

BILDUNG – FÜR ALLE?!

Kritische Impulse für eine inklusive Schule
in der Migrationsgesellschaft

Ein Dossier

Irina Grünheid/Anna Nikolenko/Bozzi Schmidt (Hg.)



Impressum

Dresden 2020



Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V.

Kraftwerk Mitte 32 / Trafohalle

01067 Dresden

Tel.: 0351/850751-62

kontakt@pokubi-sachsen.de

www.pokubi-sachsen.de

www.facebook.com/LAG-Pokubi-Sachsen-eV-457170054792729/

Im Rahmen des Projektes »Migration – Flucht – Bildung.

Bildungsorte einer sich öffnenden Stadt« (2018–2020)

Projektleitung: Anna Nikolenko

Herausgeber:innen: Irina Grünheid, Anna Nikolenko, Bozzi Schmidt

Lektorat: Irina Grünheid, Anna Nikolenko, Bozzi Schmidt, Nora Zeising

Redaktionelle Unterstützung: rayms P. Cadeau, Tobias Linnemann,

Almut Gelenava, Viola Strassner

URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-746966>

DOI: <https://doi.org/10.25366/2021.48>

Gestaltung, Satz: ultramarinrot.de

Coverbild: Moussa Mbarek, <https://moussa-mbarek.de>

Diese Maßnahme wird mitfinanziert durch Steuermittel auf der Grundlage des von den Abgeordneten des Sächsischen Landtags beschlossenen Haushaltes.



INTEGRATION
SACHSEN

STAATSMINISTERIUM
FÜR SOZIALES UND
VERBRAUCHERSCHUTZ



Freistaat
SACHSEN

Die Staatsministerin für Gleichstellung und Integration



weiterdenken
HEINRICH BÖLL STIFTUNG SACHSEN



ZENTRUM FÜR
INTEGRATIONSSTUDIEN



Sachsen

CENTER FOR MIGRATION
EDUCATION AND
CULTURAL STUDIES



ADB Antidiskriminierungsbüro
Sachsen e.V.



Ausländerrat
Dresden e.V.



GRENZEN
ÜBERWINDEN

SUPPORT
FÜR BETROFFENE RECHTER GEWALT



IN VIA



BILDUNG – FÜR ALLE?!

Kritische Impulse für eine inklusive Schule
in der Migrationsgesellschaft

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort

Anna Nikolenko/Karoline Oehme-Jüngling 8

Einleitung in 2 Teilen:

Teil 1: Dresden, Schule und politische Bildung

Anna Nikolenko/Nora Zeising 9

Teil 2: Dossier – ein mehrstimmiges Projekt!?

Anna Nikolenko/Bozzi Schmidt/Irina Grünheid 16

Lesehinweise 24

I Inklusion und Bildung in der Migrationsgesellschaft – einführende Perspektiven 27

Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft

Paul Mecheril 28

Migrationspolitische Verstrickung von schulischer Bildung

İnci Dirim 35

Plädoyer für ein diskriminierungskritisches Inklusionsverständnis: Ableismus und Rassismus als Analysebrillen

Saphira Shure/Anja Steinbach 42

Illusion der Inklusion

Paul Mecheril 53

II Rassismuserfahrungen und Empowerment in der Schule 61

What's Empowerment got to do with it? – Schulentwicklung in Hinblick auf Empowerment von Schüler:innen of Color

Toan Quoc Nguyen 62

Handeln in Widersprüchen: Erfahrungen als Pädagogin of Color in der Schule

Linh Tran 68

Rassismus »mit freundlichen Grüßen«

Ely Almeida 73

III Anforderungen an eine pädagogische und institutionelle Professionalisierung	79
1. Diskriminierungsschutz in der Schule:	
Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen	81
Fragen pädagogischer und institutioneller Professionalität im Kontext von Migration, Rassismen, Antisemitismus, weiteren Diskriminierungen und Schule <i>Saraya Gomis</i>	82
»Ohne ausreichende Sprachkenntnisse in Deutsch ist die Teilnahme aber auch auf Wunsch der Eltern nicht möglich ...« – Institutionelle Diskriminierung von neu zugewanderten Schüler:innen <i>Juri Haas</i>	88
Die deutschen Schulgesetze im Kontext inklusiv und diskriminierungskritisch orientierter Transformationsprozesse von Schule. Im Fokus: das Sächsische Schulgesetz <i>René Breiwe</i>	96
Es braucht ein explizites Diskriminierungsverbot an sächsischen Schulen und einen rechtlichen Diskriminierungsschutz für den Bereich Bildung in Sachsen <i>Sotiria Midelia</i>	103
2. Rassismuskritische und postkoloniale Befragungen von Wissen und Bildung in der Schule	119
Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? <i>Mai-Anh Boger/María do Mar Castro Varela</i>	120
›Wissen über die Welt‹ als Bildung für alle? – Eine post- und dekolonialtheoretische Reflexion <i>Maria Consuelo Flores Rojas/Noelia Streicher</i>	124
Bildungs- oder Rassismuserfahrungen durch Schulbücher? Reflexive Perspektive auf Umgang mit Unterrichtsmaterialien in der Schule der Migrationsgesellschaft <i>Irina Grünheid</i>	142
Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft. Ein Reflexionsbericht zum Lehramtsstudium in Dresden aus (post-)studentischer Perspektive <i>Rico Ehren</i>	162
3. Reflexion und Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus in der Schule	173
Rassismuskritik als Professionskompetenz <i>Karim Fereidooni</i>	174
Reflexionen zur Reproduktion von Diskriminierung und Rassismus in Schule und Schulsozialarbeit <i>Juliane Dieckmann</i>	188
Widersprüchliche Anforderungen an Lehrer:innen und Schule im Kontext produktiver Heterogenitätsdiskurse <i>Bozzi Schmidt/Anna Nikolenko</i>	195

4. Kooperationen in Prozessen rassismuskritischer und inklusiver Schulentwicklung	207
Antimuslimischer Rassismus in der Schule oder der Wunsch nach ›kultureller‹ (Ein-)Ordnung <i>Anna Sabel/Özcan Karadeniz</i>	208
Reflexionen zur Kommunikation zwischen Eltern und Schule <i>Nora Zeising/Lisa Gulich</i>	214
Rassismuskritische Bildung im Schulalltag – Erfahrungen des Bildungsprojekts »Grenzen überwinden« <i>Miriam Knausberg/Anne Lenk</i>	222

Einführungen zu Konzepten, Begriffen und Ansätzen¹

▶ Disponiertheit-Kontext-Diskrepanz // Illusion der Chancengleichheit <i>Paul Mecheril</i>	33/34
▶ Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit // ›Migrationsandere‹	40/41
▶ Diskurs // Subjektivierung	51/52
▶ Macht- und Herrschaftsverhältnisse // Differenzverhältnisse // Positioniertheit und Positionierung	58/59
▶ Diskriminierung // Institutionelle Diskriminierung // Klassismus // Ableismus // Heteronormativität // Adulthood // (Neo-)Linguizismus	112–117
▶ ›Globaler Süden‹ – ›Globaler Norden‹ //	
▶ Post-/dekoloniale Theorien und Eurozentrismus/Okzidentalismus <i>Noelia Streicher</i>	137–141
▶ Rassismus // Worum geht es bei Rassismus? // Alltäglichkeit von Rassismus // Rassismuserfahrungen // Rassismus wirkt auf Selbstverständnisse ein // Rassismus und Rassismen // Rassismus hat Geschichte(n) // Verschränkung von Rassismus mit anderen Ungleichheitsverhältnissen // De_Thematisierung von Rassismus in Deutschland // Rassismuskritik	182–187
▶ weiß/Critical Whiteness/Weißsein // Intersektionalität	192/193
▶ Kulturalisierung und Kulturalismus // Othering	212/213

¹ Die Autor:innenschaft der Herausgeber:innen wird nicht kenntlich gemacht. Weitere Autor:innen sind namentlich genannt.

Rechtliche Rahmungen

- ▶ Recht auf Bildung laut UN-Ausschuss Sozialpakt
Saraya Gomis 30
- ▶ UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 44
- ▶ Diskriminierungsschutz: Rechtliche Grundlagen
Saraya Gomis 84
- ▶ Menschenrechtliche Definition rassistischer Diskriminierung
laut UN Antirassismuskonvention (ICERD)
Saraya Gomis 86

Theoretisch- konzeptionelle Rahmungen

- ▶ Community Cultural Wealth der Critical Race Theory
Toan Quoc Nguyen 63
- ▶ Mobbing und Rassismus
Ely Almeida 74
- ▶ Worum geht es bei Empowerment?
Ely Almeida 78
- ▶ Migrationspädagogik 166

Handlungsperspektiven

- Handlungsempfehlungen für betroffene Schüler:innen und Eltern,
wie sie mit Diskriminierung umgehen können
Sotiria Midelia 109
- Anregungen für einen rassistuskritischen und reflexiven Umgang mit Unterrichtsmaterialien
Irina Grünheid 155

Kontexte und Kontakte

- Each One Teach One (EOTO)
Saraya Gomis 82
- Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V.: Kontakte zu drei Beratungsstellen
Sotiria Midelia 110
- bildungsLab*
Mai-Anh Boger/María do Mar Castro Varela 122

Außerdem

- Wer ich sein kann? Innerer Monolog
Linh Tran 67
- Buchkinder Lea, Leon, Jonas und Arthur über ihre Traumschule 161
- Über Visionen ins Gespräch kommen: Auszüge aus den
persönlichen Statements der Autor:innen 228

Vorwort

Schulen stehen vor der Aufgabe, inklusive Schulen zu werden und das Recht von Schüler:innen auf diskriminierungsfreie Bildung zu realisieren. In Zeiten zunehmender globaler Mobilität und unterschiedlicher transnationaler Migrationsbewegungen ist die Institution Schule in der Migrationsgesellschaft [einmal mehr] herausgefordert, bestehende Ordnungen, Routinen sowie das Verhältnis zwischen Voraussetzungen der Schüler:innen und institutionellen Erwartungen und Angeboten zu überprüfen und anzupassen.

Die Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V. hat sich im Rahmen einer umfassenden Projekt- und Netzwerkarbeit gemeinsam mit dem Zentrum für Integrationsstudien der TU Dresden folgenden Fragen gewidmet: Was bedeutet es, Schule in der Migrationsgesellschaft als einen inklusiven und demokratischen Ort zu verstehen? Welche Veränderungsprozesse sind notwendig? Wie kann eine Umstrukturierung des schulischen Lernortes und Lernangebotes in der Migrationsgesellschaft in der Weise inklusiv gestaltet werden, dass eine diskriminierungsfreie Bildung und handelnde Teilhabe aller Akteur:innen im System Schule möglich wird? Im Rahmen der Veranstaltungsreihe mit dem Titel »Inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft: Handelnde Teilhabe für alle, aber wie?« (Ringvorlesung und Praxiswerkstätten), die im Sommersemester 2019 stattgefunden hat, standen zu diesen und weiteren Fragen bundesweite Expert:innen aus der Wissenschaft und Expert:innen aus der Praxis in Dresden (und Sachsen) im Austausch.

Das hier vorliegende Dossier greift Fragen, kritische Impulse und Visionen für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft von Mitwirkenden der Veranstaltungsreihe sowie von weiteren Autor:innen auf. Es bietet einige orientierende Begriffs- und Konzeptklärungen und auch handlungspraktische Anregungen für unterschiedlichste Bildungsverantwortliche und Akteur:innen der Dresdner- und deutschlandweiten Schullandschaft.

Wir freuen uns auf Sie, interessierte und aufgeschlossene Leser:innen, und hoffen, dass wir auch mittels dieses Dossiers im Gespräch darüber bleiben, wie Schule in der migrationsgesellschaftlichen Gegenwart und Zukunft inklusiv gestaltet werden kann.

Anna Nikolenko
(LAG pokuBi Sachsen e. V.) und

Karoline Oehme-Jüngling
(Zentrum für Integrationsstudien der TU Dresden)

EINLEITUNG IN ZWEI TEILEN

Teil 1: Dresden, Schule und politische Bildung

ANNA NIKOLENKO/NORA ZEISING

Mit einem Kommentar mit dem Titel »Bildungserfolg ist eine Frage der Herkunft« veröffentlichte das Bildungsbüro der Landeshauptstadt Dresden im Januar 2020 den 3. Dresdner Bildungsbericht. Laut Kommentar attestiert der Bericht der Stadt Dresden »[z]u wenig soziale Vielfalt von der Kita bis zur Hochschule«¹ und legt überzeugend dar: »Inklusion bleibt gesellschaftliche Herausforderung«². Auf den 520 Seiten des Bildungsberichtes wird belegt und problematisiert, dass insbesondere Kinder aus armutsgefährdeten bzw. Familien, denen Konformität mit formalen Bildungsangeboten abgesprochen wird³, »schlechtere Aussichten auf eine erfolgreiche Bildungsbiografie und die damit verbundene Möglichkeit des Aufstiegs durch Bildung«⁴ hätten. Kinder mit sogenanntem »Migrationshintergrund«⁵ hätten zudem »schlechtere Bildungschancen besonders dann, wenn der Migrationshin-

tergrund mit einer sozial prekären Situation einhergeht«. Damit würden »Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte«⁶ über ihre gesamte Bildungskarriere hinweg sowohl durch ihren Migrationshintergrund, jedoch vorrangig durch ihre soziale Herkunft, Benachteiligungen im Bildungssystem«⁷ erfahren. Der zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Bildungsberichtes amtierende Bildungsbürgermeister Dr. Peter Lames appelliert in Bezug auf die ernüchternde Bilanz des Bildungsberichtes: »Wir dürfen ungleiche Bildungschancen nicht einfach hinnehmen. Wir müssen uns mit den Ursachen auseinandersetzen und uns der eigenen und gemeinsamen Verantwortung dafür stellen, dass Bildungserfolg in Dresden nicht länger eine Frage der sozialen Herkunft ist«⁸.

Die mit dem Bericht vorgelegten Analyseergebnisse, die Ungleichheit(en) im Bildungswesen in Dresden feststellen, sind weder überraschend noch heben sie sich im Allgemeinen von den Befunden ab⁹, die für die Bundesrepublik insgesamt gelten¹⁰. Forscher:innen aus der Bildungssoziologie und aus den Erziehungswissenschaften, die sich mit Ursachen von Bildungsungleichheiten empirisch beschäftigen und (zusammen mit den Beiträgen aus pädagogischer Praxis, Gewerkschaften und der Bildungspolitik) in die Bildungs-

1 Pressemitteilung des Rathauses Dresden vom 17.01.2020, online unter https://www.dresden.de/de/rathaus/aktuelles/pressemitteilungen/2020/01/pm_035.php (20.12.2020)

2 vgl. ebd.

3 In der Pressemitteilung und im Bericht selbst wird der Begriff »bildungsfern« verwendet (vgl. ebd.) und dabei – so wir es nachvollziehen können – der Bezug auf formell nachweisbare und in der BRD anerkannte Abschlüsse und Qualifikationen von Familienangehörigen vorgenommen, ohne dass eine Definition vorliegt. Wir distanzieren uns von dieser Begriffsverwendung und möchten mit der vorgenommenen Umschreibung unseres Standpunkt verdeutlichen, dass gesellschaftliche Herstellungsprozesse von »Bildungsferne«, die auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden, mit der wiederholten Verwendung des Begriffs verdeckt und implizite Schuldzuweisungen bestätigt werden. Wir nehmen an, dass eine Diskrepanz zu einem vermeintlich allgemeingültigen Gut (westlicher) formaler Bildung nicht auf individuellen Entscheidungen basiert, sondern auf gesellschaftlichen Prozessen der Herstellung von klassistischer Differenz in Bezug auf Handlungsmöglichkeiten, gesellschaftlichen Positionen und Qualifikationen. Vgl. 3. Dresdner Bildungsbericht 2019, online unter https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/bildungsmanagement/3._Dresdner_Bildungsbericht_2019_Gesamtversion.pdf (20.12.20)

4 vgl. ebd.

5 In der Pressemitteilung und im Bericht selbst wird nicht von »sogenanntem Migrationshintergrund«, sondern vom »Migrationshintergrund« gesprochen und damit der Konstruktionscharakter dieses Begriffs (genauer: der Personengruppenbezeichnung) verdeckt, der im Jahr 2005 als statistische Kategorie vom Statistischen Bundesamt eingeführt wurde.

6 Die Bezeichnung »mit Zuwanderungsgeschichte« scheint hier als Synonym zu »Migrationshintergrund« zu fungieren. Die Begriffe verweisen im Zitat aufeinander.

7 vgl. ebd.

8 vgl. Pressemitteilung des Rathauses Dresden vom 17.01.2020, online unter https://www.dresden.de/de/rathaus/aktuelles/pressemitteilungen/2020/01/pm_035.php (20.12.2020)

9 Der Bericht stellt sehr detailliert die Situation in der Bildungslandschaft der Landeshauptstadt Dresden zusammenhängend von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung dar. Es werden kommunale Besonderheiten und sich daraus ergebende Erfolge und Herausforderungen beschrieben. Für diese einleitende Vorstellung des Anliegens des Dossiers sind diese Besonderheiten allerdings nicht vorrangig.

10 U. a. die Ergebnisse von s.g. PISA-Studien korrespondieren mit den Feststellungen des letzten Dresdner Bildungsberichtes. Im Bildungsbericht wird auch explizit Bezug auf die seit 2001 geführten internationalen Vergleichsstudien zur Qualität von schulischer Bildung genommen, vgl. 71f.

debatten einbringen, fordern ebenfalls seit langer Zeit den Abbau sozialer Ungerechtigkeiten, Inklusion und die Ermöglichung einer Bildung für alle.

›Bildung für alle‹, ›Bildungsgerechtigkeit‹ und spätestens seit 2009¹¹ auch ›Inklusion‹ gehören zweifelsohne zu den Appellen, die Linguist Clemens Knobloch als ›Fahnenwörter‹¹² bezeichnete: Begriffe, die etwas ausdrücken, das gut gefunden und angestrebt werden soll. Anstrengungen zur Überwindung festgestellter Diskriminierungen im Bildungssystem werden zumindest rhetorisch weitgehend begrüßt. Es werden auch praktische Lösungen für mehr Chancengleichheit bemüht und (teilweise) implementiert: von Ganztagsbetreuung über Gemeinschaftsschulentwürfe und Schulsozialarbeit bis hin zu speziellen Förderangeboten wie z. B. Inklusionsassistenten oder Einbindung von ›Kulturmittler:innen‹ in Schulen.

Dennoch kann in Bezug auf den 3. Dresdner Bildungsbericht und seine Befunde, aber auch in einer auf Bildungssysteme in Deutschland verallgemeinernden Hinsicht gefragt werden: Inwieweit wird das meritokratische Modell der Chancengleichheit, das Bildungserfolge mit der individuellen Leistung(sbereitschaft)¹³ gleichsetzt, selbst problematisiert?¹⁴ Wie wird die subjektivierende Bedeutung von Konkurrenzmechanismen und Zugehörigkeitsordnungen, die der Schule institutionell eingeschrieben sind bzw. in ihr ›informell‹ und ›heimlich‹ wirken, zum Thema? Was wird als ›Bildung‹ adressiert, für die es für bestimmte Personengruppen »schlechtere Aussichten« gibt? Wie werden »erfolgreiche Bildungsbiografien« gedacht, die insbesondere dann infrage stehen, »wenn der Migrationshintergrund mit einer sozial prekären Situation einhergeht? Für wen bleibt Inklusion »eine gesellschaftliche Herausforderung« und wer sind diese *Wir*, die wir uns »der eigenen und gemeinsamen Verantwortung« stellen müssen? Und nicht zuletzt ist zu fragen: Welchen Anteil hat das Verständnis von Bildung, die *für alle* beansprucht wird, an den immer wieder festgestellten Ungleichheiten?

Wenn dem 3. Dresdner Bildungsbericht auch explizit »ein umfassender Bildungsbegriff«¹⁵ zugrunde gelegt wird, in welchem

»[d]ie klassische Bildung im Sinne von Ausbildung und Qualifikationserwerb [...] durch die Anforderung ergänzt und erweitert [...] wird, Lebenskompetenzen zu entwickeln, um sich als Persönlichkeit und Individuum in einer sich ständig verändernden Welt zu verorten«¹⁶,

so werden etwa die *Inhalte* schulischer Bildung, die auf ebendiese Verortung als Persönlichkeit und Individuum möglicherweise einen nicht unwesentlichen Einfluss haben, aber auch Schule als ein bedeutsamer *Ort des sozialen Lernens* und der Vergesellschaftung, in dem (Diskriminierungs- und Privilegierungs-) Erfahrungen gemacht werden, nicht (explizit) in den Blick genommen.¹⁷

Darauf gingen im Jahr 2015 Dresdner Schüler:innen ein, als sie ein Bündnis mit dem Namen »Bildung statt Rassismus« gründeten und damit auf die besorgniserregenden politischen Ereignisse in ihrer Stadt reagierten, die auf die ganze Bundesrepublik und den gesamteuropäischen Raum ausstrahlten, aber auch ihre jeweiligen Schulen in Aufruhr versetzten. Das Bündnis organisierte Demonstrationen »Bildung statt Rassismus: PEGIDA stoppen!« und formulierte einen konkreten Bedarf: »Wir brauchen politische Bildung!« In dieser Zeit war Sachsen ein Schlusslicht im Bundesländervergleich, was den Stellenwert politischer Bildung in schulischen Curricula angeht.¹⁸ »Bildung statt

11 Das Jahr der Ratifizierung des UN-Be_Hindertenrechtskonvention (BRK) durch die BRD

12 vgl. Knobloch 2018

13 Mit Bezug auf Schüler:innen mit den zugeschriebenen Merkmalen wie z. B. Behinderung, Migrationshintergrund oder auch ›Bildungsferne‹ werden in diesem Modell z. B. ›Inklusionsfähigkeit‹, ›Integrationsbereitschaft‹ oder ›Interesse an Bildung‹ als individuelle Eigenschaften und als Begründungen für ihren schulischen (Miss)Erfolg abgeleitet.

14 vgl. Salomon 2015

15 vgl. 3. Dresdner Bildungsbericht, 2020: 9

16 vgl. ebd.

17 Im 3. Dresdner Bildungsbericht wird Bildung »als offener und lebensbegleitender Entwicklungsprozess, bei dem der Mensch, gleich welchen Alters, Geschlechts und sozialen Hintergrunds, ob in der Familie, in der Schule oder im Beruf, beim Sport oder in der Freizeit, seine persönliche Orientierung, seine Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und seine Beschäftigungsfähigkeit entwickelt und erweitert«, definiert. Vgl. ebd.

18 Dies attestierte eine Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung im Jahr 2015. Der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung und das Kinderhilfswerk kritisierten die fehlende politische Bildung in sächsischen Schulen: Das Sächsische Kultusministerium hat den Vorwurf von Bundeszentrale und Kinderhilfswerk kategorisch zurückgewiesen. Anja Besand, Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der TU Dresden, stellt im Deutschlandfunk-Beitrag am 17.01.2015 fest: »Der Stellenwert des Faches ist im Vergleich der Bundesländer einer der geringsten.« Siehe hierzu zwei Beiträge des Deutschlandfunks: https://www.deutschlandfunk.de/sachsen-zu-wenig-politische-bildung-fuer-schueler.680de.html?dram:article_id=308968; https://www.deutschlandfunk.de/politische-bildung-nachholbedarf-an-sachsens-schulen.680de.html?dram:article_id=329792

Rassismus« hieß auch die Petition, die von der Schüler:innen-Initiative verfasst und an das Sächsische Staatsministerium für Kultus gerichtet war.¹⁹ Die Petition hatte nicht genügend Stimmen gesammelt, was womöglich genau mit den Ursachen zusammenhängt, die das Schüler:innen-Bündnis »Bildung statt Rassismus« in der Petition darlegten: Sie verorteten das Problem im Bereich der politischen und gesellschaftlichen Bildung und formulieren den Appell,

»[...] die schulische Bildung so weit zu verbessern, dass junge Menschen die Schule als reflektierte, mündige Bürger verlassen. Im Rahmen der Schulbildung sollte es jedem Schüler ermöglicht werden, sich seine eigene politische Meinung bilden zu können und über aktuelle politische Themen umfassend informiert zu sein.«²⁰

Politische Bildung bedeutet – so kann die Forderung gelesen werden – auch Rassismus als Realität zu begegnen und als Bildungsthema im schulischen Kontext einzubringen.

Die Initiative der Schüler:innen ist abgeflaut (auch das ist verständlich), wobei sie möglicherweise eine Rolle dabei gespielt hat, dass im Jahr 2019 in sächsischen Schulen einige curriculare Veränderungen stattfanden.²¹ Diese Initiative zeigte aber auch, dass Schüler:innen zum einen eine Kluft zwischen zentralen Themen und politischen Auseinandersetzungen ihrer Gegenwart und dem, welchen Stellenwert diese in Schulen erhalten bzw. wie kompetent sie bearbeitet werden, wahrnehmen. Zum anderen zeigen Schüler:innen

Interesse daran, dass ihre Vorstellungen darüber, welche Bildung sie brauchen, gehört und einbezogen werden.²²

Die Zeit, in der Dresdner Schüler:innen für »Bildung statt Rassismus« demonstrierten, wurde auch von vielen Schulpädagog:innen als eine Zäsur in Bezug auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit offenkundigen rassistischen Positionen bzw. – oft als »polarisiert« beschrieben – »Stimmungslagen« sowohl zwischen den Schüler:innen, als auch in pädagogischen Teams empfunden. Die Ankunft einer vergleichsweise großen Zahl an geflüchteten Menschen im Jahr 2015 hat auch den Alltag vieler Schulen insofern verändert, als dass viel mehr Schüler:innen mit Flucht- und Migrationserfahrung in die Schulstrukturen aufgenommen und eingebunden sein sollten. Einige Jahre später kann ein Eindruck entstehen, »die Wogen« hätten sich geglättet, die »polarisierte Gesellschaft«²³ und damit Rassismus hätten auch in schulischen Räumen an Schärfe eingebüßt.

Rassismus und andere Verhältnisse der Ungleichheit werden in Schulen allerdings nicht nur – wie es in den Anfangszeiten von PEGIDA stark wahrgenommen wurde – unvermittelt und temporär »von außen an Schulen herangetragen«, sondern täglich gelebt. Rassismus ist schulische Realität in Sachsen. Darüber sprechen Berichte und Statistiken mehrerer kooperierender zivilgesellschaftlicher Organisationen.²⁴ Das bezeugte auch das Modellprojekt der TU Dresden

19 vgl. OpenPetition »»Bildung statt Rassismus« – Wir brauchen politische Bildung!«, gestartet 2015, online unter <https://www.openpetition.de/petition/online/bildung-statt-rassismus-wir-brauchen-politische-bildung> (20.12.2020)

20 vgl. ebd.

21 Im Schuljahr 2017/18 wurden an 15 Oberschulen sogenannte Demokratiemodule erprobt. An den Oberschulen, den sächsischen Realschulen, wurde bis 2019 Gemeinschaftskunde erst ab Klasse 9 unterrichtet. Seit Schuljahr 2019/2020 ist das Fach »Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung« mit einer Wochenstunde nun ab Klasse 7 Pflichtfach. Allerdings können Ober- und Oberschüler:innen der Stufe 10 dieses Fach wieder abwählen. Aufgrund von eklatantem Lehrer:innen-Mangel in Sachsen bleibt die Umsetzung auch dieses kleinen Fortschritts eine Herausforderung. Vgl. u. a. SMK-Blog: »Neue Pläne für Sachsens Schulen«, online unter <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2019/06/25/neue-lehrplaene-fuer-sachsenschulen/> (20.12.2020)

22 Nicht alle Schüler:innen können allerdings in gleicher Weise ihre Wünsche und Vorstellungen artikulieren bzw. in ihren Artikulationen wahrgenommen werden. Denn es braucht dafür auch einen bestimmten Resonanzraum, der womöglich gerade den Schüler:innen fehlt, die »über ihre gesamte Bildungskarriere hinweg [...] Benachteiligungen im Bildungssystem« erfahren. Dies soll in diesem Dossier vielfach thematisiert werden.

23 Diese Beschreibung wurde in Bezug auf die Ereignisse in Dresden »[a]ls Wiege und Bühne der PEGIDA-Bewegung« sehr häufig bemüht. Im Jahr 2018 startete am Zentrum für Integrationsstudien der TU Dresden ein Forschungsprojekt unter der Leitung von Prof. Dr. Heike Greschke, das Dresden als »[...]eine Stadt, die fast schon paradigmatisch für die polarisierte Gesellschaft steht« und als »Polarisierungslabor« beschreibt. Vgl. dazu online unter <https://tu-dresden.de/gsw/der-bereich/profil/zentren/zfi/news/wissenschaftsministerium-foerdert-forschungsprojekt-an-der-tu-dresden-zur-rolle-der-kultur-in-der-gesellschaftlichen-verstaendigung> (20.12.2020)

24 vgl. u. a. RAA Sachsen – Support für Betroffene rechter Gewalt und ADB Sachsen e. V., die auch als Kooperationspartner für dieses Dossier-Projekt fungieren und die rassistische Gewalt und Diskriminierung auch in Dresdners Schulen dokumentieren.

»Starke Lehrer – Starke Schüler«²⁵, das zum Ziel hatte, Lehrende in Berufsschulen bei der Entwicklung angemessener Handlungsstrategien in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen zu unterstützen. Prof. Dr. Anja Besand, die das Projekt unter ihrer Leitung am Lehrstuhl für Didaktik der politischen Bildung initiierte, kommentiert die Erkenntnisse aus der Projektarbeit zum einen so, dass rechtspopulistische und rassistische Äußerungen Schulpädagog:innen »mit voller Wucht und vielfach unvorbereitet«²⁶ treffen. Zum anderen stellt sie fest, dass »[m]enschenfeindliche Positionen durchaus auch bei Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern oder schulnahen Personen [...] in schulischen Bildungskontexten sichtbar [werden].«²⁷

Anja Besand räumt ein, dass »die initialen Grundannahmen, dass rassistische und revisionistische Zwischenfälle in schulischen Kontexten als »unreife« Positionen vor allem von Schülerinnen und Schülern in die Schule hineinragen werden«, sich nicht bestätigt haben, und konstatiert an einer anderen Stelle, dass »Schüler*innen [...] in diesem Zusammenhang häufiger Opfer als Täter*innen [sind]«²⁸. Auch in Bezug auf die Ergebnisse des Modellprojekts formuliert das Projektteam ein Statement: Schulen brauchen politische Bildung!²⁹ Einige Tage vor der Verfassung dieses Textes sagte Anja Besand in einem Interview: »Wenn man

in Sachsen politische Bildung macht, fühlt man sich sehr nützlich.«³⁰

Mit einem solchen »Gefühl«³¹ hat die LAG pokuBi Sachsen e. V., ein Verein der Erwachsenenbildung in Sachsen, der seit 2006 für rassismuskritische Demokratiebildung und Professionalisierung von Multiplikator:innen im Themenbereich Migration & Bildung steht, im Jahr 2016 das Projekt »Migration-Flucht-Bildung. Bildungsorte einer sich öffnenden Stadt« (MFB) gestartet.³² Das Projekt hatte das primäre Anliegen, (Stadt-)Bildungsarbeit zu migrationsgesellschaftlichen Themen in Dresden auszubauen und zu stärken. In Kooperation mit unterschiedlichen Stadt(bildungs)akteur:innen wurden Teilprojekte realisiert, die – grob zusammengefasst – folgende Ausrichtungen hatten: Einbindung von Migrant:innen als Bildungsakteur:innen (u. a. als Schulpädagog:innen), rassismuskritische Professionalisierung von Pädagog:innen, institutionelle Öffnung von Bildungseinrichtungen³³ sowie Bewusstseinsbildung über die Normalität und Bedeutung der städtischen Migration.

Auch im Rahmen dieses Projektes ging es von Beginn an um die Frage nach einer *Bildung für alle*. In der Projektarbeit orientierten wir uns an rassismus- und diskriminierungskritischen sowie an postkolonialen theoretischen Perspektiven, analysierten zugleich die

25 Am Projekt nahmen in der ersten Phase neun Berufsschulen aus ganz Sachsen teil. In der Transferphase wurde mit 15 Schulen zusammengearbeitet. Zum Projekt ausführlicher <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/forschung/projekte/starke-lehrer> (20.12.2020)

26 Anja Besand im Beitrag »Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule« am 27.3.2020: <https://m.bpb.de/apuz/306953/zum-umgang-mit-rechtspopulismus-in-der-institution-schule> (20.12.2020)

27 vgl. ebd.

28 Die Transferstelle politische Bildung (Juni 2020): »Man muss nicht schon für alles eine Lösung haben, man muss aber sehr wohl bereit sein, diese erarbeiten zu wollen.« Interview mit Prof. in Dr. in Anja Besand und Stefan Breuer vom Lehrstuhl für Didaktik der politischen Bildung an der TU Dresden, online unter <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/man-muss-nicht-schon-fuer-alles-eine-loesung-haben-man-muss-aber-sehr-wohl-bereit-sein-diese-er/> (20.12.2020)

29 Anja Besand nimmt in ihren Statements in mehrfacherweise Bezug auf Schule als Ort des politischen Lebens und kritisiert mit aller Deutlichkeit das falsche Verständnis vom »Neutralitätsgebot«. Vgl. z. B. den auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung im März 2020 veröffentlichten Beitrag »Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule«, online unter <https://www.bpb.de/apuz/306953/zum-umgang-mit-rechtspopulismus-in-der-institution-schule> (20.12.2020)

30 »Mit Herz und Haltung. Dein Akademie-Podcast«, online unter <https://lebendig-akademisch.podigee.io/65-advent-prof-anja-besand> (20.12.2020)

31 Aus einer bestimmten Perspektive, die wir vertreten, steht die »Nützlichkeit« der politischen Bildung außer Frage. Paul Mecheril argumentiert mit Bezug auf Negt und Derrida, dass wenn Demokratie eine gute und deshalb wünschenswerte, allgemeine Ordnung darstellt, würde es keine besondere Begründung für die Notwendigkeit politischer Bildung brauchen. Denn Demokratie wäre die einzige Staatsform, die erlernt werden muss. Zugleich stelle Demokratie eine politische Lebensform dar, die auf entsprechende Bildungsprozesse angewiesen wäre. Allerdings entwickelt sich dieses »Gefühl« der Nützlichkeit nicht immer aus der Situation der Anerkennung/eines hohen Stellenwertes der politischen Bildung, sondern des Mangels heraus. Vgl. Mecheril 2020

32 Das Projekt MFB wurde gefördert durch das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz aus Mitteln der Richtlinie Integrative Maßnahmen.

33 Damit sind auch Kultureinrichtungen gemeint, die z. B. in Bezug auf die von Mark Terkessidis in seinem Buch »Interkultur« (2010) formulierten 3 Ps (Programm, Publikum, Personal) in Bezug auf die Migrationsgesellschaft oft einen »Öffnungsmangel« bzw. – positiv ausgedrückt – »Öffnungspotential« erweisen. Kultur(bildungs)einrichtungen sind wichtige Kooperationspartner auch für Schulen, weshalb uns diese Erwähnung hier angebracht erscheint.

spezifische Situation in Dresden und widmeten uns der Thematisierung und Bearbeitung konkreter Bedarfe. Schule wurde dabei von Anfang an als ein wichtiger Bildungsort adressiert; denn gerade in der Schule sind die Bedarfe bzw. ist die mit der zu realisierenden Bildungsgerechtigkeit nicht vereinbare Mangelsituation kaum zu übersehen.

Ein Teilprojekt mit dem Titel: »Handelnde Teilhabe aller ermöglichen – Inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft« startete mit Fortbildungen für Schulleitungen und Schulpädagog:innen. Es folgte der Aufbau von zwei Netzwerken, »Pädagog:innen für Migrationsgesellschaft«³⁴ und »Elternnetzwerk«³⁵ in zwei Grundschulen in Dresden.

Im Jahr 2019 wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Integrationsstudien der TU Dresden und in Kooperation mit einer Reihe von städtischen, sächsischen und überregionalen Organisationen eine Veranstaltungsreihe – Ringvorlesung und Praxiswerkstätten – mit insgesamt 11 Veranstaltungen und mit über 30 Referent:innen – bundesweiten Wissenschaftler:innen und pädagogischen Praktiker:innen aus Dresden bzw. Sachsen – organisiert und durchgeführt.

Das Projekt MFB beendet nun (vorläufig) seine Arbeit mit der Veröffentlichung dieses Dossiers, das die unterschiedlichen Stränge der umfassenden Arbeit im Rahmen des Teilprojekts zusammenfügt und den vielen Beteiligten noch einmal das Wort gibt – sowohl für ihre kritischen Impulse als auch für ihre Visionen in Bezug auf eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft.

Bildung für alle, so könnte vielleicht ein die Beiträge des Dossiers verbindendes Statement formuliert werden, bedeutet sehr viel mehr als eine formale Eingliederung in bestehende Verhältnisse und Strukturen, also auch mehr als Mitmachen von Schüler:innen und Pädagog:innen bei *dieser* Schule. Es geht auch um das Recht auf eine *andere* Bildung – auch in der Schule. Bildung sollte nicht unhinterfragt nur als

ein »wertvolles Gut« gelten. Schulisches Wissen wie auch die Adressierungen von Lernenden sind auf komplexe Weise mit historischen und gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und mit (migrations)politischen Diskursen verstrickt. Die Kompetenz, vielfältige Dimensionen dieser Verstrickungen nachzuvollziehen und einen Umgang damit zu finden, ist für pädagogische Multiplikator:innen genauso wie für Schüler:innen von großer Bedeutung, auch um im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe an Bildung zu handeln. Das Streben nach einer Bildung für alle beinhaltet viele Aspekte. Eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung ist die (An)Erkennung von und der professionelle Umgang mit Diskriminierungen sowie die Schaffung von Strukturen, die diesen entgegenwirken. Für eine inklusive bzw. partizipative Bildung in der Migrationsgesellschaft ist eine umfassende pädagogische Professionalisierung unerlässlich, die Wissen, Handlungs- und Analysekompetenz miteinschließt sowie erziehungswissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Perspektiven mit praktischen Erfahrungen in jeweiligen pädagogischen Kontexten verbindet.³⁶ Schule ist ein politischer Ort und Bildung für alle wollen wir als ein politisches und ethisches Projekt verstehen, das Herausbildung des ethischen Prinzips und der politischen Lesefähigkeit erforderlich macht.

Wir hoffen, dass die Beiträge dieses Dossiers sowohl in Dresden als auch bundesweit auf Resonanz stoßen werden und die hier angesprochenen Verständnisse und Visionen einer Bildung für alle inspirierend sein können.

34 Das Netzwerk entstand mit dem Ziel der Unterstützung von migrierten Pädagog:innen, Eruiierung der Möglichkeiten für ihre Einstellung als Lehrer:innen bzw. in anderen pädagogischen Bereichen in Dresden und öffentlicher Problematisierung der Barrieren für die Anerkennung ihrer pädagogischen Abschlüsse und Kompetenzen.

35 Zum Elternnetzwerk siehe ausführlicher im Beitrag von Lisa Gulich und Nora Zeising in diesem Dossier.

36 Diese Perspektive schließt sich an die zuerst im Jahr 1996 veröffentlichte und 2013 aktualisierte KMK-Empfehlung zum Thema »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule«. Die Empfehlung spricht die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Diskriminierungsverhältnissen, auch mit institutioneller Diskriminierung, mit aller Deutlichkeit aus. Es wird dabei ein Diskriminierungsbegriff präferiert, der an internationale Debatten anschließt und Diskriminierung nicht allein als absichtliches, individuelles Tun betrachtet, sondern als strukturell sowie in den Routinen der Bildungsorganisationen verankert begriff. Außerdem macht die Empfehlung darauf aufmerksam, dass sich Bildung für die Migrationsgesellschaft nicht in einer zielgruppenspezifischen Förderung erschöpft, und eröffnet damit einen Horizont, der u. E. für Lehrer:innenbildung wie für Schulpraxis handlungsleitend sein kann. Vgl. online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (20.12.2020)

Literatur und Quellen:

- Behrens, Rico/Besand, Anja/Breuer, Stefan (2020):** Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt/M.: o. V. im Erscheinen.
- Besand, Anja (2020):** Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule, online unter <https://m.bpb.de/apuz/306953/zum-umgang-mit-rechtspopulismus-in-der-institution-schule> (20.12.2020)
- Dietze, Beate (2015):** Nachholbedarf an Sachsens Schulen. In: Deutschlandfunk, online unter https://www.deutschlandfunk.de/politische-bildung-nachholbedarf-an-sachsens-schulen.680.de.html?dram:article_id=329792 (12.12.20)
- Knobloch, Clemens (2018):** Das sogenannte Gute. Zur Selbstmoralisierung der Meinungsmacht. Aufsätze und Vorträge. Siegen: universi – Universitätsverlag Siegen.
- Kulturministerkonferenz (25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013):** Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (20.12.2020)
- Kampagne »Schule für alle« (o. J.):** Das Recht auf Bildung kennt keine Ausnahme, online unter <https://kampagne-schule-fuer-alle.de/> (20.12.2020)
- Landeshauptstadt Dresden (Hg.) (2019):** 3. Dresdner Bildungsbericht 2019, online unter https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/bildungsmanagement/3._Dresdner_Bildungsbericht_2019_Gesamtversion.pdf (20.12.2020)
- Landeshauptstadt Dresden (2020):** Pressemitteilung des Rathauses Dresden vom 17.01.2020, online unter https://www.dresden.de/de/rathaus/aktuelles/pressemitteilungen/2020/01/pm_035.ph (20.12.2020)
- Landeshauptstadt Dresden – Bildungskoordination für Neuzugewanderte:** Themenbericht Bildung und Migration in Dresden: Schulische Bildung und Migration, online unter https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/05__Schulische_Bildung_und_Migration_Links_aktiviert.pdf (20.12.2020)
- Mecheril, Paul (2020):** Demokratiedefizit als Gegenstand politischer Bildung. Beiträge (rassismus-)kritischer Migrationsforschung. In: Journal für Politische Bildung, 1/20, 22–27. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Milde, Iris (2015):** Zu wenig politische Bildung für Schüler? In: Deutschlandfunk, online unter https://www.deutschlandfunk.de/sachsen-zu-wenig-politische-bildung-fuer-schueler.680.de.html?dram:article_id=308968 (12.12.2020)
- OpenPetition »Bildung statt Rassismus« – Wir brauchen politische Bildung!«,** gestartet 2015, online unter <https://www.openpetition.de/petition/online/bildung-statt-rassismus-wir-brauchen-politische-bildung> (20.12.2020)
- Salomon, David (2015):** Das Politische der Bildung. In: Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis, online unter <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/das-politische-der-bildung/> (20.12.2020)
- Terkessidis, Mark (2010):** Interkultur. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- TU Dresden (2018):** Pressemitteilung zur Förderbewilligung des Forschungsprojekts unter der Leitung von Prof. Dr. Heike Greschke, online unter <https://tu-dresden.de/gsw/der-bereich/profil/zentren/zfi/news/wissenschaftsministerium-foerdert-forschungsprojekt-an-der-tu-dresden-zur-rolle-der-kultur-in-der-gesellschaftlichen-verstaendigung> (20.12.2020)
- TU Dresden/Professur für Didaktik der politischen Bildung (2020):** Projektvorstellung »Starke Lehrer – starke Schüler«, online unter <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/forschung/projekte/starke-lehrer> (20.12.2020)

Die angesprochene ›Mangelsituation‹ drückt sich in Dresden im Dezember 2020 u. a. durch folgende Realitäten aus:

- ▶ Kindern aus Erstaufnahmeeinrichtungen bleibt der Zugang zur schulischen Bildung weiterhin über mehrere Monate versperrt;
- ▶ Jugendliche mit Migrationshintergrundzuweisung verlassen doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss als Jugendliche ohne Migrationshintergrundzuweisung;
- ▶ Migrierten Schüler:innen kann das Recht auf eine wohnortnahe Beschulung weiterhin in vielen Fällen nicht gewährt werden, da an Schulen in ihrer Nähe keine entsprechenden Deutschförderangebote bzw. kein Platz in den Regelklassen bereitgestellt werden;
- ▶ Der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht ist durch überdurchschnittlich hohe Ausfallquoten belastet;
- ▶ Lehrer:innen mit ausländischen Abschlüssen finden kaum Zugang in die Institution Schule bzw. in Ausnahmefällen z. B. als s. g. ›Sprach- und Kulturmittler:innen;›
- ▶ Lehrer:innen nehmen aus Kapazitätsgründen in Schulen (u. a. Mangel an Lehrpersonal und damit verbundene Nicht-Freistellung während der Arbeitszeit) immer weniger an Fortbildungen teil;
- ▶ Viele Lehrer:innen fühlen sich durch Inklusion (verstanden als eine gemeinsame Beschulung von Schüler:innen ›mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf‹) belastet und befürworten ein Festhalten an der bestehenden Förderschulstruktur in Sachsen;
- ▶ Die Verantwortung für Schüler:innen in Vorbereitungsklassen auf allen Etappen (1 bis 3) wird meist bei sog. Betreuungslehrer:innen gesehen;
- ▶ Die Teilnahme von Schüler:innen der Grundschule am Schwimmunterricht wird regulär erst in der Etappe 3 Deutsch-als-Zweitsprache möglich;
- ▶ Von den 55 im Jahr 2020 in Dresden registrierten rechtsmotivierten und rassistischen Vorfällen (ab Bedrohung/Nötigung) waren in zwölf Fällen Kinder und Jugendliche betroffen. Rassismus ist mit 22 registrierten Vorfällen das am stärksten vertretene Tatmotiv.
- ▶ Die alltäglichen Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen an Schulen, die durch unabhängige Stellen dokumentiert werden, werden nicht durch eine Beschwerdestelle oder Diskriminierungsklausel im Bildungsgesetz anerkannt, und somit oft als Realität geleugnet.

Literatur und Quellen:

Beyer, Cornelia (2020): Themenbericht Bildung und Migration in Dresden. Schulische Bildung und Migration. In: Bildungskoordination für Neuzugewanderte der Landeshauptstadt Dresden, online unter https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/05__Schulische_Bildung_und_Migration_Links_aktiviert.pdf (20.12.2020)

RAA – Support für Betroffene rechter Gewalt. Chronik rechtsmotivierter und rassistischer Vorfälle in Sachsen, online unter <https://www.raa-sachsen.de/support/chronik?suche=schule> (20.12.2020)

Sächsischer Flüchtlingsrat e. V. (2020): Online unter <https://www.saechsischer-fluechtlingsrat.de> (20.12.2020)

TU Dresden, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) (2019): Befunde einer Lehrkräftebefragung zu beruflichen Erfahrungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen 2019: TU Dresden.

EINLEITUNG IN ZWEI TEILEN

TEIL 2: Dossier – ein mehrstimmiges Projekt!?

ANNA NIKOLENKO/BOZZI SCHMIDT/IRINA GRÜNHEID

Dieses Dossier sollte mehrstimmig werden

Im Rahmen unserer Projektarbeit¹ standen wir in einem intensiven kollegialen Austausch mit Dresdner Schulpädagog:innen, Schulleitungen, Stadt(bildungs)administrator:innen, Gewerkschafter:innen, Hochschullehrenden und Studierenden über die Bedingungen und Spannungsverhältnisse, die gegenwärtig Schulen und pädagogisches Handeln in Schulen kennzeichnen. Dabei kam auf unterschiedlichen Wegen immer wieder zur Sprache: *Es ist nicht leicht, in Dresden Schule zu machen*. Nicht leicht, eine Schule zu machen, die diskriminierungsfreie Bildung für alle ermöglicht und nicht permanent Rassismus reproduziert in der Stadt, in der sich das Selbstverständnis, eine migrationsgesellschaftliche Stadt zu sein, mit Verzögerung und häufig auch mit harscher Abwehr ausbildet. Es ist nicht leicht, Schule zu machen und den Anspruch auf Gleichberechtigung und eine freie Entfaltung der Persönlichkeit von Schüler:innen einzulösen, wenn sich die Mangel-Erscheinungen und problematischen Normalitäten im Schulwesen insbesondere mit Bezug auf Migration zeigen und sich so in alltägliche Erfahrungen von Schüler:innen und in ihre (Bildungs-)Biographien einschreiben.

Wir kooperierten mit Schulleiter:innen und Schulpädagog:innen, die ihre begrenzten Ressourcen für konkrete, entschiedene und auch entscheidende politische Kämpfe und strategische Netzwerkarbeit einsetzten, um Standortbedingungen für ›ihre‹ Schulen

in s.g. »sozial deprivilegierten Lagen«² zu verbessern und damit auch zwingend erforderliche Veränderungen in den Schulen selbst zu ermöglichen.

Wir standen in Kontakt mit vielen pädagogischen Aktivist:innen, die mit einem großen Einsatz für ›ihre‹ Schüler:innen kämpften, damit diese – wie unmöglich es sich aufgrund von komplexen ›Gemengelagen‹ auch darstellte – ihren Abschluss oder die ›Versetzung‹ in die nächste Klassenstufe schafften, aber auch ihre alltäglichen Gewalt- und Ausgrenzungserfahrungen in der Schule zur Sprache bringen konnten.

Wir arbeiteten mit Gewerkschafter:innen zusammen, die an ihren Wochenenden tagsüber mit den migrierten Pädagog:innen Bewerbungen an das Sächsische Kultusministerium schrieben und abends Petitionen formulierten, damit auch junge Menschen aus Erstaufnahmeeinrichtungen in den ›Genuss‹ einer schulischen Bildung kämen.

Wir vernetzten uns mit Universitätslehrenden und Studierenden, die mit ihren Forschungsfragen und Projekten die ›wunden Stellen‹ im schulischen Alltag nicht nur aufzudecken, sondern auch anzugehen suchten, und ihr wissenschaftliches Sprachvermögen zugunsten einer »verständlichen Sprache«³ kämpferisch und lernend in Einsatz brachten.

Wir organisierten uns mit Kolleg:innen aus der Stadtadministration und mit zivilgesellschaftlichen Organisationen, die die vielfältigen Belastungen und all-

1 Gemeint ist das Projekt der LAG pokuBi Sachsen e.V. »Migration – Flucht – Bildung. Bildungsorte einer sich öffnenden Stadt«, in dessen Rahmen das vorliegende Dossier herausgegeben wird. In den Jahren 2017–2020 wurden mehrere Teilprojekte im Kontext Schule in vielfältigen Kooperationen durchgeführt. Siehe ausführlicher in der Einleitung Teil I: Dresden, Schule und politische Bildung. Im Folgenden werden einige Prozesse angesprochen, die der gemeinsamen Arbeit des Herausgeber:innen-Teams vorausgegangen sind.

2 Zur Verwendung und Beschreibung der »sozial deprivilegierten Lagen« vgl. z.B. den Themenbericht Bildung und Migration in Dresden: Schulische Bildung und Migration (2020): 4, https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/05__Schulische_Bildung_und_Migration_Links_aktiviert.pdf (20.12.2020)

3 Hiermit ist u. a. das Netzwerk »Eltern-Schul-Kommunikation« angesprochen, das aus einem Kooperationsseminar des Referats Antidiskriminierung, Migration und Internationales der GEW Sachsen und des Erweiterungsfachs Deutsch-als-Zweitsprache der TU Dresden hervorging. Siehe u. a. Beitrag von Lisa Gulich und Nora Zeising in diesem Dossier.

täglichen Gewalterfahrungen von Schüler:innen dokumentierten, mit Schüler:innen gemeinsam um bessere Schulen kämpften und mit uns gemeinsam Wege suchten, Diskriminierungen entgegenwirkende Strukturen in Schulen aufzubauen.

Wir verbündeten uns mit migrierten Pädagog:innen und Eltern, die ein hohes Engagement an den Tag legten, vielfältige Kompetenzen in Einsatz brachten und wiederholt Enttäuschungen in Kauf nahmen, um ihre Fragen und ihre Perspektiven auf die Schule zu artikulieren, aber auch auf die Hürden aufmerksam zu machen, die sie und ihre Kinder nehmen müssen, um in der Schule in Dresden ›anzukommen‹.

Diese vielen Menschen berichteten uns von den »hohen Dynamiken«⁴, die sich in und um die Schulen in Dresden in Bezug auf den ›Umgang‹ mit (migrationsgesellschaftlicher) Heterogenität entwickelten. Wir bekamen diese auch durch unsere Projekt- und Bildungsarbeit selbst immer wieder zu spüren.

Diese vielen engagierten Menschen berichteten uns und wir bekamen zu spüren, dass mit diesen Dynamiken sehr viel Erfahrungswissen gewachsen ist: Das Wissen um ein verwaltetes Schulsystem, in welchem wichtige gesellschaftliche Themen wie Migration, Flucht, Rassismus (als Bildungsgegenstände oder schulkulturell) keinen angemessenen Platz finden, das Wissen um das komplexe (Nicht-)Resonanz-Verhältnis der Schulen und der Erfahrungszusammenhänge bzw. (Bildungs-)Bedürfnisse von Schüler:innen, das Wissen darum, dass es auch mit sehr viel Engagement oft nicht gelingt, Wände zu durchbrechen, die auch durch ein Desinteresse einiger (bildungs-)politischer und schulischer Akteur:innen errichtet bzw. stabilisiert werden.⁵

Es ist sehr viel Wissen darum gewachsen, *wie es nicht leicht ist, in Dresden Schule zu machen*. Es ist aber auch sehr viel Wissen darum gewachsen, *wie es dennoch geht, in Dresden Schule zu machen*. Eine Schule,

die sich entschlossen, kritisch, solidarisiert, ›aufgeregt‹, streitend, lernend, kooperierend in Bewegung bringt, eine gerechtere oder auch »klügere«⁶ Schule zu werden. Diesem Wissen – in seiner Mehrstimmigkeit – wollten wir in der dieser Publikation vorausgegangenen Veranstaltungsreihe und nun im Dossier selbst Platz geben, es anerkennen und daraus lernen.

Mit dem Erfahrungswissen sind auch sehr viele Fragen gewachsen. Warum geschieht *all das*? Warum ist es *auf diese Weise* nicht leicht, in Dresden – aber sicherlich nicht nur hier – Schule zu machen? Diese Fragen hörten wir und haben wir selbst gestellt oder vielmehr auch ›provoziert‹⁷. Denn es war unsere Überzeugung: Damit die engagierte und oft sehr langatmige Arbeit unserer vielen Mitstreiter:innen Früchte trägt und sich reale Möglichkeiten für Veränderungen in Schulen aufzeigen, braucht es auch Möglichkeiten, die angesprochenen »Dynamiken« und die Zusammenhänge ihrer Entstehung einzuordnen, zu analysieren und ›beim Namen zu nennen‹. Dafür können die zur Kenntnisaufnahme und der Einbezug kritischer theoretischer Perspektiven auf Schule sehr hilfreich sein, zumal in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen sowie im Fachdiskurs zu Schule in der Migrationsgesellschaft ein sehr umfangreiches Wissen existiert. Doch wie korrespondiert dieses Wissen mit konkreten schulischen Realitäten vor Ort und wie kann es auch ›praktisch‹ hilfreich werden? Aufgrund von alltäglichen Herausforderungen entsteht oft der Eindruck, dass der wissenschaftliche Austausch »leider nicht [hilft], obwohl man diesen natürlich braucht«⁸.

In der rassismus- und diskriminierungskritischen Bildungsarbeit, die wir in Dresden und in Sachsen machen, ist eine ›alte Weisheit‹ zugleich unser Werkzeug und unsere alltägliche Erkenntnis: Nichts ist

4 Diesen Begriff hat eine Schulleiter:in in Bezug auf politische Auseinandersetzungen um die Zukunft ›ihrer‹ Schule und deren mediale Begleitung verwendet. Wir greifen den Begriff hier und in der Folge auf, da dieser u. E. eine Vorstellung von den verschiedenen Ebenen der (affektgeladenen) Auseinandersetzungen vermittelt.

5 Mit Wänden sind konkrete und fallspezifische Hindernisse gemeint, auf die unsere Mitstreiter:innen stießen, wenn sie z. B. strukturelle Mängel, individuelle oder institutionelle Ungleichbehandlungen und rassistische Vorkommnisse anzusprechen und anzugehen versuchten.

6 Von pädagogischer Klugheit spricht Paul Mecheril und adressiert damit eine pädagogische Professionalität und eine Schulkultur, die kritische Reflexivität als Strukturprinzip des Handelns verstehen.

7 Im Rahmen der von uns organisierten öffentlichen Veranstaltungen, Fachtagungen, Fortbildungen, Praxiswerkstätten und in der Netzwerkarbeit.

8 Das Zitat aus einem Austausch mit einer Schulleiter:in.

praktischer als eine gute (kritische) Theorie.⁹ Es erscheint uns sehr wertvoll oder gar unabdingbar, dass pädagogische Professionelle ›vor Ort‹ eine Möglichkeit haben, das eigene Erfahrungswissen und die Theorien, die der unmittelbaren Alltagsbewältigung dienen, im Spiegel von – abstrahierenden, kontextualisierenden und zusammenführenden – wissenschaftlichen Analysen und Kommentaren zu reflektieren. Zugleich lassen sich die in einem vom Handlungsdruck entlasteten wissenschaftlichen Raum artikulierten kritischen Theorien vor dem Hintergrund der eigenen Praxiserfahrungen prüfen und in Hinblick auf alternative Handlungsspielräume befragen.

Unser Anliegen war also, bereits vorhandenes Wissen sichtbar und verfügbar zu machen und Perspektiven auf schulische Bildung und Inklusion in der Migrationsgesellschaft aus der kritischen Wissenschaft mit dem professionellen Erfahrungswissen von Pädagog:innen zusammen- und ins Gespräch zu bringen. Es ging uns nicht zuletzt darum, auch für (Lehramt) Studierende bestimmte wissenschaftliche Perspektiven (z. B. kritische Reflexionen auf die (migrations-) gesellschaftlichen Verhältnisse und mit ihnen eng verbundene bildungspolitische sowie (schul-)pädagogische Praxen) zugänglicher zu machen. Daher setzten wir auch auf die Zusammenarbeit mit der Universität.

Es ist ein Widerspruch und zugleich die harte Bedingung unserer Bildungsarbeit im Allgemeinen: Ressourcen von Schulpädagog:innen, Schulleitungen und anderen Akteur:innen im Kontext Schule bleiben knapp und werden oftmals in Hinblick auf unmittelbare ›Lösungen‹ für die Bewältigung des schulischen Alltags unter den komplexen und zusammenspielen den Mangelbedingungen ausgeschöpft. Die wertvollen theoretischen Ressourcen werden in Zeiten des Mangels und ›hoher Dynamiken‹ kaum zur Kenntnis genommen, Prioritäten anders gesetzt. Daher haben wir Formate gesucht, die möglicherweise mehr ›Erfolg‹ sowohl für ein erstes gemeinsames Gespräch als auch für eine nachhaltige Fortführung dieses Gesprächs versprechen. So entstand die Idee für eine Veranstal-

tungsreihe (Ringvorlesung und Praxiswerkstätten)¹⁰ und anschließend für dieses Dossiers.

Für die Ringvorlesung luden wir bundesweit tätige Wissenschaftler:innen nach Dresden als Vortragende ein und baten pädagogische Expert:innen aus Dresden, diese Vorträge zu kommentieren. In den Praxiswerkstätten gab es für Pädagog:innen die Möglichkeit, miteinander in Austausch zu kommen und über Perspektiven für die inklusive und rassismuskritische Schule in Dresden nachzudenken.¹¹ Mit dem vorliegenden Dossier führen wir dieses mehrstimmige ›Gespräch‹ fort und freuen uns, dass noch mehr Menschen an ihm teilnehmen – zumal noch weitere Beiträge entstanden sind.¹² Auch freuen wir uns, dass das Dossier online zugänglich sein und in allen Nationalbibliotheken der BRD katalogisiert wird. Damit möchten wir aus Dresden kritische Impulse für eine Schule in der Migrationsgesellschaft an viele interessierte Leser:innen senden.

Zugleich möchten wir mit dieser Publikation zur Entwicklung von Bildungspolicy in Dresden beitragen, die notwendige Bedingungen schafft sowie Bemühungen für die diskriminierungskritische und Demokratie stärkende Ausrichtung von Schule kontinuierlich und nachhaltig fortsetzt. Daran sollen möglichst viele Akteur:innen beteiligt werden, inkl. kommunaler Entscheidungsträger:innen, zivilgesellschaftlicher Aktivist:innen, Schüler:innen, Vertreter:innen unterschiedlicher städtischer Bildungsinstitutionen und der Stadtöffentlichkeit.

9 »Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie« – dieses Zitat stammt von dem 1933 aus Deutschland geflüchteten Psychologen Kurt Lewin. Unseres Wissens hat María do Mar Castro Varela dem Zitat die »kritische« Komponente hinzugefügt, auf die wir gern hier und in der eigenen Bildungspraxis zurückgreifen.

10 An der Veranstaltungsreihe (zusammen mit dem Webinar) nahmen insgesamt über 350 Personen teil.

11 Genaue Themen der Praxiswerkstätten waren: »Schulwissen: Migrationsgesellschaftliche Repräsentationen von Wissen – ein kritischer Blick auf Schulbücher, Lehrpläne und Unterricht«, »Schulstruktur: Schulgesetze und Antidiskriminierungsstrukturen und ihre Bedeutung für Veränderungen hin zu einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft«, »Schulkultur: Demokratiebildung im System Schule und rassismuskritische Interventionen von Schüler:innen-, Eltern- und Lehrer:innen-Initiativen«, »Empowerment- und Vernetzungsraum für lehrende und in Schule beschäftigte Personen mit Migrationsgeschichten, Personen, die Rassismuserfahrungen machen«.

12 Im Dossier sind einige Beiträge von Wissenschaftler:innen und Expert:innen enthalten, die auf unsere erweiterte Projektarbeit, aber nicht direkt auf die Veranstaltungsreihe zurückgehen.

Dieses Dossier konnte nur bedingt mehrstimmig werden

Prozessreflexion – ›doing Dossier‹?!

Als herausgebende Personen dieses Dossiers haben wir verschiedene gestaltungsrelevante Rollen ausgeübt. Anders als wir uns zunächst eingestanden haben, waren wir eben nicht nur im ›Hintergrund‹ ermöglichend und koordinierend, sondern vor allem auch strukturierend, adressierend, korrigierend, fordernd, entscheidend, lesend und ergänzend tätig. Dies sind machtvolle Positionen, die mit Verantwortung verbunden sind – bezogen auf Schief lagen, Reproduktionen und Leerstellen im Prozess sowie im hier vorgelegten ›Produkt‹.

Im Prozess der Dossier-Erstellung, der sich über ein Jahr von Januar bis Dezember 2020 erstreckte, gab es Fragen zu unserem Tun, die uns kontinuierlich begleiteten, und unterschiedliche Momente, die uns forderten, innezuhalten und Raum für eine selbstkritische Verständigung über unser Tun und zu positionierten Auseinandersetzungen mit unserer Verantwortung zu schaffen. Von besonderer Bedeutung war eine wachsende Aufmerksamkeit darauf, wie wir mit der von uns gestalteten Struktur und Ansprache Gefahr laufen, Hierarchien unterschiedlichen Wissens, unterschiedlicher Sprechweisen und unterschiedlicher theoretischer oder praktischer Referenzsysteme zu reproduzieren.

Die Einsicht, dass im Dossier oftmals Begriffe und Konzepte vorausgesetzt werden, brachte uns zudem zu Überlegungen, in welcher Weise wir zusätzliche einführende Textangebote machen können. Unsere Reflexionen zu diesen zwei Momenten möchten wir an dieser Stelle transparent und angreifbar machen.

Prozess Dossier: Welches Wissen?

Wer reflektiert? Was wird anerkannt?

Ausgehend von dem **Anliegen**, dem Fachwissen von Expert:innen aus der Wissenschaft aus dem deutschsprachigen Raum in diesem Dossier (ebenso wie in der Veranstaltungsreihe) einen Raum zu geben und mit Wissen von Expert:innen aus der Praxis in Dresden ins Gespräch zu bringen, resultierten unsererseits unterschiedliche Anfragen, Adressierungen und Erwartungen an die Autor:innen. Zumindest implizit wurden Personen angefragt, in ihren Texten auf **unterschiedliches Wissen** zurückzugreifen. Wenn Per-

sonen etwa über Erfahrungen im Kontext von Schule in Dresden verfügten, wurden sie von uns auch angefragt, dieses Erfahrungswissen einzubeziehen. Wenn Personen selbst in der Praxis in Dresdner Schulen tätig sind, wurden sie angefragt, diese Praxis (selbstkritisch) zu reflektieren. Wenn Personen keine Verbindung zum Schulalltag in Dresdner Schulen haben, aber uns als wissenschaftliche Expert:innen bekannt sind, die über ein bestimmtes – oft eher theoriebasiertes – Wissen zum Thema verfügen, wurden sie angefragt, Begriffe und Konzepte einzuführen oder Kontextualisierungen vorzunehmen, die für eine pädagogische Professionalisierung in Hinblick auf eine inklusive und diskriminierungskritische Praxis und Schule aus unserer Perspektive unbedingt benötigt und gelernt werden müssen.

Die Tatsache, dass unterschiedliches Wissen zum Einsatz kommt und unterschiedliche Texte entstehen, ist nicht per se problematisch, sondern durchaus gewollt. Allerdings hat nicht zuletzt der Zusammenhang unterschiedlicher Wissensformen mit unterschiedlichen Weisen, sich zu dem eingeführten Wissen ins Verhältnis zu setzen, ein vertieftes Nachdenken und kritisches Befragen im Hinblick auf die Rezeption der Dossier-Texte im Kontext dominanter Wissenshierarchien und erlernter Lese-, Aneignungs- und Anerkennungspraxen, veranlasst.

In den Texten wird unterschiedlich selbstkritische Reflexion von professionellen Pädagog:innen gefordert oder aber von professionellen Pädagog:innen praktisch umgesetzt. Wir feiern die Kompetenz der reflexiven und selbstkritischen Texte und erkennen den Wert an, den diese Übung und Vorführung für die pädagogische Professionalisierung hat. Die Autor:innen setzen das um, was vielfach von uns und anderen Personen aus der diskriminierungskritischen Lehrer:innenbildung von pädagogischen Akteur:innen in der Schule gefordert wird. Zugleich wissen wir, dass das Dossier alles andere als ein geschützter Rahmen ist, und das Sich_zeigen und Sichtbar_werden Mut erfordert und mit Angreifbarkeit einhergeht.

Wir fragen uns, inwiefern unsere Ansprache einseitig die ›Praktiker:innen‹ in reflexiven und angreifbaren Sprechpositionen adressierte? Warum haben wir eine reflexive und auch selbstkritische Schreibpraxis nicht gleichermaßen bei Anfragen an Autor:innen ›aus der Wissenschaft‹ ermutigt? Was sagt das über unser Verständnis von eher erfahrungsbasiertem und eher

theoriebasiertem Wissen aus? Und welche Effekte hat dies für das Lesen der Beiträge?

In unserer Ansprache und Ermutigung bis zu Einforderung von (selbst)reflexiven Beiträgen haben wir Unterschiede gemacht. Hinsichtlich der Erwartung, im Alltag quasi nebenbei einen Dossier-Beitrag zu erstellen, hingegen nicht. Dabei sind die Voraussetzungen für die Bewältigung dieser Anforderung sicherlich sehr unterschiedlich – je nachdem, ob das (wissenschaftliche) Schreiben für einige Autor:innen ein mehr oder weniger alltägliches Geschäft darstellt (und ein eigenes Interesse damit verfolgt wird) oder aber eine Zusatzaufgabe, für die es schwer möglich ist, einen Raum im Alltag herzustellen, der vom Handlungsdruck weniger beherrscht wird. Wir haben dieser Tatsache in unserer Planung und Vorgehensweise – so können wir das heute sagen – nicht ausreichend Rechnung getragen. So fand all diese Arbeit unabhängig von den individuellen Voraussetzungen und Arbeitsbedingungen und einem etwaigen beruflichen Nutzen – unbezahlt statt. Zudem haben wir in unseren Korrektur- und Kommentierungsschleifen die unterschiedlichen Situationen der Autor:innen mitunter aus dem Blick verloren und möglicherweise Grenzen überschritten.

Wir haben mit unseren begrenzten Erfahrungen in Bezug auf die Herausgeber:innenrolle in diesem Prozess viel gelernt und würden heute sicher schon einiges anders machen. Wir erkennen die Einsätze für die Beiträge an und bedanken uns sehr für die Bereitschaft, die Geduld und Ausdauer aller Autor:innen. Auch möchten wir uns bei den Beitragenden bedanken, die uns durch ihre Kenntnisse und Perspektiven im Prozess viel haben lernen lassen, auch wenn sie sich letztlich gegen eine Vertextlichung in diesem Dossier entschieden haben.

Produkt Dossier

Im Zuge der allmählichen Fertigstellung des Dossiers haben wir uns zunehmend mit der Frage beschäftigt, welche Konzepte und Begriffe, auf die in den Beiträgen Bezug genommen wird, eingeführt werden müssen bzw. eine zusätzliche Erklärung benötigen. Zwischen Glossar und zusätzlichen erklärenden Texten haben wir einen Zwischenweg gewählt. Entstanden sind unterschiedlich lange Einführungen zu Konzepten, Begriffen und Ansätzen.

Uns selbst hat dieser Prozess nochmal sehr herausgefordert. An den vielen kleinen und größeren Entscheidungsstellen kamen nicht nur unsere Vorstellungen von den Lesenden zum Einsatz, sondern auch die womöglich anmaßende Annahme, die Autor:innen in diesem Dossier würden mit den Begriffen, die wir erläutern und als Hintergrundwissen setzen, so uneingeschränkt mitgehen. Von der Illusion begleitet, wir selbst könnten alle möglicherweise vorhandenen Erklärungsbedarfe mal eben bedienen, produzierten wir nicht selten Texte, die nicht immer verständlich, sondern voraussetzungsvoll waren, die Auslassungen festschrieben und weitere erklärungsbedürftige Konzepte einführten.

Gleichzeitig spiegeln sich in der Auswahl und Form der Erklärungen auch unsere Positioniertheiten und Perspektiven nochmal deutlicher wider als in den Beiträgen, die von uns lektoriert wurden. Sichtbar wird hier z. B., dass wir zu Schule nicht aus der Position von Lehrenden bzw. Akteur:innen innerhalb von Schule sprechen, sondern aus außerschulischen Rollen als Universitätslehrende, Fortbildende oder Forschende. Zugleich bewegen wir uns alle (auch) in akademischen Kontexten. Dementsprechend orientieren sich unsere Texte an wissenschaftlichen Erwartungen, Ordnungen und Gewohnheiten.

Wie im gesamten Dossier wird zudem sichtbar, dass wir über Wissen auf der Grundlage unterschiedlich positionierter Erfahrungen sowie gemeinsamer theoretischer Referenzsysteme zu migrationsgesellschaftlicher Diskriminierung und Rassismus verfügen. Hingegen wissen wir weniger bzw. sind weniger darin geübt, Wissen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Klassismus, Ableismus und Heteronormativität in diesem Format zur Sprache zu bringen. Im Hinblick auf den gewählten Rahmen der inklusiven Schule, müssen wir uns fragen, was die ungewollten Effekte sind, wenn wir in diesem Rahmen in erster Linie Rassismus und migrationsgesellschaftliche Verhältnisse thematisieren und Perspektiven der Disability-Studies und Stimmen gesellschaftlich behinderter Menschen nicht vorkommen? Wie kann es sein, dass gerade auch das Zusammenwirken von Rassismus und Ableismus im Kontext Schule so wenig explizit zum Thema wurde?

Die Notwendigkeit einer positionierten Reflexion ergibt sich allerdings auch in Bezug auf unsere Thematisierungsweisen im Kontext von Rassismus. Zwar

haben wir das Anliegen für uns formuliert, mit unserem Dossier auch migrierte Lehrpersonen anzusprechen, die um die Anerkennung ihrer Abschlüsse und die Zulassung zur Lehrtätigkeit im sächsischen Schulsystem kämpfen. Dieses Anliegen haben wir nicht entschieden genug verfolgt. Vielmehr hat sich im Dossier an unterschiedlichen Stellen eine Orientierung an weiß-deutschen Perspektiven durchgesetzt.

Dass zudem Schüler:innen selbst in diesen Prozess weder als Mitwirkende noch als vorgestellte Leser:innen mit einbezogen sind, hinterlässt uns mit der Frage, wie schulische Veränderungsprozesse, diesbezügliche Entscheidungen und Debatten weniger über die Köpfe von Schüler:innen hinweg passieren können.

Mit dieser Darstellung geht es uns nun weniger um ein Bekenntnis, als vielmehr um den Wunsch an alle Lesenden, diese Auslassungen und Unvollständigkeiten nicht nur als Gegenstand des Dossiers, sondern auch als dessen Struktur mitzudenken.

Wir möchten zu einer Lektüre ermutigen, die Lernen, Freude, Kritik, Widerspruch und Korrektur gleichermaßen zulässt.

Dieses Dossier ist mehrstimmig geworden

Dieses Dossier ist mehrstimmig geworden: Und dies *nicht nur dadurch*, dass darin Perspektiven auf eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft von Expert:innen aus der Praxis in Dresden mit den Perspektiven aus der Wissenschaft aus dem deutschsprachigen Raum zusammen- und ins Gespräch gebracht worden sind. Es sind auch die vielfältigen Themen und Zugänge, die Arten des Sprechens und Artikulierens, die Kritiken und Visionen, Fragen und Informationen, die die Mehrstimmigkeit ausmachen. Es ist die Vielzahl der Kooperationspartner:innen und Unterstützer:innen, die hier ›mitsprechen‹. Es sind die einzelnen Autor:innen, die mit ihren Reflexionen und Selbstbefragungen verschiedene Stimmen in sich offenbaren und öffentlich machen. Es sind auch die Stimmen von drei Herausgeber:innen, die über ein Jahr lang sehr unterschiedlich klangen und ihre Einstimmigkeit gesucht haben bzw. zur Übereinstimmung finden mussten.

Autor:innen

Im Dossier sind die Stimmen von Grund- und Berufsschullehrer:innen, Schulsozialpädagog:innen, Bil-

dungsarbeiter:innen, Berater:innen, Antidiskriminierungsarbeiter:innen, Wissenschaftler:innen, (ehemaligen) Studierenden und Schüler:innen aus Dresden, Bautzen, Leipzig, Chemnitz und Berlin zu hören. Es sind hier auch die Stimmen von Erziehungs- und Politikwissenschaftler:innen aus Berlin, Bielefeld, Duisburg/Essen, Leipzig, Oldenburg, Osnabrück und Wien versammelt.

In den Beiträgen wird zugleich eine Vielfalt der ›Sprech‹-Formen gewählt: Sie erscheinen als Texte, die von einer oder mehreren Autor:innen geschrieben sind, als Interviews, in einem dialogischen Schreiben, in einem Gedicht, in zitierten O-Tönen, als kritische Impulse und Analysen, in Reflexionen, in Informationstafeln, als Handreichungen, einführende und erklärende Texte und in Form von Bildern. Neben der Textform sind drei kurze Filme entstanden, in denen die Autor:innen ihre Visionen einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft vorstellen.

Perspektiven

Die gewollte und gewordene Mehrstimmigkeit der Expertisen im Dossier ist allerdings auch durch einen spezifischen Einklang gekennzeichnet: Die Beiträge einen einige *verbindende Perspektiven*. Als eines der wichtigsten gemeinsamen Standpunkte ist das Verständnis der (Dresdner/deutschen/europäischen/Welt-) Gesellschaft als **Migrationsgesellschaft**. In dieser Perspektive wird Migration nicht als Ausnahmezustand in den Blick genommen, sondern als ein Phänomen, mit dem Menschen es schon immer zu tun hatten und welches die immer mobiler werdende moderne Welt auf besondere Weise auszeichnet. Migration wird als ein Normalzustand verstanden und zugleich als das Recht, das sich Menschen nehmen, um über ihr Leben selbst zu bestimmen. Der Ausgangspunkt der verschiedenen Betrachtungen von migrationsbedingten Themen und Phänomenen in den Beiträgen ist, dass es nicht darum geht, Migration als einen vorübergehenden Zustand zu bewältigen. Vielmehr geht es um ein Nachdenken darüber, wie dieses Phänomen in bildungspädagogischen Zusammenhängen nachhaltig als eine soziale Voraussetzung für Bildung und Erziehung angemessen berücksichtigt werden kann. Migration wird hier als eine Realität in den Blick genommen, die auch diskursiv erzeugt wird. Damit geht es um ein Verständnis von sozialen Zusammenhängen als hervorgebrachte Konstruktionen, welche in der Produktion von Differenzen – z. B. zwischen Menschen, die als mit und ohne s. g. ›Migrationshintergrund‹ gelten – oder von kulturell oder ethnisch

›Anderen‹ auch mit Hierarchisierung von Zugehörigkeiten sowie mit einer spezifischen Verteilung von Macht und Ressourcen einhergehen. Die migrationsgesellschaftlich-spezifischen **Differenzkonstruktionen** werden im Dossier problematisiert, da sie oft an die durch Rassismus vermittelten Strukturen der Unterscheidung von Menschen anschließen. **Rassismus** wird hierbei nicht nur als ein unerwünschtes Verhalten einzelner Menschen oder Gruppierungen verstanden, sondern auch als eine historisch verwurzelte und sich immer wieder neu transformierende Art und Weise, die Realität zu ordnen und zu deuten. Rassismus – so die einende Perspektive – ist ein die Migrationsgesellschaft (mit)strukturierendes Prinzip, welches alle Menschen betrifft und dabei die Möglichkeiten der Einflussnahme auf die eigenen Lebens- und Bildungsbedingungen für verschiedene Subjektgruppen unterschiedlich beeinflusst.

Die Beiträge vereint auch die Perspektive auf **Schule** als einen Raum, welcher wie jeder andere gesellschaftliche Raum durch Differenz- und Machtverhältnisse strukturiert ist. Als eine mit staatlicher Autorität aufgeladene Institution wird Schule auch in einem besonderen Maße in die Hervorbringung und Legitimierung gesellschaftlich relevanter Normen, Werte und Wissensbestände involviert angesehen. So werden Schule und die in der Schule tätigen Personen aus der Perspektive des Dossiers in einer besonderen Verantwortung gesehen, einen reflexiven und machtkritischen Umgang mit Differenzen zu etablieren und zu pflegen.

Die reflexive und kritische Perspektive auf Differenzen zeichnet sich auch durch die Art und Weise aus, wie in den Beiträgen **Inklusion** verstanden und besprochen wird. Anders als in den in pädagogischen Zusammenhängen etablierten Verwendungsweisen wird Inklusion hier nicht in erster Linie als eine Aufgabe verstanden, den Einbezug und die Teilhabe spezifischer Gruppen zu gestalten. Vielmehr wird in der im Dossier präferierten Perspektive mit Inklusion eine kritische Betrachtung und Reflexion gesellschaftlicher, pädagogischer und institutioneller Ausschlussprozesse und die Hervorbringung von ›zu inkludierenden Anderen‹ in Verbindung gebracht. Differenzen gelten dabei als soziale, machtvoll konstruierte, welche ›Normalität‹, ›Abweichung‹ und damit einhergehende Positionen innerhalb der Gesellschaft produzieren. Die Aufgabe von Inklusion wäre aus dieser Perspektive die macht- und herrschaftskritische In-

fragestellung von gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten und die Arbeit zu der Frage, wie dadurch würdevolle und gerechte Bildung für alle ermöglicht werden kann, ohne dass konkrete Personen mit ihren unterschiedlichen und komplexen Herkunftsn, mit ihren differenten und wechselnden Vorlieben, mit ihren diversen Einschränkungen und Möglichkeiten sowie ihren Selbst-Verständnissen, die gesellschaftlich geprägt sind, vereindeutigt und festgeschrieben werden.

Damit eint die Beiträge auch eine Perspektive auf (schulische) **Bildung**, in der nicht die bloße Akkumulation gesellschaftlich anerkannter Wissensbestände das Ziel ist. Bildung meint vielmehr die Herausbildung eines selbstreflexiven Selbst- und Welt-Verhältnisses, welches sowohl eine Stärkung von Möglichkeiten, auf das eigene Leben Einfluss zu nehmen, als auch ein kritisches Verhältnis zu eigener Involviertheit und Positioniertheit in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse umfasst. Bildungsprozesse werden in den Beiträgen als gesellschaftlich vermittelte Prozesse der Aneignung von (Ungleichheits-)Verhältnissen und der Hegemoniesicherung verstanden und kritisch befragt. Dabei werden auch Gewalt produzierende Praktiken in Erziehungsprozessen und -kontexten sichtbar gemacht und hinterfragt – z. B. diskriminierende Adressierungen und Ausschlüsse, Strukturen der Dethematisierung von Diskriminierung und Gewalt, Disqualifizierung von Wissen und ›Wissenden‹, hegemoniale Wissensproduktionen und Herrschaftsverhältnisse bei der Etablierung des Wissenskanons, usw. Die Perspektive der Beiträge ist dabei, reflexive Zugänge in Hinblick auf die sozialen Konstruktionen einzunehmen und mögliche Antworten auf die Frage auszuloten, wie das Soziale und Bildung so gestaltet werden können, dass wir in Anlehnung an das Kritikverständnis von Michel Foucault nicht dermaßen auf gewaltvolle und ausgrenzende Differenzkonstruktionen angewiesen sind.

Themen

Das Dossier strukturiert die einzelnen Texte in unterschiedliche Themenfelder: Im ersten Teil »**Inklusion und Bildung in der Migrationsgesellschaft**« führen die Artikel in für das Dossier wichtige theoretische Perspektiven ein. Der anschließende Teil »**Rassismuserfahrungen und Empowerment in der Schule**« fokussiert das Erleben und Handeln von Personen, die auf unterschiedliche Weise und in unterschiedli-

chen Rollen rassistische Gewalt erfahren. Welche **»Anforderungen an eine pädagogische und institutionelle Professionalisierung«** gestellt werden, diskutieren die Beiträge des dritten Teils des Dossiers in einzelnen thematischen Blöcken. Zunächst werden Aspekte struktureller Rahmenbedingungen, die Diskriminierung in Schulen hervorbringen und eine inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft verhindern, in dem Abschnitt **»Diskriminierungsschutz in der Schule: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen«** in den Blick genommen. Eine kritische Auseinandersetzung mit den in Bildungsinstitutionen relevanten Wissensbeständen stellen die Beiträge des Abschnitts mit dem Titel **»Rassismuskritische de- und postkoloniale Befragungen von Wissen und Bildung in der Schule«** dar. Wie mit Diskriminierung und Rassismus im schulischen Alltag umgegangen wird, thematisieren und reflektieren die Texte im Abschnitt **»Reflexion und Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus in der Schule«**. Im letzten Abschnitt des Dossiers mit dem Titel **»Kooperationen in Prozessen rassismuskritischer und inklusiver Schulentwicklung«** werden konkrete Erfahrungen mit und Sichtweisen auf Schule, aber auch Unterstützungsmöglichkeiten und Wege der Zusammenarbeit mit Akteur:innen aus der politischen Bildung und der demokratischen Schulentwicklung thematisiert.

Visionen

Neben der Mehrstimmigkeit der kritischen Analysen und Reflexionen in der angesprochenen thematischen Vielfalt, die durch einige verbindende Perspektiven vereint sind, gibt es eine weitere – und sehr bedeutende – Einstimmigkeit: Alle Autor:innen in diesem Dossier einen ihr Engagement und ihre Visionen für eine inklusive Schule unter Bedingungen von Migration, in der Bildung für alle möglich sein soll. Im Dossier werden die je persönlichen, ethischen und politischen Anliegen der Autor:innen unabhängig von ihrer Positioniertheit als ein verbindendes Element sichtbar gemacht.

Kooperationen

Das vorliegende Dossier wurde in Zusammenarbeit und mit Unterstützung vieler Kooperationspartner:innen realisiert. Auf sehr unterschiedliche Weisen haben in dem Projekt mitgewirkt:

- ▶ ZfI – Zentrum für Integrationsstudien der TU Dresden;
- ▶ Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen e. V.;
- ▶ GEW – Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft;
- ▶ RAA Sachsen e. V. – Projekt »Support für Betroffene rechter Gewalt«;
- ▶ ADB – Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V.;
- ▶ Ausländerrat Dresden e. V. – Projekt »Grenzen Überwinden«;
- ▶ IN VIA – Katholischer Verein für Mädchen- und Frauensozialarbeit;
- ▶ CMC – Center for Migration, Education and Cultural Studies der Ossietzky-Universität Oldenburg;
- ▶ Buchkinder e. V.

Das Thema »Meine Traumschule – meine Vision einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft« wurde im Rahmen der Projektarbeit des Vereins Buchkinder e. V. in Dresden aufgenommen und mit einigen Schüler:innen aus Dresden (Prohlis) diskutiert. Aus dem ersten Gespräch wurden einige Überlegungen von Lea, Leon und Jonas notiert und sind im Dossier mit ihrem Einverständnis als Zitate abgedruckt. Wir danken den Projektteilnehmenden und Projektleiter:innen für eine wunderbare Zusammenarbeit!

Eine weitere Kooperation fand mit der 4. Klasse einer Grundschule mit dem Schwerpunkt Deutsch-als-Zweit-sprache statt. Die Schüler:innen haben über ihre Vorstellungen einer Traumschule gesprochen und dazu Bilder gestaltet. Im Dossier sind einige Fotografien verwendet, die während der Arbeit aufgenommen wurden. Wir danken der Klasse für ihr Einverständnis, auch wenn sie nicht genannt werden möchte, da das Projekt aufgrund des Corona-Lockdowns nicht vollendet wurde.

Wir bedanken uns bei allen Kooperationspartnern für ihre vielfältige Unterstützung! Alle sprechen hier mit!

Unser großer Dank geht auch an rayms P. Cadeau und Tobias Linnemann für ihre inhaltliche und redaktionelle Unterstützung bei der Erstellung von einflussreichen Texten zu den für dieses Dossier wesent-

lichen Konzepten und Begriffen. Für die Lektoratarbeit bedanken wir uns herzlich bei Viola Strassner und Almut Gelenava.

Unser Wunsch für dieses Dossier ist, dass viele für den Kontext Schule relevante Akteur:innen hieraus etwas mitnehmen können: Im Sinne von Perspektiven-Erweiterung, Wissenszugewinn, anschließender Bildungs- und Reflexionsarbeit, Ideen und Ermutigung zu Kooperationen und Bündnissen – nicht zuletzt mit Schüler:innen, Entwicklung (diskriminierungs-)kritischer Analyseinstrumente und Professionalisierung im Allgemeinen.

Wir hoffen, dass die Beiträge dieser Publikation sowohl in Dresden, als auch bundesweit auf Resonanz stoßen, die hier angesprochenen Verständnisse und Visionen einer Bildung für alle anregend und inspirierend sein können, und dass die Beschäftigung mit dem Dossier Freude bereitet und möglicherweise zur weiteren Vernetzung einlädt!

LESEHINWEISE

Person of Color, PoC, BPoC, BIPoC, Schwarz

In vielen Beiträgen in diesem Dossier verwenden die Autor:innen – ausgeschrieben oder in abgekürzter Form – die Begriffe Person of Color, PoC, BPoC bzw. BIPoC.

›BPoC‹ steht hier für ›Black‹ und ›People of Color‹. BIPoC steht für ›Black‹, ›Indigenous‹, ›People of Color‹. ›People of Color‹ ist eine politische Selbstbezeichnung von und für Menschen, die sich aufgrund von Rassifizierungen (ethnischer und/oder rassistischer Zuschreibungen) in einer (Mehrheits-)Gesellschaft alltäglichen und anderen Formen von Rassismus ausgesetzt sehen. Der Begriff betont eine solidarische Perspektive zwischen verschiedenen rassifizierten Communities und wird zunehmend auch in Deutschland verwendet¹³. ›Schwarz‹ ist eine politische Selbstbezeichnung. Sie bezieht sich auf verschiedene selbstdefinitorische Kontexte. Diese orientieren sich eher an afrodiasporischen und afrikanischen Bezügen oder eher an ›People of Color‹-Perspektiven. In jedem Fall werden darin bestimmte geteilte Erfahrungshorizonte, Lebensrealitäten und Kämpfe angezeigt und nicht etwa die Farbe der Haut. ›Indigenous‹ wird als eine überge-

ordnete Selbstbezeichnung für Nachfahren der Menschen verwendet bzw. akzeptiert, die ein Gebiet bereits bewohnten, bevor sie von Gruppen aus anderen Teilen der Welt unterworfen, untergeordnet oder kolonialisiert wurden oder ihr Gebiet Teil eines Staates wurde¹⁴. Auch dieser Begriff weist auf Widerstandsgeschichten hin.

Verwendung und Schreibweise der Begriffe Schwarz/weiß

In mehreren Beiträgen im Dossier werden auch folgende Schreibweisen verwendet: Schwarz (groß geschrieben) bzw. *weiß* (kursiv). Diese Schreibweisen zeigen an, dass die Autor:innen die Begriffe Schwarz und *weiß* nicht zur Beschreibung von phänotypischen Merkmalen von Menschen nutzen, sondern als konstruierte Kategorien, die auf Dominanzverhältnisse und damit verbundene verschiedene gesellschaftliche Positionierungen, Hintergründe, Sozialisationen und Lebensrealitäten verweisen. Die Kursivschreibung *weiß* verweist auf einen sozio-politischen Ort, der als Norm konstruiert und mit Privilegien ausgestattet ist, üblicherweise aber unmarkiert bleibt. Schwarz stellt eine widerständige politische Selbstbezeichnung dar. Durch das Großschreiben von ›Schwarz‹ wird der Widerstand zum Ausdruck gebracht. *Weiß* bildet dagegen kein politisches Pendant.¹⁵

Verwendung der Bezeichnungen ›Menschen mit Behinderung‹, ›Menschen mit Beeinträchtigung‹

An einzelnen Stellen im Dossier geht es um eine soziale Konstruktion von ›Behinderung‹. In Anlehnung an die kritischen Diskussionen aus den Disability Studies und Empfehlungen von Aktivist:innen für Inklusion und Barrierefreiheit wie Leidmedien.de¹⁶ wird hier die Bezeichnung ›Menschen mit Behinderung‹ verwendet, wenn damit darauf aufmerksam gemacht werden soll, dass die gemeinten Personen(gruppen) durch gesellschaftliche sowie kulturelle Zuschreibungen, aber auch durch soziale und technische Barrieren in ihrer vollwertigen und

14 vgl. z.B. MdM-Glossar online unter <https://glossar.neuemedienmacher.de/> (20.12.2020)

15 vgl. ebd.

16 Die Projektgruppe Leidmedien.de der Initiative SOZIALHELD:INNEN hat eine Broschüre mit Empfehlungen für eine ableismuskritische Sprache veröffentlicht, online unter <https://leidmedien.de/journalistische-tipps/leitfaeden/leidmedien-broschuere> (20.12.2020)

13 vgl. z.B. Dean/Jasmin (2011): 597ff.

selbstbestimmten Lebensführung behindert werden. Der Begriff ›Beeinträchtigung‹ wird nur dann verwendet, wenn eine Einschränkung spezifischer körperlicher Funktion gemeint wird. Aus ableismuskritischer Perspektive gilt hierbei die Perspektive, dass eine Beeinträchtigung oft erst dann zum Problem wird, wenn die Menschen durch die oben genannten Barrieren behindert und ausgeschlossen werden.

Gender Gap, Gendersternchen, Gender-Doppelpunkt: Verwendung und Schreibweise im Dossier

Mit der Verwendung von Gender Gap/Sternchen/Doppelpunkt sollen durch sprachlich intervenierende Benennungsformen tradierte Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit, die sich u. a. über Schreib- und Sprechweisen als Realität und Norm verfestigt haben, aufgebrochen werden. Es soll ausgedrückt werden, dass Geschlecht nicht ein entweder-oder, sondern ein Spektrum mit vielen Möglichkeiten ist. Die Autor:innen haben in ihren Manuskripten eine dieser Formen verwendet (z. B. Schüler_innen; Schüler*innen; Schüler:innen). Als Redaktionsteam haben wir uns für die Nutzung des Doppelpunkts als einer einheitlichen Form entschieden und die Schreibweise nach Möglichkeit relativ vereinheitlicht. Die Schreibweise bei Eigennamen der Organisationen oder Projekten wurde behalten (z. B. LAG Mädchen* und junge Frauen*). Uns in diesem Dossier für den Doppelpunkt zu entscheiden, hat zum einen den Grund, dass der Doppelpunkt von Vorleseprogrammen und Brailleschrift-Displays als Lücke gelesen wird und somit als barrierefreier gilt. Zum anderen tragen wir damit der Kritik Rechnung, die aus jüdischen Perspektiven auf die Verwendung von Sternchen-Zeichen geübt wird. Allerdings gibt es an allen Schreibweisen gut begründete Kritik und sie sind nicht widerspruchsfrei. Der Doppelpunkt beispielsweise ist nicht in queeren Communities entstanden und wird dahingehend kritisiert, dass er im Schriftbild nicht ausreichend unterbricht und irritiert.

Sprache ist wirkungsmächtig und aus unserer Perspektive ist es gut, dass Sprech- und Schreibweisen vorgeschlagen, zur Diskussion gestellt werden und in Bewegung bleiben – so auch unsere Praxis.

›In Schule‹ bzw. ›In der Schule‹

Im Dossier wird in erster Linie Schule als System bzw. als gesellschaftliche Institution mit spezifischen Aufgabenzuweisungen, Funktionen und Effekten in den Blick genommen. Um diesen allgemeinen Bezug zu verdeutlichen, nutzen mehrere Autor:innen in ihren Beiträgen den Ausdruck ›in Schule‹. An anderen Stellen werden Erfahrungen der Autor:innen in einer konkreten Schule angesprochen und damit der Ausdruck ›in der Schule‹ genutzt. Es geht also nicht um einen grammatikalischen Fehler, wenn vor dem Wort ›Schule‹ der Artikel ausgelassen wird, sondern um eine gewissermaßen verkürzte, zugleich verschiedene Aspekte des allgemeinen Bezugs auf Schule verbindende, Schreib- und Sprechweise.

◉ Einführende Texte zu Konzepten und Begriffen

In der Publikation sind zwischen den Beiträgen oder am Ende einzelner inhaltlicher Teile einführende Texte zu den in den Beiträgen zuweilen nur kurz angerissenen, für dieses Dossier aber bedeutsamen Konzepten und Begriffen zu finden. Die einführenden Texte wurden sowohl von einzelnen Autor:innen als auch von den Herausgeber:innen formuliert. Erstere werden in den Texten explizit genannt. In den Beiträgen werden die Begriffe, für die es solche Einführungen gibt, **mit diesem Zeichen ◉** markiert. Wo genau welche Einführungen zu finden sind, können dem entsprechenden Verzeichnis entnommen werden.

Literatur:

- Dean, Jasmin (2011):** Person/People of Colo(u)r. In: Arndt, Susan/Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag. Neue Deutsche Medienmacher e.V. (2021): MdM-Glossar, online unter <https://glossar.neuemedienmacher.de/> (20.12.2020)
- o.V./Leidmedien.de (2020):** Behinderung in den Medien. Tipps von Leidmedien.de Hg. von SOZIALHELDEN e.V., online unter <https://leidmedien.de/journalistische-tipps/leitfaeden/leidmedien-broschuere/> (20.12.2020)

Teil I

Inklusion und Bildung in
der Migrationsgesellschaft –
einführende Perspektiven

Inklusion und Bildung in der Migrationsgesellschaft – einführende Perspektiven

Wie bereits in den einleitenden Worten deutlich geworden ist, nimmt das Dossier eine bestimmte Perspektive auf die Konzepte Inklusion und Bildung in einer durch Migration gekennzeichneten Gesellschaft ein. In diesem ersten Teil markieren die Beiträge Perspektiven und Zugänge, durch die der defizitorientierte Blick auf die potentiellen Zielgruppen bewusst hin zu einer Betrachtung politischer, pädagogischer und institutioneller Bedingungen inklusiver Programmatiken und zu den Praktiken der Verhinderung oder gar Verunmöglichung inklusiver Visionen gewendet wird. Sie stellen zudem kritische und reflexive Einführungen in wesentliche Perspektiven dieses Dossiers dar.

In seinem einführenden Beitrag *»Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft«* entfaltet **Paul Mecheril** eine migrationspädagogische und rassismuskritische Perspektive auf die aktuellen bildungspolitischen Diskurse um Migration und Bildung. Er verweist dabei auf den Widerspruch zwischen der demokratischen Verpflichtung, Bildungsgerechtigkeit zu realisieren, und der systematischen Benachteiligung von bestimmten Schüler:innen. In seinen Ausführungen interessiert sich Paul Mecheril für die Resonanzverhältnisse zwischen Schule und Schüler:innen sowie ihren familiären Kontexten und diskutiert die Produktivität der Institution Schule im Hinblick auf die Herstellung von Ungleichheit.

Wie national- und bildungspolitische Konzepte und damit einhergehende Regelungen den Umgang mit migrationsbedingter Differenz an Schulen beeinflussen und verändern, nimmt **İnci Dirim** in ihrem Artikel zum Thema *»Migrationspolitische Verstrickung von schulischer Bildung«* in den Blick. Anhand von Beispielen zeigt İnci Dirim den Einfluss von migrationspolitischen Perspektiven wie Assimilation, Ausgrenzung und Einbezug auf die spezifischen schulischen Praxen in unterschiedlichen nationalen Kontexten.

Saphira Shure und **Anja Steinbach** fokussieren in ihrem *»Plädoyer für ein diskriminierungskritisches Inklusionsverständnis: Ableismus und Rassismus als Analysebrillen«* die Diskrepanz zwischen den Zielen von Inklusion, den Abbau von Diskriminierung voranzutreiben, und den aktuellen pädagogisch-professionellen Umgangsweisen mit Inklusion sowie Strukturen und Selbstverständnissen der Institution Schule, die dieses Ziel konterkarieren. Die Autor:innen zeigen, wie Inklusionsbemühungen die festschreibende und besondernde Wirkung von Kategorien und Einteilungen wie z. B. ›sonderpädagogischer Förderbedarf‹ oder ›Migrationshintergrund‹ verstärken, und diskutieren, unter welchen Bedingungen die Professionalisierung von Lehrer:innen zu Bildungsinstitutionen beitragen kann, die weniger Differenz und Ungleichheit erzeugen.

In seinem zweiten Beitrag mit dem Titel *»Illusion der Inklusion«* nimmt **Paul Mecheril** eine Kritik der gegenwärtigen Praxis sowie der allgemeinen Programmatik der Inklusion vor. In diesem Text wird auf das Widerspruchsverhältnis aufmerksam gemacht, in welchem die pädagogischen Inklusionsbemühungen zu den ›nicht-inklusive‹ gesamtgesellschaftlichen Bedingungen kapitalistischer Verhältnisse stehen. Der Beitrag zeigt auf, dass die Realisierung des unbedingten Rechtes auf Bildung, das dem Verständnis inklusiver Bildung zugrunde liegt, immer auch gefährdet ist, an der Logik der ›Leistung‹ des inklusiven Bildungssystems zu scheitern. Ausgehend von diesen Analysen wird somit die Frage nach der angemessenen normativen Ausrichtung des Begriffs (inklusive) Bildung aufgegriffen und die Notwendigkeit eines nicht-instrumentellen Bildungsbegriffs besprochen.

PAUL MECHERIL

Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft

ZU MEINER PERSON

Ich bin als Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld tätig. Meine inhaltlichen Schwerpunkte in der Lehre und in der publizistischen und anderen wissenschaftlichen Auseinandersetzung liegen nicht zuletzt bei Fragen, die das Verhältnis von migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen, Macht und Bildung stellt.

MEINE VISION

In meiner Vision ist die inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft eine Schule, für die eine reflexive und freundlich dominanzkritische Kultur sowie eine Kultur der Anerkennung von Differenzen kennzeichnend ist und eine solche Kultur entwickelt, thematisiert und befördert wird.

Einer solchen am Ideal der Inklusion orientierten Schule geht es auch um die selbstkritische Erweiterung und Differenzierung der Resonanzverhältnisse zwischen den (migrations)gesellschaftlich vermittelten Bildungsdispositionen der Schüler:innen und den Bildungserwartungen und -angeboten der Schule: je mehr Resonanz, desto mehr Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse.

Durch die Umstellung des politischen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland auf ein eher republikanisches Staatsbürgerschaftskonzept und auf Grund der erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts einsetzenden offiziellen Anerkennung der gesellschaftlichen Migrationstatsache ist es möglich geworden, dass Fragen von Migration und Bildung mittlerweile als akzeptierte und sogar konstitutive Bestandteile pädagogischer Studiengänge schulischer wie außerschulischer Ausrichtung gelten. Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft wird inzwischen als bedeutsame Querschnittsanforderung an pädagogisches Handeln begriffen. Aber nicht nur der wissenschaftliche Diskurs hat das Thema entdeckt; »Migration und Bildung« ist ein Topthema der Feuilletons, in Talk-Shows und politischen Verlautbarungen.

So bedeutsam und begrüßenswert es nun ist, dass in Deutschland der Zusammenhang Migration und Bildung inzwischen intensiv thematisiert wird, so problematisch ist allerdings die Art und Weise, wie dieser Zusammenhang häufig, wenn nicht zumeist, zum Thema wird. Der öffentliche Diskurs konzentriert sich unter der normativen, freilich vagen Hinsicht »Integration« weitgehend auf die Frage, wie Bildungsdefizite von »Menschen mit Migrationshintergrund« ausgeglichen werden können. Dadurch trägt der Diskurs zur Bestärkung eines Schemas bei, das nicht nur überaus grob zwischen zwei Gruppen unterscheidet (Menschen mit und ohne »Migrationshintergrund«). Er bestätigt darüber hinaus die nicht nur abwegige, sondern auch gefährliche Vorstellung, dass jene »mit Hintergrund« (potenziell) defizitäre Wesen seien, jene »ohne Hintergrund« nicht. In diesem Zusammenhang haben gerade in den letzten Jahren Negativdiskurse, in denen die Bedrohlichkeit und Gefahr, die mit Migration und mit »den Migrant:innen« verbunden sind, zugenommen. Die Aussage des Bundesinnenministers 2018, dass Migration »die Mutter aller Probleme«¹ sei, ist prominentes Symptom einer nicht selten rassistisch grundierten Negativperspektive auf die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit.

1 vgl. Bröcke und Quadbeck 2018

Die erste Aufgabe für die Ermöglichung von Bildung in der Migrationsgesellschaft lautet somit: Räume schaffen, in denen, wenn auch von unterschiedlichen Positionen aus, alle lernen können, nicht dermaßen Deutungs- und Handlungsmuster zu stärken, die an rassistische Schemata anschließen. Dies sollte auch ein zentrales Ziel inklusiver Bildung sein, zumindest jener, die Inklusion nicht als Fortsetzung von Integrationszumutungen unter einem neuen Namen und damit nicht als Einbezug in die gegebenen Verhältnisse versteht, sondern in wünschenswerte Verhältnisse.*

Zugleich hat das Thema Bildung in der Migrationsgesellschaft noch viele weitere Facetten. Bildung ist als eine grundlegende normative Größe in pädagogischen Zusammenhängen zu begreifen. Nicht zuletzt in Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und inklusiver Bildung wird Bildung zumindest implizit als wertvolles Gut angesehen, insofern etwa der Zugang zu Bildung, so dieser formell oder informell ungleich geregelt ist, als ungerecht verstanden wird. Bildung soll sein – wenn möglich für alle.

Inklusive Bildung in Schule der Migrationsgesellschaft

Nicht erst seit PISA ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland aufgrund ihres sozialen Hintergrunds benachteiligt werden. Die gegenwärtige Verfasstheit des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland ist durch die systematische Benachteiligung von Schüler:innen aufgrund ihrer je vorfindlichen sozioökonomischen Situation, ihrer familiären, sprachlichen etc. Sozialisation geprägt und widerspricht so dem Grundsatz des Menschenrechts auf Bildung für alle. Das → Recht auf Bildung ist nicht nur im Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgeschrieben; zusätzlich findet es sich auch im Artikel 28 der Kinderrechtskonvention sowie im Artikel 22 der Genfer Flüchtlingskonvention verankert. Alle drei Dokumente sind von der deutschen Regierung ratifiziert. So besteht staatlicherseits eine rechtliche Verpflichtung, allen Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung (und wenn irgend möglich zu

► rassismuskritischer Bildung) zu ermöglichen. Dass dieser verfassungsmäßigen Verpflichtung nicht durchgängig entsprochen wird, weist auf das komplexe Zusammenspiel der gesellschaftlichen Verfasstheit etwa der Institution Schule, strukturellen Bedingungen und pädagogischer Praxis hin.**

Antworten auf die im Rahmen inklusiver Konzepte gestellte Frage, wie das Bildungssystem konstruktiv und angemessen mit der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse umgehen kann, haben immer Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in ihrer Verschränkung zu berücksichtigen.

Im Rahmen eines inklusiven Blicks ist nicht das Fehlen von kognitiven, affektiven oder kommunikativen Ressourcen und Fertigkeiten auf der Seite bestimmter Schüler:innen und ihrer Eltern für die schulische Herstellung von Ungleichheit verantwortlich. Vielmehr sollte der Umstand betrachtet werden, dass die vorhandenen Ressourcen und Fertigkeiten etwa der Familien einen vergleichsweise geringen Beitrag zur Bewältigung der Anforderungen leisten, die Schulen an die Familien stellen. ›Verantwortlich‹ sind mithin nicht die Schüler:innen und ihre sozialen Kontexte an sich (wie es zuweilen etwa durch diagnostische Ansätze nahegelegt wird), sondern Resonanzverhältnisse zwischen familialen Ressourcen und schulischen Anforderungen (die es zu diagnostizieren gelte).

Einer am Ideal der Inklusion orientierten Schule geht es um die Erweiterung und Differenzierung von Resonanzverhältnissen zwischen den kognitiven, körperlichen, affektiven und kommunikativen ► Bildungsdispositionen der Schülerinnen und den Bildungserwartungen und -angeboten der Schule: je mehr Resonanz, desto mehr Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse.***

Schulen kommt deshalb die Aufgabe zu, zugleich *differenzfreundlich* und *diskriminierungskritisch* ausgerichtet zu sein. Differenzfreundlichkeit und ► Diskri-

* Siehe hierzu den Beitrag von Mecheril »Illusion der Inklusion« und den Beitrag von Shure/Steinbach in diesem Band.

** Siehe ausführlicher den Beitrag von Mecheril »Illusion der Inklusion« in diesem Band.

*** An anderer Stelle ist dieses Verhältnis als ► Disponiertheit-Kontext-Resonanz bzw. Dissonanz beschrieben.

► **Recht auf Bildung laut UN-Ausschuss Sozialpakt, 1999**

Der Kommentar Nr. 13 des UN-Ausschusses Sozialpakt ist dem Recht auf Bildung gewidmet.

Dieser (völkerrechtlich nicht verbindliche) Kommentar greift das am englischen Original orientierte »4A-Schema« auf. Demnach umfasst das Recht auf Bildung vier empirisch überprüfbare Bestandteile:

- ▶ die Verfügbarkeit von Bildung (availability),
- ▶ die Zugänglichkeit von Bildung (access),
- ▶ die Eignung von Bildung (acceptability) und
- ▶ die Anpassbarkeit von Bildung (adaptability).

Die Information ist zur Verwendung im Dossier zur Verfügung gestellt von: Saraya Gomis

- ▶ auf der Ebene der Zusammenarbeit mit regional und stadtteilrelevanten Akteur:innen, Eltern/Betreuenden und außerschulisch beteiligten Professionellen;
- ▶ auf der Ebene der (universitären) Ausbildung der bedeutsamen Akteur:innen im Feld, der Lehrer:innen, Schulleiter:innen, Hortbetreuer:innen, die eine hohe Komplexität zu meistern und immense Flexibilität zu zeigen haben.

Schulkulturelle Differenzfreundlichkeit

Die von Schüler:innen eingebrachten Unterschiede – etwa der Sprache, des Wissens (beispielsweise über Differenz- und Diskriminierungszusammenhänge), des Verhältnisses zur Bildungsinstitution – sind Unterschiede, die konstitutiv für gesellschaftliche und damit für Lernverhältnisse sind.

In gesellschaftlichen Kontexten, die von einer Vielzahl zum Teil voneinander abweichender und widersprüchlicher Lebensentwürfe geprägt sind, kommt der Schule die Aufgabe zu, Schüler:innen nicht nur Wissen über die historische und gegenwärtige Pluralität von Mensch-Sein im Allgemeinen zu vermitteln. Vielmehr ist es von Bedeutung, sich reflexiv so mit dem – die jeweilige, auch von unterschiedlichen und miteinander verwobenen ► Macht- und Differenzverhältnissen vermittelte Position kennzeichnenden – Verhältnis von »Eigenem« und »Fremdem« auseinanderzusetzen, dass der Anspruch der je Anderen mindestens erkannt, respektiert und fair geprüft wird. Das Vermögen von Schüler:innen, um das es hier geht, umfasst dreierlei: Vermögen der An-Erkennung der Identitäts- und Zugehörigkeitspositionen Anderer, Reflexion der eigenen Deutungsgewohnheiten (in denen andere als XY wahrgenommen werden) sowie die Bereitschaft, nicht dermaßen eigenen Identitätspositionen verhaftet zu sein.

Da Normalitätserwartungen von Schule sich bei denen, die diesen Erwartungen nicht ohne weiteres entsprechen, als erschwerte Bildungsvoraussetzungen auswirken können, stellt die Forderung nach Erweiterung und Flexibilisierung der Erwartungen einen weiteren Strang von Differenzfreundlichkeit dar. Wertschätzung und positive Wahrnehmung der kulturellen beziehungsweise sprachlichen Vielfalt, die Schüler:innen in die Schule mit- und einbringen, sind kennzeich-

minierungskritik sind auf den unterschiedlichen Ebenen, die schulische Realität kennzeichnen, bedeutsam:

- ▶ auf der strukturellen Ebene (etwa: Schaffung eines Angebots an Schulformen, die auch international kompatibel sind und damit transnationale Bildungsbiographien nicht verunmöglichen; Flexibilität und Durchlässigkeit des Systems für unterschiedliche Bildungsbiographien und soziale Herkunft von Schüler:innen; Wissen um und Orientierung an unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen, Zugehörigkeiten und Bildungsbedürfnissen von Schüler:innen und Eltern als Normalfall);
- ▶ auf der Ressourcenebene (etwa: Schaffung von Lehrer:innenstellen, Ausstattung der Schulgebäude und Lehrmaterialien, Zeit, Wissen);
- ▶ auf der Ebene der pädagogischen Konzepte, der Didaktik und Methodik und der verwendeten Lehrmittel, die auf die Diversität der Lerndispositionen und -geschichten der Schüler:innen bezogen sind und denen es auf der Ebene von Vermittlungsform und Inhalt gelingt, heterogene Lerngruppen durch vielfältige Zugänge anzusprechen und Lernprozesse in Gang zu setzen;

nend für inklusive Schulen. In Schweden beispielsweise findet sich ein breites minoritätensprachliches Angebot an Schulen und in Kanada gilt es als selbstverständlich, dass in den Unterricht die nicht englischen bzw. französischen Familiensprachen einbezogen werden, z. B. in Form von freiwilligen Schüler:innenformulierungen, die in gemeinsamer Arbeit der Schüler:innen ins Englische übertragen werden. Ziel ist es, den Kindern durch die Nutzung der Familiensprachen das anstehende fachliche Lernen besser zu ermöglichen und sie dabei – im Dienst der Sache, die erarbeitet werden soll – von dem Druck zu befreien, sich auf das Englische konzentrieren zu müssen und dadurch von den *eigentlichen* Inhalten des Unterrichts abgelenkt zu werden.

Für das Schul- und Unterrichtsgeschehen bedeutet dies, dass die von den Schüler:innen eingebrachten Unterschiede in mehrfacher Hinsicht pädagogisch bedeutsam werden: Den Selbstverständnissen von Schüler:innen hat die Schule zunächst in der Weise Rechnung zu tragen, dass sie diese symbolisch wie faktisch anerkennt und ihnen im angemessenen Rahmen ihrer Fertigkeiten, Kenntnisse und Interessen Bildungsprozesse ermöglicht. Die Entwicklung und Revision von Konzepten sprachensensiblen Unterrichts ist von Bedeutung, in denen die Grundlagen dafür gelegt werden, dass alle Schüler:innen sich differenzierte sprachliche Mittel aneignen, die in unterschiedlichen schulischen, privaten und beruflichen Kontexten der mehrsprachigen und pluralen Gesellschaft relevant sind. Auch Schulmaterialien und Curricula gilt es beispielsweise mit Blick auf die impliziten ► Subjektivierungsangebote, in denen zwischen anerkannten und weniger anerkannten Subjekten und Lebensäußerungen (Sprache, Verhalten, Vorlieben etc.) unterschieden wird, kritisch zu betrachten und zu überdenken. In diesem Zusammenhang stellt sich u. a. die Frage nach der Ausdifferenzierung und Vervielfältigung der allgemeinen Angebotsstruktur.

So wäre – um ein Beispiel anzuführen – hier an die Veränderung jenes Geschichtsunterrichts zu denken, der von der einen Geschichtserzählung (aus einer bestimmten, national verengten Perspektive heraus) ausgeht, eine Veränderung, die das allgemeine geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht ernstnimmt, dominanzkulturelle Traditionen der Verhinderung bestimmter Erinnerun-

gen ermöglicht, vielfältige Geschichtserzählungen zulässt und diese auch in ihrem Spannungsverhältnis bearbeitet.

Rassismus- und diskriminierungskritische Schulkultur

Der Ausgangspunkt und die Basis einer rassismus- und diskriminierungskritischen Schulkultur ist das Wissen um und die Einsicht in die Alltäglichkeit und ›Normalität‹ gesellschaftlicher sowie schulischer Diskriminierungsverhältnisse, die zuweilen auf rassistischen Schemata gründen. Der Schule als gesellschaftlichem Ort und als Ort der Gestaltung von Gesellschaftlichkeit sind bestimmte Diskriminierungsmechanismen eingeschrieben, etwa die Benachteiligung von Schüler:innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, oder die Annahme, dass einem Schüler, der Murat heißt, im Hinblick auf schulisches Lernen weniger zgetraut wird als einem Schüler, der Max heißt. Diese Diskriminierungsmechanismen sind nicht immer wirksam, können aber jederzeit aktiv und aktiviert werden. Diskriminierungskritik besteht hierbei zunächst darin, um die Existenz dieser Diskriminierungsmechanismen zu wissen und nicht den Großteil der Energie darauf aufzuwenden, zu beteuern, dass hier, an unserer Schule keine Diskriminierung stattfindet und zu allerletzt durch mich.

Professionalität zeigt sich vielmehr darin, dass Dinge nicht abgewehrt werden, weil sie unangenehm sind und nicht sein sollen. Professionalität zeigt sich darin, dass Lehrer:innen ein Interesse haben, die Bedingungen zu *erkennen*, die angemessenes Lernen erschweren und ihre Beteiligung dabei zu betrachten. Professionalität zeigt sich darin, dass Lehrer:innen ein Interesse haben, die Bedingungen zu *verändern*, die angemessenes Lernen erschweren. Dazu gehört womöglich auch ihr eigenes Denken und Fühlen. Dies macht den Lehrer:innenberuf ja so anspruchsvoll. Er erfordert Mut: das eigene Denken, Wahrnehmen und Fühlen muss zum Thema werden, es steht zur Disposition, weil dieses gewissermaßen ein Medium der Lernprozesse der Schüler:innen ist. Wo die Auseinandersetzung mit sich selbst abgewehrt wird, wird aber Professionalität abgewehrt und die Chance darauf, mutig zu sein, vertan.

Der Erklärungsansatz der institutionellen Diskriminierung macht deutlich, dass es nicht nur verkürzt wäre, die Benachteiligungen und Schlechter-Stellungen von Schüler:innen, die zum Beispiel als »mit Migrationshintergrund« bezeichnet werden, auf eine absichtliche Diskriminierung durch Lehrer:innen zu führen und mit ihr gleichzusetzen. Dies kommt auch vor. Aber daneben sind auch Diskriminierungsmechanismen bedeutsam, die gewissermaßen hinter dem Rücken der schulischen Akteur:innen wirken.

Mit Bezug auf Interventionsmöglichkeiten zur Veränderung von Diskriminierung empfiehlt der Ansatz der institutionellen Diskriminierung im Kern ein mehrschrittiges Programm der institutionellen Selbst-Aufklärung: die Schule als bedeutsamer Ort der Produktion von Lebenschancen sollte über Instrumente und Routinen verfügen, sich kritisch mit den Mechanismen der Produktion von Lebenschancen auseinanderzusetzen, die bestimmte Schüler:innen-Gruppen benachteiligen und andere bevorteilen. Wo diese Auseinandersetzung nicht geschieht, haben wir es mit Professionalitätsdefiziten zu tun.

Das Ineinandergreifen von Unterschieden auf der einen Seite, die die Schüler:innen in die Schule einbringen, und gesellschaftlichen Machtverhältnissen auf der anderen Seite, die diese Unterschiede in Ungleichheit umwandeln, verstrickt die pädagogischen Institutionen in das dynamische Wechselspiel von Macht und Differenz. Dabei reagieren sie nicht nur auf diese Verhältnisse der Macht/Differenz, sondern werden aufgrund der in der institutionellen Praxis aufgehobenen Gewohnheiten zu aktiven Produzent:innen dieser Verhältnisse. Es ist an diesem Punkt ein Zeichen pädagogischer Professionalität, sich nicht als Opfer, sondern in einer methodischen Einstellung der (Selbst-)Reflexion als Verursacher:in der Verhältnisse zu verstehen, nicht um das institutionalisierte pädagogische Tun zu zerstören, sondern um es zu überdenken, neu auszurichten und zu verfeinern.

Als eine wesentliche Aufgabe an der Leitlinie inklusiver Bildung orientierten pädagogischen Handelns unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen kann somit zusammenfassend angesehen werden: Es geht darum, der gegebenen Pluralität gesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien differenzsensibel Rechnung zu tragen und dabei gleichzeitig diskriminierungskritisch stereotype und stigmatisierende Fest- und Zuschreibungen nicht auszublenden, sondern zu erkennen und selbst zu vermeiden.

Literatur:

Bröcke, Michael/Quadbeck, Eva (2018): Horst Seehofer im RP-Interview: »Migrationsfrage ist die Mutter aller Probleme«. RP online 06 (09).

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Paul Mecheril

► Disponiertheit – Kontext – Diskrepanz¹

Dispositionen stellen die Vermögen, Empfindsamkeiten und Befangenheiten einer Person dar, die als Gewohnheiten sichtbar werden. In Abgrenzung zu ›Gewohnheit‹, die eine (Selbst- oder Fremd-)Beobachtungskategorie bezeichnet, verweist der Begriff ›Disposition‹ auf Elemente einer (hypothetischen) vorreflexiven Orientierungsstruktur. Sie liegt den beobachtbaren Gewohnheiten zugrunde und bedingt das Handeln und Erleben, aber auch das Nicht-Handeln-Können und Nicht-Erleben der Einzelnen. Dispositionen resultieren aus wiederholten Erfahrungen, die die Eingebundenheit eines Individuums in spezifische soziale Zusammenhänge anzeigen und diese Eingebundenheit ermöglichen. Das Zusammenspiel der Dispositionen kann als habituelle **Disponiertheit** bezeichnet werden. Sie geht aus einer unverwechselbaren Geschichte und der Stellung des Individuums innerhalb der Gruppen, denen es zugehört, hervor. Habituelle Disponiertheit ist das Zusammenspiel von Gewohnheiten des Denkens, des Empfindens, des Handelns, des Geschmacks und des Urteilens.

Der Blick auf das Verhältnis von ›Disponiertheit‹ und ›Kontext‹ macht es möglich, Bildungsverläufe im Bildungssystem als *relationale Phänomene* zu verstehen. Eingeschränkte Perspektiven, die nur die Schüler:innen, ihre familialen Einbindungen und daraus resultierende Vermögen oder ausschließlich die Institution Schule in den Blick nehmen, greifen zu kurz. Ihnen entkommt das komplexe Zusammenspiel von ›Kontext‹ und ›Disponiertheit‹, denn in Schulen findet sich ein Arrangement, in welchem bestimmte Gruppen ihre gewohnten sozialen Kontexte vorfinden. Sie werden dadurch privilegiert. Andere finden ihren gewohnten sozialen Kontext nicht vor und werden dadurch benachteiligt.

¹ Ausführungen zu diesem Konzept finden sich in: Mecheril 2004: Kap. 5.

Paul Mecheril

► Illusion der Chancengleichheit²

Die »Illusion der Chancengleichheit«³ besteht darin, dass unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden. Dies trägt jedoch zu einer raffinierten, da maskierten Form der Reproduktion von Ungleichheit bei, da aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit einige von diesen »gleichen Wettbewerbsbedingungen unter Ungleichen« profitieren, während andere wiederum systematisch schlechter gestellt werden.

Der allgemeine Zugang zur Schule – die Möglichkeit schulischer Bildung »für alle« – der nicht durch Merkmale wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, religiöse Überzeugung etc. eingeschränkt wird, liegt den demokratischen Bildungsinstitutionen programmatisch zugrunde und legitimiert diese. Jedoch zeigen u. a. bildungssoziologische Analysen über die Wirkungsweisen und Effekte des Bildungssystems, dass das demokratische Bildungssystem im Widerspruch zu seinem universalistischen Egalitätsanspruch steht. Paradoxerweise entspricht es gerade *aufgrund* dieses Anspruchs dieser Programmatik nicht. Differenzen zu ignorieren trägt bei gegebenen Differenzen zu einer Ungleichbehandlung bei, auch wenn diese Ignoranz einem egalitären Anspruch entspringt.

Die Verwendung universalistischer Kriterien beispielsweise bei der Leistungsabschätzung trägt damit nicht nur zur Bewahrung der aufgrund außerschulischer Voraussetzungen eingebrachten Unterschiede bei, sie verwandelt diese auch in Ungleichheiten. Gleichbehandlung bei gegebenen Unterschieden und ungleichen Startbedingungen schreibt Benachteiligungen fort und bestätigt diese. Daher besteht eine der zentralen Anforderungen an das schulische Bildungssystem darin, die von ihren Schüler:innen eingebrachten basalen Dispositionen und Disponiertheiten zu berücksichtigen und ihnen zu entsprechen.

Literatur:

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett Verlag.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

² Ausführlicher in: Mecheril 2004: Kap. 5

³ vgl. Bourdieu/Passeron 1971

INCI DIRIM

Migrationspolitische Verstrickung von schulischer Bildung

Ob und wie Schüler:innen mit anderer Staatsbürgerschaft als die des Staates, in dem sie leben, beschult und unterrichtet werden, unterliegt einem steten Wandel. Das betrifft auch die Frage des Umgangs der Schule mit Schüler:innen, die zwar nicht neu eingewandert sind, aber auf Grund der Einwanderung ihrer Eltern, eines Elternteils oder von weiteren Vorfahren (auch) im privaten Umfeld mit anderen Sprachen als die der Unterrichtssprache(n) bzw. (auch) mit anderen Traditionen, Wissensbeständen, Denkweisen und Alltagspraktiken aufwachsen. Dies hängt mit dem Wandel der (majoritäts-)gesellschaftlichen Sichtweisen auf »natio-ethno-kulturelle Differenz«¹ zusammen und damit, welche Sichtweise sich (bildungs-)politisch durchsetzt. Um diese Prozesse nachvollziehen zu können, kann die historische Entwicklung in den Blick genommen werden, mit der auch gegenwärtige Vorgehensweisen zumindest zum Teil interpretiert werden können. In Bezug auf die beiden deutschen Staaten BRD und DDR beispielsweise liegen u. a. zahlreiche Forschungsarbeiten von Marianne Krüger-Potratz² vor, auch in einer die Vorgehensweisen in beiden Staaten miteinander vergleichenden Art und Weise. Krüger-Potratz arbeitete unter anderem heraus, dass in der DDR Migration viel weniger thematisiert wurde als in der BRD, obwohl es auch in der DDR Einwanderung gab, etwa aus Vietnam.³ Allerdings sollte der Vergleich der BRD und der DDR nicht darüber hinwegtäuschen, dass im föderalen Bildungssystem des »wiedervereinten« Deutschland, in dem die Bundesländer in Bildungsfragen wie Aufbau des Schulsystems Autonomie besitzen, mit natio-ethno-kultureller Differenz unterschiedlich umgegangen wird. Eine im Jahr 2001 von Ingrid Gogolin, Ursula Neumann und Lutz Reuter herausgegebene umfangreiche Vergleichsstudie dokumentiert die zur letzten Jahrhun-

ZU MEINER PERSON

Ich bin Sprach- und Erziehungswissenschaftlerin und arbeite als Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Zum Themenbereich »Migration und Mehrsprachigkeit« habe ich an verschiedenen Hochschulstandorten in Deutschland und Österreich Erfahrungen gesammelt.

MEINE VISION

In den de facto multilingualen, aber amtlich weitestgehend monolingualen Staaten Deutschland und Österreich ist es auf der einen Seite wichtig, unter den gegebenen Rahmenbedingungen die Aneignung der deutschen Sprache zu unterstützen, aber auch immer Möglichkeiten einer bi- und mehrsprachigen Bildung zu eruieren und zu versuchen, auch Modelle einer bi- und mehrsprachigen Bildung zu implementieren.

-
- 1 Der Ausdruck »natio-ethno-kulturelle Differenz« (vgl. Mecheril 2010: 14f.) soll im vorliegenden Beitrag zum Ausdruck bringen, dass die Unterscheidung von Menschen in natio-ethno-kulturelle Gruppen eine gesellschaftlich relevante Unterscheidung bedeutet, die Konsequenzen mit sich bringt, gerade auch im Bildungsbereich.
 - 2 vgl. Krüger-Potratz u. a. 1991 oder 2011
 - 3 vgl. Krüger-Potratz 1991

dertwende gegebenen rechtlichen Unterschiede in den deutschen Bundesländern in der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit anderer Staatsbürgerschaft als der deutschen und war selbst zum Zeitpunkt ihres Erscheinens bereits z. T. überholt.

Bemerkenswert erscheint zudem, dass bildungspolitische Vorgehensweisen juristische Grundlagen überschreiten können, wie es zum Beispiel in Österreich im Falle des Umgangs mit der Aneignung der Schulsprache Deutsch beobachtet werden kann. Die Verpflichtung zur Sicherung der Kenntnis der Unterrichtssprache ist in Österreich auf die Erziehungsberechtigten verlagert: »Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen«⁴. Obwohl die Eltern zuständig sind, gibt es seit Jahren, im vorschulischen und schulischen Bereich, einen Anstieg von Maßnahmen zur Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch an Schüler:innen, die sie nicht erwartungsgemäß beherrschen. Es scheint sich – aus verschiedenen Gründen – das Verständnis durchgesetzt zu haben, dass man es nicht den Eltern überlassen kann, dass die Schüler:innen das für die Teilnahme am Unterricht erforderliche Niveau im Deutschen mitbringen.

Die unterschiedlichen Traditionen und sich verändernden Regelungen zum Umgang mit natio-ethno-kultureller Differenz an Schulen hängen mit bestimmten politischen Entwicklungen zusammen.

Ein Beispiel dafür ist der »monolinguale Habitus«⁵, den Ingrid Gogolin mit einer empirischen Studie der Schule in Deutschland attestierte. Der Begriff geht auf die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu zurück und besagt für den Zeitraum der Studie, dass die interviewten Lehrpersonen Monolingualität als normal und Mehrsprachigkeit als Abweichung betrachten und ihr Handeln an dieser »eingefleischten« Sichtweise orientieren. In ihrer Studie arbeitet Gogolin heraus, dass die politische Gleichsetzung »ein Volk, ein Staat eine Sprache« im Zuge der Bildung und Festigung des deutschen Nationalstaats gerade durch das Bildungs-

system indoktriniert wurde.⁶ Sie zeigt, dass die Schwierigkeiten der deutschen Schule, mit Mehrsprachigkeit umzugehen, mit diesem schwer reflektier- und veränderbaren Habitus zusammenhängen. Seit dem Ersterscheinungsjahr der Studie, 1994, ist viel Zeit vergangen. Wir können beobachten, dass in diesem Zeitraum in Deutschland zahlreiche Modelle zum Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und der Bildungssprache Deutsch entwickelt und implementiert wurden. Dass diese Entwicklung als Veränderung des monolingualen Habitus zu werten ist, trifft aus meiner Sicht allerdings nur eingeschränkt zu, da durch Deutschförderung die Orientierung an der Monolingualität im Deutschen weiterbesteht. In jedem Fall kann eine Linie von der Politik der Nationenbildung zur bildungsbezogenen Migrationspolitik gezogen werden, bei der das Deutsche als weitestgehend einzige Unterrichtssprache (bis auf den Fremdsprachenunterricht und den herkunftssprachlichen Unterricht) etabliert und beibehalten wurde.

Der Zusammenhang von Migrationspolitik und schulischer Bildung ist vielschichtig. Im Folgenden werden, einer gewissen Systematisierung und Abstrahierung wegen, die Auswirkungen der migrationspolitischen Perspektiven *Assimilation*, *Ausgrenzung* und *Einbezug* auf den Umgang mit migrationsbedingter Differenz in öffentlichen Bildungssystemen verschiedener Staaten mit drei Beispielen dargestellt.

Assimilation: Isabel Sievers stellt in ihrer Dissertation »Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster«⁷ die Ergebnisse einer Interviewstudie zu Einstellungen von Lehrpersonen in Deutschland und Frankreich zum Umgang mit (migrationsbedingter) »Heterogenität« im Unterricht vor. Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass die Sichtweisen der Lehrpersonen in beiden Ländern sich an ihrem Sprechen über die Schüler:innen mit Migrationsgeschichte erkennen lassen und auf nationale Unterschiede zurückgeführt werden können. In den Interviews, die in Deutschland auf Deutsch und in Frankreich auf Französisch geführt wurden, zeigen sich gravierende Unterschiede der Bezeichnungen der Schüler:innengruppe, die im Fokus steht. Die Lehrenden in Deutschland sprechen über die Schüler:innen häufig mit nationalitäts- und herkunftsbezogenen Bezeichnungen, z. B. »Ich habe türkische

4 Das österreichische Schulunterrichtsgesetz SchUG §3, Abs. 3

5 Gogolin 2008

6 vgl. ebd.

7 Sievers 2009

Kinder, Kurden, Russen, aber nicht so viele [Polen], arabische Kinder z. B. Libanon, Afghanistan, Pakistan und Jugoslawien, Albanier«⁸ und Ableitungen dieser Zugehörigkeiten wie »*ein halb-türkischer Junge*«⁹. Dagegen lassen die Lehrer:innen in Frankreich eher allgemeine migrationsbezogene Bezeichnungen wie »*enfants migrants*«¹⁰, an denen die Herkunftsländer der Schüler:innen bzw. deren Familien nicht erkennbar werden. Sievers erklärt diesen Unterschied der Bezeichnungspraxis mit Unterschieden der grundlegenden migrationspolitischen Orientierungen beider Staaten. In Frankreich ist – zum Zeitpunkt der Durchführung der Datenerhebungen – eine im Gegensatz zu Deutschland ausgeprägte Politik der Assimilation vorherrschend. »Den Einwanderern wurde und wird unterstellt, dass sie aus bewusster Entscheidung für die Idee der Republik, aus Begeisterung für die französische Zivilisation ins Land kommen. Insofern stand es für die weitaus meisten Franzosen immer außer Frage, dass die Migranten der großen Einwanderungswellen Franzosen werden wollten«¹¹. Aus dieser Wahrnehmung heraus lässt sich, so Löser, eine strikte Ablehnung des expliziten Einbezugs von migrationsbedingter natio-ethno-kultureller Differenz in die Schule ableiten, die sich bis zu einem völligen Ausblenden von Bezügen zu den Herkunftsländern durchzieht.¹² Die Effekte dieser unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einstellungen für die Entwicklung und Bildung von Schüler:innen wurden nicht untersucht; es liegt aber auf der Hand, dass eine Ausblendung von Herkunft und eine starke Hervorhebung u. a. unterschiedliche Auswirkungen auf die Entwicklung eines kindlichen und jugendlichen Selbstverständnisses haben werden.

Einbezug: Jessica Löser beschäftigt sich in ihrer, mit der Arbeit von Isabel Sievers fast zeitgleich erschienenen, Dissertation mit drei anderen Staaten und deren migrationsbezogener Bildungspolitik, nämlich von Deutschland, Schweden und Kanada.¹³ Sie arbeitet mit umfangreichen Dokumentenanalysen, Interviews mit Lehrpersonen und bildungspolitischen Verantwortlichen sowie Unterrichtsbeobachtungen heraus, dass in diesen drei Staaten mit Schüler:innen mit Migrationsgeschichte und deren Familien sehr unter-

schiedlich umgegangen wird. Am Fall der Mehrsprachigkeit wird dies besonders deutlich. Löser zeigt, dass in Kanada (untersucht in Ontario) der offenste Umgang mit anderen Sprachen als Englisch gepflegt wird. Beispielsweise wird den Familien, die neu eingewandert sind, ein »Settlement Worker in School«¹⁴ zur Verfügung gestellt, der die Familien in der Eingewöhnung an das neue Bildungssystem begleitet und dabei mit ihnen in den Sprachen arbeitet, die sie am besten beherrschen. Löser führt die im Vergleich zu den beiden anderen Ländern sehr starke Akzeptanz und Berücksichtigung von Migration in Kanada auf das offizielle Selbstverständnis dieses Landes als Einwanderungsland zurück, das von einem Hochhalten und Feiern von Unterschiedlichkeit gekennzeichnet ist. Dies wirkt sich bis in die Lehrer:innen(aus)bildung hinein aus und beeinflusst die Haltungen sowie Praktiken der Lehrpersonen: »Speaking another language should be celebrated«¹⁵, so drückt es eine der interviewten Lehrpersonen aus. Löser findet während ihrer Datenerhebungen in Kanada eine in Deutschland und auch Schweden unvorstellbare Offenheit im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit von Kindern, Jugendlichen und Eltern vor, das mit dem oben genannten politischen Selbstverständnis dieses Landes zusammenhängt, das sich zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie von dem der beiden anderen Staaten im Hinblick auf Einwanderung unterscheidet. Folglich wird auf vielen Ebenen und in vielen Kontexten des öffentlichen Lebens Vielfalt in verschiedener Form gefeiert, auch in der Bildungsinstitution Schule.

Segregation: Nach einer langen Phase der sozialdemokratischen Regierungen fand im Jahr 2017 in Österreich ein Regierungswechsel statt, bei dem die ÖVP und FPÖ (eine Mitte-Rechts-Koalition) die Regierungsbildung übernahmen. In den Jahren vor diesem Wechsel wurde – in nicht ausreichendem Ausmaß – Deutschförderung an Schulen mit unterschiedlichen additiven und integrativen Maßnahmen durchgeführt. Die neue Regierung setzte mehr Mittel ein und führte 2017 segregative »Deutschlernklassen« ein, in denen die Schüler:innen, die sich Deutsch als Zweitsprache eignen, nach Ergebnis einer Sprachstandsdiagnose mindestens ein halbes Jahr lang Deutschunterricht erhalten und nur selten den Regelunterricht besuchen¹⁶; auch bei der Einschulung in die erste Klasse findet

8 ebd.: 90

9 ebd.

10 ebd.: 92, auf Deutsch = »Migrantenkinder«

11 ebd.: 100

12 vgl. ebd.

13 vgl. Löser 2010

14 Löser 2011: 210

15 ebd.

16 vgl. Füllekruss/Dirim 2020

diese Praxis Anwendung. Nach umfangreicher Kritik von Seiten der Wissenschaft wurde an dem Konzept nicht gerüttelt; lediglich die Dauer des Verbleibs der Schüler:innen in diesen Klassen wurde gekürzt.¹⁷ Auch nach dem neuerlichen Regierungswechsel Anfang 2020 behielt die ÖVP in der Koalition mit den »Grünen« die Bildungspolitik in der Hand und führte den eingeschlagenen Kurs trotz anhaltender Kritik fort. An dieser Entwicklung lässt sich sehr deutlich erkennen, dass parteipolitische Positionierungen zu Migration die schulischen Bildungsangebote stark beeinflussen. Der radikale Wandel im Zuge der Regierungsbildung und -beteiligung der ÖVP verfolgt vielleicht die Erhöhung der Deutschkompetenz von Schüler:innen, deren Realisierung allerdings erst durch eine umfassende Evaluation feststellbar wäre. Mit der Vorgehensweise wird aber Segregation bzw. Absonderung von Kindern und Jugendlichen, die sich in der Phase der Aneignung des Deutschen befinden, in Kauf genommen bzw. forciert.

Im Zuge der Politikwechsel gehen in Österreich starke Veränderungen im schulischen Umgang mit Migration einher, die an dieser Stelle nicht weiter beschrieben werden sollen. Das Ziel der Ausführungen ist nicht so sehr eine lückenlose Darstellung der Ereignisse, sondern eher die der Abhängigkeit von Bildungsangeboten von der Migrationspolitik. Dass die Veränderung in den schulischen Vorgehensweisen nicht ausschließlich zum Vorteil von Schüler:innen gereichen, liegt auf der Hand, denn nicht jede politische Partei setzt sich für das Wohl aller Schüler:innen gleichermaßen ein.

Migrationsbedingte Differenz wird vom Bildungssystem mit erzeugt, so dass es durchaus legitim erscheint, an dieser Stelle einmal mehr darauf hinzuweisen, dass die Schule die von ihr selbst (mit)erzeugte Differenz bearbeitet.

Was heißt dies nun für angehende und praktizierende Lehrende? Sind sie habituell und juristisch derart an die Traditionen und Regelungen der Bildungspolitik gebunden, dass ihnen nichts anderes übrigbleibt als marionettenhaft »mitzuspielen«? Dies ist eine in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft immer wieder

aufgegriffene Frage. Aus ihren systemtheoretischen Analysen von Regelungen an Bielefelder Schulen, die Mitte der 1990-er Jahre dazu dienten, mit migrationsbedingter sprachlicher Differenz umzugehen, folgern Gomolla und Radtke Anfang der 2000-er Jahre, dass Lehrpersonen Schüler:innen schädliche Maßnahmen umsetzen müssen, ganz unabhängig davon, was sie von ihnen halten.¹⁸ Allerdings lässt sich immer wieder beobachten, dass Lehrpersonen sich wenngleich nicht allen, aber doch bestimmten Vorgaben widersetzen, indem sie ihre Kritikmöglichkeiten und Handlungsspielräume nutzen. Beispielsweise haben Diskussionen über die Umsetzung der segregierten Deutschklassen in Österreich gezeigt, dass es Schulen und Lehrpersonen gibt, die aus Überzeugung frühere nicht segregierte Formen der Deutschvermittlung fortsetzen.¹⁹ Allerdings ist es sicherlich nicht allen Lehrer:innen möglich, solch starken Widerstand zu üben. Aber auch dies muss nicht heißen, dass nichts geschieht.

Lehrende können vielleicht nicht alle Habitualisierungen und mögliche Folgen von alten und neuen Regelungen überblicken und ggf. bekämpfen. Dennoch gibt es viele Möglichkeiten mit einer selbstreflexiven Arbeitsweise die von gegebenen Routinen ausgehenden hierarchisierenden und ausgrenzenden nation-ethno-kulturellen Differenzsetzungen zu schwächen.

Ein Beispiel hierfür wäre eins aus der Deutschvermittlung: anstatt mit den üblichen naturalisierenden Hinweisen auf die »Herkunftssprachen« (»deine Sprache«) zu arbeiten und den Schüler:innen damit das Deutsche als ebenfalls eigene Sprache abzusprechen, wäre es durchaus möglich, anders über migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zu sprechen. Der Grund für die Suche nach alternativen Vorgehensweisen könnte darin liegen, dass mit den wiederholten Hinweisen auf »deine Sprache« zwar eine Anerkennung prekariert Migrationssprachen und deren Sprecher:innen verbunden wäre, aber diese Anerkennung eine wäre, die die betreffenden Schüler:innen als »Andere« markiert, die sich nicht als legitime Sprecher:innen des Deutschen erleben. Ein weiterer Grund für die Vermeidung solcher Ansprachen könnte sein, dass die

¹⁸ vgl. Gomolla/Radtke 2009

¹⁹ Eigene Beobachtung der Autorin im Rahmen einer Diskussionsveranstaltung in Wien.

¹⁷ vgl. Füllekruss/Dirim 2020 und Standard 2018

Lehrer:innen diese Differenzsetzung und auch derartige Ausgrenzung der Schüler:innen vermeiden wollen. Denkbar wäre dafür beispielsweise eine Aufgabenformulierung wie die folgende: »Wähle für die neuen deutschen Wörter, die du gelernt hast, Entsprechungen in anderen Sprachen, die du sprichst.« Damit würde keine moralisierend-nationalisierend-naturalisierende Festlegung auf eine als »Herkunftssprache« identifizierte Sprache stattfinden, sondern eine offenere, den Schüler:innen verschiedene subjektive Bezugnahmen auf die Sprachen, die für sie eine Relevanz besitzen, ermöglicht werden. Das Deutsche und die Migrationssprachen würden – zumindest im Rahmen dieser Aufgabe – auf dieselbe Ebene gestellt werden. Die von Paul Mecheril 2004 ins Leben gerufene **»Migrationspädagogik«**²⁰ bietet Reflexionsperspektiven für das Erkennen und Analysieren der bestehenden Vorgehensweisen im schulischen Bereich und deren Veränderung an. Dazu gehört die Arbeitsweise mit dem Prinzip der »Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität«^{21*}, das bestehende Differenzen aufzugreifen ermöglichen soll, ohne zugleich Festlegungen auf diese Differenzen zu reproduzieren.

Literatur:

- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010):** Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 121–149.
- Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020):** Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, Juliane (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz, 68–84.
- Gogolin, Ingrid (2008):** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz (Hg.) (2001):** Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999. Münster/New York: Waxmann.

Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (2009):

Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.

Krüger-Potratz, Marianne (1991): Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Münster/New York: Waxmann.

Krüger-Potratz, Marianne (2011): Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, 51–68.

Löser, Jessica M. (2010): Schulischer Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität – Fallstudien im internationalen Vergleich. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Löser, Jessica M. (2011): Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Perspektive. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, 192–203.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u. a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 7–22.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS): Schulunterrichtsgesetz von 2013, online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600 (12.6.2020)

Sievers, Isabel (2009): Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

o.V. (2018): Deutschklassen – Experten sehen Licht und Schatten. In: DER STANDARD Bildung, am 23. Jänner 2018, online unter www.derstandard.at/story/2000072827344/deutschklassen-experten-sehen-licht-und-schatten (2.9.2020)

²⁰ Mecheril 2004

²¹ Dirim/Mecheril 2010: 137

* Siehe den Beitrag von Paul Mecheril »Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft« in diesem Band.

► Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Der Begriff »natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit« ist ein Schlüsselbegriff aus der ► Migrationspädagogik.¹ Er soll darauf aufmerksam machen, dass die Rede von z. B. ›Migrant:innen‹, ›Ausländer:innen‹, ›Syrier:innen‹ oder ›Deutschen‹ in der Regel nicht allein auf Kultur, Nation oder Ethnizität verweist. Vielmehr verschwimmen in diesen Markierungen die Kategorien Kultur, Nation und Ethnizität und beziehen sich gegenseitig aufeinander. Der Ausdruck ›natio-ethno-kulturell‹ zeigt dies an und bezieht auch religiöse und sprachliche Zuschreibungen mit ein. Er ruft in Erinnerung, dass »die sozialen Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen »Wir«-Einheit strukturiert werden«².

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten werden durch nationalstaatliche Regulierungen von Mitgliedschaft geregelt. Sie sind auf komplex-dynamische Weise mit einer Vielzahl von (diskursiv und materiell erzeugten) Grenzziehungen verbunden. Diese trennen z. B. ›den Westen‹ von einem ›Rest‹, unterscheiden zwischen ›europäisch‹ und ›nicht-europäisch‹ oder zwischen ›Islam‹ und ›Non-Islam‹. Dabei schließen sie an ›Rasse‹-Konstruktionen an.³

Wenn von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen gesprochen wird, geht es um den Verweis auf Strukturen, in denen Zugehörigkeitserfahrungen ermöglicht und verhindert werden: einige gehören fraglos zur Nation dazu, während anderen signalisiert wird, dass ihre Zugehörigkeit infrage steht. Durch die Zugehörigkeitsordnungen werden ›fraglos‹, ›selbstverständlich‹ oder ›legitim Zugehörige‹ und ›nicht legitim‹, ›weniger selbstverständlich Zugehörige‹ produziert und als *Nicht-Gleichwertige* ins Verhältnis gesetzt. Von denjenigen, die als legitim zugehörig anerkannt werden, wird diese ► Positioniertheit und damit verbundene Privilegien zumeist nicht zur Kenntnis genommen; ihr Hauptinteresse gilt oftmals ›den Anderen‹ (die z. B. durch Bezeichnungen ›Ausländer:innen‹, ›Gastarbeiter:innen‹, ›Migrant:innen‹, ›Menschen mit Migrationshintergrund‹, ›Flüchtlinge‹ kodiert werden). Durch die Ermöglichung von Zugehörigkeit und die Infragestellung von Zugehörigkeit wird ein handlungsrelevantes Verhältnis von Individuen zu sich selbst erlernt und praktiziert. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit hat deshalb auch für pädagogische Zusammenhänge eine hohe Relevanz.

► ›Migrationsandere‹

Mit ›Migrationsandere‹ werden Subjektpositionen bezeichnet, deren Zugehörigkeit zu Deutschland infrage gestellt wird und die in einer Migrationsgesellschaft als ›Andere‹ gelten. Die Verwendung der Bezeichnung ›Migrationsandere‹ steht in Verbindung mit dem Verständnis von »natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen« und geht auch auf Paul Mecheril zurück. Durch Zugehörigkeitsordnungen hervorgebrachte ► Positioniertheiten und ► Positionierungen stehen in einem spezifischen Verhältnis zueinander und weisen auf gesellschaftliche Dominanzverhältnisse hin. Zum Beispiel werden als Migrant:innen nicht *nur* und nicht *alle* Menschen bezeichnet, die sich für eine längere Zeit oder für immer an einem anderen Ort als ihrem Geburtsort niederlassen. Vielmehr geht

1 vgl. Mecheril et al. 2010

2 vgl. ebd: 14

3 vgl. Mecheril et al. 2013: 23

es in der Rede bzw. Ansprache von Migrant:innen oder auch ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ um eine natio-ethno-kulturell kodierte Markierung von Menschen, die als ›keine echten‹ Deutschen bzw. Europäer:innen *erkannt* und hervorgebracht werden. Mit dieser Markierung und Platzzuweisung wird eine Stabilisierung eines ›echten‹ deutschen oder europäischen *Wir* erst möglich. »›Migrationsandere‹ ist ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es ›Migranten‹ und ›Ausländerinnen‹ und komplementär ›Nicht-Migranten‹ und ›Nicht-Ausländerinnen‹ nicht an sich, sondern nur als *relationale Phänomene* gibt.«⁴ ›Migrationsandere‹ können weder als eine Gruppe bestimmt werden noch gibt es sie ›an sich‹. Die Bezeichnung kann dennoch hilfreich sein, um auf die »partiell gleichartigen Bedingungen in der Bildungs- und Lebenssituation bestimmter Personen«⁵, die als ›Andere‹ gelten, hinzuweisen und diese zu reflektieren.

Literatur:

- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010) (Hg.):** Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2010):** Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7–22.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Meiter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013):** Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: ders.: Migrationsforschung als Kritik?: Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, 7–55.

4 vgl. Mecheril 2010: 17, Hervorhebung im Original

5 vgl. ebd.

SAPHIRA SHURE/ANJA STEINBACH

Plädoyer für ein diskriminierungskritisches Inklusionsverständnis: Ableismus und Rassismus als Analysebrillen

SAPHIRA SHURE:

ZU MEINER PERSON

Ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe »Migrationspädagogik und Rassismuskritik« an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Dort lehre und forsche ich unter anderem zu differenztheoretischen Perspektiven auf Schule und Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft.

MEINE VISION

Inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft stellt einen wichtigen visionären Ort dar, der alle an Schule beteiligten Akteur:innen dazu auffordert, sich kritisch-reflexiv zu dem eigenen Tun sowie den Bedingungen dieses Tuns in ein Verhältnis zu setzen.

Inklusion als Idee und Vision zur Veränderung schulischer Wirklichkeit, die an dem Ziel orientiert ist, »Diskriminierung, Marginalisierung und Exklusion, von denen (wiederholt die gleichen) Personen betroffen sind, zu überwinden«¹, kommt nicht ohne eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen **•** Macht- und Diskriminierungsverhältnissen und der Rolle von Institutionen in diesen Verhältnissen aus – so die zentrale These unseres Beitrags.² In einem differenztheoretisch informierten und am Abbau von **•** Diskriminierung orientierten Inklusionsverständnis geraten eben *nicht* spezifische Schüler:innen-Zielgruppen in den Blick, sondern gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse sowie die Schule als zentrale gesellschaftliche Institution und die pädagogischen Akteur:innen, welche innerhalb von historisch entstandenen institutionellen Strukturen und Selbstverständnissen agieren.

Gerade die Auseinandersetzung mit diesen verschiedenen Ebenen (Gesellschaft, Schule, professionelle Akteur:innen) und deren Verflechtungen ist bedeutsam, da das »Versprechen der Inklusion« nicht selten »an die (Semi-)Professionellen »vor Ort« delegiert«³ wird. Die pädagogisch Professionellen sollen (gegenwärtig) Inklusion in Strukturen und Selbstverständnissen ermöglichen, die historisch entwickelt ganz grundlegend auf Separierung, Homogenisierung und Exklusion ausgerichtet sind und auf diese Weise die Deutungs- sowie Handlungsspielräume der Akteur:innen einschränken. Wir möchten diesen (vor allem in der Bildungspolitik) zentralen Fokus auf die professionellen Akteur:innen als eine problematische Redu-

1 Allan-Sturm 2018: 175, vgl. auch Ainscow 2008

2 Eine detaillierte Ausführung im Hinblick auf den Zusammenhang von Diskriminierungskritik und Inklusion siehe: Shure/Steinbach (2020): Inklusion und Diskriminierungskritik – Machttheoretische Überlegungen zu gegenwärtigen (Thematizierungs-)Praktiken im schulischen Kontext. In Herzog/Wieckert (Hg.): Inklusion – eine Chance, Bildung neu zu denken?! Weinheim: Beltz.

3 Budde et al. 2019

zierung markieren, da die Verantwortung für die inklusive Gestaltung von Schule durch diese Reduzierung den einzelnen Lehrer:innen überantwortet wird, während die strukturellen und gesellschaftlichen Dimensionen in den Hintergrund gerückt werden. Zugleich verstehen wir Professionalisierung (der Professionellen vor Ort ebenso, wie die der Bildungspolitiker:innen und Lehrer:innen-Bildner:innen an den Universitäten und Studienseminaren) als einen zentralen Mechanismus, um Bildungsinstitutionen zu ermöglichen, die weniger Differenz und Ungleichheit erzeugen. Inklusion als Paradigma oder auch als Vision kann dabei aus unserer Sicht dazu auffordern und anleiten, »größere Konstellationen mit in den Blick zu nehmen«⁴, die über das situative Handeln von Lehrer:innen und anderen pädagogischen Fachkräften, sowie über die Gestaltung von Schule und Unterricht vor Ort hinausgehen und »zugleich mit diesen im Zusammenhang stehen«⁵. Gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse *machen* Schule und werden zugleich über die Schule re-produziert und verfestigt. Eben diesem Zusammenhang zwischen »größeren Konstellationen«⁶ und der Idee pädagogisch professioneller Praxis, im Sinne einer inklusiven Schule, wenden wir uns im Folgenden zu.

Inklusion und Diskriminierungskritik

Ogleich das → Recht auf Bildung in einem nicht-diskriminierenden und auf Chancengleichheit ausgerichteten Bildungssystem bereits 1948 in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte proklamiert wurde, wird der Inklusionsbegriff im bundesdeutschen Kontext erst mit der Ratifizierung der »Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen«⁷ 2009 und der (teilweisen) Abkehr von einem Sonder- und Förderschulwesen breiter verwendet. Allerdings »dominiert in der schulischen Bildungspraxis und Bildungspolitik zumeist ein Inklusionsverständnis, welches primär auf die gemeinsame Unterrichtung von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf abhebt«⁸. Diese Reduzierung halten wir aus vielerlei Gründen für problematisch, von denen wir auf drei im Folgenden näher eingehen wollen:

4 Budde et al. 2019, o. S.

5 ebd.

6 ebd.

7 UN-BRK

8 Budde et al. 2019, o. S.; vgl. auch Schumann 2018

ANJA STEINBACH:

ZU MEINER PERSON

Ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und beschäftige mich vor allem mit Fragen pädagogischer Professionalität und Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen.

MEINE VISION

In meiner Vision einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft stelle ich mir eine Schule vor, die den Bildungsbegriff ernst nimmt und Inklusion nicht nur als Label verwendet oder als räumliche Inklusion von vormalig exkludierten Schüler:innen versteht, sondern die Grundidee von Inklusion aufruft (als eine Art Reflexionsfolie), um die schulischen Strukturen und Handlungsrountinen zu befragen und zu verändern.

► UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Das »Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« (UN-Behindertenrechtskonvention) wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und ist seit 2009 ein geltendes Recht in Deutschland, das von allen staatlichen Stellen umgesetzt werden muss.

Die UN-BRK konkretisiert die bereits anerkannten allgemeinen Menschenrechte aus anderen Menschenrechtsübereinkommen auf die Situation von Menschen mit sogenannten Behinderungen. Ziel der Konvention ist der volle und gleichberechtigte Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für Menschen mit sogenannten Behinderungen.

Die UN-BRK formuliert Prinzipien (z. B. Nicht-Diskriminierung, Chancengleichheit, Selbstbestimmung, Inklusion), Verpflichtungen (z. B. Partizipation, Bewusstseinsbildung, Zugänglichkeit) und Einzelrechte (bürgerliche und politische sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte).

Damit hat die UN-BRK einen umfassenden Aktionsrahmen geschaffen, der sozialstrukturelle Ungleichbehandlung durch öffentlich wirksame Thematisierung ins Bewusstsein der politischen Auseinandersetzung rückt, bevormundende Strukturen problematisiert und den Gedanken des Self-Empowerments im menschenrechtspolitischen Feld stärkt.

Für die Umsetzung der UN-BRK in der BRD setzt sich die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte ein.

Siehe: Deutsches Institut für Menschenrechte

www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk

1. In einer solchen, oftmals als »enges« Inklusionsverständnis bezeichneten, Logik stehen zwei voneinander abgrenzbare (Schüler:innen-)Gruppen immer schon fest, diejenigen »mit Förderbedarf« und die »Normalschüler:innen«. Ein sogenannter sonderpädagogischer Förderbedarf ist jedoch in der Regel kein Tatbestand, der qua Geburt eines Kindes in unsere soziale Welt kommt. Vielmehr handelt es sich um ein Phänomen, das erst in einer spezifischen (ableistischen) gesellschaftlichen und schulischen Ordnung als Abweichung von der Norm hervorgebracht wurde und kontinuierlich hervorgebracht wird – und zwar paradoxerweise ganz entscheidend in der Institution Schule, die sich die Förderung von Teilhabe und Gleichheit zum Ziel gesetzt hat.
2. Die binäre Unterscheidung von »behindert« und »nicht behindert« bzw. »mit Förderbedarf« und »ohne Förderbedarf« geht mit einer Isolierung der Differenzkategorie »Behinderung« von allen anderen Differenzkategorien (bspw. race, class, gender) einher.⁹ Eine solche Reduzierung ist im Inklusionsbegriff selbst gar nicht angelegt, sondern wurde und wird vor allem durch bildungspolitische und (sonder-)pädagogische, aber daran anschließend auch alltagsweltliche Thematisierungspraktiken vorgenommen. Ein Verständnis von Inklusion, welches an der »Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von sozialer Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen«¹⁰ orientiert ist, geht in einer solchen Reduzierung nicht auf.
3. Die Differenzproduktivität der Schule, die Mechanismen und Praktiken der Herstellung von Differenz, von Normalität und Abweichung bleiben in einem reduktionistischen Inklusionsbegriff de_thematisiert.¹¹ Es wird zwar formal die Teilhabe einer vormals exkludierten und an separierten Schulformen platzierten Schüler:innengruppe an den sogenannten Regelschulen ermöglicht, jedoch selten danach gefragt, zu welchen Bedingungen und mit welchen Folgen für die Kinder und Jugendlichen Teilhabe hier stattfindet.

⁹ vgl. Dannenbeck 2015: 240

¹⁰ Werning 2014: 603

¹¹ zur Praktik der »De_Thematisierung« siehe genauer Shure: 2021

Was lernen und erfahren Schüler:innen über eine legitime soziale Ordnung und ihren Platz in dieser Ordnung, wenn sogenannte ›Inklusionskinder‹ in so bezeichneten ›Inklusionsklassen‹, unter Beteiligung von sogenannten ›Inklusionshelfer:innen‹, gelegentlich gar separiert von den ›Nicht-I-Kindern‹, unterrichtet werden?

Zum Inklusionsbegriff macht Maskos¹² deutlich: »All seine Verkürzungen übersehen indes den gesellschaftskritischen Gehalt des Begriffs« und die in dem Begriff enthaltene Möglichkeit und Aufforderung zu einem »Neuentwurf von Gesellschaft«¹³. Damit meint Maskos, dass eben nicht nur die Differenzkategorie ›(Nicht-)Behinderung‹ und die damit gegenwärtig verbundenen gesellschaftlichen und schulischen Ein- und Ausschlüsse in den Blick genommen werden müssen, sondern auch die Wirkmächtigkeit anderer Differenzordnungen (und ihr Zusammenwirken). Dieses in den Blick nehmen bedeutet allerdings auch die Berücksichtigung und Thematisierung der kapitalistischen Verhältnisse, schließlich »geht es in der Inklusionsdebatte oft um Fragen von Leistungs- und Bildungsfähigkeit, Funktionsfähigkeit und Arbeit«¹⁴. Die Schule als Bildungsinstitution in und für diese Verhältnisse ist ganz grundlegend auf Leistungs- und Outputorientierung und auf die Herstellung entsprechender ›funktionsfähiger‹ und in Konkurrenz zueinanderstehender Subjekte ausgerichtet. Diese Logiken und Orientierungen stehen der Idee von Inklusion teils diametral gegenüber.^{15*}

Wenngleich wir kapitalismuskritische Perspektiven nicht ins Zentrum dieses Textes rücken, beziehen wir uns hier auf ein daran anschließendes Verständnis von Inklusion, das es ermöglicht, den Beitrag der Schule zur Reproduktion von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen zu thematisieren und damit den Inklusionsbegriff »theoretisch (wieder) anschlussfähig

* Siehe hierzu ausführlicher den Beitrag von Paul Mecheril »Illusion der Inklusion« in diesem Band.

12 Maskos 2016, o. S.

13 ebd.

14 ebd.

15 siehe hierzu auch Becker 2015: Die Inklusionslüge – Behinderung im flexiblen Kapitalismus.

macht an die Analyse gesellschaftlicher (Reproduktions-)Bedingungen sozialer Ungleichheit«¹⁶. Seit 2009 haben wir es im pädagogischen Feld mit der immer weiter um sich greifenden »reduktionistische[n] (inklusions)pädagogische[n] (Wieder)Entdeckung menschlicher Vielfalt auf der Dimension Behinderung«¹⁷ zu tun, die zu der Stärkung von Diagnoseformen und -praktiken sowie spezieller Förderkonzepte für Menschen ›mit Behinderung‹ geführt hat. Durch eine diskriminierungskritische Perspektive auf Inklusion könnte es gelingen, diesen Reduktionismus zu überwinden und eher in eine professionelle analytische Auseinandersetzung mit den wirksamen und Teilhabechancen strukturierenden und Diskriminierungserfahrungen provozierenden sowie subjektivierenden Differenzmarkierungen¹⁸ zu kommen – und zwar mit Blick auf ganz unterschiedliche und gleichsam wirkmächtige Differenzkategorien. Dann werden auch solche Fragen relevant:

Wie tragen die bestehenden Strukturen und die etablierten pädagogischen Handlungsweisen zur Reproduktion von Differenz bei? Welche symbolischen Gewaltformen und Diskriminierungspraktiken werden im schulischen Alltag ermöglicht, gestärkt, reproduziert? In welchem Verhältnis stehen solche Strukturen und Handlungen zu Inklusion als Maxime der Bildungsinstitution Schule?

Um solche Auseinandersetzungen anzuregen, scheinen uns die Zugänge Ableismus und Rassismus besonders fruchtbar, die wir im Folgenden erläutern möchten.

Ableismus und Rassismus als Analysebrillen

Die theoretischen Zugänge, die sich hinter den Begriffen Ableismus und Rassismus verbergen, leiten unsere diskriminierungskritische Auseinandersetzung an. Diese Zugänge halten wir mit Blick auf die gegenwärtige Praxis und das Potential der ›inkluisiven‹ Schule für mehr als fruchtbar, ja im Angesicht von Ungleichheit unter dem Aushängeschild der Chancengleichheit gar für dringend notwendig. Wir nehmen allerdings

16 Dannenbeck 2015: 245

17 ebd.: 242

18 vgl. ebd.

in der Auswahl dieser beiden Zugänge zugleich eine Einschränkung vor, indem wir andere Differenzordnungen an dieser Stelle un-thematisiert lassen (bspw. class und gender). Mit dieser Festlegung möchten wir keine Gewichtung vornehmen oder gar suggerieren, dass eine Auseinandersetzung mit Klassismus oder Geschlechterverhältnissen im Kontext von Inklusion weniger relevant ist. Es geht uns hier vielmehr um eine exemplarische Darstellung zweier Zugänge (Ableismus und Rassismus), die wir auch deshalb gewählt haben, weil im Kontext von Inklusion in der Schule allzu oft in erster Linie Schüler:innen mit Behinderung, Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf, Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen als Zielgruppen angeführt werden und es uns mit den theoretischen Zugängen nicht zuletzt um eine Kritik an diesen Fokussierungen geht.

Wir stellen diese Zugänge auch deshalb vor, weil eine Auseinandersetzung mit Diskriminierungsmechanismen und -praktiken auf einer allgemeinen Ebene unserer Ansicht nach zu abstrakt bleiben und Gefahr laufen würde, die spezifischen Bezugnahmen auf einzelne Kategorien sowie die damit verbundene Gewalt (symbolisch oder faktisch) zu verfehlen. Die Ordnungen des Rassismus und Ableismus weisen spezifische Logiken sowie Funktionsweisen auf und sind miteinander verwobene und in einem Verhältnis stehende Ordnungen. Gleichwohl, und dies ist wichtig zu betonen, weisen sie jeweils Spezifika auf und ›funktionieren‹ auf unterschiedliche Weise. Eine Auseinandersetzung mit den Unterschieden und den Analogien erscheint uns für eine diskriminierungskritische Perspektive auf Schule im Anspruch von Inklusion bedeutsam und produktiv.

Ableismus

Mit dem Begriff Ableismus ist ein in den disability studies formuliertes Phänomen beschrieben, das auf ein Netzwerk aus Überzeugungen, Prozessen und Praktiken verweist, die eine spezifische Vorstellung von Selbst und Körper produzieren, der als ›normal und vollwertig menschlich projiziert wird¹⁹. Damit wird auf eine gesellschaftlich hergestellte und zugleich gesellschaftliche Machtverhältnisse strukturierende Form der Beurteilung einzelner Menschen hinsichtlich ihrer körperlichen, geistigen und psychischen

Fähigkeiten verwiesen. Wie Maskos²⁰ ausführt, ist Ableismus die Beurteilung von Körper und Geist danach, was jemand ›kann‹ oder ›nicht kann‹, ein biologistischer, essentialisierender, zuweilen medizinischer Bewertungsmaßstab, ›der anhand einer erwünschten körperlichen oder geistigen Norm Menschen be-, auf- und abwertet‹²¹. Ableismus beschreibt demnach ein ›Gesellschaften durchziehendes und strukturierendes Verhältnis: die hierarchische Bewertung von Menschen anhand angenommener, zugeschriebener oder tatsächlicher Fähigkeiten‹²². Die Ordnung des Ableismus markiert

»die Nicht-/Erfüllung von Normalitätsanforderungen im Hinblick auf bestimmte geistige und körperliche Fähigkeiten, die als ›typisch menschlich‹ und damit als ›natürlich gegeben und für das Menschsein zentral gesetzt (werden)‹ (Maskos 2010: o. S.). Ihre Nicht-/Erfüllung entscheidet über die Bewertung und gesellschaftliche Positionierung von Menschen«²³.

Die Relevanz der oder des ›Anderen‹ rückt hier (ähnlich wie bei anderen -ismen) in ihrer Funktion für die Charakterisierung des Normativen in den Fokus. Implizit wird ein Körper/Geist/Psyche-Standard aufgerufen, an dem alle gemessen werden. Relativ zu diesem Standard kann ›Behinderung‹ (bzw. das, was dann in Schule darunter gefasst wird: ›Lernbehinderung‹, ›Förderbedarf‹ oder gar ›Inklusionsbedarf‹) nur als Defizit verstanden werden. Ableismus verweist kritisch auf diesen Standard und auf übergeordnete Wissensbestände, über die Vorstellungen von Normalität und Abweichung überhaupt erst als solche erfahrbar werden und als Strukturierungsmechanismen sozialer und eben auch schulischer Ordnungen herangezogen werden können.

»Das soziale, das kulturelle und das menschenrechtliche Modell von Behinderung gehen davon aus, dass die Gesellschaft als Ganzes und in jeweils spezifischen Weisen darauf hin zu befragen ist, wie sie ›Behinderung‹ hervorbringt und wie dies dazu führt, dass Menschen, die als ›behindert‹ diagnostiziert werden, auch in der Folge tatsächlich als ›Andere‹ behindert, marginalisiert und ausgeschlossen werden.«²⁴

20 vgl. Maskos 2015, o. S.

21 ebd., o. S.

22 Köbsell 2015: 21

23 Köbsell 2015: 25

24 Attia 2013: 2

Mit dem Begriff Ableismus rücken die binäre Dynamik und normative Einteilung in Behinderung/Nicht-Behinderung sowie Förderbedürftigkeit/Nicht-Förderbedürftigkeit ins Blickfeld. Inwiefern werden ›Behinderung‹ oder ›Förderbedarf‹ innerhalb der schulischen Strukturen und Logiken, so könnte man es in Anlehnung an Campbell²⁵ formulieren, zu einem verminderten Zustand des Schüler:in-Seins projiziert?

Rassismus

In einer diskriminierungskritischen Perspektive auf Inklusion erscheint uns darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der Ordnung des Rassismus und seinen ›Spielarten‹ notwendig, da diese Ordnung insbesondere den Bildungsort Schule gestaltet und strukturiert sowie durch diesen Ort reproduziert und gestärkt wird. Dies gilt auch für Linguizismus²⁶, den wir als eine spezifische Ausprägung der Ordnung des Rassismus fassen, indem Sprache als Differenzmerkmal funktionalisiert wird und zur Legitimation der Abwertung der Sprecher:innen bestimmter Sprachen, zum Beispiel arabisch sprechender Schüler:innen, führt. Es geht im Rahmen dieser Ordnung also um soziale Konstruktionen und Gruppeneinteilungen, die als »Ordnungsmuster, Wissenssysteme, Deutungsschemata und Differenzlogiken soziale Verhältnisse regulieren und/oder [...] sie rechtfertigen«²⁷. In zahlreichen rassismustheoretischen Texten finden sich explizite oder implizite Klärungen zum ›Rassebegriff‹ und dabei eine deutliche Markierung, dass »Rasse [...] keine reale Gegebenheit [ist], aufgrund derer sich unterschiedliche Formen von Rassismus entwickeln können«²⁸. Vielmehr wird race als diskursive Kategorie markiert²⁹ und als Produkt von Rassismus, d. h., als »Ergebnis von Diskursen der Klassifikation und Hierarchisierung«³⁰, gekennzeichnet.

Rassistische Praktiken erzeugen und bestätigen Unterschiede zwischen Menschen. Um es mit Hall³¹ auf den Punkt zu bringen: »Rasse« existiert nicht, aber Rassismus kann in sozialen Praxen produziert werden«.

Für Hall spielen ► Diskurse in der Herstellung und Aufrechterhaltung rassistischer Ordnungen eine zentrale Rolle. Über Diskurse und in diese eingelagerte Wissensordnungen werden Deutungs- und Handlungsmuster der Unterscheidung und Einteilung von Menschen ›normalisiert‹. Dabei funktionieren »körperliche Merkmale als Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz«³², der alltägliche Unterscheidungen und symbolische Trennlinien strukturiert, die dann wiederum als gewöhnlich erscheinen.³³ Im Zentrum des rassistischen Denkens steht eine binäre Unterscheidung zwischen einem ► »nationethno-kulturell« kodierten Wir und Nicht-Wir.³⁴ Durch dieses Denken wird zugleich eine besondere Behandlung der ›Anderen‹ legitimiert. Ein solcher Rassismusbegriff wird weniger zur Skandalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse verwendet, sondern vielmehr als Analyseinstrument eingesetzt, um eben solche ›normalen‹ und alltäglichen Unterscheidungen sichtbar und thematisierbar zu machen. Damit ist Rassismus weder ein individuelles Fehlverhalten noch beruht Rassismus auf individuellen Vorurteilen. Fokussiert werden vielmehr gesellschaftliche Wissensbestände, die als »flexible symbolische Ressource«³⁵ zur Verfügung stehen und spezifische Unterscheidungspraktiken, auch in pädagogischen Kontexten, nahelegen.

Im Anschluss an dieses Verständnis von Rassismus lässt sich ► Linguizismus als »eine spezielle Form des Rassismus [...] verstehen, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt«³⁶. Der Begriff bezieht sich historisch in erster Linie auf eine staatlich legitimierte Machtausübung, durch die, mittels Sprache, die Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung sichergestellt werden soll(te). Mit dem Begriff des ► Neolinguizismus macht Dirim³⁷ deutlich, dass der heutige Linguizismus zwar einer ähnlichen Logik folgt, jedoch latenter und somit unbemerkter funktioniert, er ist subtiler, »er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch [...] gewissermaßen

25 Campbell 2009
26 vgl. Dirim 2010, 2016
27 Leiprecht 2016: 226
28 Kimmich 2016: 19
29 Hall 1994: 207
30 Kimmich 2016: 19
31 Hall 1989: 913

32 ebd.: 913
33 vgl. Mecheril/Melter 2010
34 Mecheril 2003
35 Scherschel 2006
36 Dirim 2010: 91
37 vgl. Dirim 2010; 2016

›hinterhältig‹ und schwer aufzudecken«³⁸. Zentrale Merkmale des gegenwärtigen Linguizismus sind Argumentationsfiguren, die die multilinguale Realität der Gesellschaft, die Bedeutung bestimmter Sprache(n) und Sprechweisen für Subjekte und die damit verbundenen Potenziale verkennen und mit dem Nutzen der einseitigen Fokussierung auf die deutsche Sprache für ›die Anderen‹ argumentiert.³⁹ Schüler:innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache werden demnach »nicht schlicht exkludiert«⁴⁰, sondern vielmehr »durch eine bestimmte Sprachen ausschließende Inklusion ihrer  Dispositionen beraubt«⁴¹.

Professionelles pädagogisches Handeln

Die beiden vorgestellten Zugänge machen deutlich, dass es in einem diskriminierungskritischen Verständnis von Inklusion nicht, zumindest nicht in erster Linie, um die ›besonderen Bedarfe‹ und die ›Förderung‹ oder ›Eingliederung‹ einzelner Schüler:innen-Gruppen geht, sondern vielmehr um die Kritik an solchen Strukturen und Selbstverständnissen, in denen Normalität und Abweichung beharrlich hergestellt werden. Um diese Herstellungspraktiken betrachten und angemessene Veränderungen anstoßen zu können, sind eben jene Perspektiven relevant, die das Erkennen und die Analyse dieser Ordnungen und ihrer Wirkmächtigkeit – gewissermaßen als vorgelagert vor der Entwicklung konkreter Ansätze zur Veränderung schulischer Praxis – überhaupt ermöglichen.

In einer ableismuskritischen und rassismuskritischen Einstellung wird deutlich, dass es um eine systematische Auseinandersetzung mit den Wissensordnungen, Strukturen und Handlungsrouninen geht, die hegemoniale Differenz(ordnungen) und darin anerkennbare und nicht-anerkennbare Subjekte hervorbringen.⁴² Um die Schule ›vor Ort‹ tatsächlich zu verändern und möglicherweise gänzlich neu zu denken – und hierzu, so würden wir sagen, fordert der Inklusionsbegriff auf – wären solche Auseinandersetzungsprozesse auf den verschiedenen Ebenen zu verankern, die den Ort Schule (mit-)gestalten: in der Bildungs-

politik, in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, in allen Phasen der Lehrer:innenbildung und in der schulischen Praxis selbst. Die professionell pädagogisch Handelnden in den Schulen nehmen im Hinblick auf die Veränderungen schulischer Praxis eine zentrale, aber zugleich nicht die einzige bedeutende Funktion ein. Nur im Zusammenspiel mit bildungspolitischen sowie auch wissenschaftlichen Akteur:innen lassen sich die paradoxen Herausforderungen der Schulen verändern. Die gegenwärtig in Schule tätigen Akteur:innen verantworten die historisch entstanden Strukturen und Selbstverständnisse der Institution zwar nicht, sie (mit)verantworten allerdings die Beharrlichkeit und Veränderungsresistenz der Institution.

Inklusion, in einem an rassismuskritische und ableismuskritische Perspektiven angelehnten Inklusionsverständnis, würde bedeuten, auf die Zuschreibung stabiler Kategorien wie z.B. ›sonderpädagogischer Förderbedarf‹, aber auch ›mit Migrationshintergrund‹ zu verzichten. Diese und weitere ganz selbstverständlich in der Schule fluktuierenden Kategorien und Einteilungen »repräsentieren eine mit Gleichrangigkeit nicht zu vereinbarende ›Besonderung‹ [...] von Menschen[guppen]«⁴³. Es geht uns an dieser Stelle nicht um eine grundsätzliche Kritik an der Förderung einzelner Schüler:innen, wohl aber um eine Kritik an den Reduzierungen und Stigmatisierungen, durch die der defizitorientierte Blick allzu oft in erster Linie auf ganz bestimmte Schüler:innengruppen gerichtet wird, während die Strukturen und Selbstverständnisse der Schule (Separierung, Besonderung, Leistungsorientierung, Konkurrenzverhältnisse, Normalitätserwartungen) nicht oder nur marginal verändert werden. Wir halten in diesem Zusammenhang ein Professionalitätsverständnis für sinnvoll und notwendig, dass weniger auf eine schon vorhandene schulische Praxis vorbereitet, sondern eines, das (angehende) Lehrer:innen in die Lage versetzt, etablierte Denkmuster, Sprechweisen und institutionalisierte Handlungsrouninen zu hinterfragen und sich selbst und die schulische Praxis zum Gegenstand der Kritik zu machen.

38 Dirim 2010: 96

39 vgl. Dirim 2010: 112

40 ebd.

41 ebd.

42 vgl. Allan/Sturm 2018: 175; vgl. Sturm 2016: 134ff.; Dirim/Mecheril 2018; Steinbach 2017

43 Kullmann et al. 2014: 90

Literatur

- Ainscow, Melvin (2008):** Teaching for diversity. The Next Big Challenge. In: Connelly, Michael, F./ Fang He, Ming/ Phillion, JoAnn (Hg.): The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Los Angeles [u. a.]: SAGE Publications, 240–258.
- Allan, Julie/Sturm, Tanja (2018):** Schulentwicklung und Inklusion. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, 175–190.
- Attia, Iman (2013):** Rassismusforschung trifft auf Disability Studies. Zur Konstruktion und Marginalisierung von »Fremdheit« und »Behinderung« als Andere (S. 1–10). www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/attia_rassismusforschung_ds.pdf (10.02.2020)
- Becker, U. (2015):** Die Inklusionslücke : Behinderung im flexiblen Kapitalismus (2., unveränd. Aufl. ed., X-Texte zu Kultur und Gesellschaft). Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Rißler, Georg/Wesemann, Victoria (2019):** Inklusion als Professionalisierungsdilemma? Zeitschrift Für Inklusion, (3). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512 (10.02.2020)
- Campbell, Fiona Kumari (2009):** Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness. New York & London: Palgrave Macmillan.
- Dannenbeck, Clemens (2015):** Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, 235–248.
- Dirim, İnci (2016):** »Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen«. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle/Pfaff, Nicole/Dirim, İnci/Freitag, Christine (Hg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: VS, 191–207.
- Dirim, İnci (2010):** »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Krassimir, Stojanov (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, 91–112.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018):** Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Hall, Stuart (1989):** Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften 31, H. 178, 913–921.
- Hall, Stuart (1994):** Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.
- Kimmich, Dorothee (2016):** Rassismusdefinitionen. In: Kimmich, Dorothee/Lavorano, Stephanie/Bergmann, Franziska (Hg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte. Stuttgart: Reclam, 13–22.
- Köbsell, Swantje (2015):** Ableism. Neue Qualität oder ›alter Wein‹ in neuen Schläuchen? In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, 21–34.
- Kullmann, Harry/Lütje-Klose, Birgit/Textor, Anette (2014):** Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein, Bettina/Dziak-Mahler, Myrle (Hg.): Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, 89–107.
- Leiprecht, Rudolf (2016):** Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 226–242.
- Mecheril, Paul (2003):** Prekäre Verhältnisse. Über nation-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010):** Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Anita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Bachelor/Master. Weinheim: Beltz, 168–198.
- Maskos, Rebecca (2016):** Thesen zur Inklusion – Utopie einer besseren Gesellschaft oder neoliberale Anrufung behinderter Menschen. www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/maskos_131216.pdf (10.02.2020)
- Maskos, Rebecca (2015):** Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. Zeitschrift Für Inklusion, (2). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277 (10.02.2020)
- Maskos, Rebecca (2010):** Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> (10.02.2020)
- Scherschel, Karin (2006):** Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
- Schumann, Brigitte (2018):** Streitschrift Inklusion. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Shure, Saphira (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz.

Steinbach, Anja (2017): »Je unterschiedlicher die Schüler sind, desto unterschiedlicher sind natürlich auch die Probleme, die sie mit sich bringen.« – Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: Diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel. In D. Amirpur & A. Platte (Hg.), Handbuch inklusive Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, 400–420.

Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2. Auflage. München: Reinhardt Verlag. UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. www.behindertenrechtskonvention.info/ (10.02.2020)

Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 17, H. 4, 601–623.

◉ Diskurs

Der Begriff **Diskurs** bezeichnet allgemein den gesamten Bestand und Austausch von Wissen über etwas und ist somit mehr als ein Disput oder eine Diskussion. Dieses Verständnis schließt an die theoretischen Arbeiten von Michel Foucault an. Diskurs vereint demnach die große Masse von Texten, Bildern sowie offiziellen und alltäglichen (institutionell geregelten) Rede- und Handlungsweisen, die ein bestimmtes Phänomen betreffen. Die Vorstellung ist dabei, dass Sprache nicht nur die Realität abbildet, sondern dass Realität und Wahrheit durch die Sprache erst erzeugt werden. Erst durch die sprachliche Vermittlung – Benennung, Beschreibung, Differenzierung – wird Phänomenen eine relevante Bedeutung beigemessen.¹ Der Gegenstand ›Migration‹ wird z. B. in öffentlichen und privaten Medien der Berichterstattung und Unterhaltung, in politischen Veröffentlichungen, Gesetzen, Statistiken, wissenschaftlichen Texten, Unterrichtsmaterialien, auf Demonstrationen etc. als ein konkretes und reales Phänomen erzeugt. Dadurch wird auch der formale, politische und soziale Umgang mit Wanderungsbewegungen reguliert.² Die Bedeutungen, die die Diskurse erzeugen, sind nicht für alle Zeiten und nicht für alle Menschen gleichermaßen gültig. So wurden geographische Bewegungen von Menschen in der Vergangenheit anders als heute wahrgenommen und eingeordnet. Das, was zu einer bestimmten Zeit als ein bestimmtes Phänomen diskursiv produziert wird, macht auch die Realität der Menschen aus.

Welche Vorstellungen und Konzepte sich als gesellschaftliche ›Wahrheit‹ durchsetzen, hat mit unterschiedlicher Verteilung von ◉ Macht zu tun, also der Möglichkeiten auf die Diskurse Einfluss zu nehmen. Die Wahrheit ist nicht objektiv und konstituiert sich nicht in demokratischen Prozessen, sondern wird im Kontext gesellschaftlicher ◉ Machtverhältnisse durch spezifische wahrheitsproduzierende Verfahren erzeugt. Die Weltdeutungen, die in Diskursen erschaffen und in zahlreichen Repräsentationen vermittelt, weitergetragen, aber auch weiterentwickelt werden, haben Einfluss auf soziales Handeln von Individuen. Im Rahmen bestimmter historisch bedingter Diskurse etablieren sich so zum Beispiel Vorstellungen von ›Rassen‹, formale Verfahren der Migrationsregulierung, ›Integrations-tests‹ und ›Sprachstanderhebungen‹, Vergabe von Bildungszertifikaten, diagnostische Verfahren zur Feststellung von ›Förderbedarfen‹, segregierte Beschulung, aber auch die alltägliche Einordnung von Menschen mit bestimmten äußerlichen Merkmalen einer spezifischen Herkunft, ›Ethnizität‹ oder ›Kultur‹.

◉ Subjektivierung

Die innerhalb der Diskurse entstandenen Bedeutungen bringen Differenzen hervor und darin die mit diesen Differenzen verbundenen Positionen (Subjektpositionen) von Menschen. Diese Subjektpositionen gehen dabei meist mit einem ungleichen sozialen Status, mit unterschiedlichen Handlungsoptionen einher. D. h. die Menschen haben unterschiedliche Möglichkeiten, eigene Positionen und Interessen zu vertreten und an der Produktion der Realität, des Wissens, der legitimen Wahrheiten beteiligt zu sein. Für Individuen, die innerhalb von spezifischen Diskursen als ›Kinder‹, ›Männer‹ oder ›Frauen‹; als ›Behinderte‹, ›psychisch Kranke‹ oder ›Gesunde‹, als ›Deutsche mit und ohne Migrationshintergrund‹ oder als ›Illegale Migrant:innen‹ positioniert werden, ergeben sich somit unterschiedliche Möglichkeiten des Daseins, der In- oder Exklusion sowie der gesellschaftlichen und politischen Sichtbarkeit.

1 vgl. z.B. Jäger 1996

2 vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 35ff.

Der Begriff **Subjektivierung** wurde von Judith Butler³ entwickelt und macht auf die Prozesse der Ausbildung von Subjektpositionen aufmerksam, die immer vor dem Hintergrund eines gesellschaftlich-historischen Rahmens und seiner spezifischer machtdurchsetzter diskursiver Differenzordnungen erfolgen. Subjektivierungsprozesse betreffen sowohl die einzelnen Subjekte aber auch Kollektive.

Nicht alle Subjekte haben die gleichen Folgen von diskursiven Bezeichnungsdynamiken zu tragen. Es gibt Hierarchien, die nicht nur auf symbolischer, sondern auch auf materieller (leiblicher) Ebene wirksam werden. Es werden Unterscheidungen gemacht, durch welche bestimmte Subjekte ›wie von selbst‹ mit Privilegien ausgestattet, andere dagegen deprivilegiert oder sogar mit dem (sozialen) Tod bedroht werden.

Sowohl Diskurse als auch darin eingelagerte Subjektpositionen sind auf Wiederholungen angewiesen, denn ansonsten verlieren die Bedeutungskonstruktionen ihre Macht, die Realität zu produzieren. Gerade in dieser Fähigkeit bzw. Möglichkeit, in der Wiederholung eine Ordnung nicht nur vom Neuen aufzurufen, sondern sie zugleich zu verschieben bzw. zu variieren, wird die Handlungs- und Widerstandsfähigkeit der Subjekte gesehen. In Handlungen wie in Sprechweisen der Subjekte sind variierende Umdeutungen systematisch eingelassen.

Literatur:

Butler, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«.

In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy: Der Streit um Differenz.

Frankfurt/Main: Fischer, 31–57.

Butler, Judith (2015): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Erstausgabe 2001. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010) (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 23–53.

Jäger, Siegfried (1996): Die Wirklichkeit ist diskursiv. Vortrag auf dem DISS-Sommer-Workshop 1996 vom 13.–15. Juni in Lünen, online unter <http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Wirklichkeit.htm> (20.12.2020)

3 Butler 1993: 39 sowie 2015 (2001 in der Erstaufgabe): 8ff.

PAUL MECHERIL

Die Illusion der Inklusion

EIN STATEMENT ZU INKLUSIVER BILDUNG

Die Praxis der Inklusion sollte nicht trügerisch sein. Pädagogische Angebote sind da trügerisch, wo sie in Aussicht stellen, durch beispielsweise schulische Bildung gleichberechtigte Teilhabe aller an (migrations)gesellschaftlichen Teilbereichen ermöglichen zu können. Soziale Ungleichheit wird damit auf ein bildungsinstitutionelles Thema reduziert und dem, was Bildung genannt wird, wird zugetraut, die Realität kapitalistischer Ungleichheitsverhältnisse zu überwinden.

Wenn ich sage, dass Inklusion illusionär ist, meine ich nicht, dass auf die Vision der Inklusion verzichtet werden sollte. Wir sollten aber die Vision nicht mit der Gegenwart verwechseln und vielmehr dazu nutzen, die Gegenwart kritisch zu betrachten und zu verändern.

Pädagogische Inklusionsbemühungen bewähren sich da, wo sie eingebettet sind in ernsthafte Versuche der Minderung (migrations)gesellschaftlicher Ungleichheit, da, wo es gelingt, Räume der Bildung zu schaffen, in denen Menschen ein Sensorium für die Ungerechtigkeit entwickeln, nicht zuletzt jene, die anderen angetan wird, und sich kritisch zu entsprechenden Verhältnissen zu verhalten.

Können Konzepte »inklusive Pädagogik« für die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration und Bildung wegweisend sein?

Durch die ► UN-Behindertenrechtskonvention hat auch in Deutschland die Diskussion um das Thema Inklusion an großer Intensität gewonnen und kann als eine der zentralen Bezugspunkte gegenwärtiger schulpädagogischer Bildungsdebatten und Reformdiskussionen verstanden werden. Andreas Hinz weist allerdings darauf hin, dass »Neben ihrem [die Inklusionsdebatte] unbezweifelbar produktiven Effekt, die Diskussion überhaupt verstärkt zu haben, bestärkt sie als zweite, problematische Seite der Medaille die Tendenz, Inklusion als Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe – Menschen mit Beeinträchtigungen – aufzufassen«¹. Wenn wir – dieser Kritik folgend – Inklusion als eine Programmatik verstehen, die sich nicht allein auf eine Zielgruppe bezieht, und nicht allein *eine* gesellschaftliche Differenzordnung (etwa: Behinderung-Nichtbehinderung) adressiert, können wir nach *der Relevanz inklusiver Bildung in der Migrationsgesellschaft* fragen.

Was heißt nun Inklusion? Inklusion, so formulieren es Ines Boban und Andreas Hinz, wird

»als gesellschaftliche und pädagogische Vision verstanden, die Heterogenität in all ihren Facetten wahrnimmt, wertschätzt und produktiv nutzt, und dabei pädagogisch stigmatisierende Kategorisierungen vermeidet«².

Inklusion trägt dem Umstand Rechnung, dass ► Lern- und Bildungsdispositionen von Schüler:innen organisatorisch, didaktisch und handlungsbezogen, schulstrukturell wie –kulturell über gesellschaftliche Differenzverhältnisse vermittelt werden. Sie verweist auf die pädagogische Notwendigkeit, diese Verhältnisse in einer Weise zu beachten und zu thematisieren, dass gesellschaftliche Ungleichheit nicht reproduziert,

1 Hinz 2013

2 Hinz & Boban 2008: 213

sondern in Bildungseinrichtungen und mittels Bildungsprozessen gemindert werden.

Jenseits des nicht selten unklaren und widersprüchlichen praktischen Gebrauchs des Ausdrucks ›Inklusion‹^{3*}, kann Inklusion idealisiert als der nachdrückliche Wunsch und die Vorstellung einer guten politischen Ordnung betrachtet werden, die Handlungsweisen mobilisieren und energetisieren können. Inklusion in diesem Sinne steht für einen politischen Einsatz nach Ausweitung von Rechten aller. Für dieses Engagement sind die Systeme formaler Bildung und insbesondere die Schule von großer Bedeutung, da Schulen in signifikanter Weise auf Bildungschancen Einzelner (sowohl im Sinne von Selbst-Entwicklungsmöglichkeit als auch im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe) wirken.

Die mit dem Ideal der Inklusion verbundene Zielvorstellung ist nicht auf die formale, institutionelle Eingliederung in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse gerichtet. Inklusiver Bildung zielt auf die Ausweitung des Kreises nicht nur der Bildungsberechtigten, sondern derer, die von der Schule faktisch erreicht, gewissermaßen angesprochen werden, und zwar, um im Bild zu bleiben, relativ unabhängig von ihren ›Hördispositionen‹.

Allerdings wird im Rahmen der praktischen Umsetzung des Inklusionsgedankens häufig ein lediglich räumliches Bei- und Nebeneinander oder schlicht die Verlagerung von Sonderklassen als Inklusion bezeichnet.⁴ Insbesondere auf der Ebene des politischen Diskurses zeigt sich, dass unter dem Label der Inklusion nicht selten selektive Integration betrieben wird und nur jene, die als integrierbar gelten, von der sogenannten Inklusion profitieren.

Betrachten wir nun Praxen, die es ernst mit dem Ideal inklusiver Bildung meinen, bleibt der Einsatz der Idee inklusiver Bildung dennoch illusionär, da sie in einem konstitutiven Widerspruchsverhältnis zu den ›nicht-inklusive‹ gesamtgesellschaftlichen Bedingungen kapitalistischer Verhältnisse steht. Bildungsinstitu-

tionen – auch jene, die sich der Idee inklusiver Bildung verschrieben haben – sind Teil gesellschaftlicher Verhältnisse. Diese enthalten disziplinierende Anpassungsaufforderungen, die Teilhabe in Aussicht stellen, zugleich mit (für die meisten) unumgehbaren Exklusionsrisiken verbundene Einschließungsmomente von Individuen in moderne Gesellschaften darstellen. Will man in der Einschätzung des Potenzials inklusiver Bildung nicht einem Idealismus frönen, so können nun diese Widerspruchsverhältnisse nicht mit dem Argument, sie seien der Idee inklusiver Bildung äußerlich, abgewehrt werden. Dies wäre ein Verständnis, das Bildungsverhältnisse zudem auf das idealisierte Geschehen in Bildungsinstitutionen reduzierte und weitere Kontexte ausblendete, die zu berücksichtigen sind, wenn wir den Stellenwert inklusiver Bildung in der Migrationsgesellschaft abschätzen wollen.

In einem Interview mit der Hessischen Niedersächsischen Allgemeinen im Oktober 2010 führt Valentin Aichele, Leiter der Monitoringstelle zur UN-Behindertenrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte aus:

»Natürlich muss man bei einigen gesellschaftlichen und professionellen Gruppen noch Überzeugungsarbeit [für den Vorrang inklusiver Bildung] leisten. Wir wissen aber aus der Wissenschaft, dass ein anspruchsvoll verstandenes inklusives System die besseren Leistungen hervorbringt, und zwar für alle. Es gibt kein Recht auf eine behindertenfreie Schule, aber Menschen mit Behinderungen haben ein Menschenrecht, die allgemeine Schule zu besuchen!«⁵

In dieser Kennzeichnung kommt in knapper, daher prägnanter Weise das Widerspruchsverhältnis inklusiver Bildung zum Ausdruck.

Denn die Grundlage inklusiver Bildung ist nichts anderes als ein Recht des Menschen, das unabhängig von Unterscheidungsschemata wie *race*, *class*, *ability*, *gender* gesetzt und unbeding ist. Zugleich ist die Realisierung dieses Rechtes offensichtlich immer auch gefährdet, an der Frage nach der ›Leistung‹ des inklusiven Bildungssystems zu scheitern.

* Siehe hierzu den Beitrag von Shure/Steinbach in diesem Band.

3 vgl. Hinz 2013; Wocken 2013

4 vgl. Hinz 2002: 355

5 Wettlaufer-Pohl 2010

Deshalb bemühen sich Protagonist:innen inklusiver Bildung, die Leistung solcher Bildungssysteme nachzuweisen und herauszustellen. ›Leistung des Bildungssystems‹ heißt unter gegenwärtigen Bedingungen im Wesentlichen, dass das Bildungssystem einen Beitrag zur Mehrung jener Qualifikationen, Kompetenzen und Subjektformen zu erbringen hat, die dem Funktionieren und der Weiterentwicklung des kapitalistischen Gesellschaftssystems dienlich ist. Dieses System setzt auf Akkumulation und Gewinn und unterscheidet notwendigerweise die Menschen im Hinblick auf Vermögen (im doppelten Wortsinn) und Ansehen. Auch inklusive Bildung kommt unter gegenwärtigen Bedingungen nicht umhin, einen Beitrag zur Formung und Ermöglichung jener Subjektformen zu leisten, die dem Bedarf einer Gesellschaft nachkommt, die individuelle Flexibilität, Selbstüberwachung und stetige instrumentelle Selbstperfectionierung erfordert. Konrad Paul Liessmann hat dies »die Kapitalisierung des Geistes« genannt.⁶ Da auch gesellschaftliche Anerkennungsressourcen wie Einkommen und Ansehen ungleich verteilt sind, haben leistungsstarke Bildungssysteme unter diesen Bedingungen die Bildung von Menschen so zu organisieren, dass Unterschiede zwischen ihnen entstehen, bekräftigt und so codiert werden, dass damit unterschiedliche Anrechte auf Privilegien wiederum gerechtfertigt erscheinen. Diesem Anspruch können sich auch Institutionen inklusiver Bildung in der kapitalistischen Wissensgesellschaft nicht entziehen.

Die Vorstellung des modernen Individuums als Subjekt ist eng mit dem Gedanken der Autonomie und Selbstbestimmung verbunden. Das Gleichheitspostulat bildet dabei die gesellschaftliche und rechtliche Voraussetzung, dass Individuen jene Freiheit der autonomen und selbstbestimmten Lebensführung für sich einfordern. Die Ausweitung des Geltungsbereichs dieser Forderung ist nicht nur Ausdruck, sondern auch Motor gesellschaftlicher Bedingungen eines erweiterten Individualismus. In diesem verschmelzen jedoch die Forderungen nach Vielfalt, Freiheit und Teilhabe der Individuen mit denen eines globalisierten Marktes, der danach trachtet, »die Zirkulation von Waren und Arbeitskräften zu beschleunigen und das Verhalten der Menschen zu flexibilisieren«⁷. Dies spiegelt sich

auch im vorherrschenden Verständnis von Bildung wieder, in dessen Mittelpunkt funktionale Aspekte und Fragen der Qualifizierung für einen Markt der (mehr und mehr immateriellen) Arbeit stehen. In der Thematisierung von Migration und Bildung wird dieser instrumentelle Zugriff auf Menschen unter der Rhetorik der Bildung besonders deutlich.

Inklusion im Kontext von Migration und Kapitalismus

Wenn zur Zeit in Frankfurt a.M. in der Gruppe der Kinder unter drei Jahren 70 Prozent als ›mit Migrationshintergrund‹ gelten, heißt dies wohl auch, dass in dieser Gruppe 30 Prozent ›ohne Migrationshintergrund‹ auf die Welt kommen. Diese Zahlen sind von ihrer grundlegenden Tendenz für die meisten Großstädte in Deutschland kennzeichnend. Diese Realität wird nicht selten einerseits mit dem demographisch ›düsteren‹ Bild des Schwindens einer statistischen  natio-ethno-kulturellen⁸ Mehrheit, andererseits mit der instrumentellen Notwendigkeit verknüpft, (implizit) als natio-ethno-kulturell Andere adressierte Personen (›Menschen mit Migrationshintergrund‹) zu fördern, um ›unseren‹ Standortvorteil zu sichern. Dies hat den ohnehin instrumentellen Zugriff auf Migrant:innen unter Bedingungen der sogenannten Wissensgesellschaft modernisiert. Das wandernde und wanderungsfähige ›Humankapital‹ ist zu einem der begehrtesten Ressourcen im globalen Wettstreit um die Sicherung des nationalen Wohlstandes und der nationalen Konkurrenzfähigkeit geworden. Dies wird auch in Deutschland erkannt. Gesteuerte Zuwanderung qualifizierter Arbeitskräfte ist die Formel, in der das Bewusstsein um das Erfordernis gezielter und kontrollierter Migration zum Ausdruck kommt. Die Logik des neuen, auf demographischen und wirtschaftlichen Ausgleich zielenden öffentlichen Migrationsdiskurses ist hierbei im Kern ökonomistisch: ›Nutzung von Arbeitskraft‹, ›Erhalt und Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit‹, ›Gewinnung Hochqualifizierter‹, ›Innovationskraft der Wirtschaft‹, ›Sicherung des Wohlstandes‹ sind zentrale Vokabeln. Die Abkehr von der bis zu Anfang des 21. Jahrhunderts in Deutschland geltenden offiziellen Weigerung, die Migrations-

6 Liessmann 2006: 10

7 Waldschmidt 2012: 46

8 Siehe ausführlicher Mecheril 2003

tatsache anzuerkennen, war zwar überfällig.⁹ Zugleich muss aber darauf hingewiesen werden, dass mit Politiken, die bestrebt sind, die Verwertbarkeit der Migrant:innen hervorzuheben, erhebliche Probleme verbunden sind. Beispielsweise wird dadurch in der Konsequenz zwischen ›guten‹ und ›schlechten‹ Migrant:innen unterschieden. ›Gute‹ sind solche, die einen Beitrag zur Sicherung ›unseres‹ Wohlstandes leisten, ›schlechte‹ solche, die ›unsere‹ Ressourcen verbrauchen. Auch inklusive Bildungsansätze werden sich dieser ökonomischen Interpretation des Zusammenhangs von Migration und Bildung schwerlich entziehen. Schulen, die sich dem Prinzip der Inklusion verschrieben haben, werden ausweisen müssen, dass sie auch in diesem Sinne ›leistungsstark‹ sind, also Wissen, Fertigkeiten und Vermögen für den Arbeitsmarkt bereit stellen.

Dieser Arbeitsmarkt ist aber selektiv und benachteiligend strukturiert. Er verteilt Teilhabe und Selbstbestimmung, aber auch Mitgestaltung wieder ungleich entlang von Kriterien wie beispielsweise ›Employability‹ – einem Leitbild, das die unbeeinträchtigte Funktionsfähigkeit von Menschen, die sich der Entwicklung dieser Fähigkeit verpflichten, zum Maßstab erhebt. Die individualisierte Gesellschaft kennzeichnet, »dass die Subjekte nicht nur normativ, sondern faktisch auf sich selbst verwiesen werden; der Gewinn der Inklusionsstrategie verkehrt sich also gegen sie«¹⁰. Selbstbestimmung erscheint in gegenwärtig kapitalistischen Verhältnissen nicht nur als Recht, sondern auch als Pflicht der Eigenverantwortung für das Gelingen des eigenen Lebensentwurfs. Auch weil bedarfsgerechte Sicherungssysteme, die die Brüchigkeit sozialer Verhältnisse aufzufangen vermögen, nicht angemessen bereitgestellt sind, bleiben individuelle Strategien der Selbstbemächtigung genauso wie Politiken der Inklusion prekär und ambivalent.

Kritische inklusive Bildung

Pädagogische Angebote sind da trügerisch, wo sie (implizit) versprechen, durch beispielsweise schulische Bildung zu einem gleichberechtigten Einbezug in und Teilhabe an gesellschaftliche(n) Teilbereiche(n) derer beizutragen, die aufgrund der Normalitätsannahmen und Anforderungen der Teilbereiche (z.B. Arbeitsmarkt) schlechter gestellt bleiben. Soziale Ungleichheit wird damit auf ein bildungsinstitutionelles Thema reduziert. ›Inklusion‹ ist in dieser Hinsicht Bestandteil einer durch zwei Momente geprägten gesellschaftlichen Praxis: Ausweitung sozialer Ungleichheitsverhältnisse durch Abbau sozialer Sicherungssysteme bei gleichzeitiger Intensivierung der öffentlichen Aufmerksamkeit für die Bedeutung von ›Bildung‹ für gesellschaftliche Teilhabe. Nicht wenig spricht dafür, dies als Ausdruck eines Mythos der Bildungsgerechtigkeit zu verstehen, der programmatisch demokratische Gesellschaften kennzeichnet und durch meritokratische Rhetorik getragen wird. Die eigentliche Funktion dieses Mythos scheint in der Legitimierung von Ungleichheit bei fortwährendem Anspruch auf flexible Selbstführung der Subjekte zu bestehen.

Pädagogische Angebote haben disziplinierende und  subjektivierende Wirkungen. Die Teilhabe am gegebenen gesellschaftlichen und kulturellen Leben bedeutet immer auch ein Einstimmen in gesellschaftlich herrschende Grundprinzipien. In gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen wird die Frage, wer als mit Selbstbestimmungs- und Teilhaberechten ausgestattetes Subjekt gilt und als solches nicht nur agieren kann, sondern sich als agierendes Subjekt zu verstehen lernt, über differentielle Adressierungen als ökonomisch zurechnungsfähiges Subjekt hergestellt. Bildungsinstitutionen, selbst, wenn sie einem inklusiven Ansatz anhängen, können sich diesen Zugriffen nicht aus sich heraus entziehen. Vorstellungen vom Ausbau von Gerechtigkeit und gleichberechtigter Teilhabe im und durch das Konzept inklusiver Bildung bleiben irreführend, wenn die Bemühung um mehr Gerechtigkeit bzw. demokratische Ordnung zunächst in das Bildungssystem verlagert werden. Das große Versprechen, das mit Ansätzen inklusiver Bildung verbunden ist, droht die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme zu intensivieren.

9 Mitte der 1990er Jahre beschreibt Klaus Bade die bis Anfang des 21. Jahrhunderts geltende Weigerungshaltung so: »Es gibt in Deutschland nach wie vor die seit den späten 1970er Jahren entstandene, paradoxe Einwanderungssituation ohne Einwanderungsland und Einwanderungsentscheidung. Darin leben, als einheimische Ausländer, die meisten der heute schon bis zu drei Generationen umfassenden Familien aus der früheren ›Gastarbeiterbevölkerung‹ – de jure Ausländer, de facto Einwanderer« (Bade 1994: 18).

10 Winkler 2013: 115

Benötigt wird somit nicht nur ein in erster Linie nicht-instrumenteller Bildungsbegriff. Die Annäherung an diese Aufgabe kann nicht schlicht an die Institutionen formeller Bildung abgegeben werden; sie bedarf eines gesellschaftlichen Kontextes, in dem dieser Bildungsbegriff nicht allein rhetorisch anerkannt ist. Die kritische Bezugnahme auf gesellschaftliche Verhältnisse unter Rückgriff auf das Ideal der Inklusion kann hierbei als wesentliches Potenzial inklusiver Bildung zur Veränderung dieser Verhältnisse verstanden werden.

Literatur

- Bade, Klaus (1994):** Homo Migrans. Wanderungen von und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen. Essen: Klartext.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2008):** Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik? In: Geistige Behinderung 47 (3), 204–214.
- Hinz, Andreas (2002):** Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (9), 354–361.
- Hinz, Andreas (2013):** Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs überschulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion (1), online unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26 (20.11.2020)
- Liessmann, Konrad Paul (2006):** Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Mecheril, Paul (2003):** Prekäre Verhältnisse. Über nation-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Waldschmidt, Anne (2012):** Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Wettlaufer-Pohl, Petra (2010):** Eine Schule für alle Kinder. UN: Behinderte haben ein Recht auf Inklusion. In: Hessische Niedersächsische Allgemeine, online unter www.hna.de/nachrichten/hessen/eine-schule-alle-kinder-944669.html (12.11.2020)
- Wocken, Hans (2013):** Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. In: Zeitschrift für Inklusion (2), online unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/21/21 (10.11.2020)
- Winkler, Michael (2013):** Inklusion und Bildung: Eine kritische Nachfrage. In: Braches-Chyrek, Rita/Nelles, Dieter/Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas Schaarschuch (Hg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 101–120.

► Macht- und Herrschaftsverhältnisse

Von **Macht** wird in den Beiträgen in diesem Dossier nicht nur dann gesprochen, wenn die eigene Macht eingesetzt wird, um anderen zu schaden. Hier wäre von Machtmissbrauch die Rede. Macht wird vielmehr als unterschiedlich gegebene bzw. eingeschränkte Möglichkeiten der Verfügung über eigene Lebensinteressen und die Lebensinteressen anderer thematisiert. Strukturelle **Machtverhältnisse** beschreiben die ungleiche Verteilung von Möglichkeiten entlang von unterschiedlichen Kategorien wie Geschlecht, Herkunft, Sprache, sozialer Status, psychische und physische Gesundheit u. a. Diese Verhältnisse strukturieren die gesellschaftliche Realität. Sie wirken in jede Situation hinein und müssen reflektiert und bearbeitet werden, damit sie nicht permanent fortgesetzt werden.

Herrschaft wird von Mecheril et al. aus migrationspädagogischer Perspektive »als institutionalisiertes, eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisendes, temporär verfestigtes, strukturiertes und strukturierendes soziales Verhältnis«¹ beschrieben. Darin sind »die Möglichkeiten wechselseitiger Einflussnahme (Macht) asymmetrisch verteilt [...]. Im Unterschied zu Gewaltverhältnissen zeichnen sich Herrschaftsverhältnisse durch eine Art Selbstverständlichkeit aus«². Anders als Machtverhältnisse erscheinen Herrschaftsverhältnisse starr und unveränderbar.

► Differenzverhältnisse

Differenzierungen sind grundlegend für Weltwahrnehmungen und -deutungen von Menschen. Ohne Unterscheidungen zu machen, könnte nichts auf der Welt beschrieben und benannt werden. In den Unterscheidungen, die Menschen in Bezug aufeinander machen, etablieren sich allerdings bestimmte Differenzordnungen, die sehr häufig mit einer Polarisierung und einer ungleichen Verteilung von Handlungsmöglichkeiten für einzelne Individuen einhergehen. Besonders deutlich wird das, wenn das Verhältnis zwischen den binär strukturierten Differenzkategorien in den Blick genommen wird: z. B. ›Kinder‹/›Erwachsene‹; ›Frauen‹/›Männer‹; Schüler:innen mit und ohne ›Förderbedarf‹; Menschen mit und ohne ›Migrationshintergrund‹ etc. Differenzordnungen strukturieren und normieren Individuen, bringen sie so als spezifische Subjekte hervor und setzen sie in ein relationales Machtverhältnis zueinander. Mit dem Begriff **Differenzverhältnisse** wird darauf hingewiesen, dass Differenzierungen im Kontext von Machtverhältnissen vorgenommen werden: Sie gehen aus diesen hervor und sind in diesen Verhältnissen wirkungsvoll. Sie tragen dazu bei, die ungleiche Verteilung von Macht – im Sinne von unterschiedlichen verfügbaren Handlungsmöglichkeiten, auf das eigene Leben und die eigene Position in der Gesellschaft Einfluss nehmen zu können – zu bestätigen oder zu verändern.

► Positioniertheit und Positionierung³

Mit dem Begriff **Positioniertheit** wird hier eine gesellschaftliche Stellung der Subjekte angesprochen, die nicht selbstgewählt ist und zugewiesen wird. In einigen Beiträgen im Dossier wird etwa die benachteiligte oder privilegierte Positioniertheit angesprochen, insbesondere in Bezug auf Schwarze Menschen und People of Color bzw. *weiße* Menschen sowie in Bezug auf Menschen, denen eine ›Behinderung‹ oder ›Förderbedarf‹ zugeschrieben wird bzw. die als ›gesund‹ oder ›normal‹ gelten.

1 vgl. Mecheril et al. 2013: 47

2 vgl. ebd.

3 Wir übernehmen hier eine Differenzierung des Antidiskriminierungsverbands Deutschland (advd). Vgl. Bartel/Daniel 2013: 15

Mit **Positionierung** wird das aktive Umgehen mit und sich-verhalten-zu der gesellschaftlichen Positioniertheit beschrieben. Allerdings werden Positioniertheit und Positionierung nicht getrennt voneinander gedacht. Positioniertheit umfasst auch die Möglichkeiten für Eigenbewegungen der Subjekte. Gleichzeitig ist, wenn über Positionierung gesprochen wird, ihre Begrenzung durch gesellschaftliche Zuweisungen mitgedacht.

Literatur:

- Mecheril, Paul et al. (2013):** Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, 7–55.
- Mecheril, Paul (2008):** ›Diversity‹. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfungen. In V.i.S.d.P. Olga Drossou, MID-Redaktion, Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) Dossier Politics of Diversity. Ein Dossier über den sich allmählich vollziehenden Perspektivwechsel bei der Gestaltung der gesellschaftlichen Vielfalt. Online unter <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> (19.12.2020)
- Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd) (2013):** Antidiskriminierungsberatung in der Praxis. Die Standards für eine qualifizierte Antidiskriminierungsberatung ausbuchstabiert. Online unter http://www.antidiskriminierung.org/files/Antidiskriminierungsberatung_in_der_Praxis.pdf (19.12.2020)



Teil II

Rassismuserfahrungen und
Empowerment in der Schule

Rassismuserfahrungen und Empowerment in der Schule

Das Erleben von Rassismus und Diskriminierung sowie das Handeln von als BIPOC positionierten Schüler:innen und Pädagog:innen im System Schule steht im folgenden Teil des Dossiers im Fokus. Alle drei Beiträge machen deutlich, dass Schüler:innen of Color vielfältige Formen des Umgangs mit ihren Rassismuserfahrungen entwickeln und über unterschiedliche Ressourcen verfügen. Die Schule wird in den Beiträgen in ihrer Verantwortung adressiert, diese Ressourcen wahrzunehmen sowie Repräsentationen und Empowermentprozesse von Schüler:innen zu unterstützen. Die Autor:innen richten den Blick auf Maßnahmen und Zugänge für Empowerment auf der Schulentwicklungsebene und formulieren Empowerment zudem als eine bedeutsame Perspektive für eine pädagogische Professionalisierung.

In dem Beitrag *»What's Empowerment got to do with it? – Schulentwicklung in Hinblick auf Empowerment von Schüler:innen of Color«* nimmt **Toan Quoc Nguyen** auf die Ergebnisse der von ihm durchgeführten qualitativen Studie Bezug, die vielfältige Handlungs- und Empowerment-Strategien von als BIPOC positionieren Schüler:innen sichtbar machen. Diese Strategien müssten von Schule strukturell unterstützt, bzw. durch pädagogisches und schulisches Handeln gestärkt werden. Daran anschließend stellt Toan Quoc Nguyen konkrete Überlegungen zur Umsetzung für Empowerment auf institutioneller Ebene in verschiedenen schulischen Bereichen vor und ermutigt nicht zuletzt rassismuserfahrene Schüler:innen, ihre Stimmen zu erheben, um ihr Recht auf (diskriminierungsfreie) Bildung wiederholt einzufordern.

Linh Tran thematisiert mit dem Text *»Handeln in Widersprüchen: Erfahrungen als Pädagogin of Color in der Schule«* die alltägliche und verschiedene Ebenen umfassende Präsenz von Rassismus in der Schule. In diesem Beitrag wird theoretisch informiertes, reflexives und widerspruchssensibles Wissen mit Bezug auf eigene Erfahrungen aus der Schulsozialarbeit in Dresden sichtbar. Mit Blick auf die Situation von Schüler:innen of Color betont Linh Tran die Verantwortung von Pädagog:innen, Rassismuserfahrungen, aber auch unterschiedliche Strategien von Schüler:innen of Color im Umgang mit diesen Erfahrungen anzuerkennen, und formuliert den Bedarf an Räumen des Austausches für Pädagog:innen of Color im Rahmen ihrer Professionalisierung.

In dem abschließenden Beitrag *»Rassismus – mit freundlichen Grüßen«* reflektiert auch **Ely Almeida** eigene Erfahrungen aus der Beratungs- und Bildungsarbeit. Dabei werden alltägliche Rassismuserfahrungen von Schüler:innen zum Thema gemacht. Deutlich wird dabei, wie das Erleben von direkter rassistischer Gewalt sowie von ihrer Nicht-Thematisierbarkeit zu einem Kreislauf fortwährender Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen führt und schwerwiegende Folgen für Gesundheit und Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen nach sich ziehen kann. Um diesen Kreislauf zu durchbrechen, plädiert Ely Almeida für das Engagement von Pädagog:innen, sich für die Implementierung von Empowerment-Orten und anderen unterstützenden Strukturen einzusetzen.

TOAN QUOC NGUYEN

What's Empowerment got to do with it? – Schulentwicklung in Hinblick auf Empowerment von Schüler:innen of Color

ZU MEINER PERSON

Ich bin freiberuflich als politischer Bildungsreferent, Coach und Organisationsberater tätig. Mein Schwerpunkt liegt aktuell in der Begleitung von Teams und Einrichtungen, insbesondere in Hinblick auf strukturelle Veränderungsprozesse im Themenfeld Antidiskriminierung/Diversity sowie Empowerment.

MEINE VISION

Meine Vision ist die Umsetzung von Mindeststandards einer pluralen, demokratischen Gesellschaft: Antidiskriminierungsschutz, Wertschätzung und Empowerment für alle! Dafür muss Powersharing und Empowerment auf allen Ebenen Hand in Hand gehen.

Im Rahmen meiner Promotion habe ich herausgearbeitet, über welche Handlungs- und Empowermentstrategien rassismussensible Schüler:innen of Color¹ verfügen. In Interviews brachten sie zum Ausdruck, dass sie einerseits ein Bewusstsein über ► Rassismus und damit zusammenhängende ► Machtverhältnisse haben, andererseits über Interventions- und Widerstandsstrategien verfügten. Des Weiteren fanden sie Wege, sich zu stärken sowie ► Empowerment zu kultivieren.²

Da ein rassistischer Diskurs im Kontext Bildung häufig gegenüber Menschen of Color defizitbehaftet ist³, war es mir ein Anliegen, die vielfältigen Ressourcen der von mir befragten Jugendlichen herauszustellen. Dieses habe ich anhand des Konzepts *Community Cultural Wealth* der *Critical Race Theory*⁴ unternommen. Es hat sich gezeigt, dass die von mir befragten Jugendlichen über vielfältige Ressourcen verfügten in Hinblick auf 1) Aufstiegskapital 2) linguistisches Kapital 3) Familienkapital 4) Soziales Kapital 5) Navigationskapital 6) Widerstandskapital.⁵

Während ich im Rahmen der qualitativen Studie Ergebnisse aufzeigen konnte, wie persönliches, individuelles Empowerment gegen Rassismus von Seiten der Schüler:innen of Color aussehen kann, gab es in den (schul)biografischen Erzählungen der befragten Jugendlichen selten innerschulische Beispiele von strukturellem Empowerment. Das bedeutet, es gab wenige Beispiele für die Anregung, Begleitung und Unterstützung von Empowermentprozessen für Schü-

1 ›Of Color‹ ist eine politische Selbstbezeichnung von und für Menschen, die Rassismuserfahrungen machen. ›BPoC‹ steht für ›Black und People of Color‹. Die Begriffe Schüler:innen of Color und BPoC Schüler:innen werden in diesem Artikel synonym verwendet.

2 vgl. Nguyen 2021

3 vgl. Nguyen 2013

4 vgl. Yosso 2006

5 vgl. Nguyen 2013, Nguyen 2021



ler:innen of Color auf einer schulisch-strukturellen Ebene, z. B. in Form von Lerninhalten, durch pädagogische Projekte oder durch Vorbilder of Color im Lehrer:innenkollegium.

An dieses Ergebnis anknüpfend, möchte ich in diesem Artikel der Frage nachgehen:

Wie kann Empowerment auf einer Schulentwicklungsebene aussehen? Oder anders formuliert: Wie kann pädagogisches und schulisches Handeln Empowermentprozesse von Schüler:innen of Color stärken?

Als Praktiker, der viele Fortbildungen mit und für Lehrpersonen durchgeführt hat, weiß ich um die Schwierigkeiten, solche Veränderungsprozesse einzuleiten und zu verankern. Dennoch möchte ich mit den hiesigen (teilweise auch bereits in der Praxis erprobten) konkreten Beispielen Perspektiven eröffnen, die einen Veränderungsprozess und neue Wege für Empowerment anregen.

Schulentwicklung und Empowerment gegen Rassismus (und Diskriminierung)

Rainer Spangenberg hat auf der Grundlage des Anti-Bias-Ansatzes eine hilfreiche Auflistung erstellt, wie Schulentwicklung diskriminierungssensibel gestaltet werden könnte.⁶ Auf der Basis seiner Unterscheidung von verschiedenen schulischen Bereichen möchte ich einzelne Beispiele aufzeigen, wie Empowerment hier strukturell aussehen könnte:

1. Schulprogramm & Leitbild

Im Leitbild der Schule können klare Aussagen in Hinblick auf eine Struktur und Kultur der Antidiskriminierung und der Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt bestehen. Insbesondere kann hervorgehoben werden, dass Personen, die (rassistische) Diskriminierungserfahrungen machen, feste Angebote erhalten, welche eine empowernde Wirkung für sie entfalten können.

6 vgl. Spangenberg 2012

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass mit der Verpflichtung, sich für Empowerment gegen Rassismus einzusetzen, auch ein Prozess des Powersharings verbunden ist, in dem bestehende Privilegien und Ressourcen sowohl zum Abbau der Benachteiligung und Diskriminierung, als auch zur Stärkung von BPoC Schüler:innen, Eltern, Lehrpersonen oder weiteren eingesetzt werden.

Möglicherweise besteht ein – von vielen geteilter – Leitsatz oder ein Leitmotiv für die Schule, bezogen auf die gelebte Heterogenität, welcher breit transportiert wird und in Projekten wiederholt aufgenommen wird. Hierfür kann beispielsweise ein beteiligungsorientierter Prozess eröffnet werden, in dem zunächst Vorschläge für einen solchen Leitsatz gesammelt werden. Unter Einbindung möglichst aller Personen in der Schule braucht es tragfähige Entscheidungswege für die Auswahl und Verankerung des Leitsatzes.

2. Gestaltung der Räumlichkeiten

Damit Schule ein Lern- und Begegnungsort für alle ist, müssen Räume so gestaltet werden, dass sie für alle zugänglich sind und alle teilhaben können. Wenn Schüler:innen Einfluss darauf haben, wie diese gestaltet sind, besteht ein höheres Maß an Identifikation und Wohlbefinden.

Bezogen auf das Empowerment gegen Rassismus wäre bei der Auswahl der Plakate, Lernmaterialien etc. an den Wänden darauf zu achten, dass diese eine Verschiedenheit an Identitäten und Erfahrungen abbilden. BPoC Schüler:innen und Lehrpersonen sollen sich, ihre Familien und ihre Lebenswirklichkeiten in Abbildungen an den Räumen wiederfinden können. Das kann auch beinhalten, Aussagen/Zitate in den Familien-/Herkunftssprachen aufzuhängen. Grundsätzlich gilt es auch, selbstverständliche ethnische, kulturelle oder religiöse Normalitätsvorstellungen aufzubrechen, das kann auch mit dem Verzicht auf christliche Symbole erfolgen.

3. Auswahl, Gestaltung und Einsatz von Lernmaterialien

Es wird strengstens vermieden, dass diskriminierende, abwertende und beschämende Materialien eingesetzt werden, die beispielsweise Rassismen in Lehrbüchern reproduzieren.⁷ Stattdessen bestehen in Lernmaterialien Darstellungen von marginalisierten Personengruppen, welche sie in ihrer (differenzierten) Vielfalt darstellen und sie in ein positives Licht rücken.*

Weiß-dominante, eurozentrische Erzählungen können in Hinblick auf die Kontinuitäten von Kolonialismus und Rassismus hinterfragt und/oder ersetzt werden. Bei der Auswahl der Standardlektüre kann bewusst ein (heteronormativer) *weißer* Mittelschichtskanon aufgebrochen werden und z. B. (queere) BPoC Autor:innen ausgewählt werden, z. B. auch aus dem Globalen Süden.

4. Gestaltung der Lernprozesse in Gruppen

Lernmaterialien sind so einzusetzen, dass sie den verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen entsprechen. Erst auf diese Art und Weise können Lernprozesse gelingen. Lernprozesse sind geprägt von Respekt, Kooperation, Solidarität und (Selbst)Verantwortung.

In Hinblick auf **D**iskriminierung und Rassismus sind Lernprozesse so zu gestalten, dass sie nicht auf Kosten ›Anderer‹, z. B. von BPoC erfolgen. So sollen BPoC Schüler:innen nicht als Expert:innen ihrer (zugeschriebenen) **N**atio-ethno-kulturellen Herkunftsgruppe oder Community herhalten oder (ungefragt) aufgefordert werden, sich zu diskriminierenden oder rassistischen Darstellungen oder Ereignissen zu äußern.

Das kann auch beinhalten – was in außerschulischer Bildung mit viel positiver Resonanz erfolgt – in getrennten Räumen vorübergehend zu lernen und damit auch innerschulisch Empowermenträume für BPoCs Schüler:innen zu verankern und zu verstetigen.

* Siehe auch den Beitrag von Irina Grünheid in diesem Band.

5. Gestaltung des Umgangs miteinander und in Konflikten

Durch feste und alltägliche Rituale werden Umgangsweisen gepflegt, die von Respekt und Wertschätzung geprägt sind. Soziales, achtsames und umsichtiges Verhalten, das mit Respekt, Kritikfähigkeit, Verantwortung und Empathie besetzt ist, wird in schulischen Projekten und im Unterricht regelmäßig eingeübt und vertieft. Regeln für das Miteinander sind ausgearbeitet und entstehen unter weitreichender Beteiligung von Schüler:innen.

Es bestehen feste Verfahren und Regelungen in Fällen von Konflikten. Lehrpersonen intervenieren bei verletzenden Verhalten und haben eine Handlungsorientierung für die Stärkung von Betroffenen. Schüler:innen sind beteiligt bei der Erarbeitung von Konfliktschlichtungswegen sowie mitverantwortlich für Konfliktschlichtungen.

Bei Konflikten, die mit (rassistischer) Diskriminierung einhergehen, bestehen praktizierte Konzepte der Parteilichkeit. Das bedeutet, dass beispielsweise die Bedürfnisse der von Rassismus Betroffenen ernst genommen werden und auf diese in wertschätzender, stärkender und unterstützender Art eingegangen wird.

Geschulte und sensibilisierte Ansprechpersonen sind gut erreichbar und allen bekannt.

Ferner sind Antidiskriminierungsstellen außerhalb der Schule bekannt und für alle schulischen Akteur:innen zugänglich.

6. Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern

Eltern werden auf für alle zugängliche und verständliche Art und Weise über die Belange an der Schule informiert.*

Unter Umständen braucht es hierfür Übersetzungen, z. B. von Einladungen oder Flyern sowie auch Dolmetscher:innen für Elterngespräche. BPoC Eltern werden ernst genommen in ihren Perspektiven auf institutionellen oder alltäglichen Rassismus,

den sie womöglich auch selbst bereits in ihrer Schulzeit in Deutschland erlebt hatten. Ihre diesbezüglichen Anliegen erfahren Resonanz und diesen wird nachgegangen, z. B. in der Einrichtung eines verbindlichen Antidiskriminierungs- und Beschwerdeverfahrens.

7. Gestaltung der Zusammenarbeit im Kollegium und im Team

Es besteht die Bereitschaft, sich zu den Themen Diskriminierung und Rassismus (kontinuierlich) fortzubilden, idealerweise erhalten alle (neuen) Fachpersonen ein mehrtägiges Training zu diesem Thema. Entscheidend ist, dass (*weiße*) Lehrpersonen ein Verständnis davon haben, in einen offenen Lernprozess zu gehen, der insbesondere das Verlernen von Rassismen und verinnerlichten Dominanzen beinhaltet. Für Lehrpersonen of Color können Empowermenträume etabliert werden, in denen sie sich über ihrer Erfahrungen und Perspektiven austauschen können. Es wäre ein wertvoller Schritt für das Sichtbarmachen und Anerkennen von Empowerment als Baustein für pädagogische Professionalität von Lehrpersonen of Color in der Migrationsgesellschaft.

Im Rahmen einer mittelfristigen Perspektive können sich die pädagogischen Fachpersonen auf einen gemeinsamen Standard einigen, bezogen auf eine diskriminierungs- und rassismussensible Haltung an der Schule. Idealerweise sind sie Vorbilder einer solchen Haltung für die Schüler:innen, eventuell als BPoC Lehrpersonen auch Vorbilder für BPoC Schüler:innen.

Für die Einhaltung dieses Standards gibt es regelmäßige Austausch- und Reflexionsräume, sei es bei Kollegiumssitzungen, Supervisionen oder kollegialen Fallberatungen.

Ferner wird darauf geachtet, dass das Kollegium eine bestehende gesellschaftliche Realität widerspiegelt und insbesondere auch aus BPoC Lehrpersonen besteht, die auch angemessen in Entscheidungsfunktionen (z. B. Schulleitung etc.) vertreten sind.

* Siehe hierzu auch den Beitrag von Nora Zeising und Lisa Gulich in diesem Band.

8. Gestaltung der Beziehung zu anderen Akteuren im Gemeinwesen

Die Schule als ein Teil der weitumfassenden Gemeinwesen Struktur zu begreifen, beinhaltet feste Kooperationen zu anderen sozialen (Bildungs)Einrichtungen zu schließen.

Bezogen auf das Thema Rassismus und Diskriminierung können Kooperationen zu Beratungs- und Bildungseinrichtungen bestehen, die dieses Thema als Schwerpunkt bearbeiten. Auch können angemessene Kooperationen gepflegt werden zu Migrant:innenorganisationen, (natio-ethno-kulturell organisierten) Elternvereinen (wie z. B. kurdischer Elternverein), religiösen Verbänden oder weiteren (sozialen oder kulturellen) Einrichtungen von Migrant:innen und BPoC.

Ausblick

Eine Schulentwicklung, die sich Rassismus und Diskriminierung als Querschnittsthemen zuwendet, leistet wertvolle Basisarbeit für eine (Schul)Kultur der Wertschätzung und des Empowerments. Die Bedarfe – ob gesellschaftlich betrachtet (Ansätze gegen das Erstarken des Rechtspopulismus und Alltagsrassismus, für den Abbau der Bildungsbenachteiligung, für die Umsetzung von Anforderungen der Inklusion und Partizipation etc.) oder innerschulisch strukturell (steigende Heterogenität der schulischen Akteur:innen, gesetzliche Regelungen wie das AGG⁸, in Berlin auch das LADG⁹ etc.) – sind enorm.

Ich finde es wichtig, dass BPoC Schüler:innen nicht nur ihre Widerstandsstrategien gegen Rassismus bzw. ihre empowernden Handlungsstrategien an Schulen zeigen müssen – um sich zu wehren oder zu schützen. Vielmehr sollen Schulen Orte sein, an denen sie solche Handlungsstrategien ohne verletzende Auseinandersetzungen erlernen können und in ihrer Identität und ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden.

Ich wünsche allen Akteur:innen in der Schule ein gutes Gelingen, einen solchen Ort zu schaffen und

möchte alle (politischen) Entscheidungsträger:innen dazu auffordern, die entsprechenden Weichen dafür zu stellen. Und ich möchte alle BPoC Schüler:innen (und auch Eltern) ermutigen, ihre Stimmen zu erheben - um ihr Recht auf (diskriminierungsfreie) Bildung wiederholt einzufordern. Jederzeit.

Literatur

Marmer, Elina/Sow, Papa (2012): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim: Beltz Juventa.

Nguyen, Quoc Toan (2013): Was heißt denn hier Bildung? Eine PoC Empowerment Perspektive auf Schule anhand des »Community Cultural Wealth« Konzepts. Online unter <http://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/was-heisst-denn-hier-bildung-eine-poc-empowerment-perspektive-auf-schule-anhand-des> (10.12.2020)

Nguyen, Quoc Toan (2021): Outside the box. Rassismuserfahrungen und Empowerment von Schüler*innen of Color. Dissertation noch zu veröffentlichen.

Spangenberg, Rainer (2012): Anti-Bias-Arbeit und Schulentwicklung. »Vorurteilsbewusste Pädagogik« als Bezugspunkt inklusiver Schulentwicklung. In: RAA Brandenburg: Demokratische Schulentwicklung begleiten. Online unter https://ide-berlin.org/wp-content/uploads/2018/04/DEINS_Abschlussbericht_RAA.pdf, 48–58

Yosso, J. Tara (2006): Whose Culture has capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. In: Dixson, Adrienne D./Rousseau, Celia K. (Hg.): Critical Race Theory in Education. All God's children got a song. New York: Taylor & Francis, 167–188.

8 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. Geltungsbereich: Bundesrepublik Deutschland. Inkrafttreten am: 18. August 2006

9 Berliner Landes-Antidiskriminierungsgesetz. Geltungsbereich: Bundesland Berlin. Inkrafttreten am: 21. Juni 2020

LINH TRAN

Wer ich sein kann

Ihr ordnet mich ein,
positioniert mich,
steckt mich in Kategorien,
in die ich nicht passe.

Wer kann ich sein?

Ich versuche
reinzupassen,
dazuzugehören.

Ich will, dass ihr mich anerkennt.

Es funktioniert nicht.
Ich komme
immer wieder
an die Grenzen.

Ihr sagt mir,
wer ich bin
und zu sein habe,
wer ich nicht bin
und nicht sein kann.

Ihr macht mich anders.
Ich werde anders.

Was ihr sagt,
bin ich nicht,
kann ich nicht sein,
will ich nicht sein.

Verletzung Schmerz Immer Wieder

Ich erkenne es.
Endlich.

Ich bin wütend,
wehre mich,
will die Grenzen sprengen.

Es ist nicht möglich.

Und ich erkenne,
ich bin wie ihr
und doch anders.

Ich bin nicht einverstanden,
wer ich sein soll
zu sein habe,
wer ich nicht sein soll
und nicht sein kann.

Aber ich spiele mit.
Ordne mich unter.
Passe mich an.
Nur so kann ich leben.
Nur so kann ich sein.

Und wenn es geht,
verunsichere,
irritiere ich
und stelle in Frage,
was ihr denkt,
was ihr sagt,
was ihr glaubt,
was normal sei.

Grenzen sind da.
Ich will sie
verschieben,
an ihnen rütteln...

Grenzen bleiben.
Nicht
wie sie sind.

Ich bin strategisch.
Widerständig.

Und
ich
werde.

LINH TRAN

Handeln in Widersprüchen: Erfahrungen als Pädagogin of Color in der Schule

ZU MEINER PERSON

Ich habe an der TU Dresden Diplom-Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften studiert. In meiner Diplomarbeit »Leben in Widersprüchen. Biografien von Menschen mit Rassismuserfahrungen« befasste ich mich mit den Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die davon betroffenen Menschen. Nachdem ich von 2017 bis 2019 als Schulsozialarbeiterin an einer Oberschule in Dresden tätig war, arbeite ich seit August 2020 bei der LAG Mädchen* und junge Frauen* in Sachsen als Bildungsreferentin im Projekt »SISTERS* – rassismuskritische Mädchen*arbeit in Sachsen«. Darüber hinaus führe ich Lehraufträge an der Hochschule im Themenfeld »Traumasensible Arbeit in der Migrationsgesellschaft« durch.

Eine positionierte Perspektive und die damit verbundenen Erfahrungen

In diesem Text schreibe ich aus meiner Perspektive als Pädagogin of Color. Meine  Positionierung als Frau of Color ist von bestimmten Erfahrungen in professionellen pädagogischen Kontexten und Strukturen geprägt, die ich in diesem Beitrag sichtbar machen möchte.

Meine pädagogischen Erfahrungen sind durch mein Studium an einer Universität mit größtenteils *weißen* Studierenden und nur *weißen* Dozierenden und Professor:innen und durch meine praktischen Erfahrungen in eher *weißen* Vereinen und Strukturen geprägt.

Zwei Jahre habe ich an einer sächsischen Oberschule mit einer *weißen* Schulleitung, in einem Verein mit *weißen* Kolleg:innen und einem größtenteils *weißem* Lehrpersonal an der Schule gearbeitet. Gleichzeitig gab es an der Schule einen großen Anteil von Schüler:innen of Color, mit Migrationsgeschichte und aus sozial benachteiligten Familien.

An dem Ort Schule ist mir besonders meine eigene Positionierung, die Positionierungen der pädagogisch Tätigen und die Positionierungen der Schüler:innen deutlich geworden, wie sehr diese sich unterscheiden und wie diese miteinander im Verhältnis stehen und damit rassistische, sexistische, klassistische und andere Diskriminierungsformen reproduziert und stabilisiert werden.

Fehlende Repräsentationen im Schulsystem

Eine Erkenntnis war, dass es im Schulsystem an Repräsentationen, vor allem für Schüler:innen of Color, fehlt. Dies bezieht sich auf mehrere Ebenen: personell auf die pädagogischen Fachkräfte, inhaltlich auf die Lehre und strukturell auf das Schulsystem mit seinen Ausschluss- und Selektionsmechanismen. Im Folgenden werde ich kurz darauf eingehen.

Wegen meiner sichtbaren Positionierung als Frau of Color, konnten sich Schüler:innen teilweise aufgrund bestimmter gemeinsamer Erfahrungen mit mir als pädagogischer Fachkraft identifizieren. Dazu gehört zum Beispiel die Erfahrung, in einer *weißen* deutschen Mehrheitsgesellschaft als nicht zugehörig, anders, nicht deutsch wahrgenommen zu werden. So wurde ich von Schüler:innen wahrgenommen und gleichzeitig haben sie diese Erfahrung reproduziert. Mit der Frage »Woher kommst du?« wurde ich häufig durch Schüler:innen of Color konfrontiert, die selbst diese Frage ebenso kannten. Ein junges Mädchen of Color erzählte mir von rassistischen Beleidigungen und ich konnte von ähnlichen Erfahrungen berichten. Ihre Reaktion war: »Du bist ja so wie ich.« Die meisten pädagogischen Lehrpersonen sind *weiß* und akademisiert, daher fehlt oft das Verständnis für die Lebenswelten und die Erfahrungen der Jugendlichen.

Der Unterricht an der Schule, an der ich gearbeitet habe, wurde auf eine bestimmte Art und Weise gehalten, in denen besonders das Wissen, die Perspektive und die Erfahrungen der Schüler:innen of Color bzw. mit Migrationsgeschichte keine Rolle spielten. Zum Beispiel wurde das Sprechen einer Herkunftssprache wie Arabisch, Persisch, Russisch oder Kurdisch nicht anerkannt oder sogar abgewertet, wenn in dieser Sprache kommuniziert wird, und sich besonders auf die identifizierten Defizite in der deutschen Sprache konzentriert. In meiner Wahrnehmung fehlte es Jugendlichen, die migriert sind, an Sozialisationserfahrungen in den pädagogischen Institutionen, die auf deutsche *weiße* Jugendliche aus bürgerlichen Familien ausgerichtet sind. Der Unterricht schloss diese damit automatisch aus, weil diese Erfahrungen oft Voraussetzungen waren, um erfolgreich in der Schule sein zu können. Meines Erachtens erforderte es von den Schüler:innen of Color viel Kraft und Fleiß, um die gleichen schulischen Erwartungen und Leistungen wie ein:er *weiße:r* deutsche:r Schüler:in erbringen zu können bzw. zusätzliche Unterstützung und Ressourcen durch andere Personen.

Das deutsche Schulsystem ist sehr selektiv und verstärkt soziale Ungleichheiten. Dies wirkt sich besonders auf Schüler:innen aus sozial benachteiligten Familien aus. Es wird davon ausgegangen, dass Schüler:innen gesund sind, Eltern haben, die bei Problemen, Fragen und Herausforderungen unterstützen können, dass Zuhause ein Ort ist, wo in Ruhe gelernt werden kann

MEINE VISION

Ich wünsche mir eine inklusive Schule, in der alle Schüler:innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Positionierungen, Bedürfnissen und Erfahrungen wahrgenommen und gleichberechtigt in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Das bedeutet, dass Schule grundlegend anders gedacht und gestaltet werden sollte, damit ein differenziertes Lernen und Bilden möglich ist, entsprechend der Bedarfe der Schüler:innen. Es braucht Pädagog:innen, mit denen sich die Schüler:innen identifizieren und die ebenso die Lebensrealitäten der Schüler:innen verstehen können. An der Schule sollten Bildungsprozesse ermöglicht werden, in denen es um die Themen, das Wissen und die Potentiale der Schüler:innen geht, statt um abrufbares Wissen und Leistungen, welche soziale Ungleichheiten verstärken. Die Schüler:innen sollen auf ein Leben in einer inklusiven vielfältigen und sozial gerechteren Gesellschaft vorbereitet werden.

und entsprechende Ressourcen des Lernens zur Verfügung stehen. Zum Beispiel gab es an der Schule, an der ich gearbeitet habe, mehrere Schüler:innen, die einen unsicheren Aufenthaltsstatus hatten, die zu Hause bei der Betreuung von Geschwistern und im Haushalt sowie bei Behördengängen und Arztbesuchen ihrer Eltern übersetzen mussten. Einige lebten mit einem körperlich oder psychisch erkrankten Elternteil bzw. auch in Familien mit nur einem Elternteil. Häufig waren die räumlichen Bedingungen auch so, dass Schüler:innen in einer kleinen Wohnung mit mehreren Personen lebten und keinen ruhigen ausreichenden Platz zum Lernen hatten. Vielfältige Bedingungen führten zu vermehrten Stress und Belastungen von Schüler:innen of Color. Es wird kaum beachtet, dass Schüler:innen of Color bzw. mit so genanntem Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Familien bestimmte Ressourcen nicht zur Verfügung stehen und damit ein Erfolg im Bildungssystem erschwert wird. Marginalisierte Menschen, Wissen und Strukturen werden im deutschen Schulsystem nicht repräsentiert, damit bleiben diese marginalisiert, was wiederum Diskriminierung reproduziert. Bedürfnisse und Voraussetzungen von marginalisierten Menschen werden nicht wahrgenommen und einbezogen, weil solche Menschen kaum an wichtigen Entscheidungsprozessen teilhaben oder in machtvollen Positionen im Schul- und Bildungssystem vertreten sind.

Präsenz von Rassismus und Rassismuserfahrungen in der Schule

► Rassismus wird im Schulsystem besonders im Alltag und in Interaktionen reproduziert. Rassistisches Wissen und Benachteiligung werden innerhalb der Strukturen, eigenen unreflektierten Verhaltens und der Reproduktion einer Normalität wirksam, in der Rassismus nicht als solcher identifiziert, benannt oder anerkannt wird. Dies erschwert das Sprechen über Rassismus, da mit einer Bagatellisierung, Negierung oder Nicht-Anerkennung von Rassismuserfahrungen zu rechnen ist. Erfahren Schüler:innen Rassismus, so wird dies als Normalität hingenommen, mit der sie selbst zurechtkommen und eigene Strategien entwickeln müssen. Pädagogische Fachkräfte entziehen sich damit auch ihrer Verantwortung. Häufig erleben Jugendliche sekundäre Rassismuserfahrungen durch *weiße* pädagogische Fachkräfte, wenn sie von ihren Rassismuserfahrungen erzählen und diese als solche

nicht ernst genommen werden. Dies führt zu einem Nicht-Gehört-Werden und weiteren schmerzhaften Erfahrungen, mit der eigenen Diskriminierung und Positionierung nicht gesehen zu werden.

In meiner Position als Schulsozialarbeiterin of Color war ich selbst innerhalb dieses rassistischen Schulsystems verstrickt. Ich habe selbst ► Rassismuserfahrungen gemacht, kaum darüber gesprochen und mich für meine (Nicht-)Reaktionen darauf geschämt. Ständig habe ich erlebt, wie rassistisches Wissen, rassistische Vorstellungen und Narrative reproduziert wurden, wie Schüler:innen of Color Rassismus im Alltag und strukturell erfahren haben. Ich selbst war ein Teil in diesem System und habe mir ständig die Fragen gestellt: »Wie positioniere ich mich nach außen?« »Wie verhalte ich mich dazu?«

Widerstand und Kritik führten dazu, mich selbst in Gefahr zu bringen, nicht ernst genommen zu werden, und mich verletzlich zu machen. Als junge pädagogische Berufseinsteigerin of Color wurden ich, mein Verhalten und meine Professionalität schnell in Frage gestellt. Die meisten Pädagog:innen nahmen ihre Perspektive und ihre Erfahrungen als die richtigen und gültigen wahr. Meine Perspektive und mein Handeln wurden als subjektiv, unprofessionell und persönlich wahrgenommen. Ich war in einer verletzlichen Position.

Pädagogisches Handeln in Widersprüchen

Aufgrund von vielfältigen Abhängigkeiten und meiner eigenen Verstrickung in einem komplexen hierarchischen Machtsystem war es herausfordernd, handlungsfähig zu sein und selbstwirksam agieren zu können. Ich arbeitete in Widersprüchen. Es war ein strategisches Handeln notwendig, bei dem ich mich beständig fragen musste: »Was mache ich?« »Was mache ich nicht?« »Was für Folgen hat mein Handeln und was für Folgen mein Nicht-Handeln?« »Wo kann ich etwas bewirken?« »Worauf richte ich meine Aufmerksamkeit?«

Mit meiner Positionierung und meinen Erfahrungen fühlte ich mich alleine. Von *weißen* Kolleg:innen fehlte das Verständnis für meine Situation und Erfahrungen. In dieser Zeit hatte ich keine geschützteren Räume zum Austausch und zur Vernetzung mit anderen Pädagog:innen of Color. Seit ich als Bildungsreferentin in einem rassismuskritischen Projekt für Mädchen* und junge Frauen* of Color arbeite, schätze ich

die Räume des ► Empowerments für Menschen of Color und den Austausch mit anderen Pädagog:innen of Color aufgrund der Erkenntnis, dass wir oft vor ähnlichen Erfahrungen, Belastungen und Herausforderungen stehen, trotz unserer Unterschiede.

Es ist wichtig, Räume des Austauschs für Pädagog:innen of Color zu schaffen, da diese besonders mit ihrer Positionierung in *weißen* Strukturen arbeiten und es dort kaum möglich ist, bestimmte Erfahrungen mit Rassismus anzusprechen und zu thematisieren. Herausforderungen und Widersprüche können leichter in einem geschützteren Rahmen mit Personen mit ähnlicher Positionierung besprochen werden, was wiederum eine Professionalisierung und Stärkung der eigenen pädagogischen Haltung fördert.

Chancen des Empowerments

In meiner Arbeit konnte ich Räume mit Schüler:innen schaffen, um über Rassismuserfahrungen zu sprechen. Möglichkeiten des Empowerments entstanden in der offenen Arbeit im Schulclub, im Mädchen*treff, mit theaterpädagogischen Methoden wie Forumtheater oder in alltäglichen Gesprächen usw. Artikulierte Rassismuserfahrungen nahm ich ernst und erkannte sie als solche an. Ich thematisierte auch strukturelle Benachteiligungen, sodass Schüler:innen nicht denken, sie wären an ihrem sogenannten ›Bildungsmisserfolg‹ selbst schuld. Sie konnten erleben, dass sie mit ihren Erfahrungen nicht allein sind, was zu einer Selbstermächtigung führen kann.

Für mich ist es wichtig, die unterschiedlichen Strategien der Schüler:innen im Umgang mit Rassismuserfahrungen anzuerkennen, auch wenn diese teilweise destruktiv scheinen oder rassistisches Wissen reproduzieren. Die Schüler:innen agieren ebenfalls in Widersprüchen und entscheiden sich für die für sie passenden und ihnen möglichen Umgangsweisen.

Es ist aus meiner pädagogisch professionellen Sicht wichtig, den Jugendlichen Räume und Möglichkeiten des Empowerments zu bieten, in denen eine Sprache gefunden werden kann, um über Rassismus sprechen, sich auszutauschen und solidarisieren zu können. Diese Räume sollten so geschützt sein, dass möglichst keine sekundären Rassismuserfahrungen passieren. Dies wird möglich, wenn Räume exklusiv für Schüler:innen of Color ohne *weiße* Menschen geschaffen werden.

Maßnahmen auf struktureller Ebene, die Empowerment unterstützen

Eine rassismuskritische Bildung und eine kritische Auseinandersetzung mit rassistischen kolonialen Kontinuitäten, sowie eine generelle diskriminierungssensible, intersektionale und inklusive Haltung sollten ein fester Bestandteil der Lehrpläne und der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften sein.

Die Schüler:innen brauchen diverse Repräsentationen im pädagogischen Personal, um sich selbst repräsentiert zu fühlen, Identifikationsmöglichkeiten und Ansprechpartner:innen zu haben.

Es braucht Angebote und Räume des Empowerments für Schüler:innen of Color, in denen es möglich ist, über persönliche Erfahrungen zu sprechen, ihr Wissen und die Lebenswelt anerkannt und Möglichkeiten des Austauschs und der Solidarisierung gegeben werden. So können eigene Erfahrungen ausgedrückt und eingeordnet werden.

Generell ist aber eine **Veränderung des Schulsystems** notwendig, was bisher auf *weiße* gesunde Schüler:innen aus bürgerlichen heteronormativen Familien ausgerichtet ist. Bisher werden diverse Lebens- und Alltagsrealitäten, die nicht der Norm entsprechen, oft ausgeblendet, abgewertet und nicht anerkannt. Marginalisierte Menschen werden strukturell benachteiligt und ausgegrenzt. Die Verantwortung für Misserfolg und Scheitern im Bildungssystem wird den Schüler:innen, ihren Eltern/Familien/Erziehungsberechtigten und ihrer ›Integrationsunwilligkeit‹ zugeschrieben, statt das Schul- und Bildungssystem zu hinterfragen, das Schüler:innen selektiert. Bildung sollte Ungerechtigkeiten vermindern und die Chancengleichheit fördern und nicht soziale Ungleichheiten reproduzieren und verstärken. Es ist notwendig, dass alle Schüler:innen eine auf sie ausgerichtete angemessene Unterstützung und Förderung ihrer persönlichen Entwicklung erhalten, sowie ihre Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Ressourcen und Kompetenzen anerkannt werden und Resonanz erfahren können.*

Es braucht eine gerechte Verteilung statt einer Selektion von Schüler:innen. Innerhalb einer einzelnen

* Siehe hierzu auch den Beitrag von Paul Mecheril »Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft« in diesem Band.

Schulform und innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems werden Schüler:innen Schritt für Schritt selektiert und aussortiert, wenn sie nicht in ein System passen. Auch zwischen verschiedenen Oberschulen findet eine Selektion statt, da es beliebtere und weniger beliebte Schulen gibt, die als ‚Brennpunktschulen‘ bezeichnet werden. Es findet eine Selektion bei der Anmeldung und Verteilung von Schüler:innen statt, die höchst problematisch ist. Innerhalb des Schulsystems wird so eine Segregation gefördert. Es braucht stattdessen aber eine ernstgemeinte Ausrichtung auf die gleichen Bildungschancen für alle. Dies ist nur

möglich, indem sich ein Schulsystem an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen von Schüler:innen anpasst und sich divers ausrichtet. Um ein Empowerment an der Schule zu ermöglichen, sind grundsätzliche Veränderungen notwendig und es reichen nicht vereinzelte Empowermentworkshops mit Pädagog:innen of Color von außerhalb. Dies kann nur ein Anfang sein für einen längeren Prozess der Veränderungen, um Ressourcen und Privilegien umzuverteilen und mehr soziale Gerechtigkeit innerhalb der Bildung zu erreichen.

ELY ALMEIDA

Rassismus »mit freundlichen Grüßen«

Hier geht es um sooo viel mehr als Hautfarbe!

Repräsentativität, Empowerment, Tipps, Routine, Verzweiflung, Unbeholfenheit, Lernen, Suchen, Schmerz, Hoffnung, Beistand, Wut, Respekt, Liebe, Vertrauen und Humor prägten meine Arbeit mit geflüchteten Schüler:innen in Sachsen.

Als ich den Auftrag bekommen habe, Beratungen für **☛** rassismuserfahrene Schüler:innen anzubieten, suchte ich als erstes nach inspirierenden Büchern, die für nicht-weiße Kinder und Jugendliche geeignet wären. Nach Büchern, die von **☛** Empowerment und Widerstand handeln, nach Büchern der Hoffnung! Ich dachte, dass wenn ich einen Empowerment-Raum mit empowernder Literatur für Schüler:innen schaffe, würden sie mithilfe dieser Bücher eine Reise durch verschiedene Welten und Realitäten machen. Ich dachte an **Repräsentativität** als Instrument der Ermächtigung. Ich wollte etwas anbieten, das das Leben von Schüler:innen mit Fluchterfahrung in sächsischen Schulen leichter macht. Die Bücher sollten als Instrumente der Transformation und Inklusion verstanden werden. Während ich nach empowernden deutschsprachigen Büchern suchte, merkte ich, dass mir nicht viele Titel einfallen, dafür aber andere Bücher mit weniger empowerndem Wissen über nicht-weiße Menschen.

Ich fand viele Empfehlungen – mehrheitlich aus der Perspektive von Personen, die selbst keine Rassismuserfahrungen machen, in welchen »Umgangsweisen« mit traumatisierten Kindern ausgetauscht wurden, die danach fragen, wie Integration gewährleistet werden kann, wie kulturelle Bildung wirkt und was inklusive Haltung bedeuten soll. Von Alltagsrassismus in Schulen war nicht viel zu finden und noch weniger über Umgang mit rassistischen Äußerungen von Lehrpersonen. Es gibt mittlerweile relativ viele BIPOC Schriftsteller:innen in Deutschland, die sich mit Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Schulen befassen, aber wenige Bücher, die direkt an diese Schüler:innen adressiert sind, Bücher, in denen Aspekte ihrer Identität nicht infrage gestellt werden, wo auch Schwarze und People of Color Protagonist:innen sind.

ZU MEINER PERSON

Ich bin Pädagogin und Trainerin der politischen Bildung mit den Schwerpunkten Empowerment, Rassismuskritik und Frauenpolitik. Ich bin Schwarz, Frau und Feministin. Zurzeit arbeite ich freiberuflich als Trainerin und Prozessbegleiterin und setze mich für die Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit von People of Color und Schwarzen Menschen ein.

Im folgenden Beitrag beziehe ich mich auf Erfahrungen aus den Beratungen für geflüchtete Schüler:innen, die ich im Rahmen der Projektarbeit bei der LAG PokuBi angeboten habe. Zudem werden hier Erfahrungen aus der Bildungsarbeit mit Schulklassen während meiner Tätigkeit im sozio-kulturellen Zentrum Steinhaus Bautzen und als freiberufliche Trainerin angesprochen.

MEINE VISION

In meiner Vision einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft stelle ich mir eine Schule vor, die Rassismus als eine traumatische Erfahrung, die sich stets wiederholt und Ohnmacht verursacht, anerkennt. Eine inklusive Schule schafft Ansprechstrukturen für Schüler:innen, die Diskriminierung und Rassismus erfahren, begleitet deren Prozesse, reflektiert das eigene Lehr-Lernverständnis und ist macht- und rassismuskritisch.





Schüler:innen einer inklusiven Schule sind sich der eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusst, sie entwickeln ein positive(re)s Selbstverständnis und sind selbstwirksam. In einer inklusiven Schule wird der Umgang mit Rassismus analysiert, (gemeinsam mit Expert:innen und Betroffenen) erweitert bzw. erarbeitet, um die Wiederholung von rassistischer Gewalt zu unterbrechen und entsprechend zu handeln.

Um in Schulen eine rassismuskritische Ansprechkultur zu etablieren, kommt der Repräsentativität und damit Anerkennung eine große Bedeutung zu. Allgemein benötigen BIPOC Schüler:innen eine etablierte rassismuskritische Ansprechstruktur in den Schulen. So etwas habe ich leider in keiner der besuchten Schulen gesehen.

In meiner (freiberuflichen) Arbeit als Trainerin der politischen Bildung in sächsischen Schulen habe ich mit vielen geflüchteten Schüler:innen gesprochen. Ihre Erzählungen handeln von Ausschluss von Spielen, Aktivitäten und Unterhaltungen, körperlichen Übergriffen und rassistischen Witzen, bis hin zur Beschuldigungen wegen Diebstahls usw. Es waren unglaublich viele Berichte von Situationen, in denen Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung marginalisiert wurden, die zu einer **schmerzhaften und entmutigenden Schulerfahrung** führten.

In vielen meiner Workshops mit Schulklassen gab es unter Schüler:innen eine Verwechslung zwischen

► **Mobbing und Rassismus.**

Sehr oft haben Kinder durcheinander von Erfahrungen gesprochen, die nichts mit Rassismus zu tun hatten. Ich unterbrach sie: Ihr Lieben, ihr bringt Dinge durcheinander. Wir sprechen von Rassismus und nicht von Mobbing! Es gibt eine feine Linie, die sie voneinander trennt. Es ist klar, dass beide beleidigen, erniedrigen, Gewalt bedeuten, aber Rassismus ist permanent und endet nicht mit dem Schuljahr, sondern kann einen Menschen durch das ganze Leben begleiten.

Bei einem Workshop mit Schüler:innen der Oberstufe in Leipzig versuchte ich Racial Profiling zu erklären und sagte: Hebt bitte die Hand, wenn ihr von einer Sicherheitsperson im Supermarkt oder in einem Einkaufszentrum kontrolliert wurdet, wenn ihr bereits von der Polizei kontrolliert wurdet, ohne Grund oder den Grund zu kennen. In diesen Moment haben drei Schwarze Jugendliche mit Fluchterfahrung ihre Hand gehoben. Ich fragte: »Warum, denkt ihr, wurdet ihr kontrolliert?« Die Antwort: »Weil wir Schwarz sind.«

Ich gebe zu, ich war empört, wütend wegen der rassistischen Handlungen der Polizei, aber noch mehr war ich traurig, weil diese Schwarzen Schüler glaubten,

► **Mobbing und Rassismus**

Mobbing passiert, wenn Einzelpersonen über einen bestimmten Zeitraum hinweg physischer und/oder psychischer Gewalt ausgesetzt sind. Es tritt am häufigsten in schulischen Zusammenhängen auf als ein aggressives und gefährliches Verhalten, das Kinder und Jugendliche absichtlich angreifen und einschüchtern soll. Obwohl Mobbing auch gewaltvoll ist, unterscheidet es sich von Rassismus. Es tritt ausschließlich in zwischenmenschlichen Beziehungen auf. Es hat seinen Ursprung zum Beispiel im Klassenraum und kann sich auch darüber hinaus ausdehnen (Cybermobbing) oder nicht. Das heißt, Mobbing hat einen vorbestimmten und begrenzten Wirkungsräum, von dem es zunächst ausgeht, und kann nach Beendigung der Schulzeit aufhören.

Rassismus ist demgegenüber ideologisch, strukturell und institutionell verankert und trifft nur rassifizierte Menschen. Das heißt, nur BIPOC Schüler:innen können gleichzeitig von Mobbing und Rassismus betroffen sein. Rassismus ist ein Phänomen, das nicht mit Verhaltensabweichung entschuldigt werden kann. Ähnlich wie bei Mobbing kann Rassismus den Betroffenen Schaden und Unbehagen zufügen, wirkt aber in allen Bereichen der Gesellschaft, einschließlich in der Schule. Es ist ein Verbrechen, das einen Menschen lebenslang begleitet. *Ely Almeida*

sie wären schuldig, und dass sie sich unsichtbar machen müssen. Sie denken, dass ihr Leben weniger Wert hat als das von *weißen* Menschen, weil sie Schwarz sind. Sie glauben, mit dem Unerträglichen zu leben ist besser, als aufzufallen, als rassistische Haltungen infrage zu stellen. Als ich sie bat, Rassismus für sich zu definieren, meldete sich eine Gruppe: Wir erfahren nicht nur Gewalt, wir bekommen Rassismus verpackt in einem Blumenstrauß. Wir erhalten fast jeden Tag Briefe mit Ablehnungen. Wir werden ausgegrenzt, unsere Rechte sind eingeschränkt, aber die amtlichen Mitteilungen enden immer »mit freundlichen Grüßen«.

Rassismus ist wie ein Urteil, das im Kopf eines Individuums oder einer Gruppe von Individuen existiert, durch das »Andere« aufgrund von vermeintlicher Kultur, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, Nationalität abgelehnt oder nicht akzeptiert werden. Diese Logik der Ablehnung, Ausgrenzung, Abneigung und Demütigung zeigt, dass sie nicht der Norm entsprechen. Und das passiert nicht nur in der Schule, sondern auf allen Ebenen, in den politischen, rechtlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Bereichen.

Und wenn wir von Kindern und Jugendlichen reden, müssen wir davon ausgehen, dass die Folgen des Rassismus viel tiefgreifender und subtiler sind. Wenn man glaubt, außerhalb der Norm zu sein, heißt das, ein Gefühl zu haben, abnormal zu sein, außerhalb dessen, was nicht nur in der Klasse akzeptiert wird und daher bekämpft werden muss.

Als Kind ist es schwer zu begreifen, was Rassismus *ist*, aber Kinder wissen auch unbewusst, wie Rassismus *wirkt*. Die alltägliche Erfahrung mit Diskriminierung bestätigt soziale Ungerechtigkeit und diese schafft oft Gefühle der Minderwertigkeit, Passivität und Unbeweglichkeit.

Oft gewöhnen sich junge Menschen an den Ort der Minderwertigkeit, Isolation und Unbeweglichkeit, an dem sie durch Wiederholung von Rassismuserfahrungen platziert werden, und warten auf eine wohl-tätige Aktion externer Agent:innen, um sie aus die-

sem Ort der Unterdrückung herauszuholen. Damit wird die durch Rassismus geschaffene Hierarchie und Abhängigkeit gefestigt. Rassismus ist nicht das Problem der geflüchtete Schüler:innen, sondern der rassistischen Gesellschaft, wie Bárbara Santos es einmal ausgedrückt hat.¹

Sehr oft werden Schüler:innen mit Attributen wie »Opfer«, »arme«, »elend«, »ausgeschlossen«, »marginalisiert« oder »hoffnungslos« versehen. Die Zuschreibungen und Ausgrenzung führen zur **Isolation und Trauer**. Sehr oft sind die Diskriminierungen nicht offensichtlich. Auch wenn die Schule sie nicht zur Kenntnis nimmt, sind sie alltäglich da und wirkungsmächtig. Von einigen Schüler:innen werden die Ausgrenzung und die Schikanen als Schicksal oder Pech interpretiert. Wenn die Verantwortlichen nicht identifiziert werden, wird die benachteiligte Person für ihren Zustand verantwortlich gemacht. Dies wird bedauerlicherweise dargestellt als Folge des Unglücks, der eigenen Entscheidung oder der Unfähigkeit, sich zu integrieren.

Empowerment geschieht durch Transformation.

Es ist notwendig, sich Träumen zu erlauben, an sich selbst, an die eigene Stärke und Fähigkeiten zu glauben, um den Kontext zu transformieren.

Es ist mehr als notwendig, Orte zu schaffen, in denen rassismuserfahrene Schüler:innen über ihre Erfahrungen sprechen können. Diese Kinder und Jugendliche brauchen einen Raum, um sich mit anderen, die ähnliche Erfahrungen machen, auszutauschen.

Es sollte nicht die Aufgabe von Betroffenen sein, sich darum zu kümmern, dass das System Schule geändert wird. Wir sollen strukturellen Rassismus als verankert in unserer Gesellschaft und als historisch-politisch-kulturelle Konstruktion verstehen. Als Erwachsene (vor allem Pädagog:innen) sollen wir Widerstand leisten, damit das System verändert wird. Wir sollen dafür sorgen, dass Kinder und Jugendliche über ihre Rassismuserfahrungen sprechen kön-

1 Bárbara Santos ist Schauspieler:in, Theaterdirektor:in, Autorin und Wissenschaftler:in. Sie ist künstlerische Leiter:in von KURINGA, dem »Theater der Unterdrückten« in Berlin, und Gründer:in von »Ma(g)dalena International«, einem feministischen Theater-Netzwerk, dem Ensembles aus Lateinamerika, Europa, Afrika und Asien angehören.

nen, dass sie sich nicht einsam fühlen, dass sie an Lösungen glauben. Diese Lösungen sollen in den Schulen und ihren Organisationsstrukturen vorgenommen werden, um tiefgreifende Veränderungen in der Schulkultur und in den Handlungsmethoden zu ermöglichen. Wir können die Ungleichheiten, die durch Rassismus, rassistische Erscheinungen in der Sprache, in der Bildung, in den Medien hergestellt und bestätigt werden, **thematisieren** und durch sensible Maßnahmen **durchbrechen**. Wir können uns einsetzen, indem wir **Sprechorte schaffen**; indem wir den betroffenen Schüler:innen **zuhören**. Indem wir fragen, was sie dagegen tun wollen. Indem wir nicht für sie sprechen, sondern sie sprechen lassen. So kann Empowerment entstehen!

Als ich eine Sprechstunde für geflüchtete Menschen in Bautzen angeboten habe, sind regelmäßig Kinder gekommen, um sich über ihre Schule zu beschweren. Ich sagte öfters: Ich habe keine Macht gegenüber der Schule, aber ich kann euch zuhören. Ich kann euch helfen, Handlungsideen zu entwickeln. Wir können gemeinsam an Projekte denken, die euch Spaß machen und natürlich kann ich auch, wenn ihr mir den Auftrag gebt, versuchen, mit eurer Schulleitung, mit Klassenlehrer:innen oder Sozialarbeiter:innen zu sprechen. Die Antworten waren meistens dieselben: Mit der Schule zu sprechen bringt nichts! Du musst mit dem Bürgermeister sprechen. Die Lösung muss von oben kommen. Unsere Eltern waren schon da. Unsere »Pat:innen«² haben schon mit der Schulleitung gesprochen. Es gibt keine Lösung, diese Schule ist einfach schlecht.

Weil die Anzahl an Diskriminierungen in einer Gesamtschule in Bautzen gestiegen ist, wollten viele Schüler:innen diese Schule verlassen. Im Jahr 2018 und 2019 wurden viele Anträge auf Schulwechsel gestellt – etwa 90 Prozent davon wurden abgelehnt. Der Frust der Schüler:innen war spürbar. Sie fragten immer wieder nach neuen Strategien. Sie hofften, dass jemand endlich die Presse aktiviert und das Elend sichtbar macht. Es gab unzählige Versuche, die Probleme anzusprechen. Sehr oft wurden die berichteten Erfahrungen kleingeredet, ausgelacht, diskreditiert. Nach unterschiedlichen Lösungsstrategien für den Umgang mit Rassismus in den Schulen haben wir (Verbündete und ich) das Landesamt für Schule und Bildung aktiviert und an mehreren Klärungsgesprächen teilgenommen. Die Schüler:innen fragten immer wieder nach den Ergebnissen. Währenddessen gab es unter den betreuten Schüler:innen einen Schulabbruch, mehrere Umzüge und zwei bekannt gewordene Suizidversuche. Ich habe beobachtet, wie die Schüler:innen nach und nach müde wurden, weniger lachten, trauriger und sogar krank wurden.

Diese Erfahrungen lassen sich in einem Kreislauf der rassistischen Gewalt einordnen.

Diese Grafik basiert auf Aussagen von Teilnehmenden meiner Workshops, die ich zu ihren Rassismuserfahrungen und deren Auswirkungen auf sie befragt habe.



² Unterstützer:innen, ehrenamtliche Helfer:innen bei der Integrationsarbeit in Kommunen

Bezogen auf die Auswirkungen von beschriebenen Rassismuserfahrungen (strukturell, sprachlich, direkt und indirekt) wurden unterschiedliche Gefühle (Erschöpfung, Ohnmacht, Angst, Demotivation, Wut, Frust und Wunsch, raus aus Deutschland zu gehen!) und Effekte (isolierend, pushend, in Beziehungen zu anderen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen verbindend, zerstörend, begrenzend, Resignation, Misstrauen und Aggression erzeugend, etc.) benannt und Überlebensstrategien und Handlungsnotwendigkeiten herausgestellt (ständige Wachsamkeit, gegen Rassismus ankämpfen, auf Rassismus hinweisen etc.)

Trotz der umfangreichen Literatur, dass dieses Phänomen in Deutschland und in der Welt als eine Herausforderung darstellt, muss der rassistischen Diskriminierung als Form schwerer Gewalt, die sich im schulischen Kontext vollzieht, größere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Ich glaube, dass das Nachdenken über dieses im deutschen Kontext verbreitete Problem ein erster Schritt zur Bewältigung dieser Herausforderung ist.

Laut Bernard Charlot³ ist Gewalt eine Handlung, ein Wort, eine Situation, in dem ein Subjekt als Objekt behandelt wird, ihm seine Rechte verweigert werden und es seiner Würde beraubt wird. Nach Charlot⁴ wird Gewalt in der Schule in drei Ebenen eingeteilt: körperliche Gewalt (Schläge, Verletzungen, sexuelle Gewalt, Diebstähle, Verbrechen, Vandalismus), Unhöflichkeit (Demütigung, unhöfliche Worte, mangelnder Respekt) und symbolische oder institutionelle Gewalt (Unterricht als Missfallen, Machtverhältnisse zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen usw.). Rassistische Diskriminierung manifestiert sich auf all diesen Ebenen.

Eine weitere wichtige Definition, um Rassismus als eine Form schwerer Gewalt zu identifizieren, ist die von Yves Michaud⁵. Der Autor ist der Ansicht, dass es um Gewalt geht, wenn in einer Interaktionssituation ein oder mehrere Akteure direkt oder indirekt massiv bedroht werden. Dies führt zu einer Schädigung einer oder mehrerer Personen in unterschiedlichem Ausmaß, das bedeutet, in ihrer physischen, moralischen Integrität, in ihrem Besitz oder in ihrer symbolischen und kulturellen Teilhabe.

Was nun?

Die Schule als Sozialisationsort kann nicht weiter ignorieren, was in ihren Räumen passiert.

Es ist bekannt, dass wir uns in einer Gesellschaft befinden, deren dominanter Diskurs darauf hinweist, dass Bildung ein Instrument der sozialen und wirtschaftlichen Emanzipation ist, aber jeglichen andauernden Rassismus ignoriert. Es ist daher unerlässlich, den Diskurs zu ändern, die Schule zu ändern.

Es ist wichtig, sichere Orte zu schaffen, wo rassistischer Menschen die Möglichkeit haben, sich nicht nur über ihre Erfahrungen auszutauschen, sondern, wenn gewollt, Strategien zu entwickeln, die ihr Leben und ihre Lebensumstände verbessern. Orte, an denen Empowerment erlebt werden kann.

EMPOWERMENT als Widerstandsform gegen Rassismus

Mit Empowerment wird Transformation angestrebt. Die Rolle der Schule als Sozialisationsort besteht darin, zu erkunden und zu lernen, wie eine rassistuskritische Haltung vermittelt werden kann. Die Kritik am Rassismus soll innerhalb der Schule passieren. Dazu gehört die kritische Beobachtung, die Übernahme von Verantwortung für das Wohlergehen der Schüler:innen, Schaffung von Inklusionsmethoden und Schutzräumen.

Empowerment als Praxis, die darauf abzielt, Autonomie und Emanzipation zu schaffen, ist von großer Bedeutung. Eine rassistuskritische Haltung und Bereitschaft für kritischen Selbstreflexion der Pädagog:innen könnte dazu beitragen, Transformationsstrategien zu entwickeln.

3 Charlot 2005: 24

4 Charlot 2002

5 Michaud 1989: 11

► Worum geht es bei EMPOWERMENT?

Es geht um...

- ▶ Solidarisierung, Politisierung, Emanzipation und Aktivierung von BIPOC
- ▶ Bewusstwerdung des eigenen Potenzials und um die Mobilisierung kollektiver Kräfte
- ▶ Selbsthilfe, Selbstbestimmung und Selbstorganisation
- ▶ Verbindungen mit anderen Menschen, die ähnliche Erfahrungen machen

Empowerment-Räume bieten die Gelegenheit...

- ▶ vergangene Erfahrungen und Beziehungen, die schmerzvoll waren, zu heilen
- ▶ aus der Opferrolle herauszutreten
- ▶ die Position der handelnden Person einzunehmen
- ▶ sich über alltägliche Rassismuserfahrungen auszutauschen

Empowerment-Treffen können BIPOC Schüler:innen dabei unterstützen...

- ▶ Angst, Wut, Zweifel aufzulösen
- ▶ Ärger und Frustration zu benennen
- ▶ Bedürfnisse sichtbar zu machen
- ▶ Lösungen zu finden, die ihnen gut tun und ihr Selbstvertrauen erhöhen
- ▶ Strategien anzuwenden, die bereichernd wirken
- ▶ Verantwortung für die eigenen Gefühle und für das Wohlbefinden zu übernehmen

Prozess des Empowerments:

Ausdrücken von Gefühlen



Ausdrücken von Bedürfnissen



Persönliche Heilung



Selbstermächtigung

- Aufbau und Pflege eines einfühlsamen Kontakts mit uns selbst
- Benennung von Rassismus
- Aufzeigen von rassistischen Verbrechen
- Stärkung der ICH-Identität
- Selbstbehauptung und Selbstbesinnung
- Handlungsstrategien entwickeln und anwenden

Literatur

Charlot, Bernard (2002): Gewalt in der Schule: Wie französische Soziologen dieses Problem angehen. In: *Soziologien*. Porto Alegre 4 (8), Jul./Dez. 2002, 432–443.

Charlot, Bernard (2005): Schulalltag: zwischen Gewalt. In: Miriam (Hg.): *Abramovay*. Brasília: UNESCO, 17–25.

Michaud, Yves (1989): Die Gewalt. São Paulo: Editora Ática.

Teil III

Anforderungen an
pädagogische und institutionelle
Professionalisierung

1. Diskriminierungsschutz in der Schule: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Diskriminierungsschutz in der Schule: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

In diesem Teil des Dossiers werden verschiedene Aspekte struktureller Rahmenbedingungen, die Diskriminierungen in Schulen hervorbringen und eine inklusive Bildung für alle in der Migrationsgesellschaft verhindern, in den Blick genommen. Die Autor:innen beschäftigen sich aus diskriminierungskritischen Perspektiven mit unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen (u. a. dem Sächsischen Schulgesetz, dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz), die das schulische Geschehen und die pädagogische Praxis rahmen. Sie zeigen rechtliche und pädagogische Leerstellen auf und markieren auf dieser Grundlage Bedarfe auf unterschiedlichen Ebenen, um institutionelle Diskriminierung in Schulen abzubauen.

In einem ersten Beitrag widmet sich **Saraya Gomis** »*Fragen pädagogischer und institutioneller Professionalität im Kontext von Migration, Rassismen, Antisemitismus, weiteren Diskriminierungen und Schule*« und stützt die Argumentationen auf eigene Erfahrungen aus der Antidiskriminierungsarbeit. Saraya Gomis' Beitrag vermittelt die Position, dass Sensibilisierung und Reflexionskompetenzen als alleiniges diskriminierungskritisches Professionalisierungswerkzeug nicht ausreichen. Vielmehr brauche es ein umfassendes Verständnis diskriminierungskritischer Professionalisierung, welches auch umfangreiches Wissen über rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, über institutionelle Diskriminierungen und die Entwicklung angemessener Gleichstellungsmaßnahmen umfasst.

Auf der Grundlage eigener Erfahrungen als Lehrender in Dresden analysiert **Juri Haas** in dem Text mit dem Titel: »*Ohne ausreichende Sprachkenntnisse in Deutsch ist die Teilnahme aber auch auf Wunsch der Eltern nicht möglich ...*« – *Institutionelle Diskriminierung von neu zugewanderten Schüler:innen*« die Prozesse direkter und indirekter Diskriminierung von migrierten Schüler:innen durch das Bildungssystem. Hierbei wird deutlich, dass Schule als Institution durch Normen und Regularien diskriminierend wirken kann, ohne dass Pädagog:innen Schüler:innen absichtsvoll benachteiligen. Am Beispiel des Ausschlusses neu zugewanderter Kinder vom Schwimmunterricht in der Grundschule schildert Juri Haas ausführlich, wie scheinbar plausible Begründungen für ausschließende Praktiken Diskriminierung sowohl ermöglichen als auch verdecken.

René Breiwe rückt in einem dritten Beitrag »*Die deutschen Schulgesetze im Kontext inklusiv und diskriminierungskritisch orientierter Transformationsprozesse von Schule. Im Fokus: das Sächsische Schulgesetz*« die Schulgesetze als Steuerungsinstrumente in den Fokus und fragt danach, wie die Gewährleistung des diskriminierungsfreien Zugangs zu Bildung bzw. des Schulbesuchs darin (unterschiedlich) sprachlich ausgestaltet wird und welche Effekte dies hat. René Breiwe bespricht genauer das im Jahr 2017 umfassend überarbeitete Sächsische Schulgesetz, formuliert Impulse für die Weiterentwicklung des Gesetzes aus diversitätsreflexiver Perspektive und plädiert für die Benennung gesellschaftlicher Normalitätserwartungen und Barrieren (z. B. »rassistische Zuschreibung«) als Diskriminierungsgründe.

In einem abschließenden Beitrag »*Es braucht ein explizites Diskriminierungsverbot an sächsischen Schulen und einen rechtlichen Diskriminierungsschutz für den Bereich Bildung in Sachsen!*« verdeutlicht **Sotiria Midelia** mit Bezug auf die eigene Arbeit beim Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V., dass für viele Schüler:innen Diskriminierungserfahrungen zu ihrem Lebensalltag gehören. Der Beitrag fasst die wesentlichen Lücken des rechtlichen Diskriminierungsschutzes für Schüler:innen zusammen und formuliert Empfehlungen, wie diese Lücken geschlossen werden können.

SARAYA GOMIS

Fragen pädagogischer und institutioneller Professionalität im Kontext von Migration, Rassismen, Antisemitismus, weiteren Diskriminierungen und Schule

ZU MEINER PERSON

Ich lerne vor allem und bin ehrenamtlich vielseitig engagiert; u. a. bei EOTO e. V. und im Advisory Board des CIJ, aber auch in losen Netzwerken und Initiativen.

Each One Teach One (EOTO) e.V. ist ein Community-basiertes Bildungs- und Empowerment-Projekt in Berlin. Im Jahr 2012 gegründet, eröffnete der Verein im März 2014 als Kiez-Bibliothek seine Türen und ist seither ein Ort des Lernens und der Begegnung. EOTO e. V. setzt sich gemeinsam mit anderen Organisationen für die Interessen Schwarzer, Afrikanischer und Afrodiasporischer Menschen in Deutschland und Europa ein.
www.eoto-archiv.de

Das EOTO Kompetenzzentrum Rassismus gegen Schwarze Menschen ist eine Bildungs- und Beratungseinrichtung mit dem Schwerpunkt auf Anti-Schwarzen Rassismus (ASR), Empowerment und Diskriminierungsprävention. Mehr Infos unter: kompetenzzentrum-asr.de

Im Folgenden skizziere ich einige Gedanken zu der Bedeutung einer diskriminierungskritischen Professionalität in und um Schule. Die hier verkürzten Ausführungen basieren auf Erfahrungen aus der Praxis und ehrenamtlicher Arbeit u. a. in Bereichen der Antidiskriminierungsarbeit, der kulturellen Bildung, der Entwicklung diskriminierungskritischer Lehr- und Lernmaterialien sowie der Organisationsentwicklung und sie basieren außerdem auf dem Wissen der vielen Expert:innen, die vor mir waren, gleichzeitig mit mir sind und den Expert:innen, deren Texte Sie hier im Heft lesen können.

1. Professionalisierung statt Sensibilisierung

Der Begriff Professionalität wird im Zusammenhang mit Diskriminierungskritik in Schule noch (zu) wenig benutzt, obgleich Schule und Pädagogik – wie uns z. B. die erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung oder Erfahrungen von Beratungsstellen aufzeigen – immer auch an der Produktion und Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen und **☛** Diskriminierungen beteiligt sind. Im Kontext von diskriminierungskritischer Arbeit – ob im Rahmen von Prävention, Intervention oder Schulentwicklung – wird umso häufiger über die Sensibilisierung der an Schule Beteiligten gesprochen. Der Begriff Sensibilisierung scheint mir für die professionelle und nachhaltige Arbeit gegen die Produktion und Reproduktion von Diskriminierungen unbrauchbar, da er die Möglichkeit bietet, Ebenen von Diskriminierungen auszuklammern bzw. verschiedene Ebenen isoliert zu betrachten, und Sensibilisierung nicht einzufordern ist; Professionalisierung dagegen schon.

Diskriminierungskritische Professionalisierung meint nicht allein eine ›Haltungsarbeit‹ (besser: Reflexionskompetenz), sondern umfasst zum Beispiel ein diskriminierungskritisches Wissen über rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, über die Entwicklung angemessener Gleichstellungsmaßnahmen, diskriminierungskritischer Handlungskompetenz oder über die Bedeutung einer diskriminierungskritischen Analyse der Arbeitskultur.

Mit einer solchen Professionalität kann beispielsweise nicht allein direkter oder interaktioneller Diskriminierungen in Intervention und Prävention begegnet werden. Vielmehr kann damit im Sinne einer nachhaltigen Organisationsentwicklung u.a. die unausgesprochene Weitergabe der institutionellen Praxis und der institutionellen Selbstverständlichkeiten abgebaut sowie angemessene und diskriminierungskritischen Standards entsprechende Gleichstellungsmaßnahmen implementiert werden. Angemessene Maßnahmen sind in der Schule nicht allein Maßnahmen der Intervention und Prävention (und damit auch der diskriminierungskritischen Bildung in allen Fächern), sondern auch Maßnahmen, die die Qualität von Reflexionsräumen, die Einrichtung eines diskriminierungskritischen und wirksamen Beschwerdemanagements oder die Analyse von Schulbüchern und schulinterner Prüfverfahren in den Blick nehmen. Über Maßnahmen an einer einzelnen Schule hinaus geht es auch um das Schaffen von gesetzlichen Grundlagen für einen umfassenden **◻** Diskriminierungsschutz oder Novellierung von Ausführungsvorschriften.

2. Diskriminierungskritische Professionalisierung als eine angemessene Maßnahme gegen Diskriminierungen in Schule

Was wissen wir über Diskriminierungen in Schule? Uns stehen u. a. Erfahrungsberichte und Erfahrungswissen der Personen, die in Schule Diskriminierungen erfahren, zur Verfügung. Obgleich wir u. a. aufgrund der Angst vor Maßregelung in Folge von Thematisieren von und Beschwerden über etwaige Diskriminierungen, aufgrund der besonderen Situation von schulpflichtigen Schüler:innen, die sich Diskriminierungen in Schule somit schwer entziehen kön-

MEINE VISION

Meine Vision einer Inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft ...

Dies ist eine Frage, die ich nicht in Kürze beantworten kann. Vielleicht beginne ich daher mit einigen Voraussetzungen, die für mich erfüllt werden müssen, um meiner Vision einer inklusiven Schule überhaupt näher zu kommen: Es sind u. a. Gesetzesänderungen, Änderungen von Ausführungsvorschriften, Standards und Berufsregeln einer diskriminierungskritischen pädagogischen Ethik, grundlegende Veränderungen der Lehrendenbildung in allen drei Phasen, Stärkung und Institutionalisierung der entsprechenden qualitativen und quantitativen (Rassismus- u. a.)Forschung, die selbst diskriminierungskritischen Standards verpflichtet sein muss, Supervision als Regel und nicht als Ausnahme, diskriminierungskritische Schulentwicklung, unabhängige Beschwerdestellen mit weitgehenden Eingriffsrechten und Deökonomisierung des Lernens mit entsprechenden Ressourcen für die Schulen sowie Aufwertung von z. B. künstlerischen Fächern und tiefgreifende Öffnung von Schule notwendig.

► Diskriminierungsschutz: Rechtliche Grundlagen

Rassismus und (strukturelle) Diskriminierung im deutschen Bildungssystem werden u. a. durch:

Art. 1 Abs. 1, 2 und 3 des internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung,

Art. 13 des internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte,

Art. 1 des Übereinkommens gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen,

Art. 14 der europäischen Grundrechte-Charta,

Art. 26 Abs. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie

Art. 2, 3 und 29 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes untersagt.

Die Information ist zur Verwendung im Dossier zur Verfügung gestellt von: Saraya Gomis

nen, und auch durch zum Beispiel die Notengebung in besonderer Abhängigkeit zu Erwachsenen in Schule stehen, von einem hohen Dunkelfeld ausgehen. Wir können auf Jahresberichte von Beratungsstellen und des Gleichstellungsmonitorings, künstlerische Auseinandersetzungen nicht allein in der theaterpädagogischen Arbeit und wissenschaftliche Arbeiten und Studien zu Diskriminierungen zurückgreifen. Wir wissen, dass alles, was in der Gesellschaft passiert, auch in der Schule passiert. Und damit sind nicht allein sogenannte Diskriminierungsfälle gemeint, sondern auch Debatten bzw. Debattenkultur, Zugänge zu Repräsentation in Spielzeugen, Lehr- und Lernmitteln, Zugänge zu und Qualität von diskriminierungskritischer Ausbildung, usw. Ich spreche von sogenannten Diskriminierungsfällen, weil sich meiner Erfahrung in Schule nach die häufig einzeln betrachteten Diskriminierungsfälle in zum Beispiel Prozesse, Verfahren, Schulkultur, Vorschriften oder gesetzliche Grundlagen einbetten. Schule ist eine Vielfalt der institutionellen Orte; wenn wir über Schule sprechen, müs-

sen wir ebenso auch die Schulpsychologie, das Jugendamt, die Jugendhilfe, schulärztliche Untersuchungen, die Polizei usw. in den Blick nehmen.

Diskriminierungskritische Arbeit ist daher eine Querschnittsaufgabe und dies nicht allein in allen Fächern, sondern in der Schulentwicklung ebenso wie in Verwaltungen, in Jugendämtern, auf rechtlicher und politischer Ebene und benötigt für Wirksamkeit und Nachhaltigkeit eine diskriminierungskritische Professionalität in all diesen Bereichen.

Schulleitungen und Lehrenden kommt hier in der Erfüllung des Auftrags von Schule, der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung unter Wahrung völker- und menschenrechtlicher Vorgaben (z. B. Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen oder das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung) eine besondere Bedeutung und Verantwortung zu: Verhinderte oder erschwerte Lern- und Bildungsprozesse durch Diskriminierungen werden trotz der Vielfalt der institutionellen Orte in Schule eben durch zum Beispiel fehlenden Schutz für Menschen mit Diskriminierungserfahrungen, Reproduktionen von Diskriminierungen, Ausschlüsse, Behinderungen, Pathologisierungen, Beteiligung an der Entwicklung einer Unfähigkeit, in einer globalen Migrationsgesellschaft zu leben, Fehldiagnostik in Bezug auf das Verhalten und die Performanz von Schüler:innen oder Veränderungsprozesse wirkmächtig. Die **Be_Hindertenrechtskonvention** weist uns darauf hin, dass fehlende angemessene Maßnahmen der Institutionen gegen Diskriminierung als Diskriminierung definiert werden.

Wenn wir aber Diskussionen um diskriminierungskritische und gleichstellungsorientierte Bildung und Schule nicht allein an zum Beispiel Lehrer:innen verhandeln wollen, sollten wir als ein Baustein der Professionalität institutionelle Diskriminierungen und das Zusammenwirken verschiedener Faktoren für unterschiedliche Diskriminierungen in Schulen in den Blick nehmen. Dieser Blick ermöglicht uns, diskriminierungskritische Anforderungen an ein gleichstellungsorientiertes Bildungssystem und dessen unterschiedliche Bereiche als hilfreiches und – meiner Ansicht nach – unerlässliches Grundprinzip und Querschnittsaufgabe zu verstehen.

► Institutionelle Diskriminierung braucht keine individuelle Ebene und ist dennoch ohne diese nicht zu denken. Wahrnehmungsmuster und das, was nicht gesagt wird, worüber nicht gesprochen wird, bestimmen u. a. kollektiv geteiltes Handeln oder kollektiv geteilte Werte. Eine Rassismusdefinition für die Alltagspraxis¹ verdeutlicht, dass Diskriminierungen uns alltägliche Wahrnehmungshilfen oder Wahrnehmungsfiler bieten und unsere Einschätzungen und Bewertungen von Situationen oder Agieren auf zwischenmenschlicher Ebene bestimmen. Bestimmt wird auch die Kommunikation, der geteilte Rahmen von Praktiken der Kontrolle, zum Beispiel der »Bestrafung« bzw. der Konsequenzen. Werte beeinflussen Organisationsgrundsätze und aus ihnen leiten sich Strukturen, Aufgaben und Prozesse ab. Sie beeinflussen Einstellung der Organisation zu bestimmten Dingen, wie z. B. Leistung oder der Kommunikation nach innen und außen, sowie sichtbare Zeichen und Symbole wie die Einrichtung der Schule, die Türschilder (Gibt es zum Beispiel lediglich ein Lehrer- oder gar ein Lehrer:innenzimmer?), aber auch Ansprachen, Rituale und Geschichten, die in Schule immer wieder erzählt werden.

Aus diesen verkürzten Ausführungen wird hoffentlich bereits ersichtlich, welche umfassende Professionalisierungsaufgaben für eine Gleichstellungsarbeit und ein gleichberechtigtes Anerkennen, Ausüben und Genießen von Menschen- und Grundrechten im Bildungsbereich als Standards notwendig sind, die weit über punktuelle Fort- und Weiterbildung hinaus gehen, sondern mit Beginn der Ausbildung einen festen und kontinuierlichen Platz einnehmen sollten.

3. Professionalisierung – Wissen, Handlungs- und Analysekompetenz

Diskriminierungskritische Arbeit ist also ein Querschnittsthema; Thema der Schulentwicklung und Elternarbeit sowie Thema der Demokratiepädagogik als Verteidigung von u. a. Grund- und Menschenrechten, der Gewaltprävention, aber auch des erfolgreichen Beschwerdemanagements im Kontext von Prävention und Interventionsarbeit. Am Beispiel des diskriminierungskritischen Beschwerdemanagements lässt sich zum einen aufzeigen, dass Reflexionskompetenz wichtig, aber nicht alleiniges diskriminierungskritisches Professionalisierungswerkzeug sein kann.

Es braucht selbstverständlich eine Auseinandersetzung mit den eigenen Affekten in Bezug auf Diskriminierungen in der Schule, aber darüber hinaus u. a. diskriminierungskritisches Wissen, Wissen um die Standards, Möglichkeiten und Grenzen dieser Arbeit in Schule, diskriminierungskritische Analysekompetenz, professionelle Verunsicherung und Emotionalität sowie ein geteiltes Verständnis von unterschiedlichen Machtverhältnissen in Schule.*

Was können wir tun? Einzelne Fortbildungen sind bereits ein kleiner Schritt. Es gilt darüber hinaus, mit Beginn des Studiums oder der Ausbildung für in und um Schule arbeitende und wirkende Professionen diskriminierungskritisches Wissen zu erwerben, auf dem sich dann die diskriminierungskritische Analyse- und Handlungskompetenz entwickeln kann, und/oder die Möglichkeit zu erhalten bzw. zu schaffen, dies im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen gemeinsam nachzuholen. Auch die Ressourcen, die uns Wissenschaft und Forschung bereitstellen, unterstützen im Sinne eines lebenslangen Lernens die professionelle diskriminierungskritische Arbeit, das Berufsethos, und sind auch als Teil der Gesundheitsprävention zu verstehen. Nach Diskriminierungen in Schule klagen zum Beispiel Lehrende immer wieder darüber, dass sie sich weder bei der Analyse von Vorfällen, noch bei der Intervention oder hinsichtlich eines angemessenen Beschwerdemanagements sicher fühlen. Diese fehlenden Kompetenzen und Unsicherheiten können u. a. Stress auslösen und auch dazu führen, dass Diskriminierungskritik nicht als (arbeiterleichternde) Basis der Profession verstanden wird, sondern eher als zusätzlicher Ballast, der die Bewältigung der regulären Aufgaben mindestens erschwert.

Notwendig für die diskriminierungskritische Professionalisierung ist, zunächst ein gemeinsam geteiltes Verständnis herzustellen, worüber wir bei Diskriminierungen überhaupt sprechen, und Wissen über unterschiedliche z. B. Diskriminierungs-, Rassismus- oder Antisemitismusdefinitionen und deren Möglichkeiten und (rechtlichen) Grenzen zu erwerben. Die ► menschenrechtliche Definition rassistischer Diskri-

* Siehe auch den Beitrag von Paul Mecheril »Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft« in diesem Band.

► **Menschenrechtliche Definition rassistischer Diskriminierung laut UN Antirassismuskonvention (ICERD):**

Elimination of All Forms of Racial Discrimination (ICERD) ist der erste weltweite Vertrag, der den Schutz der Menschen vor jedweder rassistischer Diskriminierung sichern soll. Die Bundesrepublik Deutschland hat das Übereinkommen 1969 ratifiziert.

Die offizielle menschenrechtliche Definition rassistischer Diskriminierung findet sich im Artikel 1 Absatz 1 des ICERD.

Diskriminierungen sind demnach:

Unterscheidung(en), Ausschließung(en), Beschränkung(en) oder Bevorzugung(en), die zum Ziel oder zur Folge haben, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird.

Auch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BKR) und die UN-Kinderrechtskonvention enthalten konkrete Diskriminierungsverbote.

Diskriminierung bezieht sich explizit auch auf Effekte von Handlungen und Prozessen, die keiner rassistischen oder diskriminierenden Intention unterliegen. Gleiches lässt sich auf andere Diskriminierungsformen übertragen.

Siehe u. a.:

Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2017): Das Internationale Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD) vom 21. Dezember 1965
www.bmfv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/ICERD.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Die Information ist zur Verwendung im Dossier zur Verfügung gestellt von: Saraya Gomis

minierung des internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung (UN Antirassismuskonvention, kurz ICERD) kann beispielsweise in vielfacher Hinsicht ein Gewinn für die diskriminierungskritische Professionalisierung in und um Schule sein, da die Feststellung von Diskriminierungen sich explizit auch auf Effekte von Handlungen und Prozessen bezieht, die keiner rassistischen (diskriminierenden) Intention unterliegen. Gleiches lässt sich auf andere Diskriminierungsformen übertragen. Damit kann z.B. Affekten der Dethematisierung, der Abwehr und unprofessionellen Emotionalität (im Gegensatz zur professionellen Emotionalität) bei Diskriminierungen in der Schule begegnet werden. Dieses gemeinsame Wissen ermöglicht auch erst eine Kultur der Besprechbarkeit, die dann wiederum überhaupt erst die (professionelle) Bearbeitung von Diskriminierungen und Arbeit gegen Diskriminierungen ermöglicht.

Auch hinsichtlich einer Entlastung können Grenzen der diskriminierungskritischen Arbeit bei dem Herstellen eines gemeinsamen Wissens in der Folge festgemacht und beschlossen werden, wann Unterstützung von außen durch z.B. außerschulische Träger, die Schulaufsicht, Beratungsstellen einzuholen ist. Auch für das Nachkommen der Informations- und Fürsorgepflicht von Lehrenden, aber auch Schüler:innen gegenüber ist es relevant, bestimmen zu können, ob eine Diskriminierung auch über eine direkte und interaktionelle Diskriminierung hinaus vorliegt oder nicht, und ob diese juristisch effektiv ist oder soziale bzw. empirische Wirklichkeit ist. Und unabhängig von den Ergebnissen dieser Analyse gilt es in Schule damit pädagogisch umzugehen.

Den menschenrechtlichen Rahmen gilt es also ebenso wie die Gesetzgebung als professionellen Rahmen zu kennen und in das professionelle Handeln einzubetten. Unterschiedliche Konzepte unterstützen Schulen hierbei und stellen einen Gewinn für den Weg der diskriminierungskritischen Professionalisierung dar. Professioneller Standard sollten dabei Konzepte sein, die ein Wissen um Differenz, Diversität und Dominanz nicht auf die Vielfalt beschränken oder mit einem Ansatz in Schule arbeiten, der davon ausgeht, dass alle Menschen Diskriminierungen erfahren, ohne Hierarchisierungen, Mehrfachdiskriminierungen und Verwobenheiten von Diskriminierungen und deren Auswirkungen zum Beispiel innerhalb marginalisierter Gruppen zu thematisieren. So kann ich zum Bei-

spiel ► Rassismuserfahrungen mit anderen teilen, diese können aber je nach Form von Rassismus unterschiedliche reale Auswirkungen haben (wie wir uns jeweils zum Beispiel in der Stadt bewegen, welche Zugänge zu formalisierter Bildung wir haben) und sich zusätzlich noch in der Wirkungsweise unterscheiden, je nachdem, wie wir zusammenwirkend weitere Diskriminierungserfahrungen wie z.B. Sexismus, Ableismus, Heteronormativität usw. erfahren. Das professionelle Verständnis von Diskriminierungen in der Schule benötigt diese Komplexität, die die Horizontalität von Diskriminierungen damit nicht in Frage stellt.

Auch die Beschäftigung mit Bildungsgeschichte ist für mein Verständnis von institutionellem Rassismus und in der Folge institutionellen Diskriminierungen besonders bedeutsam gewesen: Die Bildungsforscherin Jane Weiß hilft uns mit ihrer Arbeit auch im deutschen Kontext Kontinuitäten und Divergenzen in Bezug auf z. B. Ein- und Ausschlüsse oder Segregation zu erkennen. In aller Kürze hier einige Punkte, über die wir nachdenken können: Wir können uns mit Regierungs- und Missionsschulen beschäftigen und zum Beispiel anschauen, wer hier was lernen durfte oder sollte und wer was nicht, wir können uns die Segregation von jüdischen Schüler:innen in der Zeit des Nationalsozialismus anschauen und auch wie diese durch wen aus den Klassen geholt wurden. Wir können uns mit der Beschulungspraxis bzw. Nichtbeschulungspraxis der sogenannten Besatzungskinder, also Schwarzen Kindern in Deutschland, beschäftigen, den Theorien zur Bildungsferne von Sinti:zze und Rom:nja, den ›Ausländerklassen‹ der 60er Jahre und uns im Vergleich auch z. B. mit sogenannten Willkommensklassen oder Abschiebungen aus dem Klassenzimmer beschäftigen, um daraus für unsere heutige Arbeit und die Analyse unserer Verfahren und Prozesse zu lernen.

Über die aufgezeigten Beispiele hinaus entspricht der Erwerb eines spezifischen und breiten, an Schnittmengen orientierten diskriminierungskritischen Wissens, welches über das Berufsleben kontinuierlich weiterentwickelt wird und bei dem Lernen eine Grundhaltung ist, den berufsethischen Ansprüchen. Dieser Wissenserwerb ist wichtiger Teil angemessener Maßnahmen, die wir aufgrund von Diskriminierungen in Schule und deren Konsequenzen in Angriff nehmen oder fortführen müssen.

Eine diskriminierungskritische Analysefähigkeit hinsichtlich der Materialien, Kommunikationsmittel, der Unterrichtsgestaltung, vorhandener Barrieren, diskriminierenden Vorfällen und der Schulkultur ermöglicht nachhaltige Schulentwicklung, macht Berufe in und um Schule fortwährend spannend und ermöglicht Bildung in Schule bestmöglich.

Literatur

Auma, Maureen Maisha (2018): Rassismus. Eine Definition für die Alltagspraxis. RAA Berlin. Online unter raa-berlin.de/wp-content/uploads/2019/01/RAA-BERLIN-DO-RASSISMUS-EINE-DEFINITION-F%C3%9CR-DIE-ALLTAGSPRAXIS.pdf (22.11.2020)

JURI HAAS**»Ohne ausreichende Sprachkenntnisse in Deutsch ist die Teilnahme aber auch auf Wunsch der Eltern nicht möglich ...« – Institutionelle Diskriminierung von neu zugewanderten Schüler:innen in Sachsen**

Mein Blick auf das Thema Schule und Diskriminierung ergibt sich aus den Erfahrungen, die ich in den letzten zehn Jahren als Lehrer gesammelt habe, sowohl am ruhigen Stadtrand mit einer kleinen Klasse als auch im belebten Plattenbauviertel mit einer großen Klasse. Seit 2015 organisiere ich in Sachsen innerhalb der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Fachtage und Fortbildungen zum Themenbereich Bildung für die Migrationsgesellschaft – zuerst im Rahmen einer von Pädagog:innen spontan gegründeten Arbeitsgruppe »Zivilcourage und Solidarität mit geflüchteten Menschen«, dann im Rahmen des neu gegründeten Referates »Antidiskriminierung, Migration und Internationales«. In der GEW bin ich zudem im gewerkschaftlichen Rechtsschutz aktiv. Mitglieder wenden sich an mich bei Fragen des Schul- und Arbeitsrechtes, bei Konflikten mit Vorgesetzten oder aufgrund problematischer Arbeitsbedingungen. Als Mitglied des Lehrerhauptpersonalrates ist es meine Aufgabe, die Interessen und Sichtweisen der sächsischen Lehrer:innen im Kultusministerium zu vertreten.

Rassistische oder sexistische Angriffe im Kontext Schule werden in meiner Erfahrung nicht selten als »normale zwischenmenschliche Konflikte, bei denen doch alle ihren Anteil haben«, bagatellisiert. Systematische Benachteiligungen werden negiert oder umständlich begründet. Wenn dies nicht möglich ist, werden Diskriminierungen als bedauerliche Einzelfälle gewertet. Eine der Grunderkenntnisse bildungswissenschaftlicher Forschung, nämlich dass Schule als Institution strukturell Gefahr läuft, gesellschaftliche Ungleichheit zu reproduzieren, Gruppen zu benachteiligen und Individuen aufgrund bestimmter Merkmale auszugrenzen, beeinflusst nach meiner Erfahrung in Sachsen weder die Qualitätsentwicklung auf der Schulebene ausreichend, noch die administrativen Maßgaben des Landesamtes für Schule und Bildung oder des Kultusministeriums. Meine Ein-

ZU MEINER PERSON

Ich bin Lehrer an einer Grundschule in kritischer Lage, d. h. sowohl der Stand der Schulentwicklung, als auch die sozial-räumliche Ausgangslage sind in der täglichen Arbeit sehr herausfordernd. Als Gewerkschafter und Personalrat setze ich mich für gute Arbeitsbedingungen von Lehrer:innen und ein gerechtes Bildungssystem ein.

MEINE VISION

Inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft bedeutet für mich, dass alles getan wird, damit sich Schüler:innen und deren Familien nicht ausgeschlossen oder abgewertet fühlen. Schulische Prozesse, die ausgrenzend wirken, sollen von allen Beteiligten kontinuierlich hinterfragt werden. Eine inklusive Schule benötigt ausreichend Personalressourcen, damit auch individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden und Zeit für die Verbesserung des Schulklimas vorhanden ist.

schätzung, dass ► institutionelle Diskriminierung einen blinden Fleck im sächsischen Schulsystem darstellt, möchte ich anhand von Beispielen indirekter und direkter Benachteiligungen neu zugewanderter Schüler:innen erläutern.

Indirekte institutionelle Diskriminierung – Ergänzungsbereich und DaZ-Förderung

Im Kontext Schule werden Gruppen von Schüler:innen indirekt benachteiligt, indem bestimmte institutionelle Vorgaben nicht alle Schüler:innen gleich negativ treffen. Das ist in Sachsen zum Beispiel der Fall, wenn der sog. Ergänzungsbereich gleichmäßig für alle Schulstandorte einer Schulart reduziert wird, ohne dass besondere Bedarfe von Schulen Berücksichtigung finden.¹ Unter Ergänzungsbereich werden alle über den vorgegebenen Unterricht hinausgehenden Personalressourcen verstanden, die es den Schulen ermöglichen sollen, Schüler:innen individuell zu unterstützen, außerunterrichtliche Projekte anzubieten, Schulentwicklung zu betreiben, aber auch Vertretungen für erkrankte Lehrer:innen zu ermöglichen.² Fehlt dieser Ergänzungsbereich, greifen die meisten Schulen im Falle von Krankheitsvertretungen auf die Lehrpersonen zurück, die eigentlich für Förderstunden, den Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ) Unterricht oder für Inklusion vorgesehen sind.

Schulstandorte in schwieriger sozialräumlicher Ausgangslage, d. h. Schulen, an denen sich Schüler:innen mit familiären Risikofaktoren häufen³, trifft diese Kürzung des Ergänzungsbereiches doppelt. Diese Schulen sind einerseits wegen der besonderen Bedürfnisse der Schüler:innen und Eltern sehr auf den Ergän-

zungsbereich angewiesen.⁴ Andererseits sind sie aufgrund der Herausforderungen und Belastungen zugleich überdurchschnittlich hoch von Fluktuation des Personals und Unterrichtsausfall durch Krankheit betroffen. Die Schulen müssen daher in größerem Umfang auf die zusätzlichen Förderressourcen zurückgreifen, um Vertretungen zu gewährleisten. In der Folge werden beispielsweise Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht den Leistungsnormen entsprechen, und deren Eltern den Ausfall nicht durch eine private Unterstützung kompensieren können, durch die gleichmäßige Kürzung des Ergänzungsbereiches für alle Standorte überproportional benachteiligt.

Indirekte institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem ist aus der Perspektive der einzelnen Schüler:innen oder Lehrpersonen nicht immer offenkundig. Sie lässt sich jedoch statistisch nachweisen. Im Schuljahr 2016/17 war der Ausfall des Grundlagen-DaZ-Unterrichtes (Etappe 1 + 2) an drei von fünf Regionalstellen des Landesamtes für Schule und Bildung (LaSuB) zwei- bis viermal so hoch, als bei den übrigen Fächern.⁵ Nach Angaben des Kultusministeriums gegenüber dem Hauptpersonalrat wurden im Schuljahr 2016/17 an 46 Schulen in Sachsen neuzugewanderte Schüler:innen von der Schulpflicht entbunden, weil DaZ-Lehrer:innen abwesend waren oder zur Vertretung im Regelunterricht eingesetzt worden waren. Auf Nachfrage erklärten Verantwortliche in den Schulen mir gegenüber, dass sie die Beschulung der neu zugewanderten Kinder und den DaZ-Unterricht als eine zusätzliche Aufgabe wahrnehmen würden, die bei fehlenden Ressourcen ausgesetzt werden müsse, da der Regelunterricht Vorrang genießen würde.

Eine kleine Anfrage⁶ ergab 2018, dass von 832 Lehrpersonen im DaZ-Unterricht nur 148 eine grundständige Qualifikation (Lehrerlaubnis, Lehrbefähigung, abgeschlossener Zertifikatskurs für DaZ) hierfür besaßen. 315 Lehrpersonen unterrichteten fachfremd, 60 Lehrpersonen schulfremd und 309 Lehrpersonen waren ohne pädagogische Qualifikation im Rahmen des Seiteneinstiegs eingestellt worden.⁷ Nur 10 der 25 formal existierenden Positionen für die Fachbera-

1 vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2017

2 vgl. VwV Bedarf und Schuljahresablauf 2016/17, Abschnitt II, Ziffer 6: »Lehrerwochenstunden aus dem Ergänzungsbereich sind für Schüler als zusätzliche Bildungsangebote in den Schulen und für schulübergreifende Projekte zu verwenden, solange kein Bedarf zur Sicherung des Unterrichts im Grundbereich vorhanden ist. Zusätzliche Bildungsangebote in den Schulen können vorrangig sein: – Fördermaßnahmen, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, abschlussgefährdete Schüler und Schüler mit Teilleistungsschwäche, genehmigte Einzelintegration über die Stunden nach der Schulintegrationsverordnung hinaus [...]«

3 Mit dem 3. Dresdner Bildungsbericht (Schimkowitz/Jahn/Thomas 2019) liegt für Dresden eine sehr detaillierte Studie zum Zusammenhang von Sozialraum, Risikofaktoren, Kompetenzen von Schüler:innen beim Übergang in die Schule und Bildungserfolg vor.

4 vgl. Haas 2018

5 vgl. Sächsischer Landtag 2017a

6 Kleine Anfrage ist eine auf wenige Punkte begrenzte Fragestellung eines Parlamentariers an die Exekutive, beispielsweise eines Abgeordneten an die Regierung.

7 vgl. Sächsischer Landtag 2017b

tung DaZ war auch durch eine oder zwei Fachberater:innen besetzt.⁸ Auch hier zeigt sich, dass die Folgen des Mangels an qualifizierten Lehrer:innen in Sachsen nicht alle Schüler:innen gleichermaßen treffen. Da in meiner Erfahrung immer wieder Schulen und Schulaufsicht den DaZ-Unterricht und die Sprachförderung nicht als Kernaufgabe betrachten, kommen unter den Bedingungen des Personalmangels hier verstärkt Seiteneinsteiger:innen zum Einsatz. Bei pädagogisch nicht qualifizierten oder bei wenig erfahrenen Lehrer:innen steigt jedoch nach meiner Beobachtung das immer vorhandene Risiko, dass Misserfolge der eigenen Arbeit mit neu zugewanderten Kindern nicht auf den eigenen Grad an Professionalität oder die Rahmenbedingungen zurückgeführt werden, sondern auf kulturelle Merkmale der Schüler:innen und ihrer Eltern projiziert werden.

Diese Ungleichbehandlungen von neu zugewanderten Schüler:innen, bzw. Schüler:innen mit dem sogenannten Migrationshintergrund im sächsischen Schulsystem sind dabei nur bedingt erklärbar mit einer vorübergehenden strukturellen Überforderung durch die plötzliche und unerwartete Zunahme geflüchteter Schüler:innen aus Syrien, Afghanistan oder Tschechien nach 2015. Dass neu zugewanderte Schüler:innen bereits vor 2015 in sächsischen Schulen nicht bedarfsgerecht unterrichtet und gefördert wurden, legt der Chancenspiegel 2017 der Bertelsmann Stiftung nahe. Dieser kam zu dem Ergebnis, dass der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Sachsen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, von 2002 bis 2014 von 11,9 auf 27,2 Prozent angestiegen ist, bei einem Bundesdurchschnitt von 12,9 Prozent.⁹

Direkte institutionelle Diskriminierung

Wir sollten davon ausgehen, dass es weder vom Gesetzgeber, vom Ministerium oder der Schulaufsicht intendiert ist, den Bildungserfolg neu zugewanderner Schüler:innen zu riskieren, indem der DaZ-Unterricht zu einem Großteil ausfällt und im DaZ-Unterricht häufiger Personen ohne pädagogische Qualifikationen

zum Einsatz kommen. Es handelt sich hier um indirekte Effekte aufgrund eines negativen Zusammenwirkens von mangelnden Ressourcen, unterschwelligen Prioritätensetzungen und nicht ausreichend reflektierten administrativen Maßgaben. Es existieren aber auch normative Vorgaben, die bestimmte Gruppen von Schüler:innen direkt negativ treffen. Zu nennen ist hier der monatelange Ausschluss von geflüchteten Kindern in Erstaufnahmeeinrichtungen (EAE) vom Regelunterricht, die Beschränkung der beiden ersten Etappen des DaZ-Unterrichtes auf die Oberschulen oder der Ausschluss neu zugewanderner Kinder vom Unterricht in speziellen Klassen für Unterstützung bei einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS). Für jeden dieser Ausschlüsse gibt es aus Sicht der Schulaufsicht und der verantwortlichen Fachpersonen sachliche Rechtfertigungen und/oder juristische Grundlagen, die ich an dieser Stelle nur anreißen möchte: Kinder könnten erst beschult werden, wenn sie einen festen Wohnsitz in Sachsen haben. Die EAE würde aber nicht dazu zählen. Gymnasien hätten ein so hohes Leistungsniveau, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche überfordert wären. Auch seien Oberschullehrer:innen kompetenter im Umgang mit Heterogenität. Die Diagnoseverfahren für die LRS würden nur bei Kindern und Jugendlichen funktionieren, die einsprachig aufgewachsen sind, denn mehrsprachig aufgewachsene Kinder zeigten zu häufig Auffälligkeiten im Fehlerspektrum LRS. Sie würden die begrenzten Förderplätze schnell blockieren.

Ich bin davon überzeugt, dass diese rechtlichen, pädagogischen und organisatorischen Argumentationen einer diskriminierungskritischen Analyse nicht standhalten. Zu einer solchen Analyse möchte ich nachfolgend in Bezug auf den Ausschluss neu zugewanderner Kinder vom Schwimmunterricht beitragen.

Schwimmunterricht nur mit Deutschkenntnissen

In Sachsen dürfen Kinder mit Anfangskenntnissen Deutsch nicht am Schwimmunterricht teilnehmen. Das steht in einem auffallenden Kontrast zu der Rolle, die dem Schwimmunterricht im Freistaat zugemessen wird. Im Sächsischen Lehrplan für das Fach Sport an Grundschulen heißt es:

8 Recherche des Verfassers am 24.11.2017 unter www.schulportal.sachsen.de [Das Schulportal ist die offizielle geschlossene digitale Informations- und Kommunikationsplattform für Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrpersonen des Freistaates Sachsen].

9 Vgl. Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund/Institut für Erziehungswissenschaft Jena (2017)

»Im Rahmen des Sportunterrichts kommt der Schwimm-ausbildung eine besondere Bedeutung zu. Schwimmen ist unverzichtbares, nicht austauschbares Erfahrungsfeld im Entwicklungsprozess eines jeden Menschen. Dies begründet sich einerseits aus der Notwendigkeit der Wassersicherheit gegenüber der Gefahr des Ertrinkens sowie andererseits aus dem hohen gesundheitsfördernden und freizeitrelevanten Wert dieses Lernbereiches.«¹⁰

In Sachsen liegt die Organisation des Schwimmunterrichtes (Bereitstellung der Schwimmzeiten und Busbeförderung) an öffentlichen Schulen nicht in der Verantwortung der Einzelschule, sondern bei den Kommunen oder Landkreisen.¹¹ Dadurch kann eine hohe Anzahl von Schwimmstunden pro Kind und eine hohe Verbindlichkeit des Unterrichtes abgesichert werden.

2018/19 wurde ich im Rahmen meiner Arbeit als Klassenleiter einer 2. Klasse damit konfrontiert, dass ein Großteil meiner Klasse nicht am Schwimmunterricht teilnehmen durfte. Grundlage hierfür war ein offizielles Schreiben des Kultusministeriums, das am 07.10.2015 vom LaSuB (damals Sächsische Bildungsagentur) in Dresden an alle Schulleiter:innen von Grundschulen weitergeleitet worden war. Im Schreiben wird festgelegt, dass regulär die Teilnahme am Schwimmunterricht erst in Etappe 3 möglich sei. Wörtlich heißt es:

»Grundsätzlich ist bei Schülern in der Etappe 1 und Etappe 2 dem Fach Deutsch als Zweitsprache Priorität einzuräumen. [...] Ohne ausreichende Sprachkenntnisse in Deutsch ist die Teilnahme aber auch auf Wunsch der Eltern nicht möglich, damit die Sicherheit des Kindes nicht gefährdet wird.«

Meine pädagogischen Erfahrungswerte legten und legen dagegen nahe, dass achtjährige Kinder ab einer bestimmten Gruppengröße und in gewissen Kontexten nicht mehr darauf hören, was Erwachsene sagen, sondern einfach das nachmachen, was die Mehrheit der Gruppe tut. Ein Risiko, dass Kinder Gruppenregeln nicht beachten, besteht grundsätzlich bei allen Kin-

dern, unabhängig der Deutschkenntnisse. Aus diesem Grund finden die ersten Schwimmstunden auch grundsätzlich im Nichtschwimmer:innenbereich bzw. mit vor dem Ertrinken schützender Schwimmhilfe statt. Falls ein Kind sich trotzdem so verhält, dass es sich und andere gefährdet, muss die Schule Vorkehrungen treffen. Auch kann sie unter gewissen Voraussetzungen Kinder von der Unterrichtspflicht entbinden. Wenn dies jedoch präventiv auf der Grundlage von als mangelhaft wahrgenommenen Deutschkenntnissen geschieht, ist es meines Erachtens jedoch nicht plausibel und würde wohl auch rechtlich keinen Bestand haben.

Hinzu kommt, dass aufgrund des Personalmangels an unserer Schule – wie schon im Jahr zuvor – der DaZ-Unterricht der Etappe 1 und 2 auch im Schuljahr 2018/19 nur in Ausnahmefällen in vollem Umfang stattfinden können. Vor diesem Hintergrund lief die Festlegung, dass der DaZ-Unterricht für die neu zugewanderten Schüler:innen prioritär sei, ins Leere. Es war für die Schüler:innen meiner Klasse bis nach den Herbstferien kein DaZ-Unterricht an unserer Schule vorgesehen, daher bedeutete der Ausschluss vom Schwimmunterricht zunächst auch ein Aussetzen der Schulbesuchspflicht. Ohne ein kontinuierliches Sprachförderangebot war zudem kaum zu erwarten, dass die genannten »ausreichenden Sprachkenntnisse in Deutsch« von meinen Schüler:innen zügig erworben werden konnten.

Der Ausschluss der neu zugewanderten Kinder stellte auch meine pädagogische Arbeit infrage. Vor wenigen Tagen erst hatte ich mich mit den Kindern darüber verständigt, wie wichtig es sei, so früh wie möglich gut schwimmen zu lernen. Anlass war der Tod eines zehnjährigen Jungen gewesen, der im Juli 2018 auf der Höhe des Fährgartens Johannstadt in der Elbe baden gegangen war und von der Strömung erfasst wurde. Der Junge war mit Kindern meiner Klasse befreundet gewesen. Auf dem Elternabend zum Schuljahresbeginn und in vielen Einzelgesprächen hatte ich bei den deutschen, syrischen, afghanischen und tschetschenischen Eltern meiner Klasse eindrücklich dafür Werbung gemacht, dass Sachsen eines der wenigen Bundesländer sei, in dem alle Kinder einen Anspruch auf wöchentlichen Schwimmunterricht bei qualifiziertem Lehrpersonal für ein ganzes Jahr haben. Ich hatte darauf verwiesen, dass das Schwimmen kein freiwilliges oder zusätzliches Sportangebot ist, sondern im Rahmen der Schulpflicht absolviert wird.

¹⁰ Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004/2009/2019: 23

¹¹ In Sachsen sind Schulträger für die ordnungsgemäße Durchführung des Schulschwimmens einschließlich der Kostenübernahme der Unterrichtsfahrten zum Schulschwimmen sowie der Nutzungsgebühr für die Schwimmstätten zuständig (§ 23 Sächsisches Schulgesetz).

Vor allem hatte ich den Unterricht als Chance beworben und auf das lebenslange Risiko von Badeunfällen für Nichtschwimmer:innen hingewiesen. Aufgrund meiner Erfahrungen in einer Schule am Dresdner Stadtrand wusste ich, dass vorsichtige Eltern immer wieder ihre Kinder vom Schwimmen befreien möchten, weil das Wasser zu kalt sei, die Schwimmlehrer:innen zu streng oder die Kinder sich im Winter zu schnell erkälten würden. Viele Kinder haben in den ersten Wochen tatsächlich am Schwimmtag Bauchschmerzen und sagen am Ende des Schuljahres dann doch, dass das Schwimmen die beste Schulerfahrung der 2. Klasse gewesen ist. Die Schwimmlehrer:innen der vergangenen Jahre hatten mir eingeschärft, dass ein Jahr wöchentlicher Schwimmunterricht für viele Kinder zu knapp bemessen sei und schon wenige Fehltag das Lernziel ›Sichere Schwimmfähigkeit‹ infrage stellen könnten. Sie hatten mir geraten, als Klassenleiter Krankmeldungen und Freistellungswünsche von fürsorglichen Eltern stets kritisch zu hinterfragen.

Aufgrund meiner Zweifel intervenierte ich auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Rollen. Ergebnis des Einspruches war auf schulischer Ebene, dass einige Kinder, die zwar noch nicht die Etappe 3 der DaZ-Einstufung erreicht hatten, aber bereits gute Grundkenntnisse hatten, am Schwimmunterricht doch teilnehmen durften. Die Kinder, die noch größere Schwierigkeiten im Verständnis hatten, erhielten zumindest für die Zeit des Schwimmunterrichtes DaZ-Unterricht.

Am 8. Juli 2019 erhielten die Leitungen der Grundschulen und Schulschwimmbassins ein neues Schreiben in Bezug auf den Schwimmunterricht für neu zugewanderte Kinder. Hierin wurde bekräftigt, dass grundsätzlich kein Schwimmunterricht in der Etappe 1 des DaZ-Unterrichtes stattfindet, da der DaZ-Unterricht hier Vorrang habe. Allerdings wird nun ausdrücklich betont, dass die Sicherheit im Schulschwimmen nicht als Argumentation gegen den Besuch des Schwimmunterrichtes der Schüler:innen der Etappe 2 genutzt werden dürfe. Die Betreuungslehrer:innen und die Klassenleitungen sollen gemeinsam entscheiden, wann die Kinder bereit sind, am Schwimmunterricht teilzunehmen. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Entscheidung nicht bei den Schwimmlehrer:innen liegt. Zudem sollen nun die Betreuungslehrer:innen im DaZ-Unterricht als Vorbereitung einen rezeptiven Schwimmbausatz vermitteln. Wenn dieser gesichert sei, würde

nichts gegen eine Teilnahme sprechen. Die Schwimmbassins können bei Bedarf eine weitere Stunde pro Woche Unterricht planen.¹²

Offenbar wurde dieser nachdrückliche Klärungsversuch des Standortes Dresden des LaSuB nicht vom Standort Bautzen übernommen. Das zeigt eine Meldung der Sächsischen Zeitung im September 2020.¹³ Als in Görlitz ein Mädchen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht am Schwimmunterricht teilnehmen durfte, wusste deren Mutter sich nicht anders zu helfen, als den Fall öffentlich zu machen:

»Weder wurde den Eltern der DaZ-Kinder mitgeteilt, dass Schwimmunterricht vorgesehen ist und durchgeführt wird, ihre Kinder jedoch nicht daran teilnehmen dürfen, noch wurden die Eltern der anderen Kinder darüber informiert, dass ein Teil der Klasse von diesem Unterricht ausgeschlossen bleibt«,

so die Mutter des spanischsprachigen Kindes.

In der Stellungnahme gegenüber der Zeitung verteidigt der LaSuB-Sprecher des Standortes Bautzen den Ausschluss: Es würde hier nicht um Benachteiligung gehen, sondern um die Sicherheit der Kinder. Wäre die Tochter in Etappe 3 des DaZ-Unterrichtes gewesen, hätte diese am Schwimmen teilnehmen können. Da sie in Etappe 2 sei, hätte die Mutter einen Antrag auf eine Sprachprüfung stellen müssen. Dies habe sie aber nicht getan.

Erstaunlich sind diese Aussagen des Sprechers vor dem Hintergrund der im Standort Dresden erreichten

12 Diese Regelungen zeigen meines Erachtens von der Einsicht auf Seiten der Schulaufsicht, dass die pauschalen Ausschlüsse nicht korrekt sind. Es wird ein Kompromiss gesucht zwischen den Vorbehalten und Bedenken der Schwimmlehrer:innen und dem Recht auf einen möglichst diskriminierungsfreien Zugang zum Schwimmunterricht. Der »rezeptive Schwimmbausatz« überzeugt mich allerdings noch nicht. Auf fünf A4-Seiten sind circa 50 Nomen, 60 Verben und 40 Sätze im Imperativ und kommandohaften Indikativ enthalten, wie zum Beispiel: Setz die Badekappe auf! Es wird nackt geduscht. Mache die Füße zu Schwimmerfüßen. Gleite mit dem Schwimmbrett! Atme ruhig! Zeige einen Paketsprung! Es ist meines Erachtens fraglich, ob achtjährige Kinder, die einsprachig deutsch aufgewachsen sind, vor dem Schwimmunterricht schon wissen, was »Schwimmerfüße« oder ein »Paketsprung« sind. Für mich ist nur schwer vorstellbar, wie einem Kind im DaZ-Unterricht beigebracht werden soll, was es beim Kommando »Gleite mit dem Schwimmbrett« machen soll.

13 vgl. Pfeiffer 2020

Klärung. Hier war weder von einem Antrag der Eltern noch von einer Sprachprüfung die Rede. Die Verantwortung liegt dagegen bei der Schule, eine »pädagogisch angemessene« Entscheidung zu treffen bzw. für ausreichende Sprachkenntnisse zu sorgen und sich mit den Eltern abzustimmen. In einem Folgeartikel hat die Sächsische Zeitung darüber berichtet, dass der Artikel über den Ausschluss vom Schwimmunterricht auf der Internetplattform Facebook über 91.000 Nutzer:innen erreichte und eine emotionale Debatte ausgelöst hat. In den fast 400 Kommentaren des Artikels von Internetnutzer:innen überwog die Zustimmung zur Entscheidung des Landesamtes. Der Grundtenor war, wenn Kinder die Schwimmlehrer:innen nicht verstehen würden, dann dürften sie auch nicht mit zum Schwimmunterricht. Viele waren auch der Meinung, dass eigentlich doch ohnehin Eltern dafür verantwortlich seien, dass die Kinder Schwimmen lernen würden.

Mechanismen institutioneller Diskriminierung: Resümee

Im Anschluss an den oben geschilderten Fall möchte ich im Folgenden noch sechs Punkte als Nachbetrachtungen zum Verhältnis von institutioneller Diskriminierung, bedarfsgerechten Ressourcen und pädagogischer Professionalität formulieren.

– **Institutionelle Diskriminierungen sind immer in die gesellschaftliche Meinungsbildung eingebettet.** Im Falle der Sprachkenntnis-Schwimmregelung liegt unter der weit geteilten Sicherheitsargumentation eine weitere Denkfigur, die in den Kommentaren des Artikels der Sächsischen Zeitung zum Ausdruck kommt und die auch in meinen Gesprächen mit Kolleg:innen immer wieder eine Rolle spielt hat: Schule könne und dürfe den Eltern nicht die Verantwortung für die Bildung der Kinder vollständig abnehmen. Im Falle von neu zugewanderten Familien wird die Bringschuld der Eltern noch einmal hinaufgesetzt. Diese müssten ihren Integrationswillen durch das zügige Deutschlernen und die besondere Unterstützung ihrer Kinder erst einmal unter Beweis stellen. Vor dem Hintergrund dieser Denkmuster gewinnt der Ausschluss von Kindern mit noch geringen Deutschkenntnissen eine hohe öffentliche Akzeptanz und stabilisiert dadurch die diskriminierende Regelung.

– In meinen Gesprächen mit den Kolleg:innen der Schulschwimmzentren ist deutlich geworden, dass Lehrer:innen, die durch die Verdichtung ihrer Aufgaben überfordert sind, institutionelle Diskriminierung seltener hinterfragen bzw. sogar besonders empfänglich für diese sind, wenn sie eine Entlastung bieten. Der Schwimmunterricht in den Schulschwimmzentren ist so organisiert, dass immer zwei Klassen zusammen von drei Schwimmlehrer:innen auf drei Niveaustufen unterrichtet werden. Allein die Lautstärke von bis zu 56 aufgeregten Kindern in den Schwimmhallen ohne Schallschutz ist sehr herausfordernd. Für die Arbeit der Schwimmlehrer:innen ist es daher ein großer Unterschied, ob diese Klassen aus 28 oder aus 18 Kindern bestehen und ob die Mehrzahl der Kinder mit ihren Eltern bereits einen privaten Seepferdchenkurs im Kindergartenalter besucht hat oder sie erst wenige Male in tiefem Wasser waren. Überforderten Lehrer:innen großer Schwimmgruppen bietet die Deutschkenntnis-Schwimmregelung die Möglichkeit der Entlastung, zumal geflüchtete Kinder in meiner Erfahrung seltener die Möglichkeit hatten, bereits Schwimmen zu lernen und Traumatisierungen nicht auszuschließen sind. Umgekehrt bedeutet dies, dass Lehrer:innen, die kleine Schwimmgruppen mit vorgebildeten Kindern unterrichten, seltener auf ausschließende Regelungen zurückgreifen oder nach diesen suchen werden.

– **Institutionelle Diskriminierung im Kontext Schule steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit unzureichender Ausstattung bzw. einer nicht bedarfsgerechten Ressourcensteuerung.** Schulen, an denen ein hoher Anteil der Schüler:innen zusätzliche Unterstützung und Förderung benötigen, erhalten in vielen Bundesländern auch zusätzliche personelle und finanzielle Mittel.¹⁴ In Sachsen gibt es bisher nicht einmal einen Namen für Schulen mit besonderem Unterstützungsbedarf. Stattdessen wird akzeptiert, dass unterschiedslose Kürzungen des Ergänzungsbereiches den besonderen Personalmangel dieser Schulen noch einmal verstärken. Das führt dazu, dass an diesen Schulen der DaZ-Unterricht regelmäßig als Vertretungsreserve zweckentfremdet wird und neu zugewanderte Kinder nur verzögert bildungssprachliche Kompetenzen erwerben.¹⁵

¹⁴ vgl. Möller/Bellenberg 2017, Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration 2016, Ortmann/Wans 2020

¹⁵ Referat Antidiskriminierung, Migration und Internationales der GEW Sachsen 2018

— Deutlich geworden ist mir im Austausch mit den Kolleg:innen im Zusammenhang mit dem Ausschluss vom Schwimmen auch, dass institutionelle Diskriminierungen auch von Lehrpersonen umgesetzt und verteidigt werden, die einen besonders hohen professionellen Anspruch an sich selbst haben und vorurteilsfrei und verantwortlich handeln möchten. Grund hierfür sind die scheinbar sachlichen Begründungen der Benachteiligungen (Sicherheitsargumentation) und deren rechtlich bzw. administrativ sanktionierter Rahmen (Schulleitungsschreiben). Notwendig wäre die Einführung verbindlicher institutioneller Routinen, mit denen im Rahmen von Schulentwicklung wichtige Abläufe und Regelungen auf Diskriminierungsprozesse überprüft werden. Hierfür ist die Unterstützung der Schulaufsicht notwendig.

— Ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass aufgrund der existierenden Begründungen und administrativen Vorgaben Kritik an institutioneller Diskriminierung unproblematisch als ideologisch, unsachlich oder sogar verantwortungslos zurückgewiesen werden kann. Nicht diejenigen, die benachteiligende oder ausschließende Maßnahmen umsetzen, stehen unter einem Rechtsfertigungsdruck, sondern diejenigen, die diese hinterfragen oder verweigern. Denn die Kritik an institutioneller Diskriminierung kann nicht nur als Infragestellung der Autorität von Vorgesetzten und Dienstaufsicht wahrgenommen werden, sondern auch als ein moralischer Vorwurf gegenüber den Kolleg:innen. **Um institutionelle Diskriminierung zu kritisieren, ist es in meiner Erfahrung sinnvoll, sie deutlich abzugrenzen von einer absichtsvollen individuellen Benachteiligung von Schüler:innen aufgrund von Vorurteilen.** Lehrpersonen nehmen selbstverständlich für sich in Anspruch, das eigene Handeln an den Grundsätzen der Gleichbehandlung und Vorurteilsfreiheit auszurichten. Der Vorwurf der Diskriminierung wird wahrgenommen als ein Absprechen der Grundtugend pädagogischer Professionalität und daher nicht selten entschieden zurückgewiesen.

— **Institutionelle Diskriminierung beschädigt die pädagogische Arbeit von Lehrer:innen, ihre Glaubwürdigkeit gegenüber Schüler:innen und Eltern und ihre Integrität.** Lehrer:innen können nicht Schüler:innen und Eltern glaubhaft motivieren, an Bildungsangeboten teilzunehmen, denen diese viel-

leicht kritisch oder zweifelnd gegenüberstehen, wie dies immer wieder beim Schwimmen der Fall ist, wenn es widersprechende diskriminierende Regelungen gibt. Erfolgreiche pädagogische Arbeit hängt zudem wesentlich von einem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen bzw. Eltern ab. Wenn Lehrer:innen diskriminierende administrative Vorgaben umsetzen müssen, büßen sie auch pädagogische Wirksamkeit ein. Nicht zuletzt ist das Gleichbehandlungsgebot auch ein Hauptprinzip pädagogischer Berufsethik. Lehrer:innen, die aufgrund von institutionellen Vorgaben angehalten sind, ethische Prinzipien zu verletzen, nehmen auch Schaden in Bezug auf ihre persönliche Integrität.

Literatur und Quellen

Anonyma (2017): Lasst uns endlich über Problemlerher sprechen! In: Tagesspiegel vom 20. März 2017, online unter [causa.tagesspiegel.de/gesellschaft/brennpunktschulen-sind-lehrer-vorurteile-teil-des-problems/lasst-uns-endlich-ueber-problemlerher-sprechen.html](https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/brennpunktschulen-sind-lehrer-vorurteile-teil-des-problems/lasst-uns-endlich-ueber-problemlerher-sprechen.html) (01.12.2020)

Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund/Institut für Erziehungswissenschaft Jena (Hg.) (2017): Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Gütersloh: Verlag Bertelsmannstiftung, nur »Chancenprofil Sachen«, online unter www.chancen-spiegel.de/fileadmin/contents/bundeslaender/Profildownload_2017/Chancenprofil_SN_2017.pdf (01.12.2020)

Foizik, Andreas/Hezel, Lukas (Hg.) (2019): Diskriminierungskritische Schule – Einführung in theoretische Grundlagen, Weinheim: Beltz, online (open access) unter www.beltz.de/de/fachmedien/paedagogik/produkte/produkt_produktdetails/38531-diskriminierungskritische_schule.html (01.12.2020)

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration (Hg.) (2016): Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung (= Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 1), Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), online unter www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/01/Bedarfsorientierte-Schulfinanzierung.pdf (01.12.2020)

Gomolla, Mechtild (2005): Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft: Lokale Strategien – internationale Erfahrungen (= interkulturelle studien – iks-Querformat; 9). Münster: Universität Münster, online unter miami.uni-muenster.de/Record/ef379467-1deo-4de4-a445-0f691e799109 (01.12.2020)

- Haas, Juri (2018):** »Es gibt auch auf dem Weißen Hirsch schlechte Schüler ...« Plädoyer für einen Sozialindex zur gerechten Ausstattung sächsischer Schulen. In: E&W – Mitgliederzeitschrift der GEW 12/2018, online unter www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/es-gibt-auch-auf-dem-weissen-hirsch-schlechte-schueler/ (01.12.2020)
- Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Goddard, Jeanette (2019):** Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihrer Lehrer_inn. Weinheim: Beltz.
- Lüders, Christine/Schlenzka, Nathalie (2016):** Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 66 (9), S. 36–41, online unter www.bpb.de/apuz/221571/antidiskriminierung (01.12.2020)
- Möller, Gerd/Bellenberg, Gabriele (2017):** Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen. Essen: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen, online unter www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Kampagne_Bildung-weiter-denken/GEW-NRW-Moeller-Bellenberg-Studie-Sozialindex-gesamt-Ungleiches-ungleich-behandeln.pdf (01.12.2020)
- Ortmann, Thomas/Wans, Simone (2020):** Unterstützungsangebote für Schulen in herausfordernden Lagen (= impactmagazin. Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung). Düsseldorf: Wübben Stiftung gGmbH, online unter wuebben-stiftung.de/fileadmin/media/publikationen/pdf/WST_22_006_IM-PAKT_MAGAZIN_WEB.pdf (01.12.2020)
- Pfeffer, Daniele (2020):** Wer kein Deutsch kann, lernt nicht schwimmen. In: Sächsische Zeitung vom 16.09.2020, online unter www.saechsische.de/goerlitz/lokales/goerlitz-schulschwimmen-neissebad-diskriminierung-5272915-plus.html (01.12.2020)
- Scherr, Albert (2016):** Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen, In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 66 (9), S. 3–10, online unter www.bpb.de/apuz/221571/antidiskriminierung (01.12.2020)
- Schimkowitz, Nicole/Jahn, Antje/Thomas, Gerit (2019):** 3. Dresdner Bildungsbericht. Dresden: Landeshauptstadt Dresden, online unter www.dresden.de/media/pdf/bildung/bildungsmanagement/3._Dresdner_Bildungsbericht_2019_Gesamtversion.pdf (01.12.2020)
- Referat Antidiskriminierung, Migration und Internationales der GEW Sachsen (2018):** Offener Brief: Besondere Unterstützung von Schulen mit DaZ-Vorbereitungsklassen ist in Sachsen dringend notwendig, In: E&W – Mitgliederzeitschrift der GEW 12/2018, o. S.
- Sächsischer Landtag (2017a):** Kleine Anfrage der Abgeordneten Petra Zais, Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen: Qualifizierung der Lehrkräfte in DaZ 1 und 2, Staatsministerium für Kultus: Drs.-Nr.: 6/14032, online unter edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=14032&dok_art=Drs&leg_per=6&pos_dok=&dok_id=248599 (01.12.2020)
- Sächsischer Landtag (2017b):** Kleine Anfrage der Abgeordneten Petra Zais, Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen: Unterrichtsausfall an Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bzw. 2016/2017. Staatsministerium für Kultus: Drs.-Nr.: 6/8666, online unter edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=10022&dok_art=Drs&leg_per=6&pos_dok=&dok_id=239639 (01.12.2020)
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2017):** Lehrstellen: Rund 62 Prozent der geplanten Stellen derzeit besetzt. SMK-Blog [Webblog] 13.06.2017, online unter www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2017/06/13/lehrstellen-rund-62-prozent-der-geplanten-stellen-derzeit-besetzt (01.12.2020)
- VwV Bedarf und Schuljahresablauf 2017/2018 vom 10. Mai 2017** (MBL. SMK S. 122), die durch die Verwaltungsvorschrift vom 12. September 2017 (MBL. SMK S. 402) geändert worden ist, enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 11. Dezember 2017 (SächsABL. SDr. S. S 409), online unter www.revosax.sachsen.de/vorschrift/17264-VwV-Bedarf-und-Schuljahresablauf-2017-2018 (01.12.2020)
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009/2019):** Lehrplan Sport – Grundschule. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung, online unter www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/14_lp_gs_sport_2019_final.pdf?v2 (01.12.2020)

RENÉ BREIWE

Die deutschen Schulgesetze im Kontext inklusiv und diskriminierungskritisch orientierter Transformationsprozesse von Schule. Im Fokus: das Sächsische Schulgesetz

ZU MEINER PERSON

Ich arbeite seit 2012 an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Dort habe ich 2019 meine Dissertation verteidigt, in der ich mich den deutschen Schulgesetzen aus diversitätsreflexiver Perspektive beschäftigt habe. Mittlerweile bin ich für die Gesamtkoordination im BMBF-geförderten Projekt zur digitalen und inklusiven Unterrichtsentwicklung verantwortlich.

MEINE VISION

In meiner Vorstellung einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft sind etablierte Differenzmarkierungen überwunden – sowohl hinsichtlich der hierarchisch strukturierten Schulformen als auch in Bezug auf Etikettierungen von Schüler:innen innerhalb der Schule. In den Schulgesetzen würde eine entsprechende differenzkritische Perspektive Einzug finden und der Fokus auf das Individuum gerichtet, dem die (transnationale) Hybridität aller individuellen Persönlichkeitsmerkmale zugrunde gelegt wird.

Als bedeutsames Steuerungsinstrument der Länder geben die länderspezifischen Schulgesetze formaljuristisch Leit- und Sinnorientierungen und konkrete Angaben zur Unterrichts- und Erziehungsarbeit vor, insbesondere die Aufgaben und Ziele sowie die Rechte und Pflichten der Akteur:innen in Schule.¹ Hierzu zählen auch Aspekte des diskriminierungsfreien Zugangs zu Bildung bzw. Schule und die Gewährleistung eines inklusiven, diskriminierungsfreien Besuchs von Schule.

Schulgesetze müssten antidiskriminierend und am Individuum orientiert sein, insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit von zentraler Bedeutung für das Handeln in Schule ist.^{2,3}

Diversität sollte somit für das Recht »ein gesellschaftliches Leitbild sein, das etwa auf die Ausgestaltung von Gesetzen einwirken [kann]«. ⁴

1 vgl. Breiwe 2020. Die Ausführungen berufen sich auf die Dissertation, in der die deutschen Schulgesetze aus diversitätsreflexiver Perspektive untersucht worden sind. Hier erfolgt jedoch ein Fokus auf das Sächsische Schulgesetz nach der grundlegenden Überarbeitung von 2017.

2 vgl. Trautmann/Wischer 2011

3 Ein Beispiel hierfür ist das Recht auf individuelle Förderung, das im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens angeführt wird: »Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.« (§1 Abs. 1 SchulG NW)

4 Rudolf 2009: 156

Schulgesetze als Steuerinstrument für eine diskriminierungskritische (inklusive) Schule

In antidiskriminierender Hinsicht orientieren sich die Schulgesetze derzeit in unterschiedlicher Anzahl an Diskriminierungskategorien. Die Angaben erfolgen in der Regel im Rahmen der Angaben zum Recht auf Bildung bzw. zum Bildungsauftrag von Schule in Form von Gleichbehandlungsgrundsätzen bzw. Diskriminierungsverboten, die bindendes Recht im Sinne von Finalnormen darstellen.⁵ Insgesamt werden zehn Diskriminierungskategorien in deutschen Schulgesetzen in unterschiedlichem Ausmaß angeführt:

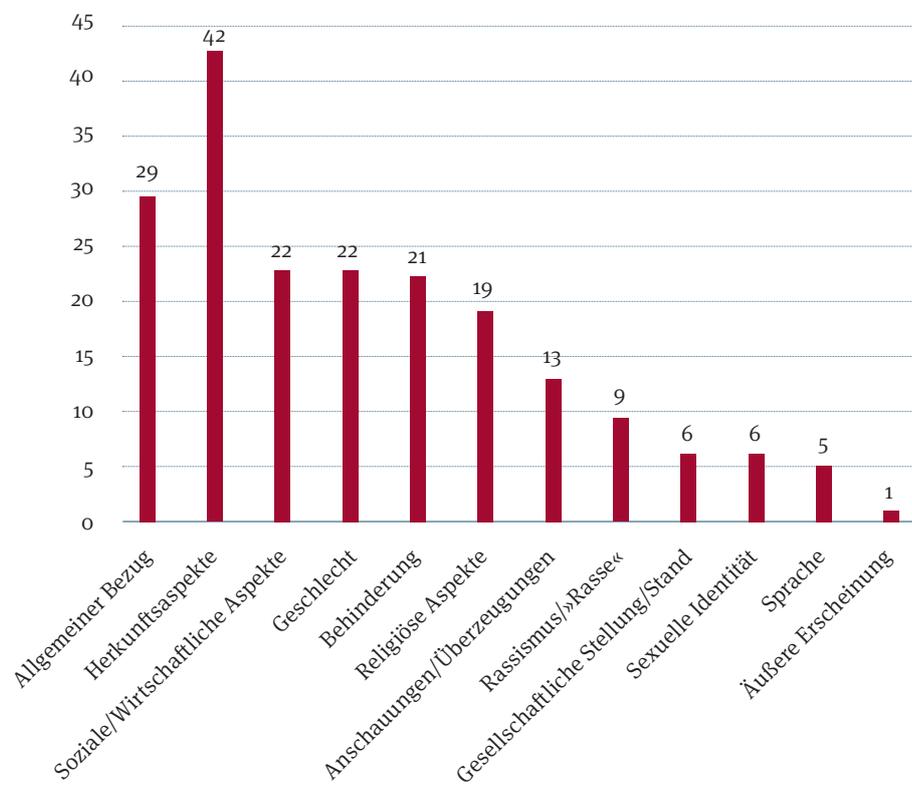


Abb. 1: Anzahl der in allen Schulgesetzen angeführten Diskriminierungskategorien⁶

⁵ vgl. Dern u.a. 2013

⁶ eigene Darstellung; vgl. Breiwe 2020

Dabei stehen herkunftsbezogene Aspekte im Mittelpunkt, die eine statische bzw. biologistische Vorstellung (im Sinne eines *ius sanguinis*⁷) von natio-ethno-kultureller Zuordnung erkennen lassen. Begriffe wie ›ethnische Herkunft‹ und insbesondere der nach wie vor verwendete Ausdruck ›Rasse‹ verweisen auf rassistische Grundannahmen. In Bezug auf die Kategorie ›Behinderung‹ wird der Diskriminierungsschutz zu meist aufgrund von Ressourcenvorbehalten eingeschränkt, die zu (diskriminierenden) Exklusionsmaßnahmen führen.^{8*}

Insgesamt ist zu konstatieren, dass keine systematische bzw. einheitliche Implementation von Diskriminierungskategorien in den deutschen Schulgesetzen erfolgt, sowohl in Hinblick auf die unterschiedlichen Kategorien als auch im Vergleich der Bundesländer, sondern eine »Heterogenität der gesetzlichen Grundlagen«⁹ festzustellen ist.¹⁰ Zudem werden weder mehrdimensionale, institutionelle bzw. strukturelle und intersektionale Diskriminierungen noch positive Maßnahmen (z. B. gezielte Förderung von benachteiligten Personen, Durchführung von Diversity-Trainings) im Sinne der Aufklärung und Prävention (systematisch) angeführt. Deutlich wird, dass die als naturgegeben angenommene (binäre) Konstruktion von Gruppenzuschreibungen durch das kategoriale Antidiskriminierungsrecht auch in den Schulgesetzen »(re-)naturalisiert«¹¹ wird.

Demgegenüber wird im Hinblick auf antidiskriminierende Aussagen in Gesetztestexten die Orientierung an einem postkategorialen Antidiskriminierungsrecht empfohlen.¹²

* Siehe auch den Beitrag von Sotiria Midelia in diesem Band.

7 Das *ius sanguinis* (Recht des Blutes) ist ein Rechtsprinzip, das die Staatsbürgerschaft nach Abstammung zuteilt (Abstammungsprinzip). Demgegenüber orientiert sich das *ius soli* (Recht des Bodens) nach dem Geburtsort bzw. dem Staatsgebiet (Territorialprinzip).

8 vgl. Dern u. a. 2013

9 ADS 2013: 78

10 vgl. auch ADS 2018; Lüders/Schlenzka 2016; Niendorf/Reitz 2016

11 vgl. auch ADS 2018; Lüders/Schlenzka 2016; Niendorf/Reitz 2016

12 vgl. Naguib 2012

Dabei erfolgt ein Perspektivwechsel vom Blick auf den (vermeintlichen) Status einer Person zur Fokussierung gesellschaftlicher Normalitätserwartungen und Barrieren.¹³ Dieser Perspektivwechsel findet im Rechtskontext seine Entsprechung im Verzicht auf (Diskriminierungs-)Kategorien.

Stattdessen werden Formen von »stigmatisierender bzw. sozialer Diskriminierung«¹⁴ angeführt:

Der Gesetzgeber unterlässt es, Diskriminierungsdimensionen wie Alter, Behinderung, Rasse, Geschlecht, sexuelle Identität, Lebensform, soziale Stellung etc. unreflektiert in Rechtsakten zu verankern. Stattdessen markiert er Kategorien als Stigmatisierungs- und Hierarchisierungsprozesse. Dies realisiert der Gesetzgeber primär, indem er nicht von »Diskriminierung wegen ...«, sondern von stigmatisierender oder sozialer Diskriminierung wie etwa »rassistischer, sexistischer, klassistischer, ablistischer oder ageistischer Diskriminierung« spricht.¹⁵

Derartig postkategorial orientierte Formulierungen der Antidiskriminierung erfolgen in den deutschen Schulgesetzen bislang lediglich an je einer Stelle in den Schulgesetzen Berlins und Brandenburgs: »ungeachtet [...] einer rassistischen Zuschreibung«¹⁶ und »aus rassistischen Gründen«¹⁷.

Interessant ist vor diesem Hintergrund die Schulgesetzänderung im Berliner Schulgesetz vom Dezember 2018. Während die Kategorien Abstammung und wirtschaftliche oder gesellschaftliche Stellung gestrichen wurden, wurden die Ausdrücke rassistische Zuschreibung, Geschlechtsidentität, Glauben, Nationalität und soziale oder familiäre Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten sowie das Recht auf eine diskriminierungsfreie schulische Bil-

13 vgl. Supik 2018

14 Naguib 2012: 194

15 ebd., 193f.

16 §2 Abs. 1 SchulG BE

17 §4 Abs. 4 BbgSchulG

dung ergänzt.¹⁸ Zudem werden die Schulen dazu verpflichtet, »Schülerinnen und Schüler vor Diskriminierungen wegen der in § 2 Absatz 1 genannten Gründe zu schützen«¹⁹. Im Schulgesetz Sachsen-Anhalts wurden zuletzt die Kategorien Geschlecht, Ethnie, Behinderung, sexuelle Identität, Religion und Weltanschauung ergänzt. Zum einen wurde somit in den Schulgesetzen in Berlin und Sachsen-Anhalt die Zahl der Kategorien ausgeweitet. Zum anderen erfolgt im Berliner Schulgesetz auch eine Differenzierung der antidiskriminierenden Aussagen in Form von Ausweitungen auch innerhalb einer Kategorie, wie es der Begriff Geschlechtsidentität verdeutlicht. Der Ausdruck rassistische Zuschreibung kann in postkategorialem Sinne aufgefasst werden (s. o.). Gleichwohl werden Begriffe wie ethnische und kulturelle Herkunft weiterhin implementiert. Problematisch erscheinen derartige Ausdrücke, da hiermit kollektiv vereinheitlichte Menschengruppen mit entsprechenden Zuschreibungen identifiziert bzw. konstruiert werden.²⁰ Im Mittelpunkt sollten im Rahmen der schulgesetzlichen Antidiskriminierungsvorgaben zudem präventive, verhaltenssteuernde und organisationale bzw. verfahrensbezogene Intentionen verfolgt werden.²¹ So kommen Niendorf und Reitz zu folgendem Schluss: »alle Schulgesetze müssen die aktive Rolle der Schule und somit auch der Schüler_innen verdeutlichen und das Ziel der Gleichberechtigung sowie wirksamer Teilhabe benennen.«²²

Im Fokus: Das Sächsische Schulgesetz

Mit dem Blick auf das Sächsische Schulgesetz ist festzustellen, dass durch das Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens im Freistaat Sachsen vom 26.04.2017 eine umfassende Überarbeitung des Sächsischen Schulgesetzes erfolgt ist. »Vor dem Hintergrund zunehmender gesellschaftlicher Pluralität«²³ wurden im Bereich des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Schule²⁴ neue Aspekte eingefügt. Die Ausführungen sind nunmehr gekennzeichnet von einer Vielfalt an Erziehungszielen, die teilweise Vorschläge des Schulgesetzentwurfs des deutschen Juristentages²⁵ aufnehmen, Aspekte aus anderen Schulgesetzen übernehmen, eigene neue Schwerpunkte setzen und auf »die Entwicklung einer pluralistischen Einstellung, die Vorurteilsfreiheit und den Respekt gegenüber allen Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit«²⁶ abzielen. So wurde die Förderung nichtdeutscher Familiensprachler:innen übernommen.²⁷ Dabei wurde explizit die gemeinsame Unterrichtung und aktive Teilnahme am Schulalltag hervorgehoben. Die (gleichwertige) Wertschätzung von familiensprachlichen Kompetenzen findet jedoch keine Berücksichtigung. Der Fokus bleibt monolingual ausgerichtet. Neben der antidiskriminierungsbezogenen Aussage bzgl. des Rechts auf Bildung in §1 Abs. 2 SchulG SN²⁸, bei der ausschließlich die Kategorien Herkunft und wirtschaftliche Lage angeführt werden, werden nunmehr hinsichtlich des Umgangs miteinander an Schule in §1 Abs. 5 SchulG SN weitere Ausführungen ergänzt. So wird die vorurteilsfreie Begegnung gegenüber allen Menschen unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und welt-

18 »Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen.« (§1 Abs. 2 SchulG BE)

19 §4 Abs. 2 SchulG BE

20 vgl. auch Hormel 2007: »Die Kategorie Ethnizität bezieht ihre analytische Relevanz im Unterschied zu den Kategorien ›Klasse‹ und ›Staatsangehörigkeit‹ nicht in Hinblick auf die Analyse ›realer‹ Bedingungen sozialer Reproduktion, sondern als Bezugspunkt einer auf imaginäre Einheiten bezogenen, in die soziale Genese von Mehrheiten-/Minderheiten-Beziehungen eingelassenen Unterscheidungspraxis.« (ebd., 256)

21 vgl. ADS 2013

22 Niendorf/Reitz 2016: 53

23 Brüggen u. a. 2017: 3

24 §1 SchulG SN

25 vgl. DJT-SchulGE 1981. Für die Entstehung der deutschen Schulgesetze ist der Schulgesetzentwurf des deutschen Juristentages von 1981 bis heute bedeutsam. Grundlegende Elemente des Aufbaus und der Bestandteile der Schulgesetze wurden hier angelegt (vgl. Breiwe 2020).

26 Brüggen u. a. 2017: 4

27 »Die Schule fördert Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch zusätzliche Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Sie sollen gemeinsam mit allen anderen Schülern unterrichtet werden und aktiv am gemeinsamen Schulalltag teilnehmen.« (§1 Abs. 8 SchulG SN).

28 »Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.« (§1 Abs. 2 SchulG SN).

anschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie das Eintreten für ein diskriminierungsfreies Miteinander angeführt. Eine Berücksichtigung von Geschlecht(sidentitäten) erfolgt in diesem Kontext nicht. Der Diskriminierungsaspekt der äußeren Erscheinung taucht hingegen hier erstmals in der deutschen Schulgesetzgebung auf. Auch die Hervorhebung des diskriminierungsfreien Miteinanders ist begrüßenswert. Gleichwohl erfolgt eine kategoriale Orientierung, die Kategorien wie ethnische und kulturelle Herkunft aufgreift. Dies ist aus rassismuskritischer Perspektive problematisch, da derartige Ausdrücke als statisch bzw. biologistisch verstanden werden können (s. o.). Die inklusionsbezogene Ergänzung basiert auf einer dichotomen Vorstellung von ›Behinderung‹ und lässt ein enges Inklusionsverständnis erkennen, da der Begriff explizit an dieser Stelle Einzug ins Gesetz erhält.²⁹ Hinzu treten Vorbehalte gegenüber der Inklusion. So ist inklusiver Unterricht möglich,

»soweit

- ▶ dies unter Berücksichtigung der organisatorischen, personellen und sächlichen Voraussetzungen dem individuellen Förderbedarf des Schülers entspricht,
- ▶ die Funktionsfähigkeit des Unterrichts nicht erheblich beeinträchtigt wird und
- ▶ keine akute Selbst- oder Fremdgefährdung festgestellt wird.«³⁰

Diese Einschränkungen können jedoch als problematisch bzw. diskriminierend angesehen werden.³¹ Neben diesen Ergänzungen wurde der ehemalige Absatz 2 als neuer Absatz 3 größtenteils übernommen, so auch die Aspekte der christlichen Tradition im europäischen Kulturkreis und der Heimatliebe:

»Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches

Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen.«³²

Diese Bezüge sind zu problematisieren, da hiermit zum einen pauschalisierende bzw. **▶** kulturalisierende Vorstellungen und ein statisches Kulturverständnis deutlich werden. Gleichzeitig ist implizit eine Gegenüberstellung zu möglichen anderen ›Kulturkreisen‹³³ vorhanden. Im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse ist diese Fokussierung zu problematisieren. So werden »Schüler_innen ausgeblendet, deren Herkunft nicht europäisch geprägt ist«³⁴. Ebenso wird auf eine weiße, europäische bzw. deutsche, christliche Dominanzkultur rekurriert und letztlich werden rassistisch strukturierte **▶** Machtverhältnisse, die zwischen einem konstruierten ›Wir‹ und ›Sie‹ unterscheiden, fortgeschrieben. In diesem Sinne ist die Bezugnahme auf die christliche Tradition weniger konfessionell zu verstehen, sondern kulturell. Implizit schwingt das auch als **▶** Neo-Rassismus bezeichnete Phänomen mit, das eine kulturalisierende Dichotomisierung des ›vernünftigen, zivilisierten, demokratischen, fortschrittlichen und emanzipierten christlichen Abendlandes‹ gegenüber dem das Gegenteil verkörpernden ›islamitischen Morgenland‹ vornimmt³⁵. Diese (implizite) Markierung (dichotomer) Differenz ist in einer von religiöser bzw. (trans)kultureller Vielfalt geprägten Gesellschaft problematisch. Zum anderen ist der Aspekt der Heimatliebe zu problematisieren, da die Vorstellung einer territorialen, statischen Heimat in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen zunehmend verschwindet.³⁶

Im Rahmen der Sexualerziehung³⁷ wurden neben der Ehe und Familie auch »eingetragene Lebenspartnerschaften« hinzugefügt. Grundlegend werden hiermit jedoch weiterhin (gesetzlich) privilegierte Formen

29 »Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderungen. Inklusion ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen.« (§1 Abs. 7 SchulG SN).

30 §4c Abs. 5 SchulG SN

31 vgl. Mißling / Ückert 2015

32 §1 Abs. 3 SchulG SN

33 Hierbei sei auf die Kulturkreistheorie verwiesen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts »geographisch abgesteckte Kulturkreise« (Keck 2004, 23) als »Wesensganzheiten bezüglich einer bestimmten Anzahl formal übereinstimmender Kulturelemente« (ebd.) definierte.

34 Niendorf/Reitz 2016: 53

35 vgl. Kreuzer 2015

36 vgl. Niendorf/Reitz 2016

37 »Dabei ist insbesondere die Bedeutung von Ehe, eingetragenen Lebenspartnerschaften und Familie für Staat und Gesellschaft zu vermitteln.« (§36 Abs. 1 SchulG SN).

des Zusammenlebens hervorgehoben. Demgegenüber könnte die Vielfalt der Lebensformen in weiterem Sinne aufgenommen werden. Ein Beispiel hierfür liefert das Berliner Schulgesetz, das im Rahmen der Sexualerziehung die »Vielfalt der Lebensweisen«³⁸ betont. Bereits der Entwurf des Deutschen Juristentages verweist auf die Gleichberechtigung *aller* menschlichen Beziehungen.³⁹

Insgesamt hat das sächsische Schulgesetz eine deutliche quantitative und qualitative Erweiterung des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Schule erfahren und dabei innovative Elemente integriert. Gleichwohl haben traditionelle und aus diversitätsreflexiver Perspektive problematische Aspekte weiterhin Bestand im Gesetzestext. Hierbei können die zwei Seiten des Rechts verdeutlicht werden. So können die Aussagen als Ergebnis des zu Grunde liegenden Denkens der verantwortlichen Bildungspolitik aufgefasst werden. Gleichzeitig soll hiermit dieses Denken als Normalität geprägt werden. So schaffen Normen – und Recht ist eine spezielle Form der Norm – Normalität.⁴⁰

Impulse für die Weiterentwicklung des Sächsischen Schulgesetzes aus diversitätsreflexiver Perspektive

In Bezug auf die dargestellten Problemfelder werden folgende Impulse für die Weiterentwicklung des Sächsischen Schulgesetzes aus diversitätsreflexiver Perspektive gegeben:

1. **Es wird die Implementation eines postkategorialen Antidiskriminierungsrechts durch Verwendung Machtverhältnisse berücksichtigender Ausdrucksweisen anstelle der bisherigen kategorialen Antidiskriminierungsaussagen empfohlen.** So sollten insbesondere rassistische Gründe bzw. Zuschreibungen anstelle der Kategorien ethnische und kulturelle Herkunft angeführt werden. Hinzu sollten die explizite Berücksichtigung der verschiedenen Diskriminierungsformen (strukturell, institutionell etc.) und Diskriminierungsbereiche (Belästigung, Benachteiligung etc.),

das Anführen von (positiven) Maßnahmen und Beschwerdewegen und das Aufheben von Vorbehalten des Diskriminierungsschutzes kommen.

2. **Im Kontext natio-ethno-kultureller Aspekte sollte eine Veränderung in Richtung mehrsprachige Institution im Sinne der (gleichwertigen) Wertschätzung von Familiensprachen bzw. von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit erfolgen.** Religionsbezogen sollte die Gleichwertigkeit (globaler) religiöser und areligiöser Vielfalt vorgenommen werden. Der Aspekt der Heimatliebe sollte gestrichen werden. Anstelle eines derartigen emotionsgeladenen statischen und territorialen Verständnisses sollten kritische, mobile und plurale Verständnisse von Zugehörigkeiten zu lokalen und sozialen Umfeldern verdeutlicht werden. Darüber hinaus sollten ein kritisch-reflexives Kulturverständnis und kulturelle, transnationale Mehrfachzugehörigkeiten Beachtung finden.
3. **Inklusion sollte im weiten Sinne im Schulgesetz aufgefasst werden und sich somit auf alle Schüler:innen beziehen.**⁴¹ Hinsichtlich körperbezogener Aspekte sollte von einem biologistisch-defizitorientiertem Verständnis von Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf Abschied genommen werden. Stattdessen sollte der Fokus auf das behindernde Umfeld im Kontext Schule gelegt werden. Durch die Aufhebung der o. g. Einschränkungen bzgl. des inklusiven Unterrichts würde eine weitere Reduktion exkludierender Maßnahmen erfolgen.

Insgesamt sollte ein kritisch-reflexives Verständnis von Diversität bzw. Gruppenzuschreibungen deutlich gemacht werden, das die Mehrdimensionalität und Intersektionalität von Vielfalt und Differenz bzw. die Mehrfachzugehörigkeiten und das Hybride der Individuen hervorhebt. Ein selbstkritischer Blick auf institutionelle und strukturelle (Diskriminierungs-)Verhältnisse sollte aufgenommen werden. Eine entsprechende sprachliche Ausgestaltung in postkategorialer, gendersensibler und generell sprachsensibler Hinsicht sollte diesem Verständnis von Diversität Ausdruck verleihen.

38 §12 Abs. 7 SchulG BE

39 vgl. DJT-SchulGE 1981

40 vgl. Baer 2004

41 vgl. z.B. §3 Abs. 4 BremSchulG

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (2018):

Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. Berlin.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (2013):

Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Berlin.

Baer, Susanne (2004): Geschlecht und Recht – zur rechtspolitischen Steuerung der Geschlechterverhältnisse. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (BpB), 71–83.

Breiwe, René (2020): Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.

Brüggen, Georg/Rechentn, Thomas; Geiert, Constanze (2017): Schulgesetz für den Freistaat Sachsen mit ausführlicher Einführung und Materialien. Dresden: SV Saxonia Verlag.

Dern, Susanne/Schmid, Alexander/Spangenberg, Ulrike (2013): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Berlin.

Deutscher Juristentag (DJT-SchulGE) (1981): Schule im Rechtsstaat. Band I. Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keck, Rudolf (2004): Zum Stellenwert von Heterogenität und Multikulturalität in der pädagogischen Gegenwartsdiskussion. In: Keck, Rudolf/Rudolph, Margitta/Whybra, David/Wiater, Werner (Hg.): Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Münster: LIT Verlag, 21–37.

Kreutzer, Florian (2015): Stigma »Kopftuch«. Zur rassistischen Produktion von Andersheit. Bielefeld: transcript.

Lüders, Christine/Schlenzka, Nathalie (2016): Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 66 (9), 36–41.

Mißling, Sven/Ückert, Oliver (2015): Das Recht auf inklusive Bildung in der Schule. Stand der Umsetzung von Art. 24 UN-BRK in der deutschen Schulgesetzgebung nach fünf Jahren. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 63 (1), 63–78.

Naguib, Tarek (2012): Postkategoriale »Gleichheit und Differenz«. Antidiskriminierungsrecht ohne Kategorien denken! In: Ast, Stephan/Hänni, Julia/Mathis, Klaus/Zabel, Benno (Hg.): Gleichheit und Universalität. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 179–194.

Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Druckteam.

Rudolf, Beate (2009): Gender und Diversity als rechtliche Kategorien: Verbindungslinien, Konfliktfelder und Perspektiven. In: Andresen, Sünne/Koreuber, Mechthild/Lüdke, Dorothea (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155–173.

Supik, Linda (2018): Praktische De/Kategorisierung: Kinder Sortieren. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 104–111.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SOTIRIA MIDELIA

Es braucht ein explizites Diskriminierungsverbot an sächsischen Schulen und einen rechtlichen Diskriminierungsschutz für den Bereich Bildung in Sachsen

Für viele Schüler:innen gehören Diskriminierungserfahrungen an sächsischen Schulen zu ihrer Lebensrealität. Dabei gibt es keine qualifizierten Unterstützungsstrukturen im System Schule, an die sich Betroffene wenden können. Darüber hinaus besteht nach dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz kein rechtlicher Schutz. Das sind große Herausforderungen, vor denen betroffene Schüler:innen und deren Eltern stehen.

Im Folgenden möchte ich vor allem die rechtlichen Schutzlücken aufzeigen und einige Gedanken dazu vorstellen, wie diese geschlossen werden könnten und welche Handlungsmöglichkeiten Betroffene im Fall von  Diskriminierung haben.

Fallbeispiele und Fallzahlen aus der Beratungsarbeit des Antidiskriminierungsbüro Sachsen

Das Antidiskriminierungsbüro Sachsen (ADB Sachsen) ist eine Anlaufstelle für Betroffene von Diskriminierung in Sachsen. Seit über 13 Jahren berät das ADB Sachsen Menschen, die aufgrund ihrer Behinderung, ihres Geschlechts, ihres Lebensalters, ihrer sexuellen Identität, der Religion/Weltanschauung oder rassistischen Zuschreibungen Diskriminierung erleben. Um unsere Praxiserfahrungen darzustellen, möchte ich hier einige anonymisierte Fallbeispiele aus der Beratungsarbeit vorstellen. Zumal es sich um Diskriminierungsfälle aus dem Bereich Schule handelt, möchte ich auf deren Triggerpotential hinweisen:

»Die Schülerin einer Oberschule wurde monatelang von Lehrer:innen und Mitschüler:innen beleidigt und gemobbt. Ihre Lehrer:innen nannten sie »Araberin« und Mitschüler:innen weigerten sich neben ihr zu sitzen oder mit ihr Aufgaben zu machen, weil sie ein Kopftuch trägt.

ZU MEINER PERSON

Ich arbeite seit 2008 beim Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V. in Leipzig und bin seit 2015 Teil der Geschäftsführung. Neben der Geschäftsführung leite ich verschiedene Projekte, die sich in den Themenfeldern Antidiskriminierung, Diskriminierung und Rassismus bewegen. Ich habe an der Universität Hannover und der Universität Leipzig Soziologie, Politikwissenschaften, Mittlere und Neuere Geschichte studiert mit den Themen- und Forschungsschwerpunkten Bildungsungleichheit, Gender Studies, Kolonialismus und Rassismus.

MEINE VISION

Eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft braucht im Sinne eines wirksamen (auch rechtlichen) Diskriminierungsschutzes eine unabhängige und weisungsungebundene Informations- und Beschwerdestelle für betroffene Schüler:innen, damit diese eine vertrauensvolle und qualifizierte Stelle haben, an die sie sich wenden können, um gegen Diskriminierung vorzugehen und ihr Recht auf Gleichbehandlung einfordern zu können!

Die betroffene Schülerin wandte sich an die Schulleitung, dort fand sie jedoch keine Unterstützung, ihr wurde unterstellt, dass sie durch das Tragen des Kopftuches selbst an der Situation schuld sei.«

»An einer sächsischen Förderschule mit einem relativ hohen Anteil an gehörlosen Schüler:innen sieht die Schulleitung keinen Bedarf, die Deutsche Gebärdensprache (DGS) als Unterrichtssprache zu fördern. Die Schulleitung unterstützt weder die Qualifizierung der an der Schule tätigen Lehrer:innen in der DGS, noch den Einsatz von Gebärdensprachdolmetschung im Unterricht. Den gehörlosen Schüler:innen wird durch das Fehlen von DGS stark erschwert, am Unterricht teilzunehmen und diesem zu folgen.«

»Ein nicht-offen schwuler Schüler wendet sich an seinen Lehrer, mit der Bitte einzugreifen, wenn homophobe Sprüche wie ›Schwule Sau‹ im Klassenzimmer fallen. Der Lehrer verweigert die Bitte und sagt dem Schüler, er solle sich nicht so anstellen und fragt ihn, ob er nicht selbst schwul sei.«

»Ein Vater telefoniert alle Gymnasien in seiner Stadt ab, um eine Schule zu finden, die seinen Trans*-Sohn als Jungen einschult. Keine einzige Schule erklärt sich dazu bereit.«

»Ein Schwarzer Schüler wird von seinen Weißen Mitschüler:innen regelmäßig mit dem N-Wort gerufen. Die Weiße Klassenlehrerin unternimmt nichts dagegen, sie sieht darin kein Problem.«

Im Zeitraum von Oktober 2019 bis März 2020 – also innerhalb eines halben Jahres – wurden dem ADB Sachsen 134 Diskriminierungsfälle aus Sachsen gemeldet. Dabei werden acht Prozent der Fälle dem Bereich Bildung zugeordnet. Das ADB Sachsen geht von einer weitaus höheren Zahl hinter den aktuell gemeldeten Fällen im Bereich Bildung aus. Das Risiko, an einer Schule diskriminiert zu werden, ist sehr hoch. Das geht aus einer Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes aus dem Jahr 2013¹ hervor.

Schützt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz vor Diskriminierung in der Schule?

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) ist ein Bundesgesetz, welches am 18. August 2006 in Kraft getreten ist. Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aufgrund von

- ▶ rassistischen Zuschreibungen/ethnischer Herkunft,
- ▶ der Religion oder Weltanschauung,
- ▶ einer Behinderung,
- ▶ des Alters
- ▶ oder der sexuellen Identität

zu verhindern oder zu beseitigen (§ 1 AGG). Damit schützt das AGG Menschen, die aufgrund einer oder mehrerer dieser Merkmale/Kategorien Diskriminierung erleben. Der Anwendungsbereich des AGG erstreckt sich auf die Lebensbereiche

- ▶ Arbeit und Beschäftigung
- ▶ Güter und Dienstleistungen
- ▶ Sozialschutz
- ▶ und Bildung.

Ich werde im Folgenden kurz auf die Anwendbarkeit des AGG im Bildungsbereich eingehen. Das AGG findet in dem Bereich nur Anwendung, wenn es sich um private Bildungseinrichtungen handelt. Damit sind öffentliche/staatliche Bildungseinrichtungen wie Grundschulen, Förderschulen, weiterführende Schulen, Hochschulen u. a. ausgeschlossen, wenn die Betroffenen Schüler:innen oder Studierende etc. sind, also in keinem Arbeitsverhältnis mit der Einrichtung stehen. Betroffene Personen, die in einem Arbeitsverhältnis stehen, sind über das AGG geschützt. Das bedeutet, in den oben genannten Fallbeispielen findet das AGG keine Anwendung. Zwar ist Diskriminierung nach §1 AGG verboten, aber das AGG enthält keine Rechtsfolgen, wenn Diskriminierungen im öffentlichen Bildungsbereich stattfinden. Betroffene Schüler:innen können nicht ihr Recht auf Gleichbehandlung nach dem AGG einfordern bzw. einklagen, sie haben kein Beschwerderecht oder können ebenso wenig Schadensersatz oder Entschädigung geltend machen.

¹ vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich – eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme, Berlin 2013.

Die Schutzlücken des AGG im Bildungsbereich können wie folgt zusammengefasst werden:

- ▶ Der Bereich des Bildungswesens liegt in der Gesetzgebungskompetenz der Bundesländer (Föderalismus).
- ▶ Es liegt in der Verantwortung jedes einzelnen Bundeslandes, die rechtlichen Schutzlücken im Landesrecht zu schließen. Als erstes und einziges Bundesland hat Berlin am 4. Juni 2020 ein Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) verabschiedet. Das LADG gilt für die gesamte öffentliche Verwaltung und alle öffentlichen Stellen des Landes.² Hierunter fallen u. a. Schulen und Hochschulen, so dass Schüler:innen nach dem LADG ihr Recht auf Gleichbehandlung einfordern und durchsetzen können. Wie dieses in der Praxis umgesetzt werden kann, wird ein spannender Prozess werden.
- ▶ Der Freistaat Sachsen sieht in seinem Schulgesetz keinerlei rechtlichen Schutz in Diskriminierungsfällen vor.

Fehlender rechtlicher Diskriminierungsschutz auf Landesebene

Das Sächsische Schulgesetz (SächsSchulG) ist im Jahr 2017 novelliert worden. Im Novellierungsprozess haben verschiedene Organisationen, Initiativen und Interessenvertretungen auf den fehlenden Diskriminierungsschutz hingewiesen und damit einhergehend grundsätzliche Forderungen zum Diskriminierungsschutz an das Sächsische Ministerium für Kultus gerichtet. Die Forderungen fanden keinen Eingang im neuen SächsSchulG. Dieses sieht auch nach der Novellierung keinen expliziten Diskriminierungsschutz und kein Recht auf inklusive Beschulung vor – von einem diversitätsorientierten Gesetz kann hier nicht die Rede sein.

Wie bereits von René Breiwe im vorangegangenen Dossierbeitrag dargestellt, gibt es lediglich vereinzelt in vier Paragraphen Bezüge zur vielfältigen Schüler:innen-schaft. Diese haben ausschließlich einen symbolischen Charakter, sie gehen nicht weit genug und sind nicht bahnbrechend, ganz abgesehen davon, dass von diesen keine Rechtsansprüche abgeleitet werden können.

Nach §1 Abs. 5 SächsSchulG sollen Schüler:innen

»insbesondere lernen (...), allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinungen, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten, (...)«.

Auffällig ist, dass ausschließlich Schüler:innen adressiert und in die Verantwortung genommen werden. Das Lehrpersonal oder auch die Schulleitung sind hier gänzlich ausgenommen. Dies führt zu keiner Antidiskriminierungskultur in der Schule. Um nachhaltig gegen Diskriminierung vorzugehen und Betroffene zu schützen, braucht es mehr als symbolische Passagen. Notwendig sind u. a. Unterstützungsstrukturen wie zum Beispiel Informations- und Beschwerdestellen.

In § 4c Abs. 5 SächsSchulG wird den Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf die Möglichkeit eingeräumt, auf Regelschulen gehen zu können, wenn sie den Wunsch haben, inklusiv beschult zu werden. Zugleich wird diese Option durch folgende Bedingungen eingeschränkt:

1. Wenn unter Berücksichtigung der organisatorischen, personellen und sächlichen Voraussetzungen es dem individuellen Förderbedarf des Schülers entspricht,
2. wenn die Funktionsfähigkeit des Unterrichts nicht erheblich beeinträchtigt wird und
3. wenn keine akute Selbst- oder Fremdgefährdung festgestellt wird.³

Diese Beschränkungen widersprechen dem Recht auf inklusive Beschulung, wie es die ► UN-Behindertenrechtskonvention formuliert und vorsieht.

² vgl. §3 Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) 2020

³ vgl. § 4c Abs. 5 SächsSchulG, 2017

Zum Thema Vielfalt von Lebensweisen wird in §36 Abs. 1 SächsSchG festgehalten:

»Die Sexualerziehung soll für die unterschiedlichen Wertvorstellungen auf diesem Gebiet offen sein. Dabei ist insbesondere die Bedeutung von Ehe, eingetragenen Lebenspartnerschaften und Familie für Staat und Gesellschaft zu vermitteln.«

Das Neue ist, wie *René Breiwe richtig feststellt*, dass zum ersten Mal eingetragene Lebenspartnerschaften im Gesetz benannt werden. Zudem wird festgehalten, dass es eine Offenheit für unterschiedliche Wertvorstellungen braucht. Das Gesetz bleibt aber auf einer rein symbolischen Ebene stehen. Es gibt keine Konzepte, Pläne oder Vorgaben, wie Wertschätzung gegenüber der Vielfalt unterschiedlicher Lebensentwürfe im Unterricht vermittelt werden soll. Die Lehrpläne und Lehrmaterialien müssten u. a. dahingehend überarbeitet werden.

Zusammenstellung der rechtlichen Schutzlücken in Sachsen:

- ▶ Diskriminierungsverbot: Es ist kein ausdrückliches Diskriminierungsverbot formuliert.
- ▶ Schulzugang/Schulübergang: Regelungen über den Schulzugang enthalten keine Diskriminierungsverbote.
- ▶ Gestaltung des Unterrichts: Es fehlt ein ausdrückliches Diskriminierungsverbot für Lernmittel.
- ▶ Beschwerdestrukturen und Anlaufstellen: Schulen verfügen in der Regel über keine Anlaufstellen und Beschwerdestrukturen für Betroffene von Diskriminierung.

Handlungsempfehlungen aus Antidiskriminierungsperspektive – was sollte am Schulgesetz geändert werden und welche Handlungsmöglichkeiten haben Schüler:innen?

In den vorangegangenen Abschnitten war es mir wichtig, deutlich zu machen, dass Diskriminierung an sächsischen Schulen Realität ist, Betroffene aber keinen rechtlichen Schutz in Anspruch nehmen können und es ebenso grundsätzlich an Beschwerdestellen und Unterstützungsstrukturen fehlt.

Im Folgenden möchte ich nun auf die Handlungsebene eingehen. Schwerpunkte bilden dabei die Empfehlungen zur Überarbeitung des Schulgesetzes und Handlungsempfehlungen für betroffene Schüler:innen.

Die skizzierten Empfehlungen sind erste Ideen und Vorschläge, wie das Schulgesetz im Sinne eines wirkungsvollen rechtlichen Diskriminierungsschutzes überarbeitet werden könnte und richten sich an das Sächsische Ministerium für Kultus.

Im Teil **Allgemeine Vorschriften** des sächsischen Schulgesetzes könnte sich das Ministerium an folgenden Empfehlungen orientieren:

- 1) Es muss ein expliziter Diskriminierungsschutz im Gesetz verankert werden und Regelungen zur Umsetzung müssen benannt werden:
 - a. Dafür müssen die Diskriminierungsformen wie im AGG definiert werden:
 - i. Unmittelbare Benachteiligung (direkte Diskriminierung)
 - ii. Mittelbare Benachteiligung (indirekte Diskriminierung)
 - iii. Belästigung
 - iv. Sexuelle Belästigung
 - v. Anweisung zur Benachteiligung

- b. Die Schutzdimensionen (Merkmale/Kategorien) müssen benannt werden:
- i. Behinderung/chronische Erkrankung
 - ii. Geschlecht
 - iii. Lebensalter
 - iv. Rassistische Zuschreibungen/ ethnische Herkunft
 - v. Religion/Weltanschauung
 - vi. Sexuelle Identität
- c. Betroffene brauchen Beratungs- und Beschwerderechte. Dafür müssen Anlauf- und Beschwerdestrukturen aufgebaut und etabliert werden.
- 2) Nichtdiskriminierung muss explizit als Bildungs- und Erziehungsauftrag aufgenommen werden.
 - 3) Ein individueller Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung (ohne Ressourcenvorbehalte) muss ebenso Eingang im Schulgesetz finden.
 - 4) Diskriminierungsfreie Verfahren bei Schulübergängen, insbesondere beim Übergang auf das Gymnasium müssen gesichert und gewährleistet werden.

Schulpflicht

Kindern und Jugendlichen, die in Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften in Sachsen leben, wird ihr Grundrecht auf Bildung, wie es in der UN-Kinderrechtskonvention, in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union u. a. verankert ist, verwehrt. Die Schulpflicht, die eigentlich auch für diese Kinder und Jugendliche in Sachsen gelten sollte, wird außer Kraft gesetzt. Das ist ein klarer und sogar mehrfacher Rechtsverstoß. Kinder und Jugendliche dürfen/können zum Teil über mehrere Monate die Schule nicht besuchen.

Vor dem Hintergrund muss der Teil 3 zur **Schulpflicht** im Sächsischen Schulgesetz vor allem der § 26 Allgemeines Abs. 1 SächsSchulG überarbeitet werden. Der Wortlaut ist:

»Schulpflicht besteht für alle Kinder und Jugendlichen, die im Freistaat Sachsen ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben.«⁴

Die Empfehlung zur Überarbeitung dieses Paragraphen:

1. Es braucht ein explizites Recht auf Bildung/ Schulbesuch für Kinder und Jugendliche ohne Aufenthaltstitel oder Duldung (Erstaufnahmeeinrichtungen, Gemeinschaftsunterkünfte).
2. Genauso muss eine explizite Schulpflicht-Regelung für Kinder/Jugendliche mit asylrechtlicher Aufenthaltsgestattung sowie Duldung erarbeitet werden.

Familien- und Sexualerziehung

Im Paragraph 36 ist die »Familien- und Sexualerziehung« geregelt (s. o.), darin heißt es u. a.

»Ziel der Familien- und Sexualerziehung ist es, die Schüler altersgemäß mit den biologischen, ethischen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut zu machen und auf das Leben in Partnerschaft und Familie vorzubereiten. Die Sexualerziehung soll für die unterschiedlichen Wertvorstellungen auf diesem Gebiet offen sein. Dabei ist insbesondere die Bedeutung von Ehe, eingetragenen Lebenspartnerschaften und Familien für Staat und Gesellschaft zu vermitteln.«⁵

Es stellt sich die Fragen, was mit der Offenheit für unterschiedliche Wertvorstellungen gemeint ist? Der Wortlaut ist vage formuliert, so dass die Vermutung nahe liegt, dass die vorherrschenden heteronormativen Wertvorstellungen als Maßstab bei der Gestaltung der Familien- und Sexualerziehung herangezogen werden sollen, anstelle konkreter zu werden und deutlich zu machen, dass vielfältige Genderidentitäten, Lebens-

⁴ vgl. § 26 Abs. 1 SächsSchulG, 2017

⁵ vgl. § 36 Abs. 1 SächsSchulG, 2017

formen und Sexualitäten Teil der gesellschaftlichen Realität sind und daher ebenso Teil der Familien- und Sexualerziehung werden sollten.

Darüber hinaus haben es die Gesetzgeber:innen versäumt, sich gegen eine heteronormative und für eine diskriminierungsfreie Familien- und Sexualerziehung auszusprechen und den Diskriminierungsschutz an dieser Stelle ebenso gesetzlich zu verankern.

Zulassung von Lehr- und Lernmitteln

Im § 60 Abs. 2 des Schulgesetzes sind die Zulassungsvoraussetzungen von Lehr- und Lernmittel geregelt.

Zulassungsvoraussetzungen sind insbesondere:

- (1) Übereinstimmung mit den Rechtsvorschriften;
- (2) Übereinstimmung mit den Zielen und Inhalten des entsprechenden Lehrplans sowie angemessene didaktische Aufbereitung der Stoffe;
- (3) Vereinbarkeit mit einer wirtschaftlichen Haushaltsführung.⁶

An dieser Stelle fehlt gänzlich ein Zulassungsverbot von Lehr- und Lernmitteln, die diskriminierende Inhalte oder stereotype Darstellungen beinhalten. Es gibt Schulbücher in Sachsen mit diskriminierenden Inhalten, die dringend einer Überarbeitung bedürfen. Vor dem Hintergrund wird folgendes empfohlen:

Diskriminierungsfreie und Vielfalt repräsentierende Lehr- und Lernmittel:

- 1) Es wird ein ausdrückliches Zulassungsverbot für Lehr- und Lernmittel benötigt, die diskriminierende Inhalte abbilden.
- 2) Die Lehr- und Lernmittel sind dahingehend zu konzipieren, dass sie diskriminierungsfrei sind und Vielfalt repräsentieren.

Kompetenzerweiterung der Lehrer:innen

In § 40 Abs. 2 des Schulgesetzes werden die Vorgaben zur fachlichen und pädagogischen Fortbildung der Lehrer:innen festgehalten. Diese sind äußerst allgemein formuliert, haben keine weiteren inhaltlichen Bezugspunkte und verweisen weiterführend auf geltende Rechtsverordnungen.

Die Sensibilisierung von und Kompetenzerweiterung bei Lehrer:innen für Vielfalt und gegen Diskriminierung muss geregelt werden, ob im Schulgesetz selber oder in den bestehenden Rechtsverordnungen.

Im Rahmen der Hochschulausbildung von Lehrer:innen müssen Vielfaltskompetenz und Diskriminierungssensibilität vermittelt werden.

- 1) Die Vielfaltskompetenz und Diskriminierungssensibilität von Lehrer:innen muss kontinuierlich im Rahmen von zertifizierten Fortbildungen weiterentwickelt und gestärkt werden.
- 1) Ebenso muss die Diversität auf Seiten der Lehrer:innen gefördert und erhöht werden.

⁶ vgl. § 60 Abs. 2 ebd.

Handlungsempfehlungen für betroffene Schüler:innen und Eltern, wie sie mit Diskriminierung umgehen können

Interventionen gegen Diskriminierung basieren immer auf den persönlichen Entscheidungen der Betroffenen, ob und wie sie gegen die erlebte Diskriminierung vorgehen wollen. Trotz des fehlenden rechtlichen Schutzes gibt es Handlungsspielräume für Betroffene, die sie nutzen können. Denn Betroffene müssen Diskriminierungen nicht hinnehmen – sie können sich wehren. Deshalb werden nachfolgend Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, die sich an Betroffene von Diskriminierung richten. Sie können aber genauso eine Orientierung für Angehörige oder Lehrer:innen und Schulsozialarbeiter:innen sein.

■ Teilen Sie Ihre Erfahrungen mit Anderen.

Berichten Sie von Ihrer Erfahrung. Personen, die ähnliches erlebt haben, können Sie dabei stärken zu erkennen, dass Diskriminierung in der Schule kein individuelles Problem ist. Auch wenn Sie persönlich nicht gegen die erlebte(n) Diskriminierung(en) vorgehen wollen: Die Erfahrung zu teilen, kann Sie dabei unterstützen, das Erlebte zu verarbeiten und es nicht auf sich persönlich zu beziehen.

■ Fertigen Sie ein Gedächtnisprotokoll an.

Schnell verblasst die detaillierte Erinnerung an das jeweilige Diskriminierungserlebnis. Gefühle wie Wut oder Enttäuschung können die detaillierte Erinnerung überlagern oder das Erfahrene verschwimmt mit zuvor erlebten Situationen bzw. vermengt sich mit den Erinnerungen von Begleiter:innen in der Situation. Die diskriminierenden Handlungen und/oder Äußerungen sollten Sie daher so konkret wie möglich festhalten. Manchmal kristallisiert sich erst Wochen später heraus, dass es für das persönliche Wohlbefinden gut wäre, die erlebte Situation gegenüber der diskriminierenden Stelle zu problematisieren. Sollten Sie im Nachgang für sich entscheiden, die Diskriminierung aufzuarbeiten oder dagegen vorzugehen, so ist ein Gedächtnisprotokoll, das möglichst detailliert den Verlauf und die konkreten Äußerungen festhält, enorm hilfreich. Oft bildet es die Grundlage für den weiteren Handlungsverlauf. Auch für den Fall, dass die Problematisierung der erlebten Diskriminierung – wenn auch nicht unterstützt durch das AGG – nicht Ihr persönlicher Weg ist, so kann es hilfreich sein, das Erlebte zu notieren. Betroffene beschreiben, dass eine Niederschrift durchaus einen Teil zur Verarbeitung und Stärkung beigetragen hat. Für das Gedächtnisprotokoll können Sie sich an folgenden Fragen orientieren:

- ▶ Wo und wann ist die Diskriminierung passiert?
- ▶ Von wem wurden Sie diskriminiert?
- ▶ Beschreiben Sie in kurzen Sätzen, was passiert ist: Wer war beteiligt? Was ist zuerst passiert, was danach? Was haben die beteiligten Menschen gesagt und getan? Wie ist die Situation geendet? Wie lange hat die Situation gedauert?
- ▶ Gibt es Beweise (z. B. Fotos, Briefe, E-Mails)?
- ▶ Gibt es Menschen, die die Situation beobachtet haben oder beteiligt gewesen sind (Namen, Kontaktmöglichkeit)?

■ Sprechen Sie die Ungleichbehandlung an und bitten Sie um Klärung.

Sollte Ihr Anliegen bei einem Gespräch von dem:der Lehrer:in nicht ernst genommen werden, Ihnen nicht geglaubt werden oder der:die Lehrer:in untätig bleiben, wenden Sie sich an eine übergeordnete Stelle. Dies kann zum Beispiel die Schulleitung sein. Sprechen Sie die erlebte Ungleichbehandlung an und bitten Sie um eine Klärung des Vorfalles. Sie können ebenso Gremien wie z.B. Schulleiternrat oder den Schüler:innenrat einbeziehen.

■ Schreiben Sie eine Beschwerde.

Sie können Ihre Beschwerde in Form eines Beschwerdebriefes direkt an Lehrpersonal richten, wenn es für die Diskriminierung verantwortlich ist. Für den Fall, dass es sich um eine Diskriminierung handelt, die von einem:einer Schüler:in ausging, kann der Brief an den:die Lehrer:in adressiert werden, die zu dem Zeitpunkt unterrichtete oder an den:die Klassenlehrer:in. Sie können den Beschwerdebrief selbst verfassen oder sich an eine qualifizierte Beratungsstelle wenden, wie das Antidiskriminierungsbüro Sachsen.

■ Seien Sie solidarisch.

Wenn Sie bemerken, dass (auch) andere Mitschüler:innen diskriminiert werden, zeigen Sie sich solidarisch. Sie können die gemeinsamen Erfahrungen teilen, sich gegenseitig stärken und ggf. gemeinsam gegen das Erlebte vorgehen.

■ Beschwerde? Vermittlungsgespräch? Öffentlichkeitsarbeit? Individueller Verarbeitungsprozess?

Wenn Sie eine erlebte diskriminierende Situation melden oder darüber reden möchten, sich beraten lassen wollen oder den Vorfall dokumentieren lassen wollen, wenden Sie sich an eine qualifizierte Beratungsstelle, wie z.B. das Antidiskriminierungsbüro Sachsen. Eine Beratungsstelle unterstützt Sie in der Entscheidungsfindung und Abwägung. Gemeinsam wird besprochen, welche (weiteren) Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, zielführend und passend für Sie sind und in welcher Form Sie dabei unterstützt werden können. In Bezug auf Diskriminierungserfahrungen im Kontext Schule geht es explizit darum, auch Unterstützungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume über den Diskriminierungsschutz durch das AGG hinaus umzusetzen.

Nehmen Sie Kontakt zu einer der drei Beratungsstellen in Sachsen auf:

*Geschäftsstelle Leipzig:
Mail: info@adb-sachsen.de
Tel. 0341/30 39 492*

*Regionalstelle Chemnitz:
Mail: chemnitz@adb-sachsen.de
Tel. 0371/433 084 61*

*Regionalstelle Dresden:
Mail: dresden@adb-sachsen.de
Tel. 0351/481 981 37*

Literatur und Quellen:

Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V. (Hg.) (2014):

Diskriminierung als Thema in der migrationsbezogenen Beratung. Leipzig: ADB.

Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V. (Hg.) (2020):

Projektbericht 2017–2019. Leipzig: ADB.

Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V. (2016): Stellungnahme: Es braucht ein explizites Diskriminierungsverbot an sächsischen Schulen – Für einen rechtlichen Diskriminierungsschutz im sächsischen Schulgesetz. Leipzig: ADB.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2010): AGG-Wegweiser – Erläuterungen und Beispiele zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, aktualisierte Version von 2019. Online unter http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Wegweiser/agg_wegweiser_erlaeuterungen_beispiele.pdf?__blob=publicationFile (20.12.2020)

Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDiSK) (Hg.) (2016): Diskriminierung in Schulen und Kitas. Empfehlungen für eine wirksame Informations- und Beschwerdestelle in Berlin. Positionspapier. Online unter http://www.benedisk.de/wp-content/uploads/2016/03/2016_Empfehlungen-Beschwerdest-Diskriminierung-Schule-Kita-Berlin_F_web.pdf (20.12.2020)

Dern, Susanne/Spangenberg, Ulrike (2013): Gutachten im Auftrag der Stiftung Leben ohne Rassismus. Diskriminierungsschutz in NRW – Rechtliche Rahmenbedingungen und Reformbedarf. Online unter http://www.nrwgegen-diskriminierung.de/files/pdf/Gutachten_Diskriminierungsschutz_in_NRW_fin.pdf (20.12.2020)

Gesetz zur Stärkung der Inklusion von Menschen mit Behinderung im Freistaat Sachsen (Sächsisches Inklusionsgesetz), vom 2. Juli 2019.

GEW Landesverband Berlin (2016): Rechtlicher Rahmen für eine unabhängige Beschwerdestelle zum Schutz gegen Diskriminierung in Berliner Schulen.

Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich – eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG), Gesetzes- und Verordnungsblatt für Berlin, 76. Jahrgang, Nr. 29, 2020: 532.

Sächsisches Schulgesetz (SächsSchulG), Neufassung vom 27. September 2018.

Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V. (Hg.) (2014):

Diskriminierung als Thema in der migrationsbezogenen Beratung. Leipzig: ADB.

Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V. (Hg.) (2020):

Projektbericht 2017-2019. Leipzig: ADB.

Antidiskriminierungsbüro Sachsen e. V. (2016): Stellungnahme: Es braucht ein explizites Diskriminierungsverbot an sächsischen Schulen – Für einen rechtlichen Diskriminierungsschutz im sächsischen Schulgesetz. Leipzig: ADB.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2010): AGG-Wegweiser – Erläuterungen und Beispiele zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, aktualisierte Version von 2019. Online unter http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Wegweiser/agg_wegweiser_erlaeuterungen_beispiele.pdf?__blob=publicationFile (20.12.2020)

Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDiSK) (Hg.) (2016): Diskriminierung in Schulen und Kitas. Empfehlungen für eine wirksame Informations- und Beschwerdestelle in Berlin. Positionspapier. Online unter http://www.benedisk.de/wp-content/uploads/2016/03/2016_Empfehlungen-Beschwerdest-Diskriminierung-Schule-Kita-Berlin_F_web.pdf (20.12.2020)

Dern, Susanne/Spangenberg, Ulrike (2013): Gutachten im Auftrag der Stiftung Leben ohne Rassismus. Diskriminierungsschutz in NRW – Rechtliche Rahmenbedingungen und Reformbedarf. Online unter http://www.nrwgegen-diskriminierung.de/files/pdf/Gutachten_Diskriminierungsschutz_in_NRW_fin.pdf (20.12.2020)

Gesetz zur Stärkung der Inklusion von Menschen mit Behinderung im Freistaat Sachsen (Sächsisches Inklusionsgesetz), vom 2. Juli 2019.

GEW Landesverband Berlin (2016): Rechtlicher Rahmen für eine unabhängige Beschwerdestelle zum Schutz gegen Diskriminierung in Berliner Schulen.

Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich – eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG), Gesetzes- und Verordnungsblatt für Berlin, 76. Jahrgang, Nr. 29, 2020: 532.

Sächsisches Schulgesetz (SächsSchulG), Neufassung vom 27. September 2018.

◉ Diskriminierung¹

Der Begriff Diskriminierung kommt von dem lateinischen Begriff *discriminare* und wird übersetzt mit »unterscheiden«. Diskriminierung kann beschrieben werden als Ausschließungspraxis auf der Grundlage einer Ideologie von Überlegenheit und Unterlegenheit, die eine Unterscheidung in Verbindung mit situativer und gesellschaftlich anerkannter ► Macht voraussetzt.

Der Begriff wird im deutschsprachigen Raum im juristischen Kontext innerhalb von Anti-Diskriminierungsgesetzgebungen verwendet. Die Gesetze erfassen die Komplexität von Diskriminierung und Mehrfachdiskriminierung allerdings nur sehr begrenzt. Diskriminierung kann nicht auf individuelles Fehlverhalten einzelner Personen und nicht auf absichtsvolle Handlungen reduziert werden; gleichermaßen kann Diskriminierung nicht aus dem Kontext struktureller ► Machtverhältnisse enthoben werden. Diskriminierung ist nicht umkehrbar, d. h. Schutzräume und Regelungen gegen Diskriminierung können ebenso wenig als (umgekehrte) Diskriminierung missverstanden werden wie Erfahrungen der Verunsicherung, die Personen in machtvollen Positionen machen, wenn sie sich in Räume begeben, in denen sie numerisch in der Minderheit sind. Rassismus, Sexismus, Heteronormativität, Ableismus, Klassismus u. a. werden in diesem Sinne auch als Diskriminierungsverhältnisse beschrieben.

Diskriminierungsverhältnisse wirken sich nicht nur als machtvolle Zuweisung zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen auf Individuen aus, vielmehr schreiben sie sich auch in die Selbstbilder und Körper von Menschen ein.² Diskriminierung ► subjektiviert Individuen. Über direkte und indirekte Erfahrungen und Botschaften innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen von Zugehörigkeit, Normalität und Leistung wird das eigene Selbstbild und die eigene Selbstwahrnehmung – als vermeintlich ›Andere‹ oder als vermeintlich selbstverständliche Profiteur:in innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen – entwickelt.

Diskriminierung kann auf einer institutionellen (z. B. Gesetze, Organisationsstrukturen, Regeln ...), interaktionellen (sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen) und diskursiven (ungeschriebene Gesetze, Normalitätsvorstellungen und Normen, vermittelt über Medien, Erziehung, öffentliche Debatten und anerkannte Praxen) Ebene betrachtet werden. Wichtig ist, dass diese Ebenen miteinander verwoben sind und es sich um eine analytische Trennung handelt, die der Klärung von Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten dient.

◉ Institutionelle Diskriminierung

Das Konzept »Institutionelle Diskriminierung« unterscheidet individuelle und institutionelle sowie offene und verdeckte Diskriminierung und geht auf die Markierung von institutionellem ► Rassismus durch die Black Power Bewegung Ende der 1960er Jahre in den USA sowie Programme antirassistischer Erziehung in Großbritannien zurück.³

Eine wichtige Studie zu Institutioneller Diskriminierung in Deutschland von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002/2009) richtet ihren Blick auf die *Herstellung von (ethnischer) Differenz in der Schule*. Institutionelle Diskriminierung beschreibt hier »formale

1 vgl. Schmidt 2016, 118ff

2 vgl. Velho 2011, 16ff; Mecheril 2007: 17

3 vgl. Gomolla/Radtke 2009. Gomolla und Radtke (2009: 44) beziehen sich auf die Arbeit »Black Power« von Hamilton und Carmichael (1967) sowie auf Williams/Troyna (1986): »Racism, Education and the State«.

Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen«⁴, die u. a. in Organisationen institutionalisiert sind.

Gomolla und Radtke verschieben den Fokus der Analyse von Diskriminierung weg von defizitären Zuschreibungen an die Benachteiligten und ihre Familien (›blaming the victim‹) sowie weg von individualisierenden Schuldzu- und Verantwortungsabweisungen an einzelne Lehrer:innen, die Diskriminierung und Rassismus als Problem individueller Fehleinstellungen und Vorurteile verkennen. Demgegenüber nehmen sie die Eigenrationalität der Organisation, die strukturellen und institutionellen Bedingungen von Differenz und Ungleichheit in den Blick. Ausgangspunkt des Konzeptes der institutionellen Diskriminierung ist die Annahme, »dass Schulen im Umgang mit Heterogenität keine passiven Instanzen sind, sondern über einen erheblichen Handlungsspielraum verfügen und an der Herstellung, Verfestigung oder Modifizierung sozialer Unterschiede teilweise höchst aktiv beteiligt sind«⁵. Über die organisationstheoretische Perspektive wird Schule als gesellschaftliches Teilsystem akzentuiert, das in erster Linie Qualifikationen verteilt und gesellschaftliche Positionen zuweist.⁶ Eine solche Perspektive auf Schule provoziert (nach wie vor) Abwehr, weil das schulische pädagogisch-normative Selbstverständnis als Ort der Sicherung sozialer Gerechtigkeit über das meritokratische Prinzip einer »leistungsgerechten Bewertung«⁷ herausgefordert wird. Woran orientieren sich machtvolle schulische Entscheidungen und Unterscheidungen, »wenn nicht an Gerechtigkeit und (Chancen)gleichheit?«⁸. Welche organisationsinternen Prozesse tragen auf welche Weise zur Herstellung von Bildungsungleichheiten bei? »Wie wird die statistisch gemessene Ungleichheit prozedural hergestellt?«⁹. Ein zentrales Ergebnis der Studie zeigt die Homogenitätserwartung der Schule auf, welche die Entscheidungen der Organisation an Übergangsstellen wie Einschulung und Übergang zur weiterführenden Schule strukturiert – ausgehend von ›Normalbiografien‹ der ›Mittelschicht‹ mit bestimmten Lebensweisen, Familienkulturen, dreijähriger Kindergartenzeit, deutsch-Einsprachigkeit etc.

Zentral ist in Anschluss an diese Studie gerade eine intersektionale und rekonstruierende Perspektive auf die Herstellung von Differenz in und durch Schule und die kontextualisierende Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen, in denen institutionelle Diskriminierung in der Schule möglich wird.

Im Folgenden werden Diskriminierungsformen, auf die in den Beiträgen im Dossier Bezug genommen wird, kurz eingeführt: Klassismus, Ableismus, Heteronormativität, Adulthood und (Neo)Linguizismus.

◉ Klassismus

Klassismus bezeichnet Unterdrückung und Diskriminierung mit Bezug auf Klassenzugehörigkeit oder Klassenherkunft. Der Begriff erfasst nicht nur ökonomische Unterdrückung einer Arbeiter:innenklasse oder sogenannten Armutsklasse, sondern benennt auch auf Kultur, Bildung und ›Lebensstil‹ bezogene Unterscheidungen.¹⁰ Dabei geht es immer auch »um die Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene«¹¹.

4 vgl. Gomolla/Radtke 2009: 14

5 vgl. Gomolla 2015: 197

6 vgl. Gomolla/Radtke 2009: 63ff

7 vgl. ebd.: 64

8 vgl. Gomolla/Radtke 2009: 25

9 vgl. ebd.: 21

10 vgl. Kemper 2008: 51; Kemper/Weinbach 2009

11 vgl. ebd.: 13

Der Begriff Klassismus hat sich insbesondere im Rahmen intersektionaler Perspektiven in antirassistischen und feministischen Bewegungen der 1970er Jahre in den USA herausgebildet.

In Deutschland nahmen anticlassistische Interventionen ihren Ausgangspunkt in den 1980er Jahren in Frauen- und Lesbenbewegungen. Dass Klassismus, trotz vielfältiger anticlassistischer Kämpfe, bis heute so wirkmächtig ist und unsichtbar gemacht werden kann, hängt mit der Dominanz der meritokratischen Ideologie zusammen: Wohlstand und Erfolg werden über die individuelle Leistung(sbereitschaft) gerechtfertigt; Armut wird im Umkehrschluss auf fehlende Leistungsbereitschaft, Faulheit oder Dummheit zurückgeführt und legitimiert.

In Bezug auf das Bildungssystem wird Klassismus vielfach im defizitorientierten Bildungsbenachteiligungsdiskurs aufgelöst und die Kategorie soziale Herkunft kaum verwoben mit weiteren Diskriminierungsverhältnissen wie Rassismus und Transdiskriminierung in Betracht genommen und anerkannt.¹²

► Ableismus

Ableismus kommt aus dem Englischen und beschreibt die Unterdrückung und Diskriminierung entlang von Fähigkeiten und Mobilität. Der Begriff bezieht sich etwa auf körperliche oder psychische Beeinträchtigungen sowie Lernschwierigkeiten. Im deutschsprachigen Raum wird vielfach von Behinderung gesprochen – wobei Menschen nicht behindert *sind*, sondern durch ihre Umwelt und ihre Mitmenschen in ihren Möglichkeiten behindert *werden*. Ableismus beschreibt dabei nicht nur die abwertende Differenzierung und Reduktion von Personen auf ihre Beeinträchtigungen, sondern auch eine vermeintlich positiv bewertende Handlung, die aber auf abwertende Zuschreibungen aufbaut.

Der Begriff Ableismus ist im deutschsprachigen Raum noch recht jung. Er geht insofern über den vielfach verwendeten Begriff der Behindertenfeindlichkeit hinaus, als damit nicht nur eine vermeintlich individuelle, leicht umzukehrende Feindlichkeit fokussiert bzw. nicht nur die Praxis im Umgang mit einer Gruppe bezeichnet wird, »sondern auch die gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen, die diese Praxis hervorbringen«¹³, gemeint sind.

► Heteronormativität

Heteronormativität beschreibt die gesellschaftliche Struktur und die Annahme, dass es nur zwei Geschlechter, nämlich ein männliches und ein weibliches Geschlecht, gibt und diese sich nur gegenseitig erotisch und emotional begehren, d.h. heterosexuell sind.

Diese Annahmen werden naturalisiert: Diejenigen, die sich in dieser naturalisierten Ordnung nicht wiederfinden, werden als Abweichung konstruiert und damit wird die heterosexuelle und zweigeschlechtliche Norm, die unmarkiert bleibt, bestätigt. Mit der Vorsilbe cis- (übersetzt aus dem lateinischen mit »diesseits«) werden hingegen gerade diese norm-zugehörigen, mit Privilegien ausgestatteten Positionen markiert, die sich aus der Übereinstimmung des eigenen Geschlechts mit dem Geschlecht, welches mit der Geburt zugeschrieben wurde, ergeben.

¹² vgl. Seeck 2020

¹³ vgl. Maskos 2020

Privilegien von heterosexuell lebenden und cisgeschlechtlichen Menschen finden sich nicht nur in Vorteilen in Zusammenhang mit der (Hetero-)Ehe und der Lebensform der Kleinfamilie, sondern auch in der alltäglichen Erfahrung des Vorkommens und Gemeintseins, die etwa trans- und intergeschlechtliche sowie queer und/oder homo-, bi- oder asexuell lebende Menschen nicht, in jedem Fall nicht selbstverständlich machen. Die Gewaltförmigkeit dieser heteronormativen Ordnung zeigt sich in den operativen Geschlechtsanpassungen bei Kindern, die nicht ›eindeutig‹ als männlich oder weiblich kategorisiert werden können, in der andauernden Pathologisierung von Trans* und Inter*¹⁴ Menschen und jeder Abwehr und Leugnung gegenüber nicht-binärer Identität – also der Nicht-Übereinstimmung des zugeschriebenen Geschlechts mit dem eigenen Geschlecht.

Der Begriff der Heteronormativität ermöglicht die Benennung, Analyse und Kritik des Herrschaftsverhältnisses, welches diese Gewalt hervorbringt und legitimiert. Dabei setzt dieses selbst mehrdimensionale Herrschaftsverhältnis mit Blick auf die Verwobenheit mit anderen Herrschaftsverhältnissen eine intersektionale Perspektive notwendig voraus.¹⁵

◉ **Adultismus**

Adultismus ist eine relativ wenig thematisierte und reflektierte Diskriminierungsform. Sie verweist auf eine gesellschaftlich bestehende Machtstruktur zwischen den Erwachsenen (englische Bezeichnung ›adult‹) und den als ›Kinder‹ klassifizierten Menschen in jungen Jahren.¹⁶ Adultismus findet sich in einer spezifischen Ungleichbehandlung und Diskriminierung im Alltag, aber auch in Strukturen von Institutionen. Der Begriff verweist z. B. auf die Einstellung und das Verhalten Erwachsener, die davon ausgehen, »dass sie auf Grund ihres Alters intelligenter, kompetenter, schlicht besser sind als Kinder und Jugendliche und sich daher über ihre Meinungen und Ansichten hinwegsetzen«¹⁷ können. Adultismus »problematisiert die Konstruktion von Kind-sein und Erwachsen-sein und die darauf bezogenen Bewertungen aus der Perspektive der erwachsenen Norm«, die von diesem Verhältnis profitiert.¹⁸

◉ **(Neo-)Linguizismus**

Unter Linguizismus wird eine spezifische Form des ◉ Rassismus auf der Ebene von Sprache verstanden. İnci Dirim adoptierte diesen Begriff aus den Arbeiten über koloniale und nationalsozialistische Sprachpolitiken und entwickelte ihn für den aktuellen migrationsgesellschaftlichen Kontext des Umgangs mit Sprachen. Linguizismus zeigt sich in »Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden«¹⁹. Sprache begreift Dirim (auch) als ein Instrument der Erzeugung und Stabilisierung sozialer

14 Wir verwenden hier das Gendersternchen (Asterix) als Schreibweise, die aus der queeren Community kommt, um deutlich zu machen, dass Trans* und Inter* als vereinheitlichende Begriffe nicht taugen, da die jeweiligen Positionierungen und Erfahrungen sehr unterschiedlich sind.

15 vgl. z.B. die Webseite von I-Paed, um weitere Begriffe und Schreibweisen kennenzulernen: <http://www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/>

16 Die Distanzierung von der Verwendung der Bezeichnung ›Kinder‹ verweist auf die Reflexion einer Konstruktion und Normierung einer Menschengruppe in dem öffentlichen Diskurs hin. ›Kinder‹ bzw. ›Kindheit‹ bzw. das, was wir aktuell je nach geopolitischer Verortung darunter verstehen, gab es nicht immer. Kindheit endet z. B. in unterschiedlichen Nationalstaaten mit unterschiedlichem Alter, und das, was wir unter Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben der als ›Kindheit‹ definierten Lebensphase, aber auch als Kompetenzen und Rechte der ›Kinder‹ verstehen, unterscheidet sich sowohl historisch als auch geo-politisch.

17 vgl. Ritz 2008: 128

18 vgl. Winkelmann 2019: 33

19 vgl. Dirim 2010: 91

Ungleichheiten sowie der ► Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Setzungen bestimmter Sprachen oder sprachlicher Merkmale (z. B. Hochdeutsch) als Norm, die Hierarchisierung sprachlicher Varietäten (z. B. sog. Kiezdeutsch) und Dialekte sowie die Kopplung dieser an den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (wie z.B. die Verbindung eines bestimmten Sprachgebrauchs mit bestimmten ›hochwertigen‹ gesellschaftlichen/beruflichen Positionen) erzeugen ► Differenzverhältnisse und soziale Ordnungen.²⁰ Der Begriff **Neolinguizismus** beschreibt nach İnci Dirim die subtilen und latenten Formen des Linguizismus, die nicht mehr explizit artikuliert werden, als implizite Logik jedoch nach wie vor wirksam sind (z. B. in Sprachverboten oder -gebieten in der Schule in Bezug auf Migrationssprachen).²¹

Literatur:

- Dirim, İnci (2010):** »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir: Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, 91–114.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, Mechtild (2015):** Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 193–219.
- Initiative Intersektionale Pädagogik (o.J.):** Intersektionale Pädagogik. Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen. Vgl. auch: www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/
- Kemper, Andreas (2008):** Klassismus. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit e. V. (Hg.): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice Trainings. Düsseldorf: Eigenverlag, 50–52.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009):** Klassismus. Eine Einführung in Theorie, Praxis und Widerstand. Münster: Unrast.
- Maskos, Rebecca (2020):** Warum Ableismus Nichtbehinderten hilft, sich »normal« zu fühlen. Online unter <https://dieneuenorm.de/aktuelles/ableismus-behindertenfeindlichkeit> (21.12. 2020)
- Mecheril, Paul (2007):** Rassismus- und Missachtungskritik als regulative Referenz der Migrationsgesellschaft. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 104 von Juni 2007, 9–24.
- Mecheril, Paul (2008):** »Diversity«. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfungen. In: V.i.S.d.P. Drossou, Olga/MID-Redaktion/Heinrich-Böll-Stiftung (Hrg.): Dossier Politics of Diversity. Ein Dossier über den sich allmählich vollziehenden Perspektivwechsel bei der Gestaltung der gesellschaftlichen Vielfalt. Online unter <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuuepfung> (21.12.2020)
- Ritz, Manuela (2008):** Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: »Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?«. In: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg i. B. 2013 neu unter dem Titel »Handbuch Inklusion« erschienen.
- Schmidt, Bozzi (2016):** Möglichkeits(t)räume diskriminierungskritischer Bildungsarbeit in Schulen – Erfahrungen und Reflexionen aus einer subjektwissenschaftlichen Praxisforschung. Unveröffentlichte kumulative Dissertation. Oldenburg.
- Seeck, Francis (2020):** Hä, was heißt denn Klassismus? Missy Magazine.
- Steinke, Andrea (2019):** Wie können adultistische Strukturen in der Kindertagesbetreuung erkannt und reflektiert werden? In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hg.): Kita-Einstieg – Wissen kompakt.

²⁰ vgl. Dirim 2010: 91f.

²¹ vgl. ebd.: 96

- Velho, Astride (2011):** Un/Tiefen der Macht: Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis. In: Landeshauptstadt München, Direktorium, Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund AMIGRA (Hg.): Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung. Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit. Dokumentation der Fachtagung vom 12.10.2010, 12–39.
- Winkelmann, Anne (2019):** Machtgeschichten. Ein Fortbildungsbuch zu Adultismus für Kita, Grundschule und Familie. Edition claus.

2. Rassismuskritische und postkoloniale Befragungen von Wissen und Bildung in Schule

Rassismuskritische sowie post- und dekoloniale Befragungen von Wissen und Bildung in der Schule

Welches und wessen Wissen wird in der Schule und Universität vermittelt? Was bedeutet das für die Bildungsprozesse der Schüler:innen und angehenden Lehrer:innen? In diesem Teil geht es um die Auseinandersetzungen mit den in Bildungsinstitutionen als relevant anerkannten Wissensbeständen. Aus einer reflexiven Perspektive befragen die Autor:innen auf unterschiedlichen Ebenen, wie eine spezifische Ausgestaltung des Wissens, bestimmte Auslassungen und Artikulationen im Kontext global-historischer migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse Selbst- und Weltbezüge von Menschen beeinflussen, bzw. welche Bedeutung das im Kontext Schule relevant gemachte Wissen für die Etablierung und Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit bekommt.

María do Mar Castro Varela und **Mai-Anh Boger** setzen sich in dem ersten Text dieses Teils mit der Frage *»Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)?«* auseinander und befragen den Ort und die Bestimmung postkolonialer Bildung in ihrer Beziehung zu Allgemeinbildung. Dabei geht es ihnen nicht um eine bloße Positionierung im Feld, sondern vielmehr darum, selbstkritisch und selbstreflexiv die »Sackgassen« oder »Aporien« in der Standortsuche sichtbar zu machen und diese als konstitutiv für das Projekt postkolonialer Bildung zu verstehen.

In dem Beitrag *»Wissen über die Welt? – Bildung für alle als Verlernen eines hierarchisierenden Blicks«* führen **Noelia Streicher** und **María Consuelo Flores Rojas** die Leser:innen in post- bzw. dekoloniale Perspektiven auf schulische Wissensbestände ein. Schulisches Wissen wird hierbei im Kontext historisch bedingter, im Kolonialismus verwurzelter und bis heute wirksamer Machtkämpfe um die Autorität über die Weltdeutungen verortet. Die Autor:innen fokussieren die Frage nach der Realisierung einer ›Bildung für alle‹, die für sie ein »Verlernen« hierarchisierender Selbst- und Weltbilder sowie eine kritische Praxis im Umgang mit Wissensbeständen voraussetzt.

Mit Schulbuchwissen, dessen Verwobensein mit dominanten rassifizierten gesellschaftlichen Diskursen und dem Umgang mit diesem Wissen in der Schule beschäftigt sich **Irina Grünheid** in ihrem Artikel *»Bildungs- oder Rassismuserfahrungen durch Schulbücher? Reflexive Perspektive auf Umgang mit Unterrichtsmaterialien in der Schule der Migrationsgesellschaft«*. An einem empirischen Beispiel wird gezeigt, wie in Schulbuchinhalten implizit angelegte Vorstellungen von einem christlich und weiß positionierten Europa und einer christlich und weiß positionierten Schüler:innenschaft Ausschlüsse produzieren, welche auch für Schüler:innen in der Schule konkret erfahrbar werden.

In der Reflexion seiner eigenen Erfahrungen im Lehramtsstudium an der TU Dresden mit dem Titel *»Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft. Ein Reflexionsbericht zum Lehramtsstudium in Dresden aus (post-)studentischer Perspektive«* zeigt schließlich **Rico Ehren**, welches Wissen, genauer welche (ausgewählten) Themen zur Vorbereitung auf die Schule in der Migrationsgesellschaft relevant werden und welche Leerstellen das Studienangebot im Hinblick auf Auseinandersetzungen mit migrationsgesellschaftlichen Fragestellungen aufweist. Rico Ehren beleuchtet hierbei auch die Möglichkeiten, sich trotz des Mangels migrationsgesellschaftlicher Inhalte rassismuskritisch ausbilden zu lassen.

MAI-ANH BOGER/MARÍA DO MAR CASTRO VARELA

Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)?

MAI-ANH BOGER:

ZU MEINER PERSON

Ich bin Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG4 Schulentwicklung und Schulforschung der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Von Haus aus bin ich (Behinderten-) Pädagogin mit einem Schwerpunkt auf Psychoanalytische Pädagogik. Meine Forschungsschwerpunkte sind Philosophien der Differenz und Alterität sowie Inklusions- und Diskriminierungsforschung.

MEINE VISION

In meiner Vision einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft stelle ich mir eine Schule vor, die den jungen Menschen darin nicht mehr als eine übermächtige, *weiß* dominierte Institution entgegentritt, die mit unfasslicher struktureller Gewalt über ihr weiteres Leben entscheidet. (Kolonial-)Rassismus und Antisemitismus hinterlassen ihre Spuren als transgeneracionales Trauma, das sich leider immer noch in der Gegenwart reaktualisiert. Eine rassismuskritische Schule ist daher kein rein kognitives oder intellektuelles Anliegen. Vielmehr sollte man die Schule der Zukunft als einen *healing space* denken, in dem diese Kollektivtraumata durchgearbeitet und überwunden werden können.

Es gibt Fragen, die man nicht alleine beantworten sollte, insofern sie nach unterschiedlichen Antworten rufen. Darunter fällt zum Beispiel jene danach, was ›postkoloniale Bildung‹ ist. Wie kann man sich einen Begriff davon machen, was Bildung in **postkolonialen** Verhältnissen bedeutet? Das Interessante an dieser Frage entbirgt sich in der Erkenntnis, dass sie zwischen Sackgassen/Aporien aufgespannt ist¹: Sie kann nur kontrapunktisch sinnvoll verfolgt werden. Kontrapunktisch meint hier, *andere Stimmen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern diesen eine Möglichkeit zu eröffnen, den Kanon, die Curricula, die Wahrheiten zu irritieren, ohne dass eine neue Wahrheit gesetzt wird.*

Aber zurück zu den Sackgassen: Die erste Sackgasse/Aporie besteht darin, dass eine übereilte Antwort, in der Konturen einer postkolonialen Bildung festgesetzt werden, häufig dazu führt, ebenjene Selbstpartikularisierung fortzuschreiben, von der man sich doch gerade mit Mitteln der postkolonialen Theorie befreien sollte und wollte. Das Komposit ›postkoloniale Bildung‹ suggeriert, diese lasse sich von einem Verständnis von ›Bildung‹, das ohne dieses zusätzliche Attribut auskommt, klar abgrenzen. Unfreiwillig oder absichtlich, bewusst oder unbewusst fragt sie nach einem Gegenhorizont und geriert sich dabei zuweilen revolutionär. So beginnt eine Kette von Sprechakten, bei denen sich ein *Anderes* vor einem normalisierten Gegenüber erhebt. Ein normalisiertes Gegenüber, dessen Heterogenität geleugnet werden muss. Schnell entfleucht einem dabei ebenjenes, das man als anders – in diesem positiven Sinne – hervorbringen und hochhalten wollte: Wüsste man nicht von jedem Attribut ›postkolonialer Bildung‹, dass es einfach ein Attribut von ›Bildung‹ wäre? Solange man an dem Begriff ›postkolonialer Bildung‹ festhält aber, lässt

1 MMCV sagt lieber mit Spivak/Derrida (2016) ›Aporien‹ und MB lieber mit Deleuze & Guattari (1977; 1992) ›Sackgassen‹, aber das ist dasselbe – sogar wörtlich dasselbe: Vom Griechischen poros, der Weg, stammend, bedeutet Aporie zu Deutsch schlicht ›Ausweglosigkeit‹ bzw. die Unmöglichkeit eine Frage widerspruchsfrei beantworten zu können.

sich diese Rekonstitution im Wechselspiel mit einem Gegenüber nicht unterbrechen.²

Die zweite Sackgasse/Aporie erscheint am Horizont, wenn man versucht, ebenjenen Fehler nicht zu machen, nicht schon wieder in einer dichotomen Logik das Eine gegen das *Andere* zu stellen, sondern stattdessen hegemoniale Verständnisse von Bildung zu *hacken*, sich in sie einzuschreiben, sie gegen den Strich zu lesen, wie Gayatri Chakravorty Spivak es stark macht:

»... das Lesen im Stil der Kulturwissenschaften, das sich mit der Klassenherkunft von Form und Information befasst, mag das Vergnügen nicht steigern. Es kann höchstens einen Hinweis auf die Hindernisse geben, die einer zu schnellen Begeisterung für den Anderen nach dem Kolonialismus im Wege stehen, selbst wenn sie versucht, der Arroganz der Disziplin ungeschulten Widerstand zu leisten.«³

Tatsächlich haben wir im bildungsLab* aus diesem Grund kurz diskutiert, ob wir unser gemeinsames Buch eben *nicht* ›Postkoloniale Bildung – Ein Manifest‹, sondern schlichtweg ›Allgemeine Bildung – Ein Manifest‹ nennen sollten, um diesen typisch westlich-akademischen Gestus der Selbstinthronisierung auf den Platz des Allgemeinen scherzhaft und doch ernsthaft zu reinszenieren. Das Problem an dieser Vorgehensweise besteht jedoch nicht nur in dem Adressenverlust sondern auch in dem Verlust des lustvoll Widerständigen darin. Sie suggeriert eine andere Verschlimmbesserung – und diese besteht in der Idee, dass es etwas besser mache, wenn diesmal ausnahmsweise *Andere*, die sich nicht mehr als anders verstehen, diese Anmaßung eines (potentiell bis sicherlich) falschen Allgemeinheits- und Universalitätsanspruchs begehen. Zudem wäre es schlichtweg sachlich falsch, da die an diesem Projekt Beteiligten ja durchaus aus einer spezifischen, benennbaren Perspektive über Bildung ins Sprechen und Schreiben kommen und dies auch als (anti-)disziplinäre Verortung sichtbar

MARÍA DO MAR CASTRO VARELA:

ZU MEINER PERSON

Ich bin Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule in Berlin und habe im Jahre 2017 das bildungsLab* gegründet. Ich beschäftige mich seit nunmehr 20 Jahren schwerpunktmäßig mit Postkolonialer Theorie und seit über 20 Jahren mit Migrationsforschung, Rassismusforschung und Kritischer (Politischer) Bildung.

MEINE VISION

In meiner Vision einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft stelle ich mir eine Schule vor, die sich immer wieder selbstkritisch hinterfragt und in Frage stellt. Sie sollte sich damit auseinandersetzen, wer lehrt, wer die Schüler:innen sind und was, wie gelehrt wird. Eine Schule, die heute Migration und/oder Kolonialismus als ›Themen‹ auffasst, welche dann in Projekten kurz bearbeitet werden, ist nicht nur unerklärlich, sondern im 21. Jahrhundert ein veritabler Skandal. Migration ist der Normalfall. Eurozentrische Curricula ein Problem.

2 Dieses Argument entspricht dem ersten Hauptsatz der Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger 2019): Wer sich im Namen des Empowerments vor einer wirkmächtigen Normalität erhebt, um eine andere Stimme zum Erklären zu bringen, reproduziert die Dichotomie [normal-anders] und kann sie daher in diesem Moment nicht dekonstruieren (Empowerment & Normalisierung ➔ non-Dekonstruktion).

3 Spivak 2012: 83; Übers. MB/MCV

Das bildungsLab* ist eine Gruppe von migrantischen Wissenschaftlerinnen* und Intellektuellen of Color, die sich vornehmlich den Themen Bildung und Kunst verschrieben haben. Die Gruppe existiert seit 2017 und ist im Zusammenhang mit dem Projekt »Schools of Tomorrow« des Haus' der Kulturen der Welt in Berlin entstanden. Über 20 Frauen treffen sich regelmäßig, um Debatten zu (postkolonialer) Bildung zu führen. Noch in 2020 wird der erste Band der eigenen Buchreihe »resistance & desire« publiziert. Er trägt den Titel »Bildung. Ein postkoloniales Manifest« und versammelt kurze Impressionen zum Thema »Postkoloniale Bildung«. Wir drucken hier eine Variation unserer Einleitung (mit kleinen Ergänzungen) zum Band ab, weil sie unsere grundsätzlichen Überlegungen zu postkolonialer Bildung kondensiert auf den Punkt bringt.

Siehe www.bildungslab.net

Wem nach einer längeren Antwort dürstet, der muss sich ein wenig gedulden. In Bälde erscheint unserer beider Band »Postkoloniale Pädagogik« im Beltz-Verlag.

machen wollen.⁴ Das Ergebnis, bei dem wir lustvoll diskutierend gelandet sind, war daher: »Bildung – Ein postkoloniales Manifest«. Es geht uns eben doch auch darum, die Disziplinierung zu unterlaufen, ihre Regeln zu brechen.

Die dritte Sackgasse/Aporie bei der Bestimmung dessen, was postkoloniale Bildung ist, besteht in der Versuchung, sich ihrer habhaft zu glauben, nachdem man sie als etwas konstruiert hat, das der eigenen verschütteten (kollektivierten) Identität zu eigen sei und das man schlichtweg wieder »freilegen« müsse. Das Ironische an derlei dekolonialen Ausbuddel-Aktionen besteht in ihrer obskurantistischen Rückseite, die nahezu in das Gegenteil dessen kippen kann, wofür eine postkoloniale, emanzipatorische Bildung wohl auch steht: Das Zulassen der mitunter irritierenden Konfrontation mit dem Anderen, dem Fremden kippt darin in eine Austreibung alles Fremden – nur dass als »fremd« dieses Mal das Europäische markiert wird. Häufig führt dies zu einer politisch fragwürdigen sowie akademisch unhaltbaren Selbstexotisierung und einem Quasi-Exorzismus, bei dem verleugnet wird, dass sich viele kluge Gedanken »wider Erwarten« im Herzen des europäischen Kanons der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie finden lassen. In einem Versuch, widerständig und eigensinnig zu sein, werden neue Begriffsreihen entworfen, die sich erschreckend oft als Metonymie zu alten Bekannten wie der Klafki-Trias aus Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidarisierungsfähigkeit enttarnen. Kurz gesagt handelt es sich bei dieser Panne um einen klassischen Fall aus der Rubrik »Das Gegenteil ist genauso falsch«.⁵

Hier empfiehlt sich doch eher Spivaks Umgang mit den Schriften der Aufklärung: *affirmative Sabotage*.⁶

4 Dieses Argument entspricht dem zweiten Hauptsatz der Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger 2019): Wer sich nicht als anders versteht und gegen jede Zuschreibung von Andersheit durch Dezentrierung/Dekonstruktion der Normalismen, von denen dieses Othering ausgeht, arbeitet, kann in diesem Moment nicht mehr die andere Stimme erheben (Normalisierung & Dekonstruktion ➔ **non-Empowerment**).

5 Dies betrifft demnach den dritten und letzten Hauptsatz der Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger 2019): Wer sich als radikal anders versteht und dabei versucht, sich in einem widerständigen Gestus von normalisierten Narrationen zu emanzipieren, indem er sie verlässt, arbeitet der eigenen Denormalisierung und Wiederholung der Exotisierung zu (Dekonstruktion & Empowerment ➔ **non-Normalisierung**).

6 vgl. Spivak 2012

Das ist keine Verneinung vor europäischer Wissensproduktion, aber ein pfiffiges Nutzen von Wissen mit dem Ziel der Irritierung und Erschütterung liberaler Bildungsbastionen.

Nur wenn wir den Irrwegen des *weißen*, bürgerlichen Phallogozentrismus folgen, werden wir in der Lage sein, nicht nur gegen den Strich zu lesen, sondern auch neue (Irr-)Wege zu finden.

Leider verführt der Begriff der ›Sabotage‹ dazu, das Konzept für eine vermeintlich radikale Bildung zu missbrauchen, der es ganz entgegen Spivaks Intention nicht darum geht, die Schriften der Aufklärung klug und informiert auseinanderzunehmen, sondern eben darum, sie im plattesten Sinne zu verwerfen. Stattdessen jedoch gilt es, *hacking* zu betreiben.

Aufgespannt zwischen diesen Sackgassen/Aporien ist ›Postkoloniale Bildung‹ zunächst als eine Chiffre zu verstehen, die selbst alles re_inszeniert, wiederholt oder aber verschiebt, was sie zu adressieren versucht: Sie suggeriert eine *Andersheit* in Relation zum etablierten Allgemeinen des westlich-weißen Kanons der Bildungstheorie. Gleichzeitig beansprucht sie eine Geltung und Bedeutung, die über partikulare Interessen hinausgeht, erhebt den Anspruch, *für alle* bedeutsam zu sein und wehrt sich dementsprechend gegen illegitime Formen der Partikularisierung. Spielerisch taktierend sucht sie nach Wegen, auf denen die erlebte Diskriminierung der zu den *Anderen* Gemachten, die die Lehrmaschine bevölkern, sichtbar werden kann. Dabei verwehrt sie es zugleich, in dem und durch das gegen die Zuschreibung von Partikularität wehrhafte Moment in eine naive (Re-)Affirmation aufklärerischer Universalismen zurückzufallen. Sie gibt sich widerständig anders und kämpft zugleich gegen ihre Exotisierung und die darauf basierende sekundäre Marginalisierung in der europäischen Universität.

Als eine solche amorphe Masse ohne festen Träger ist das Chiffre ›postkoloniale Bildung‹ selbst ein Affront gegen das positivistische Wissenschaftsverständnis, in dem eine klare Definition als Grundlage und notwendige Bedingung jedes weiteren Forschens und Denkens gilt.

Das Unklare und Flüchtig-Entgrenzte ist gemäß postkolonialer Epistemologien⁷ kein Manko, sondern vielmehr Möglichkeitsbedingung einer doppelbödigen Reflexionsbewegung, die ersucht, Wissen zu schaffen, während sie gleichzeitig die Geltungsbedingungen ebenjenen ›Wissens‹ mitverschiebt. Ein Balanceakt, der ohne Selbstkritik zum Sturz führt.

Auf Basis dieser Überlegungen entstand das Eröffnungsmanifest zur Reihe »*resistance & desire*« des bildungsLab*s. Die Sackgassen lassen sich nicht vermeiden, die Aporien nicht umschiffen, aber in einer Vielfalt der Stimmen nimmt man wenigstens jede Panne, jede Falle, jeden Affekt einmal mit. Unter der gemeinsamen Fragestellung »Was ist postkoloniale Bildung?« haben die Teilnehmerinnen des bildungsLab* ihre Antworten verschriftlicht – nicht nur in konventionell-wissenschaftlicher Form, sondern teilweise auch in Gedichten und Geschichten, literarischen, essayistischen und anderen Formexperimenten. Auch dies ist auf eine gewisse Weise der Sache selbst geschuldet: Stets betont Spivak die Bedeutung der ästhetischen Bildung im Umgang mit postkolonialen Widersprüchen und raubkapitalistischen Verhältnissen. Wer sich daher fragt, was postkoloniale Bildung sein könnte (und ob sie nicht einfach ›Bildung‹ ist), möge sich im Gewirr der Stimmen verlieren, sich von diesen verunsichern lassen und niemals nur eine Antwort auf diese Frage hören.

Literatur

- Boger, Mai-Anh** (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita** (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript (UTB).
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix** (1977): Rhizom. Berlin: Merve.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix** (1977): Anti-Ödipus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spivak, Gayatri Chakravorty** (2012): An Aesthetic Education in an Era of Globalization. Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty** (2016): Translator's Preface. In: Derrida, Jacques: Of Grammatology. Baltimore: John Hopkins University, 27–114.

⁷ Siehe genauer bei Castro Varela/Dhawan 2020

MARIA CONSUELO FLORES ROJAS/NOELIA STREICHER

›Wissen über die Welt‹ als Bildung für alle? – Eine post- und dekolonialtheoretische Reflexion

MARIA CONSUELO FLORES ROJAS

ZU MEINER PERSON

Ich bin Soziologin und arbeite als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) sowie im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück. In meinem Dissertationsprojekt forsche ich zu Rassismus und Vergeschlechtlichung im Kontext der Altenpflege in Deutschland. Meine theoretischen Schwerpunkte sind: Gender- und Migrationsstudien sowie rassismuskritische, post- und dekoloniale Theorien.

MEINE VISION

Meine Vision einer Ermöglichung von ›Bildung für alle‹ beinhaltet bildungsinstitutionsübergreifend eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit Wissen. Lerninhalte werden mit diesem Ansatz von allen Beteiligten kritisch reflektiert, um hierarchisierte rassistische Strukturen aufzudecken und systemische Abgrenzungen langsam zu brechen. Hiermit wird ein Grundstein dafür gelegt, z. B. Schulbildung immer ›für alle‹ zu gestalten, ohne dass dies in einer Zukunft explizit hervorgehoben werden muss.

Einleitung

Unter ›Bildung für alle‹ verstehen wir in diesem Beitrag mit Fokus auf bildungsinstitutionelle Zusammenhänge wie die Schule nicht nur die Möglichkeit und Inanspruchnahme einer formellen Teilhabe am Bildungssystem für den Erwerb einer bestimmten Qualifikation oder für das Funktionieren in der Gesellschaft. Eine institutionelle Ermöglichung von Bildung betrachten wir als ein pädagogisch angeleitetes Lernen, das auch und nicht zuletzt auf eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und der eigenen Involviertheit in diese *für alle* zielt.¹ Aus dieser Perspektive erscheint uns als wichtige Aufgabe im Rahmen von (außer-)schulischer Bildungsarbeit die Förderung eines kritischen Umgangs mit den zu vermittelnden Inhalten oder Wissensbeständen, bei denen *nicht alle* als gleichwertig (implizit) dargestellt werden. Dazu gehört unseres Erachtens, Lernräume zu realisieren, in denen alle Lernenden nicht als einfache Empfänger:innen von Wissen behandelt werden, sondern als dialogische Interagierende², welche die zu vermittelnden Lerninhalte mit Blick auf ihre (impliziten) Welt- und Menschenbilder infrage stellen können und dürfen. Mehr noch: Alle Lernenden sollen ermutigt werden, Lerninhalte zu reflektieren und sich kritisch dazu zu äußern, insbesondere wenn diese ihnen als ethisch problematisch oder menschenunwürdig erscheinen.³

So gesehen setzt eine pädagogische Ermöglichung von Bildung voraus, dass die Lehrenden selbst eine reflexiv-kritische Haltung zum Wissen einnehmen, welches sie vermitteln. Mit einer solchen Haltung ist hier gemeint, dass die Lehrenden über dieses zu vermittelnde Wissen entlang kritischer Fragen wie etwa der folgenden reflektieren:

-
- 1 vgl. Freire 2007; Kalpaka 2009 bzgl. politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft
 - 2 vgl. Freire 2007
 - 3 vgl. Streicher (im Erscheinen) zum Umgang mit normativen Positionierungen in der rassismuskritischen Bildungsarbeit

- a) Inwieweit enthalten die zu vermittelnden Wissensbestände (implizite) Botschaften oder Logiken, die soziale Ungleichheit (re)produzieren oder legitimieren?
- b) Woher kommen die hierarchisierenden Logiken oder was lässt sich unter Berücksichtigung historisch-gesellschaftlicher Bedingungen erkennen?
- c) Inwieweit stellt solches Wissen eine eingeschränkte Perspektive dar bzw. inwieweit kann und müsste diese Perspektive erweitert werden?

In diesem Sinn setzen wir uns in diesem Beitrag mit einem ›Wissen über die Welt‹ auseinander, das (auch) in bildungsinstitutionellen Kontexten verbreitet ist und insofern als problematisch erscheint, weil dabei aus einer bestimmten Perspektive Länder oder Weltregionen und somit Menschen je nach ihrer (vermuteten) nationalen bzw. geopolitischen Herkunft (implizit) als ungleichwertig dargestellt werden und diese Perspektive als allgemeingültig präsentiert oder suggeriert wird. Diese Auseinandersetzung erfolgt aus einer rassismuskritischen Perspektive⁴ am Beispiel *Wissen mit und über ›Grenzen‹* sowie *Wissen über ›Entwicklung‹*. Dabei greifen wir auf Konzepte und Thesen  post- und vor allem dekolonialer Theorien zurück.⁵ Im Folgenden wird zunächst mithilfe der genannten Themenbeispiele gezeigt, inwieweit verbreitetes ›Wissen über die Welt‹ nicht nur hierarchisierenden Vorstellungen entspricht, sondern auch einer bestimmten partikularen Sichtweise entstammt. Danach wird auf die Fragen eingegangen, woher solche offensichtlich dominierenden Vorstellungen über die Welt kommen bzw. welche Kontinuitäten sich dabei erkennen lassen. Anschließend wird erläutert, inwiefern es sich dabei um eine Einschränkung der Erkenntnisperspektive und (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit handelt. Der letzte Teil dieses Beitrags enthält eine abschließende Reflexion.

4 Rassismuskritische Perspektive verstehen wir als eine analytische Perspektive, die sich an gesellschaftskritischen Theorien und Ansätzen wie etwa der postkolonialen oder der dekolonialen Perspektive orientiert, um Manifestationsformen von Rassismus zu analysieren (vgl. Streicher im Erscheinen).

5 Näheres zu post- und dekolonialen Theorien vgl. Streicher in diesem Band.

NOELIA STREICHER

ZU MEINER PERSON

Ich bin Diplom-Pädagogin und forsche zu informellen bildungsinstitutionellen Ein-/Ausschlussstrukturen in den Feldern Erwachsenenbildung und Hochschule im Kontext von Migration und Flucht. Dabei lehne ich mich insbesondere an post- und dekoloniale Theorien sowie an den migrationspädagogischen Ansatz an. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin arbeite ich seit 2015 zunächst an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und zurzeit an der Universität Bielefeld. Erfahrung in der Lehre habe ich u. a. im Themenbereich pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Zudem arbeite ich nebenberuflich als Bildungsreferentin in Fortbildungen für Schullehrer:innen bzw. pädagogisches Personal.

MEINE VISION

In meiner Vision einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft werden die Schüler:innen als Lernsubjekte und überhaupt als Menschen als gleichwertig betrachtet und behandelt, unabhängig von ihrer konkreten (vermuteten) geopolitischen Herkunft oder sozialen Position in der Migrationsgesellschaft. Dafür reicht ein Bekenntnis oder eine Selbstbeschreibung (à la ›Schule ohne Rassismus‹) nicht aus. Entscheidend finde ich ein diesbezügliches dauerhaftes Engagement in der Praxis seitens der mitarbeitenden Schulkollegen:innen auf allen Ebenen, zu dem ein kollegiales, konstruktiv-(selbst-)kritisches Zusammenarbeiten sowie ein begleitender, nie abzuschließender Bildungsprozess, der ein Verlernen (präreflexiver) hierarchisierender Menschenbilder impliziert, gehören.

Welches Wissen? Welche Logik? Woher kommen sie?

Wissen mit und über ›Grenzen‹

Von klein auf sehen wir uns mit Landkarten konfrontiert. In der Schule werden die Namen von Ländern gelernt, ohne dass im Allgemeinen ein Zusammenhang dieser Orte mit ihrer kolonialen Vergangenheit hergestellt wird.⁶ Geopolitische Räume wurden jedoch in der Geschichte oft in Verbindung mit kolonialisierenden und befreienden Bewegungen gebildet.⁷ Das sogenannte ›Entstehen eines Staates‹ für die einen ist aus Sicht der anderen eine ›Besetzung‹. Geopolitische Räume existieren daher nicht einfach von Natur aus, sondern werden durch Grenzformationen gebildet. Diese generieren sowohl physische Räume, z. B. einen Staatsgebiet wie Deutschland oder ein multiterritoriales Gebiet wie Europa, aber auch korrespondierende symbolische Zugehörigkeiten, die vereinfachte Zusammenhänge in Bezug auf die Bewohner:innen und ihre Eigenschaften herstellen (z. B. Europa als Symbol für die ›Moderne‹).⁸ Insofern geht es dabei nicht nur um externe, sondern auch um interne Abgrenzungen, d. h. auch gegenüber Bewohner:innen solcher o. g. Gebiete, die von den ihnen zugeschriebenen Eigenschaften (scheinbar) abweichen.⁹

Wenn in diesen Fällen ein Lernen der Geographie ohne ein Bewusstsein für die historischen Umstände stattfindet, erreicht Lehrende und Lernende nur ein homogenisiertes Bild dieser Orte. So unterteilen symbolische Grenzen die Welt beispielsweise in ein ›Wir‹ und ›die Anderen‹ und erzeugen eine Hierarchisierung geopolitischer Orte (z. B. entlang der Kategorie ›Entwicklung‹), die unserem Eindruck nach bei der Betrachtung von Grenzen nicht ausreichend reflektiert

wird.¹⁰ Wenn in der Schule Namen von Ländern erlernt werden, werden dabei meistens auch implizit bewertende Eigenschaften mit vermittelt. Dabei entsteht beispielsweise für Deutschland ein kollektives Bild von bestimmten körperlichen Merkmalen seiner Bewohner:innen (heller Hauttyp), einer gemeinsamen Sprache (Deutsch bzw. meist ›Hochdeutsch‹), einer Religion (Christentum) etc. Diese erlernte Homogenisierung exkludiert alle, die nicht diesen Vorstellungen, die als ›Ideale‹ gelten, entsprechen und damit nicht als ein Teil des ›Wir‹ gesehen werden.

Auch wenn Homogenisierung auf den ersten Blick zu vereinen scheint, teilt sie paradoxerweise häufig eine Gesellschaft: In einem diversen Land wie Deutschland führt beispielsweise das Herausfallen von Menschen aus dem homogenen Bild einer (nur) deutschsprachigen, *weißen*, christlichen Bevölkerung dazu, dass viele Menschen nicht als Teil der Gesellschaft gelten.

Ein Beispiel dafür ist die Nutzung des ursprünglich für statistische Zwecke eingeführten Begriffs des »Migrationshintergrunds«¹¹: In der Öffentlichkeit wird dieser Begriff häufig nicht zum Zweck seiner ursprünglichen Definition verwendet, sondern vielmehr als ein Euphemismus für die Beschreibung und Abgrenzung (phänotypisch, kulturell, religiös etc.) eines stigmatisierten ›Anderen‹.¹² Der Begriff wird häufig dann verwendet, wenn eine Andersartigkeit hervorgehoben werden soll, unabhängig vom tatsächlichen

6 »Dekoloniale Landkarten« beschäftigen sich aus geographischer Sicht mit dem Zusammenhang von Kartographien und deren Wirkungen (vgl. z. B. Akerman 2009; Akerman 2017).

7 vgl. Akerman 2017: 18

8 vgl. Quijano 2014: 788f.

9 »[B]orders cease to be purely external realities. They become also – and perhaps predominantly – what Fichte, in his *Reden an die deutsche Nation*, magnificently termed ›inner borders‹ [*innere Grenzen*]; that is to say – as indeed he says himself – *invisible borders*, situated everywhere and nowhere.« (Balibar 2002:78).

10 So werden beispielsweise im Portal des Projekts »Globales Lernen« sowie auf dessen Seiten für Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt die Künstlichkeit der Landkarten, nicht aber die daraus konstruierten Kategorisierungen von Menschen reflektiert (vgl. Krämer 2018; Volck/Auer 2018; arche noVa e. V. 2018; EPIZ 2020).

11 Laut Bundeszentrale für politische Bildung (bpb 2020) werden 26 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen als »Menschen mit Migrationshintergrund« bezeichnet.

12 vgl. El-Mafaalani 2017: 470f.

Zutreffen der Bezeichnung.¹³ Auch Sprache ist ein wichtiges Instrument der (epistemischen) Herstellung von Grenzen. Das Entstehen von Nationalstaaten im 19. Jahrhundert griff eine schon viel ältere Vorstellung von ›eine Nation – eine Sprache‹ auf, die sich spätestens auf das christliche Königreich Kastiliens zurückverfolgen lässt: Hier wurde zur Abgrenzung in seinen besetzten Kolonien eine »Zusammengehörigkeit zwischen der Identität des Staats und der Identität seiner Bevölkerung innerhalb seiner Territorien«¹⁴ eingeführt, um damit eine Homogenität des Königreichs und der ›neuen Territorien‹ vorzutäuschen, die selbst innerhalb Kastiliens vor 1500 nicht existierte. Es sind nicht nur die geographischen Grenzen und auch nicht nur die gesellschaftlichen Grenzen zwischen einem ›Wir‹ und den ›Anderen‹, die zu selten hinterfragt werden.

Auch andere symbolische Grenzen, wie die zwischen »dem Westen« und dem »Rest der Welt«¹⁵, trennen und erzeugen pauschalisierende Zuschreibungen von Entwicklung, Modernität, Demokratie usw. Das meint Stuart Hall, wenn er schreibt: »Osteuropa gehört nicht (noch nicht? Noch nie?) richtig zum ›Westen‹ während die nicht in Europa liegenden Vereinigten Staaten definitiv dazugehören«¹⁶. Auch bzw. gerade, weil diese Wahrnehmungen so tief historisch verwurzelt und mit Kolonialisierung und systemischem Rassismus verbunden sind¹⁷, werden sie heute leider nicht immer kritisch betrachtet. Sollten es daher nicht gerade die bildenden Institutionen wie Schulen sein,

die auf die Tücken der vermeintlich vereinfachenden Homogenisierungen hinweisen? Das Hinterfragen von Zuschreibungen und das Aufdecken der Konstruktionen von Ländern und ihren Bewohner:innen verstehen wir als eine Aufgabe der Bildungsarbeit im Kontext von ›Bildung für alle‹.

Auf einer Erdkugel, die sich im Kosmos bewegt, gibt es weder einen Osten oder Westen, noch einen Norden oder Süden. Diese Kategorien wurden erfunden und ihnen Bedeutungen zugeschrieben. Damit sind auch die Andersartigkeit und Rassialisierung entlang geografischer Linien Konstruktionen.¹⁸ Das Sichtbarmachen dieses Umstandes ist möglich, wenn wir die Geschichtsschreibung und Kolonialisierungsprozesse kritisch betrachten und erkennen, dass die Karten, auf denen wir uns heute orientieren, ein Resultat dieser nicht-objektiven Historien sind. Mit dem Verständnis für diese Prozesse können wir nun beginnen, die Mechanismen der Konstruktion der ›Anderen‹ innerhalb und außerhalb unserer erlernten Grenzen zu verstehen.

Wissen über ›Entwicklung‹

Eine in Deutschland verhältnismäßig weit verbreitete Perspektive (auch) in bildungsinstitutionellen Kontexten wie etwa in der Schule, mit der die Welt betrachtet und klassifiziert wird, ist die Idee von ›Entwicklung‹.¹⁹ Das Wissen, das in Verbindung mit ›Entwicklung‹ mehr oder weniger explizit vermittelt wird, gilt es aus rassismuskritischer Sicht differenziert zu betrachten und zu problematisieren.²⁰ Das aus einer bestimmten, ► eurozentrischen Perspektive²¹ – d. h. aus der Perspektive ›westlicher‹ Länder, die aber als universell dargestellt wird – entworfene Konzept ›Entwicklung‹ wurde nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem global dominanten ► Diskurs.²² Mit dem darin enthaltenen Entwicklungsverständnis geht jedoch eine hierarchisierende Division der Welt einher. Dieses Konzept beruht auf der sogenannten Stadientheorie,

13 vgl. Ahyoud u.a. 2018:11f im Allgemeinen oder beispielhaft »Die Sängerin Helene Fischer [...] hat nach beiden Definitionen einen Migrationshintergrund ebenso wie Carlo Schmid. Beide werden jedoch nicht in Alltagsinteraktionen beandert, ihre Zuwanderungsgeschichte wurde und wird nicht in ähnlichem Maße relevant gemacht wie bei People of Color. Wobei People of Color auch gar keine zwei-Generationen-überspannende Zuwanderungsgeschichte benötigen, um beandert zu werden. Sie werden als Personen mit Migrationshintergrund wahrgenommen, auch wenn sie statistisch gar keinen haben« (Will 2019: 11).

14 Eigene Übersetzung. Original: »[...]›un Estado, una identidad, una Religión« (Grosfoguel 2013: 41).

15 Stuart Hall 1994:140ff. erklärt, dass »der Westen« und »der Rest« der Welt europäische Konstruktionen sind, die als Gegensätze konzipiert werden und wie »Tag und Nacht« nur durch ihre Abgrenzung zu der jeweils anderen Bedeutung erhalten.

16 vgl. Hall 1994: 138

17 Eine Thematisierung von Rassismus ist mit einer Behauptung der Existenz von ›Rassen‹ nicht zu verwechseln. ›Rassen‹ an sich existieren nicht, sondern wurden in der Vergangenheit zur Etablierung ungleicher Systeme konstruiert. Jedoch existieren sie weiterhin in rassistischen differenzierenden Logiken (vgl. Flores Rojas 2016: 23).

18 vgl. Goldberg 2006: 332f.

19 vgl. Messerschmidt 2011; Danielzik 2013; Danielzik/Bendix/Kiesel 2013; BMZ/KMK 2007

20 vgl. Ziai 2013; Melber 2015

21 Zum Begriff »Eurozentrismus/Okzidentalismus« vgl. Streicher in diesem Band.

22 vgl. z.B. Danielzik 2013: 28

d. h. auf der Annahme, dass der Entwicklungsprozess bei allen einzelnen nationalen Einheiten im Grunde genommen derselbe sei, »jedoch in unterschiedlichen Schritten«²³. So gesehen stellt Entwicklung hinsichtlich ihrer Verlaufsweise einen vorwärts gerichteten linearen Prozess dar, den die als »(noch) nicht entwickelt« klassifizierten Länder nachholend durchlaufen sollen. Bei der Frage nach dem Verständnis von »Entwicklung« fällt auf, dass diese überwiegend mit wirtschaftlichem Wohlstand und »modernen« Lebensweisen assoziiert wird; hingegen »Unterentwicklung« oder »auf dem Weg zur Entwicklung« mit Armut und »traditionellen« Lebensweisen.²⁴ Trotz einer inzwischen qualitativen Erweiterung des Konzepts durch das Adjektiv »nachhaltig«, bei der Entwicklung nicht mehr als nachholend gedacht, sondern auf die Relevanz weiterer Zieldimensionen von Entwicklung (soziale, ökologische und politische) aufmerksam gemacht wird, behalten die Nachholungsgedanken und die wirtschaftliche Dimension eine tendenziell zentrale Stellung.²⁵

So wird im Rahmen einer postkolonial- und rassismustheoretisch angelehnten Analyse zu »entwicklungspolitischen Bildungsmaterialien«²⁶ aus Deutschland festgestellt, dass »Entwicklung« »fast durchgehend mit Defiziten verbunden [wird]: Im Süden gebe es noch wenig soziale Gerechtigkeit, noch wenig wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, noch wenig ökologische Nachhaltigkeit, noch nicht genug Demokratie«.²⁷ Ein aus westlicher Perspektive konstruiertes »Wir« wird dabei als »modern« im Sinne von fortschrittlich und somit als vorbildlich und zwar nicht nur auf wirtschaftlicher, sondern auch allgemein auf kultureller, wissensbezogener und moralischer Ebene dargestellt. Das »Nicht-Wir« wird oder »die Anderen« werden dagegen als (verhältnismäßig) rückständig konstruiert und repräsentiert. Mit anderen Worten:

Das verbreitete Verständnis von »Entwicklung« vermittelt ein hierarchisierendes Weltbild, in dem der ► Globale Norden (welcher überwiegend westliche Länder umfasst) mithilfe des vom Westen definierten Konzepts »Entwicklung« als »modern« und somit überlegener als der Globale Süden (der überwiegend nicht-

westliche Länder umfasst) erscheint. Dabei werden nicht nur (implizite) hierarchisierende Bilder über die Welt vermittelt, sondern auch über geopolitisch zugeordnete Menschen und damit auch Selbstbilder.²⁸ Dieses Phänomen, bei dem der Westen sich durch eine Abwertung des Nicht-Westens selbstaufwertet, hat Gayatri Chakravorty Spivak, eine der Hauptreferenzen in postkolonialen Studien, als ► »Othering«²⁹ bezeichnet. Die Durchsetzung und Etablierung von Welt- und Menschenbildern, in welchen »die Anderen« (implizit) diskreditiert und somit unterworfen werden, mittels der Konstruktion und Verbreitung eines »Wissens« versteht die oben genannte Autorin als »epistemische Gewalt«³⁰.

Mehr oder weniger explizite Überlegenheits- und Unterlegenheitsvorstellungen hinsichtlich Weltregionen und Menschen sind in verbreiteter Form nicht nur in Materialien und Methoden für die Bildungsarbeit zu finden. So lässt sich diese oben problematisierte Logik auch in Hilfsprojekten von Schulen oder Schulpartnerschaften, die mit Nord-Süd-Beziehungen zu tun haben, unserem Eindruck nach nicht selten wiederfinden. Dabei handelt es sich z. B. um Aktionen, bei denen die Schule und ihre Akteur:innen den Menschen im oder aus dem Globalen Süden beibringend oder karitativ durch Spenden helfen.³¹ Auffällig ist, dass der sogenannte ► Globale Süden die ehemaligen von Europa kolonialisierten Regionen umfasst und umgekehrt, d. h. die ehemaligen kolonialisierenden Regionen im Globalen Norden zu finden sind.

In der Bildungsarbeit werden bei der Erklärung der Unterschiede in Hinblick auf wirtschaftliche »Entwicklung« zwischen den verschiedenen Weltregionen Themen wie Kolonialismus, Rassismus und Kapitala-

23 Wallerstein 2019: 15

24 vgl. z. B. Danielzik/Bendix/Kiesel 2013

25 vgl. ebd.: 23

26 ebd.: 4, 6

27 ebd.: 23

28 vgl. Danielzik/Bendix/Kiesel 2013; Messerschmidt 2011.

29 vgl. Spivak 2008. Näheres zum Begriff »Othering« s. auch den einführenden Text in diesem Band.

30 Spivak 2008: 43; Brunner 2020 im Zusammenhang mit Friedens- und Konfliktforschung.

31 Ein Beispiel dafür sind Laufaktionen für Schulen »gegen den Hunger in der Welt«, wodurch Spenden gesammelt werden, die wohlwollende Haltungen signalisieren, aber zugleich eher ein Retter-Opfer-Rollen-Verhältnis (re-)produzieren (vgl. z. B. Aktion gegen Hunger o. J.).

lismus tendenziell nicht behandelt.³² Eine fehlende Berücksichtigung solcher Themen und somit ein fehlender historisch erweiterter Blick in diesem Zusammenhang lassen die vorteilhafte Position des Globalen Nordens so erscheinen, als ob diese vor allem mit Fleiß und Intelligenz sowie Moral zu erklären wäre.

Das oben erwähnte Verständnis über Entwicklung im Sinne eines Leitbilds oder einer normativen Referenz für die Welt, welche(s) nach europäischen bzw. okzidental Maßstäben definiert und gemessen wird, stellt eine gewisse jahrhundertelange Kontinuität dominanter hierarchisierender Welt- und Menschenbilder dar. Dieses durch Bildungsinstitutionen legitimierte und somit verbreitete ›Wissen‹ über die Welt und Menschen ist aus unserer Sicht nicht nur in Bezug auf die Nord-Süd-Beziehungen bzw. Begegnungen in internationalen Zusammenhängen, sondern auch im nationalen migrationsgesellschaftlichen Kontext als problematisch zu sehen. Auch in der Schule werden durch ein solches ›Wissen‹ die (vermutete) nationale oder weltregionale Herkunft von Menschen bedeutsam gemacht und Beziehungen auf Augenhöhe erschwert.

Woher kommt eine solche hierarchisierende Perspektive über die Welt / Menschen?

Die global dominierende Stellung westlicher Länder (im Folgenden auch  Okzident³³ genannt) wurde im Zuge der 1492 begonnenen und Jahrhunderte andauernden kolonialen Machterweiterung Europas und der damit verbundenen Ausbeutung der kolonialisierten Regionen möglich.³⁴ Diese dominierende Stellung betrifft die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche wie

etwa Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung.³⁵ Bei der globalen Machterweiterung Europas bzw. des Okzidents handelt es sich nicht nur um eine politische und ökonomische, sondern auch um eine wissensbezogene und kulturelle Machterweiterung, welche auch nach Ende des europäischen Kolonialismus weiterhin wirkmächtig bleibt, wenn auch zum Teil nicht in genau denselben Erscheinungsformen.³⁶ Darauf haben verschiedene Autor:innen aus verschiedenen Weltregionen mit Formulierungen wie »*homo occidentalis*«³⁷ und »*Decolonising the mind*«³⁸ hingewiesen.³⁹ Mit dem Begriff »Kolonialität« betont Aníbal Quijano⁴⁰, eine Hauptreferenz in dekolonial angelegten Studien,⁴¹ dass dieses Phänomen (Kolonialität) mit Kolonialismus historisch verbunden, aber nicht dasselbe sei.

Aus post- und dekolonialen Perspektiven spielt Rassismus bei der Entwicklung und Durchsetzung von Kolonialität eine zentrale Rolle, weil Rassismus als Hauptargumentationslogik zur Rechtfertigung der europäischen bzw. okzidental Machterweiterung gedient hat.⁴²

Unter Rassismus verstehen wir eine global wirkende Struktur, die in Bezug auf ihren Ursprung mit dem europäischen Kolonialismus ab Ende des 15. Jahrhunderts eng verbunden ist und die Welt entlang der (impliziten) Unterscheidung zwischen überlegenen und unterlegenen Menschen ordnet.⁴³ Diese konstruierte ›Ordnung‹ betrifft verschiedene Ebenen, wie die intellektuelle und die moralische, und wirkt sich auf individuelle wie kollektive Selbst- und Weltbilder so aus, dass sie dabei als selbstverständlich erscheint.⁴⁴ Inwieweit Menschen Zugang zu Ressourcen haben/bekommen bzw. als Bürger:innen anerkannt werden und entsprechend mit Rechten ausgestattet sind, hängt

32 Dies stellt Chandra-Milena Danielzik (2013: 27) in ihrer Analyse des »Orientierungsrahmen[s] für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung« (Version 2007) aus einer rassismuskritischen und postkolonialtheoretischen Perspektive fest. In der aktuellen Version dieses Orientierungsrahmens (vgl. BMZ/KMK 2016) ist zwar eine signifikant häufigere Erwähnung des Worts »Kolonialismus« als in der vorherigen Version (vgl. BMZ/KMK 2007) zu verzeichnen; dagegen lässt sich in diesem Sinn kaum eine Veränderung bei den Worten »Rassismus« (weiterhin verhältnismäßig selten erwähnt) und »Kapitalismus« (weiterhin nicht erwähnt) erkennen. Auch wenn die Häufigkeit nicht allein entscheidend ist, deutet diese in diesem Fall darauf hin, dass dabei auch das Verhältnis zwischen diesen drei Phänomenen weiterhin nicht oder nur ansatzweise bzw. eher oberflächlich behandelt wird.

33 Näheres dazu bzw. zu »Eurozentrismus/Okzidentalismus« vgl. Streicher in diesem Band.

34 vgl. Quijano 1992; 2016

35 vgl. ebd.

36 vgl. Quijano 1992: 12f.; 2016: 23f., 40-46

37 Fanon 1952, hier 2016: 160

38 Thiong'o 1981, hier 1986

39 Franz Fanon (2016; 2018) und Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) beziehen sich auf die Auswirkungen des europäischen Kolonialismus und dem damit verbundenen Rassismus mit Fokus auf der Unterdrückung der Menschen, die als ›Schwarze‹ konstruiert wurden oder als (ursprünglich) der afrikanischen Bevölkerung zugehörig oder als deren Nachfahren markiert wurden bzw. vermutet werden.

40 vgl. Quijano 1992; 2016

41 vgl. z.B. Quintero/Garbe 2013

42 vgl. Quijano 2016: 28

43 vgl. Quijano 2016

44 vgl. ebd.

davon ab, wie sie unter dieser Weltordnung klassifiziert werden.⁴⁵ Diese Unterscheidung ist insofern komplex, da eine differenzierte und zum Teil diffuse Hierarchisierung auch innerhalb der als ›überlegen‹ sowie der als ›unterlegen‹ geltenden Menschen zu finden ist.⁴⁶ Die Komplexität von Rassismus besteht u. a. darin, dass dieser je nach gesellschaftlich-historischem Kontext in unterschiedlichen Formen auftreten kann. So fungiert ein bestimmtes Merkmal (wie Hautfarbe, geopolitische Herkunft, Religion, Sprache etc.) oder eine bestimmte Kombination von Merkmalen in Abhängigkeit vom geopolitischen Kontext als rassistische/s Hauptunterscheidungskategorie oder -raster.⁴⁷ Eine in der Literatur oft zu findende Differenzierung von Rassismus ist die zwischen einem biologischen und kulturellen Rassismus. Beim ersten geht es um die Vorstellung über von Natur aus bestehende oder vererbte bedeutsame Unterschiede zwischen Menschen und beim zweiten werden bedeutsame ethnische Unterschiede betonend behauptet. Der biologische Rassismus gilt inzwischen auf formaler Ebene nicht mehr als legitim, koexistiert aber mit dem kulturellen Rassismus⁴⁸ auf einer informellen Ebene, z. B. in der Praktik des Racial Profiling.⁴⁹

Die Eroberung und Kolonialisierung Amerikas wurde dadurch legitimiert, dass die autochthone Bevölkerung dieser Region als rückständig bzw. unzivilisiert dargestellt und überhaupt ihre Menschlichkeit infrage gestellt wurde.⁵⁰ Als Hauptindikatoren für die zugeschriebene Rückständigkeit oder rudimentäre Menschlichkeit galten Unkenntnis des katholischen Gotts, ›Götzendienst‹ und Unkenntnis oder Nicht-Gebrauch eines Privateigentumssystems. Als ein entscheiden-

der historischer Moment im Zusammenhang mit dieser Argumentation wird aus dekolonialtheoretischer Sicht der 1550 von Karl V einberufene Disput von Valladolid zwischen den zwei katholischen Theologen Ginés de Sepúlveda und Bartolomé de Las Casas gesehen.⁵¹ Dabei sollte geklärt werden, inwieweit die Kolonialiserten, die als ›Indios‹ konstruiert wurden, als Menschen zu betrachten und zu behandeln seien.⁵² Der Maßstab dabei war selbstreferenziell und eurozentristisch. Der erste behauptete, dass die autochthone Bevölkerung Amerikas keine Seele habe, somit keine Menschen seien und von daher versklavt werden dürfe, während der zweite eine konträre Position dazu vertrat und das Beenden der Misshandlung dieser Menschen forderte. Dabei hat de Las Casas damit argumentiert, dass diese Menschen unschuldig und infantil und somit nicht für sich selbst verantwortlich seien. Die Kolonialisierung wurde in diesem Sinn als ›zivilisatorische Mission‹ angesehen und die Kolonialisierenden sahen sich selbst mit dem Rechtsanspruch, im Sinne der ›Mission‹ sich von den Ressourcen der ›Anderen‹ zu bedienen und bei Weigerung oder Widerstand dieser ›Anderen‹ Gewalt auszuüben. Die hier gemeinte Diskussion darüber, inwieweit als nicht-europäisch bzw. nicht-okzidental zugeordnete Menschen tatsächlich als Menschen oder als für sich selbst verantwortlich zu betrachten seien, prägte in den nächsten Jahrhunderten die weltverbreiteten Welt-/Menschenbilder⁵³, z. T. tut sie es bis heute noch⁵⁴. De Sepúlvedas Position entspricht der Logik eines biologischen Rassismus, d. h. es wird dabei eine biologisch bedingte Über-/Unterlegenheit behauptet, während de Las Casas' Stellungnahme der eines sogenannten kulturellen Rassismus ähnelt⁵⁵.

Vor dem oben dargestellten Hintergrund wird – dekolonialtheoretisch gesehen – mit dem Beginn des Kolonialismus in Amerika eine global verbreitete, tiefere Hierarchisierung der Welt initiiert, welche auch das Wissen, Erkenntnistheorien, Weltanschau-

45 vgl. Grosfoguel 2017: 57, i.A. an Franz Fanon

46 vgl. ebd.: 58

47 vgl. ebd.: 58f.

48 Kultureller Rassismus wird in der Literatur oft mit Begriffen wie »Neo-Rassismus« und »Rassismus ohne Rassen« (Balibar 1992: 27f.) in Verbindung gebracht. Der Ausdruck »Neo-Rassismus« kann in diesem Zusammenhang missverstanden werden, d. h. als ob der kulturelle Rassismus neu wäre oder als ob es sich dabei um eine Rassismusvariante handeln würde, die den biologischen Rassismus ganz ersetzen würde. Wir verstehen Balibar (ebd.: 27f., 32ff.) so, dass Rassismus heutzutage und im Zusammenhang mit dem Thema »Rasse, Klasse, Nation« (Balibar/Wallerstein 1992) nicht nur, aber vor allem bei der Betonung ›unvereinbarer‹ kultureller Differenzen zu finden ist sowie bei der Vorstellung darüber, dass eine »Grenzverwischung« verschiedener »Lebensweisen und Traditionen« (ebd.: 28) schädlich sei.

49 vgl. z.B. Thompson 2020

50 vgl. Dussel 2013: 40–44

51 Dieser Disput stellt für Dussel (2013: 59) die erste öffentliche und philosophisch zentrale Debatte der Moderne dar.

52 vgl. Dussel 2013: 40–44

53 So verweist Hennig Melber (2015) im Zusammenhang mit dem Thema »Rassismus und Entwicklungspolitik« auf rassistische Logiken bei Hauptvertretern der Aufklärung, z.B. Hegel.

54 vgl. Ziai 2013: 16 zu »Kolonialdiskurs, Entwicklungsdiskurs und Rassismus«

55 vgl. Grosfoguel 2013: 47

ungen und somit auch moralische Aspekte betrifft.⁵⁶ Für Europa/den Okzident war es so auch möglich, ein bestimmtes ökonomisches System durchzusetzen, aufrechtzuerhalten und zu verfestigen. Dabei gelten die Akkumulation von Kapital als Hauptziel und eine bestimmte internationale Aufteilung der Arbeit als legitim.⁵⁷ Im Zuge der weltweiten Expansion dieser kolonialen Arbeitsteilung bildete sich eine ausdifferenzierte hierarchische Struktur, zu welcher organisierte Verschleppung afrikanischer Menschen nach Amerika und ihre Versklavung sowie die auf dem Verhältnis von Leibeigenschaft aufbauende unbezahlte Arbeit indianisierter Bewohner:innen Amerikas gehörten.⁵⁸ Diesbezügliche koloniale Spuren sind in einer tendenziellen Benachteiligung ehemaliger von Europa kolonialisierter Weltregionen⁵⁹ bzw. rassifizierter Menschen (v. a. Frauen)⁶⁰ bzgl. Arbeitsverhältnisse und überhaupt der Verteilung ökonomischer Ressourcen zu finden.⁶¹

Nach Quijano haben sich die mit dieser Kolonialität verbundenen, global verbreiteten Welt- und Menschenbilder im Laufe der Jahrhunderte so tief verankert, dass diese globalen Machtverhältnisse in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen als selbstverständlich angenommen werden, obschon die Terminologie sich zum Teil verändert hat (z. B. ›Kultur‹ statt ›Rasse‹). Immer noch werden Europa bzw. westliche Länder, die überwiegend dem Globalen Norden entsprechen und von denen ein bedeutsamer Teil Kolonien besaßen, tendenziell als vorbildliche Zivilisation für den Rest der Welt angesehen und inszeniert.⁶² Ein Beispiel für eine solche Inszenierung ist die Verleihung des Friedensnobelpreises 2012 an die EU.⁶³

Aus welcher Perspektive wird Wissen produziert? Okzidentalismus und Provinzialität des Wissens

Die konstruierte Überlegenheit der Kolonialstaaten und damit auch der Kolonialisierenden hat nicht nur die allgemein verbreitete Weltanschauung, sondern auch die Selbstwahrnehmungen von Menschen stark beeinflusst.⁶⁴ Diese Expansion der kolonialen Macht wäre nicht möglich gewesen ohne die Expansion, Verwurzelung und Rechtfertigung kolonialen Wissens.⁶⁵ Unterdrückte Gesellschaften wurden zunächst entmenschlicht und als »Gestell«⁶⁶ wahrgenommen, als Objekte, die »[...] nach technischen Kriterien der Effizienz und Wirtschaftlichkeit manipuliert, geformt, diszipliniert und ›zivilisiert‹ werden können«⁶⁷. Die Räume, die diese Menschen bewohnten, wurden damit als Ressourcengebiete angesehen und diese Sichtweise formte die Basis für die Art und Weise, wie wir bis heute die Welt betrachten.

Diese Perspektive findet sich z. B. in den Schriften spanischer Chronisten oder in okzidentalischen Kulturproduktionen (Literatur, Opern etc.).⁶⁸ So wurden beispielsweise die Bewohner:innen ›Amerikas‹ als minderwertige Menschengruppe und ihre Produktionen als ›rückständig‹ konstruiert (Indigenisierung)⁶⁹; ein Prozess, der sich in Bezug auf den ›Orient‹ viele Jahre später wiederholte⁷⁰ und dessen Auswirkungen nicht nur an beiden Orten, sondern weltweit bis heute spürbar sind⁷¹. Damit manifestiert sich Modernität/Kolonialität⁷² über materielle Dimensionen (Gold und andere Bodenschätze, Ländereien etc.) hinaus auch in Bereichen der Wissensproduktion und -reproduktion.⁷³

56 vgl. z. B. Lander 2000: 16. Aus dekolonialtheoretischer Perspektive markiert dieses Ereignis die erste Phase des Projekts der Moderne (vgl. Dussel 2000: 46). Nach Dussel (2000: 47) stellen die Industrielle Revolution des 18. Jh. und die Aufklärung die zweite Phase dar und in dieser Phase werde England anstelle Spaniens zum neuen Zentrum hegemonialer Macht bis 1945. Diese Machtverhältnisse haben sich im Laufe der Zeit weiter verschoben. So konzentrierte sich nach Dussel (2013) die hegemoniale globale Macht inzwischen in Zentral- und Nordeuropa und den USA.

57 vgl. z. B. Lander 2000 zur Naturalisierung/Normalisierung der liberalen Gesellschaft; Quijano 2016: 38ff.

58 vgl. Quijano 2016.: 30–40, 64ff.; Mbembe 2017

59 vgl. Fanon 1966, hier 2018: 54, 84

60 zu Kolonialität der Genderverhältnisse vgl. Lugones 2008

61 vgl. Quijano 2016: 70–73

62 vgl. Quijano 2016: 28f.

63 »Ich bin die neue Bürgermeisterin von Lampedusa.[...] Mich regt das Schweigen von Europa auf, das gerade den Friedensnobelpreis erhalten hat, und nichts sagt, obwohl es hier ein Massaker gibt, bei dem Menschen sterben, als sei es ein Krieg.« (Nicolini zitiert nach Höllmann 2014: 65).

64 Darauf bezieht sich W.E.B. Du Bois mit dem Begriff *Double consciousness* des rassialisierten/kolonialiserten Körpers »It is a peculiar sensation, this double-consciousness, this sense of always looking at one's self through the eyes of others, of measuring one's soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity.« (Du Bois : 1903, hier 2007: 8).

65 vgl. z. B. Castro-Gómez 2007: 88; Walsh 2007: 103

66 *Gestell* im Sinne Hegels, vgl. Castro-Gómez 2007: 88

67 Eigene Übersetzung. Original: »[...] que es posible manipular, moldear, disciplinar y »civilizar«, según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad« (Castro-Gómez 2007: 88).

68 vgl. Barrig 2005: 73; Castro-Gómez 2000: 154

69 vgl. Barrig 2005: 23–29 zur Problematisierung der Konstruktion »indigen«

70 vgl. die Texte von Edward Said (2009; 2012), einem der bekanntesten Forscher des Postkolonialismus mit einem Fokus auf die Konstruktion des »Orient«.

71 vgl. Barrig 2005; Said 2009, 2012

72 Zum wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kolonialität und Modernität vgl. Streicher in diesem Band: »Post-/dekoloniale Theorien«.

73 vgl. Grosfoguel 2013: 35

So sind es u. a. die Sozialwissenschaften, die seit ihrer Entstehung das europäische/okzidentale Wissen als das zentrale und einzige positionieren⁷⁴ und damit eine soziale Hierarchie der Menschen und ihres Wissens naturalisieren und legitimieren.⁷⁵ Dies geschieht durch das Ignorieren oder die Abwertung anderer Wissensquellen oder gar deren aktive Zerstörung.⁷⁶

Wie in Al-Andaluz, wo Bibliotheken und Orte des Wissens niedergebrannt wurden, wurden auch im seitdem sogenannten ›Amerika‹ Quipus (Knotenschrift im Inkareich) und Codices (mesoamerikanische präkolumbische Literatur) zerstört. Das nennt Ramón Grosfoguel (einer der bekanntesten Forscher für dekoloniale Theorien) in Anlehnung an Boaventura de Sousa Santos einen »Epistemizid«⁷⁷. Dieser wurde nicht nur durch die physische Zerstörung von Wissen ermöglicht, sondern auch, weil »das kolonial imperiale System sich immer eine sehr machtvollere Fähigkeit vorbehielt: die des Benennens und Umbenennens«⁷⁸ und damit die Fähigkeit, selbstaufwertendes/selbstreferenzielles Wissen zu produzieren und anderes Wissen unsichtbar zu machen.

Das Problem besteht nicht nur darin, dass eurozentrisches Wissen produziert wird oder dass dieses Wissen, welches von Menschen im spezifischen Kontext der Kolonialisierung produziert wurde, den ›Anderen‹ konstruiert, sondern vor allem darin, dass dieses provinzielle Wissen als ein universelles Wissen postuliert und angewandt wurde und damit die Basis für eine selbsternannte universelle Geschichtsschreibung schafft.⁷⁹

Wissen wird jedoch immer von Personen erzeugt, von Subjekten, die an einen bestimmten politischen, sozialen und historischen Kontext und vor allem an Denkstrukturen gebunden sind, deren sie sich nicht immer bewusst sind. Die ›Entdeckung Amerikas‹

durch Kolumbus ließe sich ebenso als die ›Besetzung des Tahuantinsuyo‹ benennen. Wäre die gelehrte Geschichte der Kolonialzeit von Inkas, Chankas, Huaylas etc. (den sogenannten ›Indios‹) geschrieben worden, würden wir die Weltgeschichte in anderen Kategorien wahrnehmen und beschreiben.

Diese unter dem Deckmantel der Neutralität verheimlichte Information, aus welchem geografischen, sozialen und politischen Raum das Wissen entstanden ist (und oft über Jahrhunderte reproduziert wurde) sowie aus welchem Wissenskontext die Person heute spricht und Wissen und subjektive Konzepte (re)produziert, verdeckt die Subjektivität und Parteilichkeit dieses Wissens und dieser Person. Dies nennt Ramón Grosfoguel »[...] die epistemische Lokalisierung des *locus de enunciación* in der Geopolitik und Körperpolitik des Wissens«⁸⁰.

Das Unsichtbarmachen des Subjekts in der Wissensproduktion und das Geringschätzen von Wissen des als ›Anderen‹ konstruierten sowie dessen systematische Zerstörung hat eine angebliche epistemische Überlegenheit inszeniert. Diese wurde durch epistemischen Rassismus in einem Teufelskreis perpetuiert, indem (1) das Wissen des ›Anderen‹ als minderwertig konstruiert wird und (2) der ›Andere‹ selbst als minderwertig und unterentwickelt konstruiert wird: als jemand, der zu zivilisieren und zu demokratisieren ist, der Indigene, der Schwarze, der Orientale etc.

Abschließende Reflexion

Mithilfe der zunächst dargestellten Beispiele sowie einer kurzen Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-historischen Bedingungen aus post- und vor allem dekolonialtheoretischer Sicht haben wir anschließend versucht zu zeigen,

- ▶ inwiefern institutionell vermitteltes Wissen über die Welt bzw. Menschen hierarchisierende Logiken impliziert;
- ▶ inwiefern sich in diesen Logiken eine gewisse historische Kontinuität erkennen lässt sowie
- ▶ inwieweit diese Logiken eine eingeschränkte eurozentrische/okzidentalistische Perspektive darstellen, aber als universell bzw. objektiv prä-

74 vgl. Walsh 2007: 103; Polo Blanco 2016: 31

75 vgl. Lander 2000: 12

76 vgl. z.B. Dussel 2000, 2013; Mignolo 2010, 2012; Grosfoguel 2013

77 Grosfoguel 2013: 35

78 Eigene Übersetzung. Original: »(...)el sistema colonial-imperial siempre se reservó una facultad muy poderosa: la de nombrar y renombrar« (Polo Blanco/Gómez Betancur 2019: 5)

79 vgl. Lander 2000: 12; Polo Blanco/Gómez Betancur 2019: 6

80 Eigene Übersetzung. Original: »la localización epistémica de su locus de enunciación en la geopolítica y la corpo-política del conocimiento« (Grosfoguel 2007: 71).

sentiert oder suggeriert werden, was sich nicht nur in Hinblick auf ethische Aspekte, sondern auch hinsichtlich des Erkenntniszugangs/-blickwinkels als höchstproblematisch erweist.

Vor dem Hintergrund eines solchen verbreiteten ›Wissens über die Welt‹ ist es nicht überraschend, dass bei der Thematisierung von Migration in Deutschland offensichtlich nicht selten defizitorientierte Meinungen gegenüber Menschen, die als ›Migrant:innen‹ oder ›mit Migrationshintergrund‹ zugeordnet oder vermutet werden, zu finden sind.⁸¹ Speziell im Hinblick auf Bildungsinstitutionen weisen verschiedene Studien auf verbreitete defizitorientierte, ethnisierende Fremdzuschreibungen hinsichtlich bildungs-/lernbezogener Aspekte hin, mit denen Lernende mit einem (vermuteten) ›Migrationshintergrund‹ (und deren Erziehungsberechtigte) konfrontiert werden.⁸² Ein solcher defizitorientierter Blick auf ›Andere‹ geht mit einem selbstaufwertenden Blick einher. Unter diesen Bedingungen erscheint die Ermöglichung einer ›Bildung für alle‹, d. h. bei der alle Lernenden als gleichwertig betrachtet und behandelt werden, als ein sehr schweres Unterfangen.

Ziel unseres Beitrags ist jedoch nicht, Aussagen zu treffen, mit denen Bildungsinstitutionen wie etwa die Schule und ihre Lehrenden bzgl. ihrer Bildungsarbeit bewertet werden. In erster Linie geht es hier um ein Angebot einer analytisch-kritischen Perspektive im Sinne von Denkanstößen. Dabei bedienen wir uns post- und vor allem dekolonialtheoretischer Erkenntnisse und Reflexionen. Mit diesem Beitrag plädieren wir für

- ▶ das Hinterfragen von Wissen, welches soziale Ungleichheit (re-)produziert oder legitimiert, sowie
- ▶ das Sichtbarmachen der Perspektive, aus welcher das entsprechende Wissen produziert und vermittelt wird (*locus de enunciación*), wodurch wiederum soziale Ungleichheit in der Produktion und Durchsetzung bestimmter Wissensstrukturen erkennbar wird.

Es geht dabei nicht darum, bisher als okzidental zugeordnetes produziertes Wissen zu negieren oder die Nutzung dieses Wissens für das Generieren weiteren Wissens zu unterbinden. Vielmehr ist unser Anliegen, auf die Relevanz eines Bewusstseins über die Subjektivität institutionell verbreiteten Wissens über die Welt aufmerksam zu machen, das als objektiv dargestellt wird und durch eine (implizit) rassistische Logik soziale Ungleichheit (re-)produziert. Ein solches Bewusstsein sowie die Förderung dieses Bewusstseins in der (Schul-)Bildungsarbeit ermöglicht, die hierarchisierende Weltperspektive kritisch zu betrachten und die Reproduktion dieser Perspektive zu unterbrechen.

Insofern verstehen wir ›Bildung für alle‹ mit Fokus auf (schul-)institutionellen Kontexten als unzertrennlich von einer pädagogischen Ermöglichung (erstens) des *Verlernens* hierarchisierender Selbst- und Weltbilder sowie (zweitens) des *Verlernens* eines rezeptiven, nicht-kritischen Umgangs mit solchem (implizit) welt-/menschenshierarchisierenden Wissen. Anders ausgedrückt: Eine pädagogische Ermöglichung von ›Bildung für alle‹ impliziert die Kultivierung eines Lernraums, bei dem einer einschränkenden Perspektive entgegengewirkt bzw. über diese Einschränkung reflektiert wird (woher sie kommt, welche Folgen sie hat, d. h. wer wie davon profitiert).

Einige neue Publikationen über didaktische Konzepte für den Schulunterricht im Zusammenhang mit »Bildung für Nachhaltige Entwicklung«⁸³ deuten auf eine inzwischen stattfindende Bewegung in dieser Richtung hin. Es ist unseres Erachtens wichtig (ohne damit zu meinen, dass Bildungsarbeit auf Didaktisches zu reduzieren ist), solche Bemühungen zu würdigen und zugleich darauf hinzuweisen, dass in diesem Zusammenhang noch viel Handlungsbedarf besteht, u. a. hinsichtlich der Verbreitung dieser Bemühungen sowie der inhaltlichen Weiterentwicklung⁸⁴ solcher didaktischen Konzepte.

81 vgl. Ahlheim 2011; Zick/Berghan/Mokros 2019: 80

82 vgl. Gomolla/Radtke 2009; Karakayali/zur Nieden 2013; Dean 2020

83 Z. B. »BNE Sachsen. Unterrichtsbeispiele. Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Oberstufe« (arche noVa e. V. 2018).

84 Dazu gehört eine dezidierte und differenzierte Auseinandersetzung mit Dis-Kontinuitäten von Kolonialismus im Zusammenhang mit Rassismus, Kapitalismus und Patriarchalismus.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2011):** Sarrazin und der Extremismus der Mitte. Empirische Analysen und pädagogische Reflexionen. Hannover: Offizin (Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Bd. 5).
- Ahyoud, Nasiha/Aikins, Joshua Kwesi/Bartsch, Samera/Bechert, Naomi/Gyamerah, Daniel/Wagner, Lucienne (2018):** Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Einwanderungsgesellschaft – eine anwendungsorientierte Einführung. Vielfalt entscheidet. Berlin: Citizens For Europe, online unter www.kiwit.org/media/material-downloads/antidiskriminierungs_-_gleichstellungsdaten_-_einfuehrung.pdf (20.12.2020)
- Akerman, James R. (Hg.) (2009):** The imperial map. Cartography and the mastery of empire. Chicago: The University of Chicago Press (The Kenneth Nebenzahl, Jr., lectures in the history of cartography).
- Akerman, James R. (Hg.) (2017):** Decolonizing the map. Cartography from colony to nation. Chicago, London: The University of Chicago Press (The Kenneth Nebenzahl, Jr., lectures in the history of cartography).
- Aktion gegen Hunger (o. J.):** Lauf gegen den Hunger, online unter www.aktiongegendenhunger.de/lauf-gegen-den-hunger/ (23.12.2020)
- arche noVa e. V. – Initiative für Menschen in Not e. V., Fachstelle Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Sachsen (Hg.) (2018):** BNE Sachsen. Unterrichtsbeispiele. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Oberstufe. Leipzig: Osiris Druck, online unter bne-sachsen.de/app/uploads/2020/04/aN_Unterrichtsubung_Broschur_DINA4_Oberschule_web_11.2019_0.pdf (20.12.2020)
- Balibar, Étienne (1992):** Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel: Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, Berlin: Argument-Verlag, 23–38.
- Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (1992):** Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, Berlin: Argument-Verlag.
- Balibar, Étienne (2002):** Politics and the Other Scene. London, New York: Verso.
- Barrig, Maruja (2005):** El mundo al revés. Imágenes de la mujer indígena. Buenos Aires: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Asdi (Colección Becas de investigación CLACSO-Asdi).
- BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)/KMK (Kultusministerkonferenz) (2016):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen, online unter curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/4161/89507012X_2016_A.pdf?sequence=2 (23.12.2020)
- bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (2020):** Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i (20.12.2020)
- Brunner, Claudia (2020):** Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript (Edition Politik, Band 94).
- Castro-Gómez, Santiago (2000):** Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la »invención del otro«. In: Lander, Edgardo (Hg.): La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; UNESCO Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, 145–162.
- Castro-Gómez, Santiago (2007):** Decolonializar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Castro-Gómez, Santiago/Grosfoguel, Ramón (Hg.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar (Biblioteca universitaria), 79–92.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013):** Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP (1), online unter www.pedocs.de/volltexte/2015/10615/pdf/ZEP_1_2013_Danielzik_Ueberlegenheitsdenken_faellt_nicht.pdf, 26–32 (16.12.2020)
- Danielzik, Chandra-Milena/Bendix, Daniel/Kiesel, Timo (2013):** Bildung für Nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: global e. V., online unter www.glokal.org/wp-content/uploads/2019/01/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei_Druckfassung.pdf (16.12.2020)
- Dean, Isabel (2020):** Effekte der (Nicht-)Thematisierung von Diskriminierung in nach Herkunft getrennten Klassen. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 127–146.

- Du Bois, William E. B. (2007):** The souls of black folk. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford world's classics).
- Dussel, Enrique (2000):** Europa, Modernidad y Eurocentrismo. In: Lander, Edgardo (Hg.): La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; UNESCO Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, 41–53.
- Dussel, Enrique (2013):** Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant (Turia Reprint).
- El-Mafaalani, Aladin (2017):** Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Gökçen Yüksel, Emine (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), 465–478.
- EPiZ (Entwicklungspädagogisches Informationszentrum) (Hg.) (2020):** Globales Lernen, online unter www.epiz.de/globales-lernen/materialien/#weltkarte-vielfalt (20.12.2020)
- Fanon, Frantz (2016):** Schwarze Haut, weiße Masken. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Fanon, Frantz (2018):** Die Verdammten dieser Erde. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Flores Rojas, Maria Consuelo (2016):** Die Privilegierten unter den Unprivilegierten auf der Flucht: Eine rassistisch-kritische Analyse von Lebensgeschichten syrischer geflüchteter Akademiker_innen im Kontext von Kulturalisierung, Vergeschlechtlichung und Kapitalismus. Osnabrück: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Freire, Paulo (2007):** Bildung und Hoffnung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Goldberg, David Theo (2006):** Racial Europeanization. In: Ethnic and Racial Studies, Vol. 29, No. 2, 331–364.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosfoguel, Ramón (2007):** Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: Castro-Gómez, Santiago/Grosfoguel, Ramón (Hg.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Ed (Biblioteca universitaria de ciencias sociales y humanidades Serie Encuentros), 63–78.
- Grosfoguel, Ramón (2013):** Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. In: Tabula Rasa, online unter www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036002, 31–58 (16.12.2020)
- Grosfoguel, Ramón (2017):** Was ist Rassismus? Die »Zone des Seins« und die »Zone des Nicht-Seins« in den Werken von Frantz Fanon und Boaventura de Sousa Santos. In: Zwischenraum Kollektiv (Hg.): Decolonize the City! Zur Kolonialität der Stadt – Gespräche | Aushandlungen | Perspektiven. Münster: UNRAST Verlag, 56–74.
- Hall, Stuart (1994):** Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Mehlem, Ulrich/Bohle, Dorothee/Gutsche, Joachim/Oberg, Matthias/Schrage, Dominik (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag, 137–179.
- Höllmann, André (2014):** Flucht ins ungelobte Land. Die Asyl- und Migrationspolitik der Europäischen Union. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Kalpaka, Annita (2009):** Funktionales Wissen und Nicht-Wissen in der Migrationsgesellschaft. Ansatzpunkte für reflexive politische Bildungsarbeit. In: Lange, Dirk/Polat, Ayça (Hg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag; Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Perspektiven politischer Bildung, 1001), 176–188.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2013):** Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: *suburb*. Zeitschrift für kritische stadtforschung 2013 (2), online unter zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/96/146, 61–78 (16.12.2020)
- Krämer, Georg (2018):** Weltkarte »Perspektiven wechseln« Eine Handreichung Anregungen zum Einsatz der Weltkarte in Schule und Bildungsarbeit. ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH (Hg.). In: Bildung trifft Entwicklung, online unter www.bildung-trifft-entwicklung.de/files/media/Dokumente/06_Materialien/1_Didaktische-Materialien/5Auflage_Begleitheft_Perspektiven_Wechsel_Web.pdf, 1–10 (20.12.2020)
- Lander, Edgardo (2000):** Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: Ders. (Hg.): La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; UNESCO Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, 11–40.
- Lugones, Maria (2008):** The Coloniality of Gender. In: Worlds & Knowledges Otherwise, 2 (Spring), 1–17.
- Mbembe, Joseph-Achille (2017):** Critique of Black reason. Durham, London: Duke University Press (A John Hope Franklin Center book).
- Melber, Henning (2015):** Rassismus und Entwicklungspolitik. In: Boatcă, Manuela/Fischer, Karin/Hauck, Gerhard (Hg.): Handbuch Entwicklungsforschung. Living Reference Work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer VS (Springer Nachschlage Wissen), 1–9.

- Messerschmidt, Astrid (2011):** Beziehungen in geteilten Welten. Bildungsprozesse in der Reflexion globalisierter Projektionen und Repräsentationen. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 197–213.
- Mignolo, Walter (2010):** Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo (Colección Razón Política), online unter monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descolonialidad_2010.pdf (21.10.2020)
- Mignolo, Walter D. (2012):** Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien, Berlin: Turia + Kant (Es kommt darauf an, Bd. 12).
- Polo Blanco, Jorge (2016):** Colonialidad del poder y violencia epistémica en América Latina. *Revista Latina de Sociología (RELASO)* Vol. 6, 27–44.
- Polo Blanco, Jorge/Gómez Betancur, Milany (2019):** « Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisociable? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo ». In: *Revista de Estudios Sociales*, online unter journals.openedition.org/revestudsoc/45864 (20.12.2020)
- Quijano, Aníbal (1992):** Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: *Perú indígena* (No. 29, Vol. 13), online unter www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf, 11–20 (16.12.2020)
- Quijano, Aníbal (2014):** Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Clímaco, Danilo Assis/ Quijano, Aníbal (Hg.): *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder; antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO (Colección Antologías).
- Quijano, Aníbal (2016):** Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien, Berlin: Turia + Kant (Es kommt darauf an, Band 17).
- Quintero, Pablo/Garbe, Sebastian (2013):** Einleitung. In: Quintero, Pablo/Garbe, Sebastian (Hg.): *Kolonialität der Macht. De-koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Unter Mitarbeit von Zulma Palermo. Münster: Unrast, 7–15.
- Said, Edward W. (2009):** *Orientalismus*. Frankfurt, a. M.: S. Fischer.
- Said, Edward W. (2012):** *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008):** Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien, Berlin: Turia + Kant (Es kommt darauf an, 6).
- Streicher, Noelia (im Erscheinen):** Umgang mit normativen Positionierungen als Herausforderung für die rassismuskritische Bildungsarbeit. In: Natarajan, Radhika (Hg.): *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Berlin: Springer VS.
- Thiong'o, Ngũgĩ wa (1986):** *Decolonising the mind. The politics of language in African literature*. London: Currey.
- Thompson, Vanessa Eileen (2020):** Racial Profiling, institutioneller Rassismus und Interventionsmöglichkeiten. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hg.) (Kurzdossiers: Zuwanderung, Flucht und Asyl: Aktuelle Themen), online unter www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/308350/racial-profiling-institutioneller-rassismus-und-interventionsmoeglichkeiten, zuletzt aktualisiert am 27.04.2020 (20.12.2020)
- Volck, Katrin/Auer, Shila (2018):** Vielfalt sprechen lassen! Eine Handreichung Anregungen zur Arbeit mit Sprachenvielfalt im Globalen Lernen. ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH (Hg.). In: BtE (Bildung trifft Entwicklung), online unter www.bildung-trifft-entwicklung.de/files/media/Dokumente/o6_Materialien/1_Didaktische-Materialien/Handreichung-Vielfalt_sprechen_lassen-deutsch-bf.pdf, 1–21 (20.12.2020)
- Wallerstein, Immanuel (2019):** *Welt-System-Analyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften).
- Walsh, Catherine (2007):** Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. In: *Nómadas (Col)*, No. 26, online unter www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf, 102–113 (20.12.2020)
- Will, Anne-Kathrin (2019):** Was ist eigentlich ein Migrationshintergrund? Was verbirgt sich dahinter? Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (Hg.), online unter www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6846/was-ist-eigentlich-ein-migrationshintergrund-was-verbirgt-sich-dahinter.html (20.12.2020)
- Ziai, Aram (2013):** Frohe Weihnachten Afrika! Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (2), online unter www.pedocs.de/volltexte/2015/10619/pdf/ZEP_2_2013_Ziai_Frohe_Weihnachten_Afrika.pdf, 15–16 (20.12.2020)
- Zick, Andreas/Berghan, Wilhelm/Mokros, Nico (2019):** Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/2019. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hg.): *Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz, 53–116.

► ›Globaler Süden‹ – ›Globaler Norden‹

Mit den Begriffen ›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹ wird nicht (ausschließlich) die geographische Lage bezeichnet. Aus einer postkolonialen Perspektive verweisen die Begriffe auf unterschiedliche Erfahrungen mit Kolonialismus und dessen Folgen in der Gegenwart. ›Globaler Süden‹ wird für die benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position der (meist ehemals kolonialisierten) Regionen und deren Menschen verwendet. Es handelt sich vermutlich um eine direkte Übersetzung des Begriffs ›Global South‹, welcher Ende 1980er Jahre von der Weltbank in der entwicklungspolitischen Debatte eingeführt wurde. Die Bezeichnung ›Globaler Norden‹ steht dagegen für die privilegierte Position der Regionen und Menschen, die von der ehemaligen Kolonialisierung als Kolonisator:innen oder wirtschaftliche Nutznießer:innen profitiert haben.

Da die Einteilung in Süd und Nord sich nicht streng entlang der geografischen Verortung der Länder vollzieht, gehört zum Beispiel Australien dem globalen Norden an. Stigmatisierte und benachteiligte Menschengruppen wie die *Aboriginal Australians* werden als Teil des globalen Südens angesehen. Umgekehrt gibt es ebenfalls in Ländern des globalen Südens z. B. *weiße* Menschen (zum Beispiel Nachfahren der ehemaligen Kolonisator:innen), die nach wie vor die Privilegien des globalen Nordens genießen. Die Begriffe ›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹ gelten zwar als weniger diskriminierende Ersatzbegriffe für die wertenden Bezeichnungen – ›Entwicklungs- bzw. Schwellenländer‹ und ›Industrieländer‹ – im Kontext des Entwicklungsdiskurses. Es gibt allerdings auch Kritik an diesen Bezeichnungen, weil sie weiterhin relativ polarisierte sowie essenzialisierende Vorstellungen tradieren und als machtvolle ► eurozentristische Konstruktionen die ► (post-)koloniale Weltordnung reproduzieren.

Literatur:

Bendix, Daniel/Danielzik, Chandra-Milena/Döll, Jana/Holzwarth, Simone/Juergensohn, Juliane/

Kiesel, Timo/Kontzi, Kristina/Philipp, Carolin (2013): »Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet«, glocal e. V. 2., vollständig überarbeitete Auflage August 2013, online unter <https://www.glocal.org/bestellung-der-broschuere-mit-kolonialen-gruessen/> (20.12.2020)

Husseini de Araújo, Shadia (2015): Postkoloniale Schlüsselkategorien und translokale Theoriebildung. Kommentar zu Stephan Lanz' »Über (Un-)Möglichkeiten, hiesige Stadtforschung zu postkolonialisieren«. In: sub\urban. Zeitschrift für Kritische Stadtforschung, 3(1), 91–96. Online unter <https://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/177/271> (20.12.2020)

► Post-/dekoloniale Theorien und Eurozentrismus/Okzidentalismus

Noelia Streicher

Postkoloniale und dekoloniale Theorien¹ verweisen auf (implizit) rassistisch² bedingt hierarchisierte Beziehungen zwischen unterschiedlichen (supra-)nationalen Regionen und deren Bevölkerungen sowie zwischen Menschen in Abhängigkeit davon, wie deren konkrete (ursprüngliche) (supra-)nationale Herkunft ist oder vermutet wird, und zwar als Folge des jahrhundertelangen weltweit verbreiteten europäischen Kolonialismus. Bei postkolonialen Theorien wird mit der Vorsilbe »post-« also nicht auf eine postkoloniale Zeit im Sinne eines Bruchs mit dem Kolonialismus verwiesen. Postkoloniale ebenso wie dekoloniale Theorien setzen sich mit kolonialen Kontinuitäten und Diskontinuitäten auseinander, welche auf verschiedenen sozialen Ebenen (implizit) wirkungsvoll sind (z. B. zwischen Nationalstaaten, in Institutionen und zwischen Individuen). Darüber hinaus wird bei beiden theoretischen Richtungen davon ausgegangen, dass die oben erwähnten hierarchisierten Beziehungen nicht nur wirtschaftliche und politische Aspekte betreffen, sondern auch wissensbezogene und allgemein kulturelle.³ Um die Kontinuitäten dieser hierarchisierten Beziehungen zu bezeichnen und dabei zu unterstreichen, dass sie historisch mit dem Kolonialismus verbunden, aber nicht dasselbe sind, greifen dekoloniale Perspektiven auf den Begriff »Kolonialität«⁴ zurück.

Post- und dekolonial theoretisch angelehnte Arbeiten analysieren nicht zuletzt, inwieweit Wissensproduktionen (strukturelle Bedingungen, Herangehensweisen, Folgen etc.) auf koloniale (Dis-)Kontinuitäten verweisen. Dazu zählt die Konstruktion des ›Anderen‹, welche die Voraussetzung für eine aufwertende Konstruktion des Selbst darstellt. Mit dem Begriff »Othering« macht Edward Said⁵ auf weltverbreitete eurozentrische Vorstellungen über den ›Orient‹ aufmerksam. Darauf, dass aber Othering bereits im Kontext der Kolonialisierung Amerikas zu erkennen ist, verweist zum Beispiel Enrique Dussel.⁶ Ferner stehen gemäß beider theoretischer Richtungen der mit Rassismus verbundene europäische Kolonialismus einerseits und die mit Aufklärung und Emanzipation assoziierte Moderne andererseits in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis.⁷

Neben ähnlichen Zugängen sind aber auch Unterschiede zwischen post- und dekolonialen Theorien zu verzeichnen. Ein Hauptunterschied betrifft die historische Zuordnung des Ursprungs der ›Moderne‹ und des damit verbundenen modernen Rassismus. Innerhalb der postkolonialen Theorien besteht eine verhältnismäßig starke Anlehnung an Autoren wie Michel Foucault und Jacques Derrida, welche die Moderne in der Aufklärung in Europa im 18. Jahrhundert verorten. Für Dekolonialtheoretiker:innen, welche eine kritische Position zu dieser oben erwähnten Historisierung betonen, korrespondiert der Ursprung der Moderne mit der Eroberung und Kolonialisierung Amerikas zwischen Ende des 15. und

1 Eine deutschsprachige Einführung dazu ist z.B. in Castro Varela/Dhawan 2005, 2015, hier 2020 (zu postkolonialen Theorien) sowie z.B. in verschiedenen Beiträgen in Quintero/Garbe 2013 (zu dekolonialen Theorien) zu finden.

2 Zu Rassismus s. Flores Rojas/Streicher in diesem Band.

3 vgl. Kastner/Waibel 2012: 19, 21 (Einleitung in Mignolo 2012); Castro Varela/Dhawan 2020: 331, 333

4 vgl. Quijano 2016. Diese Idee der »Kolonialität« von Quijano (2016) stellt auch in den postkolonialen Theorien eine wichtige theoretische Referenz dar (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020: 333).

5 vgl. Said 2009

6 vgl. Dussel 2013

7 vgl. Bhambra 2014

Anfang des 16. Jahrhunderts.⁸ Das Ereignis der Eroberung und Kolonialisierung Amerikas markiert aus dekolonialtheoretischer Perspektive die erste Phase des Projekts der Moderne.⁹ Dekolonialtheoretisch gesehen wurden dabei zum ersten Mal Menschen als solche infrage gestellt und zwar aus einer eurozentrischen Sicht, was weltweite und jahrhundertedauernde hierarchisierende Auswirkungen hatte und immer noch hat. Diese Auswirkungen manifestieren sich u. a. in der Wissenschaft (»westernized universities«)¹⁰ sowie in einer dominanten internationalen Arbeitsteilung, bei der Menschen in Abhängigkeit von ihrer geopolitischen Herkunft und ihrer sozialen Position in rassistischen Strukturen über eine tendenzielle (De-)Privilegierung bzgl. Arbeitsverhältnisse und überhaupt des Zugangs zu ökonomischen Ressourcen verfügen¹¹. Diesem historisierungsbezogenen Unterschied naheliegend, richten inzwischen klassische postkoloniale Studien ihre Aufmerksamkeit v. a. auf Asien¹² bzw. die »Auswirkungen der kolonialen Expansionen im 19. Jahrhundert [...], die als koloniale Besatzungen und Systeme bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts andauern«¹³. Dekoloniale Studien fokussieren dagegen weltweite Auswirkungen des Kolonialismus in Lateinamerika, deren Beginn die Kolonialisierung Amerikas ab Ende des 15. Jahrhunderts darstellt. Zudem ist im Zusammenhang mit dem Begriff Dekolonialisierung auf den inzwischen umfangreichen Beitrag aus und mit Fokus auf den afrikanischen Kontinent (v. a. Südafrika) zu verweisen. Diesbezüglich ist zum Beispiel die Forschung zu kolonialen Kontinuitäten sowie Dekolonialisierungskämpfen im Feld Hochschule u. a. in Bezug auf theoretische Referenzen bzw. das Curriculum zu finden.¹⁴

In Bezug auf die geopolitische Verortung entstanden die postkolonialen Theorien durch die Arbeiten von Autor:innen aus Nahost und Südasien und die dekolonialen Theorien aus den Arbeiten von Autor:innen aus Südamerika.¹⁵ Unter den Hauptvertreter:innen postkolonialer Theorien zählen Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi Bhabha. Als Hauptvertreter:innen dekolonialer Theorien werden Aníbal Quijano, Enrique Dussel, María Lugones und Walter Dignolo angesehen. In diesem Zusammenhang ist zudem wichtig anzumerken, dass sowohl bei post- als auch dekolonialen Perspektiven Autor:innen wie Aimé Césaire¹⁶ und Franz Fanon¹⁷, die aus der frankophonen karibischen Insel Martinique stammen und sich als Afro-Nachkommen selbstpositionieren, als sehr einflussreiche Vordenker gelten.

8 vgl. z.B. Bhabra 2014: 119; Garbe 2020: 151ff.

9 vgl. Quijano 2016; Dussel 2000: 46; Dussel 2013: 40-44. Aus dieser Sicht stellen die Industrielle Revolution des 18. Jh. und die Aufklärung, die zweite Phase dar und in dieser Phase werde England anstelle Spaniens zum neuen Zentrum hegemonialer Macht bis 1945 (vgl. Dussel 2000: 47). Diese Machtverhältnisse haben sich im Laufe der Zeit weiter verschoben; so konzentriert sich die hegemoniale globale Macht inzwischen in Zentral- und Nordeuropa und den USA (vgl. Dussel 2013: 163f.; Dignolo 2012: 135).

10 Grosfoguel 2013; vgl. z.B. verschiedene Beiträge in Gutiérrez Rodríguez et al. 2010

11 Mit der Kolonialisierung Amerikas ging eine weltweit verbreitete bestimmte Arbeitsteilung einher, welche u.a. die Versklavung von Menschen aus Afrika und deren Nachkommen sowie die gezwungene unbezahlte Leibeigenschaft bei der als »indigen« konstruierten Bevölkerung Amerikas umfasste (vgl. Quijano 2016: 30-40). Diese systematische und ausdifferenzierte rassialisierte Arbeitsteilung bildete die Basis für den ökonomischen Aufstieg Europas/des Okzidents (vgl. ebd.).

12 vgl. Castro Varela/Dhawan 2020: 331

13 vgl. Kastner/Waibel 2012: 19 (Einleitung in Dignolo 2012)

14 vgl. z.B. verschiedene Beiträge in Ndlovu-Gatsheni/Zondi 2016 und Bhabra/Gebrial/Nişancıoğlu 2018

15 vgl. Bhabra 2014: 115

16 vgl. Césaire 1950, hier 2017

17 vgl. Fanon 1952, hier 2016

Mit **Eurozentrismus** ist sowohl aus post- als auch dekolonialtheoretischer Perspektive eine bestimmte Weltanschauung gemeint, bei der Europa bzw. ein europäisches ›Wir‹ auf globaler Ebene den Maßstab, das Vorbild darstellt und als Protagonist der Menschheit angesehen wird und somit über eine dominante Position verfügt.¹⁸ Diese Dominanz betrifft die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche (Politik, Wirtschaft, Medien, Kultur, Wissensproduktion etc.) und wirkt sich auf die verschiedenen sozialen Ebenen aus (gesamtsocietäre, institutionelle, interindividuelle). Die globale Expansion dieser eurozentristischen Weltanschauung und der damit einhergehenden rassistischen Kategorisierungen von Menschen begann mit der Kolonialisierung Amerikas.¹⁹ Ein Beispiel für Eurozentrismus ist das Verschweigen der Haitianischen Revolution, welche von afrikanischen Sklaven und ihren Nachkommen durchgeführt wurde, was dem eurozentristischen Selbstbild bzw. dem Bild über ›die Anderen‹ widerspricht.²⁰

Der Terminus **Okzidentalismus** wird mit Blick auf das Konzept »Orientalismus«²¹ von Edward Said – einem Autor, der von Postkolonialtheoretiker:innen als eine Hauptreferenz genommen wird – mit einer weltweit verbreiteten Vorstellung über die Überlegenheit des ›Westens‹ verbunden²², welche die Vorstellung einer Unterlegenheit des ›Orients‹ benötige²³. Dem Autor zufolge konnte diese Vorstellung durch Literatur zum ›Orient‹ aus westlicher Perspektive als ein ›neutrales‹ Wissen auf globaler Ebene durchgesetzt und etabliert werden. »Mit dem Ausdruck »homo occidentalis«²⁴ machte bereits Franz Fanon, ein antikolonialistischer Autor, der als eine Hauptreferenz innerhalb post- und dekolonialer Theorien betrachtet wird, ebenso auf das Phänomen des Okzidentalismus aufmerksam. Der Terminus Okzidentalismus kann zudem als Verweis auf im Laufe der Jahrhunderte stattgefundene geopolitische Verschiebungen in Bezug auf Dominanzpositionen verstanden werden.²⁵

18 vgl. z.B. Mignolo 2012; Castro Varela/Dhawan 2020

19 vgl. Quijano 1992; 2016; Flores Rojas/Streicher sowie Streicher in diesem Band

20 vgl. z.B. Lander 2000: 28ff.; Bhabra 2014

21 vgl. Said 2009

22 vgl. Coronil 1996; vgl. Castro Varela/Dhawan 2020: 112; Dussel 2013: 106

23 vgl. Dussel 2013: 21; Castro Varela/Dhawan 2020: 112

24 Fanon 1952, hier 2016: 160

25 vgl. Mignolo 2012: 135; Dussel 2013: 21, 158ff., 163f. So konzentrieren sich inzwischen die dominanten Positionen in Zentral- und Nordeuropa und den USA (vgl. ebd.).

Literatur:

- Bhabra, Gurminder K. (2014):** Postcolonial and decolonial dialogues. In: *Postcolonial Studies* 17 (2), 115–121.
- Bhabra, Gurminder K./Gebrial, Dalia/Nişancioğlu, Kerem (Hg.) (2018):** *Decolonising the university*. Chicago: Pluto Press.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020):** *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Césaire, Aimé (2017):** *Über den Kolonialismus. Kommentierte Neuausgabe*. Berlin: Alexander Verlag.
- Coronil, Fernando (1996):** Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories. In: *Cultural Anthropology* 11 (1), 51–87.
- Dussel, Enrique (2000):** Europa, Modernidad y Eurocentrismo. In: Lander, Edgardo (Hg.): *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. 1. ed. Buenos Aires, Caracas Venezuela: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; UNESCO Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, 41–53.
- Dussel, Enrique (2013):** *Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen*. Reprint 2018. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Fanon, Frantz (2016):** *Schwarze Haut, weiße Masken*. Aus dem Französischen von Eva Moldenhauer. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Garbe, Sebastian (2020):** Dekolonial – Dekolonisierung. In: *Peripherie* 40 (157/158), 151–154.
- Grosfoguel, Ramón (2013):** The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, Vol. X (No. 1 (Fall)), online unter <http://www.okcir.com/Articles%20XI%201/Grosfoguel.pdf>, 73–90 (20.12.2020)
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Boatcă, Manuela/Costa, Sérgio (2010) (Hg.):** *Decolonizing European sociology. Transdisciplinary approaches*. Farnham, Burlington, VT: Ashgate (Global connections).
- Lander, Edgardo (2000):** Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: Ders. (Hg.): *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; UNESCO Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, 11–40.
- Mignolo, Walter D. (2012):** *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien, Berlin: Turia + Kant (Es kommt darauf an, Band 12).
- Ndlovu-Gatsheni, Sabelo J./Zondi, Siphamandla (Hg.) (2016):** *Decolonizing the university, knowledge systems and disciplines in Africa*. Durham North Carolina: Carolina Academic Press (African World Series).
- Quijano, Aníbal (1992):** Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: *Perú indígena* (No. 29, Vol. 13), online unter <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> (16.12.2020)
- Quijano, Aníbal (2016):** *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien, Berlin: Turia + Kant (Es kommt darauf an, Band 17).
- Quintero, Pablo/Garbe, Sebastian (Hg.):** *Kolonialität der Macht. De-koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Unter Mitarbeit von Zulma Palermo. Münster: Unrast.
- Said, Edward W. (2009):** *Orientalismus*. Frankfurt, M.: S. Fischer.

IRINA GRÜNHEID

Bildungs- oder Rassismuserfahrungen durch Schulbücher?

Reflexive Perspektive auf Umgang mit Unterrichtsmaterialien in der Schule der Migrationsgesellschaft

ZU MEINER PERSON

Ich bin Pädagogin, Migrationswissenschaftlerin und arbeite an der Universität Oldenburg am Arbeitsbereich *Migration und Bildung*. Hier forsche ich im Rahmen meiner Promotionsarbeit zu der Frage, welche Resonanzen rassistische, bzw. an Rassismus implizit anschließende Schulbuchdarstellungen im Unterricht und für die Schüler:innen erzeugen. Das, was ich durch die Forschung lerne, gebe ich direkt an werdende Lehrer:innen im Rahmen meiner Lehrtätigkeit in den bildungswissenschaftlichen Fächern des Lehramtstudiums weiter.

Unterrichtsmaterialien gelten als unterstützende Medien zur Vermittlung von Schulwissen im Unterricht. Eine, auch in Zeiten zunehmender Digitalisierung, besondere Position haben dabei die für den Unterricht offiziell zugelassenen Schulbücher.¹ Diese werden sowohl von Lehrer:innen als auch von Schüler:innen und deren Eltern als verlässliche Quellen zum Lehren und Lernen erachtet.² Auch aus Perspektive bildungspolitischer Akteur:innen kommt Schulbüchern eine zentrale Bedeutung zu, da diese zu bedeutenden Medien zählen, die gesellschaftlich relevante Wissensbestände sowie anerkannte Werte vermitteln sollen. Dass es sich hierbei um keine universellen und für alle Zeiten gültigen Inhalte und Gesellschaftsentwürfe handelt, vergegenwärtigen uns z. B. die Analysen der Schulbücher aus den Zeiten der deutschen Diktaturen³ oder auch neuere Debatten um Schulbuchdarstellungen von Themen wie z. B. Massentierhaltung⁴ oder Wirtschaft⁵ sowie die Diskussionen um Gendervielfalt⁶

- 1 Dem Text liegt ein erweitertes Verständnis des ›Schulbuches‹ vor. Ich verstehe es als einen Medienkomplex, welcher nicht nur das ›Buch‹, sondern auch andere Unterrichtsmedien und weiterführende Literatur beinhaltet, wie z. B. dazugehörige Arbeitsbücher und -blätter, digitale und musikalische Erweiterungen sowie Handreichungen für Lehrende. Im Fokus der Perspektive stehen deshalb alle durch staatliche Zulassungsorgane als Lehrmedien anerkannte und freigegebene und im Unterricht verwendeten Unterrichtsmaterialien.
- 2 vgl. Fuchs et. al (2014): 19ff.
- 3 vgl. Studien z. B. zu Schulbüchern im Nationalsozialismus oder der SED-Diktatur wie z. B. Schwerendt, 2011; Thiele, 2005 oder Siemens 2015
- 4 vgl. O.V., AgE (2014): Massentierhaltung, Maisanbau und Co: Schulbuch in der Kritik. In: agrarheute vom 27.06.2016, online unter www.agrarheute.com/land-leben/massentierhaltung-maisanbau-co-schulbuch-kritik-524431 (29.12.2020)
- 5 vgl. Bahr/ Bergmann (2012): Das falsche Bild vom reichen Mann, online unter www.iwkoeln.de/presse/in-den-medien/beitrag/petra-bahr-und-knut-bergmann-in-christ-welt-das-falsche-bild-vom-reichen-mann-89377.html (29.12.2020)
- 6 vgl. Budde (2014): Bildungsplan in Niedersachsen. Kampf um sexuelle Vielfalt im Schulbuch. Deutschlandfunk, Campus & Karriere am 16.12.2014, online unter www.deutschlandfunk.de/bildungsplan-in-niedersachsen-kampf-um-sexuelle-vielfalt-im.680.de.html?dram:article_id=306406 (29.12.2020)

oder ► rassismuskritische Repräsentationen⁷ in Unterrichtsmaterialien. In Schulbüchern spiegeln sich – so lässt es sich mit Simone Lässig formulieren – »das Wissen und die Werte, die eine Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächste(n) Generation(en) weitergeben wollen«⁸.

Schulbuchwissen wird in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen und unter politischer Einflussnahme hergestellt. Damit sind Schulbücher nicht nur ein didaktisches und pädagogisches Medium, sondern ein Politikum⁹, denn sie befinden sich an der Schnittstelle unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen und werden durch öffentliche ► Diskurse¹⁰ geprägt und konstruiert.¹¹ Durch die institutionalisierte Form – Schulbuch als staatlich zugelassenes Lehrmedium – spiegeln die Wissensordnungen des Schulbuchs eine historisch spezifische Formation des hegemonialen gesellschaftlichen oder auch regionalen *common sense* wider.

Schulbücher in der Schule der Migrationsgesellschaft

Verstehen wir die (bundesdeutsche) Gesellschaft als eine (und nicht nur neuerdings, sondern schon immer, und immer mehr) durch anhaltende globale, postkoloniale Migrationsprozesse maßgeblich geprägte ► Migrationsgesellschaft¹², so ist zu erwarten, dass

7 vgl. Barnikel (2020): Rassismus-Debatte an Hamburger Grundschule. »Indianerheft« spaltet die Elternschaft. In: Hamburger Morgenpost am 15.09.2020, online unter www.mopo.de/hamburg/rassismus-debatte-an-hamburger-grundschule--indianerheft--spaltet-die-elternschaft-37338352 (29.12.2020)

8 vgl. Lässig (2010): 203

9 vgl. Stein 1979

10 Zum Begriff »Diskurs« siehe einen einführenden Text in diesem Band.

11 Thomas Höhne konkretisiert diese Perspektive auf Schulbuchinhalte mit der Theorie des Schulbuchs als Diskurs- und Wissensmedium (Höhne 2003). Dieses Konzept liegt auch der hier skizzierten Forschungsarbeit zugrunde.

12 Den Begriff »Migrationsgesellschaft« schlägt Paul Mecheril vor anstatt anderer Begriffe wie etwa »Einwanderungsgesellschaft« zu verwenden, da dieser Begriff die komplexen Prozesse der gesellschaftlichen Produktion und Bearbeitung von Migration sowie die durch vielfältigen, mit Migration verbundenen Phänomene, die die gesellschaftliche Wirklichkeit prägen, besser beschreibe. Ausführlicher zum Begriff siehe Mecheril 2019, sowie in diesem Band.

MEINE VISION

Wenn wir über Inklusion, Migration, Diskriminierung oder Rassismus sprechen wollen, so müssen wir nicht über die ›Anderen‹ sprechen, sondern vor allem über uns selbst und über unseren Anteil an den diskriminierenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Das heißt, es geht dann z. B. nicht (nur) darum, wie *unterschiedliche* Menschen(gruppen) in der Schule der Migrationsgesellschaft berücksichtigt werden, sondern darum unser Bild von ›Uns‹ und der ›Welt‹, welches diese vermeintlichen Unterscheide mit hervorbringt zu reflektieren, bzw. auch um die Frage: Auf welchem und wessen Wissen begründet sich unser Selbst- und Weltverhältnis? In einer inklusiven Schule der Migrationsgesellschaft muss es mehr als nur darum gehen, *ausgewähltes* Wissen *zielgruppen-gerecht* zu vermitteln. ›Bildung für alle‹ braucht eine selbstreflexive herrschafts- und rassismuskritische Bildungspraxis!

auch die Schule – als ein gesellschaftlich und sozial wichtiger (Bildungs-)Ort – den migrationspezifischen Phänomenen der Vervielfältigung von Lebens- und Bildungserfahrungen Rechnung trägt, oder zumindest Rechnung zu tragen lernt. Und doch scheint gerade dies ein Ort zu sein, an dem homogenisierende Vorstellungen von Normalität, Identität und Zugehörigkeit besonders ausgeprägt sind. Auch wenn in Deutschland auf lange Erfahrung mit vielfältigen Migrationsbewegungen zurückgeblickt werden kann, werden in der Schule nach wie vor systematische diskriminierende und rassifizierte Ausschlüsse vieler junger Menschen festgestellt, deren Leben aufgrund oder in Folge von Migration, bzw. ihnen zugeschriebener migrationspezifischer Erfahrungen nicht in den begrenzten Erwartungsrahmen der Institution passen. Die Erzeugung von Ausschluss und diskriminierende, sowie an rassistische Ordnungen anschließende Praktiken zeigen sich dabei auf verschiedenen Ebenen. So werden auch in Schulbüchern (und das bereits seit den 1970er Jahren) immer wieder problematische Inhalte in Bezug auf Migration und Konstruktionen von Zugehörigkeit und Fremdsein festgestellt.

Auf den Punkt gebracht können hier folgende Kritikpunkte aus der aktuellen Schulbuchforschung genannt werden:

- ▶ Migration, bzw. migrationsgesellschaftliche Diversität blieb lange Zeit in Schulbüchern unberücksichtigt. Auch wenn sich zunehmend um eine Einbeziehung bemüht wird, taucht Migration immer noch als Sonderthema auf.¹³ Wie unangemessen das ist, wird klar, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass ein Großteil der Kinder in den deutschen Großstädten in Familien aufwächst, deren Lebensalltag direkt oder indirekt von Migrationserfahrungen geprägt sein könnte.¹⁴
- ▶ Autor:innen greifen auf die Konstruktion einer Dichotomie zurück, in der ›Migrant:innen‹ z. B. als eigene  ›natio-ethno-kulturelle‹¹⁵ Gruppe beschrieben und der ›nationalen deutschen Ge-

meinschaft‹ in einem  macht-asymmetrischen Verhältnis gegenübergestellt werden. Die Figur der ›Migrant:innen als Fremde‹ taucht dabei beharrlich prototypisch als problembehaftet, nicht nur kulturell, sondern auch in ihrem äußeren Erscheinungsbild als ›anders‹ auf.¹⁶

- ▶ Dabei spiegeln die Darstellungen von Migrant:innen in Schulbüchern eine Art nationalen Konsens wider, da sie laut Analysen in ähnlicher Form auch in anderen öffentlichen Medien zu finden sind.¹⁷
- ▶ Die meisten Schulbücher repräsentieren *weiße*, immer schon in Deutschland ansässige Personen und adressieren ebendiese, christlich positionierte Schüler:innenschaft als ihre Zielgruppe.^{18,19} *Weißsein*, Christlichsein wird in Schulbüchern mit Normal- und Deutschsein verbunden, Schwarze Menschen und People of Color²⁰ werden dabei als ›Andere‹ markiert und somit symbolisch aus einem ›Mehrheits-Wir‹ ausgeschlossen.
- ▶ Auch sprachlich orientieren sich die meisten Schulbücher an eine monolingual aufwachsende Zielgruppe und berücksichtigen die gelebte Mehrsprachigkeit der Schüler:innen nicht als Normalfall.²¹
- ▶ Die Repräsentationsverhältnisse in Schulbüchern sind dabei nicht nur diskriminierend, sie schließen vielmehr implizit an rassistische Konstruktionen an und tradieren damit bestimmte rassistische Ordnungen weiter.²²
- ▶ Darstellungen von Lebensverhältnissen in unterschiedlichen Regionen im Kontext postkolonialer Weltordnung wiederholen zudem stereotype und  eurozentristische Konstruktionen der

13 vgl. Pögeler 1985 sowie Schissler 2003

14 In der Regel werden diese Kinder als ›mit Migrationshintergrund‹ bezeichnet. In diesem Text distanzieren mich ganz explizit von diesem Begriff, der inzwischen als stigmatisierend gilt. Zumal mit der Verwendung dieser Bezeichnung die Relevanz von familiären Migrationserfahrungen für die Betroffenen über drei Generationen hinweg von außen zugeschrieben wird.

15 Ich greife hier den Begriff von Paul Mecheril (2003) auf, näher dazu siehe im einführenden Text in diesem Band.

16 vgl. Radke, Hohne, Kunz 2005; Gabert 2010 sowie Geuenich 2015

17 Radke, Hohne, Kunz 2005: 600 f.; Geuenich 2015: 343ff.; Markom/Weinhäupl 2007

18 Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015.

19 Für die Grundschule hat der Cornelsen Verlag eine Reihe ›derdie-das‹, ein Lehrwerk für Deutsch- und Sachunterricht und ›eins-zwei-drei‹ Mathematik-Lehrwerk auf den Markt gebracht, welche durch die Besetzung von Protagonist:innen explizit auch nicht-*weiß* positionierte Schüler:innen ansprechen. Allerdings werden die Reihen als spezifisch für ›Grundschulkindern mit erhöhtem Sprachförderbedarf‹ vom Verlag beworben und von Vertriebsmitarbeiter:innen gar als Ausgaben für sog. ›Brennpunktschulen‹ markiert.

20 Siehe z. B. Osterloh 2008; Pokos 2010 oder Grawan 2014

21 Fuchs et al. 2014

22 Siehe hierzu bspw. Marmer/Sow 2015; Grawan 2014; Pokos 2010; Osterloh 2008 und für Österreich Markom/Weinhäupl 2007

Überlegenheit westlicher, *weiß* markierter Vertreter:innen des ► Globalen Nordens gegenüber den eher als prekär, hilfsbedürftig und gar ›unterentwickelt‹ gekennzeichneten Repräsentant:innen des ► Globalen Südens.

Wenn migrierte Schüler:innen, Schwarze Schüler:innen oder Schüler:innen of Color durch das Schulbuch fortwährend als ›Andere‹ oder gar als ›Fremde‹ adressiert werden, so entfaltet diese stetige (Re-)Produktion und ► Kulturalisierung von Differenz – davon kann inzwischen ausgegangen werden – bedeutsame Effekte. So gaben z. B. die 2015 in der Studie von Marmer und Sow befragten Schüler:innen der ›afrikanischen Diaspora‹ an, ausgelöst durch die Afrika-Darstellungen in ihren Schulbüchern, diskriminierende und rassistische Erfahrungen im Klassenraum gemacht zu haben, denen sie häufig ohne Verständnis und Unterstützung durch Lehrende ausgeliefert worden wären. Auch den Lehrer:innen, so weitere Ergebnisse, fehlte häufig die Kompetenz, rassistische Darstellungen in Schulbüchern als solche zu erkennen.²³

Dass die bisher beschriebenen diskriminierenden und rassifizierenden Repräsentationsverhältnisse keine Einzelfälle darstellen, sondern zahlreiche Inhalte in Schulbüchern systematisch seit der Grundschule durchziehen und auch Resonanzen im schulischen Raum für die Schüler:innen erzeugen, zeigen auch die Ergebnisse meiner eigenen Promotionsstudie²⁴. Um der Bedeutung von Schulbuchdarstellungen für ihre Rezipient:innen nachzugehen, wurden im Rahmen der Untersuchung Gespräche mit Schüler:innen und Lehrpersonen geführt und Unterrichtsstunden ethnographisch beobachtet. In den ersten Analysen lässt sich ähnlich wie auch in der bisherigen Forschung feststellen, dass Schulbücher, auch wenn sie eine heterogene Schüler:innenschaft berücksichtigen, sehr häufig vordergründig *weiße* mehrheitsdeutsche Schüler:innen als Adressat:innen imaginieren.

Als nicht-christlich sowie Schwarz oder of Color positionierte Schüler:innen geraten auch in den untersuchten Grundschulbüchern für das Fach Deutsch entweder als Lernobjekte in den Fokus oder sind am Rand des Geschehens als Marker für ›Diversität‹ platziert.

Eine weitere wichtige Beobachtung aus dem Forschungsprojekt ist, dass Lehrpersonen, die an der Studie teilgenommen haben, oftmals eine diskriminierungskritische Perspektive auf den Umgang mit dem Schulbuchmaterial fehlte. So werden, ähnlich wie auch schon von Marmer und Sow festgestellt, eurozentristische, stereotype Repräsentation des Globalen Südens im Schulbuch nicht als problematisch erkannt. Texte mit rassifizierten Einordnungen von Menschen nach »Hautfarben«²⁵ werden unreflektiert hingenommen und als Leseübung im Unterricht eingesetzt. Auch die Adressierung von bestimmten Schüler:innen als ► ›Migrationsandere‹ bzw. als Repräsentant:innen vermeintlich ›anderer Kulturen‹ und als Lernobjekte für ihre *weißen*, deutschen Mitschüler:innen ist – so die Feststellung auch in dieser Studie – nach wie vor eine unkritische gängige Praxis in der Schule. Den Lehrpersonen die wiederum zu bemerken scheinen, dass die Repräsentationsverhältnisse irgendwie nicht stimmen, fehlen auf der anderen Seite Handlungsoptionen, um Konzepte für die Unterrichtsgestaltung zu entwickeln, in denen eine nicht-diskriminierende Berücksichtigung aller Schüler:innen im Klassenzimmer möglich wird. Im Folgenden möchte ich am Beispiel einer Beobachtung aus der Schulpraxis mögliche Resonanzen²⁶ von Schulbuchrepräsentationen für die schulische Praxis illustrieren und die daran sichtbar werdenden Herausforderungen für das professionelle pädagogische Handeln diskutieren.

²³ vgl. Ehlen 2015

²⁴ Das Promotionsprojekt schließt an die, an der Universität Oldenburg unter der Leitung von Paul Mecheril durchgeführte Forschungsstudie »Repräsentationen migrationsgesellschaftlich relevanter Themen in Schulbüchern und deren Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen« an, an deren Konzeption und Umsetzung ich mitgewirkt habe.

²⁵ Zebra Lesebuch 2013, für das 3. Schuljahr bietet auf der S. 72 ein Gedicht an in dem von Menschen mit »weißer«, »schwarzer«, »roter« und »gelber« »Hautfarbe« die Rede ist (siehe: Brettschneider, Stephanie/Clasing, Silke/Diederichs, Saskia/Peterson, Katja 2013: 72).

²⁶ Mit ›Resonanzen‹ meine ich nicht explizit eine Wirkung, weil diese im Rahmen der Forschung nicht messbar ist. Darunter verstehe ich viel mehr Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang zwischen Schulbuchdarstellungen und Unterrichtsgeschehen, eine Art ›Echo‹ spezifischer Diskurse in der Interaktionspraxis.

Weihnachten in anderen Ländern, oder »Bei uns wird Weihnachten nicht gefeiert.«

Ein Vormittag im Dezember an einer Grundschule, keine Woche mehr bis Weihnachten und nur noch wenige Tage bis zu den Ferien. In der Schulaula herrscht ein aufgeregtes Treiben, Schüler:innen und Lehrer:innen einiger Klassen sind zusammgekommen und versammeln sich um eine Bühne. Auch ein paar Eltern und Geschwister sind da, sie stehen am Rand oder haben sich eine der wenigen Sitzgelegenheiten gesucht. In wenigen Minuten schon wird das »Forum« eröffnet und es wird einiges auf der Bühne geboten: Ein Flötenstück, »Das Winter ABC« mit »A wie Advent, B wie Backen, C wie Christbaum (...) und E wie Engel (...) X wie X-Mas und Z wie Zuckerstange«. Dann kommt ein Tanz zu »Last Christmas« und schließlich erzählt die 3b²⁷ dem Publikum, »wie Weihnachten in anderen Ländern gefeiert wird«. Nach einer kurzen Einleitung stellen sich Repräsentant:innen von Norwegen, England, Frankreich, Italien, Russland, Kasachstan und der Türkei vor und berichten – häufig aus der ersten Person – von den dort vermeintlich üblichen Weihnachtspraxen: »An Weihnachten stellen wir eine Krippe mit wertvollen, handgeschnitzten Figuren auf.« – erzählt »Adriano aus Italien«. Allein »Achmed aus der Türkei« stellt eine nicht-weihnachtliche Praxis vor: »Bei uns wird Weihnachten nicht gefeiert...«.

Was hat die Schulaufführung mit dem Schulbuch zu tun? Die skizzierte Bühnendarbietung illustriert fragmentarisch einen beobachteten Fall, der seinen Anfang in der Auseinandersetzung mit dem Schulbuchkapitel »Weihnachten in Europa« aus dem Xa-Lando Schulbuch für Deutsch- und Sachunterricht für die 3. Klasse²⁸ im Rahmen des Deutschunterrichts nimmt. Das Schulbuchkapitel wurde zunächst im Unterricht bearbeitet und daran anschließend eine, durch die Lehrperson initiierte, Bühnenaufführung vorbereitet. Die Darstellung des Kapitels – das hat die Analyse²⁹ ergeben – soll für die Rezipient:innen eine emotional anregende und identifikationsstiftende Komposition

zum Thema Weihnachten darstellen. Es führt Schüler:innen in die als »weihnachtlich« markierten Bräuche und Rituale einiger Nationalstaaten um die Jahreswende ein und regt eine differenzierende Auseinandersetzung und Inszenierung Europas als »kulturell vielfältig« im Unterricht an.³⁰

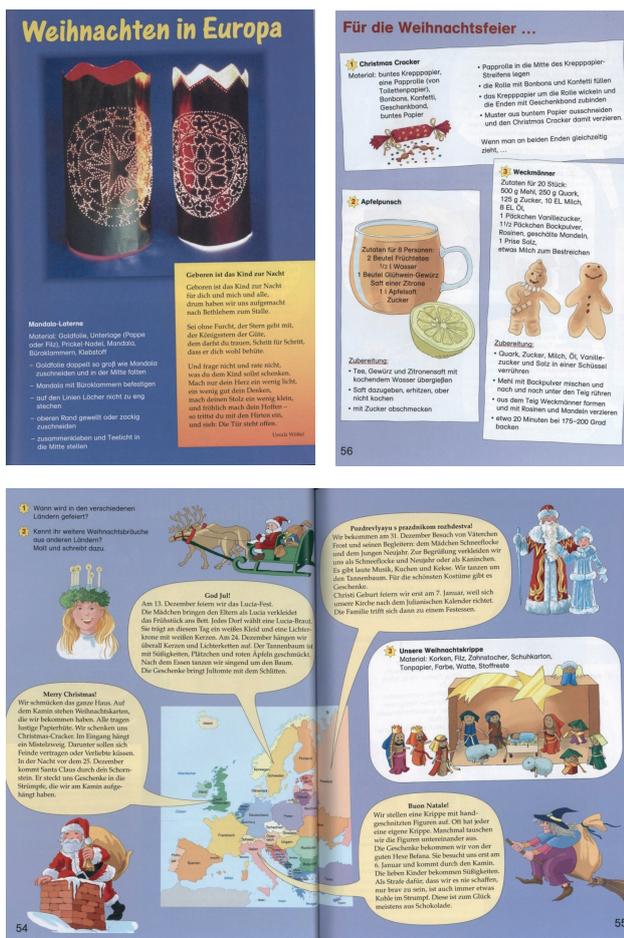


Abb. 1: »Weihnachten in Europa«. Auszug aus dem Schulbuch Xa-Lando. Lernen als Abenteuer³¹

Die Interpretation³² des Materials zeigt zudem, dass während das Weihnachtsthema die Darstellung einer »christlich-kulturelle[n] Gemeinsamkeit europäischer

27 Klassenbezeichnung ist anonymisiert

28 Propson 2013

29 Die ausführliche Analyse ist nachzulesen in Grünheid/Mecheril 2017

30 vgl. Hinweise im Lehrerband, Propson 2015: 116

31 vgl. Propson 2013: 53–56

32 vgl. Grünheid/Mecheril 2017

Staaten in ihrer Heterogenität³³ zum Ziel zu haben scheint, auf der Sachvermittlungsebene die »Konstruktion des *christlich geprägten [weißen³⁴] Europa*«³⁵ rekonstruiert werden kann. Sowohl die Auswahl der gestalterischen und didaktischen Elemente und Texte, als auch das im Lehrerband vorgeschlagene Unterrichtskonzept³⁶ schließen – so eine weitere Feststellung in der Analyse – an einen bestimmten Erfahrungshorizont der potentiellen Adressat:innen an. Durch die symbolische Autorität des Schulbuchs wird das Thema »Weihnachten« in einen spezifischen Zusammenhang zu »Europa« gesetzt und in den Status eines gültigen, in schulischer Logik auch tendenziell prüfungsrelevanten Wissens gehoben. Das konzipierte Bildungsangebot scheint sich dabei ausschließlich an eine, als christlich und emotional berührt disponierte Leser:innenschaft zu richten, denn an keiner Stelle lässt sich die Berücksichtigung von anderen Personen finden:³⁷ Denjenigen Unterrichtsteilnehmenden, die keine Identifikation mit der christlichen Überlieferung entwickeln können, bleibt hier gewissermaßen nur die Option der Rolle der Zuschauenden einzunehmen, oder sie »tun, als ob«³⁸ sie sich identifizieren könnten. Die zahlreichen expliziten und zugleich ausschließenden Wir-Adressierungen sowie die »beschwörende Anrufung einer christlich-europäischen Gemeinschaft«³⁹ erzeugen eine Konstruktion des impliziten »nicht europäischen, nicht-weißen, nicht christlichen Anderen«, die sich in verschiedenen bildlichen, semantischen und diskursiven Ausschlüssen und Auslassungen manifestiert.

Mit Blick auf die pädagogische Praxis im schulischen Unterricht lässt sich nun fragen, wie der Umgang mit dem im Schulbuch so positionierten Wissen, den genannten Auslassungen und der Nichtberücksichtigung der migrationsgesellschaftlich diversen Schüler:innenschaft Rechnung getragen werden kann. Beobachtungen im Rahmen des Forschungsprojekts lassen darauf schließen, dass die Repräsentationsverhältnisse und -lücken im Schulbuch nicht kommentarlos übernommen werden. Die Lehrperson, welche während der Beobachtung mit diesem Schulbuch arbeitet, versucht vielmehr die (imaginierten) Migrationserfahrungen⁴⁰ der Schüler:innen aktiv in ihre Unterrichtsgestaltung mit einzubeziehen. Im Gespräch⁴¹ mit den Forscher:innen stellt sie zum Beispiel fest, dass das Schulbuch nicht die von ihr imaginierte herkunftsbedingte Verortung der Schüler:innen in ihrer Klasse repräsentiere.⁴² Die Bearbeitung des Kapitels »Weihnachten in Europa« weitet sie daher zu »Weihnachten in anderen Ländern« aus, und lässt die Schüler:innen zu Hause herausfinden und in der Schule erzählen, »wie sie Weihnachten in ihren Ländern« bzw. »im Heimatland der Eltern oder Großeltern« feiern⁴³. Gemeinsam mit den Schüler:innen recherchiert sie zudem im Internet nach Darstellungen der Weihnachtsbräuche aus verschiedenen Ländern und stellt schließlich ein Programm aus fertigen sowie z. T. von den Kindern erarbeiteten Texten⁴⁴ für die oben illustrierte Aufführung zusammen. Einer der Texte stellt die Türkei als kulturell und religiös homogen islamisch vor (vgl. Abb. 2).

33 ebd.: 29

34 Hierbei lässt sich noch ergänzen, dass auch in der Konstruktion der weiteren körperlichen Parameter mittels Abbildungen als Identifikationsangebote, keine Personen berücksichtigt waren, die eine von der hegemonialen Norm eines als »gesund« markierten Körpers abweichen würden.

35 ebd., Einfügung I.G.

36 vgl. Propson 2015: 116

37 vgl. Grünheid/Mecheril 2017: 291f.

38 ebd.: 297

39 vgl. ebd.: 299

40 Die Migrationserfahrungen der Schüler:innen werden hier teilweise als imaginiert bezeichnet, da die Ansprache der Schüler:innen als »Migrationsandere« nicht immer mit ihrer persönlichen Erfahrung übereinstimmt, sondern auch eine Zuschreibung seitens der Lehrperson ist.

41 Gemeint ist ein leitfadengestütztes Interview, welches im Rahmen des Projekts mit der Lehrperson in der untersuchten Klasse geführt wurde.

42 vgl. Grünheid 2015: Interview LK1.

43 ebd.

44 Drei der acht vorgestellten Texte wurden von Schüler:innen selbst entwickelt (Norwegen, Russland und Kasachstan). Die Lehrperson scheint bei der Zusammenstellung des Programms sonst inhaltlich auf zwei verschiedene, im Internet frei verfügbare Zusammenstellungen von Unterrichtsmaterialien zurückzugreifen: Sagmeister, Petra (2002): »Weihnachten in Europa« sowie Meister-Wolf, Martina / Sterl-Klemm, Edda: »Weihnachten in aller Welt«.

Abb. 2: Achmed aus der Türkei erzählt⁴⁵

Dieser Text, der nicht von den Schüler:innen selbst verfasst wurde, entwirft nun auf eine ganz explizite Weise – repräsentiert durch einen männlich positionierten Protagonisten »Achmed« – die Türkei und den »Islam« als die Kontrastfigur zum christlichen Wir. Dabei wird diese durch wiederholte Verneinung von christlichen Praxen als »Nicht-Weihnachten« entfaltet: »Bei uns wird Weihnachten nicht gefeiert. Unser Prophet heißt Mohamed und nicht wie bei den Christen Jesus.«⁴⁶

In dem Versuch, alle Schüler:innen einzubeziehen, greift die Lehrperson auf Materialien zurück, welche die Türkei als das kulturell-religiöse »Andere Europa«⁴⁷ und den Islam als Gegensatz zur »westlichen Christenheit«⁴⁸ konstruierten. Die Schüler:innen haben sich entweder als »christlich« oder als »muslimisch« zu positionieren. Dabei erhalten aber nur die christlich positionierten Schüler:innen das Privileg, zu Variationen der Weihnachtsrituale zu sprechen, bzw. die vermeintlich herkunftsbedingten Variationen vor dem Publikum zu inszenieren. Für muslimisch bzw. anders religiös oder nichtreligiös positionierte Schüler:innen ist dabei nur eine wahrhaft bühnenreife Randposition vorgesehen, die durch den Text zur nichtweihnachtlichen Praxis repräsentiert wird und auch ohne die persönliche Erfahrung mit Weihnachten auskommt.

45 Die Kopie dieses Textes wurde im Rahmen der Forschung in der Verwendung durch Schüler:innen im Klassenraum beobachtet. Das Material stimmt mit einem Auszug aus der Sammlung von Meister-Wolf und Sterl-Klemm (ebd.) überein.

46 vgl. ebd.

47 Walter 2008: 43ff. sowie 55

48 ebd.

Wie sehr die Schulbuchdarstellungen mit den Bildern in den gegenwärtig vorherrschenden Diskursen verbunden sind und dass in der Konzeption des Schulbuchkapitels implizit bestimmte Vorstellungen und Ordnungen angelegt sind, zeigt die Analyse⁴⁹ eines weiteren Dokuments, das Lehrer:innen zur Vorbereitung des Unterrichts als Lektüre⁵⁰ – »Weihnachten in Europa« – von Torkild Hinrichsen (2004) empfohlen wird. In der Einleitung zu seinem Band beschwört der Autor ein potentes Bedrohungsszenario der Übernahme des Weihnachtsfestes durch nicht-christliche Kulturen und zieht hier, anders als im Schulbuch, ganz explizit die Trennlinie zum »Anderen« von Europa, welches er durch die Figur der »Türkei«, als das ein »christlich-europäisches Erbe«⁵¹ nicht teilende, »kulturell fremde«, »andersgläubige«⁵², islamische Land repräsentiert sieht. Dabei bedient der Kunsthistoriker und ehemalige Direktor des Altonaer Museums wiederum den spätestens seit dem 11. September 2001 etablierten Diskurs um die Bedrohung des »Westens« durch die »islamische Welt« bzw. den »Islamismus«.⁵³ Sowohl die Türkei als auch der Islam als solches scheinen hier die Kontraposition zum europäisch-christlichen Weihnachten zu verkörpern. Diese Analyse macht zudem sichtbar, wie sehr die impliziten Konstruktionen der Schulbuchinhalte an Figuren eines »europäischen Kulturraumes« bzw. »christlichen Abendlandes« anschließen.

Die im Schulbuch implizit und in der Publikation von Hinrichsen explizit angelegte Dichotomie *christlich vs. nicht-christlich* ist auch als dominantes Muster der (Ein-)Ordnung von »Wirklichkeit« in die Unterrichtspraxis aktiv. Es wird dabei deutlich, dass diese Dichotomie eine, über die schulischen Materialien hinausreichende, Konstruktion ist, welche auch die Art und Weise beeinflusst, wie »der Islam« im Kontext der Unterrichtspraxis thematisiert wird, bzw. wie eine (*weiß gelesene*⁵⁴) Lehrperson die migrationsgesellschaftliche Realität im Klassenraum deutet und die sozialen Positionen der Schüler:innen ordnet. Aus einem der Ge-

49 vgl. Grünheid/Mecheril 2017: 299f.

50 vgl. Propson 2015: 116

51 Hinrichsen 2004: 8

52 ebd.

53 Ausdrücke, die hierbei oft mindestens implizit als Synonyme erscheinen; vgl. Hamburger 2009: 53, aber auch Eder 2007: 192; Walter 2008: 43; Naumann 2009: 27

54 Als Distanzierung von eindeutiger Zuschreibung der Identität, weise ich bewusst auf die Möglichkeit hin, die Position der Lehrer:in als *weiß* zu »lesen«.

sprache mit dem Forschungsteam ging hervor, dass diese Lehrperson in ihrer Klasse Schüler:innen mit einem türkischen und muslimischen Hintergrund identifizierte, welche den Achmed-Text präsentieren sollten.⁵⁵ Der Thematisierung und Adressierung der religiösen ›Anderen‹ in einem noch relativ kleinen Kreis der Schulklasse folgte schließlich eine öffentliche Repräsentation auf der Veranstaltungsbühne. Quasi stellvertretend für ihre ›muslimischen‹ Klassenkamerad:innen trugen zwei Schüler:innen dem Publikum ›ihren‹ Standpunkt zum Weihnachtsfest vor. Dabei grenzte der Text die Sprecher:innenposition explizit von dem vorher inszenierten ›christlichen Wirkab, sodass sowohl beteiligte als auch unbeteiligte Schüler:innen, die sich dem Islam zugehörig fühlen, in der Öffentlichkeit und im Kontext von Weihnachten außerhalb der als christlich markierten (Schul-)Gemeinschaft positioniert wurden. Die im Buch implizit angelegte Position von nicht-christlichen Schüler:innen als Abwesende, bzw. vom Rand her Beobachtende wird in der Praxis zum Zweck der Inszenierung der Polarität zwischen Christentum und Islam belebt. Für muslimisch positionierte Schüler:innen findet sich im Kontext von Weihnachten durch die Figur des ›Achmeds‹ ein Ort, welchen sie aktiv annehmen, denn im Kontext der schulischen Logik könnte es einen beträchtlichen Wert haben, sich als berücksichtigt, als gesehen und anerkannt zu erfahren (das können wir zumindest spekulieren). Die identifikatorische Thematisierung der (›anderen‹) Religionszugehörigkeit im Kontext von Schule offenbart sich als eine legitime, bildungsrelevante Praxis. Der performative Charakter des Textes, gesteigert in der öffentlichen Aufführung, lässt sich auch als eine Einübung in die Verkörperung der Position des ›religiös anderen Subjekts‹ verstehen, welches mit Paul Mecheril und Oscar Thomas-

55 Die Lehrperson bittet explizit die entsprechenden Schüler:innen, den Text zur Aufführung vorzubereiten. In unserem Gespräch berichtet sie darüber hinaus, dass in einem Fall die von ihr angesprochenen »türkischen Kinder« den Text allerdings ablehnten, da dieser nicht ihre Religion darstellen würde. Die Lehrperson ging nach eigenen Angaben den Ablehnungsgründen nicht genauer nach, sondern fand andere muslimisch positionierte Schüler:innen für die Aufführung des Textes. Mit der Geste bringt die Lehrperson ihr Desinteresse für die Religiosität bzw. Nicht-Religiosität der als anders wahrgenommenen Schüler:innen zum Ausdruck und setzt lediglich die Repräsentation des Christlichen in der Gegenüberstellung mit dem Islam als relevant. Dieser Fall wird an einer anderen Stelle einer ausführlicheren Analyse unterzogen, auf welche im Rahmen des Artikels jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

Olalde als »religiöses Othering«⁵⁶ bezeichnet werden kann, eine Praxis, welche an bestimmte rassistische Traditionen anschließt⁵⁷.

Reproduktion von Rassismus durch das Schulbuch?

Unter »Rassismus« verstehe ich in Anschluss an den Rassismustheoretiker Stuart Hall mehr als eine individuelle böswillige Tat. Vielmehr ist es ein historisch bedingtes, komplexes und spezifische Herrschaftsverhältnisse stabilisierendes, *diskursiv erzeugtes* Ordnungs- und Deutungssystem.⁵⁸

Aus einer rassismuskritischen Perspektive verweist die schulische Praxis darauf, dass im Handeln und Sprechen der Akteur:innen spezifische und tief in der Gesellschaft verwurzelte Diskurse wirksam werden, welche an eine rassifizierte⁵⁹ Ordnung von Zugehörigkeiten als Kontext und Referenz anschließen. Diese Ordnung wird sowohl durch die spezifische Konstruktion der Schulbuchseiten als auch durch die Praxis im Unterricht und Schulleben reproduziert, verfestigt und damit in schulischer Logik als allgemeingültig erklärt.

Was heißt das nun für den Umgang mit den Schulbuchdarstellungen und der Unterrichtspraxis? Die Kritik der vorgestellten Analyse richtet sich nicht pauschal gegen jegliche Thematisierung von ›christlichen Bräuchen‹ im Unterricht oder gar Verbannung von ›Weihnachten‹ aus dem Schulkontext, wie es in skandalisierenden Positionen immer wieder befürchtet wird.⁶⁰ Vielmehr ist die Kritik auf die machtvolle Hervorbringung von scheinbar fraglosen natio-ethno-kulturellen

56 Näher zum Begriff »Othering« siehe einführenden Text in diesem Band.

57 vgl. Mecheril und Thomas-Olalde 2011

58 vgl. Hall 2018: 103ff. sowie Broden/Mecheril 2010: 11–18

59 Mit dem Begriff »Rassifizierung« bezeichnet Maisha Auma (ehm. Eggers) einen Prozess, welcher ein spezifisches soziales und rassistisches Wissen produziert, Differenzen mittels dieses Wissens konstruiert, in die wiederum Machtunterschiede und Machtdifferenzen eingeschrieben sind. Mit Rassifizierung wird als »Erzeugungsvorgang rassifizierter Machtdifferenz« verstanden (vgl. Eggers 2005: 357).

60 vgl. »Von wegen friedlicher Advent: Wie eine Grundschule plötzlich zur Zielscheibe einer rechten Hetzkampagne wird.« Online unter www.news4teachers.de/2017/12/von-wegen-friedlicher-advent-wie-eine-grundschule-ploetzlich-zur-zielscheibe-einer-rechten-hetzkampagne-wird (29.12.2020)

Zugehörigkeitsordnungen im Kontext von Schule gerichtet. Der unreflektierte Rückgriff auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen ist insofern problematisch – so möchte ich hier inspiriert durch Paul Mecheril und seine Kolleg:innen formulieren⁶¹ – weil diese Ordnungen gerade in pädagogischen Kontexten für die Menschen disziplinierend als Daseinsformen relevant werden. So erfahren die Schüler:innen (manchmal erst) in der Schule, was es heißt ›mit Migrationshintergrund‹ oder ›Muslim:a‹ zu sein und sich als solche zu repräsentieren. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen etablieren zudem Dominanzverhältnisse, die bestimmte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten gegenüber anderen privilegieren.⁶² Dabei erscheint die Zuordnung *ausschließlich* und *exklusiv*, sodass es den Einzelnen nur schwer möglich ist, sich bestimmten Identitätsangeboten zu entziehen⁶³ – wie auch in unserem Beispiel. Der Rückgriff auf die natio-ethno-kulturelle Ordnung kann bildungsausschließende, bzw. benachteiligende und diskriminierende Effekte für betroffene Schüler:innen nach sich ziehen. Wenn es aber in einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft unser Anliegen sein sollte, alle Kinder und Jugendliche als Teil der Schulgemeinschaft anzusprechen, so sollten sowohl in den Materialien als auch in der Schulpraxis die vielfältigen Lebens- und Alltagserfahrungen möglichst aller Schüler:innen ohne stereotype Zuschreibungen berücksichtigt werden.⁶⁴

Die Differenzierung und performative Aufführung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit auf der Bühne führt im analysierten Fall sowohl auf der Ebene der Schulbuchdarstellungen und vielmehr noch in der Praxis nicht, wie vielleicht intendiert,⁶⁵ zu einer gleichwürdigen Partizipation an der Gemeinschaft, sondern produziert hierarchisch geordnete Positionen der Dominanz und Privilegierung auf der einen und Unterordnung bzw. Ausgrenzung auf der anderen Seite. Die hier initiierte Bildungserfahrung der als ›anders‹ inszenierten Schüler:innen könnte als eine beschrieben werden, in der sie als »Minderheitsangehörige, die diese Szene schauspielernd erleben«⁶⁶, erkennen,

›dass ihnen ihre Rolle deswegen auf den Leib geschrieben scheint, weil ihr Körper im Rahmen der sozialen Ordnung in einer Weise lesbar ist, die eine unvorteilhafte Positionierung nahelegt«⁶⁷. Ein scheinbar auf interkulturellen Austausch im Sinne des ›Friedenprojekts Europa‹ ausgerichtetes Schulbuchkapitel, eine scheinbar harmlose Schulaufführung können dabei für einzelne Schüler:innen Erfahrungsmomente sein, die eben doch zu ›Urszenen«⁶⁸ für sich anschließende wiederholte Ausgrenzungs- und Rassismuserfahrungen werden.

Abschlussdiskussion und Ausblick

Wie das Beispiel aus der Schulpraxis zeigt, hängt von der ›Qualität‹ des Unterrichtsmaterials, seiner Adressierung und der darin angelegten Weltordnung auch der Umgang der Menschen miteinander in der Schule und im Unterricht ab.

Es kann für Lehrer:innen produktiv sein, sich aktiv und kritisch mit den Repräsentationen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien auseinander zu setzen.

Aus der Perspektive der Verwobenheit aller Handlungen mit vielen öffentlichen und medialen Diskursen kann gesagt werden: Menschen sind im Geschehen keine völlig freien Akteur:innen. Sie sind in vielfältiger Weise in die diskursiven Semantiken, Normen und in machtvollen gesellschaftlichen Differenzordnungen verstrickt. Dennoch sind sie auch nicht machtlos den Diskursen ausgeliefert, auch nicht dem Schulbuch. Wir können davon ausgehen, dass sowohl Lehrer:innen als auch Schüler:innen ihre unterschiedlichen Kontexte und Erfahrungen sowie Reflexionskompetenzen in die Auseinandersetzungen mit Schulbuchinhalten einbringen. So sind an anderen Schulen und mit anderen Lehrer:innen und Schüler:innen auch andere Szenarien in der (ggf. auch subversiven) Bearbeitung des Themas denkbar.⁶⁹

61 vgl. Mecheril et. al. 2013: 28

62 vgl. ebd.

63 vgl. ebd.

64 vgl. Foitzik et. al. 2019: 162

65 Es liegen zumindest Indizien vor, dass die Lehrperson alle Schüler:innen in die weihnachtliche Inszenierung mit einbeziehen wollte.

66 Rose 2014: 228

67 ebd.

68 Terkesidis 2004: 173 sowie Velho 2014: 120ff.

69 Die Erfahrungen im Forschungsprojekt weisen allerdings darauf hin, dass diese Art und Weise Weihnachten zu repräsentieren eine sehr gängige Praxis zu sein scheint. Das Thema »Weihnachten in anderen Ländern« erschien z. B. an jeder im Projekt untersuchten Schulen, wenn auch in anderer Darstellungsform, im vorweihnachtlichen Forum auf der Bühne.

Insbesondere den Pädagog:innen kann in schulischen Bildungsprozessen eine besondere »Repräsentationsmacht«⁷⁰ zugesprochen werden, weil sie durch die Auswahl des Materials, des pädagogischen Anliegens und durch die didaktische Ausgestaltung der Inhalte Einfluss auf Bildungsprozesse Beteiligter ausüben. Wenn pädagogisch Handelnde in der Schule (Schul-) Bücher, Arbeitsblätter, Filme sowie andere eingesetzte Medien auf mögliche Diskriminierungsrisiken kritisch prüfen, kann eine solche Praxis dazu führen, dass sich alle Schüler:innen in den Bildungsangeboten angemessen berücksichtigt fühlen. Doch das Unterrichtsmaterial an sich kann nicht, das zeigt das Beispiel hier auch, einen diskriminierungsfreien Unterricht garantieren. Die Verbesserung von Schulmaterial allein wird nicht automatisch zu einer rassistisch-kritischen Unterrichtspraxis führen.⁷¹

Die Auseinandersetzung mit dem diskriminierenden und rassifizierenden Potential des Unterrichtsmaterials sollte sowohl in der Herstellung, als auch bei der pädagogischen Rezeption und Umsetzung der Inhalte im Unterricht mit einer grundlegend reflexiven Haltung in Bezug auf Herstellung von Dominanzverhältnissen und Ausschlussmechanismen sowie eigener Positionierung einhergehen.

Ein reflexiver Umgang mit Zugehörigkeitsordnungen könnte z. B. durch eine Praxis des kritischen Befragens eigener Normalitätsvorstellungen von Differenzen und Homogenität – wie etwa von Nationalkultur, Ethnizität, Religion – zu Gunsten eines Bildes vom Gegenüber, welchem eine weniger eindeutige, eher ambivalente oder hybride Identität zugestanden wird angestrebt werden. So wäre es für die hier analysierte Praxis demnach vorstellbar, die Repräsentationen der nationalen Bräuche im Kapitel infrage zu stellen, ihren Gültigkeitsanspruch auf unterschiedlichen Ebenen zu thematisieren und Schüler:innen zu einer kritischen Rezeption von Schulbuchdarstellungen anzuregen. Im Sprechen über »Kultur« im Kontext von Migration und postkolonialen Verhältnissen könnte zudem berücksichtigt werden, dass nicht für alle Menschen ihr Geburtsort, ihre mögliche Migrationserfahrung (oder die ihrer Eltern oder gar Großeltern) und schon gar

nicht ihr Aussehen⁷² der Referenzrahmen für ihre (nationale oder kulturelle) Identität sein muss. Es wäre hier ferner möglich gewesen, die Schüler:innen nicht zu schablonenhaften Repräsentationen einer vermeintlich natio-ethno-kulturell kodierten Weihnachtspraxis zu drängen, sondern einen Raum für den Austausch über eine gelebte Praxis in der dominanzkulturell geprägten »Weihnachtszeit« zu eröffnen, in dem auch den nicht christlich positionierten Schüler:innen ein gleichwertiger Sprechraum zustehen würde. Mit Bezug auf Paul Mecherils migrationspädagogisches Prinzip wäre hierbei eine pädagogische Praxis anzuvizieren, die auf der Suche nach Thematisierungs- und Handlungsmöglichkeiten Ausschau hält, in denen wir »nicht dermaßen auf [diskursiv z. B. durch das Schulbuch vorstrukturierte] symbolische, räumliche, institutionelle Einteilungen von Menschen angewiesen [sind], die ihre Würde und ihr Handlungsvermögen beschneiden«⁷³. Der ► migrationspädagogische Ansatz steuert hierbei vielmehr eine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Praxis an, die die politischen, sozialen und subjektiven (Bildungs-)Möglichkeiten jedes Einzelnen erweitern. Die markierte Reflexionsarbeit lässt sich sowohl als eine Praxis für einzelne pädagogische Professionelle, aber auch für ganze Teams denken, die sich auf den Weg machen, ihre Schule oder ihren Klassenraum als einen diskriminierungs- und rassistischnurfreieren Raum zu gestalten.

Literatur

- Ataman, Ferda** (2019): *Ich bin von hier. Hört auf zu fragen!* Frankfurt a. M.: Verlag: S. FISCHER.
- Attia, Iman** (2009): *Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus.* Bielefeld: transcript.

⁷² In diesem Beispiel wäre es lediglich spekulativ, das Aussehen der Schüler:innen als für die Zuordnung der einem Herkunfts- oder Religion relevanten Aspekt zu unterstellen. In zahlreichen anderen Alltagsberichten und Analysen lässt sich die diskursive Verknüpfung zwischen Aussehen und Zugehörigkeitszuschreibungen als alltagsrelevante Praxis sehr wohl belegen (siehe hierzu bspw.: Ferda Ataman: *Ich bin von hier. Hört auf zu fragen!* Noah Sow: *Deutschland schwarz weiß: Der alltägliche Rassismus* oder die neuere Studie Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR): »Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?« *Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland*).

⁷³ Mecheril 2010: 19, Einfügung I.G.

⁷⁰ Messerschmidt 2011: 197

⁷¹ vgl. Bönkost 2020: 3

- Bahr, Petra/Bergmann, Knut (2012):** Das falsche Bild vom reichen Mann. Gastbeitrag. In Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. am 23. AUGUST 2012, online unter www.iwkoeln.de/presse/in-den-medien/beitrag/petra-bahr-und-knut-bergmann-in-christ-welt-das-falsche-bild-vom-reichen-mann-89377.html (29.01.2020)
- Barnikel, Annalena (2020):** Rassismus-Debatte an Hamburger Grundschule. »Indianerheft« spaltet die Elternschaft. In: Hamburger Morgenpost am 15.09.2020, online unter www.mopo.de/hamburg/rassismus-debatte-an-hamburger-grundschule--indianerheft--spaltet-die-elternschaft-37338352 (29.01.2020)
- Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2015):** Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin.
- Bönkost, Jule (2020):** Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. »Verbesserte« Schulbuchinhalte reichen nicht aus« Eckert. Dossiers 1. urn:nbn:de:0220-2020-0039 Braunschweig: Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Brettschneider, Stephanie/Clasing, Silke/Diederichs, Saskia/Peterson, Katja (2013):** Zebra. Neubearbeitung. Lesebuch 3. Schuljahr. Stuttgart: Klett Ernst/Schulbuchverlag.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010):** Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen In: ders. Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft Bielefeld: transcript, 7–23.
- Budde, Alexander (2014):** Bildungsplan in Niedersachsen. Kampf um sexuelle Vielfalt im Schulbuch. deutschlandfunk, Campus & Karriere am 16.12.2014, online unter www.deutschlandfunk.de/bildungsplan-in-niedersachsen-kampf-um-sexuelle-vielfalt-im.680.de.html?dram:article_id=306406 (06.10.2020)
- Demirel, Ümmü/Deseniss, Astrid/Drews, Claudia/et. Al. (Hg.) (2014):** eins-zwei-drei. Mathematik-Lehrwerk für Kinder mit Sprachförderbedarf. Berlin: Cornelsen.
- Ehlen, Catrin (2015):** »Nee, nee, hier bei uns nicht« Das Rassismusverständnis weißer Lehrender. In: Marmer, Elina; Sow, Papa. (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz.
- Eder, Klaus (2007):** Die Grenzen Europas. Zur narrativen Konstruktion europäischer Identität. In: Deger, Petra / Hettlage, Robert (Hg.): Der europäische Raum. Die Konstruktion europäischer Grenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187–208.
- Eggers, Maureen Maisha (2005):** Rassifizierung und kindliches Machtempfinden – Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität. Dissertationsschrift an der Universität Kiel, online unter nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8-diss-26273 (20.01.2020)
- Foitzik, Aandreas/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019):** Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim – Basel: Beltz.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2018):** »Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?«. Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland, Berlin.
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014):** Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V6R unipress.
- Gabbert, Tammo (2010):** Migration im niedersächsischen Schulbuch. In: Polis, (2010) 3, 14–17. Online unter http://blog.dvvpb.de/wp-content/uploads/2015/03/POLIS_03_2010_14_Tammo-Grabbert_Migration-im-niedersaechsischen-Schulbuch.pdf (20.12.2020)
- Geuenich, Helmut (2015):** Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch: Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grawan, Florian (2014):** Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Grünheid, Irina (2015):** Gesprächsprotokoll LK 1.
- Grünheid, Irina (2015):** Interview LK 1.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017):** Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und »die Anderen«. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hg.): Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. (Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge, Opladen: Budrich, 287–305.
- Hall, Stuart (2000):** Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzfel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument, 7–16.
- Hall, Stuart (2018):** Das verhängnisvolle Dreieck – Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Hamburger, Franz (2009):** Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hinrichsen, Torkild (2004):** Weihnachten in Europa. Husum: Druck- u. Verlagsgesellschaft.
- Höhne, Thomas (2003):** Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. In: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. 2. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 174–195.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olav (2005):** Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

- Jeuk, Stefan/Sinemus, Antje/et al. (Hg.) (2011):** der-die-das. Deutsch-Lehrwerk für Grundschul Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf. Berlin: Cornelsen.
- Lange, Dirk/Rößler, Sven (2012):** Repräsentationen der Migrationsgesellschaft: Das Grenzdurchgangslager Friedland im historisch-politischen Schulbuch. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lässig, Simone (2010):** Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Markom, Christa/Weinhauptl, Heidi (2007):** Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: new academic press.
- Marmer, Elina (2015):** »Das...das...das ist demütigend«. Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz, 130–147.
- Marmer, Elina/Sow, Papa/Ziai, Aram (2015):** Der ›versteckte‹ Rassismus – »Afrika« im Schulbuch. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis, Weinheim: Beltz, 110–129.
- Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.) (2015):** Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2003):** Prekäre Verhältnisse. Über nation-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2016):** Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hg.), Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 8–31.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010):** Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 150–178.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011):** Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, Brigit/Goel, Urmila/Hummrich, Merle/Weissköppel, Cordula: Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden: Nomos-Verlag, 35–66.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013):** Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Ders./Dies. (Hg.) Migrationsforschung als Kritik?. Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–55.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010):** BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2019):** Migrationspädagogik. In: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.): Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018. München, 8–18, online unter www.schlaU-werkstatt.de/wp-content/uploads/2019/10/Publikation-SchlaU-Jahrestagung-2018.pdf (29.12.2020)
- Meister-Wolf, Martina/Sterl-Klemm, Edda:** »Weihnachten in aller Welt«, Wien: Wiener Bildungserver, online unter: www.lehrerweb.at/materials/gs/su/gemeinschaft/print/weihnachten/weihnacht_in_and_laendern.pdf (29.12.2020)
- Messerschmidt, Astrid (2011):** Beziehungen in geteilten Welten – Bildungsprozesse in der Reflexion globalisierter Projektionen und Repräsentationen. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 197–213.
- Naumann, Thomas (2009):** Feindbild Islam – Historische und theologische Gründe einer europäischen Angst. In: Thorsten Gerald Schneiders (Hg.) Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19–36.
- O.V. (2017):** Von wegen friedlicher Advent: Wie eine Grundschule plötzlich zur Zielscheibe einer rechten Hetzkampagne wird. In: Agentur für Bildungsjournalismus (Hg.), news4teachers, online unter www.news4teachers.de/2017/12/von-wegen-friedlicher-advent-wie-eine-grundschule-ploetzlich-zur-zielscheibe-einer-rechten-hetzkampagne-wird/ (29.01.2020)
- O.V. AgE/agrarheute (2014):** Massentierhaltung, Maisanbau und Co: Schulbuch in der Kritik. Deutscher Landwirtschaftsverlag GmbH, AgE/agrarheute vom 27.06.2016, online unter www.agrarheute.com/land-leben/massentierhaltung-maisanbau-co-schulbuch-kritik-524431 (06.10.2020)
- Osterloh, Katrin (2013):** Weißsein in Politikschulbüchern: Eine diskursanalytische Untersuchung. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Pokos, Hugues Blaise Feret Muanza (2009):** Schwarzsein im ›Deutschsein‹: Zur Vorstellung vom Monovolk in bundesdeutschen Geschichtsbüchern am Beispiel der Darstellung von Menschen mit schwarzer Hautfarbe. Oldenburg: BIS-Verlag.

- Pöggeler, Frank (1985):** Politik in Fiebeln. In: Pöggeler, Franz (Hg.) Politik im Schulbuch. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 231, 21–50.
- Propson, Ingeborg (Hg.) (2013):** Xa-Lando, Lernen als Abenteuer Deutsch- und Sachbuch 3. Braunschweig: Schöningh Verlag im Westermann Schulbuch.
- Propson, Ingeborg (Hg.) (2015):** Xa-Lando – Deutsch- und Sachbuch. Lehrerband 3. Braunschweig: Verlag im Westermann Schulbuch.
- Rose, Nadine (2014):** Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bielefeld: transcript, 209–234.
- Sagmeister, Petra (2002):** »Weihnachten in Europa«, online unter materials.lehrerweb.at/fileadmin/lehrerweb/materials/gs/su/gemeinschaft/print/weihnachten/weihnachten_in_europa.pdf (29.12.2020)
- Schissler, Hanna (2003):** Toleranz ist nicht genug. Migration in Bildung und Unterricht. In: Reflexion und Initiative, 4, 39–50. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Schwerendt, Matthias (2009):** »Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid«, Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Berlin: Metropol.
- Siemens, Christian (2015):** Die Wehrezziehung von Kindern und Jugendlichen in der NS- und SED-Diktatur im Spiegel von Schulbüchern – ein Vergleich. Eine Dissertationsschrift an der Universität Leipzig, online unter nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-185686 (29.12.2020)
- Sow, Noah (2018):** Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus. München: C. Bertelsmann Verlag.
- Stein, Gerd (1979):** Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit: Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stöber, Georg (2006):** Fremde Länder – fremde Schüler? Geographieunterricht in einer Migrationsgesellschaft. In: Glasze, Georg/Thielmann, Jörn (Hg.): »Orient« vs. »Okzident«? Zum Verhältnis von Kultur und Raum in einer globalisierten Welt, 77–86, Mainz: Mainzer Kontaktstudium Geographie, Bd. 10.
- Terkessidis, Mark (2004):** Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Thiele, Jan (2005):** Der Beitrag der Fiebeln des Dritten Reiches zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie. Eine kritische Analyse ihrer Inhalte. Digital veröffentlichte Dissertation, Oldenburg. Online unter oops.uni-oldenburg.de/id/eprint/153 (20.12.2020)
- Velho, Astride (2004):** (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 113–138.
- Walter, Jochen (2008):** Die Türkei – »Das Ding auf der Schwelle« (De-)Konstruktionen der Grenzen Europas. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiater, Werner (2003):** Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung; 1. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 11–21.
- Ziai, Aram/Marmer, Elina (2016):** Fallstudie: »Entwicklung« in Schulbüchern. In: Fischer, Karin/Boatcă, Manuela/Hauck, Gerhard (Hg.): Was ist Entwicklungsforschung? Entstehung, Gegenstand und Arbeitsweise einer jungen Disziplin. Erschienen in: Handbuch Entwicklungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 315–319.

Anregungen für einen rassismuskritischen und reflexiven Umgang mit Unterrichtsmaterialien

Irina Grünheid

Im Rahmen der unterschiedlichen Beiträge in diesem Dossier wurde auf die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung der pädagogisch Handelnden mit dem Schulwissen und den im Unterricht eingesetzten Medien und Materialien in Hinblick auf potenzielle Diskriminierungsrisiken hingewiesen. Für eine rassismuskritische Einschätzung des Unterrichtsmaterials und des darin vermittelten Wissens sowie für einen reflexiven Umgang mit diesem möchte ich im Folgenden einige Hinweise und eine Auswahl an Reflexionsfragen formulieren. Inhaltlich ziehe ich hierfür ausschnitthaft bereits vorhandene hervorragende Arbeiten wie den vom Autor:innenkollektiv 2015 entwickelten »Rassismuskritischen Leitfaden¹« sowie die Empfehlungen von Andreas Foitzik, Marc Holland-Cunz und Clara Riecke aus ihrem Praxisbuch »Diskriminierungskritische Schule« aus dem Jahr 2019 heran. Diese wurden für die vorliegende Publikation überarbeitet.²

Eine erste Orientierung zur Einordnung von Medien und Materialien kann über die Auseinandersetzung mit den Repräsentationen – also der Art und Weise, wie Menschen, Themen sowie soziale, geographische und politische Verhältnisse in Texten und Bildern dargestellt werden – erreicht werden. Dazu möchte ich hier beispielhaft sechs mögliche Leitfragen aus einer migrationspädagogischen und rassismuskritischen Perspektive vorschlagen bzw. erläutern:

1. Wer wird als Adressat:in des Textes/Mediums konstruiert?

Pädagogische Angebote und (Bildungs-)Medien orientieren sich immer an eine imaginierte Zielgruppe. Welche das ist, ist selbst den Autor:innen nicht immer explizit bewusst. Es empfiehlt sich daher, dies genauer mit Hilfe folgender Fragen zu untersuchen:

- ▶ An wen richtet sich das jeweilige Bildungsangebot?
- ▶ Werden alle Schüler:innen oder (implizit) nur Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als Zielgruppe angesprochen?
- ▶ Wie werden Schüler:innen unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen angesprochen? Werden zum Beispiel als ► »Migrationsandere« adressierte Kinder und Jugendliche aufgefordert, von »ihrer Kultur« zu erzählen und damit zu Lern- bzw. Anschauungsobjekten für ihre Mitschüler:innen konstruiert, oder erscheinen im Material ggf. auch Thematisierungsweisen, die keine Zuschreibungen machen und vielfältige Perspektiven aufzeigen?

1 Online unter https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (20.12.2020)

2 Die hier vorgeschlagenen Fragen und Perspektiven sind zum Teil sehr nah an den Formulierungen der erwähnten Publikationen angelehnt.

2. Wer wird wie repräsentiert bzw. dargestellt, wer wird nicht repräsentiert?

In Repräsentationen, z. B. in Abbildungen oder auch in der Auswahl als Protagonist:innen in Geschichten können nie alle in der Gesellschaft vorfindbaren Subjektpositionen bzw. Identitäten berücksichtigt werden. Allerdings sollten Repräsentationen nicht nur als Einzelfall betrachtet werden, denn sie entwickeln ihre Bedeutung auch intertextuell – also in einem Zusammenspiel mit anderen Darstellungen, sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten – durch ihre stetige Wiederholung im Stil einer »single story«.³ Wichtig ist daher, in der Auswahl des Unterrichtsmaterials auf die Vielfalt von positiven Identifikationsmöglichkeiten für möglichst alle Schüler:innen zu achten. Dabei ist nicht nur die Präsenz von »Vielfalt« an sich, sondern vielmehr die Qualität von Repräsentationen und die darin vermittelte Positionierung von unterschiedlichen Subjekten entscheidend. Nicht selten werden auch in gut gemeinten Repräsentationen von »Diversität« und »Vielfalt« Stereotype und Stigmatisierungen reproduziert:

- ▶ Sind z. B. Schwarze Menschen, People of Color, Menschen mit Migrationsbiografien, queere Menschen oder Menschen mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen etc.⁴ ganz selbstverständlich sichtbar bzw. beiläufig als ein Teil des Geschehens oder als autonome und handelnde (Haupt-)Akteur:innen und als mögliche Identifikationsfiguren im Material vertreten?
- ▶ Mit welchen Eigenschaften werden die dargestellten Personen ausgestattet?
- ▶ Werden homogenisierende, stereotype oder gar defizitäre Positionen eher auf der Seite der auch sonst in gesellschaftlichen Differenzdiskursen als »anders« konstruierten Personen(gruppen) verortet?
- ▶ Werden z. B. nicht-weiße Personen als geographisch oder kulturell »different« und in Abgrenzung zu einem impliziten »Wir« positioniert?

3. Welche Vorstellungen von »Normalität« werden vermittelt?

Anschließend an die Untersuchung der Repräsentationsqualität kann die Frage der Herstellung von »Normalität« kritisch beleuchtet werden. Hierbei ist es wichtig, die Herkunft unserer Norm- und Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen. Gerade die Etablierung der implizit wirksamen Normen ist ein Mechanismus, welcher zugleich einen gewaltvollen sozialen Ausschluss mitproduziert. Es ist davon auszugehen, dass Schule als ein Ort, an dem auch gesellschaftsrelevante Werte und Normen vermittelt werden sollen, bei der Etablierung diskriminierender Vorstellungen – etwa über die legitimen und abweichenden Seins- und Lebensformen, Zugehörigkeiten und das »Anderssein« – eine besondere Rolle spielt. Fragen, die für eine reflexiv-kritische Betrachtung von Unterrichtsmaterialien hilfreich sein können, sind:

3 Eine nigerianisch-amerikanische Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie spricht 2009 in ihrem Vortrag »The danger of a single story« von der Gefahr stereotyper und einseitiger Erzählungen und wie sie unser Bild vom »Anderen« prägen. Online unter https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de (12.12.2020)

4 An dieser Stelle wird noch einmal das Dilemma der Reproduktion von vulnerablen Subjektpositionen deutlich, die sowohl mit einer hier markierten expliziten Benennung als auch Nicht-Benennung bzw. Sichtbarkeit und nicht-Sichtbarkeit einhergeht. Eine Aufmerksamkeit für unterschiedliche Subjektpositionen und damit einhergehende Identitäten kann im Sinne einer strategischen Nutzung vereindeutigender bzw. essentialisierender Bezeichnungen hilfreich sein, um Ungerechtigkeit und Diskriminierung zu thematisieren. Diese Praxis sollte zugleich aber immer auch reflektiert und in Hinblick auf ihre Angemessenheit und potenzielle Gewalt kritisch befragt werden.

- ▶ Wer oder was gilt als ›normal‹?
- ▶ Welche Lebensformen, Familienkonstellationen, Beziehungen und welche Wertvorstellungen gelten als selbstverständlich und erstrebenswert?
- ▶ Wer bzw. was wird explizit oder auch implizit als ›abweichend‹ oder ›anders‹ dargestellt?
- ▶ Wessen Lebensrealitäten erscheinen in den allgemeinen Texten und wessen in den sog. Sonderthemen? Tauchen etwa Menschen, die nicht den Durchschnittsnormen von als ›gesund‹ geltenden Körper oder Psyche entsprechen, gleichgeschlechtliche bzw. divers positionierte Familien oder Migrationschicksale immer nur im Rahmen von ›Extrathemen‹ im Material auf oder gehören Menschen mit vielfältigen Lebensrealitäten ganz selbstverständlich zu einem gesamtgesellschaftlichen Lebensalltag dazu?

4. Welche Begriffe werden verwendet, um Menschen zu benennen und zu beschreiben?

Sprache ist ein Medium der Herstellung von Realität. Mittels Sprache wird Menschen in Diskursen ihr spezifisches Sein als Subjekte ermöglicht. Es ist daher nicht nebensächlich und nicht zweitrangig, mit welchen Begriffen die Welt, die Lebenszusammenhänge und insbesondere Personen(gruppen) beschrieben und benannt werden. So, wie sich durch die Wiederholung von diskriminierenden Benennungen Ausgrenzungen und Gewalt manifestieren, ist im reflexiven Gebrauch und Umgang mit Sprache auch ein Potential angelegt, Veränderungs- und Emanzipationsprozesse anzustoßen bzw. zu befördern. So sind bei einer kritischen Betrachtung von Sprache in den Materialien z.B. folgende Fragen hilfreich:

- ▶ Werden bei der Benennung, Beschreibung und Darstellung von Figuren oder in der Adressierung von Schüler:innen stereotype, diskriminierende, an natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen anschließende oder gar rassistische Konstruktionen und Begriffe⁵ verwendet?
- ▶ Lässt sich ein reflexiver, von Diskriminierungs- und Dominanzverhältnissen distanzierender Sprachgebrauch beobachten, in dem z.B. auf die eindeutige Zuschreibung von Identitäten – wie etwa natio-ethno-kulturell stereotyp positionierten Subjekten: Achmed = Muslim = nicht deutsch⁶ – zugunsten von Mehrfachzugehörigkeiten und hybriden Identitäten verzichtet wird?
- ▶ Werden bei der Verwendung von Bezeichnungen oder in der Ansprache gendersensible oder ableismuskritische Begrifflichkeiten oder Ansprachen verwendet? Wird auf diskriminierende und gewaltvolle Fremdbezeichnungen verzichtet, werden vielfältige Identitäten und Selbstbezeichnungen von minorisierten Gruppen berücksichtigt?⁷

5 Hinweise zu unterschiedlichen rassistischen Begriffen und zu Alternativen sind z. B. im kritischen Nachschlagewerk der Herausgeber:innen Susan Arndt und Nadja Ofuately-Alazard »Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.« von 2011 zu finden.

6 vgl. Grünheid in diesem Band

7 Ausführliche Hinweise und Materialien zum Thema geschlechtergerechte Sprache sowie Schule und sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, siehe auch auf der Homepage des Modellprojekts »Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit«, online unter <http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/> oder in den, im Rahmen des Projekts publizierten Broschüren, »Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule«, Band 1 und 2, von Juliette Wedl und Annika Spahn (Hg.) 2018 und 2019. Empfehlungen für eine ableismuskritische Sprache hat z. B. die Projektgruppe Leidmedien.de der SOZIALHELD:INNEN formuliert und in einer Broschüre veröffentlicht, welche unter folgenden Link erreichbar ist: <https://leidmedien.de/journalistische-tipps/leitfaeden/leidmedien-broschuere> (20.12.2020)

5. Wie werden geo-politisch verortete, nationale, ethnische, kulturelle oder religiöse Gruppen thematisiert?

Gehen wir davon aus, dass die uns bekannten geo-politischen, natio-ethno-kulturellen Ordnungen wie etwa ›Asien‹, ›Europa‹ oder der ›Orient‹ Konstruktionen sind, die auch mit globaler Ungleichheit zu tun haben,⁸ so ist ein reflexiver und sensibilisierter Blick auf die Reproduktionsmechanismen stereotyper, hierarchisierender und eurozentristischer Perspektiven für eine kritische Analyse von Material bedeutend. So kann z. B. gefragt werden:

- ▶ Wie werden geografische Orte, politische, natio-ethno-kulturelle Zusammenhänge thematisiert? Durch wen und wie werden sie repräsentiert?
- ▶ Finden sich z. B. explizit oder implizit in den Darstellungen gängige Stereotype wie etwa der ›zivilisierte‹, fortschrittliche ›Westen‹ (bzw. Europa) versus der defizitäre, prekäre ›Nicht-Westen‹ (bzw. Nicht-Europa)?
- ▶ Werden geografische Orte wiederholt⁹ einseitig oder gar defizitär repräsentiert? Werden bestimmte Menschengruppen als ›ethnisch‹ markiert, und/oder wiederholt essentialisierend und volkstümlich oder traditionell beschrieben?

6. Welches und wessen Wissen wird als relevant erachtet, welches bzw. wessen Wissen fehlt?

In ihrem Beitrag in diesem Band weisen Maria Consuelo Flores Rojas und Noelia Streicher auf die Problematik des provinziellen, aber zugleich hegemonialen  okzidentalens Wissens hin. Für die Realisierung einer ›Bildung für alle‹ sei daher ein Bewusstsein und ein »Verlernen hierarchisierender Selbst- und Weltbilder«¹⁰ sowie ein Verlernen des »rezeptiven, nicht-kritischen Umgangs mit solchem (implizit) welt-/menschenhierarchisierenden Wissen«¹¹ nötig. Auch wenn es vielleicht nicht möglich ist bereits zu Beginn der Auseinandersetzungen mit der rassismuskritischen Perspektive alle Aspekte zu berücksichtigen, so ist es hilfreich, eine grundsätzlich reflexive Haltung in Hinblick auf eigene Gewissheiten und Weltdeutungen sowie eine Offenheit gegenüber anderen Perspektiven auf die Welt und das Weltgeschehen zu entwickeln. Für die kritische Befragung von Wissensverhältnissen können dann folgende Fragen herangezogen werden:

- ▶ Aus wessen Perspektive wird die Geschichte bzw. werden spezifische Ereignisse dargestellt? Wie ist die Darstellung im Kontext einer (post-)kolonialen Weltordnung einzuordnen?
- ▶ Werden beim Thema Kolonialismus und Imperialismus die historischen Ereignisse auch aus der Perspektive von beherrschten und versklavten Menschen besprochen und kommen Widerstandskämpfer:innen zu Wort?
- ▶ Werden bei der Thematisierung von Migration lediglich Aspekte aus der Sicht der dominanten ›ansässigen‹ Gesellschaft formuliert oder tauchen auch migrantische Perspektiven – das heißt, die der migrierter oder als ›Zugehörige von Migrationsminderheiten‹ adressierten und positionierten Menschen – auf?

8 vgl. hierzu den Beitrag von Flores Rojas/Streicher in diesem Band

9 ›Wiederholt‹ meint hier in Bezug auf sonst auch in anderen Medien oder anderen Texten und Schulbüchern immer wiederkehrende Repräsentationsweisen. Siehe hierzu auch Adichie (2009)

10 Flores Rojas/Streicher in diesem Band

11 vgl. ebd.

- ▶ Welches Wissen wird sichtbar, wenn über Rassismus gesprochen wird? Kommen z. B. bei der Thematisierung vom Nationalsozialistischen Untergrund (NSU) auch Betroffene und Angehörige der Opfer zu Wort?¹²
- ▶ »Wird ein Bezug zu den *heterogenen* Lebensrealitäten und Erfahrungen der Schüler:innen hergestellt?«¹³
- ▶ Werden bei unterrichtlichen Auseinandersetzungen mit den Themen wie *Antisemitismus*, *Rassismus* oder *Islamismus*, *Armut* oder sog. *Beeinträchtigungen* bzw. *Ableismus* die unterschiedliche Positioniertheit und die unterschiedliche Vulnerabilität der Schüler:innen innerhalb der adressierten Lerngruppe in Bezug auf diese Themen reflektiert und berücksichtigt?

Guter Unterricht trotz schlechtem Material?

Der Mangel in den Unterrichtsmaterialien kann in der Praxis nicht immer leicht durch Rückgriff auf anderes Material ausgeglichen werden, da es bislang beispielsweise an »gutem« Material mangelt. Andererseits könnte es sein, dass die aus diskriminierungskritischer und rassismuskritischer Perspektive eher als fragwürdig beurteilten Materialien auf der Fachebene sehr gut ausgearbeitet und für den Fachunterricht gut geeignet sind. Im Kontext der alltagspraktischen Dilemmata ist also häufig notwendig, nach Möglichkeiten zu suchen, auch mit »schlechtem Material« dennoch einen guten Unterricht zu ermöglichen. Foitzik, Holland-Cunz und Riecke¹⁴ haben für den pädagogischen Umgang mit Unterrichtsmaterial eine grobe Sortierung von vier Typen ausgearbeitet, welche hier in einer etwas überarbeiteten Form vorstellt werden sollen:

1. **Go**¹⁵ – Diese Materialien sind aus diskriminierungs- und rassismuskritischer Perspektive so in Ordnung und können im Unterricht eingesetzt werden.
2. **Problematische Darstellungen** – Es finden sich in den Darstellungen einzelne problematischen Aspekte, diese können im Rahmen der alltäglichen Unterrichtspraxis aber thematisiert oder gar umgestaltet werden.
3. **Leerstellen** – Im Material fehlen bestimmte Themen, Perspektiven oder Repräsentationen. Diese Leerstellen können allerdings im Rahmen des Unterrichts gemeinsam thematisiert, durch zusätzliches Material oder durch Umgestaltung ergänzt werden.
4. **No Go** – »Diese Materialien müssen umgehend aussortiert werden bzw. werden nicht angeschafft.«¹⁶ Ganz wichtig an dieser Stelle ist zu betonen, dass der Umgang mit solch problematischen Materialien nicht einfach ein »Überspringen« des Materials bzw. Themas sein kann. Handelt es sich etwa um Darstellungen in Schulbüchern, die Schüler:innen noch nutzen müssen, sollten die Seiten und ihr problematischer bzw. nicht tragbarer Charakter bei allen Beteiligten (z. B. auch bei Eltern) explizit thematisiert werden, da sonst Schüler:innen in der Konfrontation und Rezeption der Darstellungen z. B. beim Stöbern und Blättern im Buch alleine gelassen werden.

12 vgl. Foitzik et al. (2019): 163

13 ebd.

14 ebd.

15 vgl. ebd., im Folgenden für die vorliegende Publikation überarbeitet.

16 ebd.

Ein kritischer Umgang mit den Unterrichtsmaterialien ist allerdings nicht mit einer Checkliste zu bewältigen. Dahinter stehen die Haltung und die Bereitschaft auch eigene Gewissheiten und vielleicht auch Privilegien infrage zu stellen. Auch ist die kritische Haltung nicht durch eine Zielgerade mit einem klaren Ergebnis zu beschreiben. Vielmehr ist es eine pädagogische Praxis, in der gilt, stetig wachsam in Bezug auf mögliche ausschließende und diskriminierende Mechanismen im Bildungsmaterial, aber auch in der eigenen Arbeit zu sein. Die kritisch-analytische und dekonstruktive Umgangsweise muss dabei aber nicht nur als eine Verpflichtung der Lehrenden gegenüber den Schüler:innen angesehen werden. Ein offener und transparenter Umgang mit Medien und auch Unterrichtsmaterialien wie Schulbüchern fördert die Fähigkeiten der Schüler:innen zur kritischen und verantwortungsbewussten Rezeption. Das bedeutet auch, dass Lehrer:innen in der Lage sein müssen, die differenten Perspektiven und die Kritik seitens der Schüler:innen anzunehmen.¹⁷ Mittelfristig kann es sicherlich auch herausfordernd sein, mit einer solchermaßen sensibilisierten Lerngruppe den gewohnten Unterricht weiter fortzuführen und sich dabei nicht auf die Autorität der Schulbuchinhalte verlassen zu können. Langfristig zahlt sich der ethisch-pädagogische Einsatz jedoch aus meiner Perspektive aus – als Beitrag zu einer diskriminierungsarmen Arbeits- und Lernatmosphäre in der Schule und als Engagement für die Bildung von mündigen Rezipient:innen und verantwortlichen Bürger:innen.

Literatur:

Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The danger of a single story. TED Conference 2009. Online unter https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de (12.12.2020)

Arndt, Susan/Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.

Autor:innenKollektiv (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Online unter https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (30.11.2020)

Flores Riojas, Maria Consuello/Streicher, Noelia (2020): ›Wissen über die Welt‹ als Bildung für alle? Eine post- und dekolonialtheoretische Reflexion. In diesem Band.

Foitzik, Andreas/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019): Praxisbuch diskriminierungskritische Schule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

o.V./Leidmedien.de (2020): Behinderung in den Medien. Tipps von Leidmedien.de Hrg. von SOZIALHELDEN e.V, online unter <https://leidmedien.de/journalistische-tipps/leitfaeden/leidmedien-broschuere/> (20.12.2020)

Wedl, Juliette/Spahn, Annika (Hg.) (2018): Schule lernt/lehrt Vielfalt. Band 1. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Online unter <http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/home.html> (12.12.2020)

Wedl, Juliette / Spahn, Annika (Hg.) (2019): Schule lernt/lehrt Vielfalt Band 2. Materialien und Unterrichtsbausteine für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. Online unter <http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/home.html> (12.12.2020)

¹⁷ vgl. ebd.: 164ff.

MEINE TRAUMSCHULE IST EIN ORT, ...

- ... an dem es eine lange und eine kurze Hofpause gibt, weil ich danach im Unterricht besser aufpassen kann
- ... an dem ich zwei Tage die Woche keine Hausaufgaben bekomme, damit ich mehr Zeit habe, zu meiner Freundin zu gehen
- ... an dem ich mindestens zweimal die Woche Sport habe, weil es mir Spaß macht
- ... an dem wir die Schulregeln mitbestimmen können, dass mehr Menschen an den Entscheidungen beteiligt sind

Lea, 7 Jahre

MEINE TRAUMSCHULE IST EIN ORT, ...

- ... mit bequemeren Stühlen mit Lehne
- ... der Respekt unter den Schülern stärkt und Kinder, die geärgert werden, schützt
- ... an dem die Lehrer Humor haben und mit uns lachen
- ... an dem die Lehrer respektvoll mit uns sprechen
- ... mit einer Spielstunde in Sport, nicht immer nur rennen
- ... an dem im Kreativ- und Werkunterricht Superheldenkostüme und -zubehör nachgebaut werden können
- ... an dem man Handys benutzen kann zum Spielen am Nachmittag, um vom Unterricht zu entspannen
- ... der mir Mut macht, dass ich es schaffen kann, z. B. durch die Rückmeldung, was ich kann

Leon, 12 Jahre

»In der Schule ist viel zu viel Theorie. Auf dem Pausenhof sollte man deshalb praktisch arbeiten können. Auch der Unterricht sollte praktischer sein, z. B. Gärtnern mit einem richtigen Gärtner in Biologie.

»Der Pausenhof sollte grüner sein, mehr Pflanzen, verwinkelte Ecken, wo man sich mal verstecken kann. Wir könnten das Grüne ja selber pflegen mit einem Gärtner.«

»Ja, Noten sind auch ein Problem, aber die Benotung oder eine Rückmeldung ist wichtig, sonst wäre das Lernen am Gymnasium sinnfrei. Aber der Lernerfolg sollte anders als mit andauernden Tests und Klassenarbeiten bewertet werden. Die Lehrer sollten eher auf Mitarbeit achten und lieber kleine Kommentare zu den erledigten Aufgaben schreiben. Mehr Selbstkontrolle wäre gut.«

Jonas, 12 Jahre

SCHULARCHITEKTUR

Arthur, Jonas und Leon im Dialog über einen modernen Schulbau:

Arthur: »Cool wäre ein Glockenturm, damit die Lehrer nicht überziehen.«

Jonas: »Ja, aber nicht so einer wie in der Kirche, mehr moderner.«

Arthur: »... und ein Dach mit einer riesigen Solarzelle, damit die Schule ihren Strom fast allein herstellen kann.«

Leon: »Die Schule sollte nicht rechteckig, sondern kugelförmig sein. Mal was anderes eben. Und mit einem Kinosaal, dass man dort Filme gucken kann, die zum Unterricht passen, z. B. »Das Leben der Bäume«.

Arthur: »Alle Lehrer sollten immer wissen, wie viele Hausaufgaben die Kinder haben, denn meist sind es zu viele, weil jeder Lehrer nur an sein Fach denkt.«

Jonas: »Da helfen vielleicht bessere Schulserver.«

RICO EHREN

Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft

Ein Reflexionsbericht zum Lehramtsstudium in Dresden
aus (post-)studentischer Perspektive

ZU MEINER PERSON

Ich lebe derzeit in Südafrika und bin als Stipendiat und Dozent für Deutsch als weitere Sprache an der University of Cape Town tätig. Zuvor habe ich ein Lehramtsstudium an der Technischen Universität Dresden absolviert und dort anschließend im Bereich der inklusiven Bildung gearbeitet. Ich interessiere mich unter anderem für Sprache(n) und Macht in migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen sowie für Antidiskriminierungs- und rassismuskritische Bildungsarbeit.

MEINE VISION

Schule ist ein Ort mit weitreichenden und machtvollen gesellschaftlichen Funktionen. In meiner Vision ist eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft ein Ort, an dem die entsprechenden Selbstverständnisse kritisch hinterfragt werden und alle Akteur:innen über Fremd- und Selbstpositionierungen reflektieren. In meinen Augen ist ein Schlüssel dazu die Abkehr und Dekonstruktion von Normalitätsannahmen, die die Schulpraxis bestimmen und dort gleichzeitig produziert und reproduziert werden.

Schule zwischen Innovation und Reproduktion – Versuch einer Einordnung

»Now, the crucial paradox which confronts us here is that the whole process of education occurs within a social framework and is designed to perpetuate the aims of society. [...] The paradox of education is precisely this – that as one begins to become conscious one begins to examine the society in which he is being educated. [...] But no society is really anxious to have that kind of person around. What societies really, ideally, want is a citizenry which will simply obey the rules of society.«¹

Diskurse und Aushandlungen um die Ausgestaltung des Bildungssystems spiegeln dessen gesellschaftliche Relevanz in besonderem Maße wider. *Welches und wessen Wissen bildet die Curricula? Wer hat (keinen) Zugang zu welchen Bildungseinrichtungen? Und welche Akteur:innen bestimmen und dominieren die Schulentwicklungsprozesse?* Diese und weitere Fragen kennzeichnen einen bildungspolitischen Konflikt, den James Baldwin als ›Paradox‹ beschrieb: Bildung regt Menschen einerseits dazu an, gesellschaftliche Zusammenhänge zu reflektieren und sich kritisch mit diesen auseinanderzusetzen – andererseits streben Gesellschaften nach Bürger:innen, die entsprechende Routinen als Regelwerk schlicht befolgen. Diese konkurrierenden Ansprüche, die an das Bildungssystem gestellt werden, kennzeichnen dessen Einrichtungen als machtvolle Institutionen und verweisen auf verschiedene Begrifflichkeiten: Schule, Macht, Gesellschaft.

Schule macht Gesellschaft. Baldwins Überlegungen beziehen sich auf die Rolle, die das Bildungssystem für Gesellschaften einnimmt. Die Institution Schule ist dabei ein Ort, an dem gesellschaftliche Praxen einstudiert und trainiert werden – oder auch verändert

1 Baldwin 1963: 42

werden (könnten). Sie ordnet und organisiert. Sie ist mithin als ein System im und für das System zu erkennen. Ihre gesellschaftlichen Funktionen bewegen sich zwischen Reproduktion und Innovation.² Das Schulsystem weist seinen Akteur:innen ihre (sozialen) Positionen in Gesellschaftszusammenhängen zu und etabliert und legitimiert diese. Es rechtfertigt den Status von Personen in der Gesellschaft; es verändert oder zementiert diesen entsprechend der Bedürfnisse des Systems. Es legt fest und begründet, wer dominant und wer dominiert ist.

Die gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule verdeutlichen ein Spannungsfeld, in welchem sich ihre Akteur:innen bewegen. Es rücken die Lehrenden in den Fokus, die auf produktive Weise in diese gesellschaftlichen **•** Macht- und Ungleichverhältnisse eingebunden sind.³ Die machtvollen Unterscheidungen zwischen einem ›Wir‹ und ›den Anderen‹, die das Schulsystem als ein *doing difference* vornimmt und so Zugehörigkeitsordnungen und Exklusionen (re-)produziert, gehen auch von ihren Lehrer:innen aus. Damit verbundene Überlegungen zu einer inklusiven Schule berühren (angehende) Lehrende vor allem im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung. Hier begegnen sich das System Schule und die Universität und eröffnen einen Möglichkeitsraum für wechselseitige Theorie-Praxis-Transfers, in welchem Erkenntnisse beider Institutionen aufeinander bezogen werden (können).

In der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems werden die konfligierenden Aufträge deutlich, die sich an Lehrer:innen richten – und so auch mich betreffen. Ich habe ein Lehramtsstudium an der Technischen Universität Dresden absolviert, welches auf den Lehrer:innenberuf vorbereitet und seinen gesellschaftlichen Auftrag vermitteln soll. In der Beschäftigung mit differenz- und (migrations-)gesellschaftstheoretischen Perspektiven erkenne ich die Widersprüche, die mit dieser

spannungsreichen Profession einhergehen. Davon ausgehend möchte ich im Folgenden mein Lehramtsstudium aus (post-)studentischer Perspektive untersuchen und reflektieren. Der Skizzierung meiner eigenen Erfahrungen und aktueller Transformationsprozesse im Lehramtsstudium in Dresden sowie der Formulierung von Bedarfen möchte ich einige Überlegungen zum Lehrer:innenberuf in der Migrationsgesellschaft voranstellen. Die Verzahnung mit fachwissenschaftlichen Diskursen und Theoretisierungen verfolgt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ich verstehe diesen Beitrag als Reflexionsbericht, in welchem ich eigene Erfahrungen und Erkenntnisse mit ausgewählten theoretischen Bezugspunkten verknüpfe.

Der Lehrer:innenberuf in der Migrationsgesellschaft

Menschen werden in der Gesellschaft wie auch in der Schule machtvollen Unterscheidungen unterworfen: Als solche *gesellschaftliche Differenzordnungen* interessieren in

»pädagogischen Heterogenitätsdiskursen [...] soziale und gesellschaftliche Unterschiede zwischen Menschen, und zwar jene, die einerseits bedeutsam sind für Lern- und Bildungsprozesse und andererseits durch Lern- und Bildungsprozesse nahegelegt, fortgeführt und geschaffen werden.«⁴

In migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen manifestieren sich Unterscheidungspraxen vor allem entlang **•** natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen. Das Bildungssystem sowie die Institution Schule und ihre Lehrer:innen sind in die (Re-)Produktion der Hegemonie dieser Ordnungen eingebunden. Pädagogik zirkuliert Wissen – und bestimmte Wissensformen werden dabei legitimiert, andere werden ausgeblendet.^{5*} Handlungsweisen, Anrufungen, zu vermittelnde Inhalte und Lehr-Lern-Materialien sind nur einige Beispiele, die die Berufspraxis der Lehrenden berühren und gleichzeitig deren eigene Verstrickung in herrschaftsförmige Dynamiken kennzeichnen.

2 Helmut Fend (2008) verortet die gesellschaftlichen Funktionen von Schulsystemen zwischen Reproduktion und Innovation und differenziert: Neben *Enkulturation* und *Qualifikation* beschreibt er als *Allokation* die Zuweisung einer Position in der schulischen Leistungshierarchie (vgl. ebd.: 51). Darüber hinaus reproduziert Schule als Instrument gesellschaftlicher *Integration* auch Normen, Werte und Weltansichten, die der Stabilisierung politischer Verhältnisse dienen (vgl. ebd.: 50) und diese gleichsam legitimieren.

3 vgl. Gottuck 2019: 117

* Siehe auch den Beitrag von Rojas/Streicher in diesem Band.

4 Dirim/Mecheril 2018: 39

5 vgl. Ortner 2019: 118

»Da in der Schule ein gesellschaftlich hergestelltes Unterscheidungswissen aufgegriffen, angewandt, fortgeführt und kontinuierlich verändert wird, gilt es, sich systematisch mit der Eingebundenheit in die Differenzproduktivität der Schule auseinanderzusetzen und entsprechende Räume der Professionalisierung zu gestalten.«⁶

Das (An-)Erkennen dieser eigenen Eingebundenheit in gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse ist als (selbst-)reflexiver Zugang ein Inventar der Migrationspädagogik und eine Forderung, die diese gleichsam an Lehrer:innen und Pädagog:innen richtet. Die damit verbundene *Reflexivität* ist neben *kritischen Perspektiven* auf Gesellschaftszusammenhänge so als Bestandteil eines Professionalisierungsprozesses zu erkennen.⁷ Diskriminierungs- und Rassismuskritik verweisen auf die institutionelle und strukturelle Verankerung machtvoller Unterscheidungen in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Ansätze sehen sich »der Dekonstruktion der problematischen binären Ordnungen verpflichtet, versuchen also, die Aufteilung in *dazugehörig* und *nicht-dazugehörig* zu problematisieren und zu verändern.«⁸

Ein Wissen über Diskriminierungsverhältnisse und über Mechanismen, die diese (re-)produzieren, ist für Lehrer:innen in der Schule der Migrationsgesellschaft wesentlich, um die – unter anderem auf Rassenkonstruktionen beruhenden – beeinträchtigenden, disziplinierenden und gewaltvollen Unterscheidungen zu untersuchen, diese zu schwächen und alternative Unterscheidungen zu verdeutlichen.⁹

Als *diskriminierungskritische Schulkultur* sind solche alternativen Unterscheidungen ein wesentlicher Bestandteil für das Etablieren einer *schulkulturellen Differenzfreundlichkeit*.^{10*} Diese Differenzfreundlichkeit ist grundlegend für Teilhabe- und Chancenge-

* Siehe auch den Beitrag von Paul Mecheril »Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft« in diesem Band.

6 Steinbach/Shure/Mecheril 2020: 38

7 vgl. Langner 2019a: 7–11

8 Broden 2017: 826, Hervorheb. i. O.

9 vgl. Mecheril/Melter 2010: 172

10 dazu Heinemann/Mecheril 2018: 259–264

rechtigkeit für alle Akteur:innen im Schulsystem: Professionalisierung ist so immer auch eine Auseinandersetzung mit sich selbst sowie den eigenen Denkmustern und Perspektiven auf (natio-ethno-kulturelle) Differenz, die einerseits dem kompetenten und bewussten pädagogischen Handeln dient und auf der anderen Seite Heterogenität als gesellschaftliche Realität in der Schule anerkennt.

Die Lehrer:innenbildung in Dresden – Konturen, ausgewählte Erfahrungen und Transformationen

Die Tätigkeit von Lehrer:innen in der Migrationsgesellschaft ist spannungsreich und führt zuweilen zu Dilemmata, die aus den gesellschaftlichen Aufträgen des Berufsbildes resultieren. Die Lehrenden führen die Funktionen der Institution Schule aus – welche als Innovationen zwar alternative Handlungs- und Unterscheidungsweisen bedingen (können), als Reproduktion die zugrundeliegenden machtvollen Differenzordnungen aber auch stetig konstruieren und fortführen. Dabei rückt die Lehrer:innenbildung in den Fokus. Es stellt sich die Frage, inwiefern diese für die gesellschaftliche Dimension pädagogischer Arbeit in der Schule sensibilisiert. In der Lehrer:innenbildung wird »die Erziehungswissenschaft weiterhin eher als Anhängsel der Fächer und der Fachdidaktiken behandelt«¹¹ – meine Darstellung nimmt diesen Befund als Grundlage und vertritt die Überzeugung, dass eine Beschäftigung mit allgemeinpädagogischen Fragestellungen zu fördern und zu stärken ist. Auf diesen Überlegungen aufbauend untersuche ich im Folgenden Konturen meines Gymnasiallehramtsstudiums an der Technischen Universität Dresden im Zeitraum von 2011 bis 2019.

Die Lehrer:innenbildung in Sachsen wurde 2012 einer Reformation unterzogen: Der polyvalente Bachelorstudiengang »Allgemeinbildende Schulen« und die darauf aufbauenden und nach Schularten spezialisierten Masterstudiengängen wurden in Staatsexamensstudiengänge überführt. Die einzelnen Studiengänge (Lehramt an Grundschulen, Oberschulen, Gymnasien, berufsbildenden Schulen) sind modularisiert und schließen mit der Ersten Staatsprüfung ab, die durch den Freistaat Sachsen verantwortet wird. Lehramtsanwärter:innen beenden ihr Studium so nicht vor-

11 Karakaşoğlu/Mecheril/Goddard 2019: 37

dergründig als Akademiker:innen, sondern in Vorbereitung auf den sogenannten ›Staatsdienst‹. So sind auch die »Modulbeschreibungen [der einzelnen Studiengänge] vor allem als Elemente und Ergebnis eines Verständigungsprozesses zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren im Hinblick auf das, was im Studium vermittelt werden soll«¹², zu betrachten. In der Rückkehr zum Staatsexamen spiegelt sich der umrissene bildungspolitische Konflikt: Der Freistaat Sachsen ist so maßgeblich(er) in die Lehrer:innenbildung eingebunden, welche solche Lehrenden produzieren soll, die bestehende gesellschaftliche Dominanzverhältnisse anerkennen, fortführen und legitimieren. Da dabei die curricularen Vorgaben in den Blickpunkt geraten, beziehe ich mich für diese Reflexion knapp auf die Studiendokumente und Modulbeschreibungen für die Lehramtsstudiengänge.¹³ Ich fokussiere mich hierbei auf die bildungswissenschaftlichen Studieninhalte – die Themen- sowie Schwerpunktsetzungen der Fachwissenschaften einschließlich der Fachdidaktiken als studierte Unterrichtsfächer werden nicht skizziert.

Ein erster vergleichender Blick lässt erkennen, dass im Lehramtsstudiengang für Grundschulen die bildungswissenschaftlichen Studieninhalte einschließlich der Grundschuldidaktik gegenüber dem Umfang des studierten Unterrichtsfachs überwiegen. Das obligatorische Modul ›Umgang mit Heterogenität in der Grundschule‹ stellt eine Besonderheit für das Grundschullehramtsstudium in Dresden dar, welches für die Lehramtsstudiengänge anderer Schularten keine Entsprechung dieser Art findet. Im Lehramtsstudium für Oberschulen, Gymnasien und berufsbildende Schulen überwiegen dagegen die Studieninhalte der Fachwissenschaften einschließlich der Fachdidaktiken. Die Diskrepanz zwischen bildungs- und fachwissenschaftlichen Studieninhalten spiegelt sich auch in der Verteilung der zu erwerbenden Leistungspunkte (*credit points*) wider. Die folgende Übersicht informiert über dieses Ungleichgewicht:

Leistungspunkte¹⁴

	in den Bildungswissenschaften	in den studierten Fächern einschließlich der Fachdidaktiken
Lehramt an Grundschulen	135 (159)	74 (50)
Lehramt an Oberschulen	42	178
Lehramt an Gymnasien	42	208
Lehramt an berufsbildenden Schulen	42	213

Abb. 1: Verteilung der Leistungspunkte in der Lehrer:innenbildung in Dresden

Auffällig ist auch, dass verschiedene Module je nach Schulart von verschiedenen Professuren betreut und damit unterschiedliche fachliche Schwerpunkte vertreten werden – die Professur *Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung* steht dabei besonders mit dem Lehramtsstudiengang für die Oberschule in Verbindung. Die Beschäftigung mit migrationsgesellschaftlich relevanten Themen und inklusionspädagogischen Fragestellungen wird folglich nur für bestimmte Schularten und Zielgruppen als gewinnbringend angesehen. Gleichzeitig ist dies auch Ausdruck eines Selektionsprozesses, den das Schulsystem vornimmt. Durch die curriculare Gestaltung wird bereits in der Lehrer:innenbildung deutlich, welchen Schularten die als ›anders‹ hergestellten

12 Doğmuş u.a. 2018: 123

13 Diese Studiendokumente und Modulbeschreibungen werden im Reflexionsbericht nicht eigens zitiert. Sie sind frei abrufbar und im Literaturverzeichnis als folgenden Quelle ausgewiesen: ZLSB 2019.

14 Die für den Ergänzungsbereich zu vergebenen Leistungspunkte werden in dieser Übersicht nicht berücksichtigt. Für das Grundschullehramt ist nur ein studiertes Unterrichtsfach vorgesehen; mit den studierten Fächern Mathematik und Deutsch übernimmt die zugehörige Grundschuldidaktik als Teil der Bildungswissenschaften ein breiteres Lehr-Lern-Angebot als bei anderen studierten Fächern. Daraus ergibt sich eine abweichende Verteilung der Leistungspunkte, welche in dieser Übersicht in Klammern abgebildet ist. Die Lehr-Lern-Angebote der Grundschuldidaktik ordne ich den bildungswissenschaftlichen Studieninhalten zu, da diese einerseits zu großen Teilen von Professuren der Fakultät Erziehungswissenschaften betreut werden und so andererseits ein verstärkter Bezug zu pädagogischen Fragestellungen zu erwarten ist.

► Migrationspädagogik

Mit »Migrationspädagogik« wird eine erziehungswissenschaftliche Perspektive bezeichnet, die pädagogische Fragen und Themen in einer durch Migration geprägten Gesellschaft fokussiert.¹ Dabei wird Migrationspädagogik explizit nicht als Pädagogik für Menschen, die als Migrant:innen gelten, verstanden. Vielmehr richtet sie sich an alle Menschen in einer Gesellschaft. Sie wendet sich pädagogischen Institutionen, Konzepten und Praxen zu und fragt, wie durch sie Zugehörigkeiten entlang nationaler, ethnischer, kultureller bzw. zuweilen religiöser Differenzen relevant gemacht werden. Das Anliegen der Migrationspädagogik ist, diese Unterscheidungen als machtvolle, an rassistische Unterscheidungsordnungen anschließende Praktiken der Differenzproduktion in den Blick zu nehmen. Von besonderem Interesse ist, wie damit die Ermöglichung und Verhinderung von Bildungsprozessen einhergehen. Der migrationspädagogische Ansatz ist gekennzeichnet durch das Anliegen, hierarchisierende und ausgrenzende ► natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen in pädagogischen Zusammenhängen zu schwächen und damit gleichwürdige Bildungsmöglichkeiten für alle zu ermöglichen.

Literatur:

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): BACHELOR | MASTER Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz

¹ Diese Perspektive wurde von Paul Mecheril 2004 formuliert und darauf folgend in Zusammenarbeit mit vielen Kolleg:innen weiter systematisiert und differenziert.

Schüler:innen zugewiesen werden – was unter anderem auch in der Beschreibung eines sogenannten »Inklusionsbedarfs« mündet. Einige Module des bildungswissenschaftlichen Bereichs sowie verschiedene Praktika sind für die Lehramtsstudiengänge aller Schularten obligatorisch. Dabei tauchen in den Modulbeschreibungen zwar Begrifflichkeiten wie Heterogenität und Inklusion auf, verweisen aber nicht auf konkrete Lehr-Lern-Ziele oder (migrations-) gesellschaftliche Relevanz.

Im Anschluss an diese kurze Analyse der curricularen Vorgaben beschreibe ich einige Studienangebote, die migrationsgesellschaftliche Fragestellungen adressieren und die ich im Rahmen meines Lehramtsstudiums besucht habe. Der Versuch eigene Erfahrungen in der Lehrer:innenbildung zu skizzieren und zu reflektieren, ist mit der Darstellung meines eigenen Zugangs zum Untersuchungsgegenstand verbunden. Im Sinne der Transparenz möchte ich so auch ergänzen, dass ich männlich sowie ► able-bodied positioniert bin und von der Mehrheitsgesellschaft als natio-ethno-kulturell zugehörig gelesen werde – Positionen, die hinsichtlich gesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen besonders privilegiert sind und gleichsam auch meine Lesarten, Reflexionen und meine Schlussfolgerungen für diesen Beitrag prägen. Die Beschäftigung mit Diskriminierungsverhältnissen und migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen in Bezug zu Bildung war in meinem Studium nicht obligatorisch. Eine Schärfung entsprechender Perspektiven resultiert daher vor allem aus meiner (ehemaligen) Tätigkeit am *Zentrum für Integrationsstudien* sowie der *Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung* der Technischen Universität Dresden. Darüber hinaus wurden im Studienangebot, welches ich für das *Erweiterungsfach Deutsch als Zweitsprache* besuchte, migrationsgesellschaftliche Fragestellungen thematisiert und mit Theorien und Methoden der *politischen Bildung* verbunden. Diese Studieninhalte schätze ich unabhängig von meinen Unterrichtsfächern als gewinnbringend für meine eigene Professionalität ein – jedoch wird auch hierbei deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit einer Pädagogik für die Migrationsgesellschaft sowie den damit verbundenen macht- und herrschaftskritischen Perspektiven nicht als Gesamtanliegen schulischer Bildung verstanden wird, sondern einem Kontext zugewiesen ist, in welchem die konstruierten »Anderen« sichtbar werden. Im Allgemeinen habe ich im Studium der Bildungswissenschaften einen Überhang an didak-

tischen und methodischen Theorien und Modellen empfunden, welcher zulasten der Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen in das Curriculum eingeht. Im Verlauf meines Lehramtsstudiums wurde ein Bezug zu migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen lediglich im Seminar ›Kulturelle Heterogenität und Partizipation im deutschen Bildungswesen‹ hergestellt. Diese Lehrveranstaltung war in einem weiterführenden Modul zu ›Handlungsfeldern der Erziehungswissenschaft‹ verortet. Diskurse um Funktionen der Institution Schule, Heterogenität und Inklusion thematisierte darüber hinaus ein Seminar, welches ich zum Ende meines Studiums und zur Vorbereitung der Ersten Staatsprüfung besucht habe. Wiederholt ist zu bemerken, dass mein Besuch beider Lehrveranstaltungen fakultativ erfolgte.

Die Beschreibung meiner eigenen Erfahrungen stellt nur einen Ausschnitt der Lehrer:innenbildung in Dresden dar, die vor, während und nach meinem Studium durch Transformationsprozesse geprägt war und ist. Unter anderem wurde im Rahmen einiger Lehr-Lern-Formate das Konzept der *kooperativen Lehrer:innenbildung* implementiert: Dabei werden Kooperationen angebotsübergreifend, interdisziplinär und zwischen Student:innen, Wissenschaftler:innen sowie Lehrer:innen als Akteur:innen, die ein Lehramtsstudium prägen, gesucht. Im Projekt *Schule inklusiv gestalten (SING)* werden entsprechende Kooperationen auf die dialogische und wertschätzende Zusammenarbeit von (schulischer) Praxis und Wissenschaft bezogen und als bildungswissenschaftliches Seminarangebot umgesetzt.¹⁵ Dabei wirken verschiedene Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften aufeinander ein; Perspektiven außeruniversitärer Akteur:innen ergänzen das Zusammenspiel. Möglichkeitsräume für die Lehrer:innenbildung in Dresden ergeben sich zudem durch die Verzahnung von (Bildungs-)Wissenschaft mit schulischer Praxis im Rahmen der *Universitätsschule Dresden*, welche 2019 eröffnet wurde. Dieser Schulversuch versteht sich als Reallabor der gestaltungsorientierten Bildungsforschung¹⁶, in welches auch Student:innen als angehende Lehrer:innen eingebunden sind. Meine eigenen Berührungspunkte zu beiden Projekten – SING und der Universitätsschule Dresden – ergeben sich aus meiner beruflichen Tätigkeit an der Technischen Universität Dresden.

Ich schätze dabei den Theorie-Praxis-Transfer, der durch Hochschulen im Kontext kooperativer Lehr-Lern-Formate initiiert und begleitet wird, als besonders gewinnbringend ein. Durch die interdisziplinären und multiperspektivischen Zugänge verdeutlichen sie das Potential, kritische und reflexive Perspektiven auf das Verhältnis von Schule und Gesellschaft zu entwickeln. Es bleibt jedoch: Auch das Wahrnehmen dieser Angebote basiert im Lehramtsstudium in Dresden auf Freiwilligkeit.

Schlussbetrachtung: Erkennen und Kritisieren

»Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft sollte auf eine umfassende Bildung und eine reflexive pädagogische Professionalität zielen. Antworten auf die Frage, wie das Bildungssystem konstruktiv und angemessen mit der Komplexität und Fluidität migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse umgehen kann, haben hierbei die Komplexität (migrations-)gesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in ihren Verschränkungen als strukturelle Voraussetzung und Bezugspunkt professionellen Handelns zu berücksichtigen.«¹⁷

Schule nimmt machtvoll Unterscheidungen und entsprechende Zuweisungen vor, welche auch durch ihre Lehrer:innen in der Schulpraxis (re-)produziert werden. Das (An-)Erkennen dieser eigenen Verstrickung, die Reflexion darüber sowie kritische Perspektiven auf bildungspolitische Prozesse und Gesellschaftszusammenhänge aus einem migrations- und inklusionspädagogisch informierten Blick bilden das Fundament für die Professionalität der Lehrenden. Dabei müssen auch Normalitätsannahmen infrage gestellt werden¹⁸, welche gesellschaftliche Exklusionen insbesondere bedingen. Ein Möglichkeitsraum eröffnet sich darin, eine *radikale Andersheit*¹⁹ in jedem Gegenüber zu erkennen und so einen Beitrag zur Dekonstruktion hegemonialer Zugehörigkeitsordnungen zu leisten. Es schließen sich dabei auch bildungsethische Fragestellungen an. Paulo Freire beschreibt die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als eine Beziehung zwischen erzählenden Subjekten und geduldigen, zuhörenden Objekten und verweist so auf eine Eindimensionalität von Bildungsprozessen.²⁰ Um

15 Langner 2019b: 231

16 vgl. Langner/Ritter/Pesch 2020

17 vgl. Doğmuş u.a. 2018: 136

18 vgl. Amrhein/Heinemann 2019: 182

19 vgl. Dederich 2014

20 vgl. Freire 1970: 71

kooperative, wertschätzende und fehlerfreundliche Lehr-Lern-Prozesse zu ermöglichen, muss eine Lehrer:innenbildung in der und für die Migrationsgesellschaft auch gewohnte Perspektiven hinterfragen – mit dem Ziel, solche Positionierungen und Subjektivierungsprozesse, die machtvolle und hegemoniale Differenzordnungen (re-)produzieren, zu erkennen und alternative Unterscheidungen zu verdeutlichen. Zudem sollte die universitäre Lehrer:innenbildung das abbilden, was in einer inklusiven Schule erwartet wird: Auch Hochschulen müssen sich um die Gestaltung einer inklusiven Hochschul(lehr)e bemühen.²¹

Aus meiner Darstellung lassen sich verschiedene Bedarfe für die Lehrer:innenbildung in Dresden ableiten, auf die ich hier zusammenfassend verweisen möchte. Pädagogisches Handeln ist immer auch politisches Handeln.²² Das Lehramtsstudium in Dresden vermittelt diesen Zusammenhang von Gesellschaft und dem Bildungssystem nicht obligatorisch, was sich in meinen Augen auch in einem Defizit allgemeinpädagogischer Professionalität seitens (angehender) Lehrer:innen niederschlägt.

Um jedoch kritische Perspektiven zu fördern und (selbst-)reflexive Zugänge zu ermöglichen, ist vor dem Hintergrund der Verstrickung von Schule in die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Ungleichheit die Implementierung entsprechender Studieninhalte in den Bildungswissenschaften sowie den Fachdidaktiken dringend geboten. Die Einrichtung eines verpflichtenden Moduls, welches die Verbundenheit von gesellschaftlichen Realitäten und Prozessen mit Bildung adressiert und befragt, ist dabei ein erster Schritt. Differenzfreundlichkeit und Diskriminierungskritik sind Aufgabe aller Schularten und Unterrichtsfächer.

Somit ist ein solches Modul auch als Inventar aller Lehramtsstudiengänge zu fördern. Entsprechende Lehr-Lern-Inhalte sollten darüber hinaus mit Praktikums- und Schulerfahrungen verknüpft werden. Dazu gehört auch das Verständnis, dass Überlegungen zu Didaktik und Methodik nicht losgelöst von bildungswissenschaftlichen Perspektiven vorgenommen werden können. Vielmehr sind es ebendiese pädagogischen Fragestellungen, auf deren Grundlage didaktisch-methodische Entscheidungen zu treffen sind. Die deutliche Akzentuierung der Themenfelder ›Methodik‹ und ›Didaktik‹ in den Bildungswissenschaften des Lehramtsstudiums in Dresden ist in meinen Augen einer kritisch-reflexiven Professionalität nur begrenzt zuträglich.

Die Bearbeitung von allgemeinpädagogischen Fragestellungen in der Lehrer:innenbildung umfasst verschiedene Facetten. Diese habe ich in meinem Reflexionsbericht nur angedeutet. Eine zentrale Rolle spielen dabei, wie James Baldwin im Eingangszitat bereits andeutet, das Verhältnis von Gesellschaft und ihrer Schule sowie die Funktionen des Bildungssystems. Nationale und internationale Perspektiven auf Bildung setzen an diesen Fragestellungen an und bearbeiten sie in verschiedenen Kontexten. Die Frage, *ob eine inklusive Schule möglich sei*²³, ist damit eher eine Aufforderung, ebendiese zu gestalten. Denn die Überzeugung, dass inklusive Schule möglich ist, soll gleichsam ein Plädoyer der Lehrer:innenbildung sein.

21 vgl. Langner 2019a: 7

22 vgl. Karakaşoğlu/Mecheril/Goddard 2019: 27

23 vgl. Donlic/Jaschke-Hoffman/Peterlini 2019: 9

Literatur

- Amrhein, Bettina/Heinemann, Alisha M. B. (2019):** Borderlands – Zwischen Inklusions- und Migrationspädagogik oder warum Rassismus nicht entnannt werden darf. In: Heinemann, Alisha M.B./Khakpour, Natascha (Hg.): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: J.B. Metzler, 169–188.
- Baldwin, James (1963):** A Talk to Teachers. In: The Saturday Review vom 21.12.1963, 42–44.
- Broden, Anne (2017):** Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, 819–835.
- Dederich, Markus (2014):** Egalitäre Differenz, radikale Andersheit und Inklusion. Ein Problemaufriss. In: Lanwer, Willehad (Hg.): Bildung für alle – die freie Entwicklung eines jeden ist die Bedingung der freien Entwicklung aller. Gießen: Psychosozial-Verlag, 121–137.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018):** Zwei analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul/unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde, Andrea Johanna Vorrink: Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 39–50.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018):** Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 120–138.
- Donlic, Jasmin Jaschke-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (2019):** Die Vielfalt des Andersseins – Perspectives of diversity. In: Donlic, Jasmin/Jaschke-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und Internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, 9–18.
- Fend, Helmut (2008):** Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freire, Paulo (1970 [1993]):** Pedagogy of the Oppressed. New York, London: continuum.
- Gottuck, Susanne (2019):** Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hg.): Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS, 95–125.
- Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2018):** (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul/unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde, Andrea Johanna Vorrink: Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 247–270.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/im Gespräch mit Jeanette Goddar (2019):** Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Langner, Anke (2019a):** Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In: Langner, Anke/Ritter, Matthias/Steffens, Jan/Jugel, David (Hg.): Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1–19.
- Langner, Anke (2019b):** Weitergedacht. In: Langner, Anke/Ritter, Matthias/Steffens, Jan/Jugel, David (Hg.): Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS, 231–259.
- Langner, Anke/Ritter, Matthias/Pesch, Marlis (2020):** Das Reallabor Universitätsschule Dresden – forschungsmethodische Grundlagen. In: PraxisForschungLehrer*innenbildung, 2 (1), 23–48, online unter doi.org/10.4119/pflb-3613 (21.10.2020)
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010):** Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: BACHELOR | MASTER Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 150–178.
- Ortner, Rosemarie (2019):** »Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.« – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Heinemann, Alisha M. B./Khakpour, Natascha (Hg.): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: J. B. Metzler, 115–137.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020):** The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassenkonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 24–45.
- ZLSB (Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der Technischen Universität Dresden) (2019):** Studiendokumente. Online unter tu-dresden.de/zlsb/lehramtsstudium/studienangebot/studiendokumente (30.10.2020)

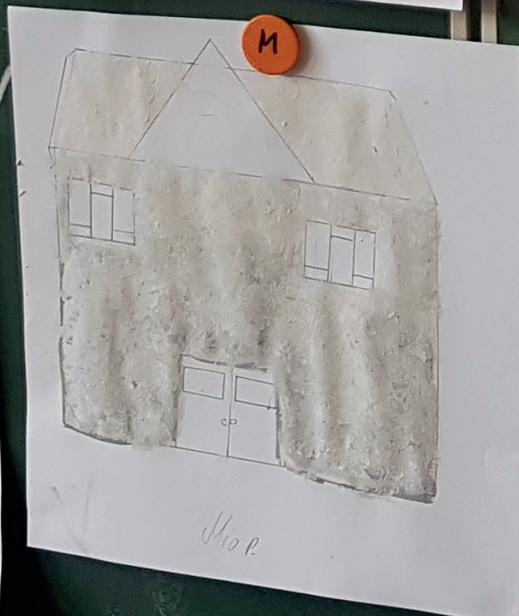
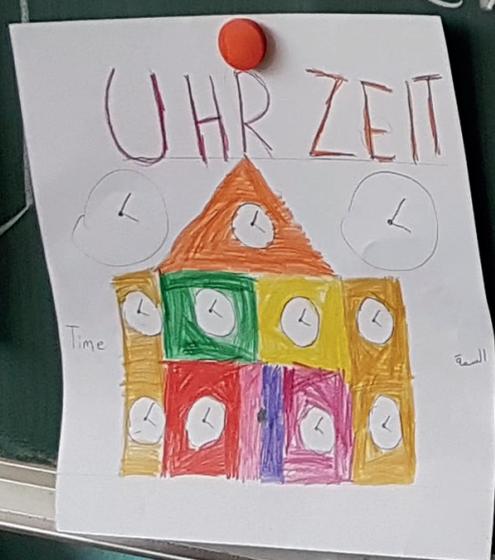
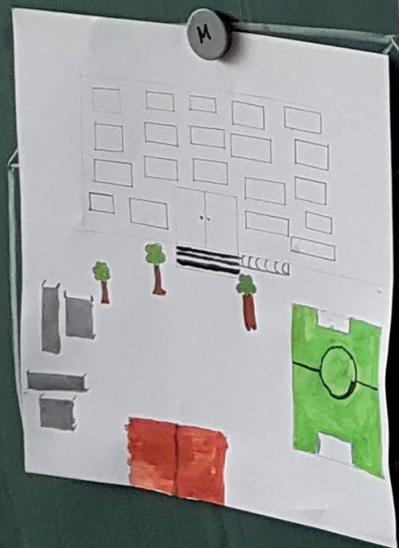
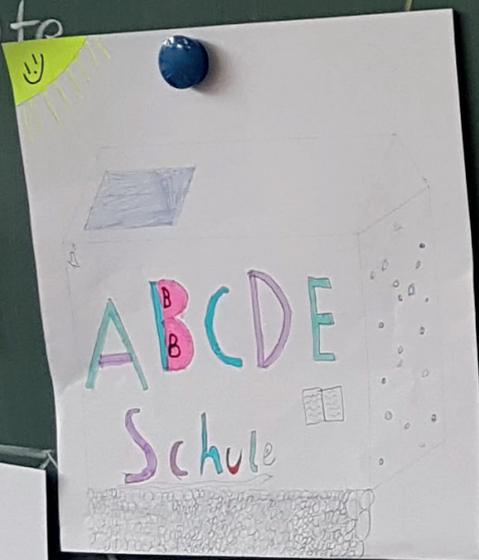
- Graf
- Ausuche

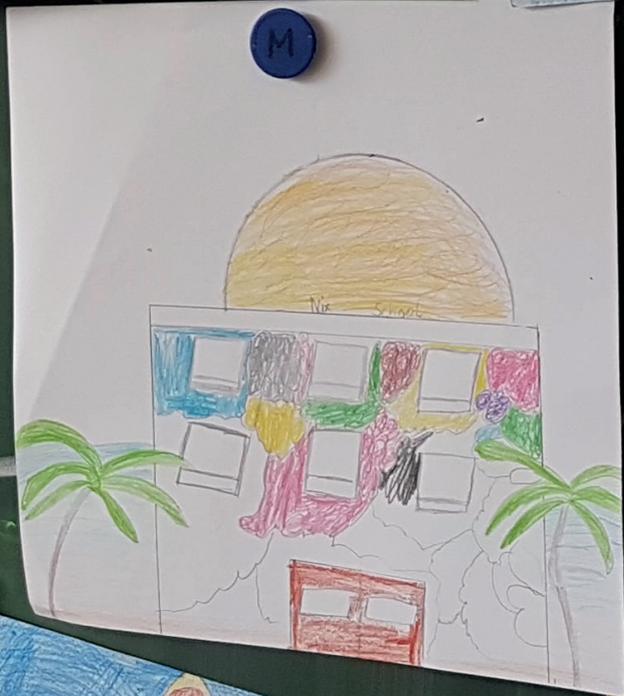
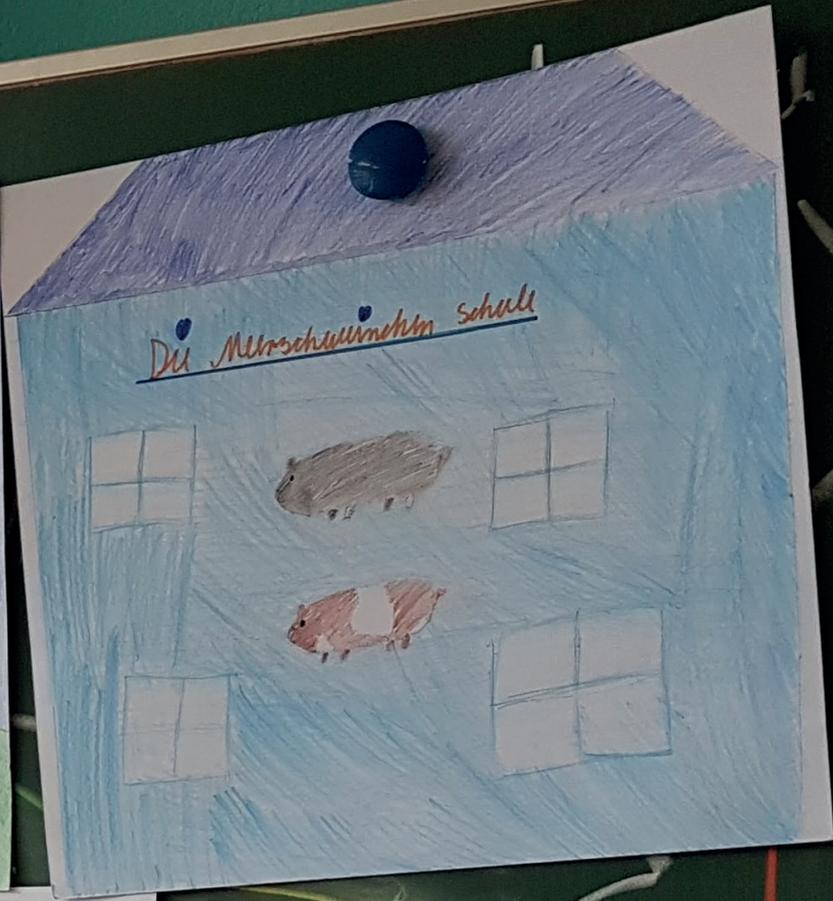
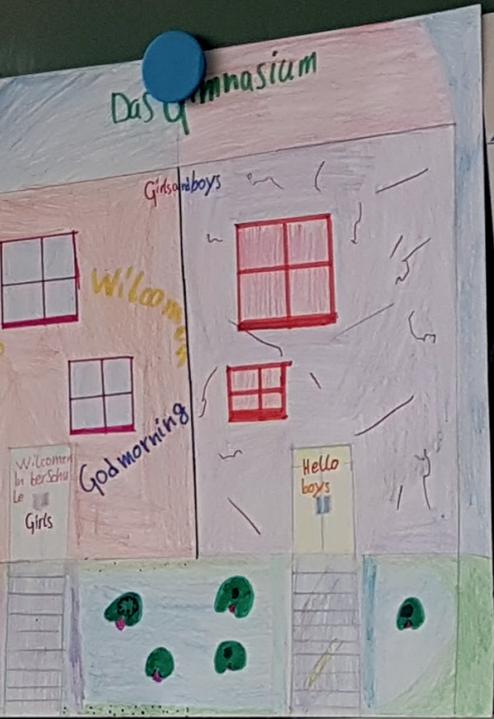


Fächer



ento





3. Reflexion und Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus in der Schule

Reflexion und Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus in der Schule

Die Beiträge des folgenden Abschnitts reflektieren, wie schulische Umgangsweisen mit Rassismus und Diskriminierung die Herstellung von Differenz und Ungleichheit in Schule fortschreiben. Die Autor:innen fokussieren in diesem Zusammenhang Adressierungen, Erfahrungen, Deutungsmuster, Handlungsoptionen und Bedarfe von in Schule tätigen Pädagog:innen. Die Vorschläge und Empfehlungen der Autor:innen beziehen sich auf strukturelle Veränderungen auf vielen Ebenen in Schulen sowie in der Lehrer:innenausbildung und -professionalisierung.

In einem Interview-Beitrag mit dem Titel *»Rassismuskritik als Professionskompetenz«* thematisiert **Karim Fereidooni** Schwierigkeiten, über Rassismus(erfahrungen) in Gesellschaft und Schule zu sprechen. Ausgehend von Ergebnissen seiner Studie, in der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowie Strategien des Umgangs mit diesen von Referendar:innen und Lehrer:innen mit sogenanntem Migrationshintergrund im Fokus standen, zeigt Karim Fereidooni Bedarfe in der Lehrer:innenausbildung und -professionalisierung auf. Es wird dabei deutlich, wie Rassismuskritik als Professionskompetenz für Lehrer:innen of Color und weiß-deutsche Lehrer:innen z. T. auch unterschiedliche Strategien und Bildungswege notwendig macht.

Ausgehend von der Reflexion eigener Erfahrungen in der Schulsozialarbeit, beschreibt **Juliane Dieckmann** in einem Interview-Beitrag *»Reflexionen zur Reproduktion von Diskriminierung und Rassismus in Schule und Schulsozialarbeit«* Schule als einen Raum, in welchem diskrepante gesellschaftliche Positionierungen von Pädagog:innen und Schüler:innen sowie damit verbundene Einstellungen und Lebensrealitäten eine wesentliche Basis für Diskriminierungen bilden. Das in Schule wirkmächtige Paradigma, das Gleichbehandlung als Gerechtigkeit postuliert, trägt – so die Perspektive des Beitrags – dazu bei, dass Schüler:innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen zum Problem gemacht werden und nicht die in Schule vorherrschenden, kaum benannten Normvorstellungen. Juliane Dieckmann diskutiert die Erarbeitung eines Schutzkonzeptes als ein Instrument, das Rassismus und Diskriminierung in Schule besprechbar macht und verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt.

In dem Text zum Thema *»Widersprüchliche Anforderungen an Lehrer:innen und Schule im Kontext produktiver Heterogenitätsdiskurse«* gehen **Anna Nikolenko** und **Bozzi Schmidt** auf die Effekte und Funktionen von Diskursen ein, in denen eine – bezogen auf migrationsbezogene Differenzmarkierungen – vermeintliche Heterogenität von Schüler:innen einer vielfach nicht-markierten vermeintlichen Homogenität von Lehrer:innen gegenübergestellt wird. Im Fokus stehen unterschiedliche Adressierungen und widersprüchliche Handlungsanforderungen an unterschiedlich positionierte Lehrer:innen. Diese werden im Zusammenhang mit ungleichen Zugangsvoraussetzungen zum Lehrer:innenberuf sowie dem Widerspruch reflektiert, der sich aus der gesellschaftlichen Funktion (Qualifikation und Selektion) von Schule und dem Anspruch an Bildungsgerechtigkeit ergeben. Die Autor:innen fordern strukturelle Veränderungen, die zum einen gleiche Zugangs- und Qualifikationsmöglichkeiten schaffen, zum anderen differente Reflexionsbedarfe von Lehrer:innen mit unterschiedlichen Positionierungen berücksichtigen.

KARIM FEREIDOONI

Rassismuskritik als Professionskompetenz

Interview geführt: Anna Nikolenko

ZU MEINER PERSON

Ich bin seit 04/2016 Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum. Meine Arbeitsschwerpunkte sind Rassismuskritische Bildung in pädagogischen Institutionen, Diversitätssensiblen Lehrer:innenbildung und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Zuvor habe ich sechs Jahre Deutsch, Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaft an einem Gymnasium im Ruhrgebiet unterrichtet.

MEINE VISION

Für die Ausbildung einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft benötigen (angehende) Lehrer:innen, Schulleitungen sowie Fachleiter:innen eine Professionskompetenz, die Diversitätssensibilität umfasst. »Diversitätssensibilität bezeichnet die Fähigkeit unterschiedliche, (menschengemachte) Ungleichheitsstrukturen (wie z.B. Antisemitismus, Rassismus, Sexismus, Heteronormativität etc.), die in unserer Gesellschaft wirkmächtig sind und die die Lebensrealität sowie Partizipationschancen von Menschen negativ beeinflussen, zu identifizieren und sich im pädagogischen Kontext dafür einzusetzen, dass die Unterschiedlichkeit aller Gesellschaftsmitglieder als eine wertvolle Ressource und ein Potential für die Gesamtgesellschaft und die spezifische pädagogische Institution betrachtet wird.«¹

ANNA NIKOLENKO: Herr Fereidooni, in Ihrem Vortrag im Sommer 2019 in Dresden haben Sie über »Rassismus im System Schule« gesprochen. Sie sind dabei auf einige Studien zum Alltagsrassismus eingegangen sowie auf Studien, die auf Rassismus in Klassenzimmern aufmerksam machen. In Ihrer eigenen Studie haben Sie Rassismus in Lehrer:innenzimmern untersucht.² Das Interesse Ihrer quantitativ und qualitativ ausgerichteten Forschungsarbeit galt den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar:innen und Lehrer:innen mit sogenanntem Migrationshintergrund. Was macht aus Ihrer Sicht den Raum Schule in Hinblick auf Rassismuserfahrungen besonders?

KARIM FEREIDOONI: Besonders macht die Institution Schule im Hinblick auf Rassismus (Erfahrungen), dass Menschen dort zusammenkommen, die nicht auf Augenhöhe agieren. Das heißt, Lehrperson und Schulleitungen haben mehr Macht als Schüler:innen. Die Notengewalt liegt bei den Lehrer:innen; die Schüler:innen wissen das und dieses Wissen formt ihre (dadurch eingeschränkte) Widerstandspraxis gegenüber Rassismuserfahrungen.

Typisch für die Schule ist ebenfalls, dass Schüler:innen jahrelang eine einzige Institution besuchen müssen und dementsprechend jahrelang Rassismus erleben, ohne sich dagegen wehren zu können. Theoretisch ist es zwar möglich, die Schule zu wechseln, aber in der Alltagspraxis ist dies mit großen Hürden verbunden. Damit unterscheiden sich Rassismuserfahrungen in der Schule etwa von Rassismuserfahrungen auf dem Wohnungsmarkt, wo es zumindest theoretisch möglich ist, viele verschiedene Wohnungen zu besichtigen, wenn ein Vermieter bei einer Wohnungsbesichtigung rassistisch ist.

Zudem ist die Fluktuation der in der Schule tätigen Lehrpersonen nicht so hoch, wie in der freien Wirtschaft. Es kann somit sein, dass Personen jahrelang

² vgl. Fereidooni 2016

bzw. jahrzehntelang in dieser Institution arbeiten und lernen (müssen) und jahrelang bzw. jahrzehntelang Rassismus erfahren.

Eine weitere Besonderheit der Institution Schule ist die emotionale und kognitive Fürsorgepflicht, die Lehrer:innen gegenüber ihren Schüler:innen besitzen. Die Schule sollte ein pädagogischer Raum der individuellen Förderung und der emotionalen sowie kognitiven Verbundenheit sein. Im besten Fall sollten Schulen emotionale und kognitive Schutz- und Förderräume sein, die positive Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen leisten. Rassismus führt dazu, dass Lehrer:innen dieser Verpflichtung nicht nachkommen, weil sie nicht mehr die:den individuelle:n Schüler:in mit ihren:seinen spezifischen Bedürfnissen sowie Stärken und Schwächen sehen, sondern internalisierte rassismuserfahrende Bilder und Wissensbestände über Schüler:innen of Color oder Schwarze Schüler:innen für ihre tägliche Arbeit nutzen. Das kann zur Folge haben, dass Schüler:innen, die Rassismuserfahrungen machen, in ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie der Entwicklung eines positiven Selbstbildes beeinträchtigt werden.

Wenn sich Lehrer:innen rassismuserfahrender Positionen bedienen, dann verlassen sie die Realität und flüchten in eine fiktionale Welt, die ihnen beigebracht hat, dass Schwarze Schüler:innen dümmer sind als weiße Schüler:innen, weil Schwarze Schüler:innen einer anderen Rasse angehören würden; dass muslimische Schüler weibliche Lehrer:innen nicht respektieren, weil der Islam das vorschreibt; dass Schüler:innen, die sich selbst als Sinti:ze und Rom:nja betrachten, keinen Sinn darin sehen, die Schule zu besuchen, weil es nicht zu ihrem Lebensmodell passt usw.

Daher lautet mein Ratschlag an (angehende) Lehrer:innen: Nehmen Sie die Realität wahr und nicht die Fiktion. Lösen sie sich von den rassismuserfahrenden Bildern, die über 400 Jahre in unseren Köpfen überdauern, sich ständig verändern, aber es immer wieder geschafft haben, zu überleben. Lehrer:innen sollten sich die drei folgenden Fragen stellen:

1. Wie bin ich in die lange Tradition des Rassismus eingebunden? Inwiefern hat Rassismus mein eigenes Leben beeinflusst?³
Von der gründlichen Auseinandersetzung mit dieser Frage hängt es ab, wie es Lehrer:innen gelingt, die beiden folgenden Fragen zu beantworten:
2. Was passiert in meinem Klassenraum Rassismuserfahrungen und wie kann ich dagegen vorgehen?⁴
3. Welche rassismuserfahrenden Bilder werden durch meine Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Kopiervorlagen) reproduziert und wie erkenne und vermeide ich die Nutzung dieser Materialien?⁵

Neben den Besonderheiten der Institution Schule in Bezug auf Rassismuserfahrungen von Schüler:innen und Lehrer:innen of Color bzw. von Schwarzen Schüler:innen und Lehrer:innen, möchte ich auf Aspekte eingehen, die die Institution Schule nicht von anderen Institutionen im Hinblick auf Rassismus(erfahrungen) unterscheidet:

Rassismus und Rassismuserfahrungen werden in unserer Gesellschaft weitgehend dethematisiert, ungeachtet der Institution. Viele Menschen sind der Meinung, nicht rassistisch zu sein, weil sie Rassismus außerhalb der Mitte der Gesellschaft verorten und sich selbst als Mitte der Gesellschaft betrachten, was auch immer das sein mag.

Ferner wird Rassismus häufig gleichgesetzt mit Rechts extremismus, sodass alltägliche Formen von Rassismus(erfahrungen) nicht gesehen werden. Beim Rassismus geht es nicht um die Intention, sondern um die Wirkung. Das Bestreben, nicht rassistisch zu sein bzw. zu gelten, limitiert die Möglichkeit Rassismus(erfahrungen) zu thematisieren. Diese Möglichkeit schränkt das Sagbare ein, sodass Menschen, die sich über Rassismus beklagen, häufig als Spielverderber:innen, Spaßbremsen und Problemmacher:innen dargestellt werden.

3 Siehe hierzu: Kalpaka / Rätzl (Hg.) 1990; Broek van den 1993; Scherschel 2006; Thandeka 2009; Wollrad 2005; Landesmuseum für Natur und Mensch Oldenburg (Hg.) 2001; Di Blasi 2013
4 vgl. Fereidooni/Massumi 2015; Massumi/Fereidooni 2017; Fereidooni 2019
5 vgl. Marmer 2017; Marmer/Sow 2015

Zusammenfassend würde ich die drei folgenden Dinge als Besonderheiten nennen:

- a) zeitliche Kontinuität
- b) die Asymmetrie der  Machtverhältnisse
- c) die besondere emotionale und kognitive Fürsorgepflicht.

ANNA NIKOLENKO: Sie haben eine Studie durchgeführt, die ganz speziell Lehrer:innen und Referendar:innen adressiert und in der die Dethematisierung von Rassismuserfahrungen besonders zum Thema wird. Könnten Sie hier die Kernergebnisse Ihrer Studie kurz vorstellen?

KARIM FEREIDOONI: Es tat sich eine Diskrepanz zwischen dem quantitativen und dem qualitativen Teil der Studie auf. Ich habe 159 Referendar:innen und Lehrer:innen nach ihren Rassismuserfahrungen befragt und habe mir zehn Personen aus diesem Pool der 159 Personen ausgesucht, um mit diesen problemzentrierte Interviews durchzuführen; fünf Personen, die im Fragebogen angegeben haben: »Ich habe Rassismuserfahrungen gemacht«, und fünf Personen, die im Fragebogen angegeben haben: »Ich habe keine Rassismuserfahrungen gemacht«. Ich habe diese Unterscheidung in der Auswahl der Interviewpartner:innen getroffen, weil ich ermitteln wollte, warum die einen Rassismuserfahrungen machen, während die anderen keine besitzen. Das Resultat der Interviews war, dass sämtliche der fünf Personen, die im Fragebogen angegeben haben: »Ich habe keine Rassismuserfahrungen gemacht«, mir von Rassismuserfahrungen berichtet haben, die sie allerdings nicht als solche bezeichnet haben.⁶ Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses zwischen quantitativer und qualitativer Forschung habe ich mich mit der folgenden Frage auseinandergesetzt: Warum können oder wollen die Interviewpartner:innen Rassismus nicht benennen, obwohl sie Rassismus erfahren haben?

Im Zuge der Beantwortung dieser Frage habe ich fünf Dethematisierungsstrategien herausgearbeitet, wobei ich gleichzeitig folgendes erwähnen möchte: Mensch muss diese Strategien nicht »Dethematisierungsstra-

tegien« nennen. Mensch kann auch von »Überlebensstrategien« sprechen – in Anlehnung an Louis Henri Seukwa,⁷ der die Terminologie »Habitus der Überlebenskunst« entwickelt hat. Das sind Strategien, die rassismuserfahrene Menschen (dieser Terminus stammt von Maisha Auma) erlernen, um in einem rassistischen System am Leben zu bleiben und psychisch nicht verückt zu werden.

Eine der Strategien ist zum Beispiel Distanzierung. Indem ein Interviewpartner der Meinung ist, dass die rassistische Aussage des Kollegen »gar nicht so schlimm« sei; oder aber rassismusrelevanten Aussagen mit Humor begegnet, oder sagt: »die Leute sind halt so, ich kann sie nicht verändern und ich drücke beide Augen zu«. Einige Interviewpartner:innen betätigen sich dagegen als Change Agents.⁸ Sie möchten die Institution Schule  rassismuskritisch verändern, indem sie Bezug nehmen auf ihre eigenen rassismusrelevanten Erfahrungen als Schüler:innen und als Lehrer:innen. Andere Interviewpartner:innen resignieren, weil sie der Meinung sind, nicht weiter in der Schule tätig sein zu können. Diese Personen brechen das Referendariat ab oder wechseln die Schule. Und wiederum andere bezichtigen sich selbst und andere Lehrer:innen of Color bzw. Schwarze Lehrer:innen der mangelnden Integrationsfähigkeit und -willigkeit. Obwohl sie selber Rassismuserfahrungen gemacht haben, fordern sie ein, dass sich Lehrer:innen of Color bzw. Schwarze Lehrer:innen integrieren bzw. assimilieren sollen, um keine weiteren Rassismuserfahrungen zu erleben. Diese Argumentationslogik suggeriert, dass Rassismuserfahrungen vom eigenen Verhalten oder der eigenen Handlung abhängig sind. Diesbezüglich sei angemerkt:

7 vgl. Seukwa 2006

8 vgl. Georgi/Ackermann/Karakaş 2011: . Sie definieren »change agents« folgendermaßen (S. 27): »Lehrerinnen und Lehrer als change agents zu begreifen ist Teil des nordamerikanischen professionstheoretischen Diskurses. Dabei werden Lehrende in dreifacher Hinsicht als change agents gesehen: (1) als change agents im Sinne der Begleitung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler; (2) als change agents im Sinne der Implementierung von Schulprogrammen, Curricula und Reformen und (3) als change agents, die sich den gesellschaftlichen Themen von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Desintegration annehmen«.

6 Zu dem Umstand, Dinge aus den Interviews herauszuarbeiten, die die Interviewpartner:innen nicht bemerken, siehe Fereidooni 2020

Rassismus hat nichts mit realen Personen of Color oder Schwarzen Personen zu tun. Die Auswirkungen betreffen zwar Schwarze Menschen und Menschen of Color, aber Rassismus hat zunächst einmal etwas zu tun mit den Bildern in den Köpfen von *weiß*-deutschen Menschen über Schwarze Menschen oder über Menschen of Color. Es geht nicht darum, Handlung oder das Verhalten von Menschen of Color bzw. Schwarzen Menschen zu verändern, sondern es geht darum, die tradierten Bilder in den Köpfen der Mehrheitsgesellschaft zu verändern.

So auch wie Antisemitismus nichts mit realen Jüd:innen zu tun hat, sondern mit den antisemitischen Vorstellungen und Bildern über Jüd:innen. Der Sexismus sagt auch nichts über Frauen aus, sondern über sexistische Vorstellungen, die Männer über Frauen gelernt haben. Und auch der ► Klassismus charakterisiert nicht die Menschen, die aufgrund ihres geringen Einkommens rudimentär an der Gesellschaft partizipieren können; vielmehr sagt es etwas über Menschen aus, die sich keine Sorgen um ihre Finanzen machen müssen und klassismusrelevante Imaginationen über erstgenannte Menschen besitzen.

Andere Kernergebnisse meiner Studie sind, dass es in Bezug auf Nicht-Deutsche Sprachen, die im Lehrer:innenzimmer gesprochen werden, darauf ankommt, welche Nicht-Deutsche Sprachen da sind. Nicht alle Nicht-Deutschen Sprachen werden gleichbehandelt, nicht alle Nicht-Deutschen Sprachen sind (il)legitime Sprachen in Lehrer:innenzimmern. Es gibt bestimmte Sprachen, die in Lehrer:innenzimmern nicht toleriert werden. Und da würde ich anhand des Konzept des ► Neolinguizismus, das von İnci Dirim geprägt worden ist, argumentieren: Es gibt bestimmte Nicht-Deutsche Sprachen, wie Englisch, Französisch, Latein, Italienisch, Griechisch und Spanisch, denen ein hoher Bildungswert in Lehrer:innenzimmern und Klassenzimmern zugeschrieben wird und es gibt Sprachen wie zum Beispiel Russisch, Türkisch, Polnisch, Kurdisch, Farsi, denen ein solcher Bildungswert aberkannt wird.

Ein weiterer Befund der Studie war, dass Lehrpersonen of Color und Schwarze Lehrpersonen sich besonders anstrengen müssen, um in den Augen *weißer* Lehrpersonen als gleichwertige Kolleg:innen zu gelten. Da spreche ich von doppelten Standards. Lehrer:innen of Color und Schwarze Lehrer:innen haben das Ge-

fühl, besser sein zu müssen als *weiße* Lehrer:innen, um als gleichwertige Kolleg:innen akzeptiert zu werden. Ein anderes Ergebnis ist, dass die Absprache des Deutsch-Seins mit der Absprache der fachlichen Kompetenz einhergeht. Das bedeutet, wenn Kollege Fereidooni einen Fehler an der Tafel macht, dann wird gesagt: »Du, wir müssen miteinander reden, du kannst nicht so gut Deutsch, das habe ich gesehen, weil du einen Fehler an der Tafel gemacht hast und das wirkt sich negativ auf deine Schüler:innen aus«. Aber wenn Kollege Schröder, der als *weiß*-deutsch gelesen wird, einen Fehler an der Tafel macht, dann heißt das: »Der kann gut Deutsch sprechen, dem müssen wir bestimmt nichts beibringen. Das war bestimmt ein Flüchtigkeitsfehler«. Andere Ergebnisse rekurren auf die mangelnde Anerkennung in Nicht-EU-Staaten erworbenen Berufsabschlüssen und auf sogenannte Kopftucherlasse, die verhindern, dass Lehrer:innen mit Kopftuch unterrichten. Diese Dinge fasse ich unter institutionellen Rassismus zusammen.

ANNA NIKOLENKO: Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Fallzahlen zur Betroffenheit von rassistischer Diskriminierung, die durch die quantitative Befragung erhoben wurden möglicherweise deutlich höher sein dürften, weil sie dies anhand des qualitativen Teils der Studie belegen konnten.

KARIM FEREIDOONI: Meine Studie dient nicht dazu, zu ermitteln, wie hoch oder wie niedrig das tatsächliche Ausmaß von Rassismus im Lehrer:innenzimmer ist. Aber wofür meine Studie Antworten liefert, ist, dass das Sprechen über Rassismus strukturiert ist durch die Tabuisierung und Dethematisierung von Rassismus in unserer Gesellschaft; und zwar nicht nur bei *weißen* Personen, sondern auch bei Personen of Color oder Schwarzen Menschen. Die Dethematisierung von Rassismus bewirkt, dass die Transformation des rassismusrelevanten Erlebens in eine rassismuskritische und widerständige Sprache erschwert wird. Zudem weist meine Studie darauf hin, dass über Stärken und Schwächen unterschiedlicher Forschungszugänge nachgedacht werden muss. Einige Dinge können nur mithilfe quantitativer Zugänge herausgefunden werden; andere wiederum alleinig unter Nutzung qualitativer Methoden. Multidimensionale Erhebungs- und Auswertungsmethoden können Befunde zu Tage fördern, die monomethodisch verborgen geblieben wären.

ANNA NIKOLENKO: Sie haben die gesellschaftliche Dethematisierung als Grund genannt, warum es so schwierig ist, in der Schule auch für Lehrer:innen ihre eigenen Rassismuserfahrungen zur Sprache zu bringen oder gar als solche wahrzunehmen. Wie wirkt sich diese Dethematisierung von Rassismuserfahrungen allgemein und in der Schule aus?

KARIM FEREIDOONI: Drei Dinge möchte ich diesbezüglich anführen. *Erstens:* Wenn Lehrer:innen nicht in der Lage sind, zu erkennen, von welchen Ungleichheitsstrukturen sie selbst betroffen sind, ist es für sie schwierig, gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen mit ihren Schüler:innen zu thematisieren oder aber die Lebenswelten ihrer Schüler:innen ernst zu nehmen. Wenn Lehrer:innen die Thematisierung von Rassismus(erfahrungen) abwehren, werden sie der Alltagsrealität eines großen Teils ihrer Schüler:innenschaft nicht gerecht.

Zweitens: Auch einige Lehrer:innen of Color und Schwarze Lehrer:innen agieren  kulturalisierend, wenn sie lernen, dass sie, aufgrund ihrer Biographie, ganz besonders rassismuskritisch sind, ohne aber je eine Fortbildung oder ein Seminar dazu besucht zu haben. Ich kritisiere den Begriff der ›interkulturellen Kompetenz‹ und der ›interkulturellen Öffnung‹, weil dadurch Schüler:innen und Lehrer:innen kulturalisiert werden. In Bezug auf Schüler:innen und Lehrer:innen, die in der BRD geboren wurden oder hier aufgewachsen sind, sollte nicht von ›interkultureller Öffnung‹ der Institution Schule gesprochen werden. Auch in Bezug auf geflüchtete Schüler:innen und Lehrer:innen wird oftmals von einem ›Kulturschock‹ gesprochen, aber wenig von dem »Status-Schock« (vgl. Paul Mecheril), der daraus resultiert, dass die in der anderen Heimat erworbenen Kenntnisse in der BRD nicht verwertet werden können. Doch viele Schüler:innen haben selbst keine eigene Migrationserfahrung gemacht. Diese Personen müssen als Deutsche mit einer deutschen Forderung betrachtet werden; nämlich: Die rassismuskritische Dekonstruktion der rassismusrelevanten Institution Schule. Lehrer:innen of Color oder Schwarze Lehrer:innen sollten nicht eingestellt werden, um sogenannte ›interkulturelle Streitigkeiten‹, was auch immer das sein mag, zu schlichten. Denn das führt zum einen zu einer Kulturalisierung sozialer Problemlagen und zum anderen dazu, dass weiß-deutsche Lehrpersonenkräfte das Gefühl haben: »Ja, schön, dass du da bist Herr Fereidooni, dann kümmer dich mal um deine Türk:innen/Araber:innen/Ausländer:innen.«⁹

Drittens: Während einigen Nicht-Deutschen Sprachen von Schüler:innen of Color bzw. Schwarzen Schüler:innen gar kein Bildungswert in der Institution Schule beigemessen wird, werden die Nicht-Deutschen Sprachkenntnisse von Lehrer:innen of Color bzw. Schwarzen Lehrer:innen plötzlich funktionalisiert, und zwar für die Sanktionspraxis gegenüber Schüler:innen, die diese Sprachen sprechen. Plötzlich ist es gut, dass Lehrer:innen Türkisch sprechen. Als dieselben Menschen selbst Schüler:innen waren, wurden unter anderem ihre Türkischkenntnisse von ihren weiß-deutschen Lehrer:innen für ihre Defizite im Deutschen verantwortlich gemacht. Der Malus von gestern ist heute ein Bonus. Es findet somit eine Umdeutung statt, aber nicht eine positive Umdeutung, sondern eine Umdeutung zum Zwecke der Funktionalisierung der Nicht-Deutschen Sprachkenntnisse für die Erweiterung der Sanktionsmöglichkeiten von Lehrpersonen. Lehrer:innen of Color bzw. Schwarze Lehrer:innen verstehen die Sprachen, die im Klassenzimmer von ihren Schüler:innen gesprochen werden und können die Schüler:innen auf diesen Sprachen rügen. Dieses Prinzip des Trojanischen Pferdes wird als Vorteil betrachtet. Diese Praxis beruht auf dem ›Teile und Herrsche Prinzip‹ des Rassismus, wonach einige wenige Auserwählte Sonderrechte besitzen und vom rassismusrelevanten System profitieren, um viele andere Menschen in Schach zu halten.

ANNA NIKOLENKO: Und was bräuchte es aus Ihrer Sicht, um das Sprechen über Rassismus und die Anerkennung von Rassismuserfahrungen zu ermöglichen? Wie kommen wir dahin?

KARIM FEREIDOONI: Meiner Meinung nach sollte Rassismuskritik, also die Kritik an rassismusrelevanten Wissens- und Handlungsstrukturen, als ganz normaler Professionsbestandteil angehender und fertig ausgebildeter Lehrpersonen betrachtet werden.

Rassismuskritik ist keine Modeerscheinung, sondern sie war schon immer eine notwendige Professionskompetenz, sie wurde aber bislang eher vernachlässigt.

Genauso, wie Lehrpersonen in der Lage sein sollten, binnendifferenziert mit den Schüler:innen zu arbeiten, also die individuellen Stärken und Schwächen ihrer

Schüler:innen zu diagnostizieren, um ihren Unterricht darauf auszurichten, oder ihren Schüler:innen grammatikalische Strukturen beizubringen, sollen Lehrer:innen rassismuskritische Kompetenzen erwerben und diese im schulischen Setting zum Einsatz bringen.

Rassismus beeinflusst nicht nur das Leben von Ayşe, Mohammed oder Kofi, sondern betrifft auch das Leben von Maximilian, Gabriele und Manfred.

Rassismus hat nicht nur mit Schwarzen Menschen oder Menschen of Color zu tun, sondern auch mit *weißen* Menschen. Selbstverständlich unterscheiden sich die Alltagserfahrungen von *weißen* Menschen, Menschen of Color und Schwarzen Menschen qualitativ voneinander, weil sich *weiße* Menschen den Zeitpunkt und den Ort aussuchen können, wann und wo Rassismus eine Rolle für ihr Leben spielt. Diesen Luxus haben Schwarze Menschen und Menschen of Color nicht. ABER: »Rassismus [beschädigt] die Integrität aller Menschen«¹⁰.

Rassismus bringt *weißen* Menschen bei: »Du bist qua Geburt und qua Aussehen mehr wert als Schwarze Menschen und Menschen of Color!« und Rassismus bringt Schwarzen Menschen und Menschen of Color bei: »Du bist qua Geburt und qua Aussehen weniger wert als weiße Menschen!«. Diese rassistischen Denkmuster müssen wir gemeinsam überwinden. Für diesen gemeinsamen Kampf für eine friedliche, demokratische und rassismuskritische Gesellschaft eignet sich keine Täter:innen-Opfer-Sprache, stattdessen müssen wir gemeinsame Wege der Heilung finden. Zu diesem Zweck sollten didaktische Materialien entwickelt werden, damit Lehrer:innen rassismuskritischen Unterricht z. B. über den NSU, über Racial Profiling oder über die AfD durchführen können und rassismuskritische Wissensbestände sowie Unterrichtsmaterialien als ganz normalen Bestandteil ihres Curriculums und Handlungsauftrags begreifen.¹¹ Ferner sollten sich Lehrer:innen damit auseinandersetzen, welche rassismusrelevanten Bilder und Konstruktionen sich in ihren Unterrichtsmaterialien befinden. Um das zu machen, müssen sich Lehrer:innen zunächst einmal damit auseinandergesetzt haben, was Rassismus ist, wie sich

dieser entwickelt hat und welche Funktion er in unserer Gesellschaft und in der Institution Schule besitzt.

Es gibt keine Schule ohne Rassismus, weil überall, wo Menschen sich begegnen, Ungleichheitsstrukturen wirkmächtig sind.¹² Wenn Menschen sich dafür engagieren, dann können rassismussensible Räumlichkeiten entstehen. Aber erst mal muss jede Lehrperson dazu übergehen, anzuerkennen, dass Rassismus unser aller Wissen und unsere Handlungen strukturiert. Susan Arndt sagt diesbezüglich: »In allem, was wir wissen, steckt ein Stück rassistische Wissensgeschichte«¹³. Lehrer:innen haben die Aufgabe, diese rassismusrelevanten Dinge zu ermitteln, zu benennen und zu beseitigen.

ANNA NIKOLENKO: Sie haben nun Rassismuskritik als eine allgemeine Professionskompetenz von Lehrer:innen beschrieben. Würden Sie für Lehrer:innen, die im Kontext von Rassismus unterschiedlich positioniert sind, unterschiedliche Professionalisierungswege sehen oder gibt es da keine Unterschiede?

KARIM FEREIDOONI: Zusätzlich zu den bereits erwähnten Aspekten, wäre es für Lehrer:innen of Color und Schwarze Lehrer:innen wichtig, ► Empowerment-Strategien* zu erlernen, um in einer rassistischen Gesellschaft und rassistischen Institution Schule ihre psychische Gesundheit aufrechterhalten zu können. *Weiß*-deutsche Lehrpersonen hingegen benötigen ein Bewusstsein darüber, wie sie *weiß*-Sein neu aufladen können, damit sie um ihre ► Positioniertheit in der rassismusrelevanten Beziehungsstruktur wissen und Rassismuserfahrungen nicht dethematisieren, sondern anerkennen. Alle Lehrer:innen müssen eine Haltung entwickeln, um ihre eigene Alltagsrealität und die Lebensrealitäten anderer Menschen wahrzunehmen und dementsprechend zu handeln.

* Siehe hierzu Beiträge im Teil II in diesem Band.

10 Wollrad 2005

11 vgl. Fereidooni/Simon (im Druck); Simon/Fereidooni 2018; Fereidooni 2019; Emiroglu u. a. 2019

12 vgl. Stockhausen/Fereidooni 2017

13 Arndt 2012: 155

ANNA NIKOLENKO: Nun ist das ja so, dass *weiß* positionierte Menschen oft mit Abwehr, Vorbehalte oder auch Unsicherheiten gegenüber dem Thema Rassismus reagieren, vor allem dann, wenn es darum geht, sich selbst als einen privilegierten Teil der rassifizierten Ordnung zu verstehen. Was würden Sie sagen, wodurch kann die Beschäftigung mit Rassismus für *weiße* Lehrer:innen motiviert werden? Warum sollen sie sich mit Rassismus selbstreflexiv auseinandersetzen?

KARIM FEREIDOONI: Um das eigene Leben besser zu verstehen, um besser zu unterrichten und um zu ermitteln, wie Rassismus ihr eigenes Leben geprägt hat. Kurzum: Um bessere Lehrer:innen zu werden. *Weiß*e Lehrer:innen müssen rassismuskritisch sein, um bestimmte Schablonen, die sie über Menschen of Color und Schwarze Menschen gelernt haben, abzulegen. Sie müssen rassismuskritisch sein, um nicht in einer rassismusrelevanten Art und Weise in der Institution Schule zu agieren. Rassismus führt dazu, dass individuelles Fördern misslingt, weil Lehrer:innen nicht das Individuum vor sich sehen, sondern vor dem Hintergrund rassismusrelevanter Bilder agieren. Rassismus führt dazu, nicht mehr das Individuum zu sehen, sondern Individuen zu kollektivieren und diesen Gruppen negative Eigenschaften zuzuschreiben. Rassismuskritik ist notwendig, damit sich Lehrer:innen von den rassismusrelevanten Imaginationen befreien und die realen Schüler:innen und Kolleg:innen wahrnehmen. Rassismuskritik eröffnet neue Möglichkeitsräume, um die eigenen rassismusrelevanten Annahmen zu dekonstruieren. Letztlich ist Rassismuskritik ein Instrument, um der Realität näher zu kommen und die rassismusrelevanten Fantasien abzulegen, die *weiße* Menschen über Menschen of Color und Schwarze Menschen besitzen.

Als Letztes möchte ich anführen, dass Lehrer:innen ihren Schüler:innen gegenüber fürsorgeverpflichtet sind. Lehrer:innen müssen rassismuskritisch agieren, um dieser Fürsorgepflicht zu entsprechen. *Weiß*e Lehrer:innen sollten Rassismuskritik betreiben und zwar nicht, weil andere davon profitieren, sondern weil sie selbst davon profitieren.

ANNA NIKOLENKO: Wo sehen Sie uns auf dem Weg dahin?

KARIM FEREIDOONI: Deutschland ist im Jahr 2020 so rassistisch wie nie und gleichzeitig ist Deutschland im Jahr 2020 so rassismuskritisch wie nie. Ich würde von Gleichzeitigkeit sprechen. Es gibt eine kleine laute Menschengruppe, die Rassismus salonfähig machen möchte und es gibt viele Menschen, die sich gegen Rassismus engagieren. Meiner Meinung nach können Menschen, die sich radikalisiert haben, nicht mit Fakten überzeugt werden, ihre rassistische Sichtweise zu überdenken. Um diese Menschen geht es mir bei meiner Arbeit gar nicht. Mir geht es um die Menschen, die unsicher sind. Ich bin Pädagoge, ich war selber Lehrer und ich glaube an die Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit von Menschen und deswegen bin ich optimistisch, dass Veränderung stattfinden kann. Wenn eine Lehrperson gemeinsam mit zwei, drei anderen Lehrpersonen im Kollegium erste Schritte der Rassismuskritik geht, ist das ein Weg, der neue Wirklichkeiten entstehen lässt. Wenn sich diese engagierten und kritischen Lehrer:innen gegenseitig Mut machen und sich bestärken, dann verändert das bereits die Wirklichkeit und setzt einen Transformationsprozess in Gang.

Literatur:

Arndt, Susan (2012): Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen. München: C.H.Beck.

Broek van den, Lida (1993): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. Überarb. Aufl. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Di Blasi, Luca (2013): Der Weisse Mann. Ein Anti-Manifest. Bielefeld: transcript.

Emiroglu, Betül/Fereidooni, Karim/Kristiansen, Olga/Müller, Mario/Oostenryck, Maike A. J./Schedler, Jan/Uhlenbruck, Kira (2019): Der NSU als Gegenstand der Lehrer_innenbildung des Faches Sozialwissenschaften. In: Dürr, Tina/ Becker, Reiner (Hg.): Leerstelle Rassismus – Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 74–85.

Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, Karim (2019): »Wir brauchen mehr Lehrkräfte mit ›Migrationshintergrund!« Die kritische Reflexion einer politischen Forderung. In: Schedler, Jan/Achour, Sabine/Elverich, Gabi/Jordan, Annemarie (Hg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Edition Rechtsextremismus. Wiesbaden: Springer VS, 193–203.

- Fereidooni, Karim (2019):** Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich, online unter schwarzkopf-stiftung.de/rassismuskritik/ (14.04.2020)
- Fereidooni, Karim (2019):** Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung – Notwendigkeiten, Gelingensbedingungen und Fallstricke. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, 293–318.
- Fereidooni, Karim (in Druck):** Differenzsensible Haltung und Kompetenz in der Pädagogischen und Sozialen Arbeit. In: Schwarzkopf Stiftung.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015):** Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Bundeszentrale für Politische Bildung 65 (40) 2, 38–45.
- Fereidooni, Karim (2020):** »Du führst dich auf wie Mister Diskriminierung persönlich!« Gedanken zur Kritik an einer rassismuskritischen Forschungsarbeit. In: Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hg.): Rassismus an Hochschulen: Analyse – Kritik – Intervention. Weinheim: Beltz Juventa, 131–156.
- Fereidooni, Karim/Simon, Nina (in Druck):** Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS.
- Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakaş, Nurten (2011):** Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hg.) (1990):** Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. 2. völlig überarbeitete Aufl. Leer: Mundo.
- Landesmuseum für Natur und Mensch Oldenburg (Hg.) (2001):** Schwarz Weissheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen. Oldenburg: Isensee Verlag.
- Marmer, Elina (2017):** »Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind«. Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. Wiesbaden: Springer VS.
- Marmer, Elina/Sow, Papa (2015):** Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Massumi, Mona/Fereidooni, Karim (2017):** Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Bartsch, Sebastian/Glutsch, Nina/ Massumi, Mona (Hg.): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, 51–76.
- Scherschel, Karin (2006):** Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
- Seukwa, Louis H. (2006):** Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.
- Simon, Nina/Fereidooni, Karim (2018):** Rassismuskritische Fachdidaktik. In: Fereidooni, Karim/Hein, Kerstin/Kraus, Katharina (Hg.): Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung. Münster/New York: Waxmann, 17–30.
- Stockhausen, Jette/Fereidooni, Karim (2017):** »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 23 (02), 106–124.
- Thandeka (2009):** Lernen, weiß zu sein. Geld, »Rasse« und Gott in Amerika. Münster: agenda Verlag.
- Weiß, Anja (2013):** Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Wollrad, Eske (2005):** Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Wollrad, Eske (2005):** Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.

► Rassismus

In vielen Beiträgen in diesem Dossier wird Rassismus als Phänomen zur Sprache gebracht, das für Schule in der Migrationsgesellschaft sehr relevant ist. Dabei wird deutlich, dass für die Auseinandersetzung mit der Erzeugung von Ungleichheit in Bezug auf ► natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten in Bildungskontexten ein Verständnis von rassistischen Strukturen und Prozessen bedeutsam ist. Im Folgenden werden einige für das Dossier wesentliche Aspekte von Rassismus in kurzer Form erläutert.

► Worum geht es bei Rassismus?¹

In Deutschland werden unter Rassismus meistens allein die Einstellungen und die Gewalt von einigen Wenigen am rechten Rand verstanden. Hier soll ein anderes Verständnis stark gemacht werden, das die gesamte Gesellschaft betrifft. Kern dieses Verständnisses ist, dass die Logik des Rassismus Unterschiede konstruiert.² Entlang beispielsweise ›körperlicher‹ und ›kultureller‹ Eigenschaften werden die Einzelnen als Teil von Kollektiven wahrgenommen und ihnen wird ein natio-ethno-kulturelles ›Wesen‹ zugesprochen. Im ›klassischen‹ Rassismus weist das ›Wesen‹ der als anders geltenden Kollektive einen geringeren Wert auf. In der ›neo‹-rassistischen Spielart verfügen diese Kollektive hier (im ›Westen‹, ›bei uns‹, ›in unserem Stadtviertel‹, ›in unserer Sprachgemeinschaft‹) vermeintlich legitim über weniger Anrechte und erschwerte Zugänge zu Ressourcen.³ Der rassistischen Unterscheidung liegt ein ›Erklärungssystem‹ zugrunde, das die Weise der Unterscheidung sowie ihre Konsequenzen erklärt und verständlich macht.⁴ Unterscheidungen zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* bekräftigen rassistische Vorstellungen, wenn die unterschiedenen Gruppen als homogen und unveränderlich angenommen und hierarchisch angeordnet werden (z. B. als überlegen und unterlegen).

Birgit Rommelspacher markiert als ein wesentliches gemeinsames Kennzeichen des europäischen modernen Rassismus »die ›wissenschaftliche‹ Begründung der Naturalisierung sozialer Unterschiede«⁵, die über Prozesse der Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung hergestellt werden und konstruierte Menschen/-gruppen in einem Verhältnis der Über- und Unterordnung in der (Welt)Gesellschaft positionieren. Dabei ist entscheidend, dass Rassismus als »gesellschaftliches Macht- und Herrschaftsverhältnis, [...] zwar von den Individuen getragen und gestützt wird, aber nicht im Verhalten einzelner Individuen aufgeht«⁶. Vielmehr erfüllen rassistische Unterscheidungen zahlreiche Funktionen: »politisch: z. B. Sicherung von Herrschaft; sozial: z. B. Schaffung von Sündenböcken; individuell: z. B. Aufwertung der eigenen Person«. Sie wirken auf unterschiedlichen Ebenen: »strukturell/institutionell: z. B. Gesetzgebung, Benachteiligung bei Wohnungs- und Arbeitssuche; kulturell: z. B. medial vermittelte Bilder und Stereotype; individuell: z. B. rassistische Sozialisation«⁷. Dadurch kommt ihnen eine Totalität zu, die Paul Mecheril als »Normalität des Rassismus«⁸ fasst.

1 Folgende Erläuterung basiert im Wesentlichen auf Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013 (Zitierungen werden nicht angezeigt) sowie auf Mecheril 2004 (Zitierungen werden angezeigt).

2 vgl. Mecheril 2004: 192

3 vgl. ebd.

4 z. B. warum manche Menschen, die seit mehreren Generationen in Deutschland leben, immer noch als ›mit Migrationshintergrund‹ adressiert werden und nach ihrer Kultur oder Herkunft befragt werden, bzw. warum ihre deutsche Staatsangehörigkeit sie nicht von fortwährender Infragestellung ihrer Zugehörigkeit schützt.

5 vgl. Rommelspacher 2009: 28

6 vgl. Kalpaka/Räthzel 1990: 14

7 vgl. Mecheril/Melter: 155

8 vgl. Mecheril 2007

◉ Alltäglichkeit von Rassismus

An rassistische Logiken anschließende Unterscheidungen sind alltäglich. Sie stellen auf allen gesellschaftlichen Ebenen verfügbare Deutungs- und Handlungsressourcen dar, die über Medien und Handlungspraxen erlernt und angeeignet werden und unter bestimmten Voraussetzungen aktualisiert und angepasst werden können. Wichtig ist: es geht dabei »nicht um die Frage der Intention, vielmehr handelt es sich hier um eine bestimmte gesellschaftliche oder kulturelle Struktur, in der wir uns verstehen und in der wir sozialen Sinn produzieren und reproduzieren: indem wir Fragen stellen, indem wir Wahrnehmungen haben, indem wir Gespräche führen, indem wir Dinge sagen und andere Dinge nicht sagen, reproduzieren und wiederholen wir die rassistische Struktur«⁹.

Der Umstand, dass Rassismus als Deutungs- und Handlungsoption allgemein gegeben ist und auf spezifische Weisen allen Gesellschaftsmitgliedern und überall zur Verfügung steht, wird im Alltag jedoch häufig nicht thematisiert. Die Alltäglichkeit von Rassismus hat für einige Menschen die Konsequenz alltäglicher Rassismuserfahrungen. Für *weiße* Menschen bedeutet dies das Privileg der Abwesenheit von Rassismuserfahrungen.

◉ Rassismuserfahrungen

Der Begriff »Rassismuserfahrungen« verweist auf die Erfahrungen von Menschen, die durch Rassismus abgewertet und als (natio-ethno-kulturell) »Andere« markiert und hervorgebracht werden. Rassismuserfahrungen sind Erfahrungen von symbolischer, körperlicher und sprachlicher Gewalt, Geringschätzung und Herabwürdigung, die in unmittelbaren Interaktionen, vermittelt in Institutionen und durch Diskurse gemacht werden. Es geht nicht nur um Erfahrungen von Rassismus, der direkt auf eine Person selbst gerichtet ist, sondern auch auf ihr nahestehende Personen, vermeintliche Stellvertreter:innen oder konstruierte Gruppen.

Arzu Çiçek, Alisha Heinemann und Paul Mecheril unterscheiden sprachliche Rassismuserfahrungen in primäre und sekundäre Rassismuserfahrungen. Primäre Rassismuserfahrungen benennen Erfahrungen der Verletzung, Beschämung, Entwürdigung, die durch explizite und implizite rassistische Sprechakte erzeugt werden.¹⁰ Sekundäre Rassismuserfahrungen benennen die Erfahrungen, »die rassistisch Diskreditierbare machen, wenn Rassismuserfahrungen thematisch werden bzw. nicht thematisch werden können«¹¹.

◉ Rassismus wirkt auf Selbstverständnisse ein

Die rassistische Ordnung wirkt nicht allein als »äußerliche« Verteilung von Ressourcen und in Form von Rassismuserfahrungen, sondern auch, indem sie auf – privilegierte und deprivilegierte – Selbstverständnisse einwirkt. People of color, Indigene und Schwarze Menschen erkennen hierbei oftmals sehr deutlich, wie die eigene nicht vorteilhafte symbolische Position im rassistisch strukturierten Raum auf ihr Selbstverständnis und ihre Identität wirkt. Jedoch sind sich nicht alle, denen durch Rassismus eine deprivilegierte Position zukommt, über rassistische Strukturen und die eigene Position darin bewusst

9 vgl. ebd.: 5

10 vgl. Çiçek/Heinemann/Mecheril 2015: 146

11 vgl. ebd. Ein Beispiel für sekundären Rassismus ist, wenn rassistische Bezeichnungen in Bezug auf bestimmte Schüler:innen oder auf »Gruppen« in einer Schule unhinterfragt genutzt werden und Problematisierung dieser Redeweisen zurückgewiesen bzw. die problematisierende Person selbst zum Problem gemacht wird.

oder sind in der Lage dies zu artikulieren. *Weiß*e Personen erachten die Bedeutung ihrer ► Positioniertheit in rassistischen Verhältnissen oftmals eher für gering und entwickeln Selbstverständnisse, einfach nur Mensch zu sein. Diese Selbstverständnisse verkennen die strukturelle Privilegierung, die *weißen* Menschen zugutekommt.

► Rassismus und Rassismen

Viele Analysen haben deutlich gemacht, dass es sinnvoll ist, von Rassismen in der Mehrzahl zu sprechen. Denn: Es gibt »keinen Rassismus als allgemeines Merkmal menschlicher Gesellschaften, nur historisch-spezifische Rassismen«¹².

Etienne Balibar hat den Ausdruck »Neo-Rassismus«, auch »Kultur-Rassismus« genannt, geprägt.¹³ Damit ist gemeint, dass neben der Unterscheidung entlang biologischer und körperlicher Merkmale rassistische Unterscheidungen und Begründungen auf die Kategorie ›Kultur‹ zurückgreifen. Die Ungleichbehandlung wird nicht mehr ausschließlich mit Bezug auf ›Rasse‹ erklärt. An die Stelle dieses Konzeptes tritt vermehrt ›Kultur‹ als Unterscheidungsmerkmal; zwar ein anderes Wort, doch mit (potenziell) ähnlichem Gehalt und ähnlicher Wirkung.

Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass ›neue‹, eher mit der Unterscheidung ›Kultur‹ operierende und ›alte‹, eher auf physiognomische Unterscheidungen zurückgreifende Varianten des Rassismus nebeneinander und vermischt existieren. Das ermöglicht *Anschmiegun*gen des Rassismus an kontext- und zeitspezifische Erfordernisse. So kann Rassismus weiter wirken, auch wenn mittlerweile die Existenz unterscheidbarer menschlicher Rassen widerlegt ist und der Begriff der ›Rasse‹ weitestgehend tabuisiert ist. Durch diese Wandlungsfähigkeit des Rassismus wird die Beharrlichkeit des Ordnungsschemas im modernen europäischen Denken und Handeln möglich.

Darüber hinaus kann von Rassismen in der Mehrzahl gesprochen werden, da sich Formen von Rassismus durch ihre Entstehungsgeschichten, Erscheinungsformen und Funktionen unterscheiden. So kann etwa antischwarzer Rassismus, Rassismus gegen Rom:nja und Sinti:zze und antimuslimischer Rassismus differenziert werden. Kontrovers wird die Frage verhandelt, inwiefern Antisemitismus als eine Form von Rassismus angemessen erfasst werden kann oder vielmehr als eigenständiges Phänomen gelten sollte.¹⁴

► Rassismus hat Geschichte(n)

Die Rassismustheorien, auf die hier Bezug genommen wird, gehen nicht von der ›natürlichen‹ Gegebenheit menschlicher ›Rassen‹ aus, sondern analysieren vielmehr, wie die Idee der ›Rasse‹ historisch und gesellschaftlich entstanden ist. Dabei ist von Interesse, wie diese Erfindung genutzt wird, um Gruppen macht- und gewaltvoll zu unterscheiden und unterschiedliche Zugänge von Gruppen zu Ressourcen zu rechtfertigen. Auch wenn Rassekonstruktionen eine historische Erfindung sind, sind sie doch wirkmächtig: »Race does not exist. But it does kill people«¹⁵.

Die Rassismustheorien weisen auf die Entstehungs- und Veränderungsgeschichten hin, welche in aktuellen Unterscheidungskonzepten und -praxen belebt und weitergeführt

12 vgl. Hall 1994: 127

13 vgl. Balibar 1992

14 vgl. z.B. Rommelspacher 2009: 26; Attia 2009: 146ff.

15 vgl. Guillaumin 1995: 107

werden: Die Geschichte(n) der kolonialen Eroberung und Beherrschung der Welt durch europäische Gesellschaften, der Versklavung Schwarzer Menschen, der Herausbildung von Nationalstaaten, der nationalsozialistischen Verbrechen und Ideologien sowie der Auseinandersetzungen um Europas Verhältnis zu Staaten und Gebieten außerhalb Europas. Dabei kann von gleichzeitiger Kontinuität und Diskontinuität ausgegangen werden: Einige Elemente der historisch gewachsenen rassistischen Struktur bleiben erhalten, andere verändern sich und passen sich an.

Eine Wirkungsweise des Rassismus ist dabei, dass diese Geschichte(n) und Kontinuitäten durch die *weiße* Mehrheitsgesellschaft – auch in Schulen – weitgehend ausgeblendet oder umgedeutet wird (werden). So geschieht eine Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus nach wie vor nur sehr wenig. Eine Verantwortungsübernahme der deutschen Gesellschaft bleibt aus. Auch die Erinnerung an den Nationalsozialismus und die Shoa ist fragil und wird immer wieder infrage gestellt.

Die Geschichte des Rassismus ist immer auch eine Geschichte von Widerstand und Gegenwehr gegen Rassismus. Das bezieht sich sowohl auf kollektive und organisierte Bewegungen als auch auf individuelle Widersetzungen im Alltag. Auch diese Geschichte(n) werden gesellschaftlich weitgehend ignoriert.

► **Verschränkung von Rassismus mit anderen Ungleichheitsverhältnissen¹⁶**

Rassismus wirkt nicht isoliert von anderen Diskriminierungsformen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Vielmehr wirkt Rassismus mit anderen Ungleichheitsverhältnissen verschränkt. Rassistische Unterscheidungen verbinden sich etwa mit den Geschlechterverhältnissen, mit heteronormativen Verhältnissen oder kapitalistischen Verhältnissen. So unterscheiden sich z. B. einige rassistische Zuschreibungen an weiblich: und männlich: gelesene Personen. Für Schwarz oder of Color positionierte Frauen: oder queere Personen verschränken sich Erfahrungen von Rassismus mit Erfahrungen von Sexismus, heteronormativer Abwertung oder anderen Diskriminierungsformen. Schwarz oder of Color ► positionierte cis-männliche Personen erfahren neben Rassismus relative Privilegierungen im Geschlechterverhältnis.

Auch Rassismus und Kapitalismus sind in komplexer Weise verschränkt. So erschweren rassistische Zuschreibungen für Schwarz oder of Color Positionierte den Zugang zu besser bezahlten Segmenten des Arbeitsmarktes. Die systematische Benachteiligung im Schulsystem trägt dazu bei, dass kontinuierlich Arbeitskräfte für schlechter bezahlte Segmente hervorgebracht werden. Rassismen tragen gleichzeitig dazu bei, schlechtere Arbeitsbedingungen und Bezahlungen aufrecht zu erhalten und zu rechtfertigen. Für privilegierte Personen ermöglichen Rassekonstruktionen eine Bewältigung der Zumutungen des Kapitalismus, indem sie ihr Unbehagen auf Andere projizieren können. Es lassen sich aber auch dysfunktionale Effekte von Rassismus feststellen. So erschweren Abschottungspolitiken Unternehmen den Zugriff auf benötigte Arbeitskräfte. Rassistische Bedrohungen halten zuweilen potenzielle Arbeitskräfte davon ab, in einigen Regionen zu arbeiten.

16 vgl. auch die Erklärungen zu Intersektionalität und den verschiedenen Formen von Diskriminierung

► De_Thematisierung von Rassismus in Deutschland

Die Thematisierung von Rassismus erzeugt in Deutschland vielfach Abwehr, Bagatellisierung, Relativierung und Verkehrungen von Rassismus, die auch im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit stehen. Astrid Messerschmidt beschreibt die Verlagerung von Rassismus in die Vergangenheit ebenso wie seine Verortung am rechts-extremen Rand der Gesellschaft als Muster der Distanzierung, die ein Sprechen über Rassismus in Deutschland erschweren und zum Teil verunmöglichen.¹⁷

Für Menschen mit Rassismuserfahrungen stellen diese Muster der Distanzierung weitere Missachtungen gegenüber ihren Erfahrungen dar (vgl. Abschnitt zu sekundären Rassismuserfahrungen). Die Distanzierungen verstärken die Macht des normalisierten Rassismus durch die fehlende Anerkennung und die erschwerte Thematisierbarkeit. Astride Velho und Grada Kilomba zeigen mögliche traumatisierende Effekte einer solchen doppelten Missachtung auf, die nicht zuletzt in der Internalisierung des Selbst als ›Andere‹ im Prozess des ► Otherings ihren Ausdruck findet.¹⁸ Bezüge auf den Trauma-Begriff können zur Anerkennung von Rassismuserfahrungen beitragen. Dadurch können die Verhältnisse, die diese Erfahrungen hervorbringen, skandalisiert und einer De_Thematisierung und Entpolitisierung entgegengewirkt werden.

► Rassismuskritik

»Rassismuskritik« beschreibt eine Perspektive, bei der die Reflexion der strukturellen und historischen Dimensionen von Rassismus mit einem selbstkritischen Blick auf die eigene Involviertheit in rassistische Strukturen einhergeht. Die kritische Selbst-Reflexion bezieht sich sowohl auf individuelle als auch auf gesellschaftliche und institutionelle Involviertheiten. Anders als bei vielen antirassistischen Ansätzen ist für eine rassismuskritische Haltung und Professionalisierung die Annahme zentral, dass es keine ›rassismusfreien Zonen‹ gibt, von denen aus gegen Rassismus agiert werden könnte. Auch pädagogische Arbeit ist immer in gesellschaftliche Verhältnisse und institutionalisierte Mechanismen eingebettet, die Unterschiede herstellen und eine ungleiche Verteilung von Rechten und Möglichkeiten verstärken. Ein rassismuskritisches Anliegen ist es, Räume zu schaffen, in denen Rassismus thematisiert und reflektiert werden kann. Dazu gehört, Rassismuserfahrungen ansprechen zu können, ohne dass Bagatellisierung, Viktimisierung oder Pathologisierung einsetzen. Zudem ist es notwendig, unterschiedliche Positioniertheiten und die damit verbundenen strukturellen, sozioökonomischen und symbolischen Privilegien und Deprivilegierungen in die Reflexion mit einzubeziehen.

Für die Reflexion der eigenen Position, Praxis und Institution ist das Wissen um eine Ambivalenz von zentraler Bedeutung: »Wir leben in Widersprüchen, bereits unsere Rolle als Professionelle zeugt von einer persönlichen Privilegierung gegenüber anderen. Wie lässt sich aus dieser Position heraus, rassismuskritisch agieren?«¹⁹ Rassismuskritik ist aus dieser Perspektive kein Programm, das irgendwann abgeschlossen ist, sondern eine Haltung, die zu Solidarität, Verantwortung und Veränderung führen kann.

17 vgl. Messerschmidt 2012

18 vgl. Velho 2015, Kilomba 2008

19 vgl. Thomas-Olalde/Partel 2012: 98

Gesellschaftliche Verhältnisse können zwar nicht durch singuläre Praxen verändert werden. Gleichwohl kann das Bestreben, nicht in diesem Maße und in dieser Weise auf das Ensemble rassistischer Deutungs- und Handlungsschemata angewiesen zu sein, lokale Veränderungsprozesse einleiten. Dies kann dazu beitragen, rassistische Unterscheidungen thematisierbar zu machen, abzuschwächen und gesellschaftliche Kräfteverhältnisse zu verschieben.

Literatur:

- Attia, Iman (2009):** Die »westliche Kultur« und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Balibar, Etienne (1992):** Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, Berlin: Argument Verlag, 23–38.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014):** Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz Ulrich. (Hg.): »Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...«. Alltagsrassismus in Deutschland. Münster: LIT Verlag, 143–168.
- Guillaumin, Colette (1995):** Racism, sexism, power and ideology. London: Routledge.
- Hall, Stuart (1994 [1980]):** »Rasse«, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Hall, Stuart (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, 89–136.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1990 [1986]):** Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer: Argument, 12–80.
- Kilomba, Grada (2008):** Plantation Memories. Münster: UNRAST.
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013):** Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2/2013, 10–14.
- Mecheril, Paul (2004):** Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2007):** Die Normalität des Rassismus. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur »Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus« 14./15. September 2007 CJD Bonn Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen. Universität Bielefeld, 3–16.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010):** Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 150–178.
- Messerschmidt, Astrid (2012):** Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 41–57.
- Rommelspacher, Birgit (2009):** Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 25–38.
- Thomas-Olalde, Oscar/Partel, Beatrice (2012):** Von der Differenzsensibilität zur Rassismuskritik. Bericht zur 7. Tagung der PsychTransKult AG Tirol, Innsbruck 2011. In: Curare. Zeitschrift für Medizinethnologie 35 (1+2), 97–100.
- Velho, Astride (2015):** Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation. Frankfurt am Main: Peter Lang AG – Internationaler Verlag der Wissenschaften.

JULIANE DIECKMANN

Reflexionen zur Reproduktion von Diskriminierung und Rassismus in Schule und Schulsozialarbeit

Interview geführt: Bozzi Schmidt

ZU MEINER PERSON

Ich versuche mich kurz zu verorten. Ich bin *weiße* Deutsche, habe Soziale Arbeit studiert, bin Mutter und Cis Frau, habe immer ausreichend Geld zur Verfügung, werde auch von meinen Eltern immer wieder finanziell unterstützt und habe eine unbefristete Arbeitsstelle. Seit 18 Jahren arbeite ich als Sozialarbeiterin an Schulen über einen kleinen Verein in Dresden. Derzeit arbeite ich Vollzeit an einer Dresdner Oberschule.

MEINE VISION

In meiner Vision einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft stelle ich mir eine Schule vor, die sich verortet in einer Gesellschaft, die nicht frei ist von Rassismus und Diskriminierung; die Stellung bezieht und sich für Gerechtigkeit einsetzt; die Themen setzt und dazu beiträgt, dass Menschen sich entfalten können; die einen Kosmos schafft, wo Menschen für ihre Rechte einstehen können, diese einfordern und Deutungshoheit über ihre eigenen Erfahrungen haben. Eine solche Schule ist ein Ort, der sich nicht als fehlerfrei definiert.

BOZZI SCHMIDT: Juliane, wie erlebst Du Schule aus Deiner Perspektive als Sozialarbeiterin?

JULIANE DIECKMANN: Als Schulsozialarbeiterin versuche ich mit Kindern und Jugendlichen Wege für eine gute Schulzeit zu finden, das heißt Konflikte zu klären, Streit zu schlichten, Liebeskummer zu begleiten, für Gerechtigkeit zu kämpfen, **☛** Rassismus und **☛** Diskriminierung zu benennen, Lehrer:innen zu überzeugen, dass Ausnahmen machen gerecht sein kann, selbst immer wieder zuhören und verstehen zu lernen, jeden Tag neu und immer wieder von vorn anzufangen.

Ich denke, dass Schule als System ungerecht und diskriminierend agiert. Alle Kinder und Jugendliche müssen das Gleiche leisten, werden nach einem Maßstab bewertet und haben doch sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Die Lehrer:innenzimmer sind voll mit *weißen* Menschen ohne Rassismuserfahrungen, Cis-Menschen, in Heteropartnerschaften, ohne Be-Hinderungen, dafür aber mit akademischen Abschlüssen – diese **☛** Positionierungen und damit verbundenen Erfahrungen prägen eine bestimmte Vorstellung vom Leben und wie dieses zu sein hat. Dass das Leben sehr verschieden sein kann, mit unterschiedlichen Voraussetzungen begonnen wird, wird als vorhandenes Wissen oft ausgeblendet – zugunsten von Wissen, welches Gleichbehandlung als Gerechtigkeit verklärt und vermeintliche Handlungssicherheit verspricht.

Das heißt nicht, dass es nicht auch viele engagierte Lehrer:innen gibt, die Kinder und Jugendliche mit großer Anteilnahme durch die Schulzeit begleiten. Dennoch dominiert meiner Erfahrung nach eine Vorstellung vom idealen Leben; und diese bestimmt das tatsächliche Leben in der Schule für alle Beteiligten und bildet den Maßstab für die Einteilung und Bewertung von Schüler:innen. So werden Schüler:innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen zum Problem und nicht die kaum benannten Voraussetzungen und Normvorstellungen, die in Schule vorherrschen und verteidigt werden.

BOZZI SCHMIDT: Du beschreibst Schule als System diskriminierend. Bedeutet das, dass Kinder und Jugendliche Diskriminierungserfahrungen an Schule machen? Wie begegnet Dir das in Deiner Arbeit und wie begegnest Du diesem Problem?

JULIANE DIECKMANN: Ja auf jeden Fall machen Schüler:innen Diskriminierungserfahrungen. Diskriminierungen passieren immer – ganz offen, aber auch versteckt und unterschwellig. Sie werden sowohl unter den Schüler:innen in Form von Sprüchen, Beleidigungen und Abwertungen erlebt, aber auch durch die Lehrpersonen und andere an der Schule beteiligte Personen direkt und indirekt ausgeübt, zum Beispiel durch Sozialarbeiter:innen oder Eltern. Und dann werden Herkunft, Hautton, Geld, Körper, Gesundheit, Bildungsstand und Sexualität als Vorwände benutzt, um Diskriminierung und Ausschluss zu legitimieren.

Ich erlebe, dass die Schüler:innen ganz genau merken, was ungerecht ist, und Rassismus und Diskriminierung klar benennen. Ich wirke als Sozialarbeiterin eigentlich nur als eine Verstärkerin, die von ihnen gefragt wird, ob die Beobachtung und das Erleben so bewertet werden kann.

Ich sehe meine Aufgabe darin, ein Verständnis über Rassismus und Diskriminierung sowie ihre Wirkungsweisen zunächst bei mir selbst zu entwickeln und zu überprüfen. Ich muss Strukturen, die zum Ausschluss beitragen, sehen und auch benennen können. Mir ist es wichtig, anzuerkennen und zu unterstützen, dass Betroffene entscheiden, welchen Weg sie gehen wollen und welche (Widerstands)Strategien sie wählen oder nicht wählen. An dieser Stelle bin ich als privilegierte Person gefordert, mich immer wieder auf einen Prozess einzulassen und mich weiterzubilden, damit ich mich überhaupt der Betroffenenperspektive annähern, Schüler:innen als Verbündete zur Verfügung stellen und sie adäquat begleiten kann.

In dieser Hinsicht nehme ich eine große Lücke in der Sozialen Arbeit wahr. Oft genug kommt es zu einem Bashing (wenig differenzierte Abwertung) von Schule, von Jugendamt, von etablierten Strukturen durch Sozialarbeiter:innen, aber dass wir selbst in das System Rassismus und Diskriminierung involviert sind

und davon profitieren, wird kaum zum Thema. Genau das scheint mir auch der Sinn dieser auf andere Strukturen und Akteur:innen gerichteten Kritik bzw. Abwertung zu sein, also die Reflexion der eigenen Strukturen in der Sozialen Arbeit und deren Ausschluss- und Diskriminierungsmechanismen zu vermeiden. Damit wird das Selbstbild bestätigt, selbst auf der ›richtigen Seite‹ zu stehen.

Dabei bleibt auch in der Sozialen Arbeit das Sprechen und Reflektieren über die Kinder und Jugendlichen oft defizitorientiert. Da ist selten die Rede über Mut, über Träume, über Stärken. Die Ressourcenorientierung spielt zwar im Ethos der Sozialen Arbeit eine entscheidende Rolle, doch wird unsere Arbeit nur finanziert, wenn wir die Benachteiligung von Menschen(gruppen), mit denen wir arbeiten, fokussieren und plausibel machen. Das spiegelt sich täglich in sozialarbeiterischer Praxis wider.

BOZZI SCHMIDT: Könntest Du ein konkretes Beispiel dafür geben?

JULIANE DIECKMANN: In der Zeit während der pandemiebedingten Schulschließung im Frühjahr 2020 und auch danach gab es eine mächtige Erzählung von den Kindern und Jugendlichen, die in Hinblick auf die Bewältigung von Schulaufgaben aufgrund von ›schlechteren‹ oder ›schwierigeren‹ Bedingungen und Voraussetzungen zu Hause noch mehr ›abgehängt‹ würden.

Aber es könnte auch ein Blick darauf gestärkt werden, was daran fraglich ist, Schule nach Hause zu verlagern; ein Blick darauf, wie Schüler:innen zu Hause, während sie ihre schriftlichen Hausaufgaben mehr oder weniger gut erledigen, womöglich viele andere Dinge tun und Erfahrungen machen, an welchen sie wachsen können. Es könnte vielleicht mehr darum gehen, was Kindern und Jugendlichen alles einfällt, womit sie ihre Freizeit verbringen möchten, wie sie ihre Zeit gestalten und genießen. Es könnte eine Erzählung geben und gestärkt werden, dass, wenn Kinder und Jugendliche einkaufen gehen, sich um kleinere Geschwister kümmern, kochen, spielen, lachen, es sich dabei um wertvolle und wichtige Dinge im Leben handelt.

Wer wird in der defizitorientierten Erzählung zum Problem gemacht? – Die Menschen, die die Hausaufgaben nicht so erledigen, wie es die Institution Schule auch in Zeiten der Pandemie fordert, ohne ihre normierenden und ausschließenden Ordnungen der Leistungsbewertung, Anerkennung und Zugehörigkeit in Frage zu stellen. Die defizitorientierte Geschichte sprechen Sozialarbeiter:innen mit und transportieren ein Bild von bildungsbenachteiligten, armen, bedürftigen Menschen, die immer und immer wieder unsere Unterstützung und Hilfe nötig haben. Eine sehr verbreitete Form des  Othering.

Funktion dieser Erzählung kann sein, dass die eigene Arbeit an Relevanz gewinnt, das eigene Ansehen erhöht wird und die Sozialarbeiter:innen sich selbst als ›systemrelevant‹ wahrnehmen können. Das bedeutet, je schwieriger die Zielgruppe aufgestellt ist, desto relevanter wird die Arbeit der Sozialarbeiter:innen. Im Gegenzug wird die Struktur nicht mehr hinterfragt, sondern Menschen und ihre Fähigkeiten weiter abgewertet und vorhandene Ressourcen ausgeblendet. Hier muss auch die Profession Soziale Arbeit die eigenen Konzepte rassistischer und diskriminierungskritisch bearbeiten und sich fragen, wie wirksame Reflexions- und Widerstandsstrukturen eingeführt werden können.

BOZZI SCHMIDT: Welche Veränderung von Schule braucht es aus Deiner Sicht? Wie kann diese Veränderung passieren? Wo siehst Du Deine Verantwortung darin?

JULIANE DIECKMANN: Eine zentrale Voraussetzung für eine Veränderung in Schule erscheint mir, Rassismus und Diskriminierung als strukturelles Problem anzuerkennen, an deren Herstellung und Aufrechterhaltung Schule beteiligt ist. Bisher ist die Selbstdarstellung von Schule davon geleitet, dass alle das gleiche Recht haben und die gleichen Möglichkeiten erhalten, sich zu entfalten. Diese Selbstdarstellung verkennt die Realität von Rassismus und Rassismuserfahrungen. Solange Rassismus und Diskriminierung verstanden und dargestellt werden als eine in absoluten Ausnahmefällen vorkommende Erscheinungsform von Gewalt, die nur manchmal unter Schüler:innen auftritt, kann keine Veränderung im System Schule einsetzen.

Die Anerkennung der Gewaltstrukturen von Rassismus und Diskriminierung in unserer Gesellschaft und die eigene Beteiligung daran muss der erste Schritt der Erkenntnis für Veränderungen in der Schule sein. Erst dann kann eine Reflexion darüber beginnen, wo und wie Rassismus und Diskriminierung wirksam sind und Menschen beeinträchtigen, unterdrücken und ihnen Gewalt antun. Dann sind Strukturen von Schule (Zensur, Aufgabenstellungen, Zeiten, Lehrpläne) hinterfragbar, dann können rassistische und diskriminierende Lehrmaterialien erkannt und aussortiert werden, dann können Lehrer:innen mehrsprachig und divers werden, erst dann kann gegen Rassismus und Diskriminierung wirkungsvoll vorgegangen werden.

Was meine Verantwortung als Schulsozialarbeiterin für Veränderung in Schule angeht, so ist der Wirkungsradius als einzelne Person im Rahmen von Schule sehr begrenzt. Das muss ich mir selbst eingestehen. Zunächst muss ich klären, für welche Struktur ich zuständig bin und aus welcher Position ich agiere. Meinen Einflussbereich sehe ich zunächst bei der Veränderung der Organisation und deren Struktur, in der ich tätig bin. Das heißt, ich bin verantwortlich für die Veränderungen bei meinem Träger und die Konzepte von Sozialer Arbeit an Schule.

Aber ich sehe mich als Schulsozialarbeiterin auch in der Verantwortung, mit zu überlegen, was einen Veränderungsprozess in Schule voranbringen könnte und wie Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen verringert werden können.

BOZZI SCHMIDT: Im Rahmen der Veranstaltungsreihe »Inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft« hast Du bei der Praxiswerkstatt »Schulkultur« mitgewirkt. Du hast für Schule ein Schutzkonzept gegen Rassismus, Diskriminierung und Gewalt vorgeschlagen. Könntest Du Deine Überlegungen dazu kurz vorstellen? Was würde ein solches Schutzkonzept beinhalten?

JULIANE DIECKMANN: Mein Ausgangspunkt war die Frage: Wie kann ein Instrument aussehen, das Rassismus und Diskriminierung in der Schule einerseits besprechbar macht, andererseits eine Struktur etabliert, die verschiedene Handlungsmöglichkeiten

zur Verfügung stellt? Ein Schutzkonzept, wie es bereits seit einigen Jahren unter dem Fokus ›Schutz vor sexueller Gewalt‹ an Schulen in Einrichtungen der Jugendhilfe und in anderen Unterstützungseinrichtungen entwickelt worden ist, könnte dabei einen wichtigen Anstoß geben.

Ein Schutzkonzept gegen Rassismus, Diskriminierung und Gewalt würde einen Verhaltenskodex für alle Menschen an Schule beinhalten: für Lehrpersonen, technisches Personal und weitere Mitarbeiter:innen, Eltern und Schüler:innen. Zudem umfasst es ein *Fortbildungskonzept*, ein *Präventionskonzept*, *Notfallplanung* und auch ein *Beschwerdemanagement*. Ich habe mich intensiv damit beschäftigt und kann mir vorstellen, dass mit dem *Verhaltenskodex* wenigstens eine Beschreibung existieren würde, die im Alltag präsent sein kann. Es wäre ein Kodex, den alle mit Eintritt in das System zur Kenntnis nehmen und unterschreiben; dieser wäre öffentlich wirksamer und müsste auch verständlicher formuliert sein, als z. B. ein Schulgesetz. Ein *Präventions- und Fortbildungskonzept* könnte Außenpartner:innen einbinden und verschiedene Themen präsenter machen sowie Perspektiven einbringen, die bisher nicht beachtet werden (Geschlecht, Sexualität, Be-Hinderung, Rassismus...). Das *Beschwerdemanagement* könnte Rassismus und Diskriminierung sichtbar machen und Menschen bei den von ihnen gewählten Strategien und der Wahrnehmung ihrer Rechte unterstützen.

Das ist eine Vorstellung. Fragen die mich dazu beschäftigen sind unter anderem diese: Wer entwickelt dieses Konzept? Sind Betroffene von Rassismus und Diskriminierung an den entscheidenden Stellen maßgeblich als Expert:innen involviert und mit Ressourcen zur Konzepterarbeitung ausgestattet? Wer setzt so ein Schutzkonzept um? Wer entscheidet über die Schwerpunkte und die Ausformulierungen? Wer bearbeitet die Beschwerden? Wer führt Gespräche im Rahmen des Beschwerdemanagements? Haben Menschen mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen die Macht, über Konsequenzen mitzuzentscheiden? Wenn Gesellschaft und Schule von Diskriminierung und Rassismus geprägt und durchzogen ist, kann dann so ein Schutzkonzept die Menschen wirklich schützen? Wäre das ein *weißes* Konzept? Wer bringt dieses Konzept in das System Schule ein? Machen das Schulsozialarbeiter:innen als diejenigen, die an der Schnittstelle zwischen Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen und anderen schulischen Partner:innen arbeiten?

Nach einem Jahr Arbeit an einem Schutzkonzept für Schulen merke ich, dass es auf diese Fragen nicht wirklich befriedigende Antworten gibt.

Die Gruppe von fünf Menschen, die gerade gemeinsam an dem Schutzkonzept gegen Rassismus, Diskriminierung und Gewalt arbeitet, ist dennoch fest entschlossen, dieses zu veröffentlichen.

Wir möchten dabei all die offenen Fragen nicht übergehen, sondern einbeziehen. Wir möchten einen Versuch wagen und Möglichkeiten erkunden, Strukturen in Schule zu etablieren, die einen diskriminierungskritischen Auftrag haben und reflexiv sind.

Das kann auch als Impuls gesehen werden, der aus der Ringvorlesung und den Praxiswerkstätten ›Inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft‹ hervorgegangen ist. Dort konnte eine Vision der Veränderung entwickelt werden und die Idee eines Schutzkonzeptes entstehen. Nach nun 1,5 Jahren Recherche, kollegialen Gesprächen und Bearbeitung sind wir fast fertig mit einem Entwurf, den, so hoffen wir, Schulen zur Weiterbearbeitung und Etablierung von Steuerungsstrukturen gegen Rassismus und Diskriminierung nutzen können.

► *weiß*/Critical Whiteness/*Weißsein*

Die gesellschaftliche wirksame Kategorie *weiß* bezeichne hierbei kein äußerliches Merkmal, sondern verdeutliche die soziale ► Positioniertheit und strukturelle Dominanz in gesellschaftlichen ► Machtverhältnissen.

Ein Wissen über *weiße* Menschen und Whiteness existiert schon lange vor der wissenschaftlichen Aufarbeitung. Dieses Wissen bildete sich im Zuge von Überlebens- und Widerstandsstrategien von Schwarzen Menschen und People of Color zu einem Wissensarchiv.¹

Critical Whiteness Studies etablierten sich im wissenschaftlichen Kontext in den USA in den 1980er. Damit wurden die Forderungen und Arbeiten von Schwarzen Aktivist:innen in der Empowerment- und Black-Feminism-Bewegung und Schwarzer Theoretiker:innen wie Toni Morrison und bell hooks aufgegriffen. Sie richten sich gegen die dominante Entnennung und Normalitätskonstruktion *weißer* Privilegien sowie gegen die Gewalt durch Auslassungen dominanter Geschichtsschreibung, in denen Versklavung, Kolonialismus und Rassismus nicht thematisiert werden.

Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich in den 1990er Jahren Critical Whiteness als Forschungsrichtung heraus, die auch durch eine problematische Aneignung von Schwarzem Wissen durch *weiße* Akademiker:innen gekennzeichnet ist.²

Der Begriff Whiteness wird im deutschsprachigen vielfach mit *Weißsein* übersetzt. Diese Übersetzung kann insofern irreführend sein, als mit dem Begriff Sein eine Essentialisierung angedeutet wird, die dem Ansatz jedoch widerspricht.³

Die Perspektive der Critical Whiteness Studies richtet den Fokus auf die Kontinuitäten und Effekte von ► Rassismus, indem die Herstellung von Whiteness als Norm, von der *weiße* Menschen profitieren und Schwarze Menschen ausgeschlossen werden, und die Erzeugung von ► Herrschaft zum Thema wird. Dies stellt insofern einen Paradigmenwechsel dar, als Whiteness als Kategorie und für *weiße* Menschen bislang »unsichtbar herrschende Normalität«⁴ sichtbar gemacht wird, um die Herstellung und Wirkungsweise von Rassismus offen zu legen.⁵

Critical Whiteness fordert zur kontinuierlichen Reflexion der *weißen* gesellschaftlichen ► Positionierung und zur Auseinandersetzung mit persönlichen Verstrickungen *weißer* Menschen in rassistische Strukturen auf. Das Konzept adressiert *weiße* Menschen, sich konsequenterweise mit der Konstruktion von Whiteness zu beschäftigen, da Whiteness als gesellschaftliche Norm konstruiert wird und Privilegien, die *weiße* Menschen genießen, *weißen* Menschen häufig nicht bewusst sind. Es bedarf andauernder Auseinandersetzungen mit der Zugehörigkeit zu einer entnannten Norm, mit *weißen* Privilegien und ihren Auswirkungen, mit der Verinnerlichung von Dominanz (wie dem selbstverständlichen Anspruch auf Wohlstand und Wohlergehen, Sprech- und Handlungsfähigkeit u. a.) bis hin zur Ideologie einer white supremacy. Ein Anliegen ist es, Prozesse des Verlernens *weißer* Privilegien von *weißen* Menschen im Kontext kolonialer, rassistischer, globaler und his-

1 z.B. Eggers [heute: Auma] 2005: 18f.

2 vgl. Tsepo Bollwinkel 2015; <https://tsepo-bollwinkel-empowerment.de/critical-whiteness/>

3 z.B. Wollrad 2005: 21

4 Wachendorfer, Ursula (2001)

5 Piesche /Arndt 2011:192

torischer Machtstrukturen zu fördern. Die Ermöglichung kritisch *weißer* Lernprozesse erfüllt keinen Selbstzweck und rückt sich nicht ins Zentrum. Vielmehr orientiert sie sich an dem Ziel, strukturellen Rassismus abzubauen.

Literatur:

Wachendorfer, Ursula (2001): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Arndt, Susan (Hg.): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster: Unrast, S. 87–101.

Maureen Maisha Auma/Eggers 2005: Ein schwarzes Wissensarchiv, 18f. In: Eggers, Kilomba, Piesche Arndt, Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Unrast, Münster 2005, 18–24.

Wollrad, Eske 2005: Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Ulike Helmer Verlag, Königstein/Taunus.

◉ Intersektionalität

Wie unterschiedliche, in der Gesellschaft wirksame diskriminierende Differenzkategorien – race; Ethnizität; Gender; Körper; Klasse etc. – in ihrer Verwobenheit auf Menschen wirken, wird mit dem Konzept »Intersektionalität« beschrieben und untersucht. Das Konzept der Intersektionalität ermöglicht die Konstruktion, Verschränkung und das Zusammenwirken vielfältiger ◉ Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnisse und ihrer Effekte zu analysieren und zu bearbeiten. Betont wird hierbei, dass die Diskriminierungen und Zugehörigkeiten nicht additiv wirken, sondern mehrdimensional und komplex sind und in gegenseitiger Wechselwirkung stehen.⁶ Auf diese Weise kann die Perspektive Intersektionalität zu wirksamen und angemessenen Veränderungen hinleiten, da die Anerkennung und Berücksichtigung verschiedener Diskriminierungserfahrungen und Subjektpositionen ebenso wie die Dekonstruktion von Kategorien ermöglicht werden.

Intersektionalität als Perspektive geht u. a. zurück auf die in den 1960er und 1970er Jahren eingebrachte Kritik von US-amerikanischen Schwarzen Frauen: und Frauen: of Color an der Einseitigkeit und Dominanz eines *weißen* Feminismus und an den Ausschlüssen in männlich-dominierten antirassistischen Bewegungen. Sie kritisierten an beiden emanzipatorischen Bewegungen, dass die jeweils spezifischen Erfahrungen an der Schnittstelle von Rassismus und Sexismus unberücksichtigt blieben.⁷ Die Aktivistin: Sojourner Truth wies ihrerseits bereits 1851 auf den Ausschluss und das Verkennen der spezifischen Erfahrungen Schwarzer Frauen: hin. Ende der 1980er entwickelte die Rechtswissenschaftlerin: Kimberlé W. Crenshaw die Metapher der »Straßenkreuzung« und brachte zusammen mit der Sozialwissenschaftlerin Patricia Hill Collins den Begriff »Intersektionalität« in die Debatten ein⁸.

Im Kontext Deutschland wird das Konzept in den 1980ern von Schwarzen deutschen, migrantischen und diasporischen Feminist:innen aufgegriffen und u. a. im Zusammenhang mit der »Auseinandersetzung mit Rassismus im deutschen Feminismus«⁹ diskutiert. Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Gründung der Gruppe adefra (Afro-

6 vgl. Lück/Arapi 2008: 58

7 z. B. Combahee River Collective 1977

8 Crenshaw, Kimberlé (1991); Collins, Patricia Hill (1990)

9 Gutiérrez Rodríguez 2011: 79

deutsche Frauen) und die Veröffentlichung des Buches »Farbe bekennen. Afro-Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte«¹⁰ im Jahr 1986. Im *weißen* akademischen Kontext des deutschsprachigen Raums ist das Konzept der Intersektionalität dann Anfang der 2000er Jahre insbesondere im Feld der Gender Studies aufgegriffen worden und findet nun vermehrt Zugang in pädagogische Felder.

Literatur:

- Oguntoye, Katharina/Ayim, May/Schultz, Dagmar (Hg.) (1986):** Farbe bekennen. Afro-Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin. Orlanda.
- Lück, Mitja Sabine/Arapi, Güler (2008):** »I feel a little bit weird ...« – Beispiele für Intersektionalität von Diskriminierungen. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (Hg.): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice Trainings. Düsseldorf. Eigenverlag. 57–60.
- Collins, Patricia Hill (1990):** Defining Black Feminist Thought. In: Collins, Patricia Hill: Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment. New York. Routledge. 19–40.
- Combahee River Collective (1977):** A black feminist statement. Online unter <https://we.riseup.net/assets/43875/combahee%20river.pdf> (16.12.2020)
- Crenshaw, Kimberlé (1991):** »Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.« Stanford Law Review 43(6): 1241–1299.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2011):** Intersektionalität oder: wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, Sabine/Langreiter, Nikola/Timm, Elisabeth (Hg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld. Transcript. 77–100.

¹⁰ vgl. Oguntoye, Katharina/Ayim, May/Schultz, Dagmar (Hg.) (1986): Farbe bekennen. Afro-Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin. Orlanda.

BOZZI SCHMIDT/ANNA NIKOLENKO

Widersprüchliche Anforderungen an Lehrer:innen und Schule im Kontext produktiver Heterogenitätsdiskurse

In diesem Beitrag thematisieren wir die Produktivität der aktuellen Heterogenitätsdiskurse mit Bezug auf die Differenzmarkierung ›Migrationshintergrund‹ und besprechen beispielhaft (unterschiedlich-widersprüchliche) Adressierungen sowie mit ihnen verbundene (unterschiedlich-widersprüchliche) Handlungspositionen von Lehrenden. Im Anschluss fragen wir in einer allgemeineren Einstellung, wie Lehrer:innen (strukturell) unterstützt werden können, Bedingungen des eigenen Handelns, eigene Handlungskontexte und -konzepte zu untersuchen und ein reflexives Umgehen mit Widersprüchlichkeiten dieses Handelns zu entwickeln. Denn diese Operationen sehen wir als grundlegend in der Suche nach einer Perspektive für die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit in Schule, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, schulorganisatorische Prozesse, Interaktionen sowie eigene Denk- und Handlungsmuster als miteinander verwoben denken und erfassen kann.

Wir sprechen als Personen, die nicht den schulischen Alltag mitgestalten, aber in verschiedenen Positionen als Bildungsarbeitende Lehrer:innen und Schüler:innen punktuell oder längerfristig begleiten. Wir wählen in diesem Artikel zwar eine eher analytisch-distanzierte Perspektive, unsere Erfahrungen fließen aber dennoch mit ein.

Diskurse zu Heterogenität und Ordnungen der Dominanz – wovon wird gesprochen?

Einige Beiträge in diesem Dossier thematisieren die funktionale Beteiligung der Schule an der Herstellung von Differenz, Diskriminierung und sozialer Ungleichheit. Mehr oder weniger explizit wird aufgezeigt, dass mit einer Perspektive auf das (zentrale) schulische Ordnungsprinzip ›Leistung‹ die kapitalistischen Verwertungslogiken, die dieser Kategorie zugrunde liegen, befragt werden können. Zugleich verdeutlicht diese Perspektive, inwiefern die vermeintlich »legitime Leistungsdifferenzordnung« auf »illegitime« Differenzierungen (etwa Zuschreibungen wie ›Migrationshinter-

BOZZI SCHMIDT:

ZU MEINER PERSON

Ich lebe in Bremen und arbeite seit fast 20 Jahren in unterschiedlichen Zusammenhängen zu Diskriminierung und Rassismus. Obwohl ich theoretisch weiß, dass mein Bemühen um diskriminierungs- und rassistuskritisches Handeln aus *weißer* und mehrfach-privilegierter Positioniertheit heraus immer in Widersprüche eingebunden bleibt, suche ich weiterhin nach Räumen und Möglichkeiten, in denen ich weniger zur Fortführung von Gewaltstrukturen, sondern durch einen verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen, die mir zur Verfügung stehen, mehr zu ihrem Abbau beitragen kann. Aktuell arbeite ich in unabhängigen Projekten in der Sozialberatung.

ANNA NIKOLENKO:

ZU MEINER PERSON

Ich lebe seit 24 Jahren in Dresden und habe hier zu meiner Tätigkeit im Bereich rassistuskritischer politischer Bildung gefunden. Das Kennenlernen rassistuskritischer theoretischer Perspektiven hat mir ermöglicht, eigene Erfahrungen und Vorstellungen – als Person und Pädagogin – neu (ein)zuordnen. Als Bildungsreferentin in der LAG pokuBi Sachsen e. V. bin ich insbesondere mit den Fragen pädagogischer und institutioneller Professionalisierung in



der Migrationsgesellschaft befasst. Ich interessiere mich aber auch sehr für eine Perspektive auf Stadt als einen (öffentlichen) Bildungsort, für (Bildungs)Erfahrungen von Stadt-Bewohner:innen und -Institutionen. Immer wieder frage ich mich selbst: Was lehrt mich Dresden warum (nicht)?

UNSERE VISION

Wir teilen die Erfahrung, dass diskriminierungs- und rassismuskritische Anliegen in Schule – sei es im Kontext von Bildungsarbeit, Forschung oder Unterricht – oftmals wenig transformative Wirkungen erzeugen können. Vielmehr nehmen wir wahr, dass auch kritische Impulse vereinnahmt und in die verwertungsorientierte, gesellschaftliche Dominanzordnungen stabilisierende Struktur eingespeist werden. Auch wenn oftmals der Gedanke naheliegt, dass es zunächst gesellschaftliche Veränderungsprozesse braucht, damit eine andere Schule möglich wird, möchten wir nicht auf diese warten. Wir möchten uns Schule als Ort vorstellen, von dem aus gesellschaftliche Veränderungen gedacht und angestoßen werden können!

In dieser Schule ist es möglich, kritische Perspektiven auf Gesellschaft einzunehmen, andere Formen des Zusammenlebens zu denken und zu leben. Dies kann nur in einem gemeinschaftlichen Projekt realisiert werden, in dem die Würde und Rechte aller Personen geschützt sind, gegenseitiges Zuhören geübt wird und die Perspektiven und Erfahrungen von allen Beteiligten Resonanz erfahren und Wirkung entfalten können.

grund«, »Behinderung«, »Gender« oder auch »sozialer Status«) zurückgreift bzw. auf diese angewiesen ist.^{1*} Schule ist also nicht nur in der Herstellung von Leistungshierarchien (stark/schwach) produktiv, sondern ebenfalls in der Herstellung von Normalitätskonzepten (normal/abweichend) und Zugehörigkeitsordnungen (Wir/Andere). Zwar wird versucht, unterschiedliche Entscheidungen über Bildungsverläufe, Empfehlungen und Qualifikationen, mit welchen Schüler:innen die Schulen verlassen, ausschließlich über die Bezugnahme auf Leistung zu rechtfertigen. Zahlreiche Untersuchungen zeigen allerdings, dass und inwiefern alle diese Ordnungsmuster in Bezug auf die Verteilung von Bildungsprivilegien ihre Wirkung entfalten. Mit Blick auf die gesellschaftlichen Funktionen der Schule wird zudem deutlich, dass ungleiche Bildungsmöglichkeiten im Schulsystem nicht nur einen unbeabsichtigten Effekt darstellen. Indem Subjekten unterschiedliche Positionen zugewiesen werden, können bestehende gesellschaftliche Ordnungen, ► Machtverhältnisse, die Verteilung von Arbeit, Teilhabe, Privilegien und Ressourcen aufrechterhalten werden. Während diese Ordnungen und Funktionen in dominanten ► Diskursen wenig problematisiert oder zur Diskussion gestellt werden, erfährt der Anspruch an Schule, Bildungsungerechtigkeit und Hierarchien abzubauen, breite öffentliche Aufmerksamkeit. Schule steht so vor der Herausforderung, sich in einer Weise auf die von ihr selbst (mit)erzeugten Differenzen zu beziehen, die das rhetorisch unstrittige Anliegen Bildungsgerechtigkeit zu realisieren ermöglicht.^{**}

Mit diesen widersprüchlichen Anforderungen an Schule sind widersprüchliche Handlungspositionen von Lehrer:innen verbunden. Diese zeigen sich in besonderer Weise dadurch, dass neben dem Auftrag der Vermittlung eines curricular vorgegebenen Wissens selektive Aufgaben von Schule gewährleistet und

* Siehe Beiträge von Paul Mecheril »Illusion der Inklusion« sowie von Saphira Shure/Anja Steinbach in diesem Band.

** Laut UN-Ausschuss Sozialpakt umfasst das Recht auf Bildung die Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Eignung und Anpassbarkeit von Bildung. Siehe diesbezüglich die Information auf S. 30 in diesem Band.

gleichzeitig diskriminierende Effekte vermieden werden sollen. Die Vermeidung von Diskriminierungen in Schulen wird oft unter dem Label ›Umgang mit Heterogenität‹ als Kompetenzerwartung an Lehrer:innen formuliert. ›Heterogenität‹ fungiert dabei als Marker von Unterschieden auf der Seite von Schüler:innen. Mit dem ›Umgang‹ wird die Frage nach einer angemessenen pädagogischen Bezugnahme auf Lerndifferenzen, oder auch auf die Vielfalt sozialer Lagen, (Start-)Voraussetzungen und Bildungsweisen von Schüler:innen in den Fokus gerückt.² In kritischeren erziehungswissenschaftlichen (›Heterogenitäts(-)Diskursen werden auch (unterschiedliche) Positionierungen von Lehrer:innen wahrgenommen, mit Blick auf dominante Perspektiven sowie auf Effekte der Kategorisierung und Zuschreibung von ›Migrationshintergründen‹.

Schüler:innen heterogen, Lehrer:innen homogen?

Insbesondere seit der Jahrhundertwende ist die Aufmerksamkeit dafür gewachsen, dass im Schulsystem (vermeintlich) migrationsbedingte Kategorisierungen, über die Schüler:innen als heterogen gekennzeichnet (und oft zum Problem gemacht³) werden, besonders wirkungsmächtig in Hinblick auf die zugestandenene Bildungsmöglichkeiten sind.⁴ Zugleich wird festgestellt, dass die Zusammensetzung der Lehrer:innenschaft in Schulen in Deutschland in Bezug auf diese Differenzierungskategorien wenig heterogen ist. Tendenziell repräsentiert die Lehrer:innenschaft nicht zufällig die mittelständisch-bürgerlichen, heteronormativen, weiß-deutschen, monolingualen Ordnungen, Normen und Normalitätsvorstellungen, an denen sich

2 vgl. Dirim/Mecheril 2018

3 Eines von zahlreichen Beispielen für diese Problem-Rhetorik findet sich im Themenbericht »Schulische Bildung und Migration in Dresden«, wenn von »Probleme[n] an Dresdner Schulen mit hohem Migrationsanteil« die Rede ist. Vgl. Beyer 2020: 8. Auf den Themenbericht beziehen wir uns mehrmals auch in der Einleitung zu diesem Dossier. Online unter www.dresden.de/media/pdf/bildung/05__Schulische_Bildung_und_Migration_Links_aktiviert.pdf (20.12.2020)

4 Einer der Befunde des Bildungsberichtes ist, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrundzuweisung in Dresden doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss als Jugendliche ohne Migrationshintergrundzuweisung verlassen. Online unter https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/bildungsmanagement/3._Dresdner_Bildungsbericht_2019_Gesamtversion.pdf (20.12.20) Für die BRD siehe u. a. in der OECD-Sonderauswertung der PISA-Daten: <http://www.oecd.org/pisa/>; <https://www.migrationsrecht.net/nachrichten-wirtschaft-arbeit-und-soziales/oecd-pisa-studie-kinder-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-bildung.html> (20.12.2020)

das Bildungssystem (inklusive der Lehrer:innenausbildung) orientiert. Mark Terkessidis bezeichnete daher das »Lehrerzimmer an deutschen Schulen« schon 2013 zugespitzt als »Parallelgesellschaft«⁵. Bezogen auf Lehrer:innenkollegien in Schulen in Deutschland wird Heterogenität also kaum diagnostiziert – weder als Normalfall noch als Problemfall; die Homogenität in den Kollegien erscheint allerdings sehr allmählich thematisierungs- und problematisierungsbedürftig.

In ihrem Gastbeitrag für den »Mediendienst Integration« stellte Yasemin Karakaşoğlu im Oktober 2018 mit Bezug auf die Daten des Statistisches Bundesamts 2017 fest, dass ca. acht Prozent der Lehrer:innen in der BRD einen s. g. Migrationshintergrund hätten, während dieser rund einem Drittel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland zugeschrieben wird.

Die Situation in Sachsen im Schuljahr 2017/2018 fasst Juri Haas in seinem Beitrag für »E&W Sachsen« (Ausgabe 01/2019) folgend zusammen: Die Eltern von etwa 9,5 Prozent der ca. 367 000 Schüler:innen an den allgemeinbildenden Schulen gaben auf freiwilliger Basis an, dass ihre Kinder einen s. g. Migrationshintergrund hätten. Migrationshintergrund bedeute hier, dass die Kinder mehrsprachig aufwachsen und mindestens ein Elternteil nach Deutschland zugewandert ist.⁶ Im benannten Schuljahr 2017/2018 standen (von insges. über 30 000) ca. 200 migrierte Lehrer:innen mit einem nicht in der BRD erworbenen Bildungsabschluss im Schuldienst. 26 von ihnen erwarben ihren Berufsabschluss außerhalb der EU, davon 6 außerhalb von Europa (2 in den USA, 2 in der Türkei, 1 in Kanada, 1 in Ägypten). Hingegen wurden von 680 ausgebildeten Lehrer:innen im Zeitraum von 2016 bis 2018 Anträge zur Anerkennung eines ausländischen Abschlusses auf Grundlage des sächsischen Befähigungs-Anerkennungsgesetzes beim Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) gestellt.

5 vgl. Terkessidis (2013), online unter www.derstandard.at/story/1363707821498/das-lehrerzimmer-ist-die-parallelgesellschaft (20.12.2020)

6 Es geht um eine landesspezifische schulstatistische Erfassung eines ›Migrationshintergrundes‹ von Schüler:innen nach einer Definition, die von der Definition des Bundesamtes für Statistik abweicht. Vgl. z. B. Kemper 2017, Beyer 2020



10 Prozent der Anträge wurden anerkannt, 20 Prozent abgelehnt und für 70 Prozent Auflagen formuliert, die wiederum nur 4 Prozent von den 70 Prozent Antragsteller:innen erfüllen konnten: auf eigene Kosten innerhalb von maximal zwei Jahren einen Anpassungslehrgang für ein zweites Fach zu absolvieren.

Juri Haas verweist darauf, dass auch die bis zum Jahr 2017 zumindest theoretisch bestehende Möglichkeit, über den Seiteneinstieg in den Schuldienst eingestellt zu werden, für migrierte Lehrer:innen nun nicht mehr bestehen würde. Er konstatiert, dass sich damit »in Sachsen 85 Prozent der Pädagog*innen mit ausländischen Lehramtsabschlüssen in einer Sackgasse wieder[finden]. Für eine Anerkennung als Lehrkraft sind sie nach Ansicht des LASUB nicht ausreichend qualifiziert, für den Seiteneinstieg hingegen überqualifiziert. Die Konsequenz ist, dass Bewerber*innen mit in- oder ausländischen Abschlüssen ohne Lehramtsqualifikation auch mit nur einem ableitbaren Unterrichtsfach eingestellt werden, während ausgebildeten Lehrkräften, häufig mit jahrelanger Berufserfahrung, der Einstieg in den sächsischen Schuldienst verwehrt wird, wenn sie nur ein Fach studiert haben.«

Aktuellste Zahlen des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen sind vom Jahr 2019: In diesem Jahr wurden von 145 abgeschlossenen Verfahren bei 238 Anträgen 19 Prozent positiv entschieden, 29 Prozent negativ und 52 Prozent mit o. g. Auflagen. Die allermeisten Anträge wurden von Personen gestellt, die ihren Abschluss als Lehrer:in in der EU bzw. in einem europäischen Land erlangt haben.

Bezugnehmend auf die Erfahrungen des im Jahr 2017 im Rahmen des Projektes »Migration – Flucht – Bildung. Bildungsorte einer sich öffnenden Stadt« der LAG pokuBi Sachsen e. V. gegründeten »Netzwerks für migrierte Pädagog:innen« lässt sich zu Dresden folgende Aussage treffen: Es sind fast ausschließlich Lehrer:innen für herkunftssprachlichen Unterricht bzw. durch (externe) Unterstützungsprogramme im Kita-/Hort- und Schulbereich eingebundene Pädagog:innen in Rollen von »Sprach- und Integrationsmittler:innen« (in Dresden vier arabischsprachige Personen in vier Schulen »mit besonderem

Förderbedarf) und »Kulturlotsen«, die im System Schule mitwirken können. Auf (fachlicher) Qualifikationsebene größtenteils abgewiesen, finden die migrierten Lehrer:innen ihre (kleine) Chance darin, als »Brückenbauer:innen«⁷ mit einbezogen zu werden, um zwischen der *weiß*-deutschen Lehrer:innen- und Schüler:innenschaft und von ihnen angeblich auf einer kulturellen und sprachlichen Ebene abweichenden Schüler:innen und ihren Familien zu vermitteln. Dies ist auch die formulierte Erwartung entsprechender Programme.⁸

Quellen:

Haas (2019): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in Sachsen immer noch selten. E&W Sachsen – Ausgabe 01/2019, online unter <https://www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/lehrkraefte-mit-migrationshintergrund-in-sachsen-immer-noch-selten/> (20.12.2020)

IQ Netzwerk Sachsen (2020): Statistiken zu Anerkennungsverfahren nach BQFG und SächsBQFG in Sachsen 2018 und 2019

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Kamenz, 2020, online u. a. https://www.statistik.sachsen.de/download/statistisch-betrachtet/broschur_statistik-sachsen_statistisch-betrachtet_bildung.pdf (20.12.2020)

Staatsministerium für Kultus: Programm Schulassistent. online unter <https://www.schule.sachsen.de/programm-schulassistent-6864.html> (20.12.2020)

Yasemin Karakaşoğlu (2018): Vielfalt ist eine Aufgabe für alle. Mediendienst Integration 11.10.2018, online unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/vielfalt-ist-eine-aufgabe-fuer-alle.html> (20.12.2020)

7 Yalız Akbaba weist darauf hin, dass Lehrer:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund oft mit der Adressierung und Erwartung als »Integrationsmissionare«, »Integrationshelfer«, »Brückenbauer«, »Vorbilder« konfrontiert werden und stellt eine Zusammenschau der bildungspolitischen Äußerungen zur Verfügung (vgl. Akbaba 2019, Akbaba et al. 2013)

8 LaSuB stellt auf seiner Homepage das Programm »Schulassistent« mit folgendem Hinweis vor: »Sprach- und Integrationsmittler zählen ebenfalls zu den Schulassistenten. Sie haben die Aufgabe, die Betreuungslehrer [...] zu unterstützen und eine sprachliche sowie kulturelle Brücke zwischen Schülern und Schule zu bauen. Zudem stehen sie den Eltern mit geringen Deutschkenntnissen als Ansprechpartner in der Schule zur Verfügung und können beispielsweise bei dem Kontakt zu Ämtern oder anderen außerschulischen Einrichtungen behilflich sein.« Vgl. online unter www.schule.sachsen.de/programm-schulassistent-6864.html (21.12.2020)

In kritischeren Diskursen wird auf eine Homogenität der Lehrer:innenschaft verwiesen, um gesellschaftliche Repräsentationsverhältnisse und ihre Effekte zu problematisieren. Herstellungsprozesse von Dominanzordnungen auf diese Weise zu markieren, wirkt der Normalisierung und Bestätigung durch ihre Nichtthematisierung entgegen. Diese diskursive Strategie ist allerdings in sich ambivalent. Denn gleichzeitig wiederholt sich die Unsichtbarmachung von Lehrer:innen, die (bezogen auf  natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten) in den mehrheitlich dominanzkulturellen und -sprachlichen Lehrer:innenkollegien ohnehin schon keine fraglose Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren. Ein solches Verkennen ist kein Einzel-Versehen; vielmehr ist auch der Aus-, Fort- und Weiterbildungsmarkt durch eine solche strukturelle und funktionale Ignoranz gekennzeichnet: Z. B. sprechen trotz anhaltender Kritik viele Angebote fast ausschließlich und vermeintlich selbstverständlich dominanzkulturelle weiß-deutsche Pädagog:innen an; »interkulturelle Kompetenz« wird dabei als Qualifikation in Aussicht gestellt, die Pädagog:innen befähigt, mit Schüler:innen, die als kulturell Andere konstruiert und den Pädagog:innen gegenübergestellt werden, kompetent umzugehen – d. h. ohne, dass dabei die gesellschaftlichen /schulischen Abläufe irritiert werden.^{9***}

»Heterogenitätskompetente« versus »heterogenitätsbegabte« Lehrer:innen?

Als Antwort auf die Problematisierung der »Homogenität« der Lehrer:innenschaft folgt in vielen Fällen eine Forderung nach mehr Lehrer:innen »mit Migrations-

hintergrund/-geschichte« bzw. allgemein nach mehr Heterogenität in Lehrer:innenzimmern.¹⁰ Damit wird neben einer Differenzierung von Schüler:innen auch eine Differenzierung von Lehrer:innen entlang der Linie »Migrationshintergrund« vorgenommen.

Abhängig von den Zuschreibungen und Platzzuweisungen entlang der Differenzierungskategorie »Migrationshintergrund« werden unterschiedliche Erwartungen an Lehrer:innen formuliert, die im schulischen Alltag erfahrbar und sichtbar werden: Lehrer:innen ohne Migrationshintergrundzuweisung wird eingeräumt, über bestimmte Kompetenzen und ein bestimmtes Wissen zum Thema »Heterogenität«, verstanden vor allem als »Umgang« mit kulturell anderen Schüler:innen, nicht zu verfügen – sie werden zur eigenen Qualifizierung ermutigt und ihnen werden entsprechende Angebote gemacht; von Lehrer:innen mit Migrationshintergrundzuweisung wird hingegen erwartet, dass sie qua zugewiesener Positioniertheit selbstverständlich über diese und weitere »Begabungen« verfügen, also keiner Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote im Themenfeld »Heterogenität« bedürfen.¹¹

In den folgenden Ausführungen nehmen wir diese unterschiedlichen diskursiven Anrufungen von Lehrer:innen in Bezug auf jeweilige Handlungsoptionen in den Blick.¹²

*** Siehe hierzu auch den Beitrag von Anna Sabel/ Özcan Karadeniz in diesem Band.

9 Z. B. sind im Katalog der Lehrer:innenfortbildungen in Sachsen unter dem Stichwort »Heterogenität« für das Jahr 2021 folgende Angebote zu finden: »Zukunft in Vielfalt – interkulturelle Kompetenz in Schulklassen u. a. Gruppierungen, zur Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund«, »Interkulturelle Kompetenzen in Konfliktsituationen«, »Interkulturelle Unterrichtskommunikation und kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer«. In Beschreibungen dieser Angebote wird auf Schüler:innen »mit Migrationshintergrund« Bezug genommen, bei den Benennungen der Zielgruppen für die Fortbildungen (»Lehrkräfte« der Grund-, Ober- oder berufsbildenden Schulen bzw. DaZ-Betreuungslehrkräfte) wird allerdings kein Hinweis auf »Migrationshintergrund« gemacht. Vgl.: www.schulportal.sachsen.de/fortbildungen/suche_kategorisierung.php (20.12.2020)

10 Siehe z. B.: www.change-magazin.de/de/gefluechtete-lehrer (20.12.2020) oder: www.rnd.de/panorama/hamburgs-erster-schwarzer-lehrer-ich-war-eine-raritat-DMLR2ZERMM-47PETC3JSB4JLDS4.html (21.12.2020)

11 Als »Begabung« vorausgesetzt wird z. B., dass Lehrer:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund alle noch so unterschiedlichen Lebenswelten von Schüler:innen mit Migrationshintergrundzuweisung kennen, verstehen und »integrieren« können. Des Weiteren werden z. B. Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien, die einen positiven Einfluss von Lehrer:innen mit Migrationshintergrundzuweisung auf Schüler:innenleistungen aufzeigen (vgl. z. B. Studie des RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung (2020)), oft dahingehend interpretiert, als würde es an der »Natur der Sache« liegen, dass Lehrer:innen mit Migrationshintergrundzuweisung auch in Bezug auf Unterrichtsdidaktik selbstverständlich einen besseren Zugang zu den Schüler:innen mit Migrationshintergrundzuweisung haben würden. Zugleich werden Enttäuschungen artikuliert, wenn der erwartete Effekt, wie sich die mitgebrachten »Begabungen« auf die Schüler:innen auswirken, nicht einstellen. Bezeichnend dafür ist der Artikel in der ZEIT vom 13.09.2017: »Die Überschätzten. Lehrer mit Migrationshintergrund sollen Einwandererkindern Vorbild sein und Brücken bauen. Doch ihr Einfluss ist gering.« Vgl. dazu auch Akbaba 2017, 2019.

12 Die Verwendung der dichotomisierenden Kategorisierung verstehen wir als provisorisch, um herrschaftsstabilisierende Mechanismen und Funktionen des gleichzeitig differenzierenden und normierenden Diskurses befragen zu können.

›Heterogenitätskompetent‹?

Die Handlungsposition von *weiß*-deutschen Lehrer:innen lässt sich vor dem Hintergrund bisheriger Überlegungen in folgender Weise konkretisieren: Zum einen werden sie adressiert als diejenigen, von deren mehr oder weniger kompetentem bzw. angemessenem Umgang mit Heterogenität und deren ›richtiger Haltung‹ die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit abhängt. Die formulierten Erwartungen sowie entsprechende an sie gerichtete Bildungsangebote (s. o.), beziehen sich somit oft auf die Veränderung ihrer (›falschen‹) Einstellungen und Vorurteile, sowie ihres potentiell ›heterogenitätsinkompetenten‹ Handelns. Zum anderen fungieren sie in ihrer machtvollen und privilegierten Positioniertheit in der Schule als »Normalisierungsagent:innen«¹³ – also diejenigen, die durch ihre ›Heterogenitätskompetenz‹ in der Lage sind, die (migrationsbedingt/kulturellbedingt) heterogenen Schüler:innen so zu fördern, dass die konstruierte Differenz zumindest nachweislich keinen Unterschied mehr macht (insbesondere in Bezug auf zertifizierbaren Bildungserfolg). Die bestehenden Ordnungen erfahren somit keine Irritation, sondern schulische Norm-, Wert- und Verwertungsvorstellungen werden scheinbar beiläufig aufrechterhalten, gelebt und nicht zuletzt durch die Verbeamtung dominanzzugehöriger Lehrer:innen festgeschrieben.

Die Widersprüchlichkeit der Handlungsposition von *weiß*-deutschen Lehrer:innen ergibt sich aus der Unvereinbarkeit dieser gleichzeitigen Anforderungen: Schließlich erzeugen die schulischen/gesellschaftlichen Ordnungen, die zu stabilisieren sie verpflichtet werden und von denen sie in Hinblick auf ihre abgesicherte und privilegierte Position profitieren, erst die Heterogenität, die in diesen Ordnungen vor dem Hintergrund von Ansprüchen an Bildungsgerechtigkeit notwendig zum Problemfall wird und wiederum (von den Pädagog:innen) pädagogisch behoben werden soll. Um in diesem Anforderungskonglomerat die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten, werden spezifische Strategien erlernt, die mit nicht unerheblichen Ausblendungsleistungen (bezüglich der Widersprüche) und Verschleierungsmechanismen (bezüglich eigener Privilegierungen) einhergehen.

Weiß-deutschen Lehrer:innen wird nahegelegt, das eigene Handeln an der Funktionalität und Stabilisierung gegebener Ordnungen zu orientieren. Dabei kommen nicht nur die verfügbaren, schuldisziplinären Techniken der Reglementierung, (Leistungs-)Kontrolle, Individualisierung und Überforderung zum Einsatz, sondern womöglich auch das Interesse, die eigene privilegierte Position in Schule abzusichern. Eine Orientierung des eigenen pädagogischen Handelns an der Veränderung von gegebenen Herrschaftsordnungen geht demgegenüber auch mit einer Irritation eigener Selbstverständlichkeiten und Destabilisierung der eigenen Vormachtstellung einher. Um das eigene Handeln in diesen Zusammenhängen zu begreifen, sind Lehrer:innen auf Räume kritischer Reflexion angewiesen, die allerdings strukturell meist verwehrt werden.

›Heterogenitätsbegabt‹?

Die spezifische Handlungsposition von Lehrer:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund im monokulturellen und -sprachlichen Schulkontext in Deutschland wird von Viola Georgi et al. im Rahmen der Studie zur migrationsgesellschaftlichen ›Vielfalt im Lehrzimmer‹ untersucht und thematisiert.¹⁴ Sie fragen nach der Situation von Lehrer:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund, sowie nach ihren Strategien und Umgangsweisen mit spezifischen Adressierungen und Erwartungen. Hinsichtlich der Situation an den Schulen kommen in der Studie gerade auch solche Diskriminierungserfahrungen zur Sprache, die Lehrer:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund in Interaktionen mit ihren Kolleg:innen ohne entsprechende Zuweisung machen. Diese Erfahrungen setzen eigene Diskriminierungserfahrungen als Schüler:innen fort und bilden die Erfahrungen von Schüler:innen ab, so die Forscher:innen.¹⁵ Im Hinblick auf die unterschiedlichen Adressierungen von Lehrer:innen mit oder ohne Migrationshintergrundzuweisung stellen die Autor:innen heraus, dass Lehrer:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund vielfach als ›change agents‹ angerufen werden und in der Schule zum Teil Sozialarbeiter:innenaufgaben übernehmen sollen.**** Während Lehrer:innen ohne

**** Siehe hierzu auch den Beitrag von Karim Fereidooni in diesem Band.

13 vgl. Kalpaka 2009a: 34

14 vgl. Viola Georgi et al. 2011

15 vgl. Georgi 2015

Zuweisung eines Migrationshintergrundes nicht in dieser bestimmten Positioniertheit angesprochen sind, werden Lehrer:innen mit Zuweisung eines Migrationshintergrundes vielfach auf diese reduziert und in eine Sonderposition manövriert: »[V]on der Bildungspolitik als Hoffnungsträgerinnen und -träger Interkultureller Öffnung von Schule«¹⁶ gelabelt, wird ihnen im schulischen Alltag vielfach die Rolle derjenigen zugewiesen, die mit Eltern sprechen, übersetzen und vermitteln sollen. Kompetenz und Professionalität wird dabei aus einer vorgestellten »Lebensgeschichte«¹⁷ zugeschrieben.

Wenn es in Schulen an »heterogenitätsbegabten« Pädagog:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund mangelt, wird die Verantwortung für als (migrationsbedingt/kulturellbedingt) heterogen konstruierte Schüler:innen manchmal auch an die auf diese Schüler:innen »spezialisierten« Lehrer:innen abgegeben bzw. delegiert. In Dresdner Schulen, in denen der Zugang zu Stellen als Lehrperson meist verwehrt bleibt, berichten die s.g. »Betreuungslehrer:innen«, die in Vorbereitungsklassen Deutsch als Zweitsprache unterrichten und gleichzeitig die Funktion als Mentor:innen und »Integrationsbegleiter:innen« für Schüler:innen mit Migrationshintergrundzuweisung erfüllen sollen, dass in vielen Fällen Fach- und Klassenlehrer:innen sich aufgrund der Zugehörigkeit der Schüler:innen zu einer Vorbereitungsklasse weniger in der Verantwortung für diese sehen.

Quellen:

Ausländerrat Dresden e. V. (Hg.) (2018): Dokumentation zum öffentlichen Fachaustausch »Schule exklusiv« (Teil 1/2), online unter www.auslaenderat.de/wp-content/uploads/sites/33/2018/09/Dokumentation_Fachaustausch-Schule-exklusiv-Teil-I-und-Teil-II.pdf (20.12.2020)

Beyer, Cornelia (2020): Themenbericht Bildung und Migration in Dresden. Schulische Bildung und Migration. In: Bildungskoordination für Neuzugewanderte der Landeshauptstadt Dresden. Online unter www.dresden.de/media/pdf/bildung/05_Schulische_Bildung_und_Migration_Links_aktiviert.pdf (20.12.2020)

Bezogen auf die Handlungsposition von Lehrer:innen (oder auch in anderen Rollen einbezogenen Pädagog:innen) mit zugewiesenem Migrationshintergrund lässt sich damit ebenfalls eine Widersprüchlichkeit herausstellen, die sich von der beschriebenen Ambivalenz von Lehrer:innen ohne eine solche Zuweisung unterscheidet. Drorit Lengyel und Lisa Rosen beschreiben die prekäre Situation von Lehrer:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund in mehrheitlich weiß-deutschen Kollegien, wo z. B. fraglich bleibt, ob »der Einsatz ihrer sprachlichen Ressourcen, d. h. ihrer Herkunftssprachen im schulischen Raum akzeptiert bzw. gefordert oder auch abgelehnt wird«¹⁸. Ebenfalls herrscht Unklarheit, inwiefern eine gesellschaftliche und kollegiale Anerkennung daran geknüpft ist, dass die zugewiesene Position auch eingenommen, zugeschriebene Ressourcen eingebracht, womöglich faktische Mehr-Arbeit geleistet wird und eine oft erwartete kulturelle Brückenbauarbeit¹⁹ in Augen weiß-deutscher Kolleg:innen erfolgreich ist. Yalız Akbaba formuliert es folgendermaßen: »Vorstellungen von Lehrenden als Kulturbrücken leisten Macht- und Anspruchssicherung Vorschub, die eine sich als selbstverständlich als zugehörig erachtende Gruppe über andere erhebt, deren Zugehörigkeit noch unter Beweis zu stellen ist.«²⁰ Welche Strategien wählen Lehrer:innen mit Migrationshintergrundzuweisung, um mit den Adressierungen und Anforderungen, die ihre Anwesenheit erst »legitim« zu machen scheinen, umzugehen? Was bedeutet es, sich dieser Ordnung zu unterwerfen? Was bedeutet es für die Lehrer:innen? Und für die vorherrschende Ordnung? Und wo sind die Räume, in denen Lehrer:innen mit Migrationshintergrundzuweisung sich über diese Zumutungen und ihre Strategien des Umgangs mit diesen austauschen können?

Auch in Reaktion auf die Ergebnisse der o. g. Untersuchungen wird die »interkulturelle Öffnung der Lehrerzimmer«²¹ allmählich als ein notwendiger Aspekt

18 Lengyel/ Rosen 2012

19 S. auch Fußnote 7 in diesem Text. Auf die selbstgestellte Frage: »Warum Deutschland mehr Lehrer mit Migrationshintergrund braucht« gibt »Chance: Das Magazin der Bertelsmann-Stiftung« am 15.11.2018 folgende Antwort: »[...]mehr Lehrer mit Migrationshintergrund [würden] die Schule bereichern: als Vorbilder für Kinder ohne deutsche Eltern, als empathische Ansprechpartner für die Eltern selbst und als Brückenbauer zwischen den unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Und sie könnten helfen, den massiven Lehrermangel zu lindern.« Vgl. online unter www.change-magazin.de/de/gefluechtete-lehrer (20.12.2020)

20 Akbaba 2019: 114

21 Krüger-Potratz 2015: 137

16 vgl. Georgi et al. 2012

17 vgl. Karakaşoğlu et al. 2013: 81; vgl. Georgi 2015: 314f.

eines Perspektivwechsels von Schulen anerkannt, obgleich Umsetzungsversuche in erster Linie auf die Beharrlichkeit der Normierungsmacht ›Homogenität‹ auf allen Ebenen von Schule verweisen. Die Forderung nach mehr Lehrer:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund bleibt zudem insofern problematisch, als ihnen vielfach die Verantwortung für Veränderung einseitig zugeschrieben wird. Auch ist unklar, ob es bei dieser Forderung um den Abbau struktureller Diskriminierung oder die Bewältigung eigener widersprüchlicher Situation geht, die Lehrer:innen ohne Migrationshintergrundzuweisung bzw. ganze Schulkollegien oft in Bezug auf den ›Umgang‹ mit als (migrationsbedingt/kulturellbedingt) anders konstruierten Schüler:innen als ›Überforderung‹ kommunizieren. Viola Georgi betont, dass Lehrende mit zugewiesenem Migrationshintergrund »die anderswo verursachten Schiefen der Steuerung und Gestaltung von Einwanderung in Deutschland nicht lösen können«²², und erst recht nicht in Rollen als – meist durch externe Unterstützungsprogramme eingesetzten – ›Sprach- und Integrationsmittler:innen‹ bzw. ›Kultur Dolmetscher:innen‹.

Veränderungsprozesse an Schulen sind von wesentlich mehr Bedingungen abhängig als von der ›Vielfalt im Lehrerzimmer‹; mindestens bedarf es struktureller Anknüpfungspunkte, damit die als Expert:innen angerufenen Lehrenden ihre ›Expertise‹ auch einbringen können.

Wie der Realisierung der Bildungsgerechtigkeit in Schule näher kommen?

Wir haben thematisiert, wie durch strukturelle Voraussetzungen (u. a. Einstellungsbedingungen), diskursive Praxen und Anrufungen sowohl unterschiedliche Mitgliedschaftsbedingungen/-möglichkeiten, als auch Differenzierungen in den Mitgliedschaftsrollen von Lehrenden hergestellt werden, die mit spezifischen ›Verhaltenserwartungen‹ verbunden sind. Die Handlungspositionen von Lehrenden zeigen sich zwar immer widersprüchlich; es macht aber sehr wohl einen Unterschied, ob die Widersprüchlichkeit darin besteht, in einem System mitzuwirken, in dem Lehrende selbst nicht fraglos zugehörig und anerkannt sind und damit die Teilhabe auch bedeutet, an der eigenen Ungleichstellung bzw. ⚡ Diskriminierung mitzuwirken,

oder ob die Widersprüchlichkeit für Lehrpersonen, die von diesem System profitieren, darin besteht, dass der Auftrag der Bildungsgerechtigkeit eine Destabilisierung der bestehenden Ordnungen voraussetzt, die sie zugleich zu stabilisieren beauftragt sind und von denen sie profitieren, zumal ihre Privilegien durch sie abgesichert werden.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich für die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit nun weniger der Bedarf nach einem ›kompetenten Umgang mit der Heterogenität der Schüler:innenschaft‹. Vielmehr wird zuallererst ein Bedarf an Strukturen deutlich, die wirklich offen sind für Veränderungen, d. h. bereit für den Abbau der herrschenden Ordnungen, welche Diskriminierungen auf allen Ebenen fortschreiben.

Bildungsgerechtigkeit wäre somit zunächst auf der Ebene der Zugänge für Lehrer:innen zu realisieren. Schließlich hält nicht zuletzt die Aberkennung von nicht in Deutschland erworbenen Qualifikationen und Bildungsabschlüssen und damit die Verweigerung des Zugang von migrierten Lehrer:innen in das deutsche Bildungssystem die monokulturelle, monolinguale Dominanzgesellschaftliche Ordnung in Schule aufrecht. Zugleich spiegelt sich hier der strukturelle ⚡ Rassismus, bezogen auf die Zuweisung von Positionen auf dem Arbeitsmarkt, wider. Schule ist durch und durch von dieser Verwertungslogik durchzogen. Oder andersherum: Veränderungen in Schule wirken immer auch in die Gesellschaft!

Bildungsgerechtigkeit würde dann auch bedeuten, dass Lehrer:innen gleichermaßen Qualifikationsangebote und -möglichkeiten erhalten. Der Aus-, Fort- und Weiterbildungssektor ist damit ebenfalls gefragt, die eigenen Angebote und ihre beschränkte Perspektivität auf weiß-deutsche Lehrer:innen zu prüfen und zu hinterfragen.

Es ist keine Lösung, den (migrierten und) BIPoC-Pädagog:innen den Umgang mit migrationsbedingt heterogenen bzw. natio-ethno-kulturell geänderten Schüler:innen zu delegieren. Vielmehr gilt es, die Verantwortung der dominanzgesellschaftlichen Schule und der mehrheitlich weiß-deutschen Lehrer:innenschaft anzuerkennen, da es ihren Mut und ihre Bereitschaft braucht, von den dominanten Ordnungen Abstand zu nehmen und eigene Vormachtstellungen loszulassen. Schule muss sich strukturell in einer Weise verän-

dern, dass alle Schüler:innen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Lebensrealitäten Resonanz erfahren.^{*****}

Nur wenn die strukturellen Weichen gestellt werden, kann Bildungsgerechtigkeit als gemeinsames Anliegen in Schule von Lehrer:innen ernst genommen und prioritär gesetzt werden. Auf diesem Weg der Transformation von Schule sind alle Lehrer:innen gefragt, sich mit ihrem Wissen einzubringen und auf Lern- und Verlernprozesse einzulassen. Als eine Voraussetzung gilt die Bereitschaft zu rassismus- und diskriminierungskritischen Reflexions- und Veränderungsprozessen in den gesamten Schulen. Dazu gehören sowohl ► Empowerment-Räume für in Schulen eingebundene Pädagog:innen mit zugewiesenem Migrationshintergrund, die (in Schule) ► Rassismuserfahrungen machen, als auch die selbstverständliche Verantwortungsübernahme durch weiß-deutsche (Fach)Kolleg:innen, die von rassistischen und anderen Dominanzverhältnissen profitieren: »Migrationspädagogische Bildung sollte eine ganz selbstverständliche schulische Aufgabe für alle Akteure und Teil einer allgemeinen Bildung für alle Lernenden sein«²³. Gemeint sind etwa Räume, in denen Lehrende selbstbestimmt entscheiden, ob sie entlang differenzierender Anrufungen und Zuweisungen zu gesellschaftlichen Positionen und Mitgliedschaftsrollen in Schule, gemeinsam und/oder getrennt in Austausch gehen und ihr Wissen um Zusammenhänge und Widersprüche formulieren. Von einem schulischen Wissen ist dabei ein herrschaftskritisches Wissen zu unterscheiden, welches Einsichten in gesellschaftliche Widersprüche zulässt, die sich ja nicht zuletzt in der je eigenen widersprüchlichen Handlungsposition konkretisieren.

Reflexion ist als zu erlernende Kompetenz mittlerweile in der Ausbildung von Lehrenden angekommen. Dabei scheint allerdings weniger eine Reflexion gemeint zu sein, die das Bestehende in Frage stellt, Selbstkritik ermöglicht, nicht bekanntes Wissen und Perspektiven sucht und einbezieht, und in eine veränderte Praxis mündet. Vielmehr sind schulische

Reflexionsräume oftmals selbst durch ► Othering und Reproduktion sowie Normalisierung durch Entnennungen gekennzeichnet. Bei der hier beanspruchten Reflexivität geht es hingegen um die strukturelle und individuelle Bereitschaft und Möglichkeit, das eigene Handeln in Hinblick auf Widersprüche zu untersuchen und zu kontextualisieren sowie die eigene Involviertheit in die Herstellung von Differenz und Ungleichheit anzuerkennen.

Die Schule als Organisation, ihre Wissens- und Materialhaushalte und organisatorischen Routinen kommen in den Blick. Lehrer:innen sind gefordert, sowohl Lernen und Reflexionen zu ihrer eigenen Verstrickung und zu eigenen Kategorisierungspraxen, die Widersprüche und Mehrfachzugehörigkeit nicht berücksichtigen, als auch ihr kritisches Wissen in umfassende Veränderungsprozesse einzubringen. Das impliziert, dass nicht nur Handlungen in Schule auf der Ebene der Organisation und Interaktion gesellschaftlich kontextualisiert und auf Zuschreibungen und Differenzierungspraxen hin befragt werden, sondern darüber hinaus auch die Reflexion selbst und die (funktionale) Bezugnahme auf zur Verfügung stehende Erklärungsansätze und Begründungsmuster in den Blick genommen werden: Inwiefern verleitet z. B. die Erklärungsperspektive ► »institutioneller Diskriminierung« zur skandalisierenden Verantwortungsabweisung an ein übermächtiges System? Inwiefern veranlasst die Adressierung zum kompetenten »Umgang mit Heterogenität« eine Reaktivierung defizitorientierter Zuschreibungs- und Schuldzuweisungspraxen? Auf diese Weise verursachte Handlungsversicherungen und Irritationen werden nicht als Versagen, sondern als entscheidende Momente eines Verlernens und Ausgangspunkt für Veränderung in Richtung »Bildung für alle« anerkannt.

Wenn Schulen und Lehrer:innen an Schulen sich auf einen hier angedachten Weg machen, dann sind sie auf Unterstützung, auch von externen Kooperationspartner:innen, angewiesen. (Herrschaftskritische) Bildungsarbeit kann eine solche Kooperationsperspektive sein; allerdings sollte sie nicht als Ersatz für strukturelle Veränderungen missverstanden werden. Vielmehr kann sie zusätzliche Räume schaffen, in denen unterschiedliche Positioniertheiten, Erfahrungen und widersprüchlichen Anforderungskonstellationen thematisiert werden können; Räume, in denen das je eigene Handeln innerhalb von Differenz- und Machtverhältnissen reflektiert werden kann; Räume,

^{*****} Siehe hierzu den Beitrag von Paul Mecheril »Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft« in diesem Band.

in denen verdrängtes Wissen auf den Begriff gebracht und vorhandenes Wissen gehört wird; Räume, in denen Spaltungs- und Konkurrenzverhältnissen entgegengewirkt wird, indem Irritationen erlebt, Kritiken formuliert, Kritiken gehört und Veränderungsperspektiven entwickelt werden können. Auch herrschaftskritische Bildungsarbeit (und jede pädagogische und wissenschaftliche Bezugnahme auf Differenzierung) bewegt sich dabei innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen und ist in einer spezifischen Weise in diese involviert und in diesen produktiv. Bildungsarbeit bietet gleichwohl eine Möglichkeit, eine Praxis kritischer (Selbst-)Reflexion, die um die eigene Involviertheit weiß, zu erproben und zu platzieren.

Literatur und Quellen:

- Akbaba, Yalız (2017):** Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız (2019):** Stereotypisierung als Rassismus. Der wertschätzende Ausschluss von migrationsanderen Lehrer*innen. In: Hafenegger, Benno/Unkelbach, Katharina/Windmaier, Benedikt (Hg.): Rassismuskritische politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschauverlag. 109–118.
- Akbaba, Yalız/Bräu, Karin/Zimmer, Meike (2013):** Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakasoglu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann. S. 37–58.
- Beyer, Cornelia (2020):** Themenbericht Bildung und Migration in Dresden. Schulische Bildung und Migration. In: Bildungskoordination für Neuzugewanderte der Landeshauptstadt Dresden. Online unter www.dresden.de/media/pdf/bildung/05__Schulische_Bildung_und_Migration_Links_aktivitert.pdf (20.12.2020)
- Budde, Jürgen (2013):** Einleitung. In: Budde, Jürgen (Hg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. 7–26.
- change Magazin – Das Magazin der Bertelsmann Stiftung (15.11.2018):** Warum Deutschland mehr Lehrer mit Migrationshintergrund braucht? Online unter www.change-magazin.de/de/gefluechtete-lehrer (20.12.2020)
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul/unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde, Andrea Johan-na Vorrink (2018):** Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Georgi, Viola (2015):** Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 313–334.
- Georgi, Viola/Ackermann, Lisanne/Karakas, Nurten (2011):** Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild (2010a):** Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS. 61–93.
- Hormel, Ulrike (2010):** Diskriminierung von MigrantInnen im Bildungssystem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS. 173–196.
- Kalpaka, Annita (2009a):** Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 25–40.
- Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakas, Nurten (2012):** Vielfalt im Lehrerzimmer. Diskriminierungserfahrungen von Lehrenden mit Migrationshintergrund im Referendariat. Blz Zeitschrift der GEW Berlin 01/2012, S. 10–11. online unter www.gew-berlin.de/fileadmin/media/publikationen/be/bbz/2012/blz-2012-01.pdf (20.12.2020)
- Karakasoglu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna A./Bandorski, Sonja/Kul, Aysun (2013):** Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen Projektzeitraum: Januar 2009 bis Dezember 2012. Online unter www.academia.edu/12370211/Zur_Bedeutung_des_Migrationshintergrundes_im_Lehramtsstudium_Quantitative_und_qualitative_empirische_Grundlagenstudie_und_Reflexion_von_Praxismaßnahmen_an_der_Universität_Bremen (20.12.2020)

- Kemper, Thomas (2017):** Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. *Journal for educational research online* 9 (2017) 1, S. 144–168.
- Krüger-Potratz, Marianne (2015):** Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 93–137.
- Lengyel, Drorit/Rosen, Lisa (2012):** Vielfalt im Lehrerzimmer?! – Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität zu Köln. In: Fereidooni, Karim (Hg.): *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS. 71–88.
- RND – Redaktionsnetzwerk Deutschland (21.12.2020):** Hamburgs erster schwarzer Lehrer: »Ich war eine Rarität«, online unter www.rnd.de/panorama/hamburgs-erster-schwarzer-lehrer-ich-war-eine-raritat-DMLR2ZERMM47PETC3JSB4JLDS4.html (21.12.2020)
- RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung:** Schüler profitieren von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Pressemitteilung vom 10.08.2020, online unter www.rwi-essen.de/presse/mitteilung/406/ (21.20.2020)
- Sachsen.de.** Schule und Ausbildung. Programm Schulasistenz. Online unter <https://www.schule.sachsen.de/programm-schulassistentz-6864.html> (21.12.2020)
- Terkessidis (2013):** Das Lehrerzimmer ist die Parallelgesellschaft. Interview mit Bettina Fernsebner-Kokert am 12. April 2013, online unter www.derstandard.at/story/1363707821498/das-lehrerzimmer-ist-die-parallelgesellschaft (20.12.2020)

4. Kooperationen in Prozessen rassismuskritischer und inklusiver Schulentwicklung

Kooperationen in Prozessen rassismuskritischer und inklusiver Schulentwicklung

Wie in den Beiträgen in diesem Dossier mehrmals zur Sprache kam, ist eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft nur in Zusammen-Arbeit zu denken: mit regional- und stadtteilrelevanten Akteur:innen, mit außerschulisch beteiligten Professionellen, mit Eltern, Betreuenden und mit all denjenigen, die mit Schule in Verbindung stehen. In diesem Abschnitt werden einige konkrete Erfahrungen mit- und Reflexionen auf Schule von kooperierenden Akteur:innen einbezogen, die Schule mit einem diskriminierungs- und rassismuskritischen Anliegen adressieren. Ihre Expertisen und Arbeitsschwerpunkte liegen in Bereichen der demokratischen Schulentwicklung, der Professionalisierung von Pädagog:innen sowie der politischen Bildung von Schüler:innen.

In ihrem Beitrag *»Antimuslimischer Rassismus in der Schule oder der Wunsch nach ›kultureller‹ (Ein-)Ordnung«* thematisieren **Anna Sabel** und **Özcan Karadeniz** aus ihrer Praxis als politische Bildungsarbeiter:innen heraus die zunehmende Nachfrage nach Bildungsangeboten für Pädagog:innen mit Bezug auf ›muslimische‹ und ›männliche‹ Schüler:innen. Sie zeigen, dass die gegenwärtig in Diskursen sehr präsente Kategorie ›muslimisch‹ in einer Beziehung zum antimuslimischen Rassismus betrachtet werden kann. Vor diesem Hintergrund reflektieren sie die Anforderungen an positionierte Auseinandersetzungen und Bildungsräume für Lehrer:innen und Schüler:innen und formulieren Bedarfe für Um- und Neuorientierungen auf mehreren Ebenen, um Schule nachhaltig differenzfreundlich und herrschaftskritisch auszurichten.

In den Fokus ihres dialogischen Beitrags *»Reflexionen zur Kommunikation zwischen Eltern und Schule«* stellen **Nora Zeising** und **Lisa Gulich** Erfahrungen aus zwei Projekten, die eine gelingende Kommunikation mit Eltern in einer migrationsgesellschaftlichen Schule zum Ziel haben. Ihr Ausgangspunkt dabei ist die Fragestellung, wie die Handlungsfähigkeit aller in Schule beteiligten Erwachsenen und Kinder gestärkt werden kann. Im Beitrag werden Widersprüche und Möglichkeiten, die sich in der Reflexion und Praxis der Projekte ergeben, diskutiert. Die Kommunikation der Schule mit (migrierten) Eltern wird dabei nicht als ›andere‹ Kommunikation mit anderen Regeln herausgestellt, sondern im Allgemeinen als ein wichtiger Bestandteil der schulischen Organisation verstanden, den es möglichst barrierearm zu gestalten gelte.

In dem Interview-Beitrag *»Rassismuskritische Bildung im Schulalltag – Erfahrungen des Bildungsprojekts »Grenzen überwinden««* berichten **Miriam Knausberg** und **Anne Lenk** von ihrer Arbeit in einem rassismuskritischen Projekt, in dem thematische Bildungsveranstaltungen (Projekttag) für Schüler:innen konzipiert und durchgeführt werden. Die interviewten Autor:innen beschreiben zum einen, welche Herausforderungen im Projekt selbst entstehen, um dem eigenen rassismuskritischen Anspruch gerecht zu werden. Zum anderen sprechen sie Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bildungsarbeit mit Schüler:innen an. Es wird deutlich, dass außerschulische rassismuskritische Bildungsarbeit erst dann fruchten kann, wenn sich Schule selbst vielfältig rassismuskritisch orientiert und darin strukturell unterstützt wird.

ANNA SABEL/ÖZCAN KARADENIZ

Antimuslimischer Rassismus in der Schule oder der Wunsch nach ›kultureller‹ (Ein-)Ordnung

ANNA SABEL:

ZU MEINER PERSON

Ich bin Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin, politische Bildnerin, Regisseurin und Kuratorin. Zurzeit leite ich das Projekt »(Un)Sichtbarkeiten in der Migrationsgesellschaft« beim Verband binationaler Familien und Partnerschaften in Leipzig.

ÖZCAN KARADENIZ:

ZU MEINER PERSON

Ich bin Politikwissenschaftler und langjähriger Referent mit den Themenschwerpunkten Migrationspolitik und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse. Ich bin beim Verband binationaler Familien und Partnerschaften in Leipzig als Geschäftsführer tätig.

UNSERE VISION

Wir wünschen uns Schule als einen Raum, der sich durch herrschaftskritisches Denken weiterentwickelt und in dem herrschaftskritisches Denken gelernt werden darf.

In unserer politisch-bildnerischen Arbeit wenden sich wiederkehrend *weiße* pädagogische Fachpersonen an uns, die eine Unsicherheit im Umgang mit von ihnen als ›muslimisch‹ wahrgenommenen Jungen verspüren. Sie beschreiben die jungen Männer häufig als laut, aufmüpfig, respektlos gegenüber weiblichen Fachpersonen, insgesamt problematisch und ›muslimisch‹.

Die Kategorie ›muslimisch‹ wird dabei als so relevant empfunden, dass sich Lehrpersonen und Sozialpädagog:innen auf die Suche nach nützlichem und hilfreichen Wissen über ›den Islam‹ und ›die Muslime‹ begeben. In den letzten Jahren hat sich entsprechend mit steigender Nachfrage ein breites Angebot auf dem Bildungsmarkt etabliert und wird prominent beworben. Workshops wie »Kultursensibler Umgang mit Menschen mit islamischem Kulturhintergrund« oder »Grundlagen des Islam« versprechen *weißen* Deutschen durch die Auseinandersetzung mit Themen wie »religiöse Alltagspraxis im Islam« und »Frauen im Islam« ›interkulturellen‹ Kompetenzzuwinn. Auf der Suche nach ›authentischen‹ Stimmen im sächsischen Spektrum der mehrheitlich von *weißen* Arabist:innen und Islamwissenschaftler:innen offerierten Angebote wenden sich auch regelmäßig Institutionen und Fachkräfte an Mitarbeiter:innen unseres Verbandes. Da wir allerdings dezidiert zu antimuslimischem **➤** Rassismus arbeiten, bleiben Enttäuschungen zumeist nicht aus. Im Zentrum unserer Weiterbildungen steht die Veränderung von Menschen als ›Muslim:innen‹.

›Der Islam‹ als ordnungsstiftendes Konstrukt

»Ich weiß doch, was ich sehe«, sagt die Lehrerin und beschreibt noch einmal mit anderen Worten und lauterer Stimme die Herausforderungen ihres Arbeitsalltags. Es ist ein Leichtes, antimuslimische **➤** Diskurse hinter den Wörtern zu hören. ›Muslim:innen‹ und ›der Islam‹ nehmen seit einigen Jahren einen prominenten Platz als Objekte in der öffentlichen Artikulation von Sorgen und Ängsten ein. 57 Prozent der Deutschen

halten »den Islam« für »sehr« oder »eher« bedrohlich, 60 Prozent sind der Ansicht, »der Islam« passe nicht in die westliche Welt, 56 Prozent meinen »durch die vielen Muslime fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land«. ¹ Auch der Erfolg einer rechten Partei wie der AfD beruht nicht unwesentlich auf antimuslimischem Rassismus. Zugleich ist die Zahl der als »Muslim:innen« wahrgenommenen Personen in Ostdeutschland und auch in Sachsen nach wie vor verschwindend gering. (Antimuslimisch) Rassistisches Sprechen ist nicht, wie häufig suggeriert, ein Resultat der herausfordernden Begegnung mit »Muslim:innen«, er speist sich vorwiegend aus (medialen) Diskursen. Das mediale Sprechen über »Muslim:innen« ist noch nicht allzu alt. Wissenschaftler:innen zeichnen nach, wie insbesondere nach dem Ende des Ost-West-Konflikts und des Wegfalls des »kommunistischen Ostens« als Antagonisten des »freien Westens« ein Prozess einsetzte, der »den Islam« und »muslimische Länder« zunehmend als differentes Anderes zu einem »säkularen Westen« konstruierte. ² Als Folge wurden auch innerhalb Deutschlands Menschen als »Muslim:innen« wahrgenommen und besprochen, die in den Jahren zuvor noch zunächst als »Gastarbeiter:innen«, später dann als »Ausländer:innen« und dann »Migrant:innen« oder beispielsweise als »Türk:innen« verandert worden waren. Die Wahrnehmungsverschiebung ist Resultat einer diskursiven Herstellung, die mit einer Homogenisierung von »Muslim:innen« einhergeht. ³

Am Beispiel des antimuslimischen Rassismus zeigt sich insofern die Anpassungsfähigkeit von Rassismen. Während im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts biologische Rassismen dominierten und die Kategorie »race« in den Vordergrund ihrer Argumentationen stellten, konstatierten Denker:innen wie Balibar ab den 1980er Jahren einen »Rassismus ohne Rassen«. Vorherrschendes Thema von Rassismus sei »nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen« ⁴. »Ethnische«, »kulturelle« und »religiöse« Differenzen werden ähnlich wie »biologische« naturalisiert und Individuen und Gruppen durch eine imaginierte Ursprungsgeschichte ein unveränderli-

ches Wesen zugesprochen. ⁵ Eine Folge der Essentialisierung ist die Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse.

Das Sprechen über »den Islam« und »die Muslim:innen« wiederum setzt nun offensichtlich eine »Religion« als zentrale Kategorie von Veränderung. In einem Prozess der Homogenisierung und  Kulturalisierung wird eine Unterscheidung und quasi-natürliche Gegenüberstellung erzeugt. »Der Islam« wird in der Folge als wesentliches Differenzierungsmerkmal zur Begründung gesellschaftlicher und sozialer Verhältnisse herangezogen. Durch die vermeintliche religiös-kulturelle Rückständigkeit »der Muslim:innen« werden einerseits gesellschaftlich produzierte Ungleichheitsverhältnisse begründet und damit zugleich entpolitisiert.

Rassismuskritik und Selbstreflexion

Auch Lehrpersonen unterliegen einem gesellschaftlich verbreiteten Deutungsrahmen gegenüber »Muslim:innen«. So kommt es, dass manch Unruhe erzeugendes Verhalten von als »muslimisch« markierten Schüler:innen als besonders störend wahrgenommen wird. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung, die grundsätzlich auf dem Bedürfnis und der Fähigkeit beruht, Bedeutung zu generieren und selektiv ist, kann im Rahmen von Weiterbildungen methodisch angeleitet erfolgen. So kann ein Verständnis für die Einordnung sozialer Handlungen und das Ziehen unbewusster Schlüsse reflektiert werden. Viel herausfordernder ist es zu spüren, inwieweit die eigenen Gefühle rassistisch geprägt sind und Sara Ahmed folgend zu ergründen, wie Emotionen in rassistischen Systemen dazu beitragen, »dass sich manche Subjekte auf manche andere und gegen andere ausrichten« ⁶.

Dem Rassismusverständnis nach, dem wir folgen, ist es nicht möglich, sich von rassistischen Gesellschaftsstrukturen gänzlich zu lösen oder sich außerhalb dieser zu verorten. Somit kann das Ziel nur darin bestehen, sich auf einen Weg der Auseinandersetzung zu begeben. In unseren Weiterbildungen versuchen wir erste Impulse dafür zu geben. In dem Moment aber, in dem wir die Komplexität dieses Feldes aufmachen, entsteht auf Seiten der Teilnehmenden nicht

1 Bertelsmann Stiftung 2015

2 vgl. Attia 2009; Amir-Moazami 2016

3 vgl. Shooman 2014

4 Balibar 1990: 28

5 Rommelspacher 2009: 29

6 Ahmed 2014: 184

selten ein Gefühl der Überforderung. »If you don't have to think about it, it's a privilege«⁷. Die allermeisten unserer Workshopteilnehmenden sind in dieser Hinsicht privilegiert. Sie haben zumeist zuvor nicht die Notwendigkeit verspürt sich mit Rassismen und rassistischen Wissensordnungen zu beschäftigen. Aus rassismuskritischer Perspektive fällt es leicht, sie in die Verantwortung zu nehmen, sich für gerechtere Verhältnisse einzusetzen. Motivierend ist das allein aber nicht immer. Wir bemühen uns deshalb auch, den Mehrwert zu vermitteln, den eine Auseinandersetzung mit Rassismen auch für *weiße* bedeuten kann. Erzeugte und fortwährend entstehende Irritationen scheinen zunächst vordergründig wenig einladend zu sein. Was zuvor in einem rassistisch konnotierten Regelsystem zumindest kulturalisierend entschlüsselt werden konnte und somit beherrschbar erschien, wirkt mit der kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Zuschreibungspraxen unkontrollierbarer und unberechenbarer. Unser Ziel ist es, im begrenzten Rahmen der Weiterbildungen auch eine Lust an diesen Selbstbeobachtungsroutinen zu wecken. Gerade weil Rassismen und andere Ungleichheitsverhältnisse unser Fühlen, Denken und Handeln prägen, können die durch ► Rassismuskritik ausgelösten Verunsicherungen Bewegungen erahnen lassen, die frühere Selbstentwürfe und ihre Begrenztheiten überschreiten.

Grenzen rassismuskritischer Selbstreflexion

»Wir hätten uns mehr Praxisbezug gewünscht«, hören wir Lehrpersonen am Ende eines Workshoptages häufig sagen. Und auch bei uns bleibt ein Zweifel an der Nützlichkeit unserer Angebote. Als Rassismuskritiker:innen bieten wir Räume zur Auseinandersetzung mit eigenen Positionierungen in einer durch ► Herrschaftsverhältnisse strukturierten Gesellschaft. Das ist wichtig und in diesem Kontext sehr viel wichtiger als Einführungen in die islamische Theologie. Behutsam laden wir ein, die eigenen Wahrnehmungen und Interpretationen von schulischen Herausforderungen in ihrem Gewordensein in einem rassistischen System zu ergründen. Und doch wird das allein den Anliegen der Lehrpersonen nicht gerecht.

Ihre Wahrnehmung täuscht sie nicht, wenn sie ihre Arbeit als herausfordernd beschreiben. Und ihre Herausforderungen enden nicht, wenn sie beginnen sich kritisch zu hinterfragen. Deshalb ist auch ihre Frustration gerechtfertigt.

Wenden sich Lehrer:innen immer wieder mit Fragen zum Thema ›Islam‹ an uns, benötigen sie doch Antworten, die über das Reflexionsangebot bezogen auf das Themenfeld antimuslimischer Rassismus hinausgehen. Bei all der notwendigen Reflexion von Wahrnehmung und Sprache gelangen wir spätestens hier an die Grenzen dessen, was politische Bildungsarbeit leisten kann. Nicht ► Migrationsandere (Mecheril) sind das Problem. Aber ihre Anwesenheit macht besonders häufig Probleme sichtbar. Enge Lehrpläne und große Klassen beispielsweise setzen eine möglichst homogene Schüler:innenschaft voraus, die nicht nur vielen neu zugewanderten Schüler:innen nicht gerecht wird. Mit Blick auf Migrationsandere fällt es Lehrer:innen sehr viel leichter, die Unterschiedlichkeit von Schüler:innen anzuerkennen. Differenzfreundlichkeit* ist aber allein durch das individuelle Engagement von Lehrer:innen nicht herzustellen. Es bedarf Um- und Neuorientierungen auf der Ebene der Ausbildung von Lehrer:innen, der didaktischen und curricularen sowie der schulorganisatorischen Ebene⁸, um den »Bildungsansprüchen«⁹ aller Schüler:innen gerecht zu werden.

Die Kulturalisierung gesellschaftlicher Ungleichheiten ist nicht nur rassistisch, sie ermöglicht die Entpolitisierung von Ungerechtigkeiten. Problematisierende Diskurse über vermeintlich unvereinbar Andere lenken die Aufmerksamkeit weg von der strukturell auf Ungleichheit zielenden Verfasstheit unserer Gesellschaft und entlassen damit die zumeist *weißen* Entscheidungsträger:innen aus ihrer Verantwortung. Eine rassismuskritische Bildungsarbeit, die sich lediglich auf Anregungen zur kritischen und persönlichen Selbstbetrachtung beschränkt, ist aber ebenfalls entpolitisierend. Unsere politischen Ansprüche werden

* Siehe den Beitrag von Paul Mecheril »Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft« in diesem Band.

7 »Check Your Privilege – A Reminder to Reflect on Your Own Privileges«, Plakatkampagne der Universität San Francisco aus dem Jahr 2014. online unter: <http://sffoghorn.com/check-your-privilege-a-reminder-to-reflect-on-your-own-privileges/> (18.11.2020)

8 Knappik/Mecheril 2018: 176
9 Gomolla/Radtke 2002: 278

also nicht durch Selbstreflexionsprozesse einzelner erfüllt. Dennoch arbeiten wir weiter daran, dass weiße Lehrer:innen sich aufmachen zu verlernen, Probleme zu kulturalisieren. Das hilft nicht nur einzelnen Schüler:innen, sich mehr aus sich heraus und weniger in Relation zu gesellschaftlich dominanten Perspektiven auf sie zu entwerfen. Wir sind auch davon überzeugt, dass die Emanzipation von einer unbewussten Komplizenschaft für Angehörige der »Dominanzgesellschaft«¹⁰ befreiend ist. Die Erschütterung von (rassistischen) Wahrnehmungsroutinen kann sogar Freude bereiten. Und die Aussicht, sich nicht allein an systematisch Ungleichheiten hervorbringenden Strukturen abarbeiten zu müssen, ist auch gleich viel einladender. Je mehr Menschen sich auf den Weg der rassismuskritischen Reflexion und Sensibilisierung machen, desto höher wird der Druck auf Ungleichheiten erzeugende soziale Verhältnisse. Die Rechtfertigungen und Stabilisierungen bestehender Ordnungen werden so schwieriger, die Inkonsistenzen sichtbarer. Ein weiter Weg? Umso wichtiger, dass wir ihn gerne gehen!

Verwendete Literatur:

- Ahmed, Sara (2014):** Kollektive Gefühle oder die Eindrücke, die andere hinterlassen. In: Baier, Angelika/Binswanger, Christa u. a. (Hg.): Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie. Wien: Zaglossus, 183–214.
- Attia, Iman (2009):** Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Amir-Moazami, Schirin (2016):** Dämonisierung und Einverleibung. Die »muslimische Frage« in Europa. In: Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: Transcript Verlag, 21–39.
- Balibar, Étienne (1990):** Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag, 23–39.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2015):** Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Sonderauswertung Islam.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Knappik/Mecheril (2018):** Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul: Heterogenität. Sprache(n), Bildung. Stuttgart: UTB, 176–178.

- Rommelspacher, Bigit (2006):** Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommelspacher, Birgit (2009):** Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 25–38.
- Shooman, Yasemin (2014):** »...weil ihre Kultur so ist«. Narrative des anti-muslimischen Rassismus. Bielefeld: Transcript Verlag 2014.

Vertiefende Literatur:

- Attia, Iman (Hg.) (2007):** Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: Unrast Verlag.
- Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (Hg.) (2016):** Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Dietze, Gabriele (2009):** Okzidentalismuskritik. Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungsperspektivierung. In: Dies./Brunner, Claudia/Wenzel, Edith (Hg.): Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht. Bielefeld: Transcript Verlag, 23–54.
- Hall, Stuart (1994):** Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Ders. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg, Argument, 137–179.
- Hall, Stuart (1999):** Ethnizität. Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 83–98.
- Rommelspacher, Birgit (2007):** Dominante Diskurse. Zur Popularität von »Kultur« in der aktuellen Islam-Debatte. In: Attia, Iman (Hg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: Unrast Verlag.
- Said, Edward W. (2009):** Orientalismus. Frankfurt/M.: Fischer Verlag.
- Schiffer, Sabine (2005):** Die Darstellung des Islam in den Medien. Sprache, Bilder, Suggestionen. Eine Auswahl von Techniken und Beispielen. Würzburg: Ergon Verlag.
- Spielhaus, Riem (2006):** Religion und Identität. Vom deutschen Versuch, »Ausländer« zu »Muslimen« zu machen. In: Internationale Politik (3), 28–36.

► Kulturalisierung und Kulturalismus

Von **Kulturalisierung** aus einer differenzkritischen¹ Perspektive wird gesprochen, wenn Kultur als die einzige bzw. zentrale Erklärung für Einstellungen, Handlungen aber auch Konflikte von Individuen herangezogen wird. Unterschiede und Irritationen im Alltag werden als kulturelle Unterschiede auf ihre vermeintlichen Zugehörigkeiten zu der »XY Kultur« zurückgeführt und gegeneinander polarisiert – wie etwa in den sog. »interkulturellen« Ansätzen. Vermeintlich sind die Zugehörigkeiten deshalb, weil es sich bei Kulturalisierungen häufig um homogenisierende Zuschreibungen von außen handelt. Die Vorstellung von Kultur geht dabei auf das dominante, meist statische Verständnis von Kultur als Nationalkultur oder Kultur einer homogen vorgestellten ethnisierten Gruppe zurück. Ausgeblendet wird dabei, dass »kulturelle Differenzen«, auf die bei einem solchen Verständnis fokussiert wird, nicht per se existieren, sondern in Interaktionen hergestellt und mit Bedeutung versehen werden. Über die Abgrenzung der anderen »Kultur« wird dabei erst das ebenfalls homogenisierte »Eigene« definiert und stilisiert. Dabei werden viele andere, möglicherweise relevante Zugehörigkeiten, Strukturen und Interessen von Individuen, die für die Erklärung und das Verständnis einer Situation oder dem Handeln wichtig wären, außer Acht gelassen. Kulturalisierungen werden kritisch betrachtet, weil damit die Komplexität sozialer Welt nicht erfasst werden kann: so z. B. Mehrfachzugehörigkeiten, subjektive Identitätsbrüche, widerständige ► Positionierungen innerhalb homogen vorgestellter kultureller Zusammenhänge.

Wie alle sozialen Handlungen und Diskurse sind Kulturalisierungspraxen in gesellschaftliche ► Machtverhältnisse eingebunden. Damit werden häufig Dominanzen derjenigen, die unmarkiert bleiben, und Stigmatisierungen und Ausgrenzungen der als »Anders« markierten Menschen produziert bzw. bestätigt (► Othering). Im Kampf um soziale Anerkennung, Ressourcen oder Raum wird Kultur als Identitätsmerkmal herangezogen, indem Unterschiede zwischen den Gruppen als kulturell homogen nach innen und kulturell different nach außen herausgearbeitet werden. Unterscheidungen zwischen den verschiedenen Kulturen regulieren Zugehörigkeiten sowie den Zugang zu Ressourcen und legitimieren Ausschlüsse. Im Kontext der Migrationsgesellschaft wird Kultur häufig mit Ethnizität, Religionszugehörigkeit oder einem Nationalstaat gleichgesetzt. Mit dem Begriff Kulturalisierung wird es möglich, nach der Funktion und den Effekten von Kulturalisierungen zu fragen: Wer führt die Kategorie Kultur wann ein, mit welcher Funktion und welchen Effekten für wen?²

Als **Kulturalismus** wird die machtvolle Praxis verstanden, Menschengruppen kulturelle Andersartigkeit zuzuschreiben und sie nicht nur zu differenzieren, sondern auch auszugrenzen, zu stigmatisieren und abzuwerten. Ein Merkmal des Kulturalismus ist, dass er mit mehr oder weniger expliziten Hierarchisierungen kultureller Merkmale operiert, z. B. entwickelt/unentwickelt, zivilisiert/unzivilisiert, human/inhuman bzw. barbarisch, tolerant/intolerant etc. Kulturalistische Zuschreibungen von Andersartigkeit und Fremdheit finden allerdings nicht nur durch explizit negative Markierungen statt. Häufig werden Menschengruppen auch in der positiven Hervorhebung ihrer »Kulturen«, z. B. als »exotisch« oder als »Bereicherung«, als »anders« und »fremd« im Vergleich zu der dominanten Gruppe konstruiert und auf ihre Eigenschaften festgeschrieben. Kultur wird im Kulturalismus als starre, den biologischen Merkmalen ähnliche Struktur verstanden, die sich nicht verändert und

1 Differenzkritisch meint nicht eine Kritik an Differenz per se, sondern eine kritische Analyse der als »natürlich« geltenden Differenzen, ihrer Konstruiertheit und der Machtverhältnisse, die durch Differenzen entfaltet und festgeschrieben werden.

2 vgl. z.B.: Kalpaka 2006: 281; Kalpaka 2015; Crenshaw 1991

von Generation zu Generation weitergegeben (quasi ›vererbt‹) wird und ähnelt dabei sehr stark rassistischen Unterscheidungen. Aus diesem Grund wird der Kulturalismus auch als der *Neue Rassismus* bzw. *kulturelle Rassismus* bezeichnet³ (siehe hierzu ausführlicher im Text zu  Rassismus).

Othering

Othering beschreibt einen Prozess, in dem Menschengruppen konstruiert und als ›anders‹ beschrieben, benannt und dabei in ein hierarchisches Verhältnis zum ›Eigenen‹ gebracht werden. Das ›Andere‹ wird als Verkörperung dessen konstruiert, was aus der dominanten Perspektive das ›Eigene‹ bzw. das ›Wir‹ nicht ist. Der Begriff ›Othering‹ geht auf die Analysen zweier Wissenschaftler:innen und Begründer:innen der postkolonialen Theorie – Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak – zurück⁴, die die Herstellung von Wissen und Konstruktionen von Subjekten in kolonialen oder postkolonialen Kontexten⁵ kritisch analysiert haben. Im Kontext des Kolonialismus werden die zu ›Anderen‹ gemachten Menschengruppen als ihrem unterstellten Wesen nach unzivilisiert, barbarisch, exotisch, wild, naturverbunden, unmenschlich konstruiert, um das Eigene damit als überlegen, rational, human, neutral und zivilisiert zu definieren, bzw. die Vorherrschaft gegenüber den ›Anderen‹ zu legitimieren. Entlang dieser Otheringprozesse etablierten sich hegemonale Verhältnisse zwischen den Gruppen und damit eine Vorherrschaft bestimmter Werte und Normverständnisse, welche erneut Othering bestärken. Otheringprozesse sind aus einer  post- bzw. dekolonialen Perspektive nach wie vor wirksam und schreiben auch aktuell koloniale Verhältnisse in abgewandelter Form fort. So machen auch heute noch Menschen in ihrem Alltag, aber auch in pädagogischen Institutionen Erfahrungen, als Zugehörige spezifischer Gruppen – häufig in der durch Hierarchien strukturierten kolonialen Kontinuität – zu ›Anderen‹ gemacht zu werden.

Literatur:

- Balibar, Etienne (1992):** Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg/Berlin: Argument Verlag, 23–38.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005):** Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript.
- Crenshaw, Kimberlé (1991):** Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: Stanford Law Review, 43/6, 1241–1299.
- Kalpaka, Annita (2006):** »Hier wird Deutsch gesprochen« – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M./London: IKO Verlag, 263–297.
- Kalpaka, Annita (2015):** Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ›Kultur‹ in Verhältnissen der Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 289–312.
- Velho, Astride (2004):** (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 113–138.

3 vgl. Balibar 1992: 23-38

4 vgl. Castro Varela/Dhawan 2005: 29

5 vgl. Velho 2004: 114ff.

Reflexionen zur Kommunikation zwischen Eltern und Schule

EIN DIALOG ZWISCHEN NORA ZEISING UND LISA GULICH

NORA ZEISING:

ZU MEINER PERSON

Ich bin Sozialarbeiterin und seit 2017 Mitarbeiterin im Projekt »Migration – Flucht – Bildung« der LAG pokuBi Sachsen e. V. Ich bin *weiß* positioniert und habe selbst keine Migrationserfahrungen.

MEINE VISION

Ich wünsche mir eine inklusive Schule, in der eine von Vertrauen und Interesse geprägte Beziehung zwischen Familien und Schule gelebt wird. Zudem halte ich es für unumgänglich, dass Schule ihre eigenen Strukturen hinterfragt und die Erfahrungen und Perspektiven migrierter Familien ernst nimmt, anerkennt und in ihre Weiterentwicklung einbezieht.

Wie kann eine gelingende Kommunikation mit Eltern in einer migrationsgesellschaftlichen Schule gestaltet werden? Um uns der Frage zu nähern, möchten wir in diesem Beitrag unsere Erfahrungen aus zwei Projekten reflektieren. Wir haben dafür die Form eines Schreibgesprächs gewählt, welches Gedanken aus gemeinsamen Reflexionen und Schreibprozessen vereint.

NORA ZEISING: Ich werde über Erkenntnisse aus dem im Rahmen des Projektes »Migration–Flucht–Bildung« der LAG pokuBi Sachsen e. V. initiierten »Netzwerks für migrierte Eltern« an zwei Dresdner Grundschulen berichten. Gemeinsam mit meinen Kolleginnen Huda El Husein und Anna Nikolenko habe ich im Prozess der Konzeption, Organisation und Durchführung der Netzwerktreffen mitgewirkt. Darüber hinaus ist eine produktive Kooperation mit dem Netzwerk Eltern-Schul-Kommunikation (im folgenden NESK) zu Stande gekommen. Lisa, erzählst du kurz, wie sich das NESK entwickelt hat?

LISA GULICH: Ja, sehr gern. Das NESK geht aus einem Kooperationsseminar des Referats Antidiskriminierung, Migration und Internationales der GEW Sachsen und des Erweiterungsfachs Deutsch als Zweitsprache der Technischen Universität Dresden im Wintersemester 2017/18 hervor. Als Ausgangspunkt berichtete Juri Haas aus seiner Erfahrung als Lehrer an einer Grundschule, dass Elternbriefe, zum Beispiel mit Informationen zum Wandertag, oder die Einladung zum Elternabend oder Entwicklungsgespräch, oft sehr viele verdichtete Informationen enthalten, die den sprachlichen Gewohnheiten vieler Eltern nicht entsprechen. Unter wissenschaftlicher Leitung von Dr. Torsten Andreas erarbeiteten wir verständliche Elternbriefe, die sich teilweise am Regelwerk der

Leichten Sprache¹ anlehnen, sich aber teilweise auch bewusst von den Vorgaben dieses Konzepts abkehren.² Die Entwicklung des Netzwerks ist somit seit Beginn durch einen engen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis gekennzeichnet.

Während des Seminars hat sich im Austausch mit verschiedenen Praxispartner:innen gezeigt, dass die schriftliche Kommunikation der Lehrpersonen mit Eltern gängige Praxis ist. Außerdem habe ich aus dem gemeinsamen Austausch bei den Treffen des NESK den Eindruck gewonnen, dass eine gute Kommunikation zwischen Eltern und Schule einerseits einen wichtigen Aspekt darstellt, um den sozialen Lernraum Schule entsprechend der diversen Lern- und Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu gestalten. Andererseits wird eben diese Kommunikation oftmals als sehr schwierig beschrieben. Hier setzte unsere weitere Arbeit an. In Eigeninitiative gründeten wir das NESK, um eine Plattform zur Bündelung der verschiedenen engagierten Akteur:innen zu bieten und einen Raum für Vernetzung, Kooperation und Austausch – auch von Materialien – zu eröffnen.

NORA ZEISING: Wer wirkt im Netzwerk mit?

LISA GULICH: Wir sind unterschiedliche Akteur:innen aus der Universität, aus Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen, der Bildungsgewerkschaft GEW und der Stadt.

In der Regel treffen wir uns zweimal pro Jahr. Je nach Themenschwerpunkt kommen bei den regelmäßigen Treffen weitere Akteur:innen hinzu: So wurde unser

-
- 1 »Leichte Sprache« hat ihren Ursprung in der US-amerikanischen Organisation People First, die 1974 gegründet wurde und 1996 die Idee des Easy Read entwickelte. Diese Idee wurde auch in Deutschland aufgegriffen (vgl. Kellermann 2014). 1997 entstand in Deutschland ein erstes offizielles Netzwerk von Menschen mit Lernschwierigkeiten, und 2001 wurde zuerst der Verein »Mensch« gegründet, der zwei Wörterbücher in Leichter Sprache herausgab. 2006 entstand das Netzwerk Leichte Sprache in Deutschland. Mit dem Ziel, kommunikative Teilhabe für Menschen zu erreichen, die sonst ausgeschlossen werden, nimmt Leichte Sprache eine vermittelnde Funktion zwischen den Leser:innen und den Texten ein. Im deutschsprachigen Kontext ist »Leichte Sprache« stark regelbasiert. Dieses Regelwerk findet sich online unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (22.10.20)
 - 2 Die Sammlung der bearbeitbaren Elternbriefvorlagen findet sich online unter www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/sammlung-verstaendlicher-elternbriefe/ (22.10.20)

LISA GULICH:

ZU MEINER PERSON

Aktuell promoviere ich als Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung zu flucht-migrationsbedingten biographischen Ressourcen geflüchteter Lehrer:innen in Sachsen und engagiere mich in der GEW Sachsen. Ich spreche ebenfalls aus *weißer* privilegierter Perspektive als Doktorandin und Elternteil. Ich bin seit 2018 Projektkoordinatorin des Netzwerks Eltern-Schul-Kommunikation.

MEINE VISION

Ich wünsche mir eine inklusive Schule, in der eine verständliche, auf Beteiligung und Austausch gerichtete Kommunikation zwischen Eltern und Schule stattfindet.

Frühjahrstreffen 2020 vor allem durch Student:innen des Erweiterungsfachs Deutsch als Zweitsprache mitgestaltet, die nun schon in einem vierten Seminar-durchlauf neu entstandene verständliche Briefmuster vor und zur Diskussion stellten. Hier zeigt sich der rege Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis sehr gut: Aus der universitären Lehre gelangen konkrete Produkte und Erfahrungen angehender Lehrer:innen in das Netzwerk und Inhalte aus der Netzwerkarbeit werden in die DaZ-Ausbildung vermittelt. Einen weiteren Schwerpunkt der Arbeit des Netzwerks macht die Begleitung und Information der Eltern beim Schuleingang und bei Schulübergängen aus. Der Bedarf dafür wurde an uns aus der Praxis in Kita und Schule herangetragen.

In unserem Netzwerk wirken Eltern punktuell mit. Wir versuchen ihre Perspektiven bestmöglich einzubeziehen, einerseits, um die im Seminar entstandenen Elternbriefe auf ihre Verständlichkeit und Praktikabilität zu prüfen, andererseits, um Eltern-Schul-Kommunikation wissenschaftlich zu untersuchen. Bisher haben wir Interviews mit zwei Personen geführt. Beide sind migrierte Frauen, selbst Elternteile und im pädagogischen Bereich tätig, dadurch nehmen sie also eine doppelte Rolle ein. Sie haben von ihren Erfahrungen mit Elternarbeit und ihren Eindrücken von den verständlichen Elternbriefen berichtet.

Nora, ihr habt mit eurem Netzwerk einen Zusammenhang geschaffen, in dem Eltern unmittelbar mitwirken. Dabei sprecht ihr vornehmlich migrierte Eltern an. Kannst du kurz einen Einblick in eure Arbeit geben?

NORA ZEISING: Einen entscheidenden Anstoß für die Entwicklung der Netzwerkarbeit mit migrierten Eltern gab uns Huda El Husein, unsere damalige Kollegin. Sie hat viele Jahre als Inklusionspädagogin im Libanon gearbeitet und lebt seit 2014 mit ihrer Familie in Dresden. Durch ihre pädagogische Fachkompetenz und persönliches Erfahrungswissen konnte sie uns auf die Bedürfnisse und Perspektiven migrierter Eltern aufmerksam machen. Diese bildeten die Basis unserer Arbeit, daran orientieren sich unsere Ziele und Strategien. Huda El Husein vermittelte uns, dass viele migrierte Eltern Unsicherheiten gegenüber der Schule ihrer Kinder haben. Unter anderem, da sie Informationen, die sie aus der Schule erreichen, nicht verstehen oder nicht wissen, an wen sie sich wenden können, wenn sie ein Anliegen haben oder ihre Kinder schlechte Erfahrungen machen. Zudem machte

sie deutlich, dass Elternabende – die als wichtige Struktur für die direkte Kommunikation zwischen Schule und Eltern gedacht sind – oft so konzipiert werden, dass ein hohes Deutschniveau vorausgesetzt wird und komplexe Informationen in kurzer Zeit verstanden werden müssen. Gerade für Eltern, die erst wenige Jahre Deutsch lernen, stellt das häufig eine Herausforderung und teilweise auch eine frustrierende Erfahrung dar. Bei manchen Eltern führt es dazu, dass sie nicht mehr an den Elternabenden teilnehmen und sich stattdessen anderweitig informieren. In den Schulen wird das wiederum oft als Desinteresse, auch an der Bildung der eigenen Kinder, gewertet. Eine schwierige Situation, in der sich die Distanz zwischen Schule und migrierten Familien vergrößert und die sich auch auf das Erleben der Schule bei betroffenen Kindern und Jugendlichen auswirken kann.

Hier stellt sich aus meiner Sicht die generelle Frage: Welche Annahmen sind in Schulen bezüglich migrierter und insbesondere geflüchteter Eltern vorherrschend und werden wiederholt gefestigt? Diese Frage stelle auch ich mir als *weiße* Pädagogin. Die Gesellschaft ist durch eine problemzentrierte Perspektive auf (insbesondere Flucht-)Migration geprägt und mit entsprechenden Bildern und Annahmen wurde auch ich sozialisiert, sowohl persönlich als auch in meinem Studium der Sozialpädagogik.

Durch meine Beschäftigung mit  Rassismuskritik stellte ich fest, dass eine eigene fortlaufende Auseinandersetzung mit meiner gesellschaftlichen Positionierung für meine pädagogische Professionalität unabdingbar ist. Ich muss mir immer wieder deutlich machen, dass ich eine eingeschränkte und beeinflusste Sichtweise habe und nicht frei von rassistischen Denkmustern bin.

Im Rahmen der Elternnetzwerkarbeit hinterfrage ich beispielsweise oft, warum ich bestimmte Themen für relevant erachte und wie ich Äußerungen der Eltern wahrnehme und bewerte. Diese Auseinandersetzung ist für mich ein Prozess des Zuhören-Lernens und des Bewusstmachens der eigenen Bilder, verbunden mit dem Versuch, diese als Konstrukte zu begreifen und zu hinterfragen. Durch das Dekonstruieren ist es möglich, neue Perspektiven zuzulassen und somit offener in der Beziehung zu den Eltern zu werden.

Ein weiteres Thema ist, dass die Eltern nicht nur die komplexen schulischen Informationen verstehen und einordnen müssen; auch die oft vonseiten der Schule unausgesprochenen und nicht hinterfragten Selbstverständlichkeiten, wie es ›hier in Schulen läuft‹, müssen Eltern mit ihren eigenen Erfahrungen kombinieren. Das Anliegen der Netzwerkarbeit ist, Eltern als wichtige Akteure anzusprechen und die Kommunikation zwischen Schule und Eltern zu stärken. Wir wollen damit ermöglichen, dass migrierte Eltern ihre Bedarfe und Perspektiven gegenüber der Schule leichter sichtbar machen können und diese aufgenommen werden. Dies soll dazu führen, dass die Handlungsfähigkeit aller Beteiligten gestärkt wird. Dabei geht es nicht darum, dauerhaft eine spezielle Struktur für migrierte Eltern zu etablieren. Das Netzwerk ist als Plattform und Raum zum Ausprobieren eines neuen Gesprächsformates, eines anderen *In-Kontakt-Kommens* zu verstehen. Es geht auch darum, dass wir Voraussetzungen und Lernbedarfe möglichst aller Schüler:innen und ihrer Familien wahrnehmen sowie schulische Strukturen und pädagogische Arbeit darauf ausrichten bzw. neu denken.

Die Gründung des Netzwerks brauchte eine enge Zusammenarbeit mit festen Partnern in der Schule, die wir in der jeweiligen Schulsozialarbeit der zwei Schulen fanden. Mit viel Engagement etablierten sie das Netzwerk in die Strukturen der Schule. Das war ein wichtiges Zeichen an die Eltern und das Kollegium. Zudem standen die jeweiligen Schulleitungen hinter dem Projekt, was entscheidend für den Erfolg war.

Seit 2017 führen wir in zwei Schulen Netzwerktreffen zu verschiedenen Themen durch, in denen beispielsweise das sächsische Schulsystem und die DaZ-Stufen³ sowie die Aufgaben und Ansprechbarkeiten verschiedener Akteure in der Schule besprochen wurden. Die Themenwahl erfolgt einerseits von uns und der Schule mit dem Fokus, welches Wissen Eltern brauchen, um handlungsfähig in der Schule sein zu können. Andererseits schlagen Eltern Themen vor und gestalten so den Prozess mit. Auch Fachkräfte aus verschiedenen

Bereichen der Schule nehmen themenspezifisch an den Treffen teil, sodass die Eltern nicht nur ihre Anliegen direkt klären können, sondern ihnen auch seitens der Schule signalisiert wird, dass ein Interesse an Beziehung besteht und dass die Schule bereit ist, die Perspektiven der Eltern wahrzunehmen und einzubeziehen. So ist zurückblickend deutlich geworden, dass Räume in der Schule fehlen, in denen Eltern ihre Anliegen konstruktiv einbringen können, bzw. dass die Angebote der Schule nur auf bestimmte Eltern zugeschnitten sind.

Um einen solchen Raum zu schaffen, den migrierte Eltern möglichst barrierearm in Anspruch nehmen können, übersetzen wir unter anderem die Einladungen für die Treffen in verschiedene Sprachen und bieten eine Kinderbetreuung während der Treffen an, die gern genutzt wird. Durch Mitarbeiter:innen im Projekt und in Schulen sowie durch eingeladene Dolmetscher:innen wird die Verständigung in verschiedenen Sprachen organisiert. Mehrsprachigkeit ist in den Treffen somit Normalität und nicht wie sonst eine Ausnahme.

LISA GULICH: Und welche Themen bringen die Eltern ein?

NORA ZEISING: Ein zentrales Thema ist die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern. Diese läuft in vielen Fällen hauptsächlich über das Hausaufgabenheft, was verschiedene Herausforderungen mit sich bringt. Die Informationen sind häufig in Schreibschrift verfasst, was für viele Eltern eine große Hürde darstellt. Eine große Erleichterung wäre die Verwendung von Druckbuchstaben, da viele Eltern das lateinische Alphabet so erlernt haben und sich vielfach noch in Deutschlernprozessen befinden. Zum anderen äußern viele Eltern den Wunsch, mehr vom Schulalltag ihrer Kinder zu erfahren und bringen Ideen für eine regelmäßige Kommunikation ein, die Lehrer:innen allerdings nicht überfordern sollen.

Es zeigt sich immer wieder, dass vieles vom Engagement der Lehrpersonen abhängig ist, auch, ob sie auf die Vorschläge und Wünsche der Eltern eingehen oder nicht. Solche engagierten Lehrer:innen gibt es viele, doch wäre es auch für sie einfacher, wenn der Kommunikation mit Eltern strukturell mehr Raum im System Schule eingeräumt werden würde.

3 Mit dem Ziel einer schnellstmöglichen Teilnahme am Regelunterricht ist in Sachsen ein dreistufiges Modell der sprachlichen Integration von Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch vorgesehen. vgl. hierzu Staatsministerium für Kultus Sachsen (2000/2009/2018): Deutsch als Zweitsprache. Online unter www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/24_lp_daz_allgemeinbildende_schule_2018.pdf: 8. (9.12.20)

Ein weiteres wiederkehrendes Thema ist die Wahrnehmung von und der pädagogische Umgang mit Konflikten und Gewalt unter den Kindern. Eltern benannten verschiedene Probleme in diesem Bereich und äußerten den Wunsch nach beständigen, transparenten und niedrigschwelligen Ansprechstrukturen und klaren Vorgehensweisen in der Schule.

Die Netzwerktreffen dienen zudem der Vernetzung der Eltern untereinander bzw. der Sichtbarmachung existierender informeller Vernetzungsstrukturen, in welchen eine vielfältige gegenseitige Unterstützung wie Erfahrungsaustausch, Übersetzungen, Erklärungen von Vorgängen und Verantwortungen innerhalb der Schule stattfindet. Die bestehenden informellen Netzwerke unter Eltern, vor allem innerhalb verschiedener Sprachgruppen, sind meines Erachtens eine wichtige und oft noch zu wenig beachtete Ressource. Sie können sehr hilfreich für eine selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe sein, aber erfahren eine geringe Sichtbarkeit und Wertschätzung. Oft gibt es auch einzelne Eltern mit einer hohen Kompetenz bezüglich schulischer Fragen, die sich als Kontaktpersonen zu anderen Eltern anbieten. Hierbei ist es wichtig, dass Personen selbstbestimmt diese Rolle gestalten können. Genauso ist es wichtig, dass akzeptiert wird, wenn Eltern die Entscheidung treffen, nicht in aktiven und selbstorganisierten Austausch mit anderen Eltern bzw. der Schule zu treten.

Zusätzlich zu unserer Netzwerkarbeit mit migrierten Eltern haben wir als Schnittstelle zwischen den Schulen und dem NESK gewirkt und beispielsweise die erarbeiteten Briefe an die Schulen weitergegeben. Gleichzeitig konnten wir Bedarfe aus den Schulen ins NESK tragen und dort eine mögliche Bearbeitung besprechen, unter anderem, welche weiteren Elternbriefe noch hilfreich wären.

LISA GULICH: Dieses Hereintragen relevanter Themen aus der Praxis in das Seminar an der Universität, speziell in das jedes Jahr stattfindende DaZ-Seminar, oder auch in die NESK-Treffen, ist für unsere Arbeit sehr wichtig. So sichteteten wir beispielsweise viele Elternbriefe aus der Praxis nach thematischen, sprachlichen und gestalterischen Aspekten und erkannten schnell, wo sich Möglichkeiten einer verständlichen schriftlichen Kommunikation anbieten würden und entwickelten auf dieser Grundlage Muster und Briefmodelle.

Bei der sprachlichen Neuformulierung orientierten wir uns dabei an folgenden Fragen:

- ▶ Wie können/müssen Elternbriefe formuliert werden, um für alle Eltern verständlich zu sein?
- ▶ An welche Eltern denken wir?

Wir beschäftigten uns zunächst mit dem Konzept der »Leichten Sprache«, um festzustellen, dass das Konzept für unseren Handlungsbereich nicht 1-zu-1 übertragbar ist, da wir von einer sprachlich diversen Elternschaft ausgehen. So entschieden wir uns für eine verständliche Sprache, die den an uns herangetragenen Bedarfen entsprach, und haben zwei Zielrichtungen avisiert: Das waren zum einen Themen der Lehrer:innen, wie zum Beispiel eine Einladung zum Entwicklungsgespräch oder das Einverständnis für einen Ausflug. Zum anderen haben wir auch Vorlagen sprachlich einfach und verständlich gestaltet, die Eltern an Lehrer:innen schicken können, wie beispielsweise eine Abwesenheitsmitteilung oder die Bitte um ein Entwicklungsgespräch. Wichtig war uns außerdem die Offenheit der Modellbriefe: Sie fungieren für uns im NESK-Netzwerk als variable Muster, die für alle Schulen relevante Themen aufnehmen, aber von den einzelnen Lehrer:innen entsprechend ihrer Bedürfnisse angepasst werden können. Wir verstehen unsere Briefmodelle in verständlicher Sprache als ein Angebot für eine bessere und auf gerechtere Beteiligung von Eltern orientierte Kommunikation, damit also als einen Aspekt für eine gerechtere Elternarbeit im Kontext einer bildungsgerechten Schule.

NORA ZEISING: Wie hängen aus eurer Sicht die gerechtere Beteiligung von Eltern und verständliche Elternbriefe zusammen?

LISA GULICH: Wir als Netzwerk gehen von drei grundlegenden Annahmen aus: *Erstens*, dass durch klar verständliche, eindeutige Elternbriefe Barrieren bei der Informationsübermittlung reduziert werden können. *Zweitens*, dass allen Lehrer:innen daran gelegen ist, dass ihre Informationen bei der Elternschaft ankommen. Denn auf oftmals überladene Elternbriefe folgen keine oder mangelnde Rückmeldungen. Dadurch wird die Eltern-Schul-Kommunikation erschwert.

Wenn eine funktionierende Beziehung zwischen Eltern und Schule aufgebaut ist und wenn gesichert ist, dass alle Kinder und Eltern zentrale Informationen erhalten und verstehen, ist das die Basis für das weitere gemeinsame Lernen. Schüler:innen, Eltern und Pädagog:innen profitieren von klaren Kommunikationswegen und eindeutiger Informationsübermittlung.

Und *drittens*, dass das Durchlesen seitenlanger, ausschweifender Elternbriefe für alle Eltern eine Herausforderung sein kann. Besonders hinsichtlich der Überlegungen zum dritten Punkt entstanden immer wieder Diskussionen. So sind ausschließlich einsprachige Briefvorlagen in verständlicher Sprache entstanden.

Diese Entscheidung mag hinsichtlich mehrsprachiger Schulrealitäten irritieren. Sie trägt den praktischen und organisatorischen Gegebenheiten im Alltag Rechnung: In der ohnehin hektischen Schulrealität verfasst die Lehrperson leichter einen Brief und teilt diesen schneller aus. Das kann vielleicht als Fortführung und Festschreibung des monolingualen Habitus der Institution Schule betrachtet werden. Unsere Entscheidung sehen wir aber als einen ersten Ansatz, um mit einem verständlichen Brief beiden Seiten (Eltern und Lehrer:innen) zu ermöglichen, trotz Sprachbarrieren den Wunsch nach Verstehen, Verständigung und Kommunikation gleichermaßen signalisieren zu können. Ein verständlicher Elternbrief kann zudem an eine:n Nachbar:in mit der Bitte um Übersetzung gegeben werden bzw. mithilfe von Online-Übersetzern verstanden werden. Zum anderen umgehen wir die Gefahr der Zuschreibung, die der Prozess des Ausgebens übersetzter Briefe birgt: Wenn Lelean die arabische Version erhält und Tom die vietnamesische, übernimmt die Lehrperson eine sprachliche Zuweisung. Mit einem Brief für alle wird einer sprachlichen Zuweisung und einer Gleichsetzung diverser Herkunftssituationen entgegengewirkt, indem die Briefe eindeutig und klar verständlich formuliert sind.

NORA ZEISING: Auch in unserer Arbeit beobachte ich das von dir beschriebene Spannungsfeld, welches ich als Grunddilemma einer differenzsensiblen Perspektive beschreiben würde:

Einerseits ist es wichtig, Differenzen Beachtung zu geben und einen achtsamen Umgang mit ihnen zu

finden. Das muss zugleich verbunden sein mit einer Hinterfragung einer oft unsichtbaren Norm. Andererseits sollten die wahrgenommenen Differenzen nicht überbetont und Menschen dadurch bestimmte Merkmale zugeschrieben werden. Diese Spannung gilt es auszuhalten und mit ihr einen fehlerfreundlichen und kreativen Umgang zu finden. Für mich bedeutet das auch, sich nicht auf die vermeintliche Andersartigkeit migrierter Eltern, die ja in sich auch eine große Heterogenität haben, zu fokussieren, sondern die bestehenden (auch eigenen) Konzepte permanent zu hinterfragen. Oder, um es mit den Worten von Paul Mecheril zu sagen: »Nicht nur die anderen sind anders, auch wir.«⁴

Ein Beispiel dafür ist die von dir, Lisa, bereits angesprochene Frage der Übersetzung von Elternbriefen. Diese beschäftigte uns u. a. bei den Einladungen zu unseren Netzwerktreffen. Letztendlich übersetzten wir diese in drei Sprachen, welche die größten Sprachgruppen unter den Familien ausmachten. Die Einladungen in allen Sprachen inklusive Deutsch wurden auf einem Blatt abgedruckt. Gleichzeitig versuchten wir, die Einladungen generell in möglichst verständlicher Sprache und übersichtlich zu gestalten. Hier zeigt sich, dass es unterschiedliche Strategien gibt, mit sprachlicher Diversität umzugehen. Alle haben verschiedene Wirkungen und implizite Botschaften. Diese sollten reflektiert und dahingehend hinterfragt werden, ob sie für die jeweilige Situation angemessen und zielführend sind.

LISA GULICH: Oh ja, das ist gar nicht so einfach. Im DaZ-Seminar wurde und wird das immer wieder festgestellt. Wie gesagt, wir haben ja bewusst nur deutschsprachige Texte verfasst. Aber wir haben versucht, die Informationsentnahme zu erleichtern und maximale Verständlichkeit mithilfe formaler und inhaltlicher Gestaltung zu erreichen, sodass die Elternbriefe auch zügig gelesen und inhaltlich erschlossen werden können: Also möglichst wenig Text, kurze Formulierungen, keine komplexen Sätze, Übersichtlichkeit durch eine passende Schriftgröße und entsprechende Zeilenabstände, ein Glossar für schwierige Wörter, Hervorhebungen, Icons und graphische Unterstützung, aber eben auch auf erste zentrale Informationen sowie vorformulierte Antwortbriefe fokussieren.

4 vgl. Mecheril 2004.

Allerdings sehen die Student:innen eine große Herausforderung darin, dass Elternarbeit kein Bestandteil des Studiums ist. Alle beschäftigen sich damit erst in ihrem (fakultativen) Drittfach, dem Erweiterungsfach DaZ. Hier zeigt sich eine Lücke, die unbedingt geschlossen werden muss. Die reflektierende Auseinandersetzung mit sprachlich verständlichen Elternbriefen führte somit auch dazu, dass wir uns mit unserer eigenen Haltung zum Thema Elternarbeit beschäftigten, und zwar bevor wir im Kontext Schule tätig sind. Denn für die Lehrer:innen ist Elternarbeit oft ein Aspekt ihrer Arbeit neben vielen anderen und der Rückgriff auf vorformulierte Briefe wurde uns als gern genutztes Angebot und Arbeitserleichterung beschrieben. In der Auseinandersetzung mit verständlichen Elternbriefen ist auch eine Reflexion über die Bedeutung von Sprache in der Kommunikation mit den Eltern unserer Schüler:innen und Elternarbeit insgesamt möglich. Natürlich wird jede:r von uns diese Aufgabe unterschiedlich ausführen, aber ich denke, verbindend ist, dass wir im NESK Elternarbeit als das bewusste Pflegen der Beziehung zwischen Eltern und Pädagog:innen verstehen – zum Beispiel eben über verständliche Briefe –, was wiederum die Voraussetzung für ein gelingendes Lernen darstellt. Durch die Implementierung dieses Seminarinhalts im Studium des Erweiterungsfaches Deutsch als Zweitsprache setzen sich zunehmend mehr angehende Lehrer:innen mit dem Bereich Elternarbeit auseinander, diskutieren auch mit Kommiliton:innen ihrer beiden anderen Fächer darüber und tragen so ihre Gedanken und Erfahrungen in die erste Phase der Lehrer:innenbildung.

Hierin zeigt sich auch, dass die Weiterarbeit als Netzwerk wichtig war, denn hier tauschen sich Menschen aus Wissenschaft und Praxis immer wieder aus, entdecken gemeinsam offene Fragen und entwickeln neue Ideen, wodurch sich das Netzwerk verändert. So arbeiten wir kontinuierlich daran, wie unsere Überlegungen zu verständlichen Elternbriefen auch im mündlichen Bereich, beispielsweise in Elterngesprächen, angewendet werden können. Wir wollen Fragen im Themenfeld einer gelingenden und gerechten Eltern-Schul-Kommunikation beforschen. Dafür planen wir eine Fachtagung in 2022.

LISA GULICH: Bemerkt ihr auch Veränderungen in der Ausrichtung eurer Netzwerkarbeit?

NORA ZEISING: Ja, am Anfang war unsere Aufgabe hauptsächlich der Kontaktaufbau mit schulischen Akteuren und Eltern, die Unterstützung bei der Planung, Organisation und Durchführung der Treffen, die wir gemeinsam mit der Schulsozialarbeit gestalteten. Diese Arbeit ist zunehmend in die Eigenverantwortung der Schulen übergegangen. Das entspricht unserem Ziel, einen Impuls in die Schule zu geben, die dann für sich passende Wege sucht, Elternarbeit inklusiver zu gestalten und die eigenen Konzepte weiter zu entwickeln. Inzwischen ist unser Fokus, Reflexionsräume für die Schulsozialarbeit anzubieten. Zudem tragen wir unsere Erfahrungen in Netzwerke, um dort die Perspektive migrierter Eltern zu stärken. Es geht uns nicht darum, dass jede Schule ein Netzwerk explizit für migrierte Eltern braucht. Vielmehr geht es um die Stärkung der Idee, dass es geeignete Strukturen braucht, die Voraussetzungen und Bedarfe aller Akteure berücksichtigen zu können, die mit Schule in Verbindung stehen.

NORA ZEISING und LISA GULICH: Zusammenfassend lässt sich aus unserer Erfahrung sagen, dass die Kommunikation mit migrierten Eltern keine ›andere‹ Kommunikation bedeutet, die anderen Regeln folgen würde. Vielmehr geht es darum, die Kommunikation mit Schule und Eltern im Allgemeinen als einen wichtigen Bestandteil der schulischen Organisation zu verstehen und zu pflegen. Dazu gehören verständliche Elternbriefe genauso wie klare Ansprechstrukturen und Vorgehensweisen. Es braucht barrierearme Zugänge und Räume, in denen Eltern ihre Fragen und Anliegen einbringen können und diese ernst genommen werden. Ebenso gehört die Bereitschaft der Schule dazu, bestehende Selbstverständlichkeiten und Strukturen zu hinterfragen und damit verbundene Barrieren wahrzunehmen und so weit wie möglich abzubauen. Wie es geschehen kann und was es braucht, dazu können Eltern wiederum viele Impulse einbringen. Zudem ist jede Schule anders und braucht eigene Konzepte.

Es geht vor allem darum, welche Haltung die Schule als Organisation *allen* Eltern gegenüber annimmt und welche Signale dadurch auch Schüler:innen bekommen. Haben ihre Lebenswelten, die für sie bedeutsamen sozialen Zusammenhänge Platz in der Schule? Werden ihre Eltern und sie selbst als mit Kompetenzen ausgestattete, handlungsfähige Personen angesprochen?

Gleichzeitig geht es um eine selbstreflexive pädagogische Arbeit, die eigene Annahmen, Konzepte und Strategien permanent hinterfragt und weiterentwickelt. Denn wir gehen davon aus: In der Schule können und sollen nicht nur Schüler:innen lernen. Sie sollte auch ein Lernort für Pädagog:innen und Eltern sein, in der immer wieder die Frage gestellt wird: Wie kann diese Schule eine Schule für alle werden? Das wäre unseres Erachtens ein Schritt auf dem Weg zu einer inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft.

Literatur

Kellermann, Gudrun (2014): Leichte und einfache Sprache. Versuch einer Definition. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 9–11, online unter www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition (10.12.2020)

Mecheril (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Vertiefende Literatur:

Altan, Melahat/Foitzik, Andreas/Goltz, Jutta (2011): Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg.

Rassismuskritische Bildung im Schulalltag – Erfahrungen des Bildungsprojekts »Grenzen überwinden«

INTERVIEW-TEILNEHMERINNEN: MIRIAM KNAUSBERG UND ANNE LENK

Interview geführt: Anna Nikolenko

MIRIAM KNAUSBERG:

ZU MEINER PERSON

Ich bin 31 Jahre alt, lebe in Dresden und bin *weiß* positioniert. Ich habe einen Master in Politikwissenschaft und mache schon längere Zeit politische Bildungsarbeit. Seit 2018 arbeite ich als Projektkoordinatorin im Bildungsprojekt »Grenzen überwinden« im Ausländerrat Dresden e. V.

MEINE VISION

Meine Vision der Inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft ist: Ein Ort, an dem alle Schüler:innen mit ihren jeweiligen Erfahrungen und Positionierungen einen Rahmen finden, in dem sie in Ruhe und mit Freude mit diversitätsorientierten Materialien lernen können. Ein Ort, an dem sie Ansprechpersonen finden, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleiten, sie zu kritischem Denken anregen und bei Diskriminierungserfahrungen stärken.

ANNA NIKOLENKO: Anne und Miriam, ihr wirkt beide im Bildungsprojekt »Grenzen überwinden« mit. Was ist das für ein Projekt und wie sieht eure Arbeit dabei aus?

MIRIAM KNAUSBERG: »Grenzen überwinden« ist ein Projekt des Ausländerrat Dresden e. V. und bietet nun bereits seit über zehn Jahren Workshops für Schüler:innen in Dresden und den angrenzenden Landkreisen an. Für Jugendliche ab 14 Jahren können Projektstage zu den Themen Migration, Flucht und Asyl, Rassismus und Kolonialismus von Schulen, Vereinen, FSJ-Gruppen oder anderen interessierten Zusammenhängen angefragt werden. ► Rassismuskritische Perspektiven sind dabei grundlegend für unsere Bildungsarbeit. Ein Projekttag dauert in der Regel fünf bis sechs Unterrichtsstunden. Seit 2019 gibt es für Schulen auch die Möglichkeit, über ein ganzes Schuljahr mit uns zusammenzuarbeiten. Wir bieten dann drei bis vier aufeinander aufbauende Projektstage über das Jahr verteilt für eine Klasse oder Klassenstufe an. Konzipiert und durchgeführt werden die Projektstage jeweils von zwei jungen Menschen, die im Projekt selbst ausgebildet werden.

Gemeinsam mit meiner Kollegin Marta Villalba koordiniere ich das Projekt. Wenn es um langfristige Kooperationen über ein Schuljahr hinweg geht, führen wir auch selbst die Projektstage durch.

ANNE LENK: Ich bin seit 2017 im Projekt aktiv und konnte seither an vielen Projekttagen mitwirken. Meine Aufgaben liegen hauptsächlich in der praktischen Umsetzung der Projektstage, einschließlich didaktischer Planung und Nachbereitung.

ANNA NIKOLENKO: Ihr sagt, ihr macht rassismuskritische Bildungsarbeit: Was ist dabei euer Anliegen?

MIRIAM KNAUSBERG:

Aus rassismuskritischer Perspektive verstehen wir **►** Rassismus als ein System, das auf individueller, struktureller und institutioneller Ebene wirkt, um die Privilegien und die Macht *weißer* Menschen zu sichern und zu begründen. Wir alle haben eine Position in diesem System.

Diese führt bei den einen dazu, permanent als ›anders‹, als nicht dazugehörend definiert zu werden, weniger Chancen zu haben und psychischer und physischer Gewalt ausgesetzt zu sein. Dagegen werden *weiße* Menschen – wie Anne und ich – immer wieder darin bestätigt, selbstverständlich dazu zu gehören, sind privilegiert und machen viele negative Erfahrungen nie.

In der Ausbildung für unsere Teamer:innen, die die Projektstage durchführen, und in unseren Projekttagen möchten wir dieses breite Verständnis von Rassismus vermitteln. Es liegt uns nicht daran, ›Rassist:innen‹ zu brandmarken, sondern rassistische Strukturen, Aussagen und Einstellungen deutlich zu machen. Wir möchten zeigen, dass unsere Wahrnehmungen der Welt und der Menschen davon geprägt sind, dass wir von klein auf gelernt haben, dass Weißsein die Norm ist. Daher ist es uns wichtig, bei uns selbst anzufangen.

Sowohl in unseren Workshops als auch in der Ausbildung der Teamer:innen und in der Arbeit in der Projektkoordination setzen wir uns mit der eigenen Haltung, Erfahrungen und unterschiedlich verteilten Privilegierungen und De-Privilegierungen auseinander, um Rassismus möglichst weniger zu reproduzieren. Für die *weißen* Teilnehmenden und Teamer:innen bedeutet dies, zu lernen, rassistische Denkweisen und Bilder zu identifizieren, zu benennen und zu verlernen. In den Ausbildungsmodulen und Projekttagen werden widerständige Positionen von People of Color sichtbar gemacht. Für Teamer:innen und Jugendliche of Color machen wir **►** Empowerment-Angebote. Einmal im Jahr gibt es beispielsweise ein Workshop-Wochenende zu Empowerment und Kritischem *Weißsein*

ANNE LENK:

ZU MEINER PERSON

Ich bin 29 Jahre alt, *weiß* positioniert und studiere Interkulturelle Pädagogik.

MEINE VISION

Meine Vision der Inklusiven Schule in der Migrationsgesellschaft ist: Eine Organisationsstruktur, die es möglich macht, auf die Bedürfnisse und Potenziale von jedem Kind einzugehen. Es gibt unterstützende und inspirierende Lehrpersonen, die ihr pädagogisches Handeln reflektieren und gleichzeitig Schüler:innen zur Reflexion anregen. Bildungsmaterialien zeigen vielfältige Lebensrealitäten und beleuchten diverse globale Perspektiven. Alle Schüler:innen werden gesehen, gehört, anerkannt und in ihren unterschiedlichen Erfahrungswelten bestmöglich begleitet.

in geteilten Räumen für das Team. Gerade für Teamer:innen of Color ist Bildungsarbeit zu Rassismus potentiell sehr anstrengend, da es sowohl im Team als auch in den Projekttagen zu Situationen kommen kann, in denen Rassismus reproduziert wird. Meine Kollegin Marta Villalba ist für die Teamer:innen of Color Ansprechperson, um sich in geschütztem Rahmen über Erfahrungen und Kritik auszutauschen. Als Projektkoordinator:innen versuchen wir Kritik an bestimmten Situationen, Strukturen und der Ausgestaltung des Projekts aufzunehmen, Vorschläge umzusetzen und das Projekt weiterzuentwickeln. Die Umsetzung im Rahmen der Projekttagge ist herausfordernd. Unser Ziel ist es, die Projekttagteams paritätisch zu besetzen mit einer weißen Person und einer Person of Color als Voraussetzung dafür, Empowerment-Angebote machen zu können. Dies gelingt uns jedoch nicht immer, da die meisten Teamenden *weiß* positioniert sind. Im Projekt reflektieren wir kontinuierlich, inwiefern dies auch damit zusammenhängt, dass selbst ein rassistisches Projekt nicht außerhalb rassistischer Verhältnisse verortet ist und sich auch hier eine Dominanz *weißer* Perspektiven in Strukturen und Konzeptionen wiederholt. Bezogen auf Empowermenträume in Schulen ist es zudem wegen der Kürze der Projekttagge kaum machbar, einen geschützten Raum für Schüler:innen of Color anzubieten und ein notwendiges Vertrauen aufzubauen, um Rassismuserfahrungen zu teilen und aufzufangen.

Wir verstehen uns in einem Prozess und versuchen unserem eigenen rassistuskritischen Anspruch immer mehr gerecht zu werden. Das Projekt hat eine starke Fluktuation, bedingt durch die dynamische Lebensgestaltung unserer Teamer:innen, die oft noch im Studium, in Deutschkursen oder Ausbildungen sind. Einige sind schon mehrere Jahre dabei, andere erst seit kurzem, viele machen immer wieder Pausen. Dies macht es schwierig, langfristig an Themen zu arbeiten und Vertrauen und Wissen in der Gruppe aufzubauen.

ANNE LENK: Um im Team rassistuskritisch und solidarisch zu arbeiten, ist es für *weiße* Teamende notwendig, sich selbst zu hinterfragen und eine klare Haltung zu entwickeln. Für Teamende of Color gibt es im Projekt die Möglichkeit, sich in geschützten Räumen zu Rassismuserfahrungen in Projekttagen und in der Teamarbeit auszutauschen und Strategien zum

Umgang damit zu entwickeln. Es ist auch wichtig, dass wir als unterschiedlich positionierte Teamende gut besprechen, wie wir als Team arbeiten möchten, was wir beachten wollen und welche Unterstützung wir uns voneinander in gemeinsamen Projekttagen wünschen. In den Projekttagen ergeben sich immer wieder schwierige Situationen. Beim Eintreffen an Schulen wurde beispielsweise bereits öfter die von Lehrpersonen *weiß* gelesene Person unseres Teams als Ansprechpartner:in ausgemacht und mit den Informationen über den Tagesablauf betraut. Ich kann mir als *weiße* Person nur vorstellen, wie abwertend sich diese Nichtbeachtung anfühlt. Für mich ist so eine Situation unangenehm in dem Sinne, dass ich über meine Co-Teamer:innen erhoben werde, mir Kompetenzen zu- und ihnen fälschlicherweise abgesprochen werden. Wenn vorher eine Verständigung stattfand, kann ich klarer in meinem Handeln und meinen Interventionen sein, weil ich die Wünsche meiner Co-Teamer:in of Color im Blick habe.

Auch wer im Projekttag aus welcher Position wie über Rassismus spricht, ist wichtig für uns zu besprechen. Neben der Reflexion, wie Rassismus als Gegenstand in den Projekttagen bearbeitet wird, versuchen wir auch Rassismus als unsere Bildungsarbeit strukturierende Größe anzuerkennen und zu reflektieren. Daher ist für uns eine gute Vor- und Nachbereitung der Projekttagge und eine gute Kommunikation im Team besonders wichtig.

ANNA NIKOLENKO: Warum konzentriert ihr euch in eurer Arbeit auf den Bereich Schule?

ANNE LENK: Als Institution der Bildungsvermittlung gibt es am System Schule aus meiner Sicht generell viele Kritikpunkte. Insbesondere in Deutschland ist Schule ein Ort der Segregation, wobei der soziale Hintergrund und der formale Bildungsstand der Eltern bestimmende Faktoren für die schulischen Möglichkeiten der Jugendlichen sind. Auch rassistische Kategorien spielen hier eine Rolle. In Bezug auf unsere Bildungsarbeit ist hervorzuheben, dass unsere Themen und insbesondere die Auseinandersetzung mit Rassismus und seiner Verwobenheit mit der deutschen Geschichte lediglich Raum bekommen, wenn informierte Lehrpersonen sie zum Thema machen und sich dafür einsetzen.

Aus unserer Perspektive ist es notwendig, dass Rassismus, Kolonialismus und Migration sowohl als Themen bearbeitet werden, als auch strukturell – etwa in Form von Räumen für Empowerment und zur selbstkritischen Reflexion in Hinblick auf die eigene Positionierung, eigene *weiße* Privilegien und Involviertheit – anerkannt werden, im regulären Unterricht und in der Lehrer:innenausbildung.

Neben der Schulstruktur ist es wichtig, sich mit dem verwendeten Bildungsmaterial auseinanderzusetzen. Anfang 2019 machte ein in Dresden verwendetes Schulbuch deutschlandweit Schlagzeilen, da es verschiedene »Menschenrassen« propagierte. Das sächsische Kultusministerium begründete diesen Missstand damit, dass es seit 2017 kein staatliches Zulassungsverfahren für Schulbücher gäbe und die Auswahl in der Verantwortung der jeweiligen Schulleitung läge.¹ Schulen fehlt eine kritische Kontrollinstanz, externe Bildungsprojekte können hier wirksam werden. Daher haben sich einige Teamende im Projekt dazu entschieden, ein Schulbuch dahingehend zu analysieren, wie deutscher Kolonialismus darin dargestellt wird.

Die Schule bietet eine sehr gute Möglichkeit, viele junge Menschen zu erreichen. Obwohl die Workshops dann in einem Kontext stattfinden, in dem schon viele Regeln und Gruppendynamiken fest eingespielt sind, funktioniert es oft trotzdem gut, einen Raum zu schaffen, in dem Jugendliche sich öffnen, von eigenen Erfahrungen erzählen und sich auf Diskussionen und Methoden einlassen. Wir arbeiten mit Jugendlichen ab 14 Jahren. Diese sind dabei, ihr Weltbild zu festigen, lernen kritisches Denken und Dinge in Frage zu stellen. Gleichzeitig ist es bereits möglich, komplexe Zusammenhänge zu vermitteln. Die Teilnehmenden haben meist einiges Wissen über politische und gesellschaftliche Ereignisse und Diskurse im Allgemeinen, jedoch wenig Wissen explizit zu Rassismus, Migration und Flucht.

MIRIAM KNAUSBERG: Auch wenn lediglich Kolonialismus explizit im Lehrplan benannt ist, gibt es insbesondere seit der Lehrplanüberarbeitung im letzten Jahr viele Möglichkeiten, auch Migration, Rassismus sowie Flucht und Asyl in die Lern- und Wahlbereiche der sächsischen Lehrpläne zu integrieren. Der in § 1 des Sächsischen Schulgesetzes verankerte Bildungs- und Erziehungsauftrag verweist ausdrücklich darauf, dass Schüler:innen lernen sollen, »allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten«. Auch wenn die aufgeführten Kategorisierungen in dem Gesetzesartikel kritisch zu hinterfragen sind, wie *Breive in diesem Dossier* ausführt, eröffnet diese Formulierung die Möglichkeit, rassismuskritische außerschulische politische Bildungsarbeit an die Schule zu holen und Rassismus im Unterricht zu thematisieren.

ANNA NIKOLENKO: Wie sind die Rückmeldungen von Schulen auf euer Projekt?

MIRIAM KNAUSBERG: Wir erfahren großes Interesse an unseren Projekttagen. Viele engagierte Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter:innen melden sich bei uns, die daran interessiert sind, Rassismus, Migration und Flucht und Asyl mit ihren Schüler:innen zu thematisieren. Nur in Ausnahmefällen gibt es Anfragen für Workshops für Lehrpersonen. Teilweise werden die Projektstage auch genutzt, um auf konkrete Vorfälle in der Schule oder im Ort zu reagieren. Manche Anfragen kommen auch direkt von Schüler:innen, die beispielsweise einen klassenübergreifenden Workshop an ihrer Schule organisieren und dazu verschiedene außerschulische Bildungsprojekte einladen.

ANNA NIKOLENKO: Welche Erfahrungen in Bezug auf die Thematisierung von Rassismus macht ihr in Schulen?

ANNE LENK: Die Mehrheit der Schüler:innen positioniert sich in den Projekttagen gegen Rassismus und formuliert, dass alle Menschen gleich wertvoll und gleich zu behandeln sind. Viele erzählen von konkreten rassistischen Situationen, die sie miterlebt haben. Gleichzeitig, wenn wir in den Projekttagen über die

1 Vgl. Himmelrath, Armin: »Ministerium verbietet rassistisches Schulbuch«, in: Spiegel (01/2019), online www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/sachsen-ministerium-zieht-rassistisches-schulbuch-aus-dem-verkehr-a-1249506.html

Lebenssituationen von Geflüchteten, Migrierten und People of Color sprechen, werden von Teilnehmenden immer wieder Zuschreibungen geäußert, wie »die anderen« so sind oder was »deren Kultur« ist und was für Auswirkungen das auf die Menschen habe. Daran zeigen sich internalisierte rassistische Bilder, die zu rassistischen Aussagen und Handeln führen. Da Rassismus in Projekttagen reproduziert werden kann, versuchen wir Personen, die  Rassismuserfahrungen machen, im Blick zu behalten. Wir nutzen in unseren Workshops Texte, Musik und Videos von PoC, die widerständige Positionen sichtbar machen und gleichzeitig Identifikationsfiguren für die Jugendlichen sein können. Für den Fall, dass sich rassistische Aussagen wiederholen, ist eine klare antirassistische Stellungnahme durch die Teamenden notwendig. Es kann vorkommen, dass Diskussionen abgebrochen werden müssen, vor allem, wenn anwesende Menschen rassistisch verletzt werden.

Diese Ambivalenz zwischen der klaren Positionierung gegen Rassismus und den eigenen rassistischen Aussagen und Stereotypen ist für uns ein gutes Beispiel für den mehrheitsgesellschaftlichen Umgang mit Rassismus und das vorherrschende eingeschränkte Rassismusverständnis.

Jugendliche, die als migrantisch gelesen werden, erzählen in den Projekttagen oft von Rassismuserfahrungen in der Schule. Davon, dass sie das Gefühl haben, schlechter bewertet zu werden als *weiße* Mitschüler:innen, aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Herkunft eine Sonderrolle zugewiesen zu bekommen oder von Mitschüler:innen oder Lehrpersonen abwertende Kommentare zu erleben. Für Schüler:innen ist es sehr schwierig, das im Schulalltag zu thematisieren. Sie befinden sich in einer abhängigen Rolle und müssen von Glück sprechen, wenn es solidarische Mitschüler:innen, diskriminierungssensible Vertrauenslehrer:innen oder Schulsozialarbeiter:innen gibt, die ihnen Gehör schenken und sie unterstützen.

Wir sehen nur einen kleinen Ausschnitt, wenn wir an Schulen kommen. Wie die Themen weiterbehandelt oder im Lehrer:innenkollegium besprochen werden, können wir nicht einschätzen.

ANNA NIKOLENKO: 2018 habt ihr ein Geschichtslehrbuch analysiert. Wie seid ihr dazu gekommen?

MIRIAM KNAUSBERG: Unsere Projekttage sind nur relativ kurz und finden punktuell statt. Daher wollten wir uns anschauen, wie die Themen unserer Bildungsarbeit im Schulalltag vorkommen und wie mit ihnen gearbeitet wird. Dafür haben wir, wie zuvor bereits erwähnt, ein Schulbuch analysiert, da Lehrmittel den Unterricht maßgeblich prägen. Im Gymnasium in Sachsen wird Kolonialismus in der 8. Klasse thematisiert. Wir haben uns am Beispiel des Buchs »Geschichte und Geschehen« für die 8. Klasse, das in Sachsen häufig im Geschichtsunterricht verwendet wird, angeschaut, wie deutscher Kolonialismus dargestellt wird. Wir wollten wissen, inwieweit Rassismus dabei in Bildern und Texten reproduziert wird, inwiefern Perspektiven kolonialisierter Menschen vorkommen und wie diese dargestellt werden.

ANNA NIKOLENKO: Was habt ihr dabei herausgefunden?

ANNE LENK: Die Ergebnisse zeigen, dass es notwendig ist, Schulbücher kritisch zu prüfen. Deutscher Kolonialismus wird im Buch nur als kleiner Teil des europäischen Kolonialismus behandelt. Der Begriff »Kolonialismus« wird für Handlungen, die von deutscher Seite ausgehen, nicht ein einziges Mal genannt. Generell wird die deutsche Verantwortlichkeit an kolonialen Verbrechen heruntergespielt. Es gibt auch keine Einheit zu den Auswirkungen und Kontinuitäten der Kolonialzeit, die über die NS-Zeit bis heute wirken und immer noch globale Ungleichheit prägen. Die Texte begleiten oft gewalttätige Bilder. Kolonialisierte Menschen werden als passive Opfer von Gewalt dargestellt. Der Widerstand kolonisierter Menschen wird nicht sichtbar, obwohl unzählige Versuche unternommen wurden, sich gegen das deutsche Kolonialregime zur Wehr zu setzen.

Der Begriff »Rasse« wird ohne Erklärung und ohne Bezug auf die gewaltvolle Geschichte seiner Entstehung als Rechtfertigungsstrategie für Kolonialbestrebungen thematisiert. Dabei wurde Rassismus während des Kolonialismus von europäischen Intellektuellen

als wissenschaftliche Theorie entwickelt, um über die Erfindung der Konstruktion von menschlichen ›Rassen‹ die Ausbeutung, Versklavung und Ermordung der Kolonialiserten zu begründen. Dadurch sollte der Widerspruch zu den in der Aufklärung propagierten Grundsätzen der Gleichheit gelöst werden. Hier wird eine wichtige Gelegenheit verschenkt, Rassismus im Schulunterricht zu thematisieren.

Neben dem vermittelten Wissen war es auch spannend zu sehen, auf welche Weise Schüler:innen in Aufgabenstellungen den Lehrstoff bearbeiten sollten. Teilweise sind bereits die Aufgabenstellungen problematisch. Immer benötigen Lehrpersonen große fachliche Kompetenz, um die Antworten der Schüler:innen angemessen einzuordnen und eine Reproduktion von Rassismus und eine Verharmlosung des Kolonialismus zu verhindern. Ihnen kommt die Aufgabe zu, kritisch zu prüfen, gegebenenfalls weitere Themen zu integrieren und auch Schüler:innen dazu zu befähigen, Wissensbestände kritisch zu reflektieren. Jüngere Lehrer:innen und Lehramtsstudierende berichteten uns, dass es auch in ihrer Lehramtsausbildung nicht ausreichend Angebote gab, sich kritisch mit Kolonialismus oder Rassismus auseinanderzusetzen.

ANNA NIKOLENKO: Zum Abschluss: Was sind eure Wünsche für die Zukunft?

ANNE LENK: Die Ergebnisse unserer eigenen Analyse decken sich mit den Ergebnissen anderer, größer angelegter Forschungsprojekte. Es braucht eine Überarbeitung von Lehrmaterialien, die noch immer rassistische Wissensbestände enthalten. Wir wünschen uns Schulbücher, die zu kritisch-reflektierendem Arbeiten anleiten und sensibel in Bezug auf jegliche Diskriminierungsformen sind. Das Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung gibt viele Anstöße für Schulbuchverlage, sich progressiver auszugestalten.

MIRIAM KNAUSBERG: Die Beschäftigung mit Rassismus und den damit verbundenen Themenfeldern braucht einen Platz im Unterricht und muss von Lehrpersonen informiert angeleitet werden. Wir empfinden es als eine große Herausforderung im bestehenden Schulsystem, Unterricht diskriminierungssensi-

bel zu gestalten. Dazu gehört sehr viel Wissen seitens der Lehrer:innen zu unterschiedlichen Diskriminierungsformen und deren Wirkweisen, eine rassistisch-kritische Reflexion der eigenen Positionierung und viel Durchhaltevermögen, in der eigenen Institution Kritik zu äußern. Wir wünschen uns, dass dies im Lehramtsstudium ausreichend anerkannt wird. Wir wünschen uns Antidiskriminierungsbeauftragte, an die sich Schüler:innen und auch Lehrpersonen wenden können, wenn sie an Schulen Rassismuserfahrungen machen, die ihnen Unterstützung bieten und mit den Schulen arbeiten, damit sie mit ihren Erfahrungen nicht allein gelassen werden und sich Strukturen ändern.

Literatur:

Himmelrath, Armin (2019): Ministerium verbietet rassistisches Schulbuch. In: Spiegel, online unter www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/sachsen-ministerium-zieht-rassistisches-schulbuch-aus-dem-verkehr-a-1249506.html. (17.11.2020)

Zum Weiterlesen und Weiterbilden:

Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (Hg.)

(2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Online unter www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf

Bönkost, Jule (2019): Privilegien weißer Lehrkräfte in der Schule. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung. Berlin, online unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Handbuch/Handbuch_Massstab_Menschenrechte.pdf, 46–51.

Fereidooni, Karim (2019): Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht. Online unter: schwarzkopf-stiftung.de/rassismuskritik/

ÜBER VISIONEN INS GESPRÄCH KOMMEN¹

IN EINER INKLUSIVEN SCHULE IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT ...

- ... wird die Grundidee von Inklusion (als eine Art Reflexionsfolie) aufgerufen, um die schulischen Strukturen und Handlungsroutinen zu befragen und zu verändern!
- ... gelten Antidiskriminierungsschutz, Wertschätzung und Empowerment für alle!
- ... sind etablierte Differenzmarkierungen überwunden – sowohl hinsichtlich der hierarchisch strukturierten Schulformen als auch in Bezug auf Etikettierungen von Schüler:innen innerhalb der Schule!
- ... wird alles getan, damit sich Schüler:innen und deren Familien nicht ausgeschlossen oder abgewertet fühlen!
- ... setzen sich Pädagog:innen kritisch-reflexiv zu dem eigenen Tun sowie den Bedingungen dieses Tuns in ein Verhältnis!
- ... werden Bildungsprozesse ermöglicht, in denen es um die Themen, das Wissen und die Potentiale der Schüler:innen geht!
- ... werden Schüler:innen auf ein Leben in einer inklusiven vielfältigen und sozial gerechteren Gesellschaft vorbereitet!
- ... gelingt es, Räume der Bildung zu schaffen, in denen Menschen ein Sensorium für die Ungerechtigkeit entwickeln, nicht zuletzt jene, die anderen angetan wird, und sich kritisch zu entsprechenden Verhältnissen zu verhalten!
- ... werden auch immer Möglichkeiten einer bi- und mehrsprachigen Bildung eruiert und versucht, auch Modelle einer bi- und mehrsprachigen Bildung zu implementieren!
- ... sind Schüler:innen sich der eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusst, entwickeln ein positives Selbstverständnis und sind selbstwirksam!
- ... haben Schüler:innen eine vertrauensvolle und qualifizierte Stelle, an die sie sich wenden können, um gegen Diskriminierung vorzugehen und ihr Recht auf Gleichbehandlung einfordern zu können!
- ... werden alle Schüler:innen gesehen, gehört, anerkannt und in ihren unterschiedlichen Erfahrungswelten bestmöglich begleitet!
- ... gehen Powersharing und Empowerment auf allen Ebenen Hand in Hand!
- ... werden Schüler:innen als Lernsubjekte und überhaupt als Menschen als gleichwertig betrachtet und behandelt, unabhängig von ihrer konkreten (vermuteten) geopolitischen Herkunft bzw. sozialen Position in der Migrationsgesellschaft!

¹ Im Folgenden sind kurze Auszüge aus den persönlichen Statements der Autor:innen zusammengengefügt.

- ... wird eine von Vertrauen und Interesse geprägte Beziehung zwischen Familien und Schule gelebt!
- ... werden Lerninhalte von allen Beteiligten kritisch reflektiert, um hierarchisierte rassistische Strukturen aufzudecken und systemische Abgrenzungen langsam zu brechen!
- ... setzen sich Lehrer:innen, Schulleitungen sowie Fachleiter:innen dafür ein, dass die Unterschiedlichkeit aller Gesellschaftsmitglieder als eine wertvolle Ressource und ein Potential für die Gesamtgesellschaft und die spezifische pädagogische Institution betrachtet wird!
- ... zeigen Bildungsmaterialien vielfältige Lebensrealitäten und beleuchten diverse globale Perspektiven!
- ... findet eine verständliche, auf Beteiligung und Austausch gerichtete Kommunikation zwischen Eltern und Schule statt!
- ... wird ein kollegiales, konstruktiv-(selbst-)kritisches Zusammenarbeiten ermöglicht sowie ein begleitender, nie abzuschließender Bildungsprozess, der ein Verlernen (präreflexiver) hierarchisierender Menschenbilder impliziert!

SCHULE IST EIN RAUM ...

- ... wo Menschen für ihre Rechte eintreten können, diese einfordern und Deutungshoheit über ihre eigenen Erfahrungen haben!
- ... ein healing space, in dem die Kollektivtraumata von (Kolonial-)Rassismus und Antisemitismus durchgearbeitet und überwunden werden können!
- ... an dem Schüler:innen Ansprechpersonen finden, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleiten, sie zu kritischem Denken anregen und bei Diskriminierungserfahrungen stärken!
- ... der sich durch herrschaftskritisches Denken weiterentwickelt und in dem herrschaftskritisches Denken gelernt wird!
- ... an dem hinterfragt wird, auf welchem und wessen Wissen begründet sich unser Selbst- und Weltverhältnis?
- ... an dem alle Schüler:innen mit ihren jeweiligen Erfahrungen und Positionierungen einen Rahmen finden, in dem sie in Ruhe und mit Freude mit diversitätsorientierten Materialien lernen können!
- ... an dem es unterstützende und inspirierende Lehrpersonen gibt, die ihr pädagogisches Handeln reflektieren und gleichzeitig Schüler:innen zur Reflexion anregen!

- ... der sich damit auseinandersetzt, wer lehrt, wer die Schüler:innen sind und was, wie gelehrt wird!
- ... an dem die weitreichenden und machtvollen gesellschaftlichen Funktionen und die entsprechenden Selbstverständnisse kritisch hinterfragt werden und alle Akteur:innen über Fremd- und Selbstpositionierungen reflektieren!
- ... der Ansprechstrukturen für Schüler:innen schafft, die Diskriminierung und Rassismus erfahren, deren Prozesse begleitet, das eigene Lehr-Lernverständnis reflektiert und macht- und rassismuskritisch ist!
- ... von dem aus gesellschaftliche Veränderungen gedacht und angestoßen werden können; an dem es möglich ist, gemeinsam zu lernen, kritische Perspektiven auf Gesellschaft einzunehmen und andere Formen des Zusammenlebens zu denken!

SCHULE BRAUCHT ...

- ... u. a. Gesetzesänderungen!
- ... Änderungen von Ausführungsvorschriften!
- ... Standards und Berufsregeln einer diskriminierungskritischen pädagogischen Ethik!
- ... grundlegende Veränderungen der Lehrendenbildung in allen drei Phasen!
- ... Stärkung und Institutionalisierung der qualitativen und quantitativen (Rassismus- u. a.)Forschung, die selbst diskriminierungskritischen Standards verpflichtet ist!
- ... Supervision als Regel und nicht als Ausnahme!
- ... diskriminierungskritische Schulentwicklung!
- ... unabhängige Beschwerdestellen mit weitgehenden Eingriffsrechten!
- ... Deökonomisierung des Lernens mit entsprechenden Ressourcen!
- ... Aufwertung von z. B. künstlerischen Fächern!
- ... tiefgreifende Öffnung!

