

■■■ HEINRICH BÖLL STIFTUNG
DEMOKRATIE

E-Paper

Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung

Für eine nicht-
diskriminierende
demokratische
Gesellschaft!

EVA MARIA ANDRADES / MERAL EL / DOROTHEA SCHÜTZE

Eine Publikation des Stiftungsverbundes der Heinrich-Böll-Stiftung

Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung

Für eine nicht-diskriminierende demokratische Gesellschaft!

verfasst von Eva Maria Andrades / Meral El / Dorothea Schütze

im Auftrag der Fachkommission „Ideologien der Ungleichwertigkeit und Neonazismus in Deutschland“

Eine Publikation des Stiftungsverbundes der Heinrich-Böll-Stiftung

Inhaltsverzeichnis

3	I. Zusammenfassung
4	II. Grundlagen der Kommissionsarbeit
4	1. Vorbemerkungen
6	2. Motivation
8	3. Arbeitsweise der Expert_innenkommission
9	III. Einleitung
12	IV. Grundsätzliches
14	V. Analysen und Empfehlungen
14	A) Politischer Rahmen
20	B) Schulpraxis
25	C) Schulstrukturen
37	D) Bildungsinhalte
41	VI. Fazit
42	VII. Anhang
42	Die Autorinnen
43	Literatur
45	Impressum

I. Zusammenfassung

Eine entscheidende Voraussetzung für gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist eine gelungene Bildungslaufbahn. Das Schulsystem in Deutschland hingegen ist benachteiligend für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien, wie auch People of Color, welche Diskriminierungen erleben aufgrund ihrer Hautfarbe, Herkunft, Religion und anderer (zugeschriebener) Merkmale.

Die durch die Behindertenrechtskonvention geforderte inklusive Schule ist noch längst nicht selbstverständlich, sondern findet aufgrund mangelhafter personeller und materieller Ausstattung sowie fehlender Konzepte nur vereinzelt statt. Die frühzeitige Aufteilung in verschiedene Schultypen trägt zu Benachteiligungen maßgeblich bei.

Schule aber muss dafür Sorge tragen, dass alle Schüler_innen unabhängig vom sozio-ökonomischen Status und den finanziellen Möglichkeiten der Eltern, von Herkunft, Hautfarbe, Behinderung und Religion gleiche Chancen haben und individuell gefördert werden.

Dies geht nicht, ohne das Thema Antidiskriminierung als Querschnittsthema in Schule und in der Ausbildung von Pädagog_innen zu verankern.

Schule benötigt Bewusstsein und Sensibilität gegenüber Diskriminierungen im Schulkontext sowie verbindliche Regelungen, die allen Akteuren Handlungssicherheit im Umgang mit Diskriminierungssituationen gibt. Grundlage hierfür sind die Definition unterschiedlicher Diskriminierungsformen in Schule und ein institutionalisierter Umgang mit Beschwerden, der Betroffene effektiv schützt und unterstützt. Es bedarf gesetzlicher Regelungen, wie sie die EU-Antirassismus-Richtlinie vorgibt, sowie unabhängiger Anlauf- und Beschwerdestellen.

Diese Regelungen und Maßnahmen müssen einhergehen mit gezielten Schulentwicklungsprozessen, um Schulen zur Umsetzung menschenrechtlicher Standards zu befähigen. Dazu gehören neben einer fundierten Ausbildung der Pädagog_innen berufsbegleitende Weiterbildungen sowie Beratung und Supervision zwecks regelmäßiger diskriminierungskritischer Reflexion schulischen Handelns. Überdies ist die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur Voraussetzung dafür, vielfältige Partizipationsmöglichkeiten sowie Raum und Zeit für Begegnungen und Dialog unter allen schulischen Akteuren zu schaffen. Politische Entscheidungsträger_innen sind aufgerufen, entsprechende Prioritäten in der Bildungspolitik zu setzen und diskriminierungserfahrene Gruppen sowie Expert_innen aus dem Antidiskriminierungs- und Schulentwicklungsbereich zurate zu ziehen.

II. Grundlagen der Kommissionsarbeit

1. Vorbemerkungen

Mit Beginn des Jahres 2014 wurde die Bund-Länder-Fachkommission „Ideologien der Ungleichwertigkeit und Neonazismus in Deutschland“ vom Verbund der Heinrich-Böll-Stiftungen ins Leben gerufen. Schwerpunkt der Kommissionsarbeit sind die Analyse von – im weitesten Sinne - rassistischen Tendenzen in der Gesellschaft, von anderen Ideologien der Ungleichwertigkeit sowie von bisher verfolgten Ansätzen bei der Arbeit gegen solche Einstellungen und Handlungen. In Zusammenarbeit der Kommissionsmitglieder wurde sehr schnell klar, dass der Fokus bei der Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit nicht auf den Rändern, sondern auf Mechanismen in der gesamten Gesellschaft liegen muss. Aus diesem Grund werden Arbeitsansätze für eine menschenrechtsorientierte Entwicklung demokratischer Kultur reflektiert, die alle gesellschaftlichen Gruppen in den Blick nehmen.

Die Fachkommission bearbeitet und diskutiert unterschiedliche Fragestellungen aus diesem Themenkomplex und veröffentlicht im Laufe ihrer Arbeit mehrere Policy Paper, in denen Diskussionsstände und Empfehlungen für die zukünftige Umsetzung veröffentlicht werden. Es soll erreicht werden, dass politische Entscheider_innen sich mit den Themen befassen und Impulse für eine Weiterentwicklung auf Grundlage bisheriger Erfahrungen aus Praxis und Wissenschaft gegeben werden.

In der Fachkommission arbeitet ein interdisziplinäres Team von Expert_innen aus der Wissenschaft, der praktischen Arbeit und der Politik zusammen. Mitglieder der Kommission sind Dorothea Schütze (Institut für Demokratieentwicklung), Yasemin Shooman (Akademie des Jüdischen Museums Berlin), Betül Yilmaz (Akademie des Jüdischen Museums Berlin), Heike Radvan (Fachstelle Gender und Rechtsextremismus), Monika Lazar (MdB, Bündnis90/Grüne), Stephan Kramer (European Office on Anti-Semitism, American Jewish Committee), Beate Küpper (Lehrstuhl für Soziale Arbeit für Gruppen und Konfliktsituationen, Hochschule Niederrhein), Bianca Klose (Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus, Berlin), Joshua Kwesi Aikins (Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland), Ulli

Jentsch (Antifaschistisches Pressearchiv und Bildungszentrum Berlin e.V.), Thomas Hafke (Fan- Projekt Bremen e.V.), Alexander Häusler (Forschungsstelle Rechtsextremismus/Neonazismus der FH Düsseldorf), Friedemann Bringt (Bundesarbeitsgemeinschaft Kirche und Rechtsextremismus), Volker Beck (MdB, Bündnis90/Grüne), Tim Hexamer (Kulturbüro Sachsen e.V.), Michael Nattke (Kulturbüro Sachsen e.V.), Stefan Schönfelder (Weiterdenken - Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen) und Michael Stognienko (Heinrich-Böll-Stiftung).

2. Motivation

a) Zäsur durch die Aufdeckung des NSU

Die Aufdeckung der rassistischen Morde des Nationalsozialistischen Untergrundes (NSU) und die zahlreichen offenen Fragen, die sich aus den Berichten unterschiedlicher Untersuchungsausschüsse ableiten lassen, stellen eine Zäsur dar. Das Ausmaß neonazistischer Gewalt in der Bundesrepublik wurden von der Mehrheitsgesellschaft (die sich in Deutschland überwiegend als weiße, heterosexuelle Dominanzgesellschaft darstellt) und den staatlichen Behörden über Jahrzehnte hinweg unterschätzt, ignoriert oder geleugnet. Trotz des Verweises auf zahlreiche neonazistische Tötungsdelikte, die nicht vom NSU begangen wurden und der aggressiven rassistischen Propaganda extrem rechter Gruppen wurde die Existenz einer neonazistischen Terrororganisation in Deutschland nicht ernsthaft in Erwägung gezogen. Es reicht nicht aus, diese Tatsachen zur Kenntnis zu nehmen und situativ an die rechtsterroristische Mordserie zu erinnern. Es bedarf der selbstkritischen Überprüfung und Weiterentwicklung der Instrumentarien und Methoden, die dazu geeignet sind, Ideologien der Ungleichwertigkeit und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zurückzudrängen. Diese Auseinandersetzung mit den Instrumenten, die bisher genutzt wurden, ist langfristig und tiefgründig zu führen. Die Expertenkommission wird deshalb ihre versammelte Expertise nutzen, um den Fokus auf relevante gesellschaftliche Bereiche zu legen.

Die Rassismusforschung und die Rechtsextremismusforschung sowie die praktische Arbeit gegen Rassismus und Rechtsextremismus sind in Deutschland in der Vergangenheit nebeneinander und mit wenig Bezug aufeinander praktiziert worden. Ziel der Kommission ist es deshalb auch, die praktischen Arbeitsansätze und die wissenschaftlichen Erkenntnisse der beiden Bereiche in Dialog zu setzen. In der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und einer menschenrechtsorientierten Demokratieentwicklung braucht es Synergien.

b) Institutioneller Rassismus in der deutschen Gesellschaft

Rassismus ist kein gesellschaftliches Randphänomen, sondern konstitutiver Wissensbestand der deutschen Gesellschaft. Auch für diese Tatsache lassen sich anhand der Ergebnisse der NSU-Untersuchungsausschüsse zahlreiche Belege finden. Unabhängig vom NSU-Terror dominiert im Wissenschafts- und Praxis-Diskurs der Mehrheitsgesellschaft die Ansicht, dass sich Rassismus und andere Ungleichwertigkeitsvorstellungen mit Hilfe von Einstellungen der Einzelnen psychologisieren und individualisieren lassen. Migrantenselbstorganisationen und Betroffenengruppen weisen seit Jahren darauf hin, dass diese Erklärung nur ein möglicher Zugang ist, der zwingend durch andere ergänzt und mit ihnen

verzahnt werden muss. Ungleichwertigkeitsmechanismen werden aus historischen und familiären Diskursen überliefert und finden über hegemoniale Politik ihren Niederschlag in Gesetzen – wodurch sie zur gesellschaftlichen Normalität erklärt werden. Die Kategorien des Institutionellen Rassismus und der Institutionellen Diskriminierung bieten eine Perspektive, um die Benachteiligungsstrukturen und Ausgrenzungen sichtbar zu machen, die auf Grundlage von Zugehörigkeitskonstruktionen durch Organisationen (z.B. durch Gesetze, Erlasse, Regeln, Verfahrensweisen), zur Absicherung von Privilegien der Mehrheitsgesellschaft oder durch Mitarbeiter_innen von Organisationen im Rahmen ihrer Arbeit reproduziert werden. Menschen die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, sind auf Grundlage der Konstruktion ihres „Anders-seins“ nach wie vor massiven Benachteiligungen ausgesetzt. Grundlegende Maßnahmen zur Veränderung dieser Verhältnisse blieben in der Bundesrepublik bisher aus.

c) Diversifizierung von Ideologien der Ungleichwertigkeit

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass Ideologien der Ungleichwertigkeit nach wie vor mehrheitsfähig in der deutschen Gesellschaft sind. Einstellungsstudien zeigen, dass rassistische, antisemitische, heterosexistische und andere Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der deutschen Gesellschaft stabil verankert sind. Zudem haben weder Ausstiegsprogramme, noch die Konjunkturschwankungen in der organisatorischen Entwicklung des neonazistischen und nationalistischen Milieus dazu beigetragen, dass die Zahl der organisierten Neonazis sich deutlich verringert. Rassistische und heterosexistische Positionen wurden in den letzten Jahren wieder zunehmend salonfähig. An dieser Entwicklung sind unterschiedliche gesellschaftliche Akteure und Gruppen beteiligt. Auf der Ebene der politischen Parteien lassen sich diese Entwicklungen in Deutschland u.a. im Aufstieg der Alternative für Deutschland (AFD) beobachten. Bei den letzten Europa-, Kommunal- und Landtagswahlen konnte sich die AFD als stärkste Kraft rechts der CDU etablieren. Auch wenn die Entwicklung der AFD regionale Spezifika aufweist, wird sie vielerorts als nationalchauvinistische Anti-Immigrationspartei gewählt, die heterosexistische Stereotypen offen vertritt.

Die Zunahme von antisemitischen Übergriffen, Anschlägen auf Synagogen und israelfeindlichen Demonstrationen im gesamten Bundesgebiet zeigt, dass in den Jahren 2013/2014 der Antisemitismus erstarkte. Im Gewand einer einseitigen und undifferenzierten Kritik am Handeln des Staates Israel oder auf Montagsdemonstrationen von verschwörungstheoretischen Gruppen werden antisemitische Positionen wieder als Meinungen öffentlich diskutiert. Seit Ende 2014 formierten sich zudem islamfeindliche und rassistische Demonstrationen unter dem Titel Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes (PEGIDA). Die asylfeindlichen Demonstrationen im gesamten Bundesgebiet, in welche sich PEGIDA und deren Ableger einreihen, sind die größte Demonstrations- und Protestwelle in Deutschland seit 1989. Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit werden deutlich offener und aggressiver als in den Jahren zuvor sichtbar.

3. Arbeitsweise der Expert _ innenkommission

In den ersten Sitzungen der Kommission im Jahr 2014 haben sich Fragen zum Selbstverständnis der Kommission gestellt, die für die weitere Arbeit grundlegend waren. So wird die Interpretation, Neonazismus und Ideologien der Ungleichwertigkeit seien an den „Rändern der Gesellschaft“ verortet, abgelehnt. Die Mehrheitsgesellschaft konzentrierte ihre Bemühungen um die Bekämpfung von Ungleichwertigkeit in den letzten Jahrzehnten auf die Bekämpfung von Neonazis. Dieser Ansatz ist nicht falsch, jedoch auch nicht ausreichend. In Zukunft müssen Defizite bei der Menschenrechtsorientierung der gesamten deutschen Gesellschaft bearbeitet werden. Die Menschenrechte sind dabei ein letzter normativer Horizont auf den sich alle demokratischen politischen Akteure einigen können. Trotzdem ist ihre Umsetzung ein ständiger Deutungskampf. Sie sind der Politik weder vor- noch nachgeordnet, sondern als deren eigentliches Programm zu verstehen. Menschenrechte können nicht allein per Dekret oder Gesetz erteilt werden, sondern sind Ergebnis eines Selbstermächtigungsprozesses. Sie stellen den Mittelpunkt eines ständigen Demokratisierungsprozesses dar. Demzufolge muss es bei der Frage, wie Ideologien der Ungleichwertigkeit zurück gedrängt werden können, primär darum gehen, wie der Prozess der Selbstermächtigung der von Ungleichwertigkeitsvorstellungen Betroffenen unterstützt werden kann. In der Bundesrepublik gelten die Menschenrechte nicht für alle Menschen an allen Orten und zu allen Zeiten gleich. Es muss auch darum gehen, dass und wie Privilegierte ihre Privilegien nutzen können, Nichtprivilegierte zu ihren Rechten zu verhelfen. Dies kann nur in engem Austausch mit den Betroffenenengruppen selbst geschehen.

Zur Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit im Gemeinwesen und in den Kommunen vor Ort, der Auseinandersetzung in Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen, in den Universitäten, der Jugendarbeit, der Politischen Bildung und zur Rolle des Staates in diesem Feld, werden wir in den nächsten Monaten Policy Paper veröffentlichen, die sich an die Entscheider_innen in der Politik, die Praktiker_innen im Feld und an den Verbund der Heinrich-Böll-Stiftungen als Adressat_innen richten. Neben den Policy Papers ist Ende 2015 ein Abschlussbericht der Kommission geplant, der über diese Felder der Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit hinaus geht.

Formuliert von den Mitgliedern der Kommission

III. Einleitung

Im nachfolgenden Beitrag widmen wir uns der Schule [1], dem Ort, an dem Millionen von Kindern und Jugendlichen auf das zukünftige Leben vorbereitet werden sollen – und dies im Einklang mit den verbrieften Menschen- und Kinderrechten.

Die Schulzeit ist prägend und stellt oft die Weichen für den künftigen Lebensweg junger Menschen. Hier werden neben fachlichem Wissen auch Einstellungen und Handlungsweisen erworben und kultiviert. Die Schüler_innen sollen gemäß der Schulgesetzgebungen der Länder lernen, respektvoll und nicht diskriminierend miteinander umzugehen, sich demokratische Grundwerte und Prinzipien aneignen, sie verinnerlichen und danach leben. Ihre Lernprozesse und -erfahrungen sind somit in höchstem Maße relevant für die weitere demokratische Entwicklung und das friedliche Zusammenleben in unserer pluralen Gesellschaft.

Der Anspruch an Schule bzw. das pädagogische Personal (Lehrkräfte, Erzieher_innen und Sozialpädagog_innen) ist entsprechend hoch – die Wirklichkeit sieht allerdings häufig anders aus. Tatsächlich machen Schüler_innen und deren Familien im Schulkontext Erfahrungen mit Diskriminierung und Exklusion. Hier entscheidet sich, wer innerhalb des Schulsystems und oftmals über die Schulzeit hinaus zu den Gewinnern oder Verlierern der Gesellschaft gehört.

Wie kann der Abbau von Diskriminierung im Bildungsbereich gelingen? Was ist nötig für den Aufbau einer demokratischen, nicht-diskriminierenden Schulkultur, die jeder/jedem Einzelnen das nötige Selbstwertgefühl vermitteln kann und allen gleichermaßen Lern- und Entwicklungschancen bietet?

Dieser Beitrag ist ein Gemeinschaftswerk. Wir betrachten die Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Schulkontext aus verschiedenen Blickwinkeln und Erfahrungshintergründen und verknüpfen dabei drei inhaltliche Schwerpunkte, die unserer Meinung nach zusammen gehören: die gesetzlichen Grundlagen und nötige Schritte für deren Umsetzung, die strukturelle Dimension von Diskriminierung im Schulkontext sowie wesentliche Voraussetzungen für konsequente und nachhaltige Veränderungen in der pädagogischen Schulpraxis.

Diskriminierung im Schulkontext manifestiert sich in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen. Daher werden wir zunächst auf unsere Verwendung von Diskriminierungsbegriffen und deren Bedeutung eingehen. Daran anschließend beschreiben wir Problemlagen

1 In diesem Beitrag legen wir den Schwerpunkt auf allgemeinbildende Schulen aller Schulformen. Berufsschulen mit ihrer ganz eigenen Spezifik werden in einem gesonderten Beitrag betrachtet.

und Erfahrungen aus unseren jeweiligen Arbeitskontexten sowie damit verbundene Empfehlungen in Hinblick auf den gesetzlichen Rahmen, die Bildungspolitik, die Schulstrukturen, die Schulpraxis sowie nötige (Aus-)Bildungsinhalte sowohl für Schüler_innen als auch für das pädagogische Personal.

Fallbeispiele aus der Beratungspraxis des Antidiskriminierungsnetzwerks Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (ADNB des TBB):

Eine Schülerin der vierten Klasse beschließt, ein Kopftuch zu tragen. In ihrer Schule wird dies von Beginn an problematisiert. Lehrer_innen versuchen sie zu überzeugen, das Kopftuch abzulegen. Die Sportlehrerin schließt sie vom Unterricht aus und droht ihr mit einer 6, sollte sie nicht einlenken. Gespräche der Eltern mit der Leiterin der Schule, das Kopftuch zu akzeptieren und ihre Tochter nicht unter Druck zu setzen, bleiben erfolglos. Die Berater_innen des ADNB und des Netzwerks gegen Diskriminierung von Muslimen und Islamfeindlichkeit verweisen in einem Gespräch mit der Schulleiterin, wie schon der Vater bereits zuvor, auf das Recht der Schüler_innen auf Religionsfreiheit nach Art. 4 GG. Die Leiterin kündigt darauf hin an, nun ein „allgemeines Kopfbedeckungsverbot“ per Schulkonferenzbeschluss einzuführen. Auf den Hinweis der Beraterinnen, ein solches Verbot würde die Schülerin mittelbar diskriminieren, sagt die Leiterin, dass sie darin keine Diskriminierung erkennen könne und ist der Meinung, dies sei rechtmäßig. Zudem wisse sie auch von anderen Schulen, die das Tragen von Kopftüchern bzw. Kopfbedeckungen verbieten.[2]

Ein Vater berichtet dem ADNB, dass ihm bei der Einschulung seines Sohnes aufgefallen sei, dass in dessen Klasse viel mehr „Migranten-Kinder“ seien als in den Parallelklassen. Auf Nachfrage behauptet der Leiter der Schule, dies sei ein Zufall. Nach weiterem Nachhaken sagt er, die Zusammensetzung der Klassen begründe sich auch mit der Wahl des Faches Religion. Der Vater ist sehr verunsichert und will eine Stigmatisierung seines Sohnes verhindern. Gleichzeitig fürchtet er aber auch mögliche negative Konsequenzen für seinen Sohn, wenn er seine Beschwerde fortführt.

Im Deutschunterricht verwendet die Lehrerin die Kurzgeschichte „Jenö war mein Freund“ von Wolfdietrich Schnurre. Die Geschichte, die im Zweiten Weltkrieg spielt, handelt von der Freundschaft eines neun Jahre alten Jungen und dem acht Jahre alten Jungen namens Jenö, der als „Zigeuner“ beschrieben wird. Die Darstellung von Jenö lässt kein antiziganistisches Stereotyp aus: Er stincke nach Pferdestall, er klaue und esse

- 2 Das Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen und Islamfeindlichkeit und das ADNB forderten daraufhin die Senatsverwaltung für Bildung in einer Pressemitteilung auf, in einem Rundschreiben an alle Schulen auf die Religionsfreiheit und die Rechtswidrigkeit von Kopftuch- und Kopftuchbedeckungsverboten hinzuweisen. Diese sieht dazu zunächst aber keinen Anlass, da „die Rechtslage eindeutig“ sei.

Meerschweine. Die Lehrerin hat den Text nicht kritisch kommentiert, geschweige denn diesen zu einer rassismuskritischen Analyse herangezogen. Als Hausaufgabe sollen die Schüler_innen die Beschreibungen der Figuren untersuchen und ihre Charakteristika auflisten. Als eine Mutter den Text und die Hausaufgabe dazu liest, ist sie geschockt und spricht mit ihrem Sohn über die Stereotypisierungen. Sie möchte mit der Lehrerin darüber sprechen und erwartet, dass der Text nicht in dieser Form verwendet wird. Ihr Sohn hat jedoch Bedenken, weil er befürchtet, dass die Lehrerin verärgert werden könnte.

IV. Grundsätzliches

Wie diese Fallbeispiele aus der Beratungspraxis zeigen, kann Diskriminierung in unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen erscheinen und ist daher nicht immer einfach zu fassen. Auch im Bildungskontext geschehen Diskriminierungen sowohl auf individueller wie struktureller und institutioneller Ebene. Diskriminierungen können zielgerichtet oder auch absichtslos stattfinden.

Eine Definition von Diskriminierung nimmt das 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vor. Demnach liegt eine unmittelbare Diskriminierung vor, wenn eine Person wegen eines bestimmten Merkmals eine weniger günstige Behandlung erfährt als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation. Mittelbare Diskriminierung zeichnet sich dadurch aus, dass scheinbar neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren eine bestimmte Personengruppe benachteiligen. Grundsätzlich kommt es dabei auf die diskriminierende Wirkung an und nicht auf die Absicht einer solchen Vorschrift. Ebenso kommt es nicht darauf an, dass die betroffene Person Merkmalsträger_in ist. Die reine Zuschreibung eines Merkmals reicht aus.

Das AGG enthält einen Merkmalskatalog bestehend aus ethnischer Herkunft, Religion, Weltanschauung, Geschlecht, Behinderung, Alter und sexueller Identität. Ein horizontaler Ansatz, also die Betrachtung aller Diskriminierungsmerkmale und Phänomene ohne Hierarchisierung ist hierbei unerlässlich, denn so wird anerkannt, dass alle Merkmale gleichermaßen schutzwürdig sind.^[3] Ausgehend davon besteht die Notwendigkeit eines intersektionalen Verständnisses von Diskriminierung, d.h. das Anerkennen gleichzeitig wirkender Diskriminierungsmerkmale, die sich gegenseitig verstärken und/oder die Diskriminierung auslösen können. Beispielsweise können Jungen mit Migrationsgeschichte andere Diskriminierungserfahrungen machen als Mädchen, die rassistische Zuschreibungen erfahren.

Diskriminierungen aufgrund des sozio-ökonomischen Status sind nach dem Gesetz nicht unzulässig. Dabei weisen Studien nach, dass gerade der sozio-ökonomische Status ausschlaggebend ist für den Bildungserfolg in Deutschland und hierbei also eine Form von struktureller Diskriminierung vorliegt.^[4]

- 3 Auch wenn das AGG bezüglich Schutzbereich und Rechtfertigung einen unterschiedlichen Schutz bezogen auf die Diskriminierungsmerkmale gewährleistet.
- 4 Siehe eine Studie der Bertelsmann-Stiftung (Februar 2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern – Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Zentrales Ergebnis ist, dass arme Kinder in allen schulrelevanten Entwicklungsmerkmalen auffälliger sind als nichtarme Kinder. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/03_Werkstattbericht_Einfluss_von_Armut.pdf

Unter struktureller und institutioneller Diskriminierung sind Ungleichheitseffekte zu verstehen, die ohne unmittelbare Absichten und Einstellungen von Akteur_innen geschehen. Diese sind in Beziehung zu setzen mit institutionellen Handlungskontexten wie

- a. rechtliche und politische Vorgaben (Schulgesetz)
- b. organisatorische Strukturen, Programme, Regeln, Routinen, institutionelle Wissenshaushalte (Schulorganisation, Curriculum, Klassenzusammensetzung, Einstellungspolitik)
- c. professionelle und organisationelle Arbeitskulturen (Beschwerdemanagement, Umgang mit Vielfalt)^[5]

Bezüglich der Begrifflichkeiten ist anzumerken, dass wir im Text sowohl von Menschen mit Migrationshintergrund als auch von People of Color sprechen. Der Begriff „Migrationshintergrund“ ist in Wirklichkeit viel zu undifferenziert, um rassistische Diskriminierung zu erfassen, denn er bezieht sich lediglich auf die Frage der eigenen Einwanderung oder die der Eltern. Ohne jede Frage aber wird eine weiße eingewanderte Schwedin andere Erfahrungen bei der Arbeits- und Wohnungssuche sowie in der Schule machen, als eine Schwarze eingewanderte Frau. Viele Studien aber beziehen sich auf den sogenannten Migrationshintergrund, so dass wir diesen Begriff dennoch kontextbezogen nutzen. Daneben beziehen wir uns auf die Begriffe „People of Color“ als politische Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen, sowie auf Schwarze Deutsche. Demgegenüber sprechen wir von weißen Menschen als denjenigen, die im gesellschaftlichen Kontext privilegiert sind und keine Rassismuserfahrungen machen.

Neben einer Zunahme von antisemitischen Vorfällen sind in den letzten Jahren insbesondere viele rassistische Übergriffe auf Flüchtlingsunterkünfte, Moscheen und Einzelpersonen zu beobachten. Die rechtspopulistischen Diskurse bezüglich der Aufnahme von und dem Umgang mit Flüchtlingen, der Zuwanderung von Menschen aus Rumänien und Bulgarien und einer behaupteten „Integrationsunfähigkeit“ bestimmter Migrantengruppen verdichten sich und finden sich nun in den Demonstrationen rund um Pegida lautstark auf den Straßen wieder. Dies verdeutlicht, dass rassistische Diskriminierungen momentan ihren Höhepunkt im antimuslimischen Rassismus, Anti-Schwarzen-Rassismus und Anti-Roma-Rassismus finden. Rassistische Diskriminierung fokussiert sich hierbei auf die zugeschriebene muslimische Religionszugehörigkeit sowie auf Schwarze, Roma und Flüchtlinge.

5 vgl. Feagin/Feagin 1986; Gomolla/Radtke 2002/2009 Institutionalisierte Diskriminierung – Untersuchungen zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule; Hormel/Scherr 2004; Gomolla 2010

V. Analysen und Empfehlungen

A) Politischer Rahmen

1. Grundgesetz, Schulgesetz, Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

Schulen sowie grundsätzlich alle staatlichen Akteure sind gebunden an das Grundgesetz und somit auch an das Gleichbehandlungsgebot gemäß Art. 3, wonach niemand aufgrund von Geschlecht, Abstammung, „Rasse“, Sprache, Heimat, Herkunft, Glauben, religiöser und/oder politischer Anschauungen und Behinderung benachteiligt werden darf.

Darüber hinaus verbieten sowohl die Landesverfassungen und Regelungen in Schulgesetzen in unterschiedlichem Ausmaß Diskriminierungen. Weitere Diskriminierungsverbote, die auch für den Schulkontext gelten, finden sich zudem in völkerrechtlichen Konventionen, wie beispielsweise der Behindertenrechtskonvention oder der Kinderrechtskonvention. Auf EU-Ebene schützt die Antirassismus-Richtlinie vor Diskriminierung auch im Bildungsbereich und gibt Deutschland Vorgaben hierzu, die aber bislang nicht umgesetzt wurden.

Die Erfahrungen aus der Beratungspraxis zeigen, dass die bestehenden rechtlichen Regelungen in vielen Diskriminierungsfällen wirkungslos und ungenügend sind. So fehlt in den Landesschulgesetzen eine Definition von Diskriminierung - und somit die Grundlage für die Bearbeitung einer entsprechenden Beschwerde. Darüber hinaus mangelt es aber auch an einfachgesetzlichen Regelungen bzgl. Zuständigkeit, Verfahren, Beweisregelung, Viktimisierungsschutz und Sanktionsmöglichkeiten bei Diskriminierungsbeschwerden^[6]. Dies

6 Siehe dazu das Gutachten im Auftrag der LADS Berlin erstellt von Prof. Dr. Susanne Baer, Berlin, im März 2010: Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/agg/100301_lads_gutachten_bildung_prof._baer.pdf?start&ts=1416491591&file=100301_lads_gutachten_bildung_prof._baer.pdf

führt insgesamt zu Handlungsunsicherheit auf beiden Seiten, unter der die betroffenen Schüler_innen und Familien letztlich zu leiden haben.

Der jetzige Rahmen bzw. mangelnde Rahmen führt dazu, dass Pädagog_innen [7] und Schulleitungen häufig auf Diskriminierungsbeschwerden reflexartig einwenden können, dies könne nicht sein und eine schnell abweisende Haltung einnehmen, ohne eine eingehende und selbstkritische Prüfung der Beschwerde vorzunehmen.

Regelungen, die ein konkretes Vorgehen vorgeben würden, könnten hingegen zu einer größeren Handlungssicherheit führen und den Betroffenen Rechte an die Hand geben, auf die sie sich beziehen könnten. Dies muss Hand in Hand gehen mit einem Viktimisierungsschutz und einer unabhängigen Beschwerdestelle, die mit entsprechenden Befugnissen wie Akteneinsicht, Auskunftsrechten und Sanktionsmöglichkeiten ausgestattet ist.

Häufig wird eingewendet, ein Gesetz könne Diskriminierung nicht beseitigen, weil diese in vielen Fällen nur schwer nachweisbar sei und zudem sich die meisten Schüler_innen und Familien aus Angst vor Repressalien nicht beschweren würden. Dem muss entgegengehalten werden, dass ein rechtlicher Rahmen dennoch notwendig ist, um für alle Beteiligten Recht- und Handlungssicherheit zu schaffen und auch die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung zu fordern und zu fördern.

Nichtsdestotrotz kann ein Gesetz nur eine Maßnahme von vielen sein gegen Diskriminierung. Flankiert werden muss dies durch proaktive Maßnahmen, die ein diskriminierungssensibles Umfeld schaffen und somit langfristig zu einer Antidiskriminierungskultur an Schulen beitragen (siehe weitere Ausführungen in den folgenden Kapiteln).

Empfehlungen:

Durch die Antirassismus-Richtlinie 2000/43/EG ist die Bundesregierung verpflichtet, einen entsprechenden Diskriminierungsschutz auch im Bildungsbereich zu etablieren. Da Schulgesetze länderspezifisch sind, obliegt die Umsetzung der Richtlinie den einzelnen Ländern. Ergänzende Regelungen zum Diskriminierungsschutz könnten im Schulgesetz aufgenommen oder aber in einem Landesantidiskriminierungsgesetz verankert werden. Allein der politische Wille fehlt bisher zur Umsetzung. Trotz der sich seit Jahren wiederholenden Forderungen vieler Akteur_innen im Antidiskriminierungsbereich fehlt bei den politischen Entscheidungsträger_innen noch immer die Erkenntnis bezüglich eines Bedarfs an und der Verpflichtung zu Antidiskriminierungsrecht im Bildungsbereich. Diskriminierungsschutz allein in Bezug auf rassistische und ethnische Diskriminierung, zu der die EU-Richtlinie verpflichtet, kann allerdings nicht genügen. Vielmehr muss Diskriminierungsschutz alle Merkmale umfassen (horizontaler Ansatz) und Mehrfachdiskriminierung bzw. Intersektionalität berücksichtigen. Dabei sollte

- 7 Wenn von Pädagog_innen die Rede ist, meinen wir alle pädagogischen Berufsgruppen: Lehrkräfte, Erzieher_innen und Sozialpädagog_innen bzw. Schulsozialarbeiter_innen und Sonderpädagog_innen.

der im AGG genannte Merkmalskatalog zugrunde gelegt und zusätzlich um „sozio-ökonomischer Status“ erweitert werden.

Ausgehend von den Vorgaben der EU-Antirassismus-Richtlinie bedeutet dies konkret:

- Aufnahme eines expliziten Diskriminierungsschutzes im Schulgesetz oder Landesantidiskriminierungsgesetz
- Einfachgesetzliche und umfassende Definition von Diskriminierung
- Festlegung eines Beschwerderechts für Betroffene
- Festlegung eines transparenten Beschwerdeverfahrens
- Beteiligungsrechte für Verbände in Beschwerdeverfahren
- Verbot der Maßregelung von Betroffenen und Unterstützern, die die Diskriminierung anzeigen und verfolgen
- Festlegung effektiver, wirksamer und abschreckender Sanktionen
- Einführung einer Beweislastregelung, nach der die diskriminierte Person Indizien nachweisen muss

2. Bildungsetat

In politischen Debatten wird immer wieder die Bedeutung von Bildung als Grundstein für eine integrative, chancengerechte und zukunftsfähige Gesellschaft betont. Demgegenüber fehlen in den meisten Schulen ausreichende Ressourcen für die Ausstattung, sowohl personell als auch materiell. Gleichzeitig steigen in den letzten Jahren die Kosten für Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen (z.B. für Klassenfahrten, Schulmaterial, Ausflüge, Projekte, Essen).

Wie aktuelle Studien wiederholt nachweisen, werden Kinder aus sozial benachteiligten Familien strukturell im Bildungsbereich benachteiligt. [8] Laut dem 10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländer_innen in Deutschland vom Oktober 2014 sind 12,3 Prozent Personen ohne Migrationshintergrund und 26,8 % mit Migrationshintergrund armutsgefährdet. [9]

8 http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/die-oecd-in-zahlen-und-fakten-2014_factbook-2014-de#page1

9 Weiter heißt es in dem Bericht, dass der Bildungsstand von Personen mit Migrationshintergrund kaum Auswirkungen auf die Armutsgefährdungsquote hat. So bleibt diese bei Personen mit Migrationshintergrund auch dann hoch, wenn sie Abitur haben (20,1 %), während bei Menschen ohne Migrationshintergrund die Armutsgefährdungsquote dann bei 8,9% liegt. Hier zeigt sich, wie wichtig es ist, in Schule eine nicht-diskriminierende und demokratische Haltung unter der Schülerschaft zu kultivieren, damit diese als mögliche zukünftige Arbeitgeber_innen Zugangsbarrieren auf dem Arbeitsmarkt abbauen.

Trotz der Bekenntnisse der Politik zum hohen Stellenwert von Bildung liegt Deutschland im Vergleich zu anderen Industrienationen bei den Ausgaben für Bildung in Relation zum Bruttoinlandsprodukt auf den unteren Rängen.[10]

Aktuell ist Inklusion gemäß der Vorgaben durch die UN-Behindertenrechtskonvention zentrales Entwicklungsthema in deutschen Bildungseinrichtungen. Behinderte und nicht behinderte Kinder und Jugendliche sollen nun gemeinsam in Regelschulen lernen, wobei inklusive Schulen – wenn umfassend und konsequent begriffen - allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen Bildungs- und Entwicklungschancen bieten, ihre individuellen Ausgangslagen berücksichtigen und somit der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden sollen. Das Verbot jeglicher Benachteiligung und Diskriminierung sowie die Bekämpfung von Ideologien der Ungleichwertigkeit sind hierfür eine wesentliche Voraussetzung.

Für die Einführung von Inklusion sind personelle und materielle Ressourcen, viel Zeit und professionelle Unterstützung dringend nötig. Mangelnde Ressourcen (wie im Fall der Berliner Schullandschaft) überlasten und überfordern allerdings das pädagogische Personal und schaffen bereits kurz nach Einführung eines inklusiven Modells große Frustration vor allem unter den Pädagog_innen, aber auch unter vielen Familien. Dies behindert die nötige Offenheit sowie Lern- und Entwicklungsbereitschaft aller Beteiligten in hohem Maße und bewirkt in der Konsequenz eine negative Haltung gegenüber grundlegenden demokratischen und menschenrechtsrelevanten Veränderungen.

Empfehlungen:

Die Diversifizierung der Gesellschaft und damit insbesondere der Schülerschaft verlangt eine grundsätzliche Veränderung der Bildungspolitik und damit einhergehend der Ressourcenpolitik. Um strukturelle Benachteiligung langfristig aufzuheben, braucht es neben Reformen erheblich mehr personelle und materielle Ressourcen für Schulen.

Bildungserfolg und Teilhabemöglichkeit dürfen in unserer Gesellschaft nicht vom sozio-ökonomischen Status, nicht vom eigenen bzw. dem Migrationshintergrund der Eltern, von „Hautfarbe“, Behinderung und sexueller Identität abhängen. Eine Reform des Schulsystems hin zur inklusiven Schule kann ohne entsprechenden finanziellen Rahmen nicht gelingen.

3. Beratung von politischen Entscheidungsträger_innen

Von den Entscheidungsträgern in Bildungspolitik und Verwaltung hängt es ab, wie es um die Ausstattung mit zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen von Schule bestellt ist. Ebenso sind richtungsweisende Vorgaben in Hinblick auf Bildungsinhalte (Rahmen-

10 OECD Indikatoren 2012: <http://www.oecd.org/education/country%20note%20Germany%20%28DE%29.pdf>

lehrpläne, Ausbildung von Lehrkräften) und dazugehörige Vorgehensweisen (u.a. Schulverwaltung) sowie entsprechende Unterstützungssysteme von politischen Entscheidungen abhängig. Doch wie entscheiden die Politiker_innen? Wer wird als Expert_in für einen veränderten Umgang mit Diskriminierung im Schulkontext anerkannt und gehört?

Bei der Zusammenstellung von Empfehlungen durch die Kultusministerkonferenz zum Entwicklungsschwerpunkt „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom Dezember 2013 [11] wurden Wissenschaftler_innen zurate gezogen, wodurch wesentliche Erkenntnisse in die Empfehlungen einfließen konnten.

Politische Entscheidungsträger_innen und die ihnen zuarbeitenden Referent_innen und Expert_innen reproduzieren allerdings allzu oft die strukturelle Diskriminierung durch das Fehlen der Expertise von Betroffenengruppen. In verschiedenen Bundesländern gibt es Gremien oder Landesbeiräte, in denen Migrant_innen und andere Betroffenengruppen mit den jeweiligen Behörden zusammen arbeiten. Diese sind jedoch größtenteils nicht Teil der Struktur und auf den guten Willen der jeweiligen Entscheidungsträger_innen angewiesen und/oder haben wenige Ressourcen, Entscheidungsbefugnisse und Mitspracherechte.

Empfehlungen:

Die strukturelle Verankerung von diskriminierungserfahrenen Gruppen in bildungspolitische Beratungs- und Entscheidungsgremien ist auszubauen. Ziel sollte ein Sprechen miteinander sein und nicht ein Sprechen übereinander. Das Wissen der Betroffenen muss als Expertise anerkannt und umgesetzt werden.

Darüber hinaus gilt es, die Expertise von Fortbilder_innen aus der Jugend- und Erwachsenenbildung zu den Themen Rassismus, Diskriminierung, Rechtsextremismus und Demokratieförderung zu nutzen. Dies kann dazu beitragen, sinnvolle Methoden und Instrumente an Schulen zu etablieren. Bestenfalls nehmen politische Entscheidungsträger_innen und Verwaltungsangestellte selbst an Fortbildungen teil, um ihre Haltungen, Vorgehensweisen und vor allem Entscheidungen zu reflektieren und anzupassen.

Aus der Schulpraxis erweist sich die Rolle von Prozessbegleiter_innen und Schulentwicklungsberater_innen (inkl. Coaches von Schulleitungen) zudem als sehr hilfreich. Deren Expertise bezüglich der Gestaltung und Unterstützung von schulischen Veränderungsprozessen sollte unbedingt in politische Entscheidungen einfließen (siehe unten die Abschnitte zu Schulpraxis und Schulstrukturen).

11 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Und selbstverständlich müssen die Praktiker_innen in Schule bzw. deren gewerkschaftliche Vertretung zu ihrem Bedarf an zusätzlichen personellen wie materiellen Ressourcen befragt und deren Forderungen ernst genommen werden.

B) Schulpraxis

1. Reflexion bisheriger Bildungs- und Schulentwicklungsansätze

In den vergangenen 20 Jahren hat es eine Vielzahl von Ansätzen gegeben, Phänomene wie Rassismus, Diskriminierung und Rechtsextremismus in Schule zu thematisieren. Dabei ging es vor allem um Einstellungs- und Verhaltensänderungen unter der Schülerschaft, die aus Sicht der Pädagog_innen notwendig waren, um Konflikte und Gewalt unter Jugendlichen einzudämmen.

Anfang der 1990er Jahre waren meist Projekte in den Bereichen Gewaltprävention, Zivilcourage und interkulturelles Lernen üblich. Später kamen Bildungskonzepte zu den Themen Rassismus, Diskriminierung und Diversity hinzu. Durchgeführt werden entsprechende Schulprojektstage meist von Trainer_innen außerschulischer Bildungsträger und Vereine, die für kurzzeitige Veranstaltungen und Workshops engagiert werden.

Diese meist eintägigen, selten auch mehrtägigen Trainings zeigen nur sehr begrenzte und kaum nachhaltige Wirkung. Hierfür gibt es viele Gründe, von denen nachfolgend einige benannt werden sollen:

Der Fokus auf Schüler_innen als Hauptzielgruppe verhindert, dass auch die Erwachsenen in einen Prozess der Selbstreflexion und Entwicklung eintreten. Mögliche Denkanstöße und Entwicklungsansätze in der Schülerschaft können dadurch schwerlich von den Pädagog_innen aufgegriffen und gemeinsam weiterentwickelt werden. Die Schüler_innen sehen ihre Erkenntnisse außerdem häufig im Widerspruch zum Schulalltag, der sich für sie durch einen einzelnen Workshop nicht verändert.

Einzelne Trainings oder Workshops („Eintagsfliegen“) können ohne die Einbettung in einen langfristigen Entwicklungsprozess keine wirkliche Veränderung der Schulkultur bewirken. In den vergangenen 10-15 Jahren sind langfristig angelegte Veränderungsprozesse inklusive der Finanzierung einer professionellen Beratung und Begleitung selbstverständlicher geworden. Diverse Programmträger ebenso wie Schulverwaltungen sind von reinen Vortragsveranstaltungen abgerückt und ermöglichen bei Bedarf Honorare für größere externe Begleitungsteams, die je nach Themenstellung und Bedarf längerfristig mit der Schulleitung, dem Kollegium, den Eltern und Schüler_innen arbeiten. Allerdings sind die zur Verfügung stehenden Ressourcen in der Regel auf die jeweilige Programmlaufzeit begrenzt (z.B. ehemalige BLK-Modellprogramme der Bund-Länder-Kommission der Bildungsministerien, Bundesprogramme, EU-Programme, etc.).

Selbst wenn das Eigeninteresse einer Schule groß ist, sich mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und entsprechenden Praxen im Schulkontext auseinanderzusetzen, fehlen im Schul-

alltag für einen intensiveren und langfristigen Entwicklungsprozess schlichtweg Raum und Zeit.

Empfehlungen:

Schulische Hauptzielgruppe für langfristig angelegte Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Bereich von Antidiskriminierung und Demokratieförderung müssen (nicht wie meist üblich allein die Schüler_innen, sondern) alle Pädagog_innen sein, da sie langfristig am jeweiligen Standort sind und die Kultur einer Schule dauerhaft prägen. Eine entsprechende Auseinandersetzung muss fächerübergreifendes Querschnittsthema für alle Pädagog_innen sein und darf nicht Einzelnen überantwortet werden.

Einzelne Fortbildungsmaßnahmen oder schulische Projekte sollten nicht vereinzelt und isoliert stattfinden. Ein langfristiger, professionell begleiteter Schulentwicklungsprozess bietet die Chance, Machtverhältnisse, Strukturen und systemische Fragen in den Blick zu nehmen (z.B. Schulentwicklungsprogramme zu Demokratieentwicklung, Diversity, Inklusion, Menschenrechten, Kinderrechten, etc.).

Es müssen genügend Zeit und Raum für schulische Veränderungsprozesse und damit verbundene Veranstaltungen, Zusammenkünfte, Fortbildungen und Praxisreflexion sowie Planungs- und Steuerungsaufgaben zur Verfügung stehen. Solche Entwicklungs- und Weiterbildungszeiten müssen als Teil der regulären Arbeitszeit für Pädagog_innen organisiert und vergütet werden.

Die von Bildungsministerien und Schulverwaltungen gestellten Anforderungen an Schulen müssen im Sinne der Prioritätensetzung fokussiert werden. Parallel zu bewältigende verwaltungstechnische Vorgaben sollten auf ein Minimum reduziert werden.

2. Positive Beispiele / Best Practice

Trotz schwieriger Bedingungen haben sich viele Schulen in Deutschland auf den Weg gemacht, im pädagogischen wie schulkulturellen Alltag Chancengerechtigkeit und demokratisches Miteinander zu fördern und auszubauen. Dies sind einerseits Schulen, die sich schon seit Jahren oder Jahrzehnten reformpädagogischen Prinzipien verschrieben haben und großen Wert auf eine nicht-diskriminierende, demokratische Schulkultur legen. Allerdings handelt es sich häufig um private oder freie Schulen, die (u.a. aus Kostengründen) nur einem privilegierten Teil der Gesellschaft zugänglich sind.

In Regelschulen sind allerdings ebenso vielversprechende Entwicklungen möglich. So haben sich z.B. Schulen mit besonderen Profilen herausgebildet, in denen das Kollegium, unterstützt durch eine starke Schulleitung, überdurchschnittliches Engagement zeigt, z.B. innovative Lernformen zu etablieren, Pädagog_innen als Partner_innen und Lernbegleiter_innen

innen zu begreifen sowie Schüler_innen und deren Familien stärker in die Schulgestaltung einzubeziehen.

Insbesondere haben einige richtungsweisende Schulentwicklungsprogramme, die vom Bund, von Bildungsministerien oder Landesregierungen aufgelegt und entsprechend unterstützt und finanziert wurden, wesentliche Entwicklungen möglich gemacht, so z.B. die ehemaligen BLK-Modellprogramme der Bund-Länder-Kommission der Bildungsministerien mit Schwerpunkten wie „Demokratie lernen und leben“ (2003-2007)^[12], „Transfer 21“ zu Nachhaltigkeit oder „FörMig“ zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ebenso konnten im Rahmen von Bundesprogrammen wie „Vielfalt tut gut“ oder „Toleranz fördern, Kompetenz stärken“ Schulen durch professionelle Unterstützung und zusätzliche Ressourcen wichtige Entwicklungsschritte z.B. im Bereich „Diversity“ tun (so z.B. das Modellprojekt „Nürtikulti“ der Stiftung SPI, Berlin).^[13]

Diese und weitere Beispiele für gelungene pädagogische Konzepte sind bundesweit erprobt, dokumentiert und laden zur Nachahmung ein. Netzwerke von Schulen wie z. B. der Verbund „Blick über den Zaun“^[14] tauschen sich seit vielen Jahren aus und tragen erfolgreiche Ansätze zusammen.

Und nicht zuletzt haben Schulstruktur-Reformen wie die Einführung von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen für den Umgang mit Heterogenität und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur wesentliche Impulse gesetzt.

Empfehlungen:

Im Rahmen von Bundesprogrammen, Modellprogrammen und Erfolgsmodellen an engagierten Schulen sind bereits eine ganze Reihe vielversprechender Ansätze entwickelt worden, die durch entsprechende bildungspolitische Entscheidungen verbreitert und auf weitere Schulen oder sogar die gesamte Schullandschaft übertragen werden könnten.^[15]

- 12** Eine der Grundannahmen des BLK-Programmes „Demokratie lernen und leben“ (2003-2007) bezieht sich auf die Bekämpfung rechtsextremer Tendenzen unter Jugendlichen. Positive Demokratieerfahrungen stehen demnach antidemokratischen Gedanken und Handlungsweisen als lebendige und attraktive Alternativen gegenüber. (vgl. Gutachten zum Programm von Prof. Dr. Wolfgang Edelstein und Prof. Dr. Fauser, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 2001)
- 13** Stiftung SPI: Vielfalt gestaltet Grundschule. Nürtikulti. Ein Modellprojekt stellt sich vor. Berlin 2013. www.mbt-ostkreuz.de
- 14** Schulverbund www.blickueberdenzaun.de
- 15** Im Zuge des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ wurde die bundesweite Gesellschaft für Demokratiepädagogik „degede“ gegründet. Sie setzt sich dafür ein, dass Erkenntnisse und erprobte Methoden und Vorgehensweisen aus dem Programm verbreitet werden: www.degede.de

In diesem Sinne sollten nicht immer wieder neue Programme aufgelegt, sondern erfolgreiche Programme und Konzepte verstetigt und mit den notwendigen personellen und materiellen Ressourcen sowie professioneller Unterstützung ausgestattet werden.

3. Leerstelle Antidiskriminierungsarbeit?

Konzepte zur Demokratieentwicklung finden in den vergangenen Jahren mehr und mehr Einzug in die Schule. Im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit ist es hingegen schwieriger, gelungene und nachahmenswerte Beispiele zu finden. Im Rahmen von Modellprogrammen sind zwar einige Ansätze entwickelt und erprobt worden, allerdings greifen dort die oben schon benannten Einschränkungen aufgrund mangelnder Ressourcen und der Überlastung des Kollegiums. In der Konsequenz wurde vermehrt mit Schüler_innen gearbeitet. Unter den Pädagog_innen gab es in der Regel nur einige wenige, die zusätzliche Arbeit in Kauf genommen haben, um sich im Antidiskriminierungsbereich weiterzubilden.

Zusätzlich existiert aufgrund von Unsicherheiten und Berührungsängsten mit diesem schwierigen und komplexen Thema große Zurückhaltung, sich auf intensivere Entwicklungsprozesse einzulassen. Sehr häufig empfinden Pädagog_innen die Beschäftigung mit Diskriminierung als Bedrohung und fühlen sich latenten Diskriminierungsvorwürfen ausgesetzt, was unweigerlich zu Abwehrreaktionen führt. Auch fällt es vielen schwer, sich einzugestehen, dass sie sich in diesem Bereich ungeübt und hilflos fühlen. Einfacher scheint es da, die Verantwortung auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Defizite von Schüler_innen und deren Familien zu übertragen, was äußerst kontraproduktiv ist und Konfliktlinien im Schulkontext weiter verhärtet.

An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass allein gesetzliche Grundlagen und Ansprüche nicht ausreichen: Schulen müssen befähigt werden, Antidiskriminierung umzusetzen. Hieraus erwächst der große Bedarf an Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals sowie an professioneller Begleitung.

Empfehlungen:

Um Schulen zur Auseinandersetzung mit Diskriminierung zu ermutigen und sie für den Umgang mit Vorfällen, Beschwerden oder dazugehörigen Konflikten zu stärken, empfehlen wir professionelle (von der Schulverwaltung unabhängige) Beratungsstellen einzurichten, die auf die Unterstützung von Schulen spezialisiert sind und Expertise im Umgang mit Diskriminierung im Schulkontext haben.

Zusätzlich müssen Supervision bzw. kollegiale Beratung selbstverständlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit sein, um schwierige Situationen miteinander zu besprechen und sich gegenseitig zu beraten – und dies innerhalb der regulären Arbeitszeit!

4. Freiwillige Teilnahme an Fortbildungen für Pädagog_innen?

In der Arbeit von außerschulischen Trainer_innen im Bereich der politischen Bildungsarbeit hat sich gezeigt, dass sich die freiwillige Teilnahme an Workshops und Seminaren zweifelsfrei günstig auf die Entwicklung der Teilnehmenden auswirkt. Doch freiwillige Teilnahme führt in der Regel dazu, dass sich immer die gleichen interessierten Pädagog_innen zu entsprechenden Fortbildungen anmelden und in die Rolle der „Zuständigen“ gedrängt werden.

Die Auseinandersetzung mit grundlegenden demokratischen Werten muss ebenso wie fachliche Qualifikationen für Pädagog_innen zum Standard gehören. Wenn wir es tatsächlich ernst meinen mit dem Antidiskriminierungsgebot und der Verinnerlichung demokratischer Werte, dürfen insbesondere die Menschen, die einen pädagogischen Auftrag haben und mit jungen Menschen arbeiten, nicht ausgenommen sein.

Empfehlungen:

Die Ausbildung von Lehrer_innen, Erzieher_innen und Sozialpädagog_innen muss eine intensive Auseinandersetzung und Selbstreflexion in den Bereichen Menschenrechte, Chancen(un)gleichheiten, Antidiskriminierung und Demokratieentwicklung zwingend beinhalten und durch berufsbegleitende Weiterbildungen für Alle stetig in Entwicklung bleiben. Die Teilnahme an entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen muss sowohl im Studium als auch berufsbegleitend für alle Pädagog_innen verpflichtend sein, um ihr schulisches Handeln regelmäßig diskriminierungskritisch zu reflektieren.

C) Schulstrukturen

Wenn von Schulstrukturen die Rede ist, beziehen wir uns zunächst auf Zugänge und Barrieren in Hinblick auf Bildungsverläufe und Empfehlungen an weiterführende Schulen sowie Segregation unter und in Schulen. Anschließend geht es um die Erfassung von und den Umgang mit Diskriminierungen innerhalb des Systems Schule.

Desweiteren beschäftigen wir uns mit Zugängen und Barrieren in Bezug auf Entscheidungsprozesse und Mitwirkung an der Gestaltung von Schule. Im weitesten Sinne geht es also um Macht- und Dominanzverhältnisse in der Schule. Dazu gehören formale Strukturen wie Gremien zur Mitbestimmung als auch Regeln, Verfahrensweisen und Instrumente für die Zusammenarbeit und das Miteinander von Pädagog_innen, Schüler_innen und Elternschaft.

1. Inklusion

Das Deutsche Bildungssystem sieht noch immer in vielen Bundesländern eine frühzeitige Aufteilung in vermeintlich leistungsschwache und leistungsstarke Schüler_innen und solche mit und ohne Behinderung vor. Eine gravierende Folge dessen sind verschiedene Formen von Segregation im deutschen Bildungssystem. Die Konzentration von bestimmten Gruppen wie beispielsweise Schüler_innen mit Migrationshintergrund auf niedrigeren Schultypen wie Haupt- und Realschulen oder segregierte Klassen innerhalb eines Schultyps sind Ausformungen dieser Aufteilungsmechanismen. Die Wirkungsmächtigkeit der Aufteilung der Schüler_innschaft in unterschiedliche Schultypen spiegelt sich letztlich auch auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wieder (siehe Studien der Integrationsbeauftragten Aydan Özoguz) [16]. Insbesondere Schüler_innen mit Behinderung, mit Rassismuserfahrungen und aus einem sozio-ökonomisch schwachen Elternhaus sind von Segregation betroffen.

Empfehlungen:

Gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die Deutschland ratifiziert hat, müssen die Rechte von Menschen mit Behinderungen insbesondere im Bildungsbereich im Sinne der Konvention umgesetzt werden. Demnach ist das Recht auf inklusive Bildung gemäß § 24 der Konvention als individuelles Recht ausgestaltet. Dies bedeutet, dass sowohl der schrittweise Aufbau eines inklusiven Bildungssystems als auch der Zugang zu diesem Bildungssystem gewährleistet werden muss. In diesem

16 http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/IB/2014-10-29-Lagebericht-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Sinne sollten Betroffenenengruppen und Expert_innen in die Umsetzung des UN-BRK strukturell eingebunden und nicht nur temporär und punktuell angefragt werden.

Das Konzept der inklusiven Bildung bietet perspektivisch die Grundlage, Chancengleichheit nicht nur für Schüler_innen mit Behinderung zu gewährleisten, sondern auch für alle anderen, die von struktureller Benachteiligung betroffen sind. Ein inklusives Bildungssystem für alle Schüler_innen stärkt den Respekt vor menschlicher Vielfalt und die Teilhabe diskriminierungserfahrener Schüler_innen. Daher fordern wir: Gemeinsames Lernen statt Segregation.

2. Empfehlungen an weiterführende Schulen

Unterschiedliche Studien haben festgestellt, dass Schüler_innen mit Migrationshintergrund bessere Leistungen erbringen müssen als weiße Schüler_innen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. [17]

Über die Frage, inwiefern der Migrationshintergrund dafür maßgeblich ist, oder ob allein der sozio-ökonomische Status letztlich zu dieser Benachteiligung führt, wird gestritten. In einer Studie von 2005 wurde jedoch nachgewiesen, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten als Kinder ohne Migrationshintergrund, selbst wenn sie den gleichen sozio-ökonomischen Status haben. [18]

Empfehlungen:

Die Grundlage von Empfehlungen für weiterführende Schulen ist das vielfach kritisierte mehrgliedrige Schulsystem. Durch ein inklusives Schulkonzept mit nur einem Schultyp, in dem alle Schüler_innen gemeinsam lernen können, werden diskriminierende Praxen wie die der Benachteiligung bei Gymnasialempfehlungen strukturell vermieden.

3. Segregation an deutschen Schulen

Segregation ist in den letzten Jahren wieder zu einem wichtigen Thema im Bildungsdiskurs geworden. Die Abwanderung einer bildungsbewussten Mittelschicht aus Stadtteilen mit hohem Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund, um die Einschulung ihrer Kinder dort zu vermeiden, führt im Ergebnis zu Segregation. Hierbei ist wichtig zu unterscheiden zwischen der Segregation durch a) die Aufteilung in verschiedene Schultypen und der da-

17 Alle zitiert in Baur, Christine, Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund durch soziale und ethnische Segregation und institutionelle Diskriminierung, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg), Rassismus und Diskriminierung in Deutschland, Dossier, 2010

18 Siehe Zweiter gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages des Bundes zu Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben, 2013, S. 15; 97; 345

durch entstehenden strukturellen Diskriminierung und b) Haltung und Handeln von Eltern und Schulleitungen. Diese können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie sich gegenseitig bedingen. Durch Gruppenanmeldungen von weißen und oftmals herkunftsdeutschen Eltern, welche die Einrichtung von speziellen Klassen fordern, entstehen somit segregierte weiße Klassen in Schulen mit hohem Anteil von Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Durch diese Forderungen von Eltern und deren Umsetzung durch Schulleitungen kommt es in Stadtteilen mit hohem Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Familien of Color zu segregierten Klassen.

Empfehlungen:

Um dem Image einer „guten Schule“ oder „schlechten Schule“ und somit Segregation entgegenwirken zu können, brauchen benachteiligte Schulen eine stärkere Unterstützung in materieller wie personeller Hinsicht, um ein gutes Angebot für alle anbieten zu können und damit wieder attraktiv zu werden. Erfolgreiche Projekte beweisen, dass Schulen, die zuvor als Problemschulen gehandelt wurden, durch bessere finanzielle Ausstattung, ein engagiertes Kollegium, gute Organisationsentwicklung sowie professionelle Unterstützung ihren Ruf ablegen konnten und an Attraktivität gewonnen haben.

4. Dokumentation von Diskriminierungen in Schule

Ausmaß, Formen und Wirkung von Diskriminierungen im Schulkontext sind aufgrund mangelnder systematischer Erfassung von Vorfällen kaum bis nicht bekannt. Aufgrund dessen werden Diskriminierungen und rassistische Vorfälle häufig nicht als Problem erkannt. Betroffenenvertretungen, die in diesem Bereich arbeiten, können von zahlreichen Diskriminierungsfällen berichten, die aber als Einzelfälle von Politik und Verwaltung bagatellisiert werden. Dies führt dazu, dass keine wirksamen Handlungsstrategien entwickelt werden, um diesen entgegenzuwirken.

Empfehlungen:

Für die Dokumentation von Diskriminierungsfällen in Schulen bedarf es einer Registerstelle, die auf Landes- und Bundesebene angelegt ist. Landes-Registerstellen sollten alle Diskriminierungsmeldungen unter Einbeziehung vorhandener NGOs und Betroffener-Strukturen dokumentieren, analysieren und in periodischen Abständen veröffentlichen. Gleichzeitig sollten die Landes-Registerstellen an eine Bundes-Registerstelle zur weiteren Analyse und Öffentlichkeitsarbeit auf Bundes- und Europaebene berichten. Aus diesen Berichten sollen konkrete Handlungsstrategien auf rechtlicher, organisationaler und personeller Ebene entwickelt werden, um jeglicher Form von Diskriminierung vorzubeugen und sie letztendlich zu beseitigen.

Um struktureller Diskriminierung vorzubeugen, müssen die Betroffenen-Gruppen an den Register-Stellen (Beiräte, Steuerungsgruppen, Personal) per Quote beteiligt werden.

5. Datenerhebungen zur Sichtbarmachung von struktureller und individueller Diskriminierung

Studien weisen schon lange nach, dass Kinder und Jugendliche wegen ihres Migrationshintergrunds und aufgrund ihres sozio-ökonomischen Status im deutschen Bildungssystem benachteiligt werden. Wie, an welchen Stellen und Übergängen und aufgrund welcher Mechanismen dies geschieht, kann aber nur unzureichend erklärt werden. Internationale Menschenrechtsorgane weisen seit Jahren auf die Notwendigkeit hin, in Deutschland Daten bezüglich der ethnischen Zusammensetzung der Bevölkerung und deren Lage in wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hinsicht zu erheben. [19]

Eine spezielle Datenerhebung hierzu findet in Deutschland aber nach wie vor nicht statt und wird immer wieder kontrovers diskutiert. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass vielfach das Problem der strukturellen Diskriminierung noch nicht grundlegend verstanden und daher der Bedarf an solchen Daten nicht gesehen wird. Zum anderen wird dem Datenschutz und dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung Vorrang gewährt. [20]

In der Folge werden die Anerkennung, die Bekämpfung und die Vorbeugung von Benachteiligungen und Chancenungleichheiten, die aus Diskriminierungen resultieren, erschwert, sei es im Bildungsbereich wie auch in allen anderen gesellschaftlich relevanten Bereichen.

Empfehlungen:

Um Diskriminierungserfahrungen in ihren spezifischen und diversen Auswirkungen sowie ihrer Wirkmächtigkeit zu analysieren und strukturelle Dimensionen sichtbar machen zu können, bedarf es aussagekräftiger Daten. Die Erhebung von Daten über die Lebenslage von People of Color (Ethnic Monitoring) im Allgemeinen und konkret im Bildungskontext ist erforderlich, um strukturelle Diskriminierung sichtbar zu machen, Problemlagen zu identifizieren und zu analysieren. Eine statistische Datensammlung muss auch weitere Diskriminierungsdimensionen wie sozio-ökonomischen Status und Behinderung berücksichtigen.[21]

Auf dieser Grundlage müssen geeignete Maßnahmen gegen die Ungleichbehandlung entwickelt und implementiert werden. Entsprechende Daten können der Arbeit gegen Diskriminierung als starkes Argument dienen. Der Gesetzgeber muss daher agieren

- 19** siehe „Abschließende Bemerkungen“ des UN-Antirassismus-Ausschusses zum letzten Staatenbericht der BRD 2015 , http://www.forum-menschenrechte.de/cms/upload/PDF/2015/Schlussbemerkungen_CERD_2015_deutsch.pdf
- 20** Gegen ethnische Datenerhebungen gab es bisher Bedenken unter Sinti und Roma sowie jüdischen Organisationen, die aus den historischen Erfahrungen im Nationalsozialismus resultieren. In der Debatte muss deutlich werden, dass die Datenerhebungen nur dem Zweck dient, strukturelle Diskriminierung sichtbar zu machen, und dies ein Instrument in der Antidiskriminierungspolitik ist.
- 21** Siehe auch Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Diskriminierungen im Bildungsbereich und im Arbeitsleben, S. 180

und Datenerhebungen einführen. Dies entspricht den Forderungen der Vereinten Nationen und des Europarats, die immer wieder das Fehlen von Statistiken zum Nachweis ethnischer Diskriminierung in Deutschland bemängeln. Datenerhebungen müssen auf der Basis freiwilliger Selbstidentifikation und unter strenger Beachtung des Persönlichkeits- und Datenschutzes erfolgen.

6. Gesetzlich verankerte, unabhängige Beschwerdestellen

Schüler_innen, Pädagog_innen und Eltern, die Diskriminierung in der Schule erfahren, wissen oft nicht, an wen sie sich wenden können. Ob offensichtliche Diskriminierung oder eine subtile Form der Benachteiligung, das Thema Diskriminierung ist nicht einfach zu besprechen und geht einher mit Gefühlen von Ohnmacht, Wut, Trauer und schließlich der Angst, diese zu benennen. Aufgrund der asymmetrischen Machtverteilung befürchten die meisten Betroffenen negative Konsequenzen, wenn sie Diskriminierung ansprechen.

Zudem kennen viele Schüler_innen und Eltern, insbesondere jene, die zugewandert sind und wenig Deutsch sprechen, ihre Rechte nicht und stehen dem System Schule hilflos gegenüber.

Empfehlungen:

Schüler_innen und Eltern müssen ermächtigt werden, ihr Recht auf Chancengleichheit einzufordern. Die notwendige Unterstützung muss durch eine unabhängige Anlauf- und Beschwerdestelle erfolgen, die parteilich arbeitet. Diese sollte alle Fragen rund um das Thema Schule beantworten können und bei Beschwerden die Betroffenen unterstützen - von „wie kann ich mein Kind an welcher Schule anmelden“ bis „was kann ich tun, wenn der Lehrer mein Kind beschimpft hat“. Um Betroffene aber effektiv unterstützen zu können, müssen die Anlaufstellen gesetzlich verankerte Befugnisse haben und ein transparentes Beschwerdeverfahren führen können.

Zivilgesellschaftliche Akteure haben bereits Konzepte entwickelt bzw. untersucht, wie eine Beschwerdestelle und ein Beschwerdeverfahren aussehen können. [22] Demnach muss eine Beschwerdestelle:

- 22** Neras (Netzwerk Rassismus an Schulen) http://www.neras.de/neras_grundelemente_beschwerdestelle.pdf

Aktuell hat sich ein „Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita“ in Berlin gegründet bestehend aus NGOs, Rechtsanwält_innen und anderen Antidiskriminierungsakteuren, die an einem Policy Paper arbeiten bezüglich der Frage nach der Ausgestaltung einer Beschwerdestelle und der Dokumentation von Diskriminierungsfällen in Schulen und Kitas; MRBB/OSJI Siehe dazu auch die Dokumentation des Symposiums „Diskriminierung an Berliner Schulen benennen!“ des Migrationsrat Berlin-Brandenburg und Open Society Justice Initiative (2013) http://www.gewberlin.de/public/media/Dokumentation_Symposium_Diskriminierung_an_Berliner_Schulen_benennen_.pdf

- mit Auskunftsrechten ausgestattet sein, um den Sachverhalt klären zu können
- Sanktionsmacht haben, wenn eine Diskriminierung festgestellt wurde
- Vorgaben zu nötigen Fortbildungsinhalten machen
- Beschwerden dokumentieren

7. Förderung von Lehrer_innen und Erzieher_innen of Color

Der Anteil von diskriminierungserfahrenen Lehrer_innen und Erzieher_innen in Schulen spiegelt nicht die gesellschaftliche Realität in Deutschland wider. So gibt es beispielsweise trotz steigender Zahlen von ausgebildeten Lehrer_innen of Color noch immer wenige im Schuldienst, da bisherige Zugangskriterien strukturelle Barrieren darstellen. Sowohl während des Referendariats als auch als Berufseinsteiger_innen sind Lehrer_innen mit Diskriminierung konfrontiert. [23] Diese reicht von der Aberkennung ihrer Qualifizierung bis hin zur Unterstellung, die christlich-abendländischen Werte nicht vermitteln zu können. Lehrer_innen mit im Ausland erworbenen Abschlüssen finden sich oft in prekären Arbeitsverhältnissen wieder. Ihre Abschlüsse werden in Deutschland nur schwer anerkannt.

Empfehlungen:

Es müssen mehr Lehrer_innen und Erzieher_innen aus Betroffenenengruppen in den Schuldienst. In diesem Zusammenhang müssen die Zugangskriterien verändert werden. So muss beispielsweise der Anteil von Pädagog_innen of Color im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil stehen.

Die Einführung der „Affirmative Action“ wie in den USA, bzw. die Umsetzung positiver Maßnahmen (AGG) ist unerlässlich. Bei gleicher Voraussetzung muss der/die Bewerber_in aus einer marginalisierten Gruppe bevorzugt eingestellt werden.

People of Color zu sein, sollte als ein neues Kriterium bzw. als Zusatzqualifikation für eine Einstellung bewertet werden. Lehrer_innen und Erzieher_innen müssen Diversity-Kompetenz nachweisen.

Im Ausland erworbene Lehramts- und Erzieher_innen-Abschlüsse müssen besser als bisher eine Anerkennung finden.

23 Mehr hierzu bei: Georgi/Ackermann/Karakas: Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland, 2011. Fereidooni (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer, Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs, 2012

Kampagnen wie beispielsweise die des Senats von Berlin „Berlin braucht Dich“ sind auszubauen. Für den Bildungsbereich müssen jedoch nicht nur Interessierte angeworben, sondern es müssen für die Absolvent_innen in Kitas und Schulen auch Arbeitsplätze angeboten werden.

Aktuelles zum Kopftuchverbot:

Bislang durften Lehrerinnen mit Kopftuch aufgrund sogenannter Neutralitätsgesetze in acht Bundesländern [24] nicht im Schuldienst tätig sein. Mit Beschluss vom 27.1.2015 hat das Bundesverfassungsgericht nun entschieden, dass ein pauschales Kopftuchverbot für Lehrkräfte in öffentlichen Schulen nicht mit dem Grundrecht auf Glaubens- und Bekenntnisfreiheit (Art. 4 Abs. 1 und 2 GG) vereinbar ist. [25] Vielmehr müsse eine hinreichend konkrete Gefahr der Beeinträchtigung des Schulfriedens oder der staatlichen Neutralität dargelegt sein, um ein Verbot zu rechtfertigen. Aufgrund dieser Grundsatzentscheidung müssen alle Bundesländer, die Neutralitätsgesetze haben, diese überprüfen und entsprechend ändern, so dass zukünftig auch Frauen mit Kopftuch an Schulen unterrichten können. Erste Reaktionen auf den Beschluss zeigen, mit welcher großen Abwehr hiergegen zu rechnen ist. Zudem wird sich die Frage stellen, wie und von wem die konkrete Gefährdung des Schulfriedens definiert werden wird. Letztlich bietet der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts aber eine Chance für grundlegende strukturelle Veränderung zugunsten von Vielfalt an Schulen und stößt damit einen Paradigmenwechsel in der Diskussion an.

8. Schülervertretung

Für alle Schulen in Deutschland gilt, dass Schüler_innen das Recht haben, über ihre Vertretung in Mitbestimmungsgremien an wesentlichen Entscheidungen teilzuhaben. Ebenso ist festgelegt, dass sich die gewählten Vertreter_innen in regelmäßigen Abständen auch während der Unterrichtszeit (sic!) treffen dürfen, um sich zu organisieren, über eigene Belange zu beraten, Vorschläge zur Schulgestaltung zu machen oder sich gegen Missstände und Ungerechtigkeiten zu wehren. Genaueres regeln die jeweiligen Schulgesetze der Länder. Fakt ist allerdings, dass Schüler_innen häufig nur ungenügend oder sogar gar nicht über ihre Mitbestimmungsrechte informiert sind und die formal gewählten Vertreter_innen keine Klarheit über ihre Rolle und Aufgaben haben. So kommt es z.B. auch heute noch vor, dass Klassensprecher_innen dazu missbraucht werden, bei Abwesenheit der Lehrkraft in der Klasse für Ruhe zu sorgen oder Lehrkräfte den Schüler_innen verbieten, in der Unterrichtszeit die ihnen zustehende Sitzung abzuhalten, auch wenn diese fristgerecht angekündigt wurde. Und selbst wenn Schülervertretungen, durch gezielte Fortbildungen gestärkt,

24 Hessen, Berlin, Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Saarland, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen

25 1 BvR 471/10, 1 BvR 1181/10

aktiv werden, „sitzen die Lehrer am Ende doch am längeren Hebel“. Misserfolge und die dadurch fehlende Erfahrung von Selbstwirksamkeit bewirken häufig Frustration und Unglaube, auf demokratischem Wege tatsächlich etwas bewegen zu können.

Empfehlungen:

In allen Schulen müssen regelmäßig Fortbildungen für Schülervertretungen durchgeführt werden, damit die Schüler_innen ihre schulgesetzlich verbrieften Mitbestimmungsrechte kennen und in Anspruch nehmen können. Bundesweit bieten freie Träger derartige Fortbildungen an, ebenso wie erfahrene Schülervertreter_innen bei der praktischen Arbeit unterstützen können.

Aber auch die Pädagog_innen einer jeden Schule sind aufgefordert, über die Mitbestimmungsrechte der Schüler_innen Bescheid zu wissen und sie zur Ausübung ihrer Rechte zu ermutigen. Wesentlich für positive Demokratieerfahrungen sind Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeit der Schüler_innen.

Zusätzlich sollte für die Schülervertretung ein eigener Raum im Schulgebäude zur Verfügung stehen, den sie jederzeit für ihre Zusammenkünfte und ihre gegenseitige Stärkung nutzen können

9. Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Für Elternvertretungen gilt ähnliches wie für die Schülervertretungen. Auch hier wissen Eltern in der Regel wenig über ihre rechtlichen Möglichkeiten Bescheid und haben kaum Übung, sich als Interessengruppe Gehör zu verschaffen. Hinzu kommt, dass vielen Eltern der Zugang zu Vertretungsgremien durch sprachliche Barrieren sowie milieuspezifische (z.B. mittelschichtsbezogene) Verfahren erschwert wird und die Interessenvertretung dadurch häufig von weißen Mittelschichtseltern dominiert ist. Die Heterogenität der Elternschaft einer Schule bildet sich nur selten in den Gremien ab. Dies bedeutet, dass wesentliche Belange und wertvolle Vorschläge, die ein größerer Teil der Eltern machen könnte, nicht gehört und berücksichtigt werden.

Auch über die Gremienarbeit hinaus gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern oft problematisch. Kontakte zwischen Eltern und Pädagog_innen finden meist nur bei Problemen oder Konflikten statt und sind insbesondere in der Begegnung mit Eltern of Color von Unsicherheiten, Vorbehalten und Zuschreibungen geprägt.

Von Schulseite kommen Beschwerden, insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund würden sich nicht genügend für die Schule und ihre Kinder engagieren. Begründet wird dies mit deren so genannter „Bildungsferne“, wobei dieser Begriff häufig als Synonym für Eltern mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund verwandt wird und sie stigmatisiert. Diese Defizitperspektive von Pädagog_innen wirkt sich entsprechend auf die Interaktion mit Eltern und deren Kindern aus. Das exklusive System Schule und dessen

Orientierung an den Ressourcen und Bedürfnissen von mehrheitsdeutschen Mittelschichtfamilien wird hingegen selten hinterfragt (vgl. Rassismus und Klassenraum). [26]

Empfehlungen:

Die Mitbestimmungsrechte und -wege in Schule müssen Eltern in verschiedenen Herkunftssprachen (mündlich wie schriftlich) und auf unterschiedlichen Wegen zugänglich gemacht werden. Mehrsprachige schriftliche Informationen müssen von den jeweils zuständigen Schulbehörden angeboten werden. Für die Verteilung dieser Informationen sowie mündliche (bei Bedarf gedolmetschte) Beratung ist die jeweilige Schule in der Verantwortung.

Um die Zusammenarbeit mit Eltern mit verschiedenen Migrationsbiografien zu unterstützen, ist immer die Einbindung von örtlichen Migrantenselbstorganisationen (MSO) zu empfehlen. Deren Angebote zur Fortbildung und Stärkung von Eltern für die Mitarbeit in Elternvertretungen sollten ausgebaut und finanziert werden.

Wesentlich ist, dass insbesondere Eltern of Color, Eltern mit Kindern mit Behinderungen sowie Eltern von Flüchtlingen und sozial benachteiligten Familien durch Schulleitung und Pädagog_innen unterstützt und ermutigt werden, sich nach ihren Möglichkeiten einzubringen, aber auch aus ihrer Sicht nötige Veränderungen einzufordern.

Um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und dem Kollegium einer jeden Schule zu gestalten, bedarf es des Dialogs über die Gestaltung dieser Zusammenarbeit. Erst im Austausch über die jeweiligen Sichtweisen und verschiedenen Bedürfnisse wird deutlich, was alle Beteiligten (Eltern und Pädagog_innen) für eine gewinnbringende Zusammenarbeit brauchen. Dabei geht es einerseits um den Umgang miteinander, aber auch um Zugänge und Informationskanäle sowie Inhalte und Organisation von Begegnungen und gemeinsamen Aktivitäten. Hier haben sich professionell begleitete Dialog- und Aushandlungsprozesse bewährt, bei denen es z.B. um die gemeinsame Gestaltung der Elternabende oder verbindliche Vereinbarungen zwischen Schule und Eltern geht (siehe auch „10. Demokratische Schulkultur“).

Die Zusammenarbeit mit Eltern muss von schulischer Seite aus in jedem Fall diskriminierungssensibel gestaltet werden. Für eine diskriminierungskritische Reflexion ihres schulischen Handelns sollten sich Schulen unbedingt professionelle Unterstützung in Form von Fortbildung und Beratung holen.

26 Vgl. Karakayali, Juliane / zur Nieden, Birgit: Rassismus und Klassenraum. In: sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung. 2013, Heft 2, S. 61-78

10. Demokratische Schulkultur

Gremienarbeit allein kann nur einen Teilbereich der schulischen Belange und demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten abdecken. Abgesehen davon, dass die gewählten Vertreter_innen in Gremien in der Regel nicht repräsentativ für die Vielfalt der Eltern und Schüler_innen einer Schule sind, finden entscheidende Sitzungen meist in einem eher formalen Rahmen statt, bei dem es um möglichst viele Entscheidungen in kurzer Zeit entlang fester Tagesordnungspunkte geht. Für intensivere Auseinandersetzungen und Gespräche ist dort kaum Platz, und was Wissensstand und Hintergrundinformationen anbelangt, sind Eltern und Schüler_innen häufig im Nachteil. All diejenigen, die keinen Zugang zu Gremien finden (u.a. aufgrund der zuvor genannten Barrieren und Hindernisse), haben noch weniger Einblick in zentrale Themen der Schule - und sie haben keine Stimme!

Eine jeweilige Schulkultur ist ebenso geprägt von (regelmäßig) stattfindenden Festen, Feiern und Ritualen. Hier ist entscheidend, inwieweit sich die Mitglieder einer Schulgemeinschaft in entsprechenden Aktivitäten wiederfinden und mit den Inhalten und Vorgehensweisen identifizieren können. Jede Schule sollte ihre Feste und Rituale dahingehend überprüfen, insbesondere was religiöse Feierlichkeiten anbelangt. Hier zeigt sich in den meisten Schulen (trotz Neutralitätsgebot!) die Dominanz christlich-religiöser Kultur in Form von Weihnachtsfeiern und Ostervorbereitungen, während weitere vertretene Religionen in der Schulgemeinschaft nur äußerst selten ihren Platz finden.

Empfehlungen:

Eine demokratische und diskriminierungssensible Schulkultur zeichnet sich dadurch aus, dass es vielfältige Räume und Gelegenheiten für Begegnungen, gegenseitiges Kennenlernen, Dialog und Vertrauensaufbau zwischen den schulischen Akteuren (Pädagog_innen, Eltern und Schüler_innen) gibt. Nur in einer vertrauensvollen Atmosphäre ist es möglich, Diskriminierungserfahrungen im Schulkontext offen anzusprechen und gemeinsam konstruktive Lösungen zu entwickeln.

Über die gesetzlich geregelte Gremienarbeit hinaus gibt es eine ganze Reihe an Möglichkeiten, nicht formalisierte Partizipationsstrukturen aufzubauen, die allen schulischen Interessengruppen (Schüler_innen, Eltern und Pädagog_innen) dazu verhelfen, miteinander ins Gespräch zu kommen, ihre Interessen zu formulieren und die demokratische Entwicklung der Schule voranzubringen.

Ein Beispiel hierfür sind sogenannte Aushandlungsprozesse im Zuge „Demokratischer Schulentwicklung“. Dieser Ansatz wurde im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ entwickelt und an mehreren Schulen umgesetzt. [27] Bei diesen Veränderungs-

27 Vgl. Hildebrandt, Marcus / Schütze, Dorothea: Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“. www.ide-berlin.org (Angebote > Beratung und Prozessbegleitung > Demokratische Schulentwicklung)

prozessen, an denen möglichst alle schulischen Akteure teilhaben sollen, kann es um Teilbereiche des schulischen Lebens gehen (z. B. Kommunikation und Zusammenarbeit) oder auch um die Entwicklung des gesamten Schulprogramms inkl. der Formulierung von Zielen und dazugehörigen Maßnahmen.

Derart gestaltete „Demokratische Schulentwicklung“ benötigt professionelle externe Begleitung, die kreative und zielgruppengerechte Methoden für die Gestaltung von Dialog- und Aushandlungsprozessen bereitstellt, für einen diskriminierungssensiblen Umgang sorgt und darauf achtet, dass alle Beteiligten respektvoll und auf Augenhöhe miteinander kommunizieren können. Die Finanzierung von externen Profis muss durch die Schulverwaltungen gewährleistet sein.

11. Schulleitung und Steuerung

Professionelle Leitung und Steuerung sind von zentraler Bedeutung für erfolgreiche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Schule. In den vergangenen Jahren sind die Anforderungen an Schulleitungen in den Bereichen Management und Personalführung stetig gestiegen. Zur Stärkung von Schulleitungskompetenzen bieten Fortbildungsinstitute, die meist an die Schulverwaltungen der Länder angebunden sind, entsprechende Qualifizierungen an. Je nach konzeptioneller Ausrichtung dieser Qualifizierungen spielen partizipative Vorgehensweisen gelegentlich eine Rolle; diskriminierungskritische Reflexion schulischen Handelns sowie weiterführende Fortbildungsinhalte im Sinne von Antidiskriminierung sind nicht üblich.

Auch Steuerungsgremien kommt große Bedeutung zu. In vielen Schulen sind Steuergruppen [28] für die Koordination und Organisation von Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit eingerichtet worden, aber sie verfügen in der Regel über keine spezifischen Kenntnisse in den Bereichen Antidiskriminierung und Demokratieentwicklung.

Empfehlungen:

Um eine nicht-diskriminierende, demokratische Schulkultur aufzubauen und langfristig zu etablieren, bedarf es einer eindeutigen Positionierung und Prioritätensetzung der Schulleitung. Werden Antidiskriminierung und Demokratieentwicklung als Querschnittsaufgabe von Schule konsequent verfolgt, müssen nötige Grundhaltungen und Vorgehensweisen (u. a. Sensibilität gegenüber diskriminierenden Strukturen) zentrales Thema von Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen durch Fortbildungsinstitute sein.

Individuelle Beratung und Coaching von Schulleitungen und Steuergruppen durch professionelle Schulentwicklungsberater_innen haben sich sehr bewährt und sollten in

28 auch bekannt als Koordinierungsgruppe, Entwicklungsgruppe, Planungsgruppe o.ä.

allen Schulen zum Standard gehören, d.h. im Fortbildungsbudget einer jeden Schule vorgesehen sein. Fragen der Partizipation und diskriminierungskritische Reflexion müssen selbstverständlich dazugehören.

D) Bildungsinhalte

1. Ausbildung von Pädagog_innen

Die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Diskriminierung, Menschenrechtsfragen und Demokratieförderung ist im Lehramtsstudium, wenn überhaupt, nur untergeordnetes Thema. In Fachschulen für Erzieher_innen und Sozialpädagog_innen haben Ansätze wie z.B. „Anti-Bias“ [29] schon eher Einzug gefunden. Auch sind in den vergangenen Jahren Master- oder Weiterbildungsstudiengänge entstanden, [30] die für unsere Thematik relevante Inhalte an Studierende vermitteln. Diese Inhalte spielen in regulären Lehramtsstudiengängen allerdings kaum eine Rolle.

Wie sollen Pädagog_innen ihrem Bildungsauftrag gerecht werden und wesentliche demokratische Werte vermitteln, wenn sie nicht selbst eine entsprechende Haltung entwickelt und grundlegendes Handwerkszeug für den Umgang mit direkter, struktureller und institutioneller Diskriminierung erworben haben?

In Deutschland ist die Ausbildung von Lehrkräften bisher folgendermaßen gewichtet:

75 Prozent der Ausbildungsinhalte liegen im Bereich von Fachwissen, 25 Prozent entfallen auf soziale und pädagogische Kompetenzen. In den beim PISA-Test erfolgreicheren (skandinavischen) Ländern ist die Gewichtung umgekehrt.[31]

Empfehlungen:

Die Inhalte der Ausbildung von Pädagog_innen, insbesondere die des Lehramtsstudiums, müssen dringend den Anforderungen an eine diskriminierungssensible und demokratische Schulpraxis angepasst werden. Antidiskriminierung und Demokratieförderung müssen als Querschnittsthemen in die Ausbildung von allen Pädagog_innen (gleich welcher Fachrichtung) integriert werden. Hierzu bedarf es entsprechender Entscheidungen durch die Bildungsministerien.

Den für die Ausbildung von Pädagog_innen zuständigen Hochschulen und Instituten sei empfohlen, für Konzeption und Umsetzung entsprechender Bildungsbausteine

29 www.anti-bias-werkstatt.de

30 z.B. Master Demokratiepädagogische Schulentwicklung und Soziale Kompetenzen (Freie Universität Berlin), Management von Diversity, Gleichstellung und Antidiskriminierung (Christian-Albrechts-Universität Kiel)

31 vgl. Kersten Reich: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim und Basel 2012

Expert_innen aus der Antidiskriminierungsarbeit, Rechtsextremismusbekämpfung und Demokratieentwicklung (aus Wissenschaft und Praxis) zurate zu ziehen.

Selbstverständlich sollte die Beschäftigung mit demokratischen Werten und den Menschenrechten sowie der Vielzahl an Diskriminierungsformen und deren Auswirkungen nicht auf theoretisches Wissen und dazugehörige Diskurse beschränkt bleiben. Es kommt darüber hinaus auf den persönlichen Entwicklungsprozess jedes Einzelnen an, der den kritischen Blick auf Macht- und Dominanzverhältnisse sowie die Reflexion der eigenen, unter Lehrkräften meist privilegierten Position als weiße Akademiker_in in unserer Gesellschaft und in der Schule einschließt.

Das Entwickeln pädagogischer und vor allem sozialer Kompetenzen muss einen weitaus höheren Anteil an den Ausbildungsinhalten ausmachen, angelehnt an den skandinavischen Länder (75%). Insbesondere Dialogfähigkeit, respektvolle und empathische Beziehungsgestaltung sowie Selbstreflexion und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sind grundlegende Fähigkeiten, die Pädagog_innen für eine erfolgreiche Arbeit in der Schule benötigen. [32]

2. Lehr-, Lernmethoden und -materialien

Flankierend zu erforderlichem Wissen sowie selbstkritischer und diskriminierungssensibler Haltung der Pädagog_innen sind angepasste Lehrmethoden und -materialien für die Gestaltung von Lernarrangements im schulischen Alltag von großer Bedeutung. Lehr- und Lernmethoden, die das demokratische Bewusstsein und nicht-diskriminierendes Miteinander fördern, müssen nicht neu erfunden werden. Hier kann aus den Entwicklungen und Erfahrungen der vergangenen Jahre profitiert werden (siehe Hinweise zu Bildungskonzepten und Programmen im Abschnitt „Schulpraxis“ und „Best Practice“). Ebenso existiert eine Vielzahl an Methoden, die für den Umgang mit Heterogenität in einer Lerngruppe geeignet sind und individuelle Lernwege eröffnen, die allen Kindern und Jugendlichen Lernerfolge und somit das nötige Selbstbewusstsein verschaffen. Individuelles Lernen soll verhindern, dass Schüler_innen üblichen Normen und Standards nicht genügen und im wahrsten Sinne des Wortes „durch das Raster fallen“. Wollen wir im Sinne von Antidiskriminierung konsequent sein, müssen wir dafür sorgen, dass alle Schüler_innen in Würde und mit Lernlust und Neugierde ihre schulische Laufbahn durchschreiten können.

32 vgl. Reader Schulsozialarbeit 2014, Band 2, Empfehlungen zu Querschnittsthemen eines komplexen Handlungsfeldes

Empfehlungen:

Lehr- und Lernmethoden, die dazu geeignet sind, demokratisches Bewusstsein und diskriminierungssensibles Miteinander zu fördern, müssen fester Bestandteil der Ausbildung von Pädagog_innen sein. Ebenso müssen Methoden zum Umgang mit Heterogenität bzw. Vielfalt zum Repertoire von allen Pädagog_innen gehören.

Um die berufsbegleitende Weiterbildung in diesem Themenfeld zu gewährleisten, ist es an den Schulleitungen, dafür zu sorgen, dass ihre Kollegien Zugang zu Erfolgsmodellen, Materialien, Hospitationen und Fortbildungen haben. Das Zeit- und Finanzbudget für Fortbildungen des schulischen Personals muss durch Bildungsministerien und Verwaltungen entsprechend angehoben werden.

3. Schulcurriculum

Auf repräsentativer Ebene ist in Schulbüchern nach wie vor in erster Linie die weiße heteronormative Mehrheitsgesellschaft abgebildet. Dagegen sind Abbildungen von People of Color, Schwarzen, Menschen mit Migrationshintergrund und LSBTTI [33] marginal und häufig von Stereotypisierungen gekennzeichnet. Migration wird primär mit Konflikten in Verbindung gebracht. [34] Ebenso verhält es sich mit der Nicht-Darstellung von LSBTTI und Menschen mit Behinderungen. Dies kann vor allen Dingen für betroffene Schüler_innen zur Folge haben, dass sie sich mit den abgebildeten Personen nicht identifizieren können und negative Zuschreibungen internalisieren.

Ebenso ist auf inhaltlicher Ebene des Curriculums ein defizitärer bis nicht existenter Blick auf die Migrationsgeschichte Deutschlands festzustellen. Die Kolonialgeschichte Deutschlands wird aus einer eurozentrischen und somit rassistischen Perspektive gelehrt. Dies hat direkten Einfluss auf die Schüler_innen bzgl. ihrer Positionierungen, Empfindungen und ihrer Beziehungen untereinander.

In der Schule wird über das Curriculum das Bild von einer homogenen weißen Deutschen heterosexuellen Gesellschaft entworfen. Trotz einiger Entwicklungen bei der Überarbeitung von Curricula, sind immer noch Defizite festzustellen in Bezug auf die Repräsentanz von People of Color, Menschen mit Behinderung und LSBTTI.

33 LSBTTI steht für „Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Transgender, Trans- und Intersexuell“

34 Schulbuchstudie Migration und Integration der Beauftragten für Integration der Bundesregierung (März 2015) http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf?blob=publicationFile&v=3

Empfehlungen:

Das Curriculum an deutschen Schulen muss die Diversität der Gesellschaft sowohl in Inhalt als auch in Abbildungen widerspiegeln. Hierzu gehören Inhalte und Aufbereitung von Lehr- und Lernmaterialien, in der sich die Schüler_innen in all ihrer Pluralität wiederfinden sollten. Alle Materialien müssen daher auf ihre Tauglichkeit, insbesondere in Hinblick auf die Reproduktion rassistischer bzw. anderer diskriminierender Stereotype hin überprüft und im Zweifelsfall ausgetauscht werden. Hier liegt nahe, dass diese Überprüfung durch eine heterogen zusammengesetzte Gruppe aus Pädagog_innen, Eltern und Schüler_innen vollzogen wird, unbedingt unterstützt durch externe Expert_innen. Dies geschieht bisher nur punktuell. Auf Bundesebene sollte ein Maßnahmenkatalog für Schulbücher erarbeitet werden, der für die Bildungseinrichtungen aller Länder verbindliche Richtlinien enthält.

4. Neue Unterrichtsfächer?

Neben fächerübergreifender Sensibilität in Bezug auf Diskriminierung sowie entsprechender Kompetenzen unter den Pädagog_innen sind auch neu einzurichtende Unterrichtsfächer denkbar, in denen grundsätzlich relevantes Wissen an die Schüler_innen vermittelt wird. Zum Teil sind diese Themen in manchen Bundesländern schon heute Bestandteil des Faches „Ethik“, sie könnten aber weitaus konsequenter und flächendeckender grundlegender Bestandteil der schulischen Bildung und Auseinandersetzung sein.

Empfehlungen:

Themen wie die Universellen Menschenrechte, die Kinderrechtskonvention, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das deutsche Asylrecht und die Migrations-/Einwanderungspolitik sowie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen müssen Lerninhalte und Diskussionsstoff in Schule sein. Diese Inhalte können entweder in bereits bestehende Fächer integriert werden oder aber Stoff für ein eigenes Fach werden.

Schulen können selbst entscheiden, Thementage oder Themenwochen im Sinne fächerübergreifenden Lernens zu organisieren, externe Expert_innen einzuladen oder Diskussionsrunden zu veranstalten. Hier sind die Schulen in der Verantwortung, entsprechende Schwerpunkte zu setzen, und gemeinsam mit möglichst vielen Schulbeteiligten für die jeweilige Schule passende Formen der Auseinandersetzung und des gemeinsamen Lernens zu entwickeln.

Wesentlich ist, dass derart zentrale Themen immer wieder einen Platz in der Schulgemeinschaft finden, dass Schule als Teil der Gesellschaft sich mit gesellschaftlichen Fragestellungen und Herausforderungen auseinandersetzt und Schüler_innen wie Pädagog_innen (und Eltern) ermöglicht, sich eine Meinung zu bilden, sich zu positionieren und gemeinsam im Sinne gesellschaftlichen Engagements aktiv zu werden.

VI. Fazit

In den vorangegangenen Ausführungen haben wir deutlich gemacht, wie komplex sich die Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Kontext Schule gestalten kann und was aus unserer Sicht - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - nötig ist, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) für Schule anwendbar zu machen. Dabei geht es nicht allein darum, individuelle Diskriminierungen aus der Schule zu verdrängen, sondern auch strukturelle Dimensionen in den Blick zunehmen und das pädagogische Personal zu befähigen, mit diesen tiefgreifenden Herausforderungen umzugehen. Hierzu bedarf es entsprechender bildungspolitischer Entscheidungen und des politischen Willens, das nötige Geld in die Hand zu nehmen. Dies ist eine Frage der Prioritätensetzung!

Ebenso komplex und vielfältig wie die Entwicklungs- und Veränderungspotenziale in der Schule sind unsere Empfehlungen.

Viele der genannten Vorschläge sind langfristig gedacht und bedürfen grundlegender konzeptioneller Arbeit. Unter den Bundesländern sind die Ressourcen hier sehr unterschiedlich verteilt, wobei nahe liegt, sich am Bestmöglichen zu orientieren. Eine größere Zahl an Empfehlungen ist mit strukturellen Veränderungen, Ausstattungsfragen und finanziellen Investitionen verbunden.

Ebenso gibt es aber eine ganze Reihe von Maßnahmen, die durch Umverteilung und Umorganisation innerhalb der bestehenden Strukturen auch kurz- oder mittelfristig ermöglicht werden können. Außerdem können erfolgreiche Ansätze aus bisherigen Schulentwicklungsprogrammen fortgeführt und übertragen werden, anstatt immer wieder neue Programme aufzulegen und zu finanzieren.

Im Wesentlichen geht es aber darum, den Fokus der pädagogischen Arbeit in Schulen und der (Aus-)Bildungsinhalte für Pädagog_innen zu verschieben und ihn weit mehr auf Soziales Lernen, Demokratieentwicklung und Antidiskriminierung zu legen. Auch das eine Frage der Prioritätensetzung: Hierfür sind auf der politischen Ebene und unter Entscheider_innen entsprechende Auseinandersetzungen nötig. Dabei möchten wir noch einmal nahelegen, die im Beitrag bereits genannten Expert_innen aus dem Antidiskriminierungs- und Schulentwicklungsbereich sowie Vertreter_innen Diskriminierungserfahrener frühzeitig zurate zu ziehen.

VII. Anhang

Die Autorinnen

Eva Maria Andrades ist Juristin und Projektleiterin des Antidiskriminierungsnetzwerks Berlin des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg (ADNB des TBB). Sie berichtet von Diskriminierungsfällen, die in der Beratungsstelle von Eltern und Schüler_innen an sie herangetragen werden und beschreibt nötige Maßnahmen, um Betroffene von Diskriminierung zu unterstützen und rechtlichen Vorgaben im schulischen Kontext gerecht zu werden.

Kontakt:

Eva Maria Andrades

Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg
(ADNB des TBB)

www.adnb.de E-Mail: eva.andrades@tbb-berlin.de Tel: 030-61305328

Meral El ist Kultur- und Sozialwissenschaftlerin und Vorstandsmitglied im Migrationsrat Berlin-Brandenburg (MRBB). Sie erläutert Mechanismen struktureller Diskriminierung in der Schule sowie deren Auswirkungen auf Lern- und Entwicklungserfolge von Kindern und Jugendlichen. Daran anknüpfend empfiehlt sie eine Reihe von Maßnahmen zum Abbau von diskriminierenden Strukturen, Regeln, Routinen und Vorgehensweisen.

Kontakt:

Meral El

Migrationsrat Berlin Brandenburg e.V.

Oranienstraße 34

10999 Berlin

E-Mail: meralel@gmx.de Tel. +49 (0)30 61658755 www.mrbb.de

Dorothea Schütze arbeitet freiberuflich als Beraterin, Antirassismus-Trainerin und Coach im Institut für Demokratieentwicklung Berlin (I.D.E). Schwerpunkt ihrer Tätigkeit ist die Begleitung von Schulen bei längerfristigen komplexen Veränderungsprozessen. Gemeinsam mit Kolleg_innen hat sie den Ansatz der „Demokratischen Schulentwicklung“ mithilfe von Aushandlungsprozessen konzipiert und an mehreren Schulen umgesetzt. Sie reflektiert bisherige schulische Bildungs- und Entwicklungsansätze und macht Vorschläge für ein aus ihrer Sicht notwendiges Umdenken in der Bildungspraxis.

Kontakt:

Dorothea Schütze

I.D.E – Institut für Demokratieentwicklung

www.ide-berlin.org Email: dorothea.schuetze@ide-berlin.org Tel: 01577-9225275

Literatur

READER / BROSCHÜREN / STUDIEN / ARTIKEL:

- Deutsches Rotes Kreuz e.V.: Reader Schulsozialarbeit 2014, Band 2. Empfehlungen zu Querschnittsthemen eines komplexen Handlungsfeldes. Berlin 2014. www.rot-kreuzshop.de
- Stiftung SPI: Vielfalt gestaltet Grundschule. Nürtikulti. Ein Modellprojekt stellt sich vor. Berlin 2013. www.mbt-ostkreuz.de
- Fipp e.V.: Wie Vielfalt Schule machen kann. Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz an Berliner Grundschulen. Berlin 2010. www.fippev.de
- Hildebrandt, Marcus / Schütze, Dorothea: Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“. www.ide-berlin.org (Angebote > Beratung und Prozessbegleitung > Demokratische Schulentwicklung)
- Serviceagentur Ganztag / kobra.net: Forum GanzGut zum Thema „Partizipation“. Potsdam 2008. www.kobranet.de
- RAA Brandenburg / Interkulturelle Beiträge 46: Demokratische Schulentwicklung begleiten. Potsdam 2012. www.raa-brandenburg.de
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Diskriminierungen im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile; 2013
- Baer, Susanne: Gutachten im Auftrag der Landesstelle gegen Diskriminierung – für Gleichbehandlung Berlin (März 2010): Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/agg/100301_lads_gutachten_bildung_prof_baer.pdf?start&ts=1416491591&file=100301_lads_gutachten_bildung_prof_baer.pdf
- Baur, Christine: Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund durch soziale und ethnische Segregation und institutionelle Diskriminierung, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg), Rassismus und Diskriminierung in Deutschland, Dossier, 2010, <https://heimatkunde.boell.de/2010/04/01/bildungsbenachteiligung-von-kindern-mit-migrationshintergrund>
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hg) Dossier: Ethnic Monitoring -Datenerhebung mit oder über Minoritäten?
https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_ethnic_monitoring_1.pdf
- Karakayali, Juliane / zur Nieden, Birgit: Rassismus und Klassenraum. In: sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung. 2013, Heft 2, S. 61-78

- Kultusministerkonferenz(2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Berlin/Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. (http://www.vodafone-stiftung.de/eltern_unterstuetzen.html)

BÜCHER:

- Reich, Kersten: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel 2012
- Kalpaka, Annita / Rätzzel, Nora (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Köln 1994
- Elverich, Gabi / Kalpaka, Annita / Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main, London 2006
- Joller-Graf, Klaus: Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Donauwörth, Luzern 2006
- Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2010
- Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden 2013
- Walgenbach, Katharina: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto 2014
- Grossar, Anne / Koch, Liv-Bert / Lanzen, Vera (u.a.): Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Wiesbaden 2012
- Feagin, Joe R. / Feagin, Clairece Booher: Discrimination American Style: Institutional Racism and Sexism, 1986.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2007
- Hormel, Ulrike / Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, 2005.
- Georgi / Ackermann / Karakas: Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. 2011.
- Fereidooni (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs. 2012.

Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung

Schumannstraße 8, 10117 Berlin

Redaktion: Fachkommission „Ideologien der Ungleichwertigkeit und Neonazismus in Deutschland“

Erscheinungsort: www.boell.de

Erscheinungsdatum: September 2015

Weitere E-Books zum Downloaden unter
www.boell.de/publikationen

Copyright

Das gesamte Dossier und die einzelnen Beiträge stehen unter einer Creative Commons Lizenz. (CC BY-NC-ND). Sie dürfen verbreitet, vervielfältigt oder öffentlich zugänglich gemacht werden unter folgenden Bedingungen:

- Namensnennung – Sie müssen den Namen des Autors/ der Autorin und des Rechteinhabers (Heinrich-Böll-Stiftung) sowie die URL des Werks (Direktlink) nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung - Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung - Dieses Werk darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Abweichungen von diesen Bedingungen bedürfen der Genehmigung des Rechteinhabers: internetredaktion@boell.de

