

Andreas Foitzik  
Lukas Hezel (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

# Diskriminierungs- kritische Schule

Einführung in theoretische Grundlagen

**BELTZ**

Foitzik/Hezel (Hrsg.)  
**Diskriminierungskritische Schule**



Andreas Foitzik, Lukas Hezel (Hrsg.)

# Diskriminierungs- kritische Schule

Einführung in theoretische Grundlagen

**BELTZ**

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](http://www.adis-ev.de)).



Die inhaltlichen Grundlagen wurden erarbeitet im Projekt IKÖ<sup>3</sup> – *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 978-3-407-2 5804-5 Print  
ISBN 978-3-407-6 3092-6 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-407-6 3116-9 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, Hemsbach

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>Theoretische Zugänge</b>	
<i>Andreas Foitzik</i>	
<b>Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik</b> ..	12
<i>Ein Gespräch mit Viet Hoang, Maria Kechaja, Wiebke Scharathow, Felix Steinbrenner und Andreas Foitzik</i>	
<b>»Wir haben es mit einem Kontinuum zu tun« – Wie lassen sich Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention zusammendenken?</b> .....	40
<i>Felix Steinbrenner</i>	
<b>Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) – eine Einführung</b> .....	50
<i>Andreas Foitzik</i>	
<b>Diskriminierungskritische Perspektiven auf den GMF-Ansatz</b> .....	56
<i>Kurt Möller</i>	
<b>Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen – Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis</b> .....	64
<i>Maria Kechaja</i>	
<b>Was ist Empowerment?</b> .....	77
<b>Diskriminierungserfahrungen</b>	
<i>Ein Gespräch mit Monika Gessat, Saraya Gomis, Maria Kechaja, Wiebke Scharathow und Andreas Foitzik</i>	
<b>»Es wird wahnsinnig viel ausgehalten« – Diskriminierungserfahrungen an Schulen</b> .....	84
<i>Ein Gespräch mit Raphael Bak und Karim Fereidooni</i>	
<b>»Es geht auch um die Lehrer*innengesundheit« – Heteronormativität und Rassismus im Lehrer*innenzimmer</b> .....	96
<b>Rechtsaffine und rechtsextreme Jugendliche</b>	
<i>Ein Gespräch mit Johanna Bröse und Barbara Schecher</i>	
<b>Generation »Mitte-Performance« – Rechtsaffine Jugendliche im Fokus der Präventionsarbeit</b> .....	109
<i>Lukas Hezel</i>	
<b>Die rechte Szene in Deutschland – Erscheinungsformen, Entwicklungen und Agitationsmuster</b> .....	119
<i>Enrico Glaser</i>	
<b>Rechtsextremismus und Geschlecht – Hintergründe und pädagogische Anknüpfungspunkte</b> .....	140

## Diskriminierung, Rechtsextremismus und die Institution Schule

*Ein Gespräch mit Ulrike Hormel und Christine Riegel*

**»Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant\*innen nicht erst erfinden« – Schule und institutionelle Diskriminierung** ..... 150

*Ein Gespräch mit Gabi Eberich*

**»... da tut sich Schule schwer ...« – Zum Umgang mit Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Schule** ..... 165

*Ein Gespräch mit Romeo Franz*

**»Wir fordern eine Gleichbehandlung – nicht nur eine gleichberechtigte Teilhabe« – Antiziganismus und Gleichbehandlung im Bildungssystem** ..... 177

*Ein Gespräch mit Marcus Emmerich und Monika Gessat*

**»Prekarierte Teilhabe« – Die Organisation der Beschulung von neu migrierten Schüler\*innen aus der Perspektive einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung** 183

*Mai-Anh Boger*

**Von der Präventionslogik zu einer inklusiven Schulkultur – Über positive Zielformulierungen** ..... 193

## Antidiskriminierung in der pädagogischen Praxis der Schule

*Susanne Dern und Ulrike Spangenberg*

**Schutz vor Diskriminierungen im Schulkontext – Rechtsgrundlagen und Handlungsoptionen schulischer Akteur\*innen** ..... 200

*Vera Egenberger*

**Diskriminierung in der Schule – Einschätzungen anhand von zwei gerichtlichen Urteilen** ..... 214

*Ein Gespräch mit Sybille Hoffmann und Hakan Turan*

**»Es geht um einen Paradigmenwechsel« – Antidiskriminierung und individuelle Förderung** ..... 220

*Regine Morys und Bettina Müller*

**Schulsozialarbeit – Professionelle Aufträge und ihre Rolle bei Diskriminierung** ..... 234

*Saba-Nur Cheema*

**Verdächtig sind die Anderen – Umgang mit islamistischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Bildungsarbeit** ..... 245

*Ínci Dirim*

**Deutschvermittlung unter Berücksichtigung der Lernressource Mehrsprachigkeit – Erkenntnisse und Überlegungen zur Beschulung von neu migrierten Schüler\*innen aus sprachdidaktischer und pädagogischer Perspektive** ..... 257

**Die Autor\*innen** ..... 266

## Vorwort

Wie entwickelt die Schule eine angemessene Haltung und entsprechende Abläufe,

1. um Schüler\*innen (und in ähnlicher Weise auch Eltern, Lehrer\*innen sowie andere an der Schule tätige Akteur\*innen) vor Diskriminierungserfahrungen zu schützen beziehungsweise Räume zu bieten, in denen sie sich damit auseinandersetzen können?
2. um Schüler\*innen (und in ähnlicher Weise auch Eltern, Lehrer\*innen sowie andere an der Schule tätige Akteur\*innen) pädagogisch zu begegnen, die selbst ausgrenzende Haltungen vertreten und auch gegenüber Mitschüler\*innen zumindest potenziell reproduzieren?
3. um zugewanderten Schüler\*innen und hier speziell auch geflüchteten Kindern und Jugendlichen einen angemessenen Platz zu bieten, an dem sie zum einen keine neuen Ausgrenzungserfahrungen machen und zum anderen einen Lernraum vorfinden, der ihnen ein Ankommen in der Institution Schule wie in der Gesellschaft ermöglicht?

Diese für die Schulentwicklung so aktuellen wie zentralen Fragen haben uns in dem mehrjährigen Praxisentwicklungsprojekt Interkulturelle Öffnung (IKÖ<sup>3</sup>, sprich: IKÖ hoch drei) beschäftigt. In verschiedenen Klausurtagungen, Werkstattgesprächen und Expert\*innen-Interviews mit Wissenschaftler\*innen wie Praktiker\*innen haben wir versucht, Antworten auf diese Fragen zu finden. Dabei wurde deutlich, dass das deutsche Bildungssystem bestehende soziale Ungleichheiten nicht ausgleicht, sondern eher noch verstärkt, und Schüler\*innen an der Schule selbst Erfahrungen von Diskriminierung machen. Gleichzeitig sehen wir zwischen den Schulen wie innerhalb der Schulen große Unterschiede, wie Anerkennung und Teilhabe ermöglicht werden. Und diese Unterschiede sind das, was uns in diesem Projekt interessiert hat. Wie können Schulen innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen ihre Spielräume so weit ausnutzen und erweitern, dass die professionellen Akteur\*innen »ihren Job« machen können, der in weitgehender Übereinstimmung zu bestehenden Menschen- und Kinderrechten sowie zu Grundsätzen einer pädagogischen Professionalität steht?

Dabei versuchen wir die bisher meist getrennt wahrgenommenen Perspektiven auf Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention zusammenzudenken, sind es doch in der Schule die gleichen Akteur\*innen, die beide Aufgaben in ihrer Praxis umsetzen müssen. Aufgrund der Herausforderungen durch die Zunahme der Zuwanderung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen hat dabei auch die Frage der angemessenen Beschulung von neu migrierten Schüler\*innen einen zentralen Stellenwert eingenommen.



Aus diesem Entwicklungsprozess sind zwei Publikationen entstanden, neben dem hier vorliegenden Band das »Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule« (Foitzik/Holland-Cunz/Riecke 2019). Dabei verstehen wir diesen Band als eine Einführung in die – auch theoretischen – Grundlagen, auf denen dann das Praxisbuch ein alle relevanten Handlungsfelder der Schule umfassendes diskriminierungskritisches Konzept entwickelt und praktische Umsetzungsmöglichkeiten mit ihren Risiken und Nebenwirkungen diskutiert. Es bietet Reflexions- und Entscheidungshilfen an, die von den Schulen für ihre jeweilige Situation genutzt und weiterentwickelt werden können.

Wir wollen mit den Publikationen alle Akteur\*innen, die mit Schulentwicklung zu tun haben, ermutigen, konkrete Veränderungen anzugehen. Als Nutzer\*innen dieser Publikationen haben wir daher alle interessierten Akteur\*innen verschiedener Berufsgruppen im Blick: Schulleitungen und die an Schulentwicklung immer auch beteiligten Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter\*innen, Kooperationspartner\*innen von Schulen, vor allem im Bereich Prävention, also Projektmitarbeitende in diesem Feld. Nicht zuletzt Auszubildende und Studierende für Lehramtsberufe, Referendar\*innen sowie Studierende sozialpädagogischer Handlungsfelder. Wir setzen für diesen Einführungsband keine einschlägigen Vorkenntnisse voraus.

### *Entstehungskontext*

Das Projekt IKÖ<sup>3</sup> – Eine neue Dimension für Öffnungsprozesse in Verwaltungen, Bildungseinrichtungen und (Migranten-)Vereinen, gefördert im Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) (2015–2018), wurde vom Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen in einer Partnerschaft mit dem Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e. V. (CJD) Bodensee-Oberschwaben umgesetzt. Der Praxisentwicklungsprozess, der zu diesem Buch geführt hat, war eine gemeinsame Initiative mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (LS) und der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB). Die LpB hat uns insbesondere bei der Durchführung der Klausuren unterstützt. Neben den Herausgebern Andreas Foitzik und Lukas Hezel haben Clara Riecke, Marc Holland-Cunz, Sybille Hoffmann (LS) und Wiebke Scharathow von der Pädagogischen Hochschule Freiburg im erweiterten Redaktionsteam mitgearbeitet. Die in diesem Projekt begonnene Arbeit wird nun in dem Verein adis e. V. – Antidiskriminierung · Empowerment · Praxisentwicklung weitergeführt.

### *Zu den Beiträgen*

Die Beiträge sind zu einem Teil transkribierte und von den Beteiligten überarbeitete Gespräche, die wir im Laufe des Entwicklungsprozesses im Rahmen der Projektarbeit mit Expert\*innen geführt haben. Wir erhoffen uns durch diese Form gerade für Le-

ser\*innen, die sich neu mit der Thematik beschäftigen, gut lesbare Texte. Auch die weiteren Autor\*innen-Beiträge stammen zum großen Teil von Kolleg\*innen, die an unserem Projekt in irgendeiner Form beteiligt waren.

In einem ersten Block stellen wir verschiedene *theoretische Zugänge* zum Thema Diskriminierungskritik vor.

Eröffnend werden in einem Einführungsbeitrag von Andreas Foitzik grundlegende Aspekte von Diskriminierung und Diskriminierungskritik vorgestellt und zusammengefasst, die in den folgenden Beiträgen in der Tiefe verhandelt werden.

In einem, bei einer Redaktionsklausur im März 2017 geführten, Podiumsgespräch diskutieren Wiebke Scharathow, Maria Kechaja, Felix Steinbrenner, Viet Hoang und Andreas Foitzik, wie sich Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention zusammendenken lassen, und versuchen den Zusammenhang der Felder als Kontinuum zu beschreiben. Dabei verweisen sie unter anderem auf unterschiedliche theoretische Zugänge beider Ansätze. Während die Rechtsextremismusprävention weitgehend auf dem Konzept »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« (GMF) aufbaut, bezieht sich die Antidiskriminierungsarbeit meist auf rassismuskritische Ansätze.

Zu diesem Thema hatten wir bereits im April 2016 im Projekt IKÖ<sup>3</sup> mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg einen Klausurtag veranstaltet. Im Anschluss an Felix Steinbrenners Einführung zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit nimmt Andreas Foitzik auf den Beitrag von Claus Melter auf diesem Klausurtag Bezug und antwortet aus einer diskriminierungskritischen Perspektive auf den GMF-Ansatz.

Als eine Weiterentwicklung aus dem GMF-Ansatz versteht Kurt Möller sein Modell der Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen (PAKOs).

Abschließend wird als ein machtkritischer Ansatz der Selbstermächtigung von Maria Kechaja das Konzept des Empowerment vorgestellt.

Im zweiten Themenblock stehen *Diskriminierungserfahrungen* unterschiedlicher schulischer Akteur\*innen im Fokus.

Zunächst folgt der zweite Teil des Podiumsgesprächs unserer Klausurtagung (2017, siehe oben) in einer um Saraya Gomis und Monika Gessat erweiterten Runde, bei dem vor allem Diskriminierungserfahrungen von Schüler\*innen thematisiert werden.

Um Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften geht es in dem Gespräch mit Karim Fereidooni und Rafael Bak, die dabei Studien von Fereidooni selbst und der Antidiskriminierungsstelle des Bundes über Erfahrungen mit Heteronormativität und Rassismus im Lehrer\*innenzimmer wiedergeben und vergleichen.

Wir wechseln danach wieder die Perspektive auf *rechtsaffine und rechtsextreme Jugendliche*.

Im Gespräch mit Johanna Bröse und Barbara Schecher von der Tübinger Forschungsgruppe für Migration – Integration – Jugend – Verbände werden die Ergeb-

nisse der Studie Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung und die »Mitte-Performance« rechtsaffiner Jugendlicher beleuchtet.

Lukas Hezel beschreibt anschließend die rechte Szene in Deutschland und legt dabei ein besonderes Augenmerk auf die Agitationsstrategien, mit denen sich die verschiedenen Strömungen und Gruppen an Jugendliche wenden.

Das Thema wird von Enrico Glaser noch einmal um die Genderperspektive erweitert. Er beschreibt die problematische Sicht der Gesellschaft auf rechtsextreme Frauen und die Attraktivität des Rechtsextremismus auf Grundlage seiner genderpolitischen Agenda.

Der vierte Block widmet sich dem Umgang der *Institution Schule* mit *Diskriminierung und Rechtsextremismus*.

In dem Gespräch mit Christine Riegel und Ulrike Hormel diskutieren wir, wie die Schule durch routinierte Abläufe und oft wohlmeinende Einzelentscheidungen zu institutioneller Diskriminierung beiträgt.

Im Gespräch mit Gabi Elverich haben wir gefragt, ob sich Schule auch aufgrund ihrer institutionellen Verfasstheit schwertut im Umgang mit Diskriminierung und Rechtsextremismus.

Dieser Aspekt wird konkretisiert im Gespräch mit Romeo Franz über die Benachteiligung von Romn\*ja im Bildungssystem und Verbesserungsmöglichkeiten aus der Perspektive dieser Community.

Über die Organisation der Beschulung von neu migrierten Schüler\*innen aus der Perspektive einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung sprechen Marcus Emmerich und Monika Gessat. Sie zeigen, wie sich organisatorische Entscheidungen an dieser Stelle auf die Schulkultur und Bildungsteilhabe auswirken.

Diesen Teil des Bandes abschließend, kritisiert Mai-Anh Boger die Präventionslogik und fordert positive Zielformulierungen für eine inklusive Schulkultur.

Der abschließende Block thematisiert Grundlagen der *Antidiskriminierung in der pädagogischen Praxis der Schule*.

Die ersten beiden Beiträge behandeln dabei rechtliche Grundlagen. Susanne Dern und Ulrike Spangenberg diskutieren Rechtsgrundlagen des Diskriminierungsschutzes an Schulen, Vera Egenberger stellt anhand von zwei gerichtlichen Urteilen die Möglichkeiten von strategischen Prozessen vor.

Die folgenden beiden Beiträge nehmen zwei zentrale Berufsgruppen der Schule mit der Frage in den Blick, ob sich aus dem jeweiligen professionellen Auftrag ein Antidiskriminierungsauftrag ableiten lässt.

Im Gespräch mit Sybille Hoffmann und Hakan Turan diskutieren wir, inwieweit der Paradigmenwechsel hin zur individuellen Förderung für Lehrkräfte neue Möglichkeiten einer diskriminierungssensiblen Praxis eröffnet.

Bettina Müller und Regine Morys berichten auf der Grundlage ihrer Studie Schulsozialarbeit als Antidiskriminierungsinstrument (SalsA) die Rolle der Schulsozialarbeit für den Umgang mit Diskriminierung an der Schule.

Saaba-Nur Cheema behandelt im Anschluss Fallstricke und Herausforderungen in Präventions- und Bildungskonzepten an den Beispielen antimuslimischer Rassismus und islamistischer Antisemitismus.

İnci Dirim fasst aus sprachdidaktischer und pädagogischer Perspektive grundlegende Überlegungen zur Deutschvermittlung unter Berücksichtigung der Lernressource Mehrsprachigkeit zusammen und bezieht sich dabei vor allem auf das aktuelle Thema der Beschulung von neu migrierten Schüler\*innen.

*Andreas Foitzik (adis e. V.)*

Andreas Foitzik

## 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 Das juristische Verständnis von Diskriminierung<sup>1</sup>

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 nahe liegend erscheint, dort auch Regelungen zum Diskriminierungsschutz gegenüber staatlichen 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 (§ 33 c SGB I und § 19 a 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

---

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

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 *erfor-*



*derlich* 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 eingeengt. 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 wäre<sup>2</sup>.

---

2 Siehe Praxisbuch: 4.3 *Barrierefreiheit quer gedacht – ein Vorschlag zur Bestandsaufnahme*.

Ein rein rechtlicher Blick erfasst hier aber nicht die Wirkung von rechtfertigbaren Entscheidungen auf die davon betroffenen Gruppen.

## 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 Alltagssprachegebrauch 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 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 Gruppen<sup>3</sup>*

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

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.

---

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

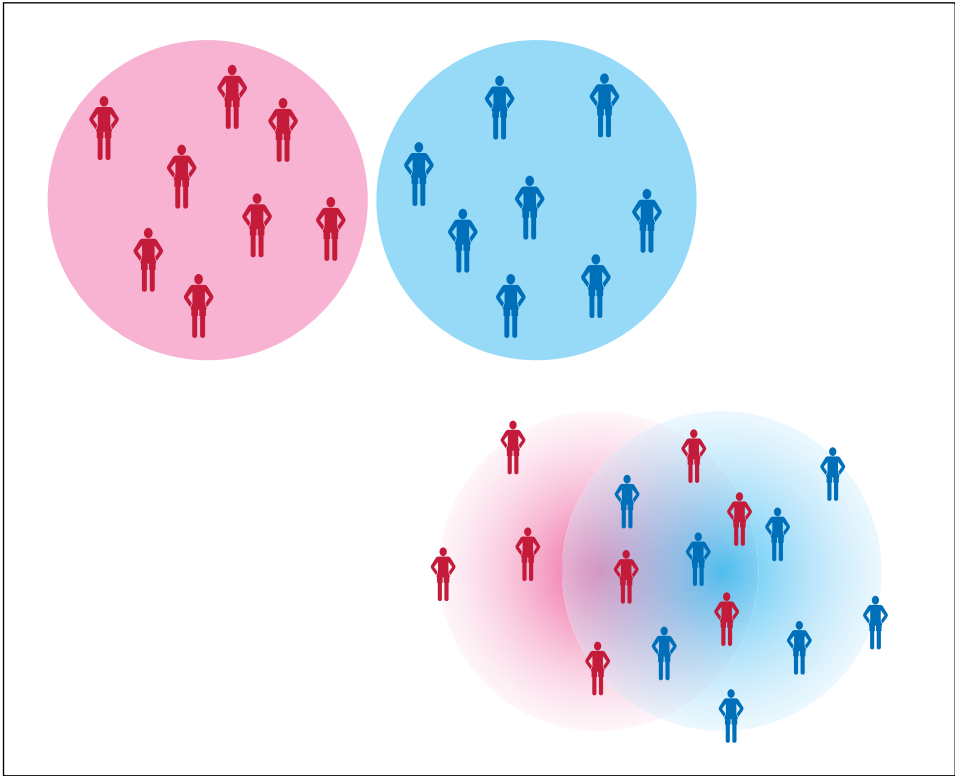


Abb. 1: Konstruktion und Homogenisierung von Gruppen

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 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 Grenzziehungen 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<sup>4</sup>.

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

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 legitimieren<sup>5</sup>.

### *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 Ex-

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

tremfall vernichtet. In nationalistischen Konstruktionen galten Juden\*Jüdinnen als potenziell ›vaterlandslose Gesell\*innen‹, denen eine nationale Identifikation abgesprochen wird.<sup>6</sup>

### *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.<sup>7</sup>

### *(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 biologistische 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* in diesem Band.

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

### *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‹).<sup>8</sup>

### *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 ›Bil-

---

8 Ausführlicher siehe Bak/Fereidooni: ›Es geht auch um die Lehrer\*innengesundheit‹ – Heteronormativität und Rassismus im Lehrer\*innenzimmer in diesem Band.

dungsferne<sup>9</sup> 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*«).

### *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 Studien<sup>10</sup> 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 Eigen-

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

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

schaften 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 ›bildungsentfernten‹ 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‹.

### *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 sozial-psychologische (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.<sup>11</sup>

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.

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.

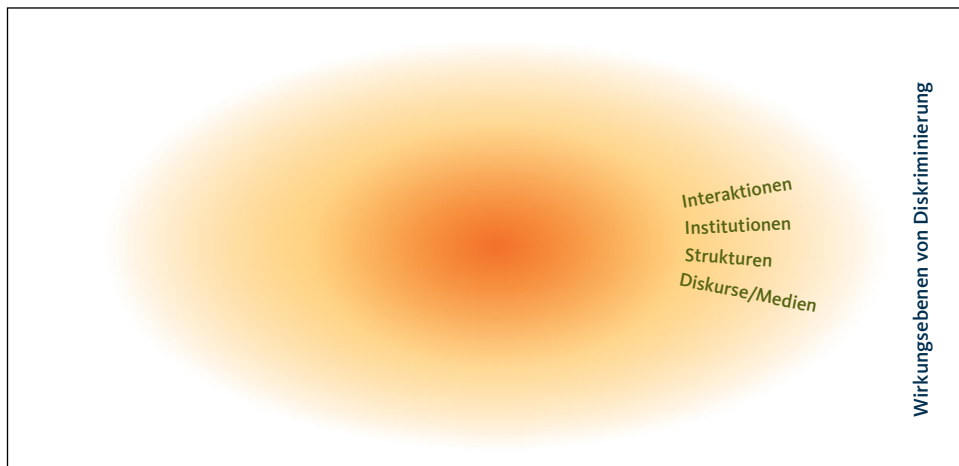


Abb. 2: Wirkungsebenen von Diskriminierung

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

**Beispiel:** Lehramtsstudierenden wurden im Rahmen einer Studie Schulaufsätze zur Korrektur vorgelegt (Bonefelder/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 – Diskriminierung<sup>12</sup>.

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.

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

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>.

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.

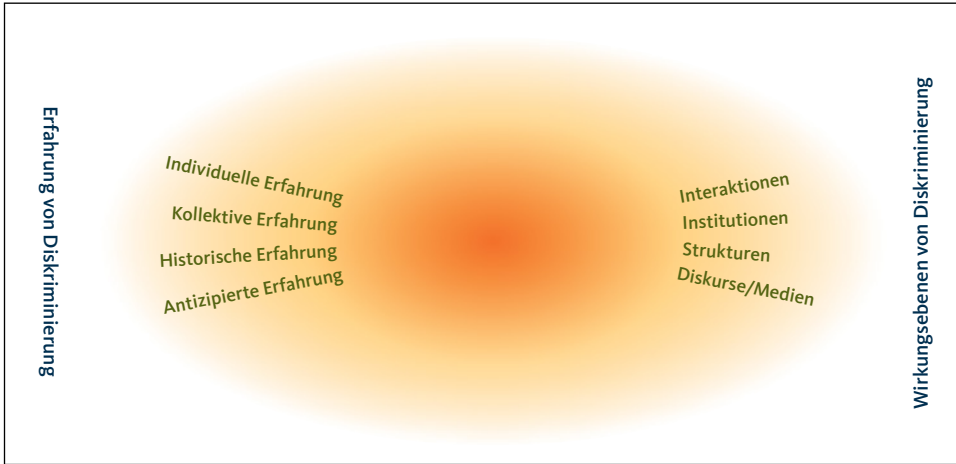


Abb. 3: Erfahrung von Diskriminierung

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 Rechtsextremismus 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

1. 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*).