Jede Gruppe bearbeitet an einer Station eine Barriere und wechselt nach einer bestimmten Zeit an die nächste Station. An jeder Station soll ein Brainstorming erfolgen, was an der Schule unter die jeweilige Barriere fällt. Die Ideen werden auf Stellwänden oder Flipchartpapier vermerkt. Mitglieder der Steuerungsgruppe betreuen die jeweiligen Stationen und moderieren den Austausch der Gruppen an

¹²² Unterstützung bietet auch die Checklisten im Buch Panesar, Gerechte Schule, 225 ff.

den Stationen. Durch die Methode konnten die Mitglieder der Steuerungsgruppe als Multiplikator*innen für das Thema nach außen treten. Im Nachgang haben wir mögliche Barrieren identifiziert.

5. *Ideenplan:* Anhand der ermittelten Bedarfe können Ideen erarbeitet werden, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Das kann beispielsweise in Teams oder im Rahmen pädagogischen Tages erfolgen. Wir haben den Weg eines pädagogischen Nachmittags gewählt und sind nach der *Galeriemethode* vorgegangen. Hierbei wird jedes der aufgestellten Ziele auf jeweils eine Stellwand oder ein Flipchart-Papier geschrieben. Die Teilnehmenden finden sich in Gruppen zusammen und bearbeiten alle Ziele nacheinander. Hierzu sammeln die Teilnehmenden verschiedene Ideen zur Zielerreichung und schreiben diese unter das jeweilige Ziel auf die Stellwand. Anschließend kann darüber in Diskussion gegangen werden. Wir haben hierzu die Methode der Fishbowl genutzt. Hierzu findet sich eine der Gruppen oder ein Teil der Teilnehmenden freiwillig auf einem kleinen inneren Stuhlkreis ein, wobei ein Platz frei gelassen wird. Der restliche Teil der Teilnehmenden nimmt als Publikum in einem äußeren Stuhlkreis teil. Die Mitglieder des inneren Kreises bekommen von einer Moderation Fragen im Hinblick auf die Ideensammlung gestellt. Die Mitglieder des äußeren Kreises können jederzeit Fragen oder Stellungnahmen abgeben, indem sie sich auf den freien Stuhl des inneren Kreises setzen. Derart kann ein Austausch über die erarbeiteten Ideen entstehen. Erfahrungsgemäß werden mehr Ideen entwickelt, als umgesetzt werden können. Die Methode der Ideenmatrix hilft, Ideen zu priorisieren. Bei der Ideenmatrix werden die verschiedenen Ideen anhand eines Zwei-Achsensystems nach Machbarkeit und Bedeutung für die Zielerreichung sortiert. Im Anschluss kann eine bessere Entscheidung darüber getroffen werden, welche Maßnahmen mit welchem Aufwand umgesetzt werden sollen.
6. *Maßnahmenplan zur Umsetzung der Ideen:* Die Ideenumsetzung bedarf konkreter Maßnahmen. In einem Plan können einzelne Handlungsschritte, ein zeitlicher Ablauf sowie relevante schulinterne wie auch externe Akteur*innen und Verantwortlichkeiten für die Umsetzung benannt werden. Es ist hilfreich, die notwendigen Schritte zur Umsetzung so klein wie möglich und in der richtigen Reihenfolge zu beschreiben. Damit können Transparenz und Klarheit gefördert werden.

7. *Konkrete Umsetzung und kontinuierliches Monitoring des Umsetzungsstands:*
Nun gilt es, die priorisierten Ideen zum Abbau von Diskriminierungsrisiken an Schulen anhand des Maßnahmenplans umzusetzen. Der Umsetzungsstand sollte regelmäßig überprüft werden. Soweit Herausforderungen in der Umsetzung sichtbar werden, ist es Aufgabe der Steuerungsgruppe, den Maßnahmenplan anzupassen. Wir konnten angesichts der Projektlaufzeit und der Gegebenheiten die Umsetzung konkreter Maßnahmen nicht mehr begleiten.

8. *(Notwendige) Einbeziehung von Schüler*innen und Erziehungsberechtigten in die Analyse und Ideenplanung:* Als Akteur*innen der Schulstruktur und als häufig von Diskriminierung Betroffene müssen auch Schüler*innen, aber auch Erziehungsberechtigte in den Entwicklungsprozess mit einbezogen werden. Schüler*innen sind die vulnerabelste Gruppe innerhalb der Schulstruktur. Beide Zielgruppen sind Expert*innen ihrer Lebensrealität. Ein diskriminierungskritischer Ansatz verfolgt in der Hinsicht den Gedanken, nicht über, sondern mit Betroffenen zu sprechen. Schüler*innen sind in den meisten Klassenstufen noch minderjährig. Es bedarf daher für außerschulische Aktivitäten der Einbindung der Erziehungsberechtigten. Eine punktuelle Einbindung von Schüler*innen und Erziehungsberechtigten im Strukturentwicklungsprozess bietet sich an mehreren Stellen an:
 - Bei einer umfassenden Analyse des Ist-Zustandes, etwa hinsichtlich Diskriminierungserfahrungen oder des Umgangs mit Diskriminierungsbeschwerden, ist die Perspektive von Schüler*innen unerlässlich.
 - Spezifische Bildungsangebote für Schüler*innenstrukturen wie Schüler*innenvertretungen oder Konfliktlos*innen
 - Diskussion von Maßnahmen und Ideen zum Abbau von Diskriminierungsrisiken im Klassenrat oder Schüler*innengremien
 - Fragebogen für Erziehungsberechtigte zu Diskriminierungserfahrungen
 - Info-Veranstaltungen zu Beteiligungsrechten und Beschwerdemöglichkeiten
Derartige Veranstaltungen zeigen zudem, dass die Rechte der Erziehungsberechtigten von der Schule ernst genommen werden.

9. *Transfer der Themen in die Schulgemeinschaft:* Ein Transfer von Wissen und inklusiven Werten muss in die gesamte Schulstruktur erfolgen. Der Transfer zeichnet sich dabei durch verschiedene Faktoren aus: Diskriminierungsschutz für Schüler*innen und für das gesamte Schulpersonal wird als Qualitätsfaktor der Schule verstanden, dass stetig durch die Umsetzung verschiedener Maßnahmen und Angebote in die Schulstruktur präventiv wirkt. Auf der personalen Ebene sind verschiedene wesentliche Zielgruppen von Teilnehmer*innen der Schulstruktur zu unterscheiden: Lehrkräfte/ Beschäftigte in Schulkontexten, Schüler*innenschaft und Erziehungsberechtigte. Um die gesamte Schulstruktur zu adressieren, könnte in einem ersten Schritt das gesamte *Schuljahr* unter das Motto Antidiskriminierung gestellt werden.¹²³ Der genaue Titel könnte mittels eines Aufrufes und eines kleinen Titel-Wettbewerbs spielerisch ermittelt werden. Ein erster Transfer der Themen kann beispielsweise durch Projekttag im Entwicklungsprozess oder durch Informationen im Rahmen der Schüler*innenzeitung oder Info-Briefe an Erziehungsberechtigte erfolgen. Hier ist der Kreativität der Schulgemeinschaft keine Grenzen gesetzt. Weitere präventive Maßnahmen (siehe Schulkonzept) tragen dazu bei, dass ein Transfer nachhaltig stattfinden kann.

Die *Lehrkräfte* können während des gesamten Prozesses durch pädagogische Tage, Info-Mails über den Entwicklungsstand des Prozesses oder inhaltliche Themen, themenspezifische und bedarfsorientierte runde Tische und Materialien zur Weiterbildung erreicht werden. Runde Tische dienen dazu Schwerpunkthemen zu setzen, im regelmäßigen Austausch zu bleiben und Reflexionsräume zu ermöglichen. Externe Referent*innen aus der Antidiskriminierungsarbeit können als Expert*innen für den Bereich Diskriminierung und Diskriminierungsschutz zu allen Maßnahmen mit fachlichen Inputs oder kollegialer Fallberatung bei konkreten Fällen hinzugezogen werden (Klärungshilfe). Die Bedarfe werden bestenfalls der Steuerungsgruppe oder gegebenenfalls den Berater*innen kommuniziert.

Einen wesentlichen Beitrag zum Transfer und Erstname der Anliegen leistet die Bekanntgabe des *Schulkonzeptes zum Diskriminierungsschutz*. Um das Konzept vorzustellen, kann eine schulinterne Info-Veranstaltung hilfreich sein. Beschwerdemöglichkeiten und Folgen müssen allen Beteiligten verständlich gemacht werden und jederzeit einsehbar/ abrufbar sein (Aushang, Homepage).

123

10. *Verstetigung*: Präventive Maßnahmen, die im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses erarbeitet wurden, müssen nachhaltig in die Schulstruktur verankert werden. Eine schulinterne beauftragte Person für Antidiskriminierung kann dazu beitragen, den Diskriminierungsschutz als Querschnittsthema auf allen Ebenen einzubringen und fortlaufend damit zu thematisieren. Die Erarbeitung eines Schulkonzeptes hilft, die Maßnahmen zu verstetigen.

Es wird deutlich, dass eine diskriminierungskritische Schulentwicklung sich nicht in einem Leitbild und der Arbeit einer Steuerungsgruppe erschöpfen darf. Wesentliche Gelingensbedingungen sind ein erfolgreicher Transfer in die Schulgemeinschaft und die Verstetigung von Maßnahmen. Ein Austausch mit anderen Schulen durch die Teilnahme an Arbeitskreisen, Austauschgruppen oder im Rahmen von Schulleitungskonferenzen kann hilfreich sein und leisten einen Beitrag dazu, den Ansatz der diskriminierungskritischen Schulentwicklung auch in andere Schulstrukturen zu tragen.

1. Herausforderungen in der Umsetzung

Eine diskriminierungskritische Schulentwicklung bringt verschiedene Herausforderungen mit sich. Die Schule muss sich auf den Schulentwicklungsprozess grundlegend einlassen. Dies erfordert Mut und auch Vertrauen. Mut, insoweit, als dass vorhandene Überzeugungen, die lange Zeit unhinterfragt geblieben sind, hinterfragt und möglicherweise über Bord geworfen werden. Die Sicherheit durch fest geglaubte „Wahrheiten“ geht damit verloren. Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung impliziert Kritik und Selbstkritik. Dies ist nicht immer einfach. Die Bearbeitung von Diskriminierung erfordert immer Vertrauen. Vertrauen, das durch ein fehlerfreundliches Umfeld gestärkt wird, sowie Vertrauen, das Kolleg*innen, der Schulleitung und nicht zuletzt Externen entgegengebracht wird.

Die Betrachtung von Diskriminierung erfordert von der Schule eine bestimmte Sichtweise: Diskriminierung muss *erstens als existent anerkannt und zweitens als Problem bewusst werden*. Häufig stellen bereits diese beiden Faktoren einen Knackpunkt dar.

Diskriminierung wird oft als Problem anderer beurteilt. Diskriminierung wird derart *externalisiert*. Dies kann sowohl im Kontext „Schule zur Außenwelt“ als auch schulimmanent geschehen. Im ersten Fall wird Diskriminierung zwar als existent angesehen, allerdings nicht an der eigenen Schule. Im zweiten Fall wird zugestanden, dass Diskriminierung auch an der eigenen Schule besteht. Diskriminierung wird jedoch begrifflich derart verengt, dass entweder nur offensichtliche oder sehr drastische Fälle darunter gefasst werden. Oder Diskriminierung wird nur in Personenkreisen verortet, zu denen man selbst nicht gehört. Dies kann dann der Fall sein, wenn etwa Lehrkräfte Diskriminierung ausgehend vom Kollegium leugnen, jedoch Diskriminierung innerhalb der Schüler*innenschaft als vorhanden betrachten. Lehrkräfte wünschten sich dann von uns vor allem Hilfe bei der Bearbeitung von Konflikten innerhalb der Schüler*innenschaft. Das wiederum steht nicht im Fokus einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung. Schüler*innen werden damit als Subjekt der Diskriminierung in der Art aufgefasst, dass die Haltung besteht: „Schüler*innen diskriminieren andere Schüler*innen.“ Schüler*innen müssen deshalb sensibilisiert werden.“ Einige Lehrkräfte fassten sich und das Schulsystem dabei selbst nicht als möglicherweise diskriminierend auf. Es kann auch an Problembewusstsein fehlen. Dies ist etwa dann der Fall, wenn Diskriminierung bagatellisiert („Stell dich nicht so an.“ „Ist doch nicht schlimm.“) oder relativiert wird („In der Arbeitswelt später muss man auch das machen, was der Chef einem sagt.“). Die Motivation, sich professionalisieren zu wollen und sich deswegen mit Diskriminierung auseinanderzusetzen, wird erfahrungsgemäß nur von einigen Schulverantwortlichen und Lehrkräften aktiv geäußert. Insoweit konnte von einer Erwartungsdiskrepanz hinsichtlich eines diskriminierungskritischen Schulentwicklungsprozesses gesprochen werden. Es wurde mehrheitlich erwartet, dass der Fokus auf Schüler*innen liegt. Als professionelle Begleitung hatten wir jedoch auch den Fokus auf Lehrkräften und den Schulstrukturen selbst. Es ist daher unerlässlich, dass Strukturverantwortliche als Verbündete für den Prozess nach außen treten, im Gespräch mit dem Kollegium bleiben und ihre Parteilichkeit für eine diskriminierungsfreie Bildung immer wieder betonen. Kritische Lehrkräfte müssen an ihre professionelle Rolle erinnert werden und eine professionelle Haltung durch Strukturverantwortliche gefordert werden. Abwehrreaktionen hinsichtlich Antidiskriminierung im Schulkontext hängen auch damit zusammen, dass Diskriminierung mit (individueller) Schuld in Verbindung gebracht wird. Diskriminierung wird damit lediglich als interaktional und intentional verstanden. Teilweise wird Diskriminierung dabei immer noch nicht als

gesamtgesellschaftliches Phänomen, sondern als Phänomen der extremen Rechten verortet. Personen, denen Diskriminierung vorgeworfen wird, fühlen sich „in die rechte Ecke“ gedrängt. Die institutionelle sowie strukturelle Komponente von Diskriminierung wird dabei nicht gesehen. Die Bearbeitung von Diskriminierung darf daher keinesfalls auf Sensibilisierungs-Workshops oder Projekte mit Schüler*innen reduziert werden. Vielmehr ist eine diskriminierungskritische Schulstruktur zu schaffen, die auch als Qualitätsmerkmal wertgeschätzt und anerkannt wird.

Eine nicht zu vernachlässigende Herausforderung stellen die häufig knappen Ressourcen der Schule dar. Schulen sind sowohl von den finanziellen Zuwendungen staatlicher Institutionen als auch von politischen Entscheidungen abhängig. Lehrkräfte sind häufig bereits mit den ihnen übertragenen Aufgaben ausgelastet. Diese Belastungen müssen anerkannt werden. Strukturverantwortliche und Berater*innen haben daher die Aufgabe, den Beteiligten zu Beginn und während des Prozesses verständlich zu machen, dass Schulentwicklung zwar kurzfristig mit einem Mehraufwand verbunden ist, langfristig jedoch zu einer erheblichen Reduzierung des bisherigen Aufwands und der Belastung führen kann, insbesondere im konfliktreichen Schulalltag. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass diskriminierungskritische Bildung als Qualitätsfaktor von Schule anzusehen ist. In unserer Begleitung standen die Mehrheit der Lehrkräfte einer Begleitung positiv gegenüber, weil sie sich dadurch eine Entlastung im Arbeitsalltag erhofften. Dies stellte für die Lehrkräfte den entscheidenden „Mehrwert“ der Begleitung dar und für Berater*innen wohl die größte Herausforderung (vgl. Erwartungsdiskrepanz).

2. Grenzen der Schulentwicklung

Auch wenn sich die Einzelschule sehr bemüht, sich diskriminierungskritisch aufzustellen, müssen auf Landesebene verschiedene Maßnahmen umgesetzt werden. Diskriminierungskritische Module müssen ins Lehramtsstudium eingebunden werden. Für Lehrkräfte müssen regelmäßige, verpflichtende Weiterbildungen zu (intersektionaler) Diskriminierung stattfinden. Lehrkräfte haben einen herausfordernden Arbeitsalltag. Um den Schulalltag gut bewältigen zu können, sollten Lehrkräfte einen Anspruch auf regelmäßige Supervision haben. Finanzielle und zeitliche Ressourcen müssen hierfür schulübergreifend zur Verfügung gestellt werden. Lehrmaterialien müssen diskriminierungssensibel ausgewählt und gegebenenfalls überarbeitet werden. Flächendeckend müssen in der Schule unabhängige Anlauf- und Beschwerdestellen für Diskriminierung vorgesehen und etabliert werden. Zusätzliche Qualifikationen von Schüler*innen, die nicht in den Schul-Curricula enthalten sind, wie etwa Mehrsprachigkeit, müssen anerkannt werden. Zudem muss der gesetzliche Rahmen für die Umsetzung geschaffen werden. Hierunter fassen wir in erster Linie die Reformierung von Schulgesetzen sowie die Schaffung von Landesantidiskriminierungsgesetzen, die Diskriminierungsschutz im schulischen Bereich vorsehen. Insgesamt muss der staatliche Rahmen für Antidiskriminierungsarbeit und -beratung und Elternnetzwerke durch Abbau von Bürokratie und Aufbau von staatlichen Fördermaßnahmen verbessert werden.

XI. Schlusswort

Die Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte im Schulalltag konfrontiert sind, sind je nach Schulform, finanziellen und personellen Ressourcen unterschiedlich. Diese Herausforderungen müssen im Rahmen eines diskriminierungskritischen Entwicklungsprozesses anerkannt werden. Unsere Aufgabe war es aber auch, die formulierten Herausforderungen und Grenzen der Wirkmacht kritisch zu hinterfragen und kontinuierlich auf die Verpflichtungen von Schulen sowie auf die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft hinzuweisen. Denn eines ist sicher: In der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Lage wird eine starke Menschenrechtsbildung für Schüler*innen und ein effektiver Diskriminierungsschutz an Schulen mehr denn je benötigt.

XII. Literatur

Allport, Gordon W. The nature of prejudice. Reading (MA): Addison-Wesley, 1954.

Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen in Berlin (ADAS), und LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e. V., Hrsg. Schutz vor Diskriminierung an Schulen. Ein Leitfaden für Schulen im Land Berlin. Korr. Onlinefassung. Berlin, 2020. https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2020/11/Leitfaden_ADAS-LIFE-e.V.pdf.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS). Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. 4. Aufl., 2019. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), und Ernst & Young Law GmbH. Rechtsexpertise zum Bedarf einer Präzisierung und Erweiterung der im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz genannten Merkmale. Rechtsexpertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin, 2019. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/rechtsexpertise_merkmalserweiterung_im_agg.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

Arbeitskammer des Saarlandes, Hrsg. Mobbing am Arbeitsplatz. Eine Hilfe für Betriebe und Betroffene. Stand: 05/2023. Saarbrücken. Zugegriffen 12. August 2024. https://www.arbeitskammer.de/fileadmin/user_upload/-----AK_Download_Datenbank-----/Publikationen/Faltblaetter/deutsche_Faltblaetter/Mobbing-web.pdf.

Babad, Elisha Y., Jacinto Inbar, und Robert Rosenthal. „Pygmalion, Galatea, and the Golem. Investigations of Biased and Unbiased Teachers“. *Journal of Educational Psychology* 74, Nr. 4 (1982): 459–74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>.

Banaji, Mahzarin R., und Anthony G. Greenwald. Vor-Urteile. Wie unser Verhalten unbewusst gesteuert wird und was wir dagegen tun können. München: dtv, 2015.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Hrsg. Schulbuchstudie Migration und Integration. Paderborn/ Berlin: Bonifatius GmbH, 2015.

<https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/1872554/1882552/e000ef2bd-83771366fcabd0bfdaa8629/schulbuchstudie-data.pdf?download=1>.

Becker, Kirsten. Vornamengebundene Vorurteile von Grundschullehrerinnen und –lehrern. Masterarbeit, Uni Oldenburg, 2010.

Birkel, Peter. „Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten?“ *Journal für Mathematik-Didaktik* 26, Nr. 1 (2013): 28–51. <https://doi.org/10.1007/BF03339005>.

Bittner, Melanie. Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner. Wissen. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wiss, 2011. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben__Schwule__Bisexuelle__Trans_und_Inter/Schulbuchanalyse_web.pdf.

Bonefeld, Meike, und Oliver Dickhäuser. „(Biased) Grading of Students’ Performance. Students’ Names, Performance Level and Implicit Attitudes“. *Frontiers in psychology* 201 (2018): 1–13.

Bönkost, Jule. „Weiße Privilegien in der Schule“. IDB Paper No. 6 (2018): 1–8.

Booth, Tony, und Mel Ainscow. Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben von Bruno Achermann, Donja Ahrandjani-Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate, und Andrea Platte. 2. Aufl. Bonn: Beltz, 2019.

Breiwe, René. Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse. Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften Springer eBooks. Education and Social Work. Wiesbaden: Springer VS, 2020. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1>.

„Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben. Spannungsfelder (in) der deutschen Schulgesetzgebung“. In *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik: Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*, herausgegeben von Karin Bräu, Jürgen Budde, Merle Hummrich, und Florian Cristóbal Klenk, 17–32. *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur* 16. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2024. <http://dx.doi.org/10.3224/9783847419761>.

Buhren, Claus G., Hans-Günter Rolff, Detlev Lindau-Bank, Sabine Müller, Thomas Rimmasch, und Theresa Rührich, Hrsg. Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. 2. Aufl. Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2018.

Chaiken, A., E. Sigler, und V. J. Derlega. „Nonverbal Mediators of Supervisor Expectancy Effects“. *Journal of Personality and Social Psychology* 30 (1974): 144–49.

Çiçek, Arzu, Alisha Heinemann, und Paul Metcheril. „Warum die Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann“. In *Sprache - Macht - Rassismus*, herausgegeben von Gudrun Hentges, Mechthild M. Jansen, und Jamila Adamou, 309–26. Berlin: Metropol, 2014.

Däubler, Wolfgang, und Thorsten Beck, Hrsg. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. Mit Entgelttransparenzgesetz, Berliner LADG. Handkommentar. 5. Aufl. NomosKommentar. Baden-Baden: Nomos, 2022.

Dern, Susanne, Alexander Schmid, und Ulrike Spangenberg. Schutz vor Diskriminierungen im Schulkontext. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes durch die Hochschule Esslingen. Esslingen: 2013, o. J. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_schutz_vor_diskriminierung_im_schulbereich.pdf?__blob=publicationFile&v=4.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V., Hrsg. Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, 2014.

„diskriminäre“. In *Langenscheidt Großes Schulwörterbuch Plus Latein*. Stuttgart: Langenscheidt Verlag, 2024.

„diskriminieren“. In *Duden - Die Deutsche Rechtschreibung. Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Regeln*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2024. El, Meral. Diskriminierungskritische Analyse von Schulbüchern im Land Bremen. Exemplarische Begutachtung. Bremen: Landeszentrale für politische Bildung Bremen, 2023.

Essed, Philomena. *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. [Nachdr.]. Newbury Park [u.a.]: Sage Publications, 1992.

Foitzik, Andreas, und Lukas Hezel, Hrsg. Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2019.

Foitzik, Andreas, Björn Köhler, Bettina Müller, Julia Schad-Heim, Claudia Seibold, und Mirjana Zipperle. Diskriminierung als Alltagsphänomen. Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit. Herausgegeben von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), IN VIA Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit – Deutschland e.V., Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e.V., und Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e. V. (BAG EJSA). Frankfurt am Main, 2021. <https://adis-ev.de/diskriminierung-als-alltagsphaenomen-handlungsmoeglichkeiten-fuer-die-schulsozialarbeit#>.

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2020, Ritva Griebig, und Mohini Lokhande. Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin, 2020. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/08/SVR-FB_Handbuch_Weise-Interventionen-1.pdf.

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich), und Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, Hrsg. Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin, 2017.

Freimuth, Joachim, und Jürgen Haritz. „Der Pygmalion-Effekt in der Personalführung“. In WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium. Heft 6. München: Beck, 2009.

Fritzsche, Heike, Susanne Karawanskij, Rebecca Pates, und Daniel Schmidt, Hrsg. Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. SpringerLink. BücherSpringer eBook Collection. Humanities, Social Science. Wiesbaden: VS Verlag, 2010. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92011-5>.

Gomolla, Mechthild. Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Herausgegeben von Frank-Olaf Radtke. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Hamaz, Sofia, und Toan Quoc Nguyen. Mikroaggressionen in der Schule. Erkennen.

Benennen. Abbauen. Herausgegeben von BQN Berlin e. V. Berlin, 2023. https://bqn-berlin.de/wp-content/uploads/berlin_braucht_dich_mikroaggressionen.pdf.

Hambrock, Uwe, und Stephan Urlings. Vorurteile & Diskriminierung machen krank. Eine rheingold Grundlagenstudie zur Wirkung von Vorurteilen und Diskriminierung im Alltag. Herausgegeben von IKK classic. Zugegriffen 2. Oktober 2024. https://www.ikk-classic.de/assets/754/8754_ikkc_web_pdf.pdf.

Heinrich-Böll-Stiftung, und Beate Küpper. „Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom ‚Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit‘“. In Ideologien der Ungleichwertigkeit, 21–36. Großbeeren: Druckerei Arnold, o. J. https://www.slu-boell.de/sites/default/files/2016-04-ideologien_der_ungleichwertigkeit.pdf.

Heitmeyer, Wilhelm. „Ideologie der Ungleichwertigkeit. Kern der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit.“ In Deutsche Zustände. Folge 6, herausgegeben von Wilhelm Heitmeyer, 36–44. Frankfurt: Suhrkamp, 2008.

Hilton, James, und William von Hippel. „Stereotypes“. Annual review of Psychology 47 (1996): 237–71. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237>.

Holland-Cunz, Marc, Clara Riecke, und Andreas Foitzik, Hrsg. Praxisbuch diskriminierungskritische Schule. Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2019.

Holzberger, Doris. „Wie Elternbeteiligung den Schulerfolg steigern kann“, 2022. <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/wie-elternbeteiligung-den-schulerfolg-steigern-kann>.

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA). „Glossar“, 4. November 2024. <https://www.idaev.de/researchtools/glossar>.

„Jenaer Erklärung. Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung“, 2019. <https://www.uni-jena.de/unijenamedia/60675/jenaer-erklaerung.pdf>.

Jennessen, Sven, Nicole Kastirke, und Jochem Kotthaus. Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche

Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Herausgegeben von Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS). Berlin, 2013. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Experten/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf?__blob=publicationFile&v=4.

Keller, J. „Stereotype Threat in Classroom Settings. The Interactive Effects of Domain Identification, Task Difficulty, and Stereotype Threat on Female Student's Maths Performance“. *British Journal of Educational Psychology* 77 (2007): 323–38.

Keller, J., und D. Dauenheimer. „Stereotype Threat in the Classroom. Dejection Mediates the Disrupting Threat Effect on Women's Math Performance“. *Personality and Social Psychology Bulletin* 29 (2003): 371–81.

Keller, J., und L. Molix. „When Women Can't Do Math. The Interplay of Self-Construal, Group Identification, and Stereotypic Performance Standards“. *Journal of Experimental Social Psychology* 44, Nr. 437–444 (2008).

Keller, Johannes. „Stereotype als Bedrohung“. In *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*, herausgegeben von Lars-Eric Petersen und Bernd Six, 2. Aufl., 90–98. Weinheim: Beltz, 2020.

Kite, Mary E., und Bernard E. Whitley. *Psychology of Prejudice and Discrimination*. 3. Aufl. New York/ London: Taylor & Francis Ltd, 2016.

Knapp, Gudrun-Axeli, Angelika Wetterer, R. Gildenmeister, und A. Wtterer, Hrsg. „Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung“. In *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*, 201–54. Forum Frauenforschung. Freiburg: Kore-Verlag, 1992.

Lahniger, Paul. *Widerstand als Motivation. Herausforderungen konstruktiv nutzen in Moderation, Training, Teamentwicklung, Coaching und Beratung*. Herausgegeben von AGB - Arbeitsgemeinschaft für Gruppenberatung, Wien. Aachen: Ökotopia, 2005.

Landeshauptstadt Düsseldorf - Amt für Migration und Integration, Hrsg. *Sprache. Vielfalt. Kompetenz. Düsseldorf. Informationen zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Praxis*. Düsseldorf, 2023. <https://www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt54/>

Startseite__Amt_54_/grafik/Kommunales_Integrationszentrum/KI_PDF_Dateien/54_Br_Mehrsprachigkeit_A4_48s_web_bf.pdf.

Lokhande, Mohini, und Ritva Griebig. Lernende stärken! Wie Lehrkräfte mit Weisen Interventionen wirken können. SVR-Studie 2021-1. Herausgegeben von Sachverständigenrat für Integration und Migration. Berlin, 2021.

Lorenz, Georg, Sarah Gentrup, Cornelia Kristen, Petra Stanat, und Irena Kogan. „Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen“. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 68, Nr. 1 (2016): 89–111.

Madubuko, Nkechi. Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen. 2., Überarbeitete und Ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, 2024.

Mafaalani, Aladin el-. Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung 10851. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2022.

Martick, Steffen, und Nico Leonhardt. „Ableismus. Annäherung an einen ‚neuen‘ Begriff“. In Praxisbuch Ableismus in der Schule. Für einen neuen Umgang mit Behinderung und Fähigkeiten, herausgegeben von Nico Leonhardt. Weinheim: Beltz, 2024.

Möller, Kurt. „Das Konzept ‚Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen‘ (PAKOS) und die KISSeS-Strategie. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und zentrale Schlussfolgerungen“. In Wer will die hier schon haben?: Ablehnungshaltungen und Diskriminierungen in Deutschland, herausgegeben von Kurt Möller und Florian Neuscheler, 91–110. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung 10428. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2019.

Panesar, Rita. Gerechte Schule. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2022.

Perko, Gudrun, Corinne Kaszner, und Max Czollek, Hrsg. Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2. Aufl. Pädagogisches Training. Weinheim: Beltz Juventa, 2019.

Petersen, Lars-Eric, und Bernd Six, Hrsg. Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, 2020.

Pierce, Chester M. „Offensive Mechanisms“. In *The Black Seventies*, herausgegeben von Floyd Barrington Barbour, 265–82. Boston: Porter Sargent Publisher, 1970.

Porges, Karl [Hrsg.], Hrsg. Den Begriff „Rasse“ überwinden. Die „Jenaer Erklärung“ in der (Hoch-)Schulbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2023.

Projekt "Diskriminierungskritische Schulentwicklung der DeGeDe, Hrsg. Diskriminierungskritischer Klassenrat. Praxisheft zur diskriminierungskritischen Weiterentwicklung des Klassenrats. Berlin/ Würzburg: Eigenverlag, Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., 2023.

Projektgruppe „Rückgrat!“, Hrsg. Mit Rückgrat gegen PAKOs! Eine Step by Step-Anleitung für die Jugendarbeit zur Gestaltung und Selbstevaluation von Angeboten gegen Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen. Hamburg: Drucktechnik Altona, 2017.

Rosenthal, Robert. *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

Rowe, Anita, und Lee Gardenswartz, Hrsg. *Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide*. Burr Ridge, Ill. [u.a.]: Irwin, 1993.

Salikutluk, Zerrin, und Stefanie Heyne. „Do Gender Roles and Norms Affect Performance in Maths? The Impact of Adolescents' and Their Peers' Gender Conceptions on Maths Grades“. *European Sociological Review* 33, Nr. 3 (2017): 368–81.

Scherr, Albert. *Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2016.

Schmid Mast, Marianne, und Franciska Krings. „Stereotype und Informationsverarbeitung“. In *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*, herausgegeben von Lars-Eric Petersen und Bernd Six, 2. Aufl., 33–44. Weinheim: Beltz, 2008.

Snow, Richard E. „Pygmalion and Intelligence?“ *Current Directions in Psychological Science* 4, Nr. 6 (o. J.): 169–71.

Spielhaus, Riem. „Antimuslimischer Rassismus“. In *Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexionen zu Theorie und Praxis*, herausgegeben von Karim Fereidooni und Stefan E. Höbl, 84–98. Frankfurt: Wochenschau Verlag, 2021. <http://dx.doi.org/10.46499/1717>.

Spivak, Gayatri Chakravorty. „The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives“. *History and Theory* 24, Nr. 3 (1985): 247–72. <https://doi.org/10.2307/2505169>.

Sprietsma, Maresa. „Discrimination in Grading. Experimental Evidence from Primary School Teachers“. *Empirical Economics* 45, Nr. 1 (2013): 523–38.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)“, 2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.

Stärck, Alexander. *Ist das Hautfarbe? Elementarpädagogische Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung bei Kindern*. Promotion. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2019.

Steele, Claude M. „A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance“. *American Psychologist* 52, Nr. 6 (1997): 613–29.

Steele, Claude M., und Joshua Aronson. „Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans“. *Journal of Personality and Social Psychology* 69, Nr. 5 (1995): 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>.

Stern, Klaus, und Florian Becker, Hrsg. *Stern/ Becker. Grundrechte-Kommentar*. 4. Aufl. Carl Heymanns Verlag, 2024. <https://www.beck-shop.de/becker-stern-grundrechte-kommentar/product/33597990>.

Walgenbach, Katharina. *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. UTB ; 8546. Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2017.

Walton, Gregory M. „The New Science of Wise Psychological Interventions“. *Current Directions in Psychological Science* 23, Nr. 1 (2014): 73–82.

Weiss, Rudolf. „Über die Zuverlässigkeit von Zifferbenotung bei Aufsätzen“, 1965.

Wing Sue, Derald. „Racial Microaggressions in Everyday Life. Implications for Clinical Practice“. *American Psychologist* 62, Nr. 4 (2007): 271–86.

Winker, Gabriele, und Nina Degele. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Sozialtheorie. Intro.* Bielefeld: Transcript, 2009.

Wößmann, Ludger, Florian Schoner, Vera Freundl, und Franziska Pfähler. „Ungleiche Bildungschancen. Ein Blick in die Bundesländer“. *ifo Schnelldienst* 77, Nr. 5 (2024): 49–62.

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

• Ministerium für
Bildung und Kultur

SAARLAND

