



Leseprobe aus Foitzik, Holland-Cunz und Riecke, Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule, ISBN 978-3-407-25805-2

© 2019 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25805-2>

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 Lehr- 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 naheliegend erscheint, dort auch Regelungen zum Diskriminierungsschutz gegenüber staatlichen

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

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

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

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

1. Liegt eine Ungleichbehandlung vor?

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

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

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

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

2. Gibt es einen Bezug zu geschützten Diskriminierungskategorien?

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

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

Mit ›Kategorisierung‹ verdeutlichen wir, dass es sich um sozial konstruierte Kategorien und Kategorisierungen als Ergebnis sozialer Stereotypisierungsprozesse und nicht etwa um 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 Bevorzugungen im Rahmen von Jugend- oder Frauenförderplänen.

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

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

- Durch die im AGG vorgegebenen Diskriminierungskategorien wird der Blick 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.*