

Andreas Foitzik
Marc Holland-Cunz
Clara Riecke

PÄDAGOGIK

Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule

BELTZ

Foitzik/Holland-Cunz/Riecke
Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule

Danksagung

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

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

Dr. Mai-Anh Boger, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Susanne Dern, Hochschule Fulda

Dr. Gabi Elverich, Fritz-Karsen-Gemeinschaftsschule Berlin-Neukölln

Prof. Dr. Markus Emmerich, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Karim Fereidooni, Ruhr-Universität Bochum

Enrico Glaser, Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus, Amadeu Antonio Stiftung

Saraya Gomis, Antidiskriminierungsbeauftragte für Schulen, Sen BfJ Berlin, Each One Teach One e. V.

Lean Haug, adis e. V. Tübingen

Jutta Heppekausen, Pädagogische Werkstatt/PH Freiburg

Lukas Jonathan Hezel, Projekt IKÖ³, Tübingen

Prof. Dr. Ulrike Hormel, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Sybillie Hoffmann, Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart

Prof. Dr. Annita Kalpaka, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Maria Kechaja, adis e. V., Empowerment – quer gedacht, Tübingen

Dr. Alexei Medvedev, KWB e. V., Hamburg

Katrin Muckenfuß, Hochschule St. Gallen

Prof. Dr. Regine Morys, Projekt SalsA, Hochschule Esslingen

Prof. Dr. Bettina Müller, Projekt SalsA, Hochschule Esslingen

Ramses Michael Oueslati, rassismuskritischer Lehreraus- und -fortbildner, Hamburg

Amina Ramadan, Projekt IKÖ³, BruderhausDiakonie Reutlingen

Dr. Wiebke Scharathow, Pädagogische Hochschule Freiburg

Prof. Dr. habil. Albert Scherr, Freiburg

Barbara Seeber, Projekt IKÖ³, BruderhausDiakonie Reutlingen

Nathalie Schlenzka, Referentin für Forschung, Antidiskriminierungsstelle des Bundes

Michael Schneider-Velho, Pädagogisches Institut München

Fritz Sperth, ehemaliger Schulleiter Hauptschule Innenstadt Tübingen

Borghild Strähle, Antidiskriminierungsberatung, adis e. V.

Elisabeth Yupanqui Werner, Empowerment – quer gedacht, adis e. V.

Andreas Foitzik, Marc Holland-Cunz, Clara Riecke

Praxisbuch Diskriminierungs- kritische Schule

BELTZ

Andreas Foitzik ist Geschäftsführer von adis e.V. Tübingen und freiberuflicher Trainer, Berater und Autor im Feld der Diskriminierungskritik und Migrationspädagogik. Bis 2018 war er Leiter des Bereichs Praxisentwicklung im Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen und in dieser Funktion auch Projektleiter des Projekts IKÖ³. Er ist einer der Sprecher*innen des Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg.

Marc Holland-Cunz ist Sozialwissenschaftler, forschte als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Esslingen zu Diskriminierungsschutz und Sozialer Arbeit an Schulen und besitzt Erfahrung in den Bereichen Antidiskriminierungsberatung, Schulbegleitung/Integrationshilfe und Mediation; Mitarbeiter im Projekt IKÖ³ der BruderhausDiakonie Reutlingen.

Clara Riecke ist Soziologin und Migrationsforscherin; arbeitet als Trainerin in der politischen Bildungsarbeit zu den Themen Migrationsgesellschaft, Diskriminierung und Identitäten; ist als Trainerin für ein Kooperationsprojekt der Bundeszentrale für politische Bildung mit Schulen zu muslimischem Leben in Deutschland tätig; Mitarbeiterin im Projekt IKÖ³ der BruderhausDiakonie.

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



Die inhaltlichen Grundlagen wurden erarbeitet im Projekt IKÖ³ – *Eine neue Dimension für Öffnungsprozesse in Verwaltungen, Bildungseinrichtungen und (Migranten-)Vereinen* (30.06.2015–29.06.2018), gefördert vom AMIF-Fonds und angesiedelt beim Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen in Kooperation mit dem CJD Bodensee-Oberschwaben.



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



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

1. Auflage 2019

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

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik	12
1.1 Das juristische Verständnis von Diskriminierung	13
1.2 Diskriminierung als gesellschaftsstrukturelles Phänomen.....	16
1.3 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Radikalisierung.....	30
2. Grundsätze für eine diskriminierungskritische Schule als Schule der Anerkennung	36
2.1 Das Recht auf Teilhabe für alle als normative Basis	38
2.2 Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als demokratischer Auftrag	39
2.3 Antidiskriminierung als Schlüssel zur Inklusion.....	40
3. Handlungsfelder der diskriminierungskritischen Schule	42
3.1 Einführung: Auf Diskriminierung und Rechtsextremismus reagieren.....	42
3.2 Interventionen bei diskriminierender Sprache	47
3.3 Über Diskriminierung sprechen	55
3.4 Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund und Umgang mit rechtsaffinen Schüler*innen.....	63
3.5 Diskriminierung und rechtsextreme Haltungen als Hintergrund von Konflikten.....	73
3.6 Verantwortung der Schule für Vorfälle im Gemeinwesen.....	82
3.7 Exkurs: Umgang mit Abschiebungen	87
3.8 Diskriminierung durch Mitarbeitende der Schule	94
3.9 Umgang mit institutioneller Diskriminierung	99
3.10 Diskriminierungsrisiken bei der Beschulung in Vorbereitungsklassen	108
3.11 Gestaltung von Beschwerdeverfahren	114
3.12 Einführung: diskriminierungskritische Bildung.....	126
3.13 Reproduktion von antimuslimischem Rassismus in der Radikalisierungsprävention	135
3.14 Menschenrechtsbildung statt ›Werteerziehung‹.....	141

3.15	Thematisierung von Diskriminierung und Rechtsextremismus im Unterricht	146
3.16	Pädagogische Konzepte für heterogene Klassen	155
3.17	Diskriminierungskritischer Umgang mit Unterrichtsmaterialien	161
3.18	Mehrsprachigkeit und Sprachhierarchien	169
3.19	Konzepte der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen.....	180
3.20	Empowerment – eine Aufgabe der Schule?	189
4.	Entwicklungsfelder der diskriminierungskritischen Schule ...	195
4.1	Schule als lernende Organisation – Von der Interkulturellen zur Diskriminierungskritischen Öffnung	196
4.2	Schule verändern.....	200
4.3	Barrierefreiheit quer gedacht – ein Vorschlag zur Bestandsaufnahme	207
4.4	Schulentwicklung als multiprofessionelle Aufgabe	211
4.5	Diskriminierungskritische Teamentwicklung	216
4.6	Qualifizierung und Wissensmanagement als Motor der Schulentwicklung	223
4.7	Schüler*innen und Eltern als Akteur*innen der Schulentwicklung	233
4.8	Kooperation gestalten – Schule im Gemeinwesen.....	237
5.	Elemente für eine Antidiskriminierungskonzeption	250
	Glossar	261
	Zentrale Adressen und Anlaufstellen	264
	Literatur.....	267

Einleitung

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

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

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

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

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

Zum Verhältnis von Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention

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

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

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

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

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

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

Eine praxisorientierte Reflexionshilfe

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

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

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

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

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

Hinweise zur Entstehung dieses Buches

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

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

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

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

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

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

Lesehinweise

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Das juristische Verständnis von Diskriminierung¹

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

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

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

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

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

1. Liegt eine Ungleichbehandlung vor?

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

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

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

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

2. Gibt es einen Bezug zu geschützten Diskriminierungskategorien?

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

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

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

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

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

3. Gibt es einen sachlichen Rechtfertigungsgrund?

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

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

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

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

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

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

- Durch die im AGG vorgegebenen Diskriminierungskategorien wird der Blick eingengt. So ist die Bedeutung der sozialen Herkunft, die nicht im Gesetz erfasst wird, für den schulischen Kontext beispielsweise in der stigmatisierenden Kategorie ›bildungsferne Familien‹ relevant.
- Im rechtlichen Verständnis ist immer nur eine konkrete Situation im Blick und nicht die hinter dieser Situation liegenden historischen und gesamtgesellschaftlichen Dimensionen von Macht- bzw. Ungleichverhältnissen. So können sich etwa Männer wie Frauen einklagen, wenn ihnen ohne Sachgrund und mit Verweis auf ihr Geschlecht eine Stelle verweigert wird. Das ist juristisch angemessen, aber für ein Verstehen und einen angemessenen pädagogischen Umgang mit den damit verbundenen Diskriminierungserfahrungen – hier im Umgang mit patriarchalen Strukturen – nicht hilfreich.
- Das Gleiche gilt für die Relevanz der Diskriminierung rechtfertigenden Sachgründe. Juristisch ist dieser ausnehmende Aspekt unumgänglich und in der Schule wird es immer wieder Situationen geben, in denen bei Regelungen Benachteiligungen in Kauf genommen werden müssen, weil andere Ziele höher bewertet werden oder der Ressourceneinsatz für eine diskriminierungsfreie Struktur nicht vertretbar wäre². Ein rein rechtlicher Blick erfasst hier aber nicht die Wirkung von rechtfertigbaren Entscheidungen auf die davon betroffenen Gruppen.

1.2 Diskriminierung als gesellschaftsstrukturelles Phänomen

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

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

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

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

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

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

Diskriminierung als machtvolle Konstruktion von Gruppen³

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

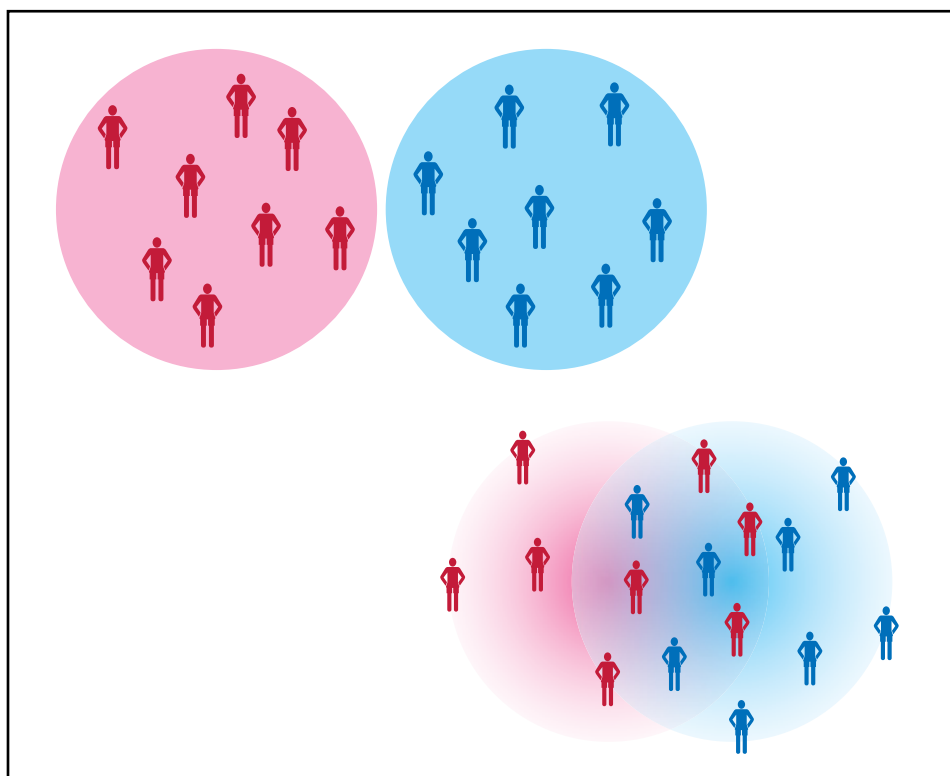


Abb. 1: Konstruktion und Homogenisierung von Gruppen

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

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

Eine solche Einteilung von Menschen in soziale Gruppen erfolgt beispielsweise im

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

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

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

Antimuslimischer Rassismus

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

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

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

Dieses soziale ›Wissen‹ über ›die Anderen‹, über ›die Muslime‹ ist überaus machtvoll. Denn da es als dominierendes ›Wissen‹ in Diskursen und Debatten weit verbreitet ist und weithin geteilt wird, erscheint es als selbstverständliches und somit als ›wahres‹ Wissen (vgl. Foucault). Es steht jederzeit zur Verfügung, um Situationen zu deuten oder Handlungen zu legitimieren⁵.

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

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

Antisemitismus

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

Antiziganismus

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

(Post-)Kolonialer Rassismus

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

Sexismus

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

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

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

Homofeindlichkeit und Hetero- und Cissexismus

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

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

Ableismus

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

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

Klassismus

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

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

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

Die ungleichheitslegitimierende Funktion von Diskriminierung

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

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

Damit wird die Wirklichkeit auf den Kopf gestellt. Das Bildungssystem hat durch das dreigliedrige Schulsystem sowie über die Selektionsfunktion von Noten einen gesellschaftlichen ›Auftrag‹, Differenz herzustellen. Mehrere Studien¹⁰ belegen, dass das deutsche Bildungssystem weniger als das anderer Länder in der Lage ist, soziale und Herkunftsunterschiede auszugleichen – diese im Gegenteil sogar verstärkt. Im Gegensatz zum Selbstbild produzieren die Bildungsinstitutionen damit soziale Ungleichheit, diskriminierende Kriterien sind somit in das Bildungssystem verwoben. Diese Logik wird dadurch unsichtbar gemacht, dass die Folgen sozialer Benachteiligung als Eigenschaften von Benachteiligten dargestellt werden. Die »trickreiche Logik« (Scherr 2012) besteht darin, diese Eigenschaften dann wiederum als Ursachen ihrer Situation zu behaupten.

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

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

Der Versuch einer Systematisierung von Diskriminierungsverhältnissen

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

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

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

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

Wirkungsebenen von Diskriminierung

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

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

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

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

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

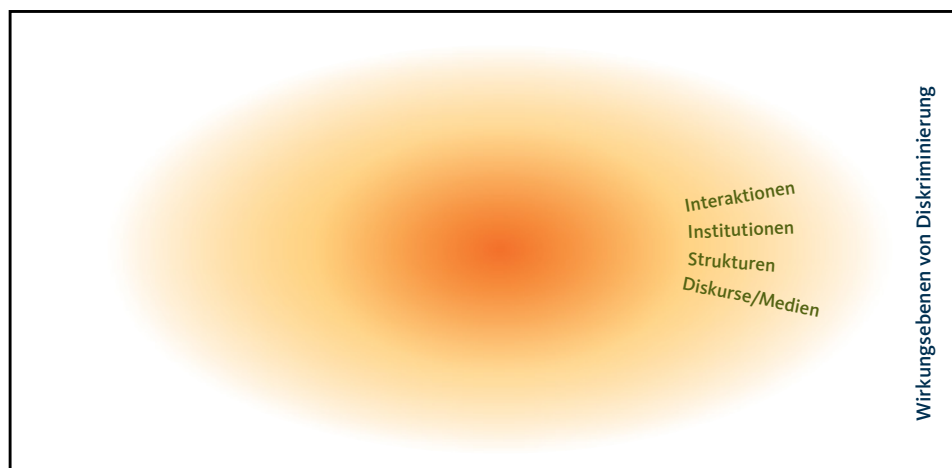


Abb. 2: Wirkungsebenen von Diskriminierung

Beispiel: Lehramtsstudierenden wurden im Rahmen einer Studie Schulaufsätze zur Korrektur vorgelegt (Bonfelder/Dickhäuser 2018). Immer waren es exakt die gleichen Aufsätze, einmal jedoch geschrieben von einem »Murat«, einmal von einem »Max«. Murat hat für den Aufsatz im Schnitt die schlechtere Note bekommen. Die mit dem Namen »Murat« verbundenen Eigenschaften, vermittelt zum Beispiel über mediale Diskurse, haben dazu geführt, dass die angehenden Lehrer*innen – sicherlich unbewusst – andere Erwartungen hatten. Diese kleinen ›Entscheidungen‹ führen in der Summe zu Formen von institutioneller – hier rassistischer – Diskriminierung¹².

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

Erfahrungsebenen von Diskriminierung

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

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

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

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

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

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

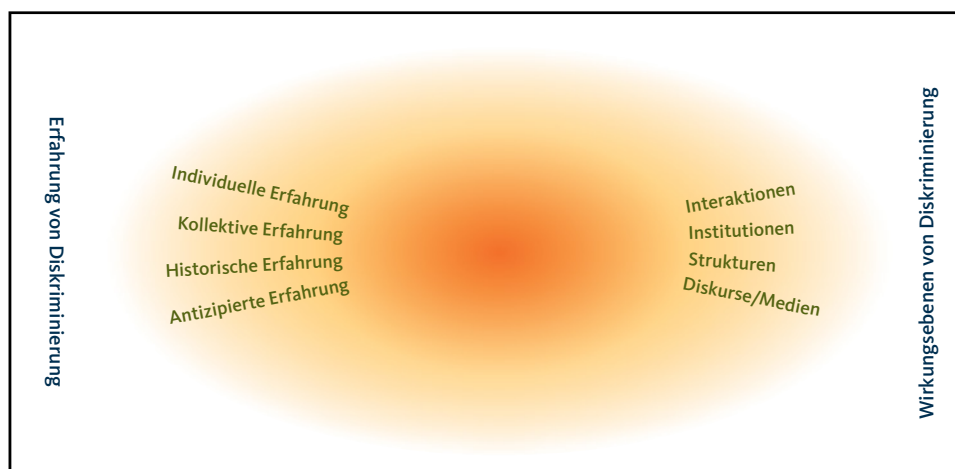


Abb. 3: Erfahrung von Diskriminierung

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

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

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

Grobe und subtile Diskriminierung

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

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

13 Vgl. Foitzik 2015.

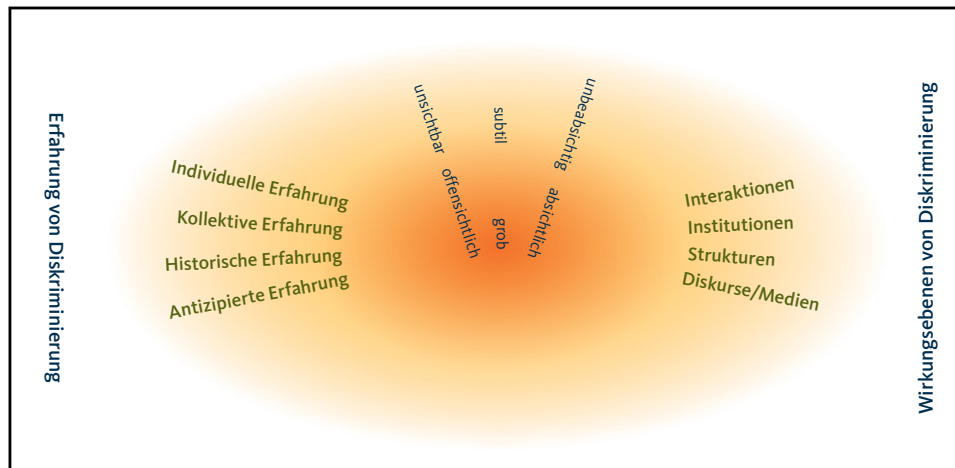


Abb. 4: Grobe und subtile Diskriminierung

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

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

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

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

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

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

Es ist für die Betroffenen selbst nicht immer einfach, die gemachten, oft subtilen und widersprüchlichen Erfahrungen als rassistische, sexistische, ... Erfahrungen zu erkennen und klar als Diskriminierung benennen zu können. Das verkürzte Verständnis reicht auch für sie nicht aus, um Äußerungen oder Handlungen entsprechend einordnen zu können¹⁴.

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

Individueller und kollektiver Umgang mit Diskriminierungserfahrungen

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

›Was‹ das mit ihnen macht und ›was‹ die Betroffenen damit machen, kann sehr unterschiedlich und auch widersprüchlich sein. Als *Internalisierung* beschreiben wir dabei Prozesse der unter Umständen auch unbewussten Übernahme der abwertenden Bilder in das eigene Selbstverständnis. Dagegen werden als *Emanzipation* und *Empowerment* die Prozesse benannt, in denen sich Menschen meist in kollektiven politischen Prozessen gegen diese Bilder und die damit legitimierte Schlechterstellung zur Wehr setzen. Das Kind aus dem »Kevin«-Beispiel (siehe »Wirkungsebenen von Diskriminierung«) wird womöglich irgendwann die klassistisch geprägten Bilder übernehmen, die ihm und seiner Familie zugeschrieben werden, und selbst nicht mehr an seine Bildungsfähigkeit glauben¹⁵, die Schlechterstellung als normal oder zumindest naheliegend sehen. Oder er wird sich von diesen Zuschreibungen distanzieren und versuchen, alles zu tun, ihnen nicht zu entsprechen. Oder er wird sich abwenden von einer gesellschaftlichen Mitte, die ihm vor allem mit Spott und Verachtung begegnet.

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

Die gemeinsame Auseinandersetzung mit Diskriminierungen und Marginalisierungen in informellen Zusammenhängen oder auch in Empowermentgruppen¹⁶ ermöglicht Diskriminierungs-betroffenen, auch für grobe und subtile Ausschlussmechanismen eine Sprache und einen eigenen Weg des Umgangs zu finden. Dies kann von gemeinsamen Protestformen bis hin zu individuellen Schutzstrategien reichen, von offenem Wider-

14 Vgl. Scharathow 2014.

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

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