

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).



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 978-3-407-2 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

Inhalt

Vorwort	7
Theoretische Zugänge	
<i>Andreas Foitzik</i>	
Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik ..	12
<i>Ein Gespräch mit Viet Hoang, Maria Kechaja, Wiebke Scharathow, Felix Steinbrenner und Andreas Foitzik</i>	
»Wir haben es mit einem Kontinuum zu tun« – Wie lassen sich Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention zusammendenken?	40
<i>Felix Steinbrenner</i>	
Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) – eine Einführung	50
<i>Andreas Foitzik</i>	
Diskriminierungskritische Perspektiven auf den GMF-Ansatz	56
<i>Kurt Möller</i>	
Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen – Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis	64
<i>Maria Kechaja</i>	
Was ist Empowerment?	77
Diskriminierungserfahrungen	
<i>Ein Gespräch mit Monika Gessat, Saraya Gomis, Maria Kechaja, Wiebke Scharathow und Andreas Foitzik</i>	
»Es wird wahnsinnig viel ausgehalten« – Diskriminierungserfahrungen an Schulen	84
<i>Ein Gespräch mit Raphael Bak und Karim Fereidooni</i>	
»Es geht auch um die Lehrer*innengesundheit« – Heteronormativität und Rassismus im Lehrer*innenzimmer	96
Rechtsaffine und rechtsextreme Jugendliche	
<i>Ein Gespräch mit Johanna Bröse und Barbara Schecher</i>	
Generation »Mitte-Performance« – Rechtsaffine Jugendliche im Fokus der Präventionsarbeit	109
<i>Lukas Hezel</i>	
Die rechte Szene in Deutschland – Erscheinungsformen, Entwicklungen und Agitationsmuster	119
<i>Enrico Glaser</i>	
Rechtsextremismus und Geschlecht – Hintergründe und pädagogische Anknüpfungspunkte	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 (IKÖ³, 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 IKÖ³ – 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 IKÖ³ 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 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 nahelegend 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 eingeeengt. 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.

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 Gruppen³

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 IKÖ³ entstandenen Broschüre »Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischen Rassismus«, an der u. a. Wiebke Scharathow mitgearbeitet hat, vgl. Demokratiezentrum (2016).

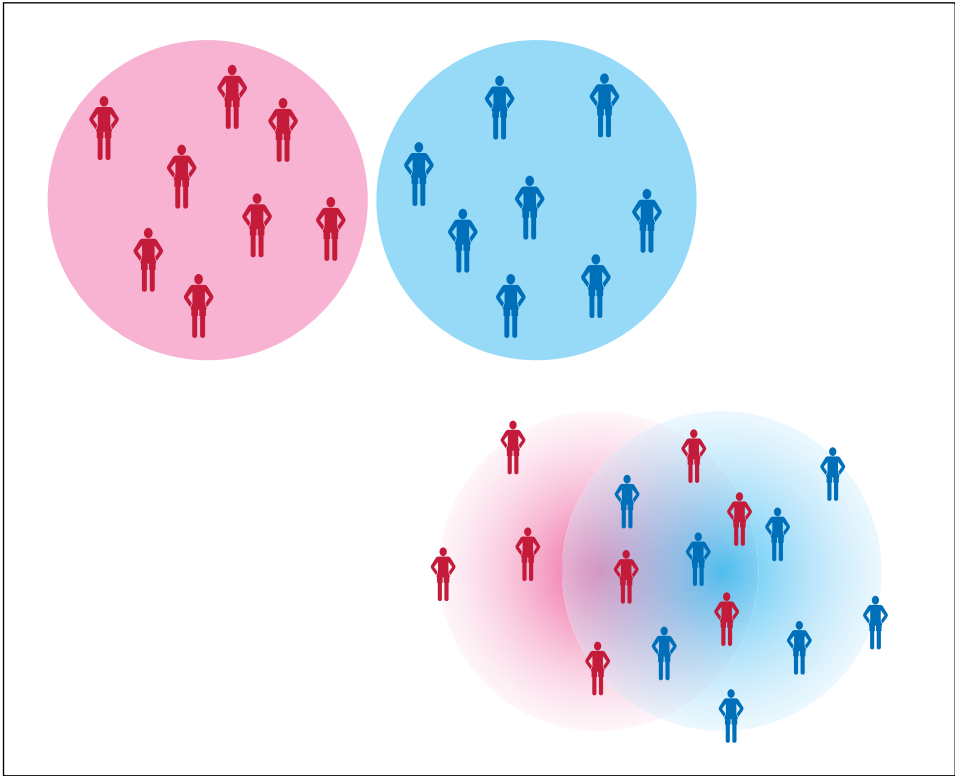


Abb. 1: Konstruktion und Homogenisierung von Gruppen

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 Gehör⁴.

4 Ausführlicher Chimamanda Ngozi Adichie, TED-Rede: »The Danger of a Single Story«. 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 legitimieren⁵.

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.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 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‹).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 ›Bil-

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

dungsferne⁹ 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 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 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.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.

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.

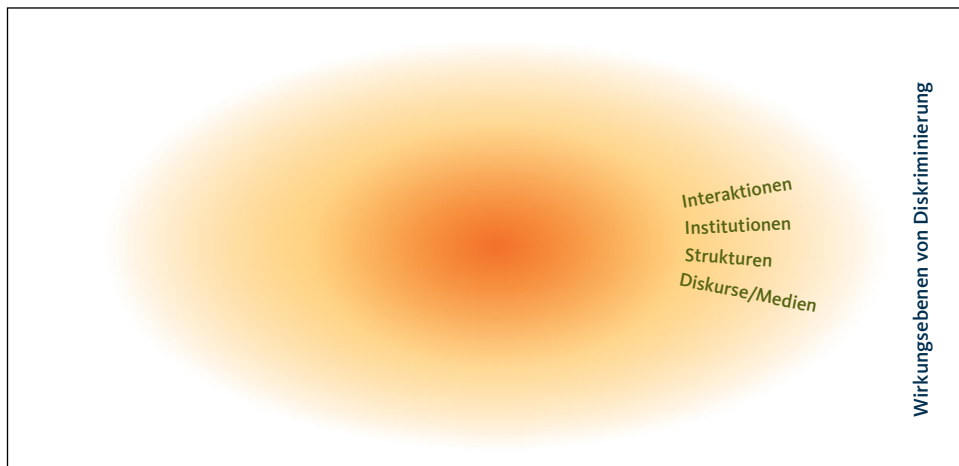


Abb. 2: Wirkungsebenen von Diskriminierung

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 – 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.

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.

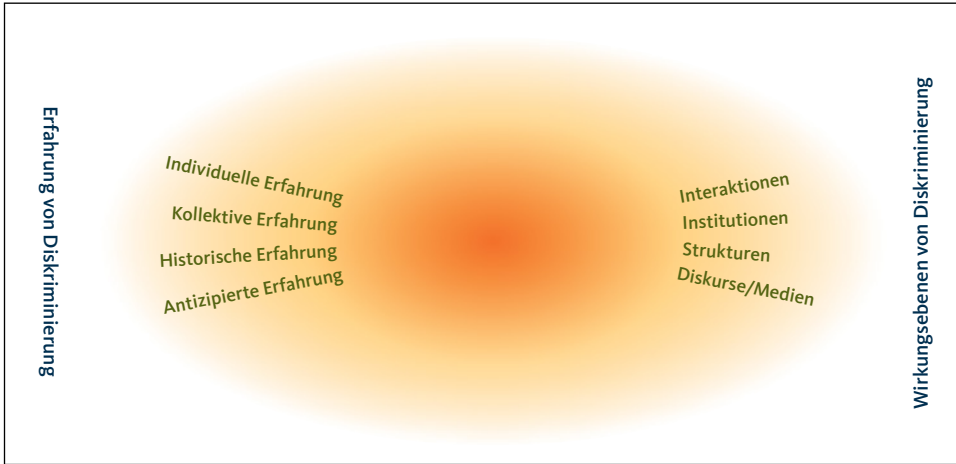


Abb. 3: Erfahrung von Diskriminierung

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*).

2. 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*).
3. die Erfahrung machen, dass Menschen, nur weil sie »Türken« sind, zu Opfern werden (*kollektive Rassismuserfahrung*).
4. damit rechnen müssen, dass ihnen dies auch passieren kann (*antizipierter Rassismus*).
5. 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.

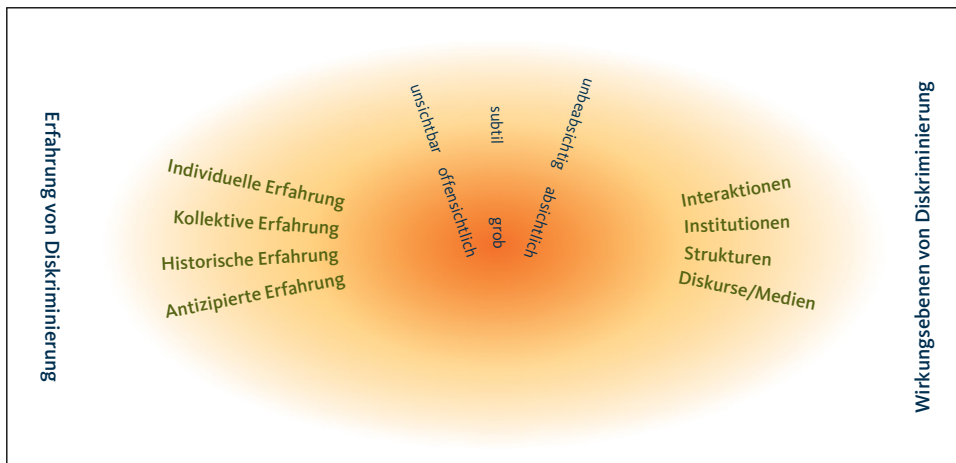


Abb. 4: Grobe und subtile Diskriminierung

13 Vgl. Foitzik 2015.

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

14 Vgl. Scharathow 2014.

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.

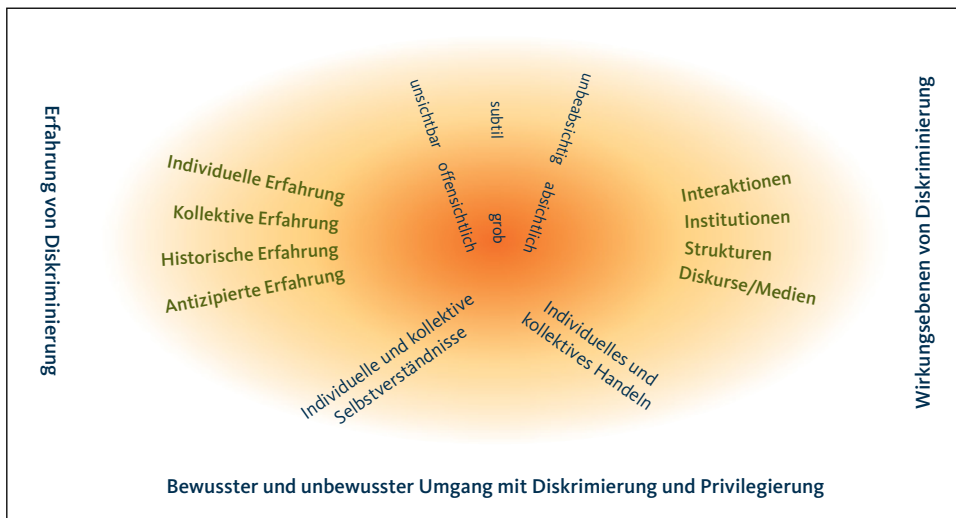


Abb. 5: Umgang mit Diskriminierung

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

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 Widerstand über Versuche argumentativer Auseinandersetzung bis hin zu ironisierenden Reaktionen oder Rückzug. Ziele können die Dekonstruktion bestehender Zuschreibungen und Bilder sein, die gegenseitige Stärkung durch kollektive, auch kämpferische Ausdrucksformen oder auch ›nur‹ das Bemühen um Normalisierung und Teilhabe.

Exkurs: Intersektionalität

Die Grafik versucht eine horizontale, das heißt merkmalsübergreifende Perspektive auf Diskriminierung zu entwickeln. Was dabei nicht angemessen erfasst werden kann, ist das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungskategorien, wie wir sie im rechtlichen Verständnis als *mehrdimensionale Diskriminierung* benannt haben.

Im pädagogischen Verständnis ist es aber unzureichend, die verschiedenen Kategorien nebeneinander oder auch additiv zu betrachten. Es geht vielmehr darum, die spezifischen Überschneidungen und in der Folge qualitativ neue Diskriminierungserfahrung in den Blick zu nehmen, die bei der Einzelbetrachtung eher nicht zum Vorschein kommen. Die verschiedenen Kategorisierungen können sich dabei sowohl wechselseitig verstärken, aber auch gegenseitig abschwächen oder sich insgesamt verändern

So könnte Schwarzen Jugendlichen aus rassistischen Gründen der Zutritt zu einem Club verwehrt werden, es könnte aber auch sein, dass diese Regelung für Männer und Frauen anders ausgelegt wird und sich rassistisch-sexistische Kategorien überschneiden, Schwarze Frauen unter Umständen sogar bevorzugt Eintritt bekommen (*Exotismus*).

Auch in der erwähnten Kategorie ›Kinder aus bildungsfernen Familien‹ überschneiden sich unter Umständen klassistische und rassistische Zuschreibungen und gewinnen eine neue Qualität. Aus der Perspektive der Schule kann das Reden über ›Ausländer‹ nicht opportun sein, die Kategorie ›Kinder aus bildungsfernen Familien‹ scheint dagegen unverfänglich. Die benachteiligten Familien selbst könnten sehen, dass an-

16 Siehe Praxisbuch: 3.20 Empowerment – eine Aufgabe der Schule?

dere – ökonomisch besser gestellte – ›migrantische‹ Familien anders wahrgenommen und behandelt werden, was in der Folge eine Einordnung als Diskriminierungserfahrung erschwert.

Ungleichheitsverhältnisse prägen alle – Diskriminierung und Privilegierung als gesellschaftsstrukturelle Phänomene

Wir haben bisher nur die Erfahrung von negativ von Diskriminierung Betroffenen besprochen. All das, was wir in den letzten Abschnitten entlang der Grafik entwickelt haben, trifft aber auf alle Mitglieder einer Gesellschaft zu, allerdings eben in sehr unterschiedlicher Weise.

So tragen diskriminierende Bilder zu einer Aufwertung des ›Eigenen‹, des dominanten ›Wir‹ und des damit verbundenen Selbstbildes auf Grundlage der Abwertung des ›Anderen‹ bei. Von diesem Ungleichheitsverhältnis profitieren in der Folge Personen in Form von Privilegien, etwa bei der Wohnungs- oder Stellensuche. Andere hingegen sind von Ausgrenzung und Benachteiligung betroffen. Wieder andere sind in den einen Ungleichheitsverhältnissen benachteiligt und in anderen gleichzeitig privilegiert. Die Logik der Diskriminierung weist so jedem Gesellschaftsmitglied einen ›legitimen‹ Platz im sozioökonomischen System zu.

Das heißt nicht, dass es nicht auch möglich ist, dass es Einzelne schaffen, jenseits dieser ›Zuweisung‹ einen Platz zu erreichen, der ihnen nicht selbstverständlich zu steht. Aber sie werden unter speziellem Legitimationsdruck stehen. Fragen wie »Woher kommst du?« oder »Was machst du hier?« werden ausgesprochen oder unausgesprochen immer präsent sein.

Das heißt auch nicht, dass jede*r, dem*der ein privilegierter Platz ›zugewiesen‹ wird, diesen Platz auch einnehmen können und wollen. ›Privilegiert‹ bedeutet auch nicht, dass alles automatisch ›leicht‹ ist und nicht andere (auch individuelle) Hindernisse und Barrieren bestehen können. Es heißt nur, dass sie*er die legitime Möglichkeit hat, diesen Platz einzunehmen, ohne sich dafür rechtfertigen zu müssen. Der Platz und die dafür nötigen Kompetenzen werden der Person selbstverständlich zuge-
traut und müssen nicht immer wieder erstritten werden. Die Personen wachsen selbstverständlich in eine Rolle hinein, in der sie einer Gruppe zugerechnet werden, die schon über Generationen diesen Platz einnimmt und dies auch noch zukünftig tun wird.

Es ist »normal«, dass die Personen im Umfeld (in der Schule, im Wohngebiet, ...) zu einem großen Teil den gleichen gesellschaftlichen Gruppen und Milieus zugerechnet werden.

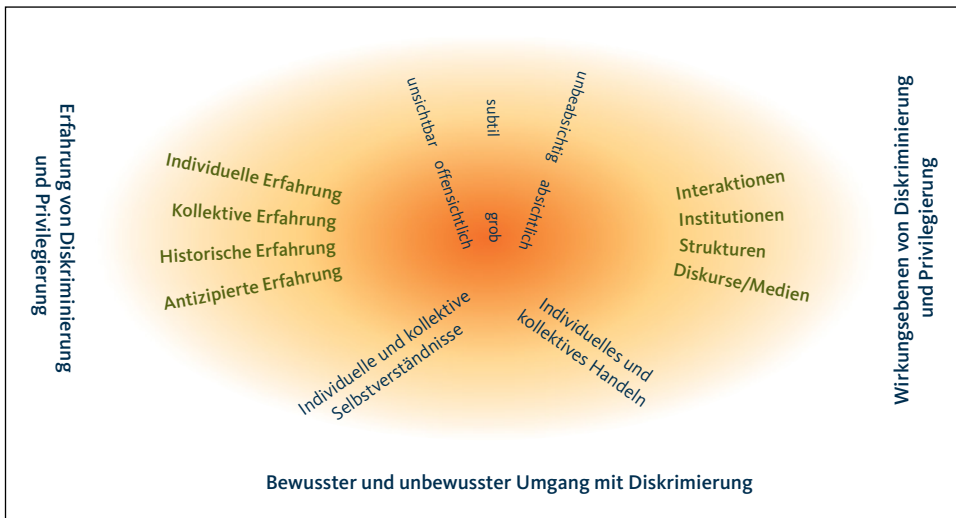


Abb. 6: Ungleichheitsverhältnisse

Rassismus, Sexismus, Ableismus und andere Diskriminierungen sind somit viel gewöhnlicher als allgemein angenommen. Ein so verstandener Rassismus braucht demnach auch keine sich offen und bewusst bekennenden »Rassist*innen«. Er durchdringt das Leben aller, die so, ohne dass sie sich bewusst dafür entscheiden (müssen), rassistische Strukturen direkt oder indirekt reproduzieren.

Diskriminierungskritik beinhaltet daher immer auch eine Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse und stellt sich u. a. die Fragen, 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. Zentral steht die Frage nach dem Zugang, den verschiedene soziale Gruppen zu solchen Ressourcen in Ungleichheitsverhältnissen haben. Demzufolge bewegt sich auch die Kritik an Diskriminierung nicht außerhalb dieser Verhältnisse. Auch (diskriminierungskritische) Pädagogik und Wissenschaft ist in diese Ungleichverhältnisse involviert und kommt nicht umhin, über ihre Verstrickungen nachzudenken.

Es ist nicht ausreichend, den Blick isoliert auf einzelne, diskriminierend handelnde Individuen zu richten. Vielmehr müssen auch die Produktion und Durchsetzung stereotyper Konstruktionen sowie Verhältnisse von Macht und Ungleichheit selbst zum Thema werden. Welche Funktionen kommen ihnen zu und wie sind die einzelnen Subjekte in diese Verhältnisse involviert? Welche Handlungsspielräume haben Subjekte, welche Privilegierungen und Benachteiligungen erfahren sie, wie produzieren sie diese Verhältnisse mit und wo agieren sie ihnen gegenüber widerständig?¹⁷

17 Ausführlicher Scharathow 2014b.

3. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Radikalisierung

Die hier gezeigte Perspektive auf Diskriminierung macht auch nachvollziehbar, dass die Felder der Antidiskriminierungsarbeit und Rechtsextremismusprävention sich auf doch sehr unterschiedliche Phänomene beziehen. Die Diskussion um Rechtsextremismus geht von bewussten Entscheidungen für eine politische Position aus, während Diskriminierung sich zumindest nicht nur auf Einstellungen bezieht. Wie wir anhand der Auseinandersetzung mit dem NSU-Komplex gezeigt haben, müssen sie aber in der Praxis zusammengedacht werden¹⁸. Wie es Wiebke Scharathow ausführt, haben wir es hier eher mit einem Kontinuum zu tun.

»Ein striktes Entweder-oder-Schema, also die Vorstellung, dass es entweder diejenigen gibt, die sich bewusst für diskriminierende Einstellungen und Handlungen entscheiden und die das auch offensiv vertreten, oder eben diejenigen, die eigentlich nur Gutes wollen und keinerlei abwertende Einstellungen vertreten, geht an der Realität vorbei.«¹⁹

Wie können wir also das Phänomen des Rechtsextremismus in Verbindung setzen zu dem hier vorgestellten Modell der Diskriminierungskritik? In einem ersten Anlauf könnte Rechtsextremismus als ein innerer Kreis in der Grafik (Abb. 6) beschrieben werden, also eine grobe bis gewaltvolle, auf einem geschlossenen Weltbild, mit voller Absicht ausgeübte sowie auch in ihrer Organisiertheit offen zur Schau gestellte diskriminierende Haltung und Aktivität, die alle Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aufgreift. Das Konstrukt ›Rasse‹ wird von der extremen Rechten zum Teil offen biologisch verwendet, zum Teil durch den Begriff ›Kultur‹ verschleiert, dabei ist aber immer eine Essenz gemeint, die genau wie das ›Blut‹ zur unveränderlichen Natur der so beschriebenen Menschen gehört. Die Vorstellung von einer Vielfalt an Geschlechtern sowie sexuelle Orientierungen und Lebensformen jenseits von Heterosexualität werden offen abgelehnt und behinderten Menschen das Lebensrecht abgesprochen.

Dies allein reicht aber nicht aus, um das Phänomen Rechtsextremismus zu beschreiben. Wenn wir von einer rechten Szene sprechen, geht es dabei nicht nur um einzelne diskriminierende Einstellungen, sondern um

- die Identifikation mit einem Grundrepertoire rechter Ideologien wie Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, Antikommunismus, Sexismus, die Ablehnung

18 In Baden-Württemberg wurde dies beispielsweise sichtbar in Projekten wie dem Hearing »Wege aus dem institutionellen Rassismus« (www.rassismuskritik-bw.de/hearing-strategien-gegen-institutionellen-rassismus/).

19 Vgl. Scharathow u. a.: »Wir haben es mit einem Kontinuum zu tun« – Wie lassen sich Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention zusammendenken? in diesem Band.

demokratischer und egalitärer Gesellschaftsentwürfe, Sozialdarwinismus und die Vorstellung einer ethnisch und kulturell homogenen »Volksgemeinschaft«.

- mehr oder weniger formell organisierte Gruppen von informellen Freundeskreisen oder Szene- und Subkulturzusammenhängen über klassische Partei-, Vereins- und Organisationsmitgliedschaften bis hin zu illegalen Terrorzellen wie dem NSU.
- Personen und Gruppen, die entsprechend politisch handeln und Gewalt als Mittel zur Durchsetzung politischer Ziele zumindest befürworten.

In ihren Agitationsstrategien knüpfen die Gruppierungen der extremen Rechten häufig scheinbar an den sozialen Problemen der ›kleinen Leute‹ an, verfolgen tatsächlich aber ein Programm, das lediglich gegen Sündenböcke mobilisiert und den tatsächlichen sozialen Interessen der Angesprochenen diametral entgegensteht. Sie nutzen damit die diskriminierenden Bilder gegenüber sozial schwächeren Gruppen zur Legitimation und Reproduktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Nur versuchen sie nicht, diese Machtverhältnisse zu verschleiern Verbunden mit einem übersteigerten Nationalismus gehen sie über die Abwertung von Minderheiten offensiv in Konkurrenz, um sich den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie Arbeitsplätzen, Sozialleistungen, Bildung oder Wohnraum zu sichern.²⁰

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)

Programme der Präventionsarbeit im Bereich Extremismus beziehen sich meist auf das sozialpsychologische Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF). Programme der Antidiskriminierungsarbeit beziehen sich auf den hier beschriebenen Ansatz der Diskriminierungskritik. Um eine Basis für eine gemeinsame Praxis zwischen Antidiskriminierungs- und Präventionsarbeit zu entwickeln, ist es hilfreich, wechselseitig die unterschiedlichen begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen zu kennen und zu verstehen.

Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) wurde von einer Arbeitsgruppe um den Soziologen und Erziehungswissenschaftler Wilhelm Heitmeyer an der Universität Bielefeld entwickelt. Es bezeichnet die Ablehnung von Personen aufgrund ihrer ›anderen‹ Gruppenzugehörigkeit. Diese Formen der Ablehnung, die sich auf unterschiedliche ›andere‹ soziale Gruppen beziehen, werden als *Ideologie der Ungleichwertigkeit* bezeichnet. Rassismus wird im Konzept der GMF eng gefasst und bezeichnet eine auf Rassekonstruktionen bezugnehmende Ablehnung und Diskriminierung. Andere in der GMF benannte Aspekte sind zum Beispiel ›Fremdenfeindlichkeit‹ oder ›Islamfeindlichkeit‹.

20 Ausführlicher siehe Hezel: *Die rechte Szene in Deutschland – Erscheinungsformen, Entwicklungen und Agitationsmuster* in diesem Band.



Abb. 7: Das Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Zick/Küpper/Krause 2016, S. 37)

Die Erkenntnisse zur GMF basieren auf repräsentativen Umfragen, die über viele Jahre hinweg von dem Bielefelder Projekt mit Erwachsenen durchgeführt wurden. Auf dieser Grundlage wird auch betont, dass GMF ein Phänomen sei, das keineswegs lediglich am ›rechten Rand‹ zu finden, sondern auch in der sogenannten Mitte der Gesellschaft etabliert sei.²¹

Die GMF-Forschungen attestieren 42 Prozent der Befragten eine Anfälligkeit für rechtspopulistische Tendenzen und 20 Prozent rechtspopulistische Orientierungen. Folglich kann die Debatte um problematische rechte Einstellungsmuster nicht mehr nur auf den rechten Rand, auf rechte Gewalt oder gar auf organisierte Formen des Rechtsextremismus beschränkt bleiben.

21 Ausführlich siehe Steinbrenner: *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – eine Einführung* in diesem Band.

Im Rahmen des GMF-Ansatzes werden einzelne Facetten von ausgrenzenden Einstellungen zu einem Syndrom zusammengefasst. Mit der Verdichtung im »Syndrom Gruppenfeindliche Menschenfeindlichkeit« wird darauf verwiesen, dass solche Ablehnungshaltungen bei einzelnen Personen oftmals in Verbindung miteinander bestehen und sich wechselseitig ergänzen, bestärken und verstärken.

Der Erziehungswissenschaftler Kurt Möller, der sich in seinen Forschungsarbeiten selbst kritisch am GMF-Konzept orientiert, warnt vor der Etikettierung insbesondere von Jugendlichen als ›feindlich‹ bzw. gar als ›menschenfeindlich‹, wenn in der pädagogischen Arbeit auf das Konzept zurückgegriffen wird, und weist darauf hin, dass gerade bei Jugendlichen zu hinterfragen ist, ob hinter Ablehnung tatsächlich immer eine elaborierte Ideologie steht.²²

Jugendliche beziehen sehr selten offen Positionen, die im Sinne der Verfassungsschutzbehörden als extremistisch gelten können. Die Tübinger Forschungsgruppe um den Erziehungswissenschaftler Josef Held bezeichnet dieses Phänomen, dass sich Jugendliche, die rechtsaffine Positionen vertreten, sich nicht selbst als rechts bezeichnen, als »Mitte-Performance«.²³ Kurt Möller und der Kriminologe Nils Schuhmacher haben auf der Grundlage eigener umfangreicher qualitativer Forschungsarbeiten das GMF-Konzept – bezogen auf Jugendliche – um das Konzept der sogenannten »Pauschalisierten Ablehnungskonstruktionen« (PAKO) erweitert. Die Autoren gehen davon aus, dass Jugendliche mehrheitlich keine festen Ideologien der Ungleichwertigkeit vertreten, sondern ablehnende Haltungen »im Sinne einer undifferenziert verallgemeinernden, inhaltlich nicht haltbaren und empirisch nicht belegbaren Zuschreibung«.

Anschließend an diese Argumentation ergibt sich für Schulen die Querschnittsaufgabe, mit allen ihren verfügbaren Mitteln demokratische Haltungen zu fördern, um gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im eigenen Handlungsfeld entgegenzuwirken.²⁴

Mit der Verschiebung des Blicks auf den rechten Rand hinein in die Mitte der Gesellschaft hat der GMF-Ansatz Politik und Praxis herausgefordert und wichtige Ansatzpunkte für die Präventionsarbeit gesetzt. Besonders in der Weiterentwicklung von Kurt Möller wird die Kritik an den Ablehnungskonstruktionen gegenüber Gruppen wie Sinti und Romn*ja oder Muslim*innen selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung.

22 Ausführlich siehe Möller: *Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen – Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis* in diesem Band und Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017).

23 Siehe Bröse/Schecher: *Generation »Mitte-Performance« – Rechtsaffine Jugendliche im Fokus der Präventionsarbeit* in diesem Band.

24 Ausführlich siehe Möller: *Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen – Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis* in diesem Band und Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017).

Als Grundlage für eine konzeptionelle Idee, wie Schule mit dem Phänomen Diskriminierung umgehen kann, reicht dieser Ansatz allerdings nicht aus. Er interessiert sich für die Menschen vorwiegend in Bezug auf ihre stereotypen Einstellungen. Welche Effekte die daraus resultierenden Haltungen und Handlungen auf andere haben, steht nicht zur Debatte.

Die Fokussierung auf Einstellungen von Personen führt auch dazu, dass vor allem intentional abwertende Handlungen oder Äußerungen erfasst werden. Damit kann nur ein Randbereich diskriminierender Erfahrungen erfasst werden. Formen struktureller und institutioneller Diskriminierung bleiben unbearbeitet.²⁵

Auch legt der Ansatz – hier ähnlich dem juristischen Ansatz – nahe, verschiedene Extremismen oder menschenfeindliche Einstellungen ohne eine historische, gesamtgesellschaftliche Einordnung nebeneinanderzustellen. Der Zusammenhang zum Beispiel zwischen eigenen ausgrenzenden Lebenserfahrungen und (dadurch bestärkten) radikalisierten Einstellungen kann so nicht erfasst werden.

Exkurs zu ›Radikalisierung‹

Für den pädagogischen Umgang mit Extremismus lohnt es sich, sich mit dem Begriff der *Radikalisierung* zu beschäftigen, der in vielen Präventionskonzepten als das zu bearbeitende Problem fokussiert wird. Dabei ist er selbst keineswegs eindeutig.

Was ›radikal‹ ist, lässt sich nur im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext bestimmen. So galt der Kampf gegen die Sklaverei im 19. Jahrhundert in den USA als radikal, heute ist dies politischer Konsens. Auch die Forderung nach einer Gleichstellung von Frauen galt lange Zeit als radikal, heute ist die Gleichberechtigung von Männern und Frauen grundgesetzlich verankert. Radikale Positionen sind also nicht grundsätzlich negativ, sondern standen historisch immer wieder auch für den Kampf um Rechte und Freiheiten.

In aktuellen Debatten steht der Begriff der Radikalisierung für einen Prozess, in dem sich eine Person vom gesellschaftlichen Konsens entfernt und Grundwerte und -freiheiten infrage stellt. Dies betrifft beispielsweise die Gleichberechtigung der Geschlechter, aber auch individuelle Freiheiten, sein Leben so zu gestalten, wie es jede*r für richtig hält. Radikalisierung beinhaltet zugleich den Wunsch, die Gesellschaft entsprechend der eigenen Vorstellungen umzugestalten.

Radikalisierung ist dann zu kritisieren, wenn sie eine Polarisierung der Gesellschaft propagiert, in der unterschiedlichen Gruppen unterschiedliche Rechte und Freiheiten zugesprochen werden. Für die pädagogische Arbeit besteht die Herausforderung insofern nicht erst in der Auseinandersetzung mit Gewaltbefürwortung oder der Bereitschaft, selbst Gewalt anzuwenden. Schon das Denken und Handeln entlang von fixen

25 Ausführlicher siehe Foitzik: *Diskriminierungskritische Perspektiven auf den GMF-Ansatz* in diesem Band.

Kategorien wie ›wir‹ und ›sie‹, wie es in rechtsextremen wie in religiös-extremistischen Ideologien wie dem Salafismus (›Gläubige‹ versus ›Ungläubige‹) propagiert wird, stellt aus Sicht der politischen Bildung und der Jugendarbeit ein Problem dar, das Spannungen unter Jugendlichen und eine Abwendung von der Gesellschaft befördern kann.

Problematisch ist zum Beispiel im Fall von Salafismus nicht das Selbstverständnis als Muslim*innen, sondern die Absolutsetzung der Religion als allein bestimmendes Merkmal der eigenen Person und die Abwertung von alternativen Selbstverständnissen als ›unmoralisch‹, ›sündig‹ oder ›verwerflich‹.²⁶ Auch in der Auseinandersetzung mit Jugendlichen, die sich der rechten Szene zuordnen, ist nicht das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Protest gegen die Gesellschaft das Problem, sondern die massive Abwertung anderer Gruppen.

Grundverständnis: Bei Diskriminierung

- geht es nicht um die Absicht, sondern um die Wirkung.
- geht es nicht nur um Einstellungen, sondern um reelle gesellschaftliche (Macht-/Ungleichheits-)Verhältnisse.
- geht es auch um unintendierte Effekte institutionellen Handelns.
- geht es nicht nur um eine Situation im Klassenraum, sondern um die Verletzlichkeit aufgrund allumfassender und historisch gewachsener Ungleichheiten.
- geht es nicht nur um eine Ungleichheitsdimension, sondern um die Verschränkung verschiedener Dimensionen (Intersektionalität).

Literatur

- AntiDiskriminierungsBüro Köln/cyberNormads (Hrsg.) (2004): *The BlackBook*. Deutschlands Häutungen. Berlin: Iko-Verlag.
- Demokratiezentrum Baden-Württemberg (2016): *Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischen Rassismus*. demokratiezentrum-bw.de/wp-content/uploads/2017/11/DZBW_P%C3%A4dagogischer-Umgang-mit-antimuslimischem-Rassismus.pdf (Abruf 26.7.2018).
- Foitzik, A. (2015): *Erfahrungen mit Rassismus im pädagogischen Alltag. Eine Einführung zum Thema Rassismus für Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule*. Erschienen in der Reihe »Thema Jugend kompakt«. Münster: Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V.
- Hormel, U./Scherr, A. (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017): *Dokumentation Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik*. www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_und_Rassismuskritik.pdf (Abruf 26.7.2018).

26 Siehe auch Demokratiezentrum Baden-Württemberg 2016.

- Melter, C. (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.
- Ogette, T. (2018): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.
- Oguntoye, K./Ayim, M./Schultz, D. (Hrsg.) (2006): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda.
- Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: Transcript.
- Scharathow, W. (2014 b): Empowerment. In: Diakonisches Werk Württemberg (Hrsg.): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, Stuttgart. www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Diakonie/Arbeitsbereiche_Ab/Migranten_Mg/Mg_Rassismuskritische_Broschuere_vollstaendig.pdf (Abruf 26.7.2018).
- Scherr, A. (2012): Diskriminierung. Band 14, Centaurus.
- Sow, N. (2008): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München: Goldmann.

Ein Gespräch mit Viet Hoang, Maria Kechaja, Wiebke Scharathow, Felix Steinbrenner und Andreas Foitzik

»Wir haben es mit einem Kontinuum zu tun«

Wie lassen sich Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention zusammendenken?¹

Andreas Foitzik: Ausgangspunkt unserer Debatte ist der Eindruck, dass die beiden Begriffe *Rechtsextremismus* und *Diskriminierung* nicht immer eindeutig bestimmt sind. Deswegen macht es für uns Sinn, gemeinsam zu überlegen, mit welchem Begriff von Diskriminierung und mit welchem Begriff von Rechtsextremismus wir in der (sozial-)pädagogischen Praxis arbeiten wollen.

Eine Erfahrung in diesem Kontext war zum Beispiel, dass eine Antidiskriminierungsberatungsstelle in Baden-Württemberg angesprochen wurde, ob sie neben der Antidiskriminierungsberatung auch Opfer rechter Gewalt beraten könnten. Wir haben uns gefragt: Passt das denn eigentlich? Und wo sind denn die Unterschiede?

Eine tendenzielle Annäherung der beiden Felder Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention passt auch zu der Wahrnehmung, dass in den letzten Jahren die Akteur*innen im Bereich Rechtsextremismusprävention ihr Verständnis von rechter Gewalt erweitert haben. Dass einerseits als »rechtsextrem« auch das betrachtet wird, was man lange Zeit eher Alltagsrassismus genannt und im Bereich Diskriminierung verortet hätte. Und andererseits unter »Gewalt« nicht mehr nur manifeste Gewalt verstanden wird, sondern auch vieles, was in irgendeiner Form in das Leben anderer Menschen eingreift, Grenzen überschreitet. Wenn man das semantisch immer weiter ausdehnt, werden die Begriffe tatsächlich irgendwann schwammig.

Ich habe den Eindruck, dass die Verwobenheit von Rechtsextremismus und Diskriminierung gerade im Zusammenhang mit der rassistisch motivierten Mordserie des Nationalsozialistischen Untergrund (NSU, ab 1999) deutlich sichtbar geworden ist.

Im NSU-Komplex zeigt sich auf der einen Seite die rechtsterroristische, manifeste, extreme Gewalt, die von einer konkreten Gruppe ausgeübt wird und ganz konkrete Menschen trifft. In deren politischem Umfeld gibt es Sympathisant*innen, die ein ganz ähnliches Weltbild haben und die manifeste Gewalt propagandistisch unterstützen. Das wäre der Kreis, den man ganz eindeutig als »rechtsextreme Szene« bezeichnen kann (siehe Beitrag von Lukas Hezel in diesem Band). Darüber hinaus gibt es

1 Dieser Beitrag basiert auf der redaktionell überarbeiteten Transkription einer Podiumsdiskussion, die am 14. März 2017 im Rahmen der Klausurtagung »Prävention von Rechtsextremismus und Diskriminierung an Schulen – Impulse für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung« stattfand.

sicherlich auch noch viele, die sich selbst zwar nicht zu dieser Szene zählen würden, im Stillen aber trotzdem irgendwie sympathisieren.

Auf einer ganz anderen Ebene stellen sich vor dem Hintergrund des NSU-Komplexes Fragen zum Thema institutionelle Diskriminierung. Nach welchen Mustern wurde ermittelt? Wer wurde verdächtigt, wer nicht? Wie erklären sich die immer noch ungeklärten Verbindungen von Verfassungsschutz und anderen Sicherheitsbehörden zu einzelnen Tathergängen? Nun wird niemand ernsthaft die Sicherheitsbehörden als rechtsextremistisch bezeichnen. Aber wir verstehen das Gesamtbild nicht, wenn wir diese Fragen ausklammern.

Auf der Seite der von rechter Gewalt bzw. institutioneller Diskriminierung betroffenen Personen wiederum gibt es neben den unmittelbar von der Gewalt betroffenen Opfern auch mittelbar Betroffene, die wissen: »Das hätte mich auch treffen können.« Viele, die in der Gesellschaft als »Migrant*innen« markiert sind, haben im Zusammenhang mit dem NSU-Komplex wieder erlebt, wie die Sicherheitsbehörden und die Medien mit ihnen umgehen, wie tief verankert der institutionelle Rassismus in Deutschland ist. Sie haben auch die Gleichgültigkeit von Nachbarn, die Gleichgültigkeit von Schulsozialarbeiter*innen, Lehrer*innen und der Sozialen Arbeit erfahren. Wie im gesellschaftlichen nahen Umfeld mit dem Thema viel zu lange umgegangen wurde, erklärt sich nicht als böartige, ausgrenzende, unmittelbare und absichtliche rechte Gewalt. Aber dieser Umgang ist eben trotzdem etwas, was diese Menschen betrifft und was sie in ihrem Zugehörigkeitsempfinden in vielerlei Hinsicht verunsichert und ausgrenzt.

Zunächst würde ich gern zwei mögliche begriffliche Unterscheidungen nahelegen:

- Diskriminierung würde ich eher als nicht absichtliches Handeln verstehen, dem nicht notwendigerweise eine rechte oder ausgrenzende Gesinnung und Haltung zugrunde liegt. Dieses Handeln ist stark in gesellschaftliche Strukturen und Institutionen eingebunden.
- Rechtsextremismus wäre im Gegensatz dazu stark an eine Einstellung, ein Weltbild, an ein ganz offen gelebtes und ausgedrücktes ausgrenzendes Interesse gebunden.

In der konkreten Beratungspraxis führt diese Unterscheidung dazu, dass es beim Thema Rechtsextremismus und rechte Gewalt eher um Strafrecht geht, bei Diskriminierung eher um das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), also um zivilrechtliche Fragen.

Felix Steinbrenner, mit welchem Begriff von Rechtsextremismus arbeitet die Landeszentrale für politische Bildung (LpB) Baden-Württemberg und wo würdet ihr die Abgrenzung zu Diskriminierung ziehen?

Felix Steinbrenner: Für die Umsetzung in unserer Praxis der politischen Bildungsarbeit gilt: Rechtsextremismus hat etwas mit Einstellungen zu tun. Ich würde vorschlagen, einen Zugang zu wählen, wie ihn auch Kurt Möller (2015, S. 4–10) vertritt: Rechtsextremismus ist das Zusammenkommen von Ungleichwertigkeitsvorstellungen

und Gewaltakzeptanz zur Durchsetzung politischer Interessen. Man hat also eine Einstellungsebene und eine Handlungsebene. Mit Gewaltakzeptanz muss nicht unbedingt die eigene Bereitschaft gemeint sein, Gewalt selbst anzuwenden, sondern die Gewalt wird auch bei anderen billigend in Kauf genommen.

Und im Bereich Rechtsextremismus haben wir es nicht nur mit einem Jugendphänomen zu tun, sondern auch mit Erwachsenen. Diese muss man als Träger*innen extrem rechter Positionen mitdenken. Ganz deutlich wird das – und an dieser Stelle kommt das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) zum Tragen – wenn man sich die Ergebnisse der empirischen Einstellungsforschung in Deutschland anschaut (siehe den Beitrag von Felix Steinbrenner in diesem Band). Man kann unter keinen Umständen von einem Phänomen der gesellschaftlichen Ränder sprechen, sondern muss im Prinzip die Gesamtgesellschaft in den Blick nehmen.

Vor diesem Hintergrund, um die Brücke zu Diskriminierung und Schule zu schlagen, wäre die Frage, die ich mir stelle: Inwieweit sind denn Institutionen wie die Schule Teil der Lösung und inwieweit sind sie Teil der Reproduktion des Problems? Ich nehme hier also durchaus auch die strukturelle Seite in den Blick. In diesem Zusammenhang wäre zum Beispiel der Begriff der »Dominanzkultur« von Birgit Rommelspacher (1995) ein Stichwort, das ich wichtig finde – also eine Kultur, in der gesellschaftliche Machtverhältnisse und damit verbundene Ausgrenzungen von der Mehrheit als Normalität erlebt werden.

Andererseits würde ich aber darauf beharren und das auch als These formulieren, dass die Rechtsextremismusforschung, auf die ich mich hier beziehe, immer davon ausgeht, dass es rational denkende Subjekte gibt, die die Wahl haben, sich in der Gesellschaft für eine Einstellung zu entscheiden. Und deswegen ist die Frage nach Einstellungen an diesem Punkt sehr wichtig.

Wiebke Scharathow: Als eine erste Abgrenzungsmöglichkeit der Begriffe Rechtsextremismus und Diskriminierung würde mir einfallen, dass es bei der Grundlage von Diskriminierungsverhältnissen zwar auch, aber eben nicht nur, um Einstellung geht. Einstellung impliziert, was Felix Steinbrenner gerade gesagt hat, nämlich dass sich Menschen für eine Einstellung entscheiden. Damit vertreten diese Menschen eine bestimmte Idee von Gesellschaft und eine konkrete Vorstellung von Hierarchie innerhalb dieser Gesellschaft, also einer Struktur von Minder- und Mehrwertigkeit. Diskriminierungsverhältnisse schließen diese Einstellungen und Ideen sehr wohl ein.

Darüber hinaus gehören zu Diskriminierungsverhältnissen aber auch normalisierte Vorstellungen davon, wie bestimmte Menschen angeblich sind, weil sie vermeintlich eindeutig bestimmbar sozialen Gruppen zugeordnet werden.

Das führt dazu, dass Ausgrenzungsprozesse passieren – auch unabhängig davon, ob die handelnden Akteur*innen sich bewusst für eine ausgrenzende Einstellung entschieden haben oder nicht. Es geht dabei um Ausgrenzungsprozesse, die herbeigeführt werden, weil in Gesellschaft Zuschreibungen, ein bestimmtes »Wissen« über bestimmte soziale Gruppen produziert und wirksam wird. Und dieses Wissen, das nicht

als marginalisiertes Wissen, sondern als ein gesellschaftlich sehr dominantes Wissen jederzeit präsent ist, kann auch jederzeit von allen abgerufen oder benutzt werden, um Handlungen, Entscheidungen oder Deutungen zu begründen und zu legitimieren. Es ist im Vergleich zu offen artikulierten Einstellungen häufig schwieriger als etwas zu entschleiern, das zu Ausgrenzungsprozessen führt, weil es in einer »Dominanzgesellschaft«, um den Begriff an dieser Stelle nochmal aufzugreifen, als vielfach geteiltes, vermeintlich »wahres Wissen« Gültigkeit hat und sich nicht nur in individuellem Handeln, sondern auch in Routinen, Strukturen oder institutionellen Regelungen niederschlägt. Gültigkeit auch in dem Sinne, dass es relativ selbstverständlich genutzt werden kann, um Gesellschaft, Handlungsweisen, Ereignisse zu deuten und um diesen Sinn zu geben, wobei in dieser Selbstverständlichkeit die Normalisierung von Ungleichheitsverhältnissen, von Dominanzen und Privilegien sowie Benachteiligungen von sozialen Gruppen als soziale Ordnung von Gesellschaft zum Ausdruck kommt und reproduziert wird.

Das wäre für mich eine wichtige Erweiterung, mit der sich eine verkürzende Perspektive vermeiden ließe, in der das eine das andere jeweils ausschließt – also etwa in dem Sinne: »Die einen haben diskriminierende Einstellungen, das sind dann Rechts-extreme, und die anderen diskriminieren höchstens aus Versehen.« Ein Diskriminierungsbegriff, wie ich ihn vertreten würde, berücksichtigt ganz zentral normalisierte Hierarchisierungen und Machtungleichheiten in der Gesellschaft. Durch sie wird unser aller Leben in dieser Gesellschaft strukturiert. Und diese soziale Ordnung ist weit weniger abhängig von individuellen Einstellungen, Ideologien oder Welt- und Gesellschaftsbildern, als es Theorien nahelegen, die ausschließlich die Einstellungsebene fokussieren.

Maria Kechaja: Mir wäre wichtig, mit diesem Extremismusbegriff sehr kritisch und vorsichtig umzugehen. Extremismus impliziert nämlich immer schon, dass es eine gesellschaftliche »Mitte« gibt, die nicht extrem und damit »normal« und »gut« ist. Nur die Extreme an den vermeintlichen Rändern der Gesellschaft werden dann als diejenigen definiert, die therapiert, bearbeitet oder strafrechtlich verfolgt werden müssen.

Die Richtung der Rassismus- bzw. Diskriminierungskritik steht ziemlich deutlich im Gegensatz zu solchen Vorstellungen, da sie, wie Wiebke Scharathow ja schon ausgeführt hat, von Normalität und von Machtverhältnissen ausgeht, die alle Menschen in dieser Gesellschaft mit einbeziehen. Ganz wichtig finde ich dabei auch den Faktor *Geschichte*, also das historische Wachsen von Bildern, von Diskursen, die die Grundlage bilden für diese Einstellungen. Das ist für mich der Hauptunterschied zwischen einem rassismus- bzw. diskriminierungskritischen und einem Anti-Extremismus Ansatz.

Felix Steinbrenner: Das eröffnet jetzt große Felder und Fragen. Ich hatte ja schon versucht, einer solchen Auffassung entgegenzubauen und klarzumachen, dass ich hier nicht vom amtlichen Extremismusmodell ausgehe, obwohl ich die Begriffe »rechtsextrem« und »Rechtsextremismus« verwende.

Wenn ich in der Praxis Rechtsextremismus bearbeite, möchte ich das nicht an die Ränder schieben, sondern dieses Phänomen immer als Problem der Gesamtgesellschaft sehen. Aber natürlich steckt das, da hat Maria Kechaja schon recht, in dem Begriff zumindest implizit immer schon drin. Die Semantik des Begriffs basiert auf einer Vorstellung von »Rand« und »Mitte«. Ich benutze den Begriff Rechtsextremismus, wie gesagt, trotzdem. Aber ich versuche ihn pragmatisch und empirisch zu nutzen und eben nicht normativ. Ich würde auch daran festhalten, dass es Rechtsextremismus als klar definierbares gesellschaftliches Phänomen faktisch gibt und dass man das auch empirisch nachweisen kann.

Der vorgebrachte Einwand zur Geschichte von Diskriminierung und Ausgrenzung tut der Rechtsextremismusforschung meines Erachtens ein Stück weit unrecht, weil diese natürlich auch historische Entwicklungen in den Blick nimmt, aber eben mit einem anderen Bezugspunkt, nämlich dem Nationalsozialismus. Aus dieser Auseinandersetzung mit dem NS heraus hat auch die Rechtsextremismusforschung ihre spezifischen Stärken.

Andreas Foitzik: Ich möchte nochmal die Beispiele Polizei, die wir im Rahmen des NSU-Komplexes eingangs thematisiert haben, und Schule in den Fokus rücken. Bezogen auf die Polizei bedeutet das, was Wiebke Scharathow sagt, dass es keine rechten oder rechtsextremen Polizist*innen braucht, damit die Polizei als Institution in ihrem Handeln diskriminierend wirkt. Genauso braucht es in der Schule keine Lehrerin, die die AfD wählt oder die sich bewusst rechts positioniert, damit Schule diskriminierend wirkt. Das ist, etwas salopp ausgedrückt, mit institutioneller Diskriminierung gemeint. Aber es gibt in beiden Institutionen – und das wirft ein zweites Problem auf, verschärft in der Polizei, aber auch in der Schule – Akteur*innen, die auch von ihren Einstellungen her offensiv diskriminierend auftreten.

Auf der einen Seite steht die Frage: Wo haben wir es mit Leuten zu tun, die gewissermaßen aus innerer Überzeugung heraus bestimmte Handlungsweisen legitimieren? Und auf der anderen Seite: Wo hat man es mit Handlungsweisen zu tun, die aus bestem Wissen und Gewissen, sozusagen aus besten Absichten passieren und trotzdem diskriminierende Effekte haben? Dann würden wir beim Nachdenken über das Thema Diskriminierung vielleicht eher über Effekte und Wirkungen anstatt über Einstellungen und Intentionen einen Zugang zu den Begriffen von Rechtsextremismus und Diskriminierung finden. Also eher von der Frage ausgehend, was bei den Betroffenen von einer Handlung tatsächlich ankommt, und nicht von der Frage, was mit einer Handlung beabsichtigt wird.

Wiebke Scharathow: Wir haben es hier mit einem Kontinuum zu tun. Ein striktes Entweder-oder-Schema, also die Vorstellung, dass es entweder diejenigen gibt, die sich bewusst für diskriminierende Einstellungen und Handlungen entscheiden und die das auch offensiv vertreten, oder eben diejenigen, die eigentlich nur Gutes wollen und keinerlei abwertende Einstellungen vertreten, geht meiner Meinung nach an der

Realität vorbei. Das hatte Felix Steinbrenner ja auch eingangs mit dem Hinweis auf die empirischen Studien »Deutsche Zustände« bereits gesagt, die ganz eindeutig zeigen, dass menschenverachtende Einstellungen ein Problem der Mitte der Gesellschaft sind. Andere Studien zeigen etwa, dass auch jene, die sich mit rassismuskritischer Bildungsarbeit auseinandersetzen oder anti-rassistisch engagiert sind, nicht davon befreit sind, Rassismus zu produzieren und zu reproduzieren (Weiß 2001, Dittmer 2008).

Wenn wir es also mit einem Kontinuum zu tun haben, müssen wir aufpassen, dass wir die Fälle nicht reduktionistisch in Schubladen sortieren. Einerseits solche, die ihre diskriminierenden Einstellungen offensiv vertreten, und andererseits solche, die eigentlich »harmlos« sind und nur »aus Versehen« diskriminieren.

Mir stellt sich in letzter Zeit zudem häufig die Frage, welchen Stellenwert im Diskurs über Diskriminierung und Rechtsextremismus im Moment eigentlich die Diskussion um Rechtspopulismus einnimmt. Ist das jetzt Rechtsextremismus beziehungsweise Rechtsradikalismus? (Siehe hierzu die Beiträge von Kurt Möller, Lukas Hezel und Johanna Bröse/Barbara Schecher in diesem Band.) Oder gibt es da noch etwas dazwischen? Und was hat dieses Phänomen mit Rassismuskritik oder Diskriminierungskritik zu tun?

Andreas Foitzik: Viet Hoang ist Mitarbeiter im Team meX bei der LpB Baden-Württemberg und dort für den Bereich Rechtsextremismusprävention zuständig. Maria Kechaja macht schwerpunktmäßig Empowermentarbeit mit von Diskriminierung betroffenen Jugendlichen im Projekt TALK in Reutlingen. Wiebke Scharathow forscht und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Freiburg unter anderem zu Migrationspädagogik und Rassismuskritik. Mit welchen Begriffen von Rechtsextremismus und Diskriminierung arbeitet ihr denn in euren verschiedenen Praxisfeldern oder Forschungsansätzen? Deckt sich das mit dem, was wir hier bisher diskutiert haben oder gibt es da noch Ergänzungen?

Viet Hoang: Es war jetzt häufig die Rede von Einstellungen, die von Individuen bewusst angenommen und durchdacht werden. Kurt Möller vertritt den Standpunkt, bei Jugendlichen gäbe es in der Regel noch keine gefestigten und geschlossenen rechtsextremen Weltbilder, sondern bei ihnen sei der Entscheidungs- und Identitätsfindungsprozess noch nicht abgeschlossen (Möller 2016). Das ist ein ganz zentraler Gedanke, von dem ausgehend in der pädagogischen Arbeit dann Ansätze gesucht werden können, um in diesen Prozess einzugreifen und der Festigung rechtsextremer Weltbilder entgegenzuwirken. Wir gehen in der Präventionsarbeit also weniger von rechtsextremen als von »rechtsaffinen« Jugendlichen aus. Würde man umgekehrt davon ausgehen, bei Jugendlichen sei die Formung ihres Weltbildes bereits abgeschlossen, dann müsste an die pädagogische Arbeit ganz anders herangegangen werden.

Maria Kechaja: Für mich persönlich ist diese Frage nach Rechtsextremismus und Diskriminierung – also inwieweit wir es hier mit zwei getrennten Phänomenen oder nur

mit unterschiedlichen Ausprägungen derselben Sache in einem Kontinuum zu tun haben – auch aus meiner eigenen Biografie heraus sehr zentral. In meiner Wahrnehmung ging beides immer sehr stark Hand in Hand, also die Regierungspolitik der »Rückkehrorientierten Integration« in der Ära Kohl in den achtziger Jahren einerseits und die konkrete Bedrohung durch rechte Gewalt andererseits. Ich war damals in einer Grundschule mit separierten Klassen, das signalisierte also eine ganz klare Ablehnung. Das mit der »Rückkehrorientierung« hat aber offenbar nicht funktioniert, ich bin ja noch da. Gleichzeitig hatten wir nach der Wende Angst, dass unser Haus von Rechten angezündet wird. Beide Erfahrungen waren für uns damals aber eins, sowohl für mich als Kind als auch für meine Eltern.

Ich für meinen Teil finde es sehr schwierig, in diesem Zusammenhang von »extrem« oder »Extremismus« zu sprechen, weil es aus unserer Perspektive als Betroffene keinen großen wahrnehmbaren Unterschied gab zwischen der Bedrohung durch die Politik und der Bedrohung durch rassistische Gewalt. Natürlich gibt es einen Unterschied zwischen »mein Leben ist direkt durch Gewalt bedroht« und »ich werde in meinem Leben gehindert, weil ich auf diese Schule muss«. Beide Bedrohungen kommen einem aber aus einer Gesellschaft entgegen, in der man allgemein als »fremd« und »nicht zugehörig« gilt. Um das verstehen zu können, ist es sehr wichtig, die Perspektive der Betroffenen immer mit einzubeziehen. Dann kann man auch differenzierter und konkreter die Frage stellen, wer in dieser Gesellschaft denn wie diskriminiert wird.

Andreas Foitzik: Mit Blick auf den von uns verwendeten Begriff von Diskriminierung wäre mir eine methodische Herangehensweise sehr wichtig, die davon ausgeht, dass wir alle irgendwie mit in das Problem verstrickt sind, dass es so etwas wie eine neutrale Perspektive, die sich das Problem einfach unbeteiligt von außen anschaut, nicht geben kann. Gleichzeitig finde ich es auch falsch, davon auszugehen, dass wir alle gleichermaßen betroffen sind. Immer wieder wird aber die Position stark gemacht, »wir alle diskriminieren und wir alle werden diskriminiert«. Wie denkt ihr darüber?

Maria Kechaja: Diese Sichtweise finde ich sehr problematisch, da müssen wir sehr viel differenzierter hinschauen. In Bezug auf Rassismus muss die Perspektive von Menschen mit Flucht- oder Migrationsgeschichte oder Schwarzen Deutschen herausgestellt und es muss genau hingehört werden. Diese Perspektiven müssen in unserem Nachdenken über Diskriminierung immer präsent sein. Schon allein deshalb, weil wir, die wir diese Erfahrungen teilen, leider auch ein Stück weit Expert*innen in diesem Thema sind. Nicht alle Menschen in dieser Gesellschaft machen im selben Maße Diskriminierungserfahrungen. Es gibt, je nach Position innerhalb der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, große Unterschiede, in welcher Intensität und Häufigkeit Menschen Diskriminierungserfahrungen machen und in welchem Maße diese ihr Leben prägen und bestimmen.

Wenn wir über Diskriminierung sprechen wollen, dann müssen wir immer auch darüber sprechen, was deren gesellschaftliche Funktion ist. Welche Vorteile haben

Menschen zum Beispiel dadurch, dass sie sich diskriminierend verhalten, welche Privilegien sichern sie sich dadurch?

Andreas Foitzik: Um das noch etwas zu präzisieren: Welche Funktion Diskriminierung für das Individuum innerhalb seiner Position in der Gesellschaft haben kann und wie sie zur Aufrechterhaltung von – auf den ersten Blick vielleicht unsichtbaren – Machtverhältnissen beiträgt.

Wiebke Scharathow: Grundsätzlich finde ich es eine gute und richtige Herangehensweise zu sagen, wir alle sind in unterschiedlichste Ungleichheitsverhältnisse in ganz unterschiedlichen Positionen verstrickt. Aber in der praktischen Umsetzung dieser Perspektive von »wir alle diskriminieren, wir alle werden diskriminiert« verstecken sich viele Fallstricke.

Wir brauchen daher zunächst einen klaren Diskriminierungsbegriff. Was genau heißt Diskriminierung und worauf passt der Begriff zum Beispiel auch nicht? Wenn keine der Machtverhältnisse involviert sind, die Gesellschaft insgesamt strukturieren, würde ich nicht von Diskriminierung sprechen. Andernfalls könnten zum Beispiel Rassismuserfahrungen, wie sie Maria Kechaja eben geschildert hat, mit anderen Erfahrungen aus ganz anderen Kontexten gleichgesetzt und damit relativiert oder abgeschwächt werden. Rassismuserfahrungen sind nicht das Gleiche, wie die Erfahrung, als Kind aufgrund irgendeiner Streitigkeit aus der Clique ausgeschlossen worden zu sein oder als Raucher*in immer auf die Terrasse gehen zu müssen. Solche Erfahrungen können zwar individuell als diskriminierend empfunden werden, basieren aber nicht – und das würde ich als wichtiges Kriterium sehen – auf gesamtgesellschaftlichen Machtverhältnissen. Meines Erachtens brauchen wir ein geteiltes Verständnis von Diskriminierung als etwas, was mit Macht zu tun hat. Und zwar mit Machtverhältnissen, die nicht nur auf einer individuellen Ebene wirken, sondern die in gesellschaftliche Strukturierungen eingelassen sind.

Ein zweiter Fallstrick, der mir zum Beispiel im Rahmen von Bildungsarbeit einfällt, wäre die Möglichkeit, sich immer auf eine »Opfer«-Position zurückziehen zu können, um sich nicht zu sehr mit den Effekten des eigenen Handelns auseinanderzusetzen zu müssen. Dann ließe sich immer so etwas sagen wie: »Also ich weiß genau, wie es dir geht, weil ich bin ja auch eine Frau.« Dabei ist es ein großer Unterschied, ob ich eine weiße heterosexuelle Akademikerin bin oder eine geflüchtete Frau aus Afghanistan ohne abgeschlossene Ausbildung, die in einer Containerunterkunft lebt. Die Positionierungen im gesellschaftlichen Machtgefüge unterscheiden sich stark. Und damit auch die Teilhabemöglichkeiten und potenziellen Erfahrungen mit Diskriminierung. Welche Erfahrungen sie vor dem Hintergrund sich überlagernder Ungleichheitskategorien und ihrer spezifischen Positionierung darin konkret machen, wie sie diese Erfahrungen deuten, was sie für sie bedeuten, wie sie mit diesen umgehen und welche Ressourcen ihnen dabei zur Verfügung stehen, können wir aus ihrer Positionierung jedoch nicht ablesen. Mit pauschalisierenden Gleichsetzungen

gehen immer auch Relativierungen und Verkürzungen einher, die nicht zulässig sind.

Also ja, die Auffassung, dass wir alle Teil der diskriminierenden Verhältnisse sind, entspricht auch meiner Idee, wie wir in Gesellschaft involviert sind. In der Frage, wie es gelingen kann, das zu reflektieren, anderen nahezubringen oder diesen Gedanken in eine Praxis zu übersetzen, gibt es allerdings mannigfaltige Herausforderungen.

Andreas Foitzik: In Fortbildungen begegnet mir oft die Aussage: »Die migrantischen Kids diskriminieren die wenigen Deutschen in der Klasse«, und dann geht es plötzlich um »Deutschenfeindlichkeit«.

Ich habe gerade die biografische Schilderung von einer Kollegin im Kopf, die mir erzählt hat, sie sei auf dem Dorf als einziges Lehrerkind aufgewachsen und durfte faktisch jahrelang nicht mitspielen. Das war wirklich eine reale Ausschlusserfahrung. Gleichzeitig würde ich sagen, das war nicht ein Ausschluss bezogen auf gesamtgesellschaftliche Machtstrukturen. Aber in diesem dörflichen Mikrokosmos war das offensichtlich eine sehr dominante Machtstruktur, in der sie ausschließbar war. Wenn also der Begriff Diskriminierung ungeklärt ist, können dann auch gesamtgesellschaftlich ohnmächtige Gruppen Vertreter von gesamtgesellschaftlich mächtigen Gruppen diskriminieren?

Ich würde für mich sagen, ich habe mich in meinem Leben ab und zu ausgeschlossen, aber nie diskriminiert gefühlt. Diese Ausschlusserfahrungen beruhten eben nicht auf gesellschaftlich mächtigen Strukturen, die mich immer und überall dadurch gefährden, dass ich als nicht zugehörig betrachtet werde. Diskriminierungsverhältnisse wirken über die einzelne Situation hinaus in meinem ganzen Leben und vielleicht im Leben meiner Familie über Jahrzehnte und Jahrhunderte hinweg.

Nicht jedes Mobbing ist Diskriminierung, was umgekehrt nicht heißt, dass Mobbing nicht für den Einzelnen oder die Einzelne genauso schlimm sein kann. Aber die Unterscheidung ist systematisch wichtig. Die begriffliche Unschärfe ist gerade beim Thema Rassismus ein großes Problem. Der Begriff wird eher als Skandalisierungsformel benutzt. Ich erlebe zum Beispiel sehr häufig in Fortbildungen, dass die Teilnehmer*innen, wenn ich zu einem Fallbeispiel sage, hier würde ich nicht von Rassismus sprechen, dann automatisch hören: »Und dann ist es auch nicht so schlimm für die betroffene Person.« Das sage ich aber gar nicht. Ich sage nur, dass das, was da passiert ist, aus einem anderen Grund vielleicht ausschließend, grenzüberschreitend, individuell kränkend, verletzend, vielleicht auch traumatisierend war. Nur hat es eben nichts mit dieser gesamtgesellschaftlichen, historisch gewachsenen Machtstruktur zu tun, die wir beim Thema Rassismus verhandeln.

Ich würde hoffen, dass es uns gelingt, das Thema Diskriminierung und Rassismus als *Fachthema* und nicht als Skandalisierungsthema zu setzen. Also nicht im Sinne von, »wir besprechen jetzt etwas ganz Schlimmes«, sondern eher »wir besprechen etwas, das zu besprechen ist«, wenn man eine gute Schule organisieren will. Diese Diskussion soll damit auch auf eine Art entdramatisiert werden – was natürlich ein Prob-

lem ist, denn für die Menschen, die diskriminiert werden, ist das eine dramatische Geschichte. Das ist immer ein Balanceakt, in einer Fachdiskussion zu versuchen, das als fachliches Thema zu behandeln, ohne damit die Erfahrung der Betroffenen zu bagatelisieren. Das ist für mich eine Gratwanderung, die jedes Sprechen, Schreiben und konzeptionelle Denken über dieses Thema mit sich bringt.

Literatur

- Dittmer, L. (2008), »Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit«. Herausforderungen bei der Umsetzung in die Praxis, Untersucht am Beispiel der Bildungsarbeit in der IG Metall. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Möller, K. (2015): Überblick über die Struktur und Entwicklung des Phänomenbereichs Rechtsextremismus in Baden-Württemberg im Untersuchungszeitraum (01.01.1992 bis heute). Phänomene, Hintergründe und Handlungsempfehlungen. Stuttgart: S. 4–10.
- Möller, K. u. a. (2016), Mit KISSeS gegen PAKOs. In: deutsche jugend Nr. 9, S. 387–397.
- Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Weiß, A. (2001): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.

Felix Steinbrenner

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) – eine Einführung

Hinter den Kontaktangeboten extremistischer Organisationen stehen menschenverachtende Ideologien, die für Jugendliche oft nur schwer als solche zu identifizieren sind. Die Anfänge von Vorurteilen im Kleinen und verzerrte Weltbilder in den Köpfen begegnen ihnen oft im Alltag. Die geäußerten Inhalte erscheinen Jugendlichen daher oft nicht als besonders problematisch.

Aufgabe der Bildungsarbeit ist es, den Zusammenhang zwischen Vorurteilen und vereinfachten Weltbildern und deren Umsetzung in grausamen Taten aufzuzeigen. Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, in Jugendlichen die Überzeugung zu stärken, dass alle Menschen – unabhängig von Herkunft, Religion, Hautfarbe und sozialem Status – gleichermaßen wertvoll sind.

Für diese Auseinandersetzung greift der klassische Extremismusbegriff, wie ihn die Ämter für Verfassungsschutz für ihre Arbeit verwenden, zu kurz. Er beschreibt aktive Bestrebungen, die sich gegen den demokratischen Verfassungsstaat richten – religiös begründeter Extremismus etwa wird dabei als gesellschaftliches Randphänomen beschrieben, die Mehrheitsgesellschaft dagegen als demokratische Mitte. Dass bestimmte extremistische Positionen auch aus der Mitte der Gesellschaft erheblichen Zuspruch erfahren, wird in diesem Konzept nicht berücksichtigt.

Für die pädagogische Arbeit bietet es sich daher an, den Extremismusbegriff durch das Konzept »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« (GMF) zu ersetzen.

Was ist Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit?

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit beschreibt Denkmuster der Ungleichwertigkeit von Menschen. Diese Denkmuster können in abwertende oder diskriminierende Verhaltensweisen münden, sind gleichzeitig aber oft in weniger starker Ausprägung als Vorurteile in weiten Teilen der Gesellschaft verankert.

Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit fußt auf einer Langzeituntersuchung des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld von 2002 bis 2012, bekannt geworden auch unter dem Namen »Deutsche Zustände«. Mittlerweile wird der Forschungsansatz in den sogenannten »Mitte«-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung weitergeführt. Zuletzt erschienen in dieser Reihe ist »Gesplante Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016«.

Der Forschungsansatz hat drei Leitfragen:

- »In welchem Ausmaß wird die Würde von schwachen Gruppen, d. h. solchen, die über wenig Einfluss und Macht verfügen, durch abwertende, ausgrenzende Einstellungen und diskriminierendes Verhalten anderer Personen angetastet?
- Wo werden Veränderungen in den Ausmaßen und Zusammenhängen im Zeitverlauf erkennbar?
- Welche Erklärungen lassen sich dafür finden, dass sich menschenfeindliche Mentalitäten in dieser Gesellschaft hartnäckig halten oder sogar ausbreiten?«¹



Abb. 1: Das Syndrom Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Zick/Küpper/Krause 2016, S. 37)

1 Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG): Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland. Eine 10-jährige Langzeituntersuchung mit einer jährlichen Bevölkerungsumfrage zur Abwertung und Ausgrenzung von schwachen Gruppen, Bielefeld, 2010: S. 2. Online unter: www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf (letzter Zugriff am 15.08.2018).

Unter dem Begriff GMF fasst die Forschergruppe unterschiedliche Formen der Abwertung von konstruierten Menschengruppen zusammen. Der Begriff »Menschenfeindlichkeit« bezieht sich also nicht auf individuelle Feindschaftsverhältnisse. Aus den Daten ergeben sich die Formen Rassismus, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus, die Abwertung behinderter Menschen, die Abwertung wohnungsloser Menschen, die Abwertung von Sinti und Roma, die Abwertung asylsuchender Menschen, die Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen, Sexismus, die Abwertung homosexueller Menschen, die Demonstration von Etabliertenvorrechten gegenüber neuankommenden Menschen und Fremdenfeindlichkeit. Das GMF-Konzept ist dabei nicht geschlossen zu verstehen, sondern als ein offenes und veränderbares Modell zur Erfassung von Abwertungen. So ist im Lauf der Arbeiten zur Langzeitstudie »Deutsche Zustände« die Kategorie »Islamfeindlichkeit« hinzugekommen.

Die GMF-Forschung weist große Schnittmengen zur politikwissenschaftlichen Rechtsextremismus-Forschung auf. Diese sieht den Rechtsextremismus neben einer Verhaltensdimension auch immer verknüpft mit abwertenden Einstellungen gegenüber bestimmten Gruppen. In den GMF-Ansatz lassen sich auch salafistische Ungleichwertigkeitsvorstellungen integrieren. Zusammenhänge und Interdependenzen zwischen Islamfeindlichkeit und salafistischer Ideologie lassen sich damit zudem herstellen.

Ein wesentliches Merkmal von GMF ist, dass die einzelnen Abwertungsformen, welche die Ungleichwertigkeit von Gruppen erzeugen, in einem Syndrom verbunden sind. Die Ausprägungen des GMF-Syndroms hängen zusammen und haben einen gemeinsamen Kern, nämlich die Ideologie der Ungleichwertigkeit. Das bedeutet, dass eine Person, sofern sie Zustimmung zur Abwertung einer bestimmten Gruppe äußert, mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit dazu neigt, auch andere schwache Gruppen abzuwerten und zu diskriminieren. Das GMF-Konzept geht aufgrund der erhobenen Daten davon aus, dass das Syndrom kein Phänomen des Randes des politischen Spektrums, sondern ein breites, in weiten Teilen der Bevölkerung geteiltes Meinungsmuster ist.

Aktuelle Ergebnisse

Erhoben wurden die GMF-Daten durch quantitative und repräsentative Einstellungsuntersuchungen mit fast ausschließlich erwachsenen (genauer: ab 16-jährigen) Probandinnen und Probanden deutscher Staatsbürgerschaft, die per Telefon standardisiert interviewt wurden. Für die aktuelle Mitte-Studie wurden auf diese Weise 2008 Interviews geführt. Die Stichprobe versucht eine »Mitte« der Gesellschaft abzubilden.

Antisemitismus wurde zum Beispiel über die Zustimmung zu den Aussagen »Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss« und »Durch ihr Verhalten sind Juden an ihren Verfolgungen mitschuldig« abgefragt, die Abwertung von Obdachlosen zum Beispiel über die Aussage »Die meisten Obdachlosen sind arbeitsscheu«. Insgesamt ergibt sich für Deutschland folgendes Gesamteinstellungsmuster:

	Gesamt (n = 1.896)	West (n = 1.496)	Ost (n = 317)
Rassismus	8,7	8,0	8,8
Sexismus	8,7	8,5	7,1
Fremdenfeindlichkeit ***	19,0	16,8	28,8
Klassischer Antisemitismus	5,8	5,3	7,2
Muslimfeindlichkeit **	18,3	16,8	23,9
Abwertung von Sinti und Roma ***	24,9	22,7	33,6
Abwertung asylsuchender Menschen ***	49,5	46,9	60,0
Abwertung homosexueller Menschen	9,7	9,3	6,7
Abwertung von Trans*Menschen	12,5	12,0	11,1
Abwertung wohnungsloser Menschen**	18,0	15,4	27,2
Abwertung von Menschen mit Behinderung	1,8	1,4	3,6
Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen	49,3	48,3	51,6
Etabliertenvorrechte**	38,8	37,5	47,7

Legende *p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001. Die Angaben zur Signifikanz beziehen sich auf Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschen.

Abb. 2: Zustimmung zu den Facetten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Deutschland und differenziert nach Ost- und West (Angaben in Prozent) (nach Zick/Küpper/Krause 2016, S. 56)

Abwertende Einstellungen gibt es in Ost- und Westdeutschland; auch bei Männern und Frauen, alten und jungen Menschen und in der politischen und wirtschaftlichen Mitte. Den größten Unterschied gibt es bei der Bildung: Menschen mit formal hoher Bildung sind signifikant weniger abwertend als Menschen mit niedriger Bildung. Das kann ein Hinweis für die Aufgabe und Rolle der Schule als Bildungseinrichtung bei der Prävention menschenfeindlicher Einstellungen sein.

Das Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld hat für die Arbeit des NSU-Untersuchungsausschusses des Landtags von Baden-Württemberg Ende 2015 Daten für Baden-Württemberg bereitgestellt. Sie zeigen, dass die baden-württembergische Bevölkerung für Antisemitismus im gesamtdeutschen Vergleich stärker anfällig ist und im Mittel auch stärker als die Bewohnerinnen und Bewohner der anderen Bundesländer zu Abwertungen von Asylsuchenden, Abwertungen von Sinti und Roma, zu Sexismus und auch etwas stärker zum Reklamieren von Etabliertenvorrechten neigen. »Insgesamt betrachtet steht demnach Baden-Württemberg nicht besser da als der Rest Deutschlands.« (Möller 2015, S. 40)

Betrachtet man die bundesweiten Ergebnisse der Langzeitstudie seit 2002 im Gesamtverlauf, schwanken die Werte, sie nehmen aber insgesamt ab. Die Ergebnisse für

Antisemitismus, Sexismus und die Abwertung von Menschen mit Behinderung bleiben relativ konstant, wohingegen die Zustimmung zu den Etabliertenvorrechten steigt. Woran liegt das? Die Mitte-Studie von 2014 bietet als Erklärung für die sinkenden Werte an, dass die Bemühungen politischer Bildung und die öffentliche Diskussion über die NPD und den Nationalsozialistischen Untergrund (NSU) zu einer Ächtung vieler Einstellungsmuster und dann auch zu einem Einstellungswandel geführt haben könnten. Der Anstieg bei den Etabliertenvorrechten, die sich nicht konkret gegen eine Gruppe richten, könnte allerdings ein Hinweis darauf sein, dass die Vorurteile nur neue Kanäle suchen, die »sagbar« sind.

Dass der aktuelle Diskurs über geflüchtete Menschen und der zunehmende gesellschaftliche Einfluss des Rechtspopulismus das gesellschaftliche Klima zwischen »Asylchaos« und »Willkommenskultur« polarisiert haben, zeigt sich in den Zustimmungswerten der aktuellen Studie. 2016 stimmten 49,5 Prozent der Befragten abwertenden Einstellungen gegenüber asylsuchenden Menschen offen zu.

Menschenfeindliche Einstellungen bei Jugendlichen?

Wie oben dargelegt, beziehen Jugendliche sehr selten Positionen, die im Sinne der Verfassungsschutzbehörden als extremistisch gelten können. Wie sieht es aber nun mit Ideologien der Ungleichwertigkeit bei Jugendlichen aus?

Kurt Möller und Nils Schuhmacher haben in der Folge umfangreicher qualitativer Forschungsarbeiten das GMF-Konzept, bezogen auf Jugendliche, um das Konzept der sogenannten »Pauschalisierten Ablehnungskonstruktionen« (PAKOs) erweitert (Möller/Schuhmacher 2015, siehe außerdem den Beitrag von Kurt Möller in diesem Band). Die Autoren gehen davon aus, dass Jugendliche mehrheitlich keine festen Ideologien der Ungleichwertigkeit vertreten, sondern ablehnende Haltungen »im Sinne einer undifferenziert verallgemeinernden, inhaltlich nicht haltbaren und empirisch nicht belegbaren Zuschreibung«. (S. 25) Anschließend an diese Argumentation ergibt sich für Schulen die Querschnittsaufgabe, mit allen ihren verfügbaren Mitteln demokratische Haltungen zu fördern, um Gruppenbezogener Menschfeindlichkeit im eigenen Handlungsfeld entgegenzuwirken.

Literatur

- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002–2012): Deutsche Zustände, Folgen 1 bis 10, Frankfurt: Suhrkamp.
- Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) (2010): Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland. Eine 10-jährige Langzeituntersuchung mit einer jährlichen Bevölkerungsumfrage zur Abwertung und Ausgrenzung von schwachen Gruppen. Bielefeld. Online unter: www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/GMF/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_Zusammenfassung.pdf; letzter Zugriff am 29.02.2016.

- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB-BW)/Landesinstitut für Schulentwicklung (LfS)/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (Hrsg.) (2016): Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Was kann schulische Prävention leisten? Stuttgart.
- Möller, K./Schuhmacher, N. (2015): Eckpunkte und Elemente eines landesweiten Aktionsplans gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in Baden-Württemberg – eine Expertise. Stuttgart.
- Möller, K. (2015): Überblick über die Struktur und Entwicklung des Phänomenbereichs Rechtsextremismus in Baden-Württemberg im Untersuchungszeitraum 01.01.1992 bis heute. Phänomene, Hintergründe und Handlungsempfehlungen, Gutachten für den parlamentarischen Untersuchungsausschuss des Landtages von Baden-Württemberg: »Die Aufarbeitung der Kontakte und Aktivitäten des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) in Baden-Württemberg und die Umstände der Ermordung der Polizeibeamtin M. K.« Stuttgart.
- Neugebauer, G. (2010): Einfach war gestern Zur Strukturierung der politischen Realität in einer modernen Gesellschaft. In: APuZ 44/2010, S. 3–17.
- Stöss, R. (2007): Rechtsextremismus im Wandel. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zick, A./Klein, A. (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn: Dietz.
- Zick, A./Küpper, B./Krause, D. (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer, Bonn: Dietz.

Andreas Foitzik

Diskriminierungskritische Perspektiven auf den GMF-Ansatz

Programme und Projekte im Bereich Extremismusprävention basieren häufig auf der Grundlage des Konzeptes Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF), im Bereich Antidiskriminierung dagegen vorwiegend auf Theorien aus dem Feld der Rassismuskritik. Aus diesen theoretischen Grundlegungen folgen entsprechend je unterschiedliche konzeptionelle und praktische Ansätze. Es ist in letzter Zeit eine Annäherung und zunehmende Kooperationen zwischen den beiden Handlungsfeldern zu beobachten. Gleichzeitig finden diese Kooperationen oft mit wenig Wissen über die jeweils anderen theoretischen Grundlagen statt.

Es lohnt sich, nicht nur Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Perspektiven zu fokussieren, sondern auch Unterschiede zu benennen und damit auch Grenzen der Kooperation versteh- und verhandelbar zu machen. Dabei geht es nicht zuerst darum, welches der Konzepte »richtig« ist, sondern welches Konzept für welche Praxis angemessen ist.

Dies scheint besonders wichtig für die Entwicklung von Konzepten im Bereich Schule, da hier – sowohl bezogen auf die Schule als sozialer Raum wie auch konkret auf das »Klassenzimmer« – nahezu jede pädagogische Intervention, jede Bildungskonzeption sich auf heterogene Gruppen zu beziehen hat. Dies kann nur gelingen, wenn die theoretischen Grundannahmen, die dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegen, dieser Heterogenität gerecht werden.

So ist es etwa aus diskriminierungskritischer Perspektive nicht vorstellbar, dass eine auf der Grundlage antirassistischer Theorieansätze basierende Empowermentarbeit, die Räume für die Selbststärkung von Schüler*innen mit Diskriminierungserfahrung öffnet, in einer heterogenen Schulklasse stattfindet. Dies wird nicht dem geschützten Rahmen gerecht, den das freie Sprechen über Diskriminierungserfahrungen benötigt. Die Rahmensituation ist auch bei einer politischen Bildung, die auf der Grundlage des GMF-Ansatzes die ausgrenzenden Einstellungen von rechtsaffinen Schüler*innen fokussieren will, zu bedenken. Hier kann ebenso wenig unberücksichtigt bleiben, dass in der Lerngruppe auch Schüler*innen anwesend sind, die sich tagtäglich mit diesen ausgrenzenden und diskriminierenden Einstellungen und Interaktionen auseinandersetzen müssen.

In der Genderpädagogik wurde und wird als Umgang mit Heterogenität auf die zeitweise Teilung der Klasse in eine Gruppe von Jungen und Mädchen zurückgegriffen, um eine offenes und geschützteres Sprechen der Mädchen zu ermöglichen. Abgesehen davon, dass dies vor dem Hintergrund der Kritik an der binären Sichtweise auf Geschlecht auch problematische Implikationen mit sich bringt, scheint eine zeitweise Trennung der Gruppe in Diskriminierungserfahrene und Nichtdiskriminierungser-

fahrene sehr problematisch, weil so Kategorien verfestigt werden, die für viele so gar nicht passen oder zumindest in der Situation nicht relevant sind.

Es braucht also pädagogische Konzepte, die gleichzeitig den Umgang mit ausgrenzenden, abwertenden Haltungen auf der einen Seite und den Schutz und die Stärkung von davon adressierten Schüler*innen auf der anderen Seite ermöglichen.

Der folgende Beitrag setzt sich in diesem Sinne aus einer diskriminierungskritischen Perspektive mit dem GMF-Ansatz auseinander, um auch in Hinblick auf die Entwicklung von Praxisansätzen einer diskriminierungskritischen Schule, die die Themen Diskriminierung und Rechtsextremismus zusammen in den Blick nimmt, ein theoretisches Fundament zu skizzieren. Die Darstellung bezieht sich dabei auf Beiträge von Claus Melter, Kurt Möller und Nausikaa Schirilla im Rahmen eines Klausurtagung, der im April 2016 stattfand¹.

Stärken und Attraktivität des GMF-Ansatzes

In der bundesdeutschen Debatte wurde die Auseinandersetzung mit Rassismus lange Zeit auf die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und dem historischen Nationalsozialismus beschränkt. Hier haben der viel rezipierte und wirkmächtige Ansatz Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF; siehe auch Beitrag von Felix Steinbrenner in diesem Band) und die in diesem Kontext entstandenen Forschungsarbeiten verschiedene wichtige Themen gesetzt, hinter die die Diskussion so leicht nicht mehr zurückgehen kann und die auch eine gemeinsame Basis schaffen für die Zusammenarbeit mit diskriminierungskritischen Ansätzen.

Wenn die GMF-Forschungen

- 42 Prozent der Befragten eine Anfälligkeit für rechtspopulistische Tendenzen und 20 Prozent rechtspopulistische Orientierungen attestieren und darin
- einzelne Facetten von ausgrenzenden Einstellungen zu einem Syndrom zusammengefasst werden und damit
- darauf verwiesen wird, dass solche Ablehnungshaltungen oftmals in Verbindung miteinander bestehen und sich wechselseitig ergänzen, bestätigen und verstärken, dann kann dieser Diskurs nicht mehr nur auf den rechten Rand, auf rechte Gewalt oder gar auf organisierte Formen des Rechtsextremismus beschränkt geführt werden.

1 Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat in Kooperation mit dem Projekt IKÖ³ des Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie Reutlingen und dem Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg (www.rassismuskritik-bw.de) im April 2016 rund 30 Programmverantwortliche aus Extremismusprävention und Antidiskriminierung zu einem Klausurtag eingeladen. Die Beiträge wurden in einer Online-Dokumentation veröffentlicht: https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_und_Rassismuskritik.pdf

Die Kritik an den Ablehnungskonstruktionen gegenüber Sinti und Roma, Muslime und anderen marginalisierten Gruppen selbst wird zum Gegenstand der Auseinandersetzung und die Mitte der Gesellschaft rückt in den Fokus. Dies fordert Politik und Praxis heraus und ist eine gute Argumentationshilfe, im Bereich Prävention den Handlungsbedarf zu begründen.

Gleichzeitig wird die Attraktivität des GMF-Ansatzes neben diesen unbestrittenen Stärken auch von einigen Beschränkungen erhöht, weil nur so Konzepte entwickelt werden können, die Politik und pädagogische Praxis eben auch nicht zu sehr herausfordern, also innerhalb der bestehenden Strukturen umgesetzt werden können.

- Mit der Fokussierung und Beschränkung auf die Einstellungen der Befragten und damit auf ihre demokratischen Defizite lassen sich Konzepte politischer Bildung begründen und beschreiben, die sich auch vor allem auf Einstellungen und Vorurteile von Personen beziehen.
- Mit der Fokussierung auf die gesellschaftliche Desintegration von Personen als Erklärung für rechtspopulistische Tendenzen lassen sich pädagogische oder sozialarbeiterische Maßnahmen begründen und beschreiben, die sich vorwiegend auf die Kompensation von Defiziten beziehen.

Beides macht es möglich, ein »Problem« so zu lokalisieren, dass gesellschaftliche und institutionelle Prozesse nicht selbst zum Gegenstand der Kritik gemacht werden müssen. Um in diesem Sinn umsetzbare Konzepte zu erhalten – das wird auch von manchen Protagonisten des Ansatzes so eingestanden – werden Vereinfachungen in Kauf genommen.

Grenzen des GMF-Ansatzes: die Reduktion auf die Einstellungen der Anderen

Im Folgenden sollen einige dieser Beschränkungen skizziert und mit ihren Risiken und Nebenwirkungen für die pädagogische Praxis reflektiert werden.

Auch wenn der GMF-Ansatz verstärkt die Mitte der Gesellschaft in den Blick nimmt, so wird mit dem Fokus auf die Einstellungen der Anderen schon im Forschungsansatz das Angebot gemacht, dass die, die die Fragen stellen, nicht als Teil des Problems wahrgenommen müssen, sondern als Teil der Lösung. Die Kritik an menschenfeindlichen Haltungen von Anderen macht es auch den Rezipient*innen des Ansatzes möglich, die eigene Einstellung, Haltung oder die mit der eigenen Position in der Gesellschaft verbundene Verwicklung in ausgrenzende Denkweisen und Privilegien nicht thematisieren zu müssen.

Aber auch der Blick auf die Mitte der Gesellschaft bleibt ein reduzierter Blick. Auch wenn die 42 Prozent, denen eine Anfälligkeit für rechtspopulistische Tendenzen attestiert wird, mehr sind als der »rechte Rand«, so bleibt doch die Frage außen vor, welche Einstellungen sich bei den verbleibenden 58 Prozent finden. Indem die 42 Prozent der

Befragten als »Problem« benannt werden, werden die 58 Prozent im Gegenzug zum »Nichtproblem«.

Dies hat weitreichende Folgen für politische und auch pädagogische Überlegungen. Wenn damit, wie Kurt Möller kritisiert, impliziert wird, »es gebe eine »Normalität«, gegenüber der GMF eine Abweichung darstellt«, ist nahegelegt, dass diese Normalität auch kein Gegenstand pädagogischer Konzepte sein muss, sondern sich alle pädagogischen Bemühungen auf den nun breiter gewordenen »Rand« beschränken. Auch dies muss nicht so sein und es gibt sicherlich viele aus dem GMF-Ansatz abgeleitete und trotzdem universalistisch angelegte Praxiskonzepte. Es geht hier nicht um eine Kritik der Praxis, sondern um die Aufmerksamkeit auf die Verkürzungsmöglichkeiten, die sich aus dem Ansatz ergeben.

Weil aus Sicht der GMF – so Kurt Möller in diesem Punkt dem GMF-Ansatz zustimmend – das Individuum selbst und eben nicht seine gesellschaftliche Einbindung im Vordergrund steht, fragt sie eher danach, wie Subjekte das konstruieren, was sie für real halten, und wie dann aus dem Interagieren von Subjekten so etwas wie Intersubjektivität und damit Gesellschaft entsteht. Dies sei ertragreicher, als von vornherein mit einer makrosystemischen Sichtweise auf die Menschen zuzugehen und daraus ihr Handeln abzuleiten.

Claus Melter entgegnet, dass wir gar nicht ohne Vorannahmen in die Welt gehen können. Die Frage ist ja gerade, wie der Mensch aus seinen Erfahrungen zu abstrakten Begründungen seines Handelns kommt. Die *Rassismuskritik* unterscheidet sich von GMF-Ansätzen darin, dass sie ihre Analysen in eine Gesellschaftsanalyse einbettet. Dass sie danach fragt, welche Rolle die Erfahrung beispielsweise einer bestimmten nationalstaatlichen Migrationspolitik oder der Normalität eines segregierten Arbeitsmarktes und so weiter für die anschließenden Denk- und Handlungsmuster hat.

Der rassismuskritische Ansatz analysiere die Gesellschaft auf die in ihr wirksamen Machtverhältnisse hin und beziehe in diese Analyse immer auch die historische Entstehung dieser Machtverhältnisse und damit sehr alte aber immer noch wirkmächtige Abwertungskonstruktionen etwa aus der Kolonialgeschichte, der Geschichte des Antisemitismus, des Nationalsozialismus mit ein.

Weder Forschung noch pädagogische Praxis können sich außerhalb der Gesellschaftsverhältnisse verorten. Der eigene Standpunkt ist kein neutraler. Die gesellschaftliche Positionierung der Handelnden wirkt auch in die pädagogische Situation. Wird dies nicht mitgedacht, können auch Dynamiken in pädagogischen Situationen nur unzureichend erfasst werden.

Mit der Reduktion auf Einstellungsforschung wird auch in Kauf genommen, dass nur Handlungen als Problem markiert werden, die mit bewusster ausgrenzender oder verletzender Absicht erfolgen. Handlungen, die ohne eine solche Absicht erfolgen und trotzdem real ausgrenzend und verletzend wirken, können mit dem GMF-Ansatz ebenso wenig theoretisch oder begrifflich gefasst werden wie Formen institutioneller oder struktureller Diskriminierung (siehe Beitrag von Hormel/Riegel in diesem Band).

Dies verweist auf eine weitreichende methodische Beschränkung in den GMF-Analysen, in denen es nämlich nicht um die Erfahrungen der Menschen geht, die Diskriminierung erleben. Konsequenterweise standen im Zentrum der GMF-Analysen lange Zeit nur die Herkunftsdeutschen. Die Studien zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit befragten in der Zehnjahresstudie »Deutsche Zustände« nur Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und vernachlässigten in den quantitativen Studien die Perspektiven von staatsbürgerlich nicht-deutschen Personen. Das Erleben der »Opfer« kann so nicht thematisiert werden. Deutsche Zustände werden sehr herkunftsdeutsch definiert. »Die Idee der Rassismuskritik dagegen ist«, so Claus Melter, »dass alle – also explizit auch die Ausgegrenzten, Abgewerteten – als handelnde Subjekte in den Fokus genommen werden.«

Angesichts dieser Fokussierung auf mögliche problematische Einstellungen und der Nichtthematisierung der Subjektivität der von Diskriminierung Betroffenen ist nicht verwunderlich, dass auch die Logik der Auswahl der Gruppen, auf die sich die Befragungen beziehen, im GMF-Ansatz zumindest Unschärfen hat. So macht die Unterscheidung zwischen den Kategorien Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Abwertung asylsuchender Menschen aus einer rassismuskritischen Perspektive wenig Sinn und wirkt eher wie eine unzusammenhängende Beschreibung verschiedener als irgendwie problematisch wahrgenommener Einstellungsmuster. Diese Kritik teilt auch Kurt Möller:

»Generell ist es mit der Systematik der Facettierung nicht weit her: Neben Gruppierungen (Wohnsitzlosen, Behinderten, Homosexuellen etc.) und dem Islam als Religion bzw. als politisch-religiösem Welt- und Gesellschaftsverständnis als Ablehnungsadressierungen bzw. -objekten beinhalten sie auch Legitimationszusammenhänge von Ablehnung (Sexismus, Rassismus) bzw. von Eigenprivilegierung (Etabliertenvorrechte).« (S. 27)

Risiken und Nebenwirkungen dieser Reduktion

Kurt Möller benennt ein weiteres Problem des GMF-Ansatzes in der Konstruktion dieser Bezugsgruppen. Der GMF-Ansatz tut so, als gäbe es diese Gruppen, gegenüber denen eine Menschenfeindlichkeit gemessen wird, und kann damit nicht erfassen, dass wir sie in dem Moment, in dem wir diese Begrifflichkeit benutzen, konstruieren bzw. bestehende Konstruktionen reproduzieren. »In welchem Sinn existiert die Gruppe der Homosexuellen, der Fremden, der Asylsuchenden?«

Dies ist sicherlich auch eine Gefahr in jeder auf Empowerment zielenden Antidiskriminierungspraxis, in der Diskriminierungserfahrungen von Betroffenen geteilt werden. Allerdings bietet die Diskriminierungskritik hier einen offensiven, reflexiven Umgang mit diesem Dilemma an, indem die Gruppenkonstruktionen, die durch die Praxis reproduziert werden, immer wieder auch thematisiert und dekonstruiert werden.

Auch der im GMF-Ansatz fokussierten Gruppe der 20 Prozent mit einem zumindest rechtspopulistischen Weltbild wird der Subjektstatus weitgehend verwehrt. Dies ist in der Beschäftigung mit dem Thema über quantitative Studien nahegelegt. Was hilft es beispielsweise in der Jugendsozialarbeit oder der Schule, wenn ich den Einzelnen lediglich als Abweichung einer Durchschnittsnorm sehe?

Aber auch die Frustrations- bzw. Aggressions-Logik als Begründung für problematische Einstellungen und/oder deviantes Verhalten der Jugendlichen folgt einer sehr verkürzten Sicht auf biografische Prozesse. Claus Melter mahnt, dass eine soziale und pädagogische Arbeit, die präventiv Annäherungsprozesse an problematische Haltungen bei Jugendlichen verhindern will, mehr Informationen benötigt, als das GMF-Schema hergibt. Welche konkreten Lebensbedingungen, medialen Diskurse und strukturellen Erfahrungen führen dazu, dass für Jugendliche ausgrenzende Haltungen attraktiv werden?

Es stellt sich hier die Frage, inwieweit ein ausschließlicher Bezug auf den GMF-Ansatz in der Praxis von Prävention, Pädagogik und Bildung Gefahr läuft, professionelle Standards wie Subjektbezug und Lebensweltorientierung aus dem Blick zu verlieren.

Um in der professionellen Rolle die konkrete Handlungs- und Lebenssituation der Jugendlichen erfassen zu können, braucht die pädagogische Praxis den umfassenden Blick auf Lebensbedingungen und den jeweils subjektiven Umgang damit. Um Jugendliche darin zu unterstützen, diese Lebenswelt begreifen zu können, braucht es dabei auch die thematische Einbeziehung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen.

Das »Programm« der Diskriminierungskritik²

Nausikaa Schirilla fasst den diskriminierungskritischen Ansatz am Beispiel Rassismus folgendermaßen zusammen:

»Die Subjektebene ist hier zentral, weil Rassismus nicht als ein individuelles Versagen oder eine Eigenschaft von Personen begriffen wird. Rassismus ist in gesellschaftlichen Strukturen verankert. Diese Strukturen werden wiederum von Individuen mitgestaltet. Rassismus muss daher immer im Zusammenwirken von Gesellschaft und Individuen betrachtet werden und wird als ein Strukturprinzip sozialer Wirklichkeit verstanden, das individuelles Handeln und Denken prägt. Zugleich wird aber Gesellschaft so verstanden, dass Individuen oder soziale Gruppen in ihrem Denken von dominanten Mustern abweichen können, also nicht gänzlich determiniert sind. Die determinierende Wirkung von Strukturprinzipien ist also nicht absolut« (S. 45).

2 Ausführlicher siehe Praxisbuch.

Entsprechend wird eine diskriminierungskritisch fundierte Bildungsarbeit immer auch gesellschaftskritische Angebote machen, um die Geschichte und Funktion des Rassismus sowie anderer Diskriminierungsverhältnisse zu verstehen und damit auch Diskriminierungsmechanismen, in die man selbst verwickelt ist, bewusst zu machen. Vorurteile werden nicht als »falsche« Einstellungen thematisiert und zu widerlegen versucht, vielmehr wird die Funktion von gesellschaftlich machtvollen Bildern für die Legitimation von sozialer Ungleichheit thematisiert.

Ziel ist die Entwicklung nichtdiskriminierenden Verhaltens und/oder Denkens im Austausch mit anderen und das Erweitern der Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung. Dabei werden Handlungsmöglichkeiten für alle Mitglieder der Gesellschaft thematisiert, ohne außer Acht zu lassen, dass sich die konkreten Handlungsoptionen, ihre Wirksamkeit und die damit verbundenen Risiken je nach gesellschaftlicher Positionierung stark unterscheiden können.

Mit seiner intersektionalen Perspektive, welche verschiedene Diskriminierungslinien nicht nur nebeneinander stellt, sondern versucht, sie in ihrer wechselseitigen Bedingtheit und Verwobenheit zu verstehen, ermöglicht der diskriminierungskritische Ansatz auch die Entwicklung von differenzierten Konzepten im Umgang mit rechten Jugendlichen, die ja nicht einfach schon fertige Menschenfeinde sind. Erst ein Blick auf die Verbindung beispielsweise von Abwertungs- und Ausschlusserfahrungen in einer Klassengesellschaft und den Rückgriff auf hegemoniale Bilder von Männlichkeit sowie auf die Möglichkeit, als weißer Herkunftsdeutscher in Asylbegrenzungsdebatten auf angebotene rassistische Bilder zurückzugreifen, öffnet eine subjektbezogene Wahrnehmung des Jugendlichen und ermöglicht die Verbindung einer Praxis der klaren Zurückweisung von Positionen bei gleichzeitiger Anerkennung der Person.

Dies geht auch über die von Kurt Möller aus einer Kritik an dem GMF-Ansatz entwickelte affirmative Stärkung der Jugendlichen im KISseS-Konzept (siehe Beitrag von Kurt Möller in diesem Band) hinaus und nimmt die Veränderung gesellschaftlicher Praxis generell in den Blick.

Damit grenzt sich ein solches diskriminierungskritisches Konzept auch von einer Jugendarbeit ab, die der Mängel-Kompensations-Logik folgt – von Melter auch polemisch als »Gewalt-Belohnungs-Logik« bezeichnet –, da die rassistisch gewalttätig Handelnden mit pädagogischer und materieller Aufmerksamkeit (Hilfe bei Wohnung, Bildung, Arbeitsmarkt, Führerschein) belohnt werden.

Die sozialpädagogische Aufmerksamkeit auf reale Bedürfnisse schließt in einer diskriminierungskritisch inspirierten Praxis eine inhaltliche Auseinandersetzung nicht aus. Vor allem aber fordert sie offensiv ein, dass die »Opfer« rechtsextremer und rassistischer Gewalt mit mindestens den gleichen pädagogischen und materiellen Mitteln begleitet werden wie die »Täter« und es eine gesicherte strukturelle Förderung von Antidiskriminierungsberatung und Empowermentarbeit gibt.

Fazit

Das Angebot der Diskriminierungskritik macht es der Praxis von Pädagogik und Sozialer Arbeit nicht unbedingt leicht, schnelle Antworten und Konzepte für pädagogische Herausforderungen zu finden.

Indem die gesellschaftlichen Verhältnisse als Teil der pädagogischen Herausforderung mitgedacht werden, können auch die pädagogischen Antworten diese Ebene nicht mehr ausblenden. Da in der konkreten Situation die Verhältnisse aber nur bedingt oder – in der subjektiven Wahrnehmung der Handelnden – gar nicht beeinflusst werden können, werden die pädagogischen Akteur*innen hier mit ihrer eigenen Ohnmacht konfrontiert. In der Situation wird erfahrbar, dass Pädagogik nicht die Probleme lösen kann, die gesellschaftlich erzeugt werden. Der Einbezug einer gesellschaftskritischen Perspektive in pädagogisches Denken ermöglicht – um es positiv zu wenden – so, pädagogische Allmachtsphantasien abzulegen und in der Situation realistische Perspektiven zu entwickeln.

Als positives Konzept kann die von Claus Melter eingebrachte Vision im Kontext der in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte enthaltene Vorstellung der allen Menschen innewohnenden Menschenwürde betrachtet werden. Melter begreift in den Worten von Nausikaa Schirilla »die Idee der unteilbaren Integrität und Würde aller Menschen nicht als affirmatives Konzept, sondern als eine nicht vollständig realisierte Vision, an der sich Gesetzgebung, Ideen und Praktiken messen lassen müssen« (S. 45).

Literatur

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017): Dokumentation – Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik, https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/Gruppenbezogene_Menschenfeindlichkeit_und_Rassismuskritik.pdf

Darin die Beiträge:

Melter, Claus: Rassismuskritische Migrationspädagogik und die Orientierung an den Integritäten aller Menschen.

Möller, Kurt: »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« (GMF) oder Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs)? – Welches Konzept führt wissenschaftlich und praktisch wohin?

Schirilla, Nausikaa: Kommentar: Rassismuskritik und GMF-Ansatz in der Debatte.

Kurt Möller

Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen

Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis

Im Zuge gesellschaftspolitischer Phänomene wie PEGIDA (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes), HogeSa (Hooligans gegen Salafisten), AfD-Wahlerfolge, der aktuellen Konjunktur von Anfeindungen gegen und Übergriffe auf Geflüchtete, aber auch angesichts genereller politisch-sozialer Problematiken wie Migrant*innen- und Schwulenfeindlichkeit sowie Antisemitismus drängt sich in zum Teil bekannter, vielfach aber auch neuer Weise die Frage auf, wie mit diesen Phänomenen umzugehen ist. Auch die Sozial- und Jugendarbeit sieht sich herausgefordert, hierzu deutlich Position zu beziehen und geeignete Strategien zu entwickeln. Will sie dies tun, dann tut sie gut daran, zunächst zu fragen, was überhaupt über die sich in diesen Kontexten entfaltenden Ablehnungshaltungen und ihre Hintergründe wissenschaftlich bekannt ist.

1. Die Konzepte Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF), Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) in Kürze

Wer nach themenbezogenem verlässlichen Wissen fragt, stößt unvermeidlich seit einigen Jahren auf die Forschungen zur sogenannten *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* (GMF) (Heitmeyer 2002–2012; Mansel/Spaiser 2013; Zick/Klein 2014; Zick/Küpper 2015; Zick/Küpper/Krause 2016).

Aus der Sicht von Jugendarbeit und -forschung führen die in diesem Kontext erstellten Studien und ihre Resultate allerdings letztlich nur wenig weiter. Mindestens vier Mankos fallen besonders auf (zu einer umfassenderen Kritik siehe Möller u. a. 2016 a):

1. Die GMF-Forschungsprojekte sind ganz weitgehend – bis auf die Untersuchung von Mansel und Spaiser (2013) – erwachsenenzentriert.
2. Menschen mit Migrationsgeschichte werden bislang nicht systematisch in die Auswertungen einbezogen.
3. Die zusammenfassende begriffliche Kennzeichnung der einzelnen untersuchten Einstellungsfacetten (Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Sexismus und andere) als Syndrom von »Menschenfeindlichkeit« birgt Etikettierungs- und Stigmatisierungsaspekte in sich.

4. Diese sind gerade in der Perspektive auf entsprechend orientierte junge Menschen und im Umgang mit ihnen problematisch, zumal ihnen doch zugestanden werden muss, noch in Entwicklung zu sein und keine mehr oder minder abgeschlossene politisch-soziale Identität zu besitzen.

Die Prozesse der biografischen (De-)Konstruktion solcher (und weiterer) Ablehnungshaltungen sowie damit einhergehender Diskriminierungsbereitschaften und Gewaltaktivitäten werden von der bisherigen GMF-Forschung nicht untersucht. Genau sie sind aber das, was Jugendarbeiter*innen, aber auch Lehrkräfte, zentral interessieren muss, denn mit ihnen sind sie alltäglich konfrontiert und in Bezug auf diese sehen sie sich aufgefordert, pädagogische Weichenstellungen zur Förderung und Entwicklung demokratischer Haltungen vorzunehmen.

In die damit grob umrissene Lücke stößt ein Forschungsprojekt (Möller u. a. 2016 a), das im qualitativ-rekonstruktiven Längsschnitt einerseits das Zustandekommen, andererseits die Distanzierung von *Pauschalisierenden Ablehnungshaltungen (PAKOs)*, und entsprechenden Aktivität (sbereitschaft)en bei Jugendlichen (mit und ohne eigene oder familiäre Migrationsgeschichte) analysiert hat. Im Einzelnen handelt es sich dabei um herkunfts- und migrationsbezogene, antimuslimische, antisemitische, im Kontext der hegemonialen Geschlechterordnung angesiedelte, stilbezogene und territorialisierende Haltungen sowie Ablehnungshaltungen gegenüber gesellschaftlichem ›underperforming‹. Im Mittelpunkt der Untersuchung solcher Pauschalisierender Ablehnungskonstruktionen stehen also nicht – wie bei den GMF-Studien – punktuell abgegebene Statements als Einstellungen, sondern *Prozesse der biografischen Herausbildung* von politisch-sozialen *Haltungen*, das heißt von Orientierungen und Aktivitäten, die graduell von der bloßen Distanzwahrung und sozialen Distanzierung zu den ›Objekten‹ der Ablehnung über Abwertung, Hass und Diskriminierung bis hin zu Gewaltverhalten reichen können (näher zum PAKO-Konzept siehe Möller 2018).

Aus den skizzierten Gründen ist auch das Rechtspopulismus-Verständnis der GMF-Studien unzureichend, das von ihnen vor allem in den drei Elementen von menschenfeindlichen Einstellungen in Gestalt von Fremden- und Muslimfeindlichkeit sowie Abwertungen von Sinti und Roma und Asylsuchenden (1.), Demokratiemiss-trauen (2.) und autoritären »law-and-order«-Einstellungen (3.) fundiert gesehen wird. Der Kern des Rechtspopulismus kann aber weder in einer bestimmten Ideologie noch in einer Strategie des Machterwerbs und Machterhalts oder in einem bloßen Diskursstil ausgemacht werden (Priester 2012). Mehr noch als eine populistisch konturierte Mischung von Nativismus und Autoritarismus (Mudde 2007) oder als ein Produkt eines von ethnisch-kultureller Zugehörigkeit entkoppelten, das als selbstverständlich erachtete Primat nationalstaatlicher Interessen postulierenden »gewöhnlichen Nationalismus« (Pogge 2011) ist er eine monokulturelle und antipluralistische Gestimmtheit, die traditionalistische Denkstile und Mentalitäten überkommener sozialer Ungleichheitsrelationen zum Ausdruck bringt.

In Erweiterung der politikwissenschaftlich und soziologisch weithin betriebenen partei- und organisationsbezogenen Analysen heißt dies auch für den Bereich der bei einzelnen Subjekten und in informellen Gruppierungen vorfindlichen Haltungen solcher Couleur, also für entsprechende Orientierungen und Aktivitäten, mit denen Soziale Arbeit in ihren Alltagsbezügen zu tun hat: Es mag zwar ein Homogenität propagerender, illiberaler ›Nationalismus des Eingeboren-Seins‹ verbunden mit dem Glauben an schützenswerte gesellschaftliche Hierarchien und traditionelle Moralvorstellungen ein wesentlicher Grundpfeiler eines großen Teils an jenen Auffassungen sein, die sich in rechtspopulistischem Gewand anheischig machen, den vermeintlichen ›Willen des Volkes‹ von ›uns da unten‹ gegen das angeblich selbstsüchtige politische (und teils auch wirtschaftliche) ›Establishment‹ ›derer da oben‹ sowie gegen »die da draußen« (Lewandowsky 2017) in Stellung zu bringen. Aber noch stärker haben wir es mit einer »Identitätspolitik« (Betz 2002) zu tun, die aus einem Gefühl der Bedrohung heraus und in Abwendung von demokratischen Überzeugungen über die Identifikation mit einem in Auflösung gewählten lebensweltlich präsenten lokalen, regionalen und/oder nationalen »Heartland« (Taggart 2004) eine rückwärtsgewandte (Abschottungs-)Utopie einer idealen Welt der Heterogenisierung der Moderne und den mit ihr einhergehenden Verunsicherungen entgegenstellt, ohne dabei neue Kernwerte zu verfolgen.

Essenziell dabei ist: Trägermaterial rechtspopulistischer Ansichten sind weniger um innere Konsistenzen, systematisierende Argumentationsstrukturen und rationale Logiken bemühte Überzeugungssysteme in Gestalt von ideen- und theoriegestützten Ideologien als vielmehr mentale Einheiten mit zwar auch kognitiven, vor allem aber auch affektiv grundierten Anteilen. Als »formlos-fließend(e)«, aber nicht zufällige und zugleich relativ beständige Manifestationen von Gefühlslagen sind sie Ideologischem in »erster Ordnung« vorgelagert und bilden gleichsam »Residuen« (Pareto) einer vorreflexiven, atmosphärischen »Geistesverfassung« (Geiger 1932, S. 77 f.). Sie bestehen aus Repräsentationen von Realität (beziehungsweise von dem, was von ihren Trägern für Realität gehalten wird), die einem stark emotional und affektiv wirkenden Ensemble aus Bildern, Metaphern, symbolischen Verweisungen und habitualisierten Verkörperungen entlehnt sind, das intuitiv und assoziativ zugänglich ist (Moscovici 1988). Ihre Wirkmacht ergibt sich letztlich daraus, dass sie, ohne in der subjektiven Wahrnehmung weitere Reflexion zu erfordern, auf der Basis von oberflächlicher Phänotypisierung, Gewohnheit, unmittelbarer, teils körperlich registrierbarer Eindrücklichkeit und daraus resultierender Selbstverständlichkeit nicht hinterfragungsbedürftige Eingänglichkeit für Zwecke der Verarbeitung von politisch-sozial als relevant erachteten Erfahrungen reklamieren können.

2. KISSeS – Defizite bei Jugendlichen begünstigen Rechtspopulismus und PAKOs

Eine bilanzierende Zusammenschau des Forschungsstands zu biografischen Anfälligkeiten für PAKOs, wie sie sich auch in rechtspopulistischen Haltungen finden, lässt erkennen, dass sich diese schwerpunktmäßig in der Jugendphase entfalten und dabei von Erfahrungen begünstigt werden, die verkürzt als KISSeS-Defizite begreifbar sind. Deren gemeinsamer Bezugspunkt ist der subjektive Eindruck der Träger*innen von PAKOs, innerhalb der eigenen Lebenszusammenhänge fundamentale Lebensgestaltungsinteressen nicht beziehungsweise nicht hinreichend realisieren zu können. Im Einzelnen bedeutet dies, dass

- sie sich in ihrer Lebensführung gemessen an ihren Erwartungen *Kontrollmängeln* ausgesetzt sehen. Dies entweder als Kontrolldefizite im Hinblick auf das Management ihrer persönlichen Geschicke und/oder – eher fraternal – in Hinsicht auf das Leben jenes Kollektivs, dem sie sich zuordnen, oder als Indifferenz und Inkonsequenz der sozialen Kontrolle jener Lebensvollzüge, die Ablehnungspraxen darstellen;
- sie Schwierigkeiten der *Integration* in demokratisch und gewaltfrei strukturierte Kontexte verspüren, weil sie mangelnde Zugehörigkeit, Teilhabe, Partizipationschancen und Identifikationsmöglichkeiten erleben oder weil die Integrationsmodi, die sie für sich offenstehen sehen, Integration auf undemokratische und (potenziell) gewaltförmige Weise offerieren (etwa als Nationalismus, Maskulinismus, Islamismus und Ähnliches mehr);
- ihnen sozial akzeptierte Formen *sinnlichen Erlebens* nicht zugänglich erscheinen und damit genussvolle Befriedigung psychophysischer Bedürfnisse im Alltag ausbleibt oder als unzumutbar beschränkt erlebt wird;
- sie *Sinnerfahrung und -stiftung* nicht hinreichend außerhalb von Ablehnungskontexten erleben, etwa in individuell befriedigender und sozial nicht schädigender Weise im schulischen und beruflichen Bereich, in Bereichen der privaten Lebensplanung oder auch in religiösen und weltanschaulichen Bezügen;
- demokratiewidrige Verarbeitungssymbole und Deutungsangebote für die genannten Mangelereignisse in Gestalt von *erfahrungsstrukturierenden Repräsentationen* einerseits im biografisch aufgebauten Speicher ihrer Erfahrungsinterpretationen als Leitfiguren existieren und andererseits im realen oder virtuellen Sozialraum diskursiv präsent sind und dadurch Attraktivität entfalten können, dass sie in der Lage sind, sich angesichts der Mangelereignisse als lebensbewältigungs- und -gestaltungsfunktional darzustellen;
- *Selbst- und Sozialkompetenzen* aufgrund von Mängeln in den Bereichen von Kontroll-, Integrations-, Sinnlichkeits- und Sinnerfahrung sowie aufgrund beschränkter Repräsentationswelten nicht so weit entwickelt werden, dass sie die Erfahrungsvollzüge in einer Weise aufsuchbar, beschreibbar, deutbar, bewertbar und einordbar erscheinen lassen, die in ausreichendem Maße Resistenzen gegenüber Ablehnungskonstruktionen aufbauen könnte.

3. PAKOs bei Jugendlichen – Zentrale empirische Befunde

Die zentralen empirischen Befunde zu so verstandenen Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen sind auf diesem Deutungshintergrund erheblich verkürzt und vergrößert wie folgt zusammenzufassen (weitaus ausführlicher und differenzierter: Möller u. a. 2016 a, S. 178 ff.):

Die Entstehung *herkunfts- und migrationsbezogener Ablehnungshaltungen* ist vornehmlich auf drei Zusammenhänge und ihr Zusammenspiel untereinander zurückzuführen: erstens auf unmittelbare Erfahrungen von Konkurrenzen und Abgrenzungskonflikten, die entlang natio-ethno-kulturell gedeuteter Linien verlaufen; zweitens auf repräsentationale Einflüsse aus dem öffentlichen oder nahräumlichen Diskurs, die genau diesen Deutungen der Protagonist*innen Nahrung geben; drittens auf strukturelle und institutionelle Faktoren, die eine entsprechende Differenzwahrnehmung und zum Teil auch Desintegration und Diskriminierung bestimmter Gruppierungen begünstigen.

Kontrollaspekte nehmen hier eine zentrale Bedeutung ein. Sie beziehen sich vor allem darauf, sich von Angehörigen bestimmter veränderter Gruppierungen (zu diesem Begriff: Reuter 2002) eingeschränkt zu sehen. Diese Einschränkung wird entweder im persönlichen Kontrollerleben über relevante Lebensbedingungen oder – fraternal – bezüglich der Verfügungsfähigkeit der ›Eigengruppe‹ empfunden. Bei ›migrantischen‹ Jugendlichen spielen dabei auch strukturelle und institutionelle Einschränkungen seitens staatlicher und/oder gesellschaftlicher ›deutscher‹ Rahmensetzungen eine moderierende Rolle.

Einen zweiten Faktor bilden Integrationsaspekte: Zum einen werden verbaute Zugehörigkeitschancen, verwehrt Anerkennung, unzureichende Teilhabe und damit minimierte Identifikationsmöglichkeiten als Desintegration und Abgehängt-Sein erlebt. Zum anderen erfolgt – genau darüber angestoßen – teilweise eine natio-ethno-kulturell aufgeladene Über-Identifikation mit abstrakten Großgruppierungen, aber auch mit den eigenen sozialen Umfeldern, wobei letztgenannte immer wieder auch kontrafaktisch erfolgt, insofern sie die tatsächliche Heterogenität der alltagsweltlichen Bezüge negiert; diese Über-Identifikationen erschweren und behindern wiederum eine gesamtgesellschaftliche Integration.

Biografische Distanzierungen von herkunfts- und migrationsbezogenen Ablehnungshaltungen sind bei Auflösung dieser Kontroll- und Integrationsproblematiken registrierbar, wobei sie auch neuartige Sinnbezüge für die Bewertung des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Herkunft ermöglicht.

Antimuslimische Haltungen sind – (zumindest graduell) anders als herkunfts- und migrationsbezogene Ablehnungshaltungen – in hohem Maße projektiv: Sie werden nicht mit realen negativen Erfahrungen mit Muslim*innen begründet, sondern es werden Hypostasierungen von Zukunftsszenarien (»Islamisierung«) angestellt und negative Erfahrungsberichte Dritter (zum Beispiel über Kopftuchzwang) sowie dis-

kursiv vermittelte Negativzuschreibungen (beispielsweise »Ehrenmorde«) aufgegriffen. Dabei werden fast immer Muslim*innen als »Ausländer« und »Fremde« kategorial »Fremdnationen« zugeordnet beziehungsweise ethnisiert und pauschal kulturell »verändert«. Des Weiteren wird *der* Islam undifferenziert, auf der Basis allenfalls fragmentarischen Wissens und damit oberflächlich eingeschätzt. So erfolgt dessen Einordnung in ein moralisches Raster, in dem Muslim*innen den Pol der Intoleranz und Gewaltförmigkeit (»Terrorgefahr«) bilden, während der eigenen Person beziehungsweise der »Eigengruppe« die Funktion des demokratisch geläuterten Moralhüters zugeordnet wird. Eine derartige Orientierung mündet allerdings seltener als herkunfts- und migrationsbezogene Ablehnungen in konkrete physische Gewaltausübung, führt aber zumindest oft zum Gutheißen oder zur Propagierung staatlich-rechtlicher Restriktionen, etwa bezüglich des Baus von Moscheen oder der Regulierung von Zuwanderung.

Lebenskontrollbedürfnisse sehen die Träger*innen solcher Haltungen weniger durch konkrete Alltagsaktivitäten von Muslim*innen beeinträchtigt als durch rücksichtslose und teilweise gewaltsame Expansionsbestrebungen, die dem Islam generell unterstellt werden. Unter Integrationsaspekten erweist sich als fatal, dass die Haltungsträger*innen im Regelfall in gemeinschaftlichen Interaktionsgeflechten verkehren, die sich mitunter durch die Abwesenheit von Muslim*innen, öfter aber noch durch deren Nicht-Wahrnehmung als solche auszeichnen; selbst dann, wenn Kontakt mit Muslim*innen besteht, werden (inter-)religiöse Kommunikation und die damit verbundenen Potenziale zu Wissenserwerb und Verständigung gemieden, wodurch sie stets auf die bereits gespeicherten Repräsentationen zurückgeworfen werden. Offenheit gegenüber dem als »fremd« Wahrgenommenen kann sich so als Selbst- und Sozialkompetenz nicht entwickeln.

Hinzu kommt: Weltlich orientiertes Sinnlichkeitserleben sehen sie durch »den Islam« infrage gestellt – dies vor allem dann, sollte die Religion weiter expandieren. Gegenüber transzendentalen Sinnangeboten prinzipiell interesselos oder skeptisch eingestellt, erscheinen vielen Jugendlichen Formen muslimischer Religiosität suspekt, zumal diese die mehr oder weniger für Jugendliche bekannten christlichen Konventionen nicht reproduzieren und dementsprechend fremd erscheinen. Andere beargwöhnen aus der Selbstverortung als (mindestens formale) Christ*innen das religiös Andere des Islam.

Distanzierungen von antimuslimischen Haltungen zeigen sich dort, wo ein von beiden Seiten gewollter (und nicht nur institutionell hergestellter) direkter Kontakt mit einem religionsbezogenen Austausch einhergeht, der auf positiv erfahrenen sozialen Beziehungen gründet.

Antisemitische und antisemitisch konnotierte Haltungen unterscheiden sich in ihren Entstehungs- und Begründungszusammenhängen von den bislang beschriebenen Konstruktionselementen von Ablehnungshaltungen in mindestens zweifacher Hinsicht: Zum Ersten spielen als Plausibilisierungsmechanismen für Stereotypisierung und Ablehnung unmittelbare Erlebnisse und Beobachtungen fast gar keine Rolle. Zum

Zweiten wird ein mehrschichtiges und wenig kohärentes Bild der abgelehnten Gruppierung gezeichnet, dessen Vielgestaltigkeit sich von ›den Juden‹ als einer konkret bestimmbareren oder überhaupt bestimmungsbedürftigen Gruppierung entkoppelt, sodass sie als ›leeres Signifikat‹ fungieren kann. Dabei ist zu unterscheiden zwischen nicht-intentionalen und intentionalen Ablehnungskonstruktionen.

Intentionaler Antisemitismus hat zum einen eine extrem rechte, essenzialisierende, ja rassistische Ausformung, die sich hierzulande mehrheitlich bei Deutschen findet und eher selten in Diskriminierungs- oder Gewaltverhalten mündet – schon mangels tatsächlicher sozialer Begegnung; zum anderen liegt er bei (formal) muslimischen Jugendlichen in Gestalt des von Mansel und Spaiser (2013) so genannten »Antagonismus-Narrativs« vor, das das (als Gesamtheit imaginierte) Kollektiv der Muslime kategorial in unüberbrückbaren Gegensatz zur ›westlichen Welt‹, insbesondere zu Israel und den USA, stellt und es zugleich in eine Opferrolle gedrängt sieht. Antisemitismus wiederum, von dem angenommen werden darf, dass er *nicht intentional* ist, benutzt unreflektiert zu Abwertungszwecken von nahezu beliebigen Missliebigen gesellschaftlich vorhandene Bilder und Opfersemantiken (zum Beispiel »Du Jude, du Opfer!«), die aus dem Wissen um die nationalsozialistische Judenverfolgung resultieren. Er dient dabei zwar auch der Abgrenzung, lässt aber stärker das Motiv erkennen, sich in konformistischer Weise rhetorisch in die jugendliche Peergroup einzupassen.

Während unmittelbar erfahrene Beschränkungen eigener Lebenskontrolle auf Seiten der Haltungsträger*innen keine Rolle spielen, schon aber das Phantasma des die Weltherrschaft anstrebenden Judentums Kontrollbedrohungen in abstrakterer Gestalt beinhaltet, erweisen sich Integrationen in soziale Kontexte, in denen antisemitische und antisemitisch konnotierte Haltungen und Repräsentationen vagabundieren und dabei legitimen Gebrauch suggerieren, als stark förderlich. Sinnlichkeitserfahrungen von positiver Valenz stellen sich in diesem Zusammenhang über die mit der Haltungskonstruktion einhergehenden Überlegenheitsgefühle her. Sinnzuschreibungen erfolgen zum einen darüber, sich mit ihnen von Gruppierungen ›sozial Schwacher‹ abzusetzen, zum anderen unter Umständen auch über ihre politischen Konnotationen, die darauf abzielen, mit dem ›Weltjudentum‹ abzurechnen.

Stilbezogene und territorialisierende Ablehnungen weisen neben jugendkultureller Distinktion auch Abwertungsbezüge auf, insofern sie graduelle Abgrenzungen von als zu exaltiert eingestuften Selbstdarstellungen und/oder mit (proto-)politischer Aufladung Abgrenzungen von missliebigen Gruppierungen wie etwa »Gangstern« und »Nazis« intendieren. Sie haben ferner die Funktion, die Präsenz von ›Anderen‹ in jenem Lebensraum zu verunmöglichen oder zu beschränken, der für die eigene Lebensgestaltung von Bedeutung ist. Sie amalgamieren dabei häufig mit nationalisierenden, ethnisierenden, kulturalisierenden, religionisierenden und manchmal auch rassialisierenden Haltungen und stellen in solchen Fällen deutlich mehr als Geschmacksurteile oder pubertäre Revierkämpfe dar. Ausgrenzung und vielfach auch Gewalt sind ihnen inhärent.

Distanzierungen von entsprechender Gewalt wie auch von den mit ihnen verknüpften pauschalen Ablehnungshaltungen ergeben sich hier nicht durch mehr Kontakt zu den Gegnergruppen, sondern neben dem Erfahren von Sanktion(sdrohung)en eher dann, wenn Gelegenheiten zu Kontakt und damit zu Konkurrenz- und Konfliktaustragungen abnehmen (etwa durch einen Umzug oder die Aufnahme einer Tätigkeit, die die im öffentlichen Raum verbrachte freie Zeit begrenzt und andere Präferenzen der Freizeitgestaltung mit sich bringt).

Der Stellenwert von Kontrollaspekten offenbart sich bei den stilbezogenen Ablehnungen darin, dass über sie oftmals konventionelle Normalitätsvorstellungen zu sichern gesucht werden. Abweichter*innen werden dabei insofern auch als »Loser« begriffen, als sie es vermeintlich an Qualifizierung, einer gewissen Saturiertheit und familiärer Sicherheit missen lassen. Ihre Existenz weckt die Befürchtung, selbst von Kontrollverlusten betroffen werden zu können. Territorialkämpfe werden gehäuft von Jugendlichen ausgefochten, die in anderen Lebensfeldern Ohnmachtserfahrungen machen, sodass sich der Eindruck herstellt, dass hier fundamentale Kontrolldefizite aufgrund schlecht gelungener Systemintegration und labiler Sozialintegration nach Kompensation streben. Ähnlich verhält es sich mit den Wünschen, Sinnlichkeit und Sinn in befriedigender Weise zu erfahren. Demonstrationen von Überlegenheit und Macht durch Diskriminierung anderer sowie violentes Verhalten stellen so lange subjektiv attraktive Sinnlichkeits- und Sinnbezüge her, wie diese nicht anderweitig, nämlich in Sphären gesellschaftlicher Akzeptanz, faktisch zugänglich und mindestens äquivalent erscheinen.

Ablehnungshaltungen im Kontext der hegemonialen Geschlechterordnung betreffen zum einen in kategorial klassifizierender Weise Abweichungen von der gesellschaftlichen Geltung beanspruchenden Heteronormativität (Schwule, Lesben und andere mehr), zum anderen aber auch bestimmte, innerhalb dieses Normengerüsts angesiedelte Formen von gender-performance: das Mannhaftigkeitsmuster »interpersonaler Dominanz« (Connell 1999) und ein weibliches »gender-highperforming«, das von Jugendlichen (in jeweils differenter Weise) bei »Tussis« und »Schlampen« identifiziert wird. Diese sind oftmals mit weiteren, vor allem natio-ethno-kulturellen und auf den sozialen Status bezogenen Negativzuschreibungen verknüpft. Im Hinblick auf Menschen, die als Verkörperungen der Abweichung von heteronormativen Geltungsansprüchen betrachtet werden, sind mit solchen Orientierungen Aktivität (sbereitschaft) verbunden, die von persönlichem Distanzstreben über verbal-gestische Diskriminierung und Gewaltandrohung – in manchen Fällen auch persönlicher Gewaltanwendung – bis hin zur Forderung nach rechtlicher und institutioneller Diskriminierung reichen.

Mit Repräsentationen aus gesellschaftlichen Diskurselementen ausgestattet und durch eine Überintegration in Kontexte einschlägiger peer-kultureller Normalitätsdispositive stetig in Kraft gehalten, assoziieren solche Jugendliche den Kontakt zu Homosexuellen und/oder das Sichtbarwerden von Homosexualität im öffentlichen Raum als eine Art von Kontrollverlust beziehungsweise -bedrohung der eigenen sexuellen

Selbstbestimmung, die normalitätsbiografisch geprägten Lebenssinnezuweisungen (Familie gründen, Kinder bekommen) entgegensteht und als Infragestellung der Exklusivität und vermeintlichen Normgerechtigkeit heterosexuell ausgerichteten sinnlichen Erlebens empfunden wird.

Die Ablehnung des archaischen Männlichkeitsmusters erfolgt von drei unterschiedlichen Ausgangspunkten: Zum Ersten wird es aus der Perspektive des Angeschlossenseins an die Realisierung modernisierter Geschlechterverhältnisse als anachronistisch, tradiert-konservativ, patriarchalisch und oft auch – in zum Teil ethnisierender Weise pauschalisierend (»Türkengangs«) – unterschichtstypisch im Sinne gefährlicher Klassenzugehörigkeit kritisiert. Zum Zweiten wird es von Personen verurteilt, die für sich in Anspruch nehmen, eben dieses Muster biografisch überwunden und sich in Richtung des gesellschaftlich anerkannten Hegemonialmodells orientiert zu haben. Zum Dritten wird seine besonders exzessiv aggressive Ausprägung von jenen graduell moniert, die ein solches Muster selbst besitzen, sich aber als im Grunde friedenswillig präsentieren und behaupten, das Muster nur aus Selbstverteidigungsgründen in Verhalten umzusetzen. In jedem Fall wird es mit Kontrollverlusten beziehungsweise -bedrohungen in Verbindung gebracht, in jeweils spezifischer Weise als Integrationsgefährdung gedeutet, weitgehend als »sinnliche Verirrung« eingestuft und als Konterpart zu eigenen Lebenssinnevorstellungen empfunden.

Ablehnungshaltungen gegenüber weiblichen »gender-highperformern« finden sich bei Mädchen und jungen Frauen. Dabei wird sowohl das hypergestylte, extrovertierte und als arrogant beurteilte Verhalten des »Tussi«-Typus als auch das einen freizügig-promiskuitiven Lebensstil pflegende Verhalten von »Schlampen« – pauschalisierende, von punktuellen Eindrücken abgeleitete Bilder, die im Übrigen gelegentlich auch amalgamieren – als verwerfliche Abweichung von angemessener weiblicher gender-performance verstanden.

Auch diese Etikettierungen werden zum Teil mit natio-ethno-kulturellen Momenten aufgeladen – etwa, wenn sie moralisierend als »westlich-dekadente Libertinage« erscheinen. Reaktionen auf entsprechendes Auftreten bewegen sich im Spektrum zwischen sozialer Ächtung und verbaler Diskriminierung. Bei Jungen und jungen Männern herrscht mindestens in Bezug auf diese Typen (bildungen) ein Muster vor, das sexistische Objektivierung mit dem Wunsch nach patriarchaler Kontrolle verbindet. Dies gilt schwerpunktmäßig dann, wenn für die eigene Person das Muster archaischer Mannhaftigkeit orientierungsleitend ist. Benachteiligung des anderen Geschlechts ist ihm per se eingeschrieben; manchmal führt es auch zu Gewaltanwendungen gegenüber Partnerinnen, um ihnen maskuline Kontrollfähigkeit über ihre Person in Erinnerung zu rufen.

Unter den Aspekten von Kontrolle erscheint gender-highperforming den sie Ablehnenden als Gefährdung von (vor allem weiblichem) Selbstwert und (vor allem männlicher) Verfügung und Kontrollierbarkeit. Auch hier handelt es sich um ein Gegenbild zu einer sozialen Integration und einem Ausleben sinnlicher Bedürfnisse, die als gesellschaftlich akzeptabel gelten und denen Sinn zugeschrieben wird.

Konstruktionen pauschalisierender *Ablehnungshaltungen gegenüber gesellschaftlichem ›underperforming‹* betreffen Personen und Gruppierungen, deren Lebensführung von einer Position selbst zugeschriebener Normalität aus als misslungen beurteilt wird; dies deshalb, weil sie als Menschen erscheinen, die nur einen geringen Status besitzen, es nicht schaffen, in ausreichendem Maße ökonomische Ressourcen anzuhäufen, Lebensstile pflegen, die mit sozialem Abstieg assoziiert werden und dabei Leistungsfähigkeit sowie Anstrengungsbereitschaft vermissen lassen: Arbeits- und Wohnsitzlose, Hartz IV-Empfänger*innen, illegale Drogen und exzessiv Alkohol Konsumierende, behinderte Menschen und andere mehr. Schon im Sprachgebrauch werden sie als »Loser«, »Sozialschmarotzer«, »Penner«, »Spastis« oder Ähnliches diskreditiert. Ohne hier im Einzelnen auf die diese Gruppierungen jeweils betreffenden Orientierungskonstruktionen eingehen zu können (dazu genauer: Möller u. a. 2016, S. 617 ff.), lässt sich festhalten, dass sie aktivitätsbezogen zumeist in Richtung auf Auslachen, strikte Distinktion, Kontaktvermeidung, Erwartungen von Konsummäßigung, unbedingte Leistungsbereitschaft, Sanktionierung von ›Fehlverhalten‹ (etwa durch Kürzung von staatlichen Transferleistungen) bis hin zu Zustimmungen zu einem Arbeitszwang für Erwerbslose und (vereinzelt) zu Forderungen nach Internierung gehen; bei Haltungen zu Menschen mit Behinderung werden neben Mitleidsbekundungen vor allem Formen paternalistischer Diskriminierung postuliert, bei denen institutionelle Exklusion als empathischer Gunstbeweis präsentiert wird.

Im Hintergrund solcher Haltungen ist bei ihren Träger*innen letztlich ein aus Elementen des Erwachsenendiskurses collagiertes Gesellschaftsbild auszumachen, in dem Nachweise eines möglichst hohen sozialen Status sowie von eigenverantwortlicher Leistungsbereitschaft und Leistungserbringung eine derartige Zentralität beanspruchen, dass Verhaltens- und Handlungsweisen, die mit diesem Produktivitätsparadigma nicht konform gehen oder sogar ›Versagen‹ anzeigen, Ächtung hervorrufen müssen. Hochgradig internalisiert zeichnet es die Modi vor, in denen die Lebensgestaltungsbedürfnisse nach Lebenskontrolle, systemischer und sozialer Integration, erstrebenswerten Sinnbezügen und befriedigenden sinnlichen Erlebensweisen im Rahmen sozialer Akzeptabilität Erfüllung finden können. In seiner durchsetzungsmächtigen Normativität trägt es dazu bei, abweichende Lebensstile und Lebensführungsmuster nicht nur entsprechend zu markieren und daher abzulehnen, sondern sie auch unter Umständen weitergehend zu diskreditieren, zu diskriminieren und gewaltförmig in Schach zu halten – selbst dann, wenn die eigene Lebensführung diesem Leitbild nicht in Gänze oder sogar nur rudimentär gerecht wird.

Wie längsschnittliche Betrachtungen aufzeigen, sind die skizzierten Haltungen bei jungen Menschen keineswegs festgefügt. Im Gegenteil: Sie weisen hohe Situativität, Kontextabhängigkeit, Prozessualität und Fluidität auf. Es handelt sich also bei ihnen um Phänomene, die ›im Fluss‹ sind und deshalb durchaus Chancen auf De-Konstruktion bieten (Möller u. a. 2016 b).

4. Fazit für die Praxis

In extremer Verkürzung und mit ›Mut zur Lücke‹ ist bilanzierend festzuhalten: Ansätze zur praktischen Bearbeitung von Orientierungen und/oder Aktivitäten, die Pauschalablehnungen beinhalten beziehungsweise zum Ausdruck bringen, sind unter anderem dann aussichtsreich, wenn sie

- diese Ablehnungen nicht als Verfehlungen und Devianzen Einzelner behandeln, die auf einen (real so nicht vorhandenen) ›rechten Weg‹ der ›Normalisierung‹ zurückzuführen sind,
- sie nicht undifferenziert mit Grob-Etiketten wie »Rassismus«, »Extremismus« oder »Menschenfeindlichkeit« versehen, sondern ihre jeweilige qualitative Beschaffenheit und ›Schärfe‹ berücksichtigen,
- die biografischen Konstruktionsprozesse von Ablehnungen und die darin betriebene Konstitution von Ablehnungsadressaten und -objekten im Einzelfall analytisch zu entschlüsseln und in ihren Legitimationsbezügen aufzudecken versuchen,
- schon diese Prozesse, samt ihren Kategorisierungen und Klassifizierungen, und nicht nur das daraus erwachsende Produkt, nämlich die mehr oder minder fixiert erscheinende Ablehnungshaltung selbst, in der Bearbeitungspraxis zum Thema machen,
- die Erfahrungszusammenhänge von Problemträger*innen und ihre subjektiven und kollektiven Verarbeitungsformen als Hintergrund und Begünstigungsgeflecht für die Entwicklung von Pauschalablehnungen erschließbar machen,
- unter der Perspektive einer Unterstützung von Lebensgestaltung funktionale Äquivalente für legitime Kontroll-, Integrations-, Sinn-, Sinnlichkeits- und Kompetenzerfahrungen eröffnen, die im Zusammenhang mit Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen gesucht werden, dort aber in ausgrenzenden, diskriminierenden und/oder gewaltförmigen sowie undemokratischen Haltungen ihren Ausdruck finden,
- in diesem Kontext gesellschaftlich vagabundierende und um Deutungshoheit konkurrierende Repräsentationen, die die Diskursräume prägen, als ›Material‹ der Erfahrungsstrukturierung und Haltungsbildung verstehen und sie dekonstruieren, indem ihnen Repräsentationen entgegengesetzt werden, die für Lebensgestaltung (und nicht nur für eine bloß problemlösend motivierte Ad-hoc-Lebensbewältigungsstrategie) funktional sind,
- einerseits diese Arbeit konzeptionell-strategisch auf längere Sicht durchdacht angehen, andererseits aber auch kurzfristig auf der Basis einer professionellen Haltung situativ angemessen in Bezug auf Vorfälle von pauschalisierenden Ablehnungen im pädagogischen beziehungsweise sozialarbeiterischen Alltag (re-)agieren können,
- in Auseinandersetzung mit den Realitäten sozialer Ungleichheit mittel- und langfristige Infrastrukturen für Lebensgestaltungserfahrungen des obigen Zuschnitts, idealerweise koproduktiv mit Adressat*innen und kooperativ in der Vernetzung mit anderen Akteur*innen, entwickeln und

- dabei eine Orientierung an demokratischen Werten und Menschenrechten zur Grundlage machen, mehr noch: Ansätze verfolgen, die nicht nur reaktionistisch auf mehr oder minder deutlich zu Tage tretende Pauschalablehnungen gemünzt sind, sondern auch proaktiv und gestaltungsorientiert Demokratieförderung im Alltag betreiben.

Literatur

- Betz, H.-G. (2002): Rechtspopulismus in Westeuropa: aktuelle Entwicklungen und politische Bedeutung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 31, 3, S. 251–264.
- Geiger, Th. (1932): Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002–2012): Deutsche Zustände. Folge 1–10. Frankfurt a. M./Berlin: Suhrkamp.
- Lewandowsky, M. (2017): Was ist und wie wirkt Rechtspopulismus? In: Der Bürger im Staat, 67, 1, S. 4–11.
- Mansel, J./Spaiser, V. (2013): Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Möller, K. (2012): Der Dritte Raum. Möglichkeiten zu gestaltungsorientierter Grundlagenforschung in Wissenschaft-Praxis-Kooperation. In: Unzicker, K./Hessler, G. (Hrsg.): Öffentliche Sozialforschung und Verantwortung für die Praxis. Zum Verhältnis von Sozialforschung, Praxis und Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, 85–108.
- Möller, K. (2016): Entwicklung und Ausmaß gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, E. G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag, 425–447.
- Möller, K. (2018): Das Konzept »Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen« (PAKOs) und die KISSeS-Strategie – Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und zentrale Schlussfolgerungen. In: Möller, K./Neuscheler, F. (Hrsg.): »Wer will die hier schon haben?« Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 91–110.
- Möller, K./Grote, J./Nolde, K./Schuhmacher, N. (2016 a): »Die kann ich nicht ab!« Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Möller, K./Grote, J./Nolde, K./Schuhmacher, N. (2016 b): Mit KISSeS gegen PAKOs. Wie die pädagogische Praxis mit pauschalisierenden Ablehnungshaltungen umgehen kann. In: deutsche jugend, 64, S. 387–397.
- Moscovici, S. (1988): Notes towards a description of social representation. In: European Journal of Social Psychology, 3, S. 211–250.
- Mudde, C. (2007): Populist Radical Right Parties in Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pareto, V. (1916): Trattato di sociologia generale. Firenze: G. Barbera.
- Pettigrew, Th. F./Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: Journal of Personality and Social Psychology, 90, S. 751–783.
- Pogge, Th. (2002): World Poverty and Human Rights. Cosmopolitans Responsibilities and Reforms. Cambridge: Polity Press.
- Priester, K. (2012): Rechter und linker Populismus: Annäherung an ein Chamäleon. Frankfurt a.M.: Campus.

- Reuter, J. (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: transcript.
- Taggart, P. (2004): Populism and representative politics in contemporary Europe. In: *Journal of Political Ideologies*, 9, 3, S. 269–288.
- Zick, A./Klein, A. (2014): *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*. Bonn: Dietz.
- Zick, A./Küpper, B./Hövermann, A. (2011): *Intolerance, Prejudice and Discrimination. A European Report*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zick, A./Küpper, B. (2015): *Wut, Verachtung, Abwertung. Rechtspopulismus in Deutschland*. Bonn: Dietz.
- Zick, A./Küpper, B./Krause, D. (2016): *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn: Dietz.
- Zick, A./Preuß, M. (2016): *Kurzbericht zum Projekt ZuGleich – Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit*. Bielefeld/Essen: IKG/Stiftung Mercator.

Maria Kechaja

Was ist Empowerment?¹

Für uns als adis e. V. ist Antidiskriminierungsarbeit ohne Empowerment nicht möglich und umgekehrt. Empowerment war von Beginn an ein Schwerpunkt unserer Arbeit. Mittlerweile haben sich mehrere lokale Empowermentgruppen in und rund um adis e. V. entwickelt.

Empowerment ist leider mittlerweile ein Modebegriff, der momentan inflationär gebraucht wird. Zum Beispiel auch für Angebote, bei denen die Selbstoptimierung oder Leistungssteigerung im Vordergrund steht. Davon grenzen wir uns ab. Der Begriff Empowerment meint individuelle und kollektive Selbstermächtigung von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen. Unser Empowerment-Ansatz steht in der Tradition der Kämpfe von marginalisierten Gruppen um Selbstbemächtigung, politische Rechte, Zugang zu Ressourcen und einer Veränderung der gesellschaftlichen und strukturellen Machtverhältnisse.

»In anderen Worten ist Empowerment ein praktisches, theoretisches und politisches Strategie- und Handlungskonzept, das davon ausgeht, dass die Ressourcen und Potenziale jedes einzelnen Menschen der Ausgangs- und Mittelpunkt für individuelle und gesellschaftliche Veränderungen sind. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist die Idee des Empowerments gar nicht so neu, sondern vielmehr als Teil individueller und kollektiver Selbstbemächtigungsprozesse in der sozialen und politischen Geschichte der Menschheit zu verstehen. Bedeutend ist allerdings, dass Empowerment in der Zeit der sozialen Bewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere vor dem Hintergrund der Unabhängigkeits- und Befreiungsbewegungen in den kolonisierten Ländern grenzübergreifende Verbreitung erfuhr. (...) Der Gebrauch des Empowerment-Begriffs reicht in den USA bis ins späte 19. Jahrhundert zurück und fand zu dieser Zeit zunächst Verwendung in der psychosozialen Arbeit. Als politisch praktisches wie theoretisches Konzept etablierte er sich jedoch erst durch die Schwarze Bürgerrechts- und die feministische Frauenbewegung der 1960er und dann durch die Selbsthilfe-Bewegung der 1970er Jahre.« (Can 2013, S. 8f.)

»Die Geschichte lehrt uns (...), dass tiefgreifende politische und gesellschaftliche Veränderungen durch das Wohlwollen und den Gerechtigkeitsinn der Mehrheitsgesellschaft allein nicht zu erwarten sind. Diese Veränderungen müssen vielmehr von rassistisch Diskriminierten (...) selbst erkämpft werden (...). In diesem Sinne wird es erforderlich sein, aus der Opferrolle (...) herauszutreten und die Position der selbstbewussten, handelnden und fordernden AkteurIn einzunehmen. In anderen Worten: Es ist erforderlich, politisch zu werden.« (Can 2011, S. 245)

1 Der Text entstand aus dem Projekt IKÖ³ und ist Beginn eines Selbstverständnisprozesses für das Projekt »Empowerment – quer gedacht!« im Bereich Empowerment bei adis e.V.

Empowerment ist für uns ein Prozess. Je nach Bedürfnis, Erfahrung oder Kontext kann dieser Prozess für jede*n Menschen und jede Gruppe unterschiedliche Inhalte und Formen annehmen.

Empowerment bedeutet

- in Räumen zu sein, in denen die eigene Identität nicht infrage gestellt wird,
- in Räumen zu sein, in denen Diskriminierungserfahrungen, Verletzungen und Gefühle von Schmerz, Wut und Trauer ausgetauscht werden können und Anerkennung finden,
- so sein zu können, wie Mensch ist,
- sich der eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden,
- Kraft zu schöpfen,
- das eigene Potenzial zu erkennen und zu entwickeln,
- Solidarität zu erleben,
- einen eigenen Umgang mit Diskriminierung zu finden,
- durch Kunst und Kreativität einen eigenen Ausdruck zu finden,
- Befreiung von Zuschreibungen und Objektifizierungsversuchen,
- Handlungsspielräume zu erweitern,
- sich mit anderen zu vernetzen und zu organisieren,
- sich gegen Diskriminierung zu wehren,
- marginalisierte Stimmen und Perspektiven sichtbar zu machen,
- (gemeinsam) um Ressourcen und politische Teilhabe zu kämpfen,
- Wissen über Struktur und Funktion von Diskriminierung zu erlangen,
- Diskriminierung nicht als individuelles Versagen zu sehen, sondern als strukturelles Problem, das adressiert und verändert werden kann.

Unser Grundverständnis von Empowerment bezieht sich klar auf die Veränderung von gesellschaftlich benachteiligenden oder entrechtenden Strukturen und die Wirkung von Diskriminierungen auf Individuen und Gruppen. Dabei stehen die Erfahrungen der Menschen im Mittelpunkt sowie ihre vielfältigen Formen des Umgangs (coping) mit Normalitätsvorstellungen und Normierungen, die eine*n ausschließen, abwerten und verletzen.

Empowerment in unserem Verständnis ist ein machtkritisches Konzept der Selbstermächtigung in kollektiven Gruppen oder Zusammenschlüssen von Menschen, die gesellschaftlich unterdrückt und entrechtet werden, deren Alltag von Fremdzuschreibungen, Abwertungen und Ausschlüssen geprägt ist.

Es geht darum, Folgen von Diskriminierung (unsichtbar gemacht werden, Ohnmachtsgefühle, Angst, Einsamkeit, Selbstzweifel, vermindertes Selbstwertgefühl) in empowernden Räumen über vielfältige Wege entgegenzuwirken.

Vier Grundelemente von Empowerment

Bewusstsein, Befreiung, Heilung und Community sind für uns zentrale Aspekte des Empowermentprozesses.

Bewusstsein meint das Erlangen von Wissen über Gesellschaft, Geschichte, Funktionsweisen und Wirkungsmacht von Rassismus beziehungsweise generell Machtverhältnissen, mein eigenes Geworden-Sein darin, meine Verstrickungen in Diskriminierungsverhältnisse, meine Privilegien und ein Verständnis der verschiedenen Phasen des Empowermentprozesses.

Wir beziehen uns dabei auf die Geschichtsforschung, die Wissensproduktion und Wissensweitergabe aus der Perspektive derer, die uns vorangegangen sind: Schwarze, feministische und postkoloniale Theoretiker*innen und Aktivist*innen, Kämpfe um Gerechtigkeit von Schwarzen Menschen und People of Color, von Menschen, die sich sexistischen und heteronormativen Normalitätsvorstellungen entgegenstellen, Menschen, die sich gegen Antisemitismus, Behindertenfeindlichkeit, soziale Marginalisierung und Ausbeutung eingesetzt haben und es noch immer tun.

Befreiung aus dem Bewusstsein von diskriminierenden Fremdbestimmungen, Zurichtungen, Begrenzungen, Projektionen auf den eigenen Körper, die Psyche, das Selbst hin zu einem neuen positiven Selbstbild und Verständnis von community, einer Neubewertung und Akzeptanz des eigenen Ichs, des eigenen Körpers, der eigenen Fähigkeiten. Es geht darum, offen und in Suchbewegungen eine »neue« Sprache und »neue« Selbstbezeichnungen gemeinsam zu entwickeln, auszuprobieren und anzuwenden und gleichzeitig die Anerkennung der neu gewählten Begriffe und Selbstbezeichnungen zu erfahren. Dabei ist ein zentraler Aspekt des Empowerments die Kreativität. Jede künstlerische Form birgt die Chance, einen eigenen befreienden Ausdruck zu entwickeln, sich selbst als Erschaffende*n zu erleben. Mit den Worten der Dichterin Audre Lorde, die diese »Transformation of Silence into Language and Action« beschreibt: »I have come to believe over and over again that what is most important to me must be spoken, made verbal and shared, even at the risk of having it bruised or misunderstood.« (Lorde 2007, S. 40)

Schließlich meinen wir auch politische, gesellschaftliche Prozesse der Befreiung, das Organisieren von Solidarität und Selbstreflexion im Sinne einer Achtsamkeit für Gerechtigkeit und Umverteilung von Ressourcen, Macht und Zugangsmöglichkeiten, im Kleinen wie im Großen.

Heilung meint, die eigenen Gefühle, wie zum Beispiel Ängste und Trauer, wahrzunehmen, auszuhalten, ernst zu nehmen und zum Ausdruck zu bringen. Ein Prozess des Wandels von Selbsthass und selbstdestruktiver Wut in bewusste, konstruktiv gerichtete Aggression. Die eigene Isolation durchbrechen im Teilen mit anderen, die ähnliche Wege gegangen sind und ähnliche Schmerzen haben. Erfahrungen reflektieren und besprechen. Heilung ist ein Subjektwerdungsprozess durch das Bearbeiten der gewaltvollen Objektifizierungsversuche. Stärkung durch Übungen aus der Körperarbeit (Atmung und Bewegung), neues Erleben des Körpers, der meiner ist. In Kontakt

kommen mit den inneren Ressourcen und Stärken, sich selbst erleben als Ganzes, das viel mehr ist als die ständig erlebten Reduktionen und Zuschreibungen. Akzeptanz der Narben, schmerzvollen Erfahrungen der Vergangenheit, die nicht mehr abänderbar sind. Emanzipation aus der Opfer-Perspektive in eine Kraft, die ich in mir (wieder-) entdecke und in der ich mich in der Gestaltung meiner Umwelt als selbstbestimmtes Subjekt in einer Community erlebe.

Community meint die Überwindung von Einsamkeit und Isolation. Das Verstehen von verinnerlichten negativen Zuschreibungen, die mich, aber auch andere betreffen. Voneinander lernen, Begegnung und Austausch, kreatives gemeinsames Gestalten, gemeinsames künstlerisches Schaffen, neue Formen von Beziehungen und gemeinsam achtsames Sprechen lernen. »Ubuntu« bedeutet »Das ich im WIR« und meint, eine besondere Verbundenheit zu verstehen und zu gestalten. Community heißt auch, in geschützten Räumen widerständige Strategien zu entwickeln, einzuüben und umsetzen zu lernen. Sich dabei Zeit nehmen. Humor nutzen, um Schwieriges zu konfrontieren, Spaß haben in der Gemeinschaft (tanzen, kochen etc.) und sich darin als anerkannt zu erleben. Die gemeinsame Geschichte (die verdrängt, ausgeblendet, ausgelöscht wurde) entdecken und eigene Geschichte und Geschichten schreiben, erzählen, dokumentieren und teilen.

Wichtiges Element von Community ist es, das gemeinsame und individuelle Wachstum zu feiern, die Erfolge und Veränderung gemeinsam mit Spaß zu zelebrieren. Das Ziel ist die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse und Umverteilung von Macht und Ressourcen. Dafür suchen und reflektieren wir zeitweise auch Bündnisse mit anderen Diskriminierungserfahrenen und »alliierten« Mehrheitsangehörigen.

Empowerment als Prozess

Empowerment ist ein Prozess, der viel Zeit braucht. Ein- oder zweitägige Seminare können höchstens ein Anfang sein in einer Reihe von weiteren Workshops oder regelmäßigen Treffen in einer geschlossenen Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg. Denn abgesehen von der Zeit, die ein Weg zur Selbstermächtigung braucht, ist Vertrauen ein Schlüsselement. Die wiederholte, oft jahrelange Erfahrung von Zuschreibungen, Abwertungen und Angriffen auf die Menschenwürde hat gravierende Auswirkungen auf die Menschen. Ängste, Misstrauen und Verletzungen, die neue Bindungen verhindern, können durch Zeit und Vertrauen in einem *Empowerment-Raum* ausgesprochen und bearbeitet werden.

»Gesamtgesellschaftlich betrachtet werden die sozialen Beziehungen in ihren vielfältigen Differenzen (wie zum Beispiel Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Behinderung, Alter usw.) durch Macht und Dominanz strukturiert. Daraus ergibt sich ein ungleiches Machtgefälle, unter anderem in der Verteilung der Ressourcen und Privilegien. Dieses Ungleichgewicht wird in allen Lebenssituationen des Betroffenen reproduziert und gelebt.

Gerade um dieses ungleiche Machtgefälle auszubalancieren, bedarf es der Schaffung von selbstbestimmten, geschlossenen und geschützten Räumen des Empowerment ausschließlich unter den Betroffenen selbst. Diese Räume bilden wichtige Zentren der Begegnung, des Erfahrungs- und Wissensaustauschs und der gegenseitigen Stärkung gegen Diskriminierung.

Empowerment-Räume bieten den sonst fehlenden Raum der Anerkennung, Gleichwertigkeit, Sichtbarwerdung und Partizipation. Das Finden und Hören der eigenen Stimme ist der erste Schritt zur Selbstbestimmung.« (Nuran Yigit 2012, S. 21)

Aus den Begriffen Selbstermächtigung und Selbstbestimmung geht bereits hervor, dass ein Mensch nicht professionell jemand anderen empowern kann. Das schließt nicht aus, dass Empowerment-Gruppen und Angebote moderiert und angeleitet werden. Aber abgesehen vom bereits erwähnten biografischen Teilen von Diskriminierungserfahrungen geht es um die grundsätzliche Haltung der anleitenden Person, die nicht die pädagogische Absicht verfolgt, andere zu empowern. Das kann die Gruppe bzw. das Individuum nur selbst.

Dabei ist es uns wichtig klarzustellen, dass *Empowerment-Räume* von Kolleg*innen mit eigenen Diskriminierungserfahrungen angeboten oder angeleitet werden sollten. Wenn es »geschützte«, also für eine Gruppe mit einer vergleichbaren Diskriminierungserfahrung geschlossene Räume sind (safe space), werden sie von Trainer*innen mit den entsprechenden Diskriminierungserfahrungen geleitet. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass Empowermentangebote für Menschen mit Diskriminierungserfahrungen ein Verständnis ihrer Lebensrealitäten und ihrer Perspektiven auf die Welt benötigen, um etwas Gemeinsames entstehen zu lassen.

»Der wesentliche Kern eines Empowermentprozesses ist die Selbstermächtigung vor dem Hintergrund der geteilten Erfahrung, permanent infrage gestellt zu werden. Betroffene müssen in ihren alltäglichen Räumen oft die energieraubende Zusatzleistung erbringen, sich selbst erklären zu müssen oder als »Erklärbar« zu fungieren, um Menschen der Mehrheitsgesellschaft über Rassismus und Antisemitismus aufzuklären. Deshalb sind geschützte Räume eine zentrale Bedingung für gelingendes Empowerment gegen Antisemitismus und Rassismus. Das sind Räume, in denen ein zwischenmenschlicher Austausch jenseits paternalistischer Vorschriften passieren kann, ohne weiterem Antisemitismus und Rassismus ausgesetzt zu sein.« (Golschan Ahmad Haschemi und Pasquale Virginie Rotter in: Amadeu Antonio Stiftung, Broschüre »Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen ...«, S. 16)

In der *empowermentorientierten Arbeit* mit Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen mit Diskriminierungserfahrungen verbinden wir den Gedanken von Schutz und Unterstützung mit Möglichkeiten der Stärkung in Selbstbild und Selbstwahrnehmung und der Erweiterung ihrer Handlungskompetenz und eines Wissens, das sie betrifft. Die professionelle Haltung fußt auf einem Verständnis dieser Gesellschaft, die durchzogen ist von Ungleichheitsverhältnissen und unterschiedlichen Zugängen zu Macht und Ressourcen. Das trägt in der Konsequenz dazu bei, dass wir in allen unseren An-

geboten eine selbstreflexive und machtkritische Arbeitsweise umsetzen wollen, die unsere eigenen Privilegien nicht aus dem Blick verliert.

Empowermentorientierte Jugendarbeit findet dann statt, wenn wir nicht über geschützte, geschlossene Räume verfügen und die anleitenden Kolleg*innen nicht über ähnliche Diskriminierungserfahrungen verfügen wie die Jugendlichen. Bei offenen Angeboten ist unsere Haltung und Arbeitsweise darum und im Gegensatz zu Empowerment-Räumen empowermentorientiert.

Zu den Kompetenzen der pädagogischen Begleitung von Empowerment:

»Empowermentarbeit mit Jugendlichen braucht ganz spezifische Kompetenzen. Pädagog_innen of Color, die Empowermentprozesse begleiten, entwickeln diese Kompetenzen zumeist durch biografisches Erfahrungswissen mit Antisemitismus und/oder Rassismus, eigene Erfahrungen in Empowerment-Räumen sowie professionelle Reflexionsprozesse. Ausgehend von ihren Praxiserfahrungen in der Arbeit mit muslimischen Jugendlichen betont Sanaa Laabich, wie wichtig es ist, ›dass ich die Lebensrealität der Personen, mit denen ich empowernd arbeiten möchte, verstehe. Besonders hilfreich ist es, wenn ich diese Lebensrealität selbst teile, weil dann viele Barrieren wegfallen und viel leichter eine Vertrauensbasis geschaffen werden kann. Um diese zu erhalten, muss ich zu den Jugendlichen eine enge Beziehung pflegen, damit sie das Gefühl haben, von schmerzhaften und schambehafteten Erfahrungen erzählen zu können.«

Wie beschrieben dienen sowohl geschützte Empowerment-Räume als auch empowermentorientierte Räume (in ihrer Unterschiedlichkeit) Jugendlichen, um antisemitische und/oder rassistische Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren – und zwar nur, wenn sie das möchten! Fachkräfte der OKJA (Offene Kinder- und Jugendarbeit) müssen die Erfahrungshorizonte der Jugendlichen kennen und berücksichtigen. Neben der Empathie ist das Wissen um Erscheinungsformen und Wirkweisen von Antisemitismus und Rassismus ein weiterer Faktor, um Empowermentprozesse kompetent begleiten zu können.« (Golschan Ahmad Haschemi und Pasquale Virginie Rotter für die Amadeu Antonio Stiftung 2016, S. 18)

In dem Bewusstsein der eigenen Verstrickung in Macht- und Ohnmachtverhältnisse ist es uns wichtig, komplementär zum Empowerment-Gedanken die Dimension des *Power-Sharings* mitzudenken. Power-Sharing bedeutet, die eigenen Privilegien und Zugänge sinnvoll einzusetzen, zu nutzen, um Zugänge zu eröffnen, manches Mal auch einfach zuzuhören oder zurückzutreten, um anderen Menschen Räume zu eröffnen.

»Powersharing, d. h. die Teilung von Macht mit minorisierten Gruppen aus einer relativ privilegierten Position heraus, hat zwei Voraussetzungen: Zum einen aktives Zuhören seitens der beteiligten Mehrheitsangehörigen, um die selbstdefinierten Perspektiven und Interessen minorisierter Menschen zu erfahren. Powersharing bedeutet nicht, sich selbst zu beauftragen, für andere mitzusprechen. Es geht weder um Vertretung noch um Toleranz, sondern um Machtzugang. Darüber hinaus stellt die Bewusstmachung der eigenen Privilegien und Ressourcen eine weitere Voraussetzung dar, da diese nur so gezielt eingesetzt und geteilt werden können. Wesentlich dabei ist, wer letzten Endes die Kontrolle über Ressourcen und deren Einsatz hat.« (Rosenstreich 2006, S. 199)

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (2016): »Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen ...« Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen.« Golschan Ahmad Haschemi und Pasquale Virginie Rotter (Redaktion und Konzeption).
<https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/empowerment-internet.pdf>
- Can, H. (2011): »Demokratiearbeit und Empowerment gegen Diskriminierung und Rassismus in selbstbestimmten People of Color-Räumen.« In: Castro Varela, M. do M./Dhawan, N. (Hrsg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung, S. 245–259.
- Can, H. (2013): Empowerment aus der People of Color-Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus. http://www.eccar.info/sites/default/files/document/empowerment_webbroschuere_barrierefrei.pdf
- Lorde, A. (2007): »The Transformation of Silence into Language and Action«. In: Sister Outsider, S. 40–44.
- Rosenstreich, G. (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Elverich/Kalpaka/Reindlmeier (Hrsg.): Spurensicherung – Reflektion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, 2009, S. 195–231.
- Yiğit, N. (2012): »Raus aus der Opferrolle. Empowerment gegen Diskriminierung und Rassismus«. In: Netzwerk gegen die Diskriminierung von Muslimen »Und du?«, S. 20–22. https://issuu.com/ufuqde/docs/broschuere_antidiskriminierung
- Zur Vertiefung:
- Nguyen, T. (2015): »Outside the Box«. Stärkung und Empowerment von Jugendlichen of Color. In: »Läuft bei Dir!« Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit, Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.), Berlin. www.projekt-ju-an.de/w/files/juan/ju-an-2015-internet.pdf
- Madubuko, N. (2016): Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen.

*Ein Gespräch mit Monika Gessat, Saraya Gomis, Maria Kechaja,
Wiebke Scharathow und Andreas Foitzik*

»Es wird wahnsinnig viel ausgehalten«

Diskriminierungserfahrungen an Schulen¹

Wiebke Scharathow: Im Rahmen meiner wissenschaftlichen Arbeit zum Thema Rassismus habe ich mit einer Gruppe von Jugendlichen zu ihren Diskriminierungserfahrungen, den Bedingungen dieser Erfahrungen und ihren Handlungsstrategien und Umgangsweisen geforscht. Das Forschungsdesign war zunächst weder explizit auf Schule noch auf eine bestimmte Diskriminierungsform zugeschnitten.

Den gemeinsamen Forschungsprozess eröffnete ich mit der Frage: »Welche Erfahrungen macht ihr mit Diskriminierung?« Es kamen dann fast ausschließlich Berichte über Rassismuserfahrungen, was vermutlich auch damit zu tun hatte, dass die Jugendlichen, die teilgenommen haben, Rassismuserfahrungen als ein gemeinsames Moment teilten. Daraufhin rückten Rassismus und Rassismuserfahrungen ins Zentrum der Studie.

Die Jugendlichen selbst nutzten diese Begriffe allerdings nicht, um ihre Erfahrungen zu beschreiben und zu kategorisieren. Es wurde deutlich, dass es den Jugendlichen schwerfällt, das, was ihnen passiert, in Worte zu fassen und passende Begriffe dafür zu finden. Sie verfügen zwar über ein umfangreiches Erfahrungswissen zu Rassismus, aber kaum über ein Wissen, das es ermöglichen würde, ihre Erfahrungen zu erklären und als Rassismus zu kategorisieren. Das Wissen, das sie über Rassismus haben, passt oft nicht zu ihren Erfahrungen.

Die Forschung war nicht als quantitative Befragung mit Fragebögen konzipiert, sondern wurde als qualitative Studie durchgeführt. In Diskussionsrunden und Gesprächen mit Jugendlichen wurde deutlich, dass das explizite Sprechen über die Rassismuserfahrungen, die sie machen, quasi nicht möglich ist, ohne ziemlich viele Risiken einzugehen. Nicht in der Schule, aber auch in anderen Räumen nicht. Jedoch passiert vieles von dem, worüber die Jugendlichen berichtet haben, natürlich in der Schule. Und selbstverständlich sind Jugendliche hier aktive Akteur*innen – sie gehen mit rassistischen Situationen und Erfahrungen von Rassismus um und greifen auf vielfältige Handlungsweisen zurück, die je nach Kontext zum Einsatz kommen. Das Sprechen über das, was sie dort erfahren, das Anklagen von Rassismus und Thematisieren von Rassismuserfah-

1 Dieser Beitrag basiert auf der redaktionell überarbeiteten Transkription einer Podiumsdiskussion, die am 14. März 2017 im Rahmen der Klausurtagung »Prävention von Rechtsextremismus und Diskriminierung an Schulen – Impulse für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung« stattfand.

rungen in der Schule ist für die Jugendlichen, mit denen ich geforscht habe, aber keine Option. Das hat ganz unterschiedliche Gründe.

Zum einen hat es damit zu tun, dass sie wie bereits erwähnt selbst gar nicht so gut in Worte fassen können, was da gerade passiert. Die Jugendlichen machen immer wieder die Erfahrung, dass sie »die Anderen« sind, dass sie »nicht wirklich« dazugehören. Es gehört zu ihrem Alltag, dass sie mit Zuschreibungen konfrontiert werden. Die Situation von Diskriminierung nehmen sie zwar als »ungerecht«, »scheiße« oder »blöd« wahr, aber einen Begriff von Diskriminierung und Rassismus, der über die Ausübung bzw. Erfahrung intentionaler Gewalt hinausgeht und erfasst, wie beide Mechanismen wirken und was sie umfassen, fehlt.

Dass das Thematisieren von Rassismus und Rassismuserfahrungen so riskant und schwierig ist, hat auch damit zu tun, dass die Jugendlichen darum wissen, wie sehr dieser Begriff aufgeladen ist. Jugendliche wachsen hier in einer Gesellschaft auf, in der ein sehr enges Verständnis von Rassismus vorherrscht. Rassismus und Diskriminierung bezeichnen in der Regel individuelle Handlungsweisen, die mit der Intention einhergehen, herabzuwürdigen, auszugrenzen und zu verletzen. Rassismus ist in Deutschland eng mit dem Nationalsozialismus verknüpft und bleibt im öffentlichen Diskurs meist rechtsextrem motivierten Handlungen vorbehalten. Ich habe zwar den Eindruck, das ändert sich gerade ein bisschen, aber nach wie vor dominiert die Vorstellung, dass Rassismus etwas ist, was Neo-Nazis und Rechtsextreme ausüben, etwas, das am Rande der Gesellschaft, bei Einzelnen stattfindet. Zum einen entspricht das, was Jugendliche im Alltag erleben, in der Regel nicht dieser Definition von Rassismus. Zum anderen wissen sie, dass der Begriff Abwehr auslöst. Sobald man in Deutschland das Wort Rassismus in den Mund nimmt, will niemand etwas damit zu tun haben, niemand etwas davon hören und auf gar keinen Fall irgendjemand dafür verantwortlich sein, solche Erfahrungen ausgelöst zu haben. Das wissen betroffene Jugendliche sehr gut und haben Angst davor, Vorwürfe zu erheben, die sie eigentlich gar nicht machen wollen, oder auf Abwehr und Zurückweisung zu stoßen.

Zu den riskanten Bedingungen, die das Sprechen über Rassismus und Rassismuserfahrungen in der Schule erschweren, gehörte auch die normalisierte Struktur im Klassenraum, in dem die Jugendlichen, mit denen ich gearbeitet habe, numerisch in der Minderheit waren. In diesem Kontext fanden es alle ganz normal, dass da zum Beispiel Einzelne im Unterricht aufgrund bestimmter Merkmale gezielt zum Islam befragt werden. Was für die betroffene Schülerin, die in den Mittelpunkt gerückt und zur »Expertin« erklärt wird, total absurd, mit Unterstellungen gespickt und grenzüberschreitend ist, scheint für alle anderen offenbar eine ganz normale »interessante Frage« zu sein. Diese Form der *Normalisierung* von Unterscheidungen, Zuschreibungen und Ausgrenzung spielt eine wichtige Rolle für mein Verständnis von Diskriminierung und führt etwa dazu, dass Jugendliche in der Klasse nicht mit Solidarität und Unterstützung von Lehrer*innen oder Mitschüler*innen rechnen können.

Diese normalisierte Machtstruktur, die unter anderem dazu führt, dass es jenen, die in dieser Ordnung privilegiert sind, legitim und gerechtfertigt erscheint, über be-

stimmte Schüler*innen bestimmte Sachen zu sagen, bestimmte Fragen zu stellen, ist auch in der Schule meiner Einschätzung nach sehr stark. Sie macht es Jugendlichen alles andere als leicht, bestimmte Dinge vorzubringen. Und das hatte den Erzählungen der Jugendlichen zufolge nichts mit »Petzverboten« oder dergleichen zu tun, sondern vielmehr mit einer Form von »Unsichtbarkeit« der diskriminierenden Effekte, dieser »Normalität« für diejenigen, denen in diesen Ungleichheitsverhältnissen das Privileg zukommt, nicht als »Andere« zu gelten. Die konkrete Erfahrung der Jugendlichen war: »Das bemerkt und versteht außer mir keiner.«

Andreas Foitzik: Es geht also um diese Nicht-Besprechbarkeit von Diskriminierungserfahrungen. Die Jugendlichen in deiner Forschungsarbeit konnten teilweise zum ersten Mal über ihre Erlebnisse sprechen. Das waren Erfahrungen, die manchmal sechs oder acht Jahre zurücklagen. Auch mit ihren Eltern haben sie oft nicht drüber gesprochen. Aber die durch deine Forschung geschaffene Seminarsituation öffnete plötzlich einen Raum, in dem die Jugendlichen Diskriminierungserfahrungen, die schon weit zurücklagen und die für sie schmerzhaft waren, benennen konnten.

Wibke Scharathow: Ja, aber das hängt auch mit meinem spezifischen Forschungssetting zusammen und der Tatsache, dass ich mit Jugendlichen geforscht habe, mit denen ich vorher in der Kinder- und Jugendarbeit schon sehr lange zu tun hatte und die mich gut kannten.

Andreas Foitzik: Ein zweiter wichtiger Punkt in deiner Forschung ist das Thema der Bagatellisierung von Diskriminierung: »Das war doch nicht so ernst gemeint, das war ironisch, nur Spaß, ...« Das führt dazu, dass es für Betroffene eine große Hürde ist, sich zu beschweren oder überhaupt Erfahrungen offen zu machen. Dahinter steckt zum Beispiel die Sorge, dann als »Spaßbremse« wahrgenommen zu werden.

Wibke Scharathow: Das ist bei den Jugendlichen, mit denen ich gesprochen habe, oft eng verknüpft damit, dass sie sich im Raum Schule in prekären Zugehörigkeitsverhältnissen bewegen. Es ist nicht so, dass sie in der Klasse offensichtliche Außenseiter*innen wären. Die von rassistischer Diskriminierung betroffenen Schüler*innen sind durchaus Teil der Klassengemeinschaft. Aber die Zugehörigkeiten, die sie zu einzelnen Schülergruppen haben, sind aus ihrer Sicht nicht stabil. Das heißt, sie gelten zwar als zugehörig, kriegen aber trotzdem immer wieder vermittelt, dass sie »anders« sind.

Wenn dann so ein vielleicht witzig gemeinter Spruch kommt, ist das für diejenigen, die sich diesen Spruch anhören müssen, verletzend und unangemessen und auch auf der Ebene dieser Beziehung in keiner Weise legitim. Vor dem Hintergrund der von ihnen als unsicher empfundenen Zugehörigkeit können sie sich keineswegs sicher sein, ob solche Sprüche wirklich witzig oder nicht vielleicht doch ernst gemeint sind. Das aber anzusprechen, etwa zu sagen: »Hör mal, das geht nicht!«, bedeutet immer auch

die ohnehin prekäre Zugehörigkeit zu dieser Gruppe zur Diskussion zu stellen. Es bedeutet das Risiko, dann wirklich raus zu sein und wieder als der oder die »Andere« zu gelten. Und das ist nicht im Interesse von Jugendlichen.

Jugendliche, die mit solchen Sprüchen und Witzen adressiert werden, lachen dann vielleicht mit oder versuchen mit Ironie darauf hinzuweisen, dass da was nicht okay war. Aber das offene Ansprechen geht mit so vielen Risiken einher, dass das für die Jugendlichen, mit denen ich gearbeitet habe, meist keine Option darstellt. Und das ist natürlich hochproblematisch und verweist auf ein strukturelles Problem. Vieles versuchen sie zu ignorieren, zu relativieren oder eben auszuhalten. Dabei wird dann auch diese Form der Missachtung und Diskriminierung immer wieder relativiert. Für die Einzelnen wird auch das zu einer Normalität. Lehrer*innen bringen offensichtlich häufig keinerlei Sensibilität für solche diskriminierenden Situationen mit. Sie schreiten nicht ein und sagen: »Das will ich hier nicht hören, so sprechen wir nicht miteinander!« Und es fehlt oft auch an Sensibilität, bestimmte ausgrenzende Fragen nicht zu stellen oder zum Beispiel für das Islam-Referat nicht ausgerechnet die einzige Schülerin mit Kopftuch vorzuschlagen.

Monika Gessat: Mit Blick auf den Bereich Schule finde ich noch wichtig zu thematisieren, dass es hier ein weites Feld von *institutioneller Diskriminierung* gibt. Das geht los bei der Art und Weise, wie die Zuweisung der Kinder auf die verschiedenen Schularten funktioniert. Es gibt meiner Beobachtung nach in diesem Zusammenhang wirklich eine Art Common Sense nach dem Motto: »Der oder die gehört hier nicht her«.

Das trifft besonders Schüler*innen mit Migrations- oder Fluchterfahrung. Dieses Denken ist in der Institution sehr schwierig aufzubrechen. Zwar hat sich dieses Bewusstsein, wie ich das wahrnehme, schon etwas verändert, aber insgesamt ist es immer noch sehr dominant. Das beginnt bereits in der Lehrer*innenausbildung. Vielleicht bringen die Junglehrer*innen das zum Teil auch schon aus der eigenen Schulerfahrung mit. Ich war selbst Lehrerin an einem Gymnasium und habe den Spruch »Der gehört doch gar nicht hier her« in dieser Zeit unzählige Male im Lehrerzimmer gehört.

Ich würde das Thema Diskriminierungserfahrungen in der Schule gern noch von einer ganz anderen Seite beleuchten. Die *Monolingualität* in den Schulen ist in Baden-Württemberg im Vergleich zu anderen Ländern, wie etwa Berlin, sehr stark ausgeprägt. In dieser Hinsicht sind wir hier geradezu ein »Entwicklungsland«. Die Tatsache, dass bilinguale Kinder sich in der Schule so abgewertet fühlen, hängt ja eng damit zusammen, dass sie von ihrer Herkunft und dadurch auch von ihrer Herkunftssprache her abgewertet werden. Es gibt in Schulen in Baden-Württemberg kein Türkisch und kein Arabisch, während die »Kultursprachen« wie Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch sogar ins Abitur eingebracht werden können. Das hat zur Folge, dass Kinder, die diese Sprache zu Hause sprechen, ein gutes Abitur machen werden, während Kinder, die zu Hause Türkisch oder Arabisch sprechen, klar benachteiligt wer-

den. Diese Sprachen kann man in Baden-Württemberg mittlerweile nicht einmal mehr in der Hauptschulabschlussprüfung einbringen.

Das bedeutet, die Minderschätzung von bestimmten Sprachen und Herkunftsländern setzt sich dadurch strukturell fort. Daraus folgt bei den Betroffenen das Gefühl, »Meine Sprache ist nichts wert« und »Meine Herkunft ist nichts wert«. Und alle anderen haben dann scheinbar auch das Recht, diese Abwertung zu übernehmen. Das hängt mit dem monolingualen Habitus der Institution Schule zusammen.

Wiebke Scharathow: Das ist auch meine Einschätzung. Und ich denke, dieses Moment, dass es offenbar zu einer normalen und legitimen Unterrichtspraxis gehört, einzelnen Schüler*innen aufgrund von bestimmten Merkmalen bestimmte Fragen zu stellen und diese beispielsweise zu Expert*innen für bestimmte Länder zu erklären, ist eine Form *normalisierter Handlungspraxis*. Auch das ist Teil von Strukturen. Es sind zwar einzelne Lehrer*innen, die diese Unterrichtspraxen anwenden, aber diese Muster sind in gewissem Sinne auch institutionalisiert. Damit meine ich, dass Schule oder Kolleg*innen eine solche Praxis eben in aller Regel nicht hinterfragen.

Maria Kechaja: Ich mache offene Jugendkulturarbeit in Kooperation mit Schulen. Die Basis für unser TALK-Projekt² ist genau das, was Wiebke Scharathow schon angesprochen hat. Es geht darum, Räume zu schaffen, um überhaupt über Rassismus sprechen zu können – immer mit dem Bewusstsein, wie schwierig es ist, Diskriminierung oder Rassismus zu thematisieren. Wir machen Tanz-, Rap-, Hip-Hop- und Streetart-Workshops. Wir wählen also Kunst als einen möglichen Weg, um Sprechräume zu öffnen. Das heißt natürlich nicht, dass wir den Jugendlichen einfach sagen: »So, jetzt rede mal darüber oder erzähl mal, hast du schon mal Rassismuserfahrungen gemacht?« Im Gegenteil. Wir versuchen methodisch vielfältige pädagogische Angebote zu machen.

Gleichzeitig, und das finde ich sehr wichtig bei diesem Thema, machen wir *Empowerment*-Arbeit. Dabei geht es darum, die von vielfältigen Diskriminierungserfahrungen betroffenen Jugendlichen auf unterschiedliche Weise wieder zu stärken, ihnen Halt zu geben und ihnen auch ein Verständnis dafür zu vermitteln, was diese Strukturen sind, durch die sie ausgegrenzt und benachteiligt werden. Für mich gehört zu Empowerment nicht nur die Stärkung des Individuums, sondern auch, ein Bewusstsein über die gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnisse zu vermitteln, in die die Betroffenen und wir alle verstrickt sind. Ich denke, es wäre besonders in der Schule sehr wichtig – und das ist ja im Ganztagsbetrieb eventuell auch möglich – solche Räume zu schaffen.

2 TALK ist ein Jugendprojekt des Netzwerks Antidiskriminierung, des Kulturzentrums Franz K. in Reutlingen und des Fachdienstes Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie. Das Projekt startete im Herbst 2017 ins fünfte Jahr. TALK steht für: einen Ausdruck, eine Stimme haben und das Wort ergreifen. Siehe: <http://netzwerk-antidiskriminierung.de/der-verein/empowerment/t-a-l-k/> (Stand: 9.10.2017)

Andreas Foitzik: Welche konkreten Erfahrungen sind das denn, die die Jugendlichen in deinem Projekt artikulieren?

Maria Kechaja: Institutioneller Rassismus oder institutionelle Diskriminierung werden von den Jugendlichen im TALK-Projekt häufig thematisiert. Aber das passiert nicht einfach von heute auf morgen, das ist ein Prozess. Wir arbeiten mit den Jugendlichen über einen langen Zeitraum zusammen. Manche Gruppen kennen wir seit über einem Jahr oder auch schon mehrere Jahre.

Oft wird etwa die Frage gestellt: »Warum bin ich auf der Hauptschule?« Oder von einem Jugendlichen, der im Rollstuhl sitzt: »Warum wird mir das alles verbaut? Wieso kann ich nicht meinen Hauptschulabschluss machen? Wieso ist das vorprogrammiert für mich, dass ich in einer Werkstatt lande?« Das sind Themen, die institutionelle Diskriminierung und Ausschlüsse sehr stark in den Fokus setzen.

Eine ganz zentrale Diskriminierungserfahrung, die alle teilen und die immer wieder auch in Raptexten von Jugendlichen thematisiert wird, ist die Frage der Klassenzugehörigkeit, also der *sozialen Herkunft*. Zum Beispiel die Erfahrung, dass die Familie, obwohl beide Eltern drei Jobs haben, kein Geld hat. Die Jugendlichen fragen sich natürlich, wie das möglich ist und was für eine Struktur dahintersteckt. Eine wichtige Rolle spielt auch dieses Gefühl: »Ich werde da nie rauskommen. Ich habe keine Chance, egal, was ich tue.«

Neben im weiteren Sinne lebensweltlichen Erfahrungen kommt der Schulalltag durchaus auch als spezifisches Thema vor. Gerade Diskriminierungserfahrungen mit Lehrer*innen werden sehr häufig aufgegriffen. Also verbale Angriffe, Ausschlüsse und auch Kulturalisierungen, wie sie Wiebke Scharathow eben schon beschrieben hat: »Du als XY kannst ja mal berichten.« Aber auch direkte Angriffe kommen vor, dass den Jugendlichen zum Beispiel in der ersten Stunde nach den Sommerferien in der neuen Schule gesagt wird: »Ich will euch gleich mal sagen, die Schwarzköpfe unter euch, ihr habt bei mir keinen Stand.« So etwas passiert.

Saraya Gomis: Ich glaube, es geht sogar noch weiter. Aus meiner Erfahrung als Lehrerin in Berlin kann ich sagen, dass es für meine Schüler*innen häufig auch keine Handlungsoption ist, sich auf ihr Empowerment zu stützen, sondern ihre Selbstwirksamkeit kann zu noch weiteren bzw. stärkeren Unterdrückungs- und/oder Diskriminierungserfahrungen führen. Ich habe in den fünf Jahren, in denen ich an dieser Schule arbeite, ein Projekt mit Schüler*innen gemacht, das Martin-Luther-King-Projekt »King-Code«, was die Schüler*innen stark empowernte. Dadurch hatte das Projekt direkte Auswirkungen auf meine Kolleg*innen. Einige Jugendliche aus meinem Projekt sind auf einmal aufgestanden und haben gesagt, »das geht so nicht« und »das funktioniert so nicht«. Die haben auf einmal auf diskriminierende Sprache geachtet und gesagt: »Schluss!«

Die Folge war zum Teil, dass dies zu verstärkten Auseinandersetzungen, zu Regulation und auch »Bestrafung« geführt hat. Auch Empowerment kann also eine Rückwirkung in

Form von wieder verstärkten Diskriminierungserfahrungen oder Zurechtweisungen haben. Diese Erfahrung war für mich sehr wichtig, weil ich zunächst natürlich gedacht hatte, mit Empowerment tue ich schon ganz viel Gutes. In der Folge musste ich als Lehrerin aber eine ganz andere Position einnehmen und wir mussten eine Strategie finden, die sozusagen ein Zwischending zwischen »Aushalten« und Empowerment ist. Weil die Strukturen eben so sind, wie sie sind. Es geht also um strategisch kluges Empowerment.

In meinem zweiten Arbeitsfeld als Antidiskriminierungsbeauftragte der Berliner Senatsverwaltung ist auch *strukturelle Diskriminierung* ein zentrales Thema. Die Schüler*innen werden oft in verschiedene Gruppen eingeteilt, nicht nur rassistisch, sondern auch sozio-ökonomisch (zum Beispiel über den Förderstatus usw.), aber rassistische Zuschreibungen spielen dabei natürlich eine große Rolle. Zusätzlich gibt es häufig innerhalb der Schule nochmal Segregationen zwischen den »Regel-« und den sogenannten Sprachlernklassen oder Willkommensklassen.

Es gibt innerhalb dieser Institution also ganz verschiedene Machtverhältnisse und das Kollegium hat noch vorrangig eine privilegierte Position innerhalb der Migrationsgesellschaft. Diese Normalisierung von Diskriminierung, wie sie schon von meinen Vorrednerinnen beschrieben wurde, findet definitiv statt. Dieses Narrativ ist unter den Kolleg*innen zum Teil so stark, dass es kaum zu durchbrechen ist. Es gibt auch noch so etwas wie ein Missionsgefühl: »Ich als weiße deutsche Lehrerin helfe diesen armen Migrant*innen, jetzt irgendwie ein bisschen mehr so zu werden wie wir, um damit ihre Chance zu erhöhen, irgendwie an der Gesellschaft teilzuhaben, was sie sonst in ihrer Parallelgesellschaft nie tun würden.«

Andreas Foitzik: Wir haben jetzt viel über Schüler*innen gesprochen, aber es gibt ja auch Lehrkräfte, die in der Schule von Diskriminierung betroffen sind. Kannst du dazu aus deinem Wissen und deiner Rolle heraus etwas sagen?

Saraya Gomis: Es gibt zum einen den Anpassungsdruck, den wir alle erleben. Es gibt verschiedene Strategien, wie Menschen damit umgehen. Ich habe zum Beispiel Kolleg*innen, nicht unbedingt an meiner Schule, die sagen: »Ich halte meinen Mund und versuche da irgendwie durchzukommen. Ich befasse mich gar nicht mit diesen Themen. Von allem, was irgendwie mit Diskriminierung zu tun hat, lasse ich auf jeden Fall die Finger.«

Dann gibt es die, die das sozusagen noch auf die Spitze treiben und dieses aktive Nicht-Thematisieren und Unsichtbarmachen sogar als Lösungsstrategie vorschlagen. Also etwa im Sinne von: »Auf dem Schulhof wird auf jeden Fall Deutsch gesprochen«, auch wenn man andere, eigene Muttersprachen hat.

Andere haben irgendwie mit so einer kulturalisierenden Zuschreibung und Rollenverteilung zu kämpfen: »Ach, du bist doch die Türkin, du bist doch XY, sprich doch mal mit dem Schüler, mach doch mal die Übersetzung.« Das ist ja auch eine Rolle, die einige Lehrer*innen zwar freiwillig übernehmen, aber sicher nicht alle, denen sie zugeschrieben wird.

Auf der anderen Seite gibt es natürlich auch jene, die die negativen Auswirkungen ganz klar spüren, weil sie den Mund aufmachen und sich positionieren. Wobei das natürlich in der Folge auch privilegierte Kolleg*innen treffen kann, die sich solidarisieren, aber immer noch in der Minderheit sind und dann diese Ausschlüsse auch mit erfahren.

Oder es gibt auch Kolleg*innen, die sagen: »Jetzt kommen alle Schwarzen Kinder zu dir, das ist ein Problem, da musst du aufpassen.« Aber dabei reflektieren sie gar nicht, dass sie gleichzeitig mit ganz vielen weißen Schüler*innen umgeben sind und das nicht als Problem wahrnehmen.

Überlebensstrategien im System, in der Institution, existieren viele. Wichtig wäre es hier neben dem Respekt von individuellen Überlebensstrategien psychische und physische Auswirkungen unterschiedlicher Strategien anzuschauen, um diskriminierungserfahrene Menschen besser beraten zu können, wie sie gesund bleiben können.

Was mein zweites wichtiges Arbeitsfeld angeht, die *Antidiskriminierungsarbeit* im Berliner Senat, ist meine Erfahrung, dass Diskriminierung von den Betroffenen in den meisten Fällen sehr lange ausgehalten wird. Mich erreichen kaum Beschwerden, die erst zwei oder drei Wochen alt sind, sondern die Fälle erstrecken sich fast immer schon über einen langen Zeitraum. Es wird viel und lange ausgehalten. Das lange Aushalten ist auch symptomatisch im Bereich von struktureller Diskriminierung.

Die Lösungsstrategien, die von den betroffenen Familien gesucht werden, bestehen oft darin, einfach die Schule zu wechseln. Dadurch wird das Thema an den betreffenden Schulen dann auch nicht thematisiert. Die Gesprächsbereitschaft ist in Schulen häufig gar nicht vorhanden und geäußerte Diskriminierungserfahrungen werden oft sogar als Vorwurf wahrgenommen: »Wieso muss sich jemand außerschulische Beratung suchen?« Das fällt dann wieder zurück auf die Schüler*innen und ihre Eltern, die sich beschwert haben. Diese werden dann als »problematisch« markiert, und das wird auch über die einzelnen Institutionen hinaus weitergetragen. Also wenn eine Familie einen Schulwechsel will, dann ruft Schulleiter X bei Schulleiter Y an und dann weiß Schulleiter Y von der neuen Schule schon vom ersten Tag an: Das ist die »problematische« Familie. Der Schulplatzwechsel ist dann häufig auch nicht mehr möglich.

Andreas Foitzik: Die »unpolitische« Haltung vieler Akteur*innen im Bereich Schule scheint mir ein wichtiges Thema zu sein, da sie eine bestimmte Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen vielleicht erschwert oder verhindert. Diese Haltung löst dann bei Lehrkräften oder Schüler*innen, die eine andere Vorstellung haben und Diskriminierung thematisieren wollen, eine bestimmte Erfahrung aus: »So wie ich bin, ist *extrem*, und das *Neutrale* ist das Nicht-Beschäftigen mit dem Thema. Das gilt als Norm.«

Saraya Gomis: Das hat natürlich viel mit der fehlenden Professionalisierung der Lehrkräfte zu tun. Das spiegelt sich darin wider, was Schüler*innen in der Schule erleben,

wenn sie von Diskriminierung betroffen sind, nämlich einen weit verbreiteten Unwillen, sich mit dem Thema überhaupt auseinanderzusetzen.

Um diese Abwehrhaltung aufzubrechen, benutze ich in Lehrer*innenfortbildungen oft Aussagen, Definitionen usw., bei denen ich mir relativ sicher sein kann, dass sie Akzeptanz finden. Zum Beispiel die Aussage »Deutschland achtet die Menschenrechte«, das »4A-Schema« oder die Rassismusdefinition der UNO (siehe Kasten). Die Abwehr wird dadurch nicht wirklich kleiner, aber diese Beispiele machen es viel schwerer, das Gesagte als Irrsinn abzutun. Über das »4A-Schema« lässt sich die Verknüpfung herstellen zwischen dem, was Schüler*innen täglich erleben – also den Mythos der Meritokratie, »stereotype threat« und so weiter –, und dem, was auf der anderen Seite die Lehrer*innen dagegen tun beziehungsweise in der Regel nicht tun. Dadurch wird klar, dass das, was auf der Schüler*innenseite an Diskriminierung erlebt wird, auch in der fehlenden Professionalisierung der Lehrer*innen begründet liegt.

Das 4A-Schema der UNESCO

Das Menschenrecht auf Bildung wurde erstmals in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte formuliert:

- »(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in der Elementar- und Grundschule unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgaben ihrer Fähigkeiten und Leistung in gleicher Weise offen stehen.
- (2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen ethnischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.
- (3) In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen.«

Die Umsetzung jedes UN-Menschenrechtsübereinkommens wird von einem eigenen Ausschuss überwacht. Der für den Sozialpakt zuständige Ausschuss hat 1999 seinen Kommentar Nr. 13 dem Recht auf Bildung gewidmet. Dieser (völkerrechtlich nicht verbindliche) Kommentar greift das am englischen Original orientierte »4A-Schema« auf. Demnach umfassend das Recht auf Bildung vier empirisch überprüfbare Bestandteile:

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

Quelle: <http://unesco.de/wissenschaft/menschenrechte/mr-zustaendigkeiten/recht-auf-bildung.html>
(Stand: 4.9.2017)

Die Rassismusdefinition der UNO

Der Artikel 1 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung von 1965 definiert rassistische Diskriminierung als »any distinction, exclusion,

restriction or preference based on race, colour, descent, or national or ethnic origin which has the purpose or effect of nullifying or impairing the recognition, enjoyment or exercise, on an equal footing, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural or any other field of public life.«

Quelle: <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20660/v660.pdf> (S. 2016)

Stereotype Threat

Das Phänomen der »Bedrohung durch Stereotype« beschreibt die Angst von Mitgliedern einer sozialen Gruppe, ihr Verhalten könnte ein negatives Stereotyp gegen diese Gruppe bestätigen. Dadurch kann es zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung kommen, wenn diese Befürchtung das Verhalten im Sinne des Vorurteils beeinflusst. Insbesondere in Testsituationen kann sich diese Angst leistungsmindernd auswirken. Die Auswirkungen von stereotype threat sind für Angehörige ethnischer Minderheiten und Frauen empirisch nachgewiesen.

Siehe: Joshua Aronson/Diane M. Quinn/Steven J. Spencer, *Stereotype threat and the academic under-performance of minorities and women*, in: Janet K. Swim/Charles Stangor (Hrsg.), *Prejudice. The target's perspective*, San Diego/London 1998, S. 83–103.

Andreas Foitzik: Ich würde abschließend noch gern auf das Thema Vorbereitungsklassen (VKL) zu sprechen kommen, um an diesem Beispiel deutlich zu machen, dass die Art und Weise, wie bestimmte Prozesse und Strukturen organisiert sind, das Schulklima prägt und verändert und Erfahrungsräume für Diskriminierung öffnen kann. An Monika Gessat, die sich im Bundes- und Landesausschuss für Migration, Diversität und *Antidiskriminierung* der GEW (BAMA und LAMA) ausführlich mit dem Thema beschäftigt hat, geht daher die Frage nach der Organisation der Vorbereitungsklassen.

Monika Gessat: Ich möchte eingangs gern ein paar Dinge über Vorbereitungsklassen klarstellen, die nicht unbedingt allgemein bekannt sind.

Zunächst muss man sagen, dass Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen und Abschiebezentren in Baden-Württemberg überhaupt nicht regulär beschult werden. Und da der Staat nach der letzten Änderung des Gesetzes Kinder, Familien und alte Menschen bis zu sechs Monaten und länger in diesen Zentren festhält, da man diese Menschen eigentlich alle gar nicht reinlassen beziehungsweise möglichst schnell wieder loswerden will, führt das aktuell dazu, dass diese Kinder überhaupt keinen Bildungsanspruch haben.

Das steht im Widerspruch zum Schulgesetz von Baden-Württemberg, in dem geregelt ist, dass Kinder nach spätestens sechs Monaten beschult werden müssen. Daraus hat man dann die Konsequenz gezogen, in diesen Zentren »Pseudo-Schulen« einzurichten, also keine öffentlichen Schulen. Die betroffenen Kinder werden also nicht öffentlich beschult, sondern sie bekommen »Bildungsangebote«. Was auch immer das im Konkreten dann heißt.

Wie geht es für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen dann weiter, wenn sie in den Kommunen sind? Dort werden die jüngeren in diesen Vorbereitungsklassen un-

terrichtet, oder, wenn sie schon über 16 sind, in den VABO im beruflichen Bereich. Schon das ist eine Diskriminierung, weil hier die Frage, was die Kinder und Jugendlichen eigentlich mitbringen, ausschließlich am Alter festgemacht wird und nicht an der Bildungsbiografie. An deutschen Berufsschulen kann man zwar grundsätzlich sowohl einen Hauptschulabschluss machen als auch auf ein Gymnasium gehen, aber es ist trotzdem von Anfang an klar, dass man durch die Entscheidung, Jugendliche über 16 pauschal auf die berufliche Schule zu schicken, bestimmte Bildungswege von vornherein abschneidet oder diese zumindest erschwert.

Im laufenden Schuljahr 2016/17 sind 56 Prozent der Vorbereitungsklassen an Werkrealschulen und Hauptschulen, 20 Prozent sind an Gemeinschaftsschulen. Das bedeutet also, dass die Frage: »Wird eigentlich geschaut, wo kommen die Kinder her, was bringen sie mit, wo geht es für sie am besten weiter?«, offensichtlich oft nicht gestellt wird. Denn es kann ja nicht sein, dass 56 Prozent der Kinder automatisch in die Werkrealschule kommen und eben nicht in eine Schule mit höherem Bildungsabschluss.

Woher kommt das? Es gab bis vor zwei Jahren in Baden-Württemberg noch überhaupt keine VKL in Realschulen und Gymnasien. Deswegen gibt es an diesen Schulen auch keine Expertise und keine Erfahrung mit dem Unterricht. Der Punkt ist, die Biografie wird nach meiner Einschätzung nicht ausreichend gewürdigt. Und dazu kommt noch, dass die Eltern auch kein Mitspracherecht haben, denn die Zuweisung an die jeweilige Schule erfolgt durch die geschäftsführende Schulleitung des Ortes. Und die Eltern kennen das deutsche Schulsystem ja in der Regel auch überhaupt nicht. Mir fällt ein anschauliches Beispiel von einem Jungen ein, der auf die Hauptschule kam und dachte, das sei die »High-School«, weil er gar nicht wusste, was Hauptschule hier eigentlich bedeutet.

Leider gibt es tatsächlich auch Schulen, die nicht nur die geflüchteten Kinder durch eigene Vorbereitungsklassen von den anderen Schüler*innen trennen, sondern diese auch noch räumlich separieren. Das geht so weit, dass es sogar Schulen gibt, die eine eigene Läuteordnung haben, also andere Pausenzeiten für die Kinder und Jugendlichen aus den VKL. Das führt dazu, dass die geflüchteten Schüler*innen überhaupt nicht die Möglichkeit haben, irgendwie mit anderen Kindern Kontakt aufzunehmen. Es gibt leider auch Aussagen von Schulleitern, die die Eltern der Kinder der Mehrheitsgesellschaft beruhigen und sagen: »Sie brauchen sich keine Sorgen machen, wir haben zwar eine Vorbereitungsklasse an der Schule, aber die kommen ja nicht zusammen.« Das lässt sich natürlich nicht pauschalisieren, es gibt zum Glück viele Schulen, die sich bemühen, es gut zu machen. Aber diese anderen Fälle gibt es eben auch. Hinzu kommt: Nach der Gesetzeslage in Baden-Württemberg nehmen die Kinder in den VKL nicht am Ganztagesunterricht teil. Viele Schulleitungen tun das trotzdem, aber sie bekommen dafür keine Ressourcen. Das ist wirklich institutionelle Diskriminierung vom Feinsten.

Ich habe jetzt ausschließlich institutionelle Formen von Diskriminierung aufgezählt und mich nicht auf die Erfahrungsebene der Schüler*innen bezogen. Aber es ist genau dieser institutionelle Hintergrund, vor dem die einzelnen Kinder und Jugendlichen

ihre Diskriminierungserfahrungen machen. Und gleichzeitig kann die einzelne Schule gar nicht anders, denn Lehrkräfte sagen: »Wie soll ich es denn machen, wenn ich vom Staat einfach im Stich gelassen werde?«

Maria Kechaja: Ich muss da doch nochmal ganz kurz einhaken, ohne das zu relativieren. Ich finde diese Zustände total furchtbar. Aber sie haben Geschichte. Sie sind nichts Neues. Ich will damit auf keinen Fall sagen, dieses Phänomen ist nicht neu und deswegen weniger schlimm, sondern es hat eine Geschichte in Deutschland. Institutioneller Rassismus und andere Formen der Diskriminierung, wie Monika Gessat sie gerade beschrieben hat, das haben wir schon immer gehabt. Das Gleiche habe ich in meiner Biografie auch durchgemacht. Separierte Klassen, separiertes Gebäude, die ausrangierten Stühle und Tische der deutschen Jugendlichen und, und, und ... Das war alles schon da. Diese Zuschreibung: »Du kannst kein Deutsch – du kommst auf die Förderschule.« Standard für so viele migrantische Kinder seit Jahrzehnten.

Ein Gespräch mit Raphael Bak und Karim Fereidooni

»Es geht auch um die Lehrer*innengesundheit«

Heteronormativität und Rassismus im Lehrer*innenzimmer¹

Welche Diskriminierungserfahrungen machen Lehrkräfte in den Bereichen Rassismus und Heteronormativität in der Schule?

Karim Fereidooni: Schwarze deutsche Lehrkräfte oder Lehrer*innen of Color machen oftmals die Erfahrung, dass ihnen ihr Deutschsein abgesprochen wird, obwohl sie sich selbst als Deutsche verstehen.²

Das führt im zweiten Schritt häufig dazu, dass ihre fachliche Kompetenz angezweifelt wird, was wiederum zur Folge hat, dass die Betroffenen sich besonders stark darum bemühen, als kompetent wahrgenommen zu werden. Daraus resultiert zusätzlicher Stress in der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsstunden sowie in Bewertungssituationen. Unter Umständen kann es bei Prüfungs- und Bewertungssituationen zu einer ungerechten Beurteilung durch die Fachleiter*innen und/oder Schulleiter*innen kommen, denn rassistisches Wissen über spezifische Menschen ist in der gesamten Gesellschaft, somit auch in der »Mitte der Gesellschaft«, virulent. Die betroffenen Lehrer*innen haben oftmals das Gefühl, mehr leisten zu müssen als Andere, und insbesondere von ihren Kolleg*innen und Vorgesetzten nicht anerkannt zu werden.

Rassistische Diskriminierungen erleben Lehrkräfte auch in Bezug auf ihre faktischen und/oder zugeschriebenen Sprachkenntnisse. Die betroffenen Personen sollen zum Beispiel ihre nichtdeutsche Muttersprache nicht im Lehrerzimmer sprechen. Es gibt eine Schule im Ruhrgebiet, an der ein Türkisch-Leistungskurs existiert. An dieser Schule dürfen die Lehrkräfte für das Fach Türkisch im Lehrerzimmer nicht auf Türkisch über türkische Literatur sprechen, weil sich die Schulkonferenz dagegen ausgesprochen hat. Diese Fachgespräche über Unterrichtsinhalte müssen sie deshalb außerhalb der Schule führen. In Bezug auf Sprache gibt es also nicht nur Sanktionsmechanismen, die die Schüler*innen betreffen, sondern diese Maßnahmen gelten oft auch für die Lehrkräfte.

Andere Lehrkräfte werden zum Beispiel immer wieder benachteiligt, wenn es um Beförderungsstellen geht. Ich hatte im Rahmen meiner Dissertation mit einem Fall zu tun, bei dem sich ein Lehrer an einer neuen Schule um eine Beförderungsstelle bewor-

1 Das Gespräch führten Marc Holland-Cunz und Lukas Hezel.

2 Der Interviewte beruft sich bei seinen Aussagen auf seine Dissertation zum Thema »Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹ im deutschen Schulwesen« aus dem Jahr 2016.

ben hatte und die neue Schulleitung ihm sagte: »Ich muss Sie in einer Revision³ sehen.« Daraufhin sagte der Bewerber: »Aber ich habe die Revisionsstunde doch mitgebracht. Da hat mich mein ehemaliger Schulleiter vor Antritt an der neuen Schule geprüft und eine erneute Revision ist rechtlich nicht zwingend erforderlich.« Der neue Schulleiter beharrte aber: »Nein, ich möchte Sie sehen, weil Sie ja vorher an einer Gesamtschule waren und dort läuft das ganz anders als an unserem Gymnasium.« Der betreffende Lehrer berichtete: »Nein, ich war nie an einer Gesamtschule, ich war auch an meinem vorherigen Wohnort an einem Gymnasium.« Der neue Schulleiter entgegnete wieder: »Ja, aber der Migrantanteil ist dort doch so hoch. Das ist doch kein Gymnasium mehr, sondern für mich ist das eine Gesamtschule und ich möchte Sie auf jeden Fall nochmal prüfen.«

Eine besondere Situation gibt es für Lehrerinnen, die ein Kopftuch tragen. In vier von sechzehn deutschen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Saarland) gibt es einen Kopftucherlass. Das heißt, Referendarinnen dürfen zwar mit Kopftuch unterrichten, aber als ausgebildete Lehrkräfte dürfen sie nicht damit arbeiten. Innerhalb dieser Kopftucherlasse gibt es auch nochmal Unterschiede: In Berlin beispielsweise gibt es das sogenannte »laizistische« Modell, bei dem alle religiösen Symboliken verboten sind, also auch das christliche Kreuz und die jüdische Kippa. In Bayern und bis 2015 auch noch in NRW galt das sogenannte »christlich-jüdisch-abendländische« Modell. Dadurch waren das Kreuz und die Kippa explizit vom Verbot ausgenommen. Nur das muslimische Kopftuch war verboten.

Eine andere institutionelle Ungleichbehandlung ist die mangelnde Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse. Dies betrifft insbesondere Nicht-EU-Staatsbürger*innen, die zum Teil nicht einmal die Chance haben, ihre Zertifikate durch einen Kurs nachzuerwerben. Sie müssen dann mitunter das ganze Studium noch einmal absolvieren.

Raphael Bak: Das Risiko, an Schulen diskriminiert zu werden, ist äußerst hoch und eine alltägliche Praxis. Das spiegelt nicht nur meine persönliche Erfahrung wider, sondern geht zurück auf zahlreiche Erfahrungsberichte von mir bekannten Lehrkräften und nicht zuletzt auf die im Jahr 2017 veröffentlichte Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) zu Diskriminierungserfahrungen von LSBTIQ*(lesbisch-schwul-bi-trans*-inter*-queer)-Lehrkräften sowie ihren Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität am Arbeitsplatz (ADS 2017).

Dabei stehen LSBTIQ*-Lehrkräfte in einem Spannungsverhältnis – die eigene sexuelle und geschlechtliche Identität »bekanntzumachen« und sich gleichzeitig vor Ausgrenzung und Mobbing zu schützen. Mit Blick auf die Ergebnisse der Studie lässt sich feststellen, dass 43,5 Prozent der LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland an ihrer Schule offen mit ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität umgehen; gleichzeitig sprechen ebenso viele (43,6 Prozent) explizit nicht darüber. Aus einer heteronormativitäts-

3 Fachliche Begutachtung einer Lehrkraft durch die Schulleitung.

kritischen Perspektive ist der Umgang mit Outing bei LSBTIQ*-Lehrkräften nicht unproblematisch, denn keine Person in der Schule käme auf die Idee, sich als heterosexuell zu »outen« oder »outen« zu müssen.

Hinzu kommt, dass für viele Lehrkräfte bereits das Thematisieren von Homosexualität den Verdacht impliziert, selbst homosexuell zu sein, was viele davon abhält, das Thema aufzugreifen.

Darüberhinausgehend berichten mir in diversen Fortbildungsseminaren »geoutete« LSBTIQ*-Lehrkräfte, dass sie kontinuierlich das Gefühl haben, unter Beobachtung zu stehen. Dies betrifft insbesondere schwule Lehrer. Ich erinnere mich an eine geschilderte Erfahrung eines schwulen Lehrers, der nach seinem »Outing« nicht mehr auf Klassenfahrten geschickt wurde. Natürlich hat die Schulleitung die Entscheidung offiziell anders begründet, allerdings bleibt die Vermutung, dass noch immer stark verankerte Vorurteile und Stereotypen ausschlaggebend waren.

Outing in der Schule ist keineswegs ein Garant für einen diskriminierungsfreien Umgang mit LSBTIQ*-Lehrkräften. Die angeführte ADS-Studie zeigt, dass fast ein Drittel der befragten Lehrkräfte Diskriminierungen aufgrund ihrer LSBTIQ*-Identität erlebt haben. So geben neun von zehn Personen an, dass sie mehr als einmal Diskriminierung erlebt haben. Dabei handelt es sich beispielsweise um soziale Herabwürdigungen, materielle Benachteiligungen oder – in seltenen Fällen – auch körperliche Übergriffe. Als Verursacher*innen von Diskriminierungserfahrungen werden in der Studie vor allem Schüler*innen genannt, die von den betroffenen Lehrkräften unterrichtet wurden.

Oft wird davon ausgegangen, dass Diskriminierungserfahrungen nur von Lehrkräften gemacht werden, die sich selbst auch tatsächlich als LSBTIQ* bezeichnen. In Wirklichkeit betreffen Heteronormativität und Homophobie aber alle, die in irgendeiner Form von gesellschaftlich tradierten Vorstellungen von »Männlichkeit« und »Weiblichkeit« abweichen. Nina Degele spricht in diesem Zusammenhang von einem *heterosexuellen Normalisierungsregime*, da die Natürlichkeit von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als unhinterfragter gesellschaftlicher Tatbestand gilt, welcher sich selbst weder benennen muss noch legitimierungsbedürftig wäre (Degele 2008, S. 89). Jede*r kann sich, unabhängig von seiner oder ihrer tatsächlichen sexuellen oder geschlechtlichen Identität, damit konfrontiert sehen, plötzlich als »schwul« oder »lesbisch« bezeichnet zu werden. Das lässt sich zum Beispiel daran festmachen, wenn die Stimme eines Lehrers für die Schüler*innen eher »weiblich« klingt oder er sich »zu« auffällig oder modisch kleidet. Durch die Zuschreibung bestimmter stereotypisierender Attribute geht es hier also ganz allgemein um gesellschaftliche Geschlechternormen, nicht nur um die Probleme einer bestimmten Minderheit.

Das, was in der Studie als »soziale Herabwürdigung« bezeichnet wird, lässt sich in der alltäglichen Praxis in Form von Beschimpfungen und von suggestivem Sprechen beobachten. Dies geschieht auch im Klassenraum, wo Lehrkräfte natürlich alles mitbekommen, darauf allerdings meistens nicht reagieren. Ich kann mich selbst daran erinnern, wie häufig Schüler*innen, ohne meine sexuelle Identität tatsächlich zu kennen,

aufgrund meiner Kleidung oder meines scheinbar nicht als »männlich« gelesenen Verhaltens untereinander gesagt haben: »Schau mal, der zieht sich so und so an, der muss auf jeden Fall schwul sein.« Und das ist das, was besonders wehtut. Also diese subtile, versteckte Diskriminierung, die sich in Form von Kommentaren, Lästereien, Beleidigungen und Beschimpfungen hinter dem Rücken äußert.

Welche Folgen und Auswirkungen haben diese Erfahrungen für die betroffenen Lehrkräfte?

Karim Fereidooni: In Bezug auf Rassismuserfahrungen möchte ich zunächst gern auf die Frage eingehen, ob die Lehrkräfte überhaupt wahrnehmen, dass sie diskriminiert werden. Das ist meiner Meinung nach einer der spannendsten Befunde meiner Dissertation. Ich habe für meine Forschung in einem ersten Schritt 159 Referendar*innen und Lehrer*innen mit einem Fragebogen dazu befragt, ob sie im Berufskontext Schule diskriminiert wurden. 60 Prozent haben »Ja« angekreuzt, 40 Prozent haben angegeben, keine Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben.

Aber in der qualitativen Auswertung, das heißt in zehn Interviews, die ich anschließend mit ausgewählten Teilnehmer*innen geführt habe, hat sich etwas sehr Interessantes gezeigt. Fünf der ausgewählten Personen hatten im Fragebogen »Ja« angekreuzt, die anderen fünf »Nein«. In den Interviews berichteten dann aber alle zehn von denselben eklatanten Rassismuserfahrungen, also auch diejenigen, die vorher der Meinung waren, nicht diskriminiert worden zu sein. Nach meinen Forschungsergebnissen können die Betroffenen das Erlebte also oft nicht richtig zuordnen oder benennen.

Ich denke, das hat damit zu tun, dass die Thematisierung von Rassismus, wie es Astrid Messerschmidt gut formuliert, immer mit Risiken verbunden ist (2011, S. 41–57). Die Thematisierung ist schwierig, weil Distanzierungsmuster wirken. Zum Beispiel, indem man sagt: »Rassismus gab es in der Vergangenheit, etwa von 1933 bis 1945, aber seither nicht mehr.« Das passiert, weil die meisten Menschen gar nicht wirklich wissen, was Rassismus überhaupt ist, schließlich hat dieser sich auch stark gewandelt. Während vor 1945 noch der klassisch biologistische Rassismus dominant war, der die Menschen in verschiedene Rassen einteilte und daraus eine Hierarchie ableitete – operationalisiert über das Merkmal Hautfarbe –, hat sich der Rassismus nach 1945 zu einer Art Neorassismus weiterentwickelt. Heute wird beispielsweise die faktische oder zugeschriebene »Herkunft«, »Kultur« oder Religionszugehörigkeit als bestimmendes Merkmal hergenommen, um Menschen abzuwerten.

Hinzu kommt laut Messerschmidt, dass die Mehrheit der Menschen in Deutschland glaubt, die gesellschaftliche »Mitte«, zu der sich die Lehrkräfte wahrscheinlich größtenteils zählen, weil sie den Eid auf das Grundgesetz geleistet haben, sei frei von Rassismus. Es gibt ein kollektives Selbstbild, demzufolge »wir« nicht rassistisch sein können, weil »wir« ja nicht die AfD oder die NPD wählen. Dieser Sachverhalt macht es sehr schwer, über Rassismus zu sprechen.

Der dritte Faktor, den Messerschmidt anführt, ist die Skandalisierung. Viele Menschen haben im Laufe ihres Lebens gelernt, dass ihnen, wenn sie ihre Rassismuserfahrungen thematisieren, im bundesdeutschen Kontext nicht mit Verständnis, sondern mit einer Abwehrhaltung begegnet wird. Da kommen dann Reaktionen wie: »Wie kannst du es überhaupt wagen, jemand des Rassismus zu beschuldigen? Ich kenne den Kollegen, der ist nett. Der ist kein Nazi. Das war bestimmt nicht so gemeint.« Das sind Standardsätze, die immer wieder kommen.

Viele Menschen haben vor diesem Hintergrund gelernt, ihre Rassismuserfahrungen nicht zu thematisieren, weil sie das nachvollziehbarerweise als risikoreiches Unterfangen empfinden. Deswegen verleugnen oder dethematisieren viele ihre eigenen Erfahrungen.

Wenn jemand offen sagt, »Ja, ich habe Rassismuserfahrungen gemacht«, kommt es laut Arzu Çiçek, Alisha Heinemann und Paul Mecheril häufig zu *sekundären Rassismuserfahrungen* (2014, S. 309–326). Das ist etwa der Fall, wenn andere Personen, die diese Erfahrungen selbst nicht machen, daraufhin so etwas antworten wie: »Nein, das glaube ich nicht, da könnten auch andere Erklärungsmuster gelten. Du bist zu empfindlich.« Dieses ständige Ausweichen und die Weigerung, über Rassismus zu sprechen, machen sekundäre Rassismuserfahrungen aus.

So äußerte eine Lehrkraft im Forschungs-Interview, dass es nur scherzhaft und nicht ernst gemeint sei, wenn der Kollege ihn vor den Schüler*innen als »Kameltreiber« bezeichnete. Viele Betroffene übernehmen also selbst diese Relativierungen, um nicht als »Störfaktoren« in den Fokus zu geraten. Schule ist generell darauf ausgerichtet, Personen, die den »normalen Ablauf« (was auch immer das sein mag) des Systems stören, zu sanktionieren. Das gilt sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrkräfte. Letztere werden zum Beispiel nicht befördert, wenn sie sich gegen Rassismus engagieren. Die Thematisierung von Rassismus ist immer ein risikoreiches Unterfangen; auch bei Schüler*innen, wie Wiebke Scharathow (2014) festgestellt hat.

Während ein Teil der Betroffenen eklatante Rassismuserfahrungen macht, diese aber nicht benennen kann, sagt ein anderer Teil der Untersuchungsteilnehmer*innen: »Ich wurde zwar rassistisch diskriminiert, aber ich will doch dazugehören und deswegen habe ich das ausgeblendet. Ich muss mit den Kollegen ja noch 30 oder 40 Jahre zusammenarbeiten.«

Einige Betroffene sagen deshalb auch, dass sie sich unsicher seien, ob das wirklich Rassismuserfahrungen waren, weil die Kolleg*innen ja eigentlich immer nett seien. Nur manchmal sagen sie eben Dinge, bei denen die Untersuchungspartner*innen dann wirklich (körperliche) Bauchschmerzen bekommen. Bei einer Befragten haben sich die Rassismuserfahrungen so sehr gewaltsam in den Körper eingeschrieben, dass sie beispielsweise operiert werden musste.

Überhaupt spielt diese somatische Ebene bei Rassismuserfahrungen eine Rolle. Es geht also auch darum, welche Auswirkungen Rassismus auf die Gesundheit von Lehrkräften hat. Wir müssen uns die Frage stellen, welche körperlichen und psychischen Auswirkungen Rassismuserfahrungen haben. Dazu haben zum Beispiel Amma Ye-

boah (2017) und Astride Velho (2011) wissenschaftlich gearbeitet und publiziert. Ihre Studien belegen, dass sich Rassismuserfahrungen auch psychosomatisch sehr negativ auswirken.

Einige der Untersuchungsteilnehmer*innen in meiner Studie haben das Referendariat abgebrochen, weil sie dem Druck nicht mehr gewachsen waren. Sie wollten sich dem nicht mehr aussetzen. Andere haben das Referendariat abgebrochen, weil sie keine Ausbildungslehrer*innen gefunden haben. Diese wollten sie wegen bestimmter Merkmale, zum Beispiel, weil sie Kopftuch trugen oder angeblich nicht gut Deutsch sprachen, einfach nicht ausbilden und haben ihnen das auch ganz klar so gesagt.

Raphael Bak: Wie bereits gesagt, gehen etwa 44 Prozent der LSBTIQ*-Lehrkräfte an ihrer derzeitigen Schule mit ihrer sexuellen und geschlechtlichen Identität nicht offen um. Sie tun das aus bestimmten Gründen nicht, und ich finde es wichtig, diese Gründe nochmal zu benennen. Von etwa 60 Prozent der in der Studie Befragten wird angegeben, dass sie Stigmatisierungen befürchten und Angst haben, nicht mehr respektiert und ausgegrenzt zu werden.

Als Folge davon bringen zum Beispiel LSBTIQ*-Lehrkräfte viel seltener persönliche Gegenstände mit an ihren Arbeitsplatz. So etwas wie das Aufstellen eines Bildes von gleichgeschlechtlichen Partner*innen oder auch von Regenbogenfamilien wird bewusst gemieden, weil damit sofort auch ein Outing einhergeht. Hinzu kommt, dass sie ihre Partner*in nicht zu schulischen Veranstaltungen mitnehmen, weil die Angst, als ungleichwertig angesehen zu werden, zu groß ist. Demzufolge haben Diskriminierungserfahrungen hohe Alltagsrelevanz, sowohl die erlebte als auch die befürchtete.

Gleichzeitig gibt es viele heterosexuelle Lehrkräfte, die sehr offen mit ihrem Privatleben umgehen und ganz selbstverständlich erzählen: »Ich habe eine Familie, ich habe Kinder und ich bin verheiratet, ...«. Tut jemand das nicht, so kann das verdächtig wirken: »Bei dieser Person stimmt vielleicht irgendetwas nicht, die hat etwas zu verbergen.«

Es gibt deshalb auch viele LSBTIQ*-Lehrkräfte, die sagen, dass ihre sexuelle oder geschlechtliche Identität eine Privatsache ist. Die Umkehr davon ist sehr spannend. Für die meisten heterosexuellen Menschen ist es ganz normal, ständig über ihr Privatleben zu erzählen, ohne dass ihnen das irgendwie als Privileg bewusst wäre. Und da sind wir beim Kern der Sache, genau so funktioniert nämlich *Heteronormativität*. Sie drückt sich darin aus, dass immer und überall selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass jeder Mensch, der einem gegenübersteht, die sexuelle und geschlechtliche Identität hat, die ich ihm auf Grundlage der gesellschaftlichen Norm zuschreibe.

Laut ADS-Studie geben mehr als die Hälfte der Befragten an, dass ihre Situation am Arbeitsplatz sie sehr belastet, viele hatten im Kollegium keine Personen, mit denen sie sich darüber austauschen konnten. Über 40 Prozent berichten, dass sie misstrauischer geworden sind, auch gegenüber den Kolleg*innen und Vorgesetzten. Ein Fünftel der Betroffenen geben an, dass ihre sozialen Kontakte durch die Diskriminierungserfahrungen eingeschränkt wurden oder ganz abbrachen. Ein Zehntel der Befragten er-

zählte sogar von körperlichen Übergriffen und psychischen Beeinträchtigungen, also Depressionen.

Ich glaube, dass vor allem die Nicht-Thematisierung von Heteronormativität und sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Querschnittsaufgabe für alle angehenden Lehrkräfte in der Lehrer*innenausbildung stark dazu beiträgt, dass die Unsicherheit in dieser Frage wächst – sowohl bei den betroffenen als auch den nicht betroffenen Lehrkräften.

In dieser Hinsicht hat sich etwa in NRW in den letzten Jahren nur bedingt etwas geändert. In der Ausbildungsordnung für Referendar*innen wurde zwar vor fünf Jahren hinzugefügt, dass angehende Lehrkräfte Kompetenz im Umgang mit »Vielfalt« erwerben sollen. Die Entwicklung einer diversitätsbewussten Haltung impliziert aus meinem Diversitätsverständnis auch die Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. In der praktischen Umsetzung dieser Ausbildungsordnung findet diese allerdings so gut wie nicht statt. Das, was hier mit Vielfalt gemeint ist, bezieht sich erfahrungsgemäß ausschließlich auf Migration, und zwar nur mit Blick auf Schüler*innen. Angehende Lehrer*innen sollen also für den Umgang mit Jugendlichen mit dem sogenannten Migrationshintergrund fit gemacht werden – was zusätzlich aus rassistischer Perspektive sehr problematisch ist.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Internalisierung von homo- und trans*phober Diskriminierung – also das Phänomen, dass sich die ständige Abwertung von außen auch negativ auf das eigene Selbstwertgefühl auswirkt und Betroffene mitunter die Verantwortung für ihre Diskriminierungserfahrungen bei sich selbst suchen. Diese Internalisierung ist, denke ich, besonders bei jüngeren Kolleg*innen oft noch sehr präsent und nicht bewältigt. Das trägt wiederum dazu bei, dass die betroffenen Lehrkräfte kaum als positive Vorbilder, zum Beispiel für nicht-heterosexuelle Schüler*innen, fungieren können. Damit verstärken sie, ohne das zu wollen, den heteronormativen *status quo*, anstatt sich aktiv dagegen einzusetzen.

Karim Fereidooni: Ja, solche Phänomene gibt es auch im Bereich Rassismus. Magdalena Knappik und İnci Dirim (2012) haben das in einem Artikel sehr gut veranschaulicht. Dort beschreiben sie die folgende Situation: Eine türkischsprachige Lehrkraft geht im Klassenraum auf einen Schüler zu und spricht ihn auf Türkisch an. Sie sagt zu ihm: »Wie sieht das denn hier aus? Was ist das bloß für ein Chaos! Räum sofort deinen Tisch auf! Was sollen denn die Deutschen von uns denken?«

Das ist ganz klar eine Form von Internalisierung und Reproduktion des rassistischen Wissens über »Türk*innen«. Meiner Ansicht nach besitzt die türkische Sprache hier eine Sanktionierungsfunktion. Dazu kommt dann noch diese Ebene, dass »wir«, also als Gruppe, »den Deutschen«, den eigentlich wichtigen Personen, zeigen müssen, dass »wir« keine »stereotypen Türken« sind, sondern ordentlich, und dass wir unsere Tische aufräumen.

Karim, du beziehst dich in deiner Dissertation auf ein Zitat von Angela Merkel, in dem sie sagt, dass »wir« in Deutschland mehr Lehrkräfte mit sogenanntem Migrationshintergrund brauchen. Aber stimmt die weit verbreitete Annahme denn überhaupt, dass heterogenere Kollegien quasi automatisch zu weniger Rassismus in der Schule führen würden?

Karim Fereidooni: Auf der einen Seite bin ich der Überzeugung, dass sich die gesellschaftliche Diversität in allen Berufsgruppen widerspiegeln sollte. Wenn also 20 oder 25 Prozent der Bevölkerung einen sogenannten Migrationshintergrund⁴ besitzen, dann sollte sich das auch in den Schulkollegien entsprechend widerspiegeln. Wenn die Landesregierung NRW aktuell von gerade mal einem Prozent an Lehrkräften mit Migrationshintergrund ausgeht, dann zeigt das eine eklatante Diskrepanz.⁵

Auf der anderen Seite muss man sich aber fragen, ob mehr Heterogenität tatsächlich zu weniger Rassismus führen würde. Da würde ich sagen: Nein, da gibt es keinen Automatismus. Der rassismuskritische Ansatz, den ich vertrete, geht davon aus, dass alle Personen, also auch Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund, rassistisches Wissen besitzen und dieses im Alltag einsetzen. Nur bei Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund ist es eben so, dass sie häufig nicht die gesellschaftliche Macht haben, um ihre rassismusrelevanten Wissensbestände in die Wirklichkeit zu übertragen. Faktische oder zugeschriebene Migrant*innen haben in Bezug auf gesellschaftlich wichtige Teilbereiche wie Arbeits-, Wohnungs- und Bildungsmarkt nur sehr begrenzte Möglichkeiten, andere Menschen von der Teilhabe auszuschließen.

Rassismuskritik muss aus meiner Sicht ein ganz normaler Bestandteil der Lehrkräfteausbildung werden. Nur so könnten alle Personen, auch Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund, ihre rassismusrelevanten Wissensbestände aufarbeiten.

Welche Beschwerde- und Unterstützungsmöglichkeiten gibt es denn für Lehrer*innen, die von Diskriminierung betroffen sind? Und was hat sich für Lehrkräfte mit der Einführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) geändert? Ist das ein Mechanismus, der in der Schule effektiv greift?

Raphael Bak: Zunächst ist es sehr bedauernd, dass das AGG erst im Jahr 2006 in Kraft getreten ist, und zwar nachdem mehrere EU-Vertragsverletzungsverfahren gegen die Bundesrepublik Deutschland eingeleitet wurden. Das zeigt deutlich, dass es zu diesem Zeitpunkt eigentlich keinen politischen Willen dazu gab, sich konsequent gegen Diskriminierung in Deutschland zu positionieren. Das AGG kann ein wichtiges Inklusionsinstrument sein. Es ist zum Beispiel gut, dass allmählich systematische Stu-

4 Zur Kritik an dieser Begrifflichkeit siehe Fereidooni/Massumi 2016.

5 Diese Zahlen sind nur Schätzungen, die auf Hochrechnungen aus dem Mikrozensus beruhen. »Migrationshintergrund« wird beim Antritt des Referendariats nicht abgeprüft.

dien und Erhebungen stattfinden, die immer mehr Erkenntnisse und neue Wissensstände über Diskriminierungspraxen in Deutschland hervorbringen.

Sehr positiv finde ich zum Beispiel die Art und Weise, wie in England mit dem Thema umgegangen wird. Ich habe dort vor acht Jahren an einer Schule unterrichtet, wo die sogenannte *Diversity Policy* eine standardisierte und strukturell verankerte Form des Umgangs in der Arbeitswelt war und es an der Schule sogar einen Diversitybeauftragten gab. Davon sind wir hier in Deutschland noch weit entfernt. Dort wurde ich in einem Vorstellungsgespräch nicht nur darauf hingewiesen, dass es ein Antidiskriminierungsgesetz gibt, welches mich als Lehrkraft und meine Schüler*innen vor Diskriminierung schützen soll, sondern ich wurde auch gefragt, wie ich gedenke, als Lehrkraft mit Vielfalt im Unterricht umzugehen. Ich habe mich über diese Frage damals sehr gefreut, weil es etwas über den schulischen Umgang mit Diskriminierungsschutz und der Achtung sowie Gewährung von Menschenrechten aussagt.

Ich würde mir wünschen, dass das AGG im Blick auf das Schulpersonal sowie die Schüler*innenschaft deutlich mehr Bedeutung bekommt. Ich vermute, und das bestätigt auch die ADS-Studie, dass die meisten Lehrkräfte überhaupt nicht wissen, dass dieses Gesetz existiert und was dieses Gesetz bewirken kann. Hinzu kommt, dass bisher Beratungsstellen fehlen, die genug Handlungsbefugnisse hätten, um auch im Sinne des AGG im Kontext Schule wirken zu können.⁶

Daraus folgt für mich die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Klärung des Bildungsauftrages – dessen Kern muss sein, Vielfalt als gesellschaftlichen Grundwert zu begreifen und institutionell zu schützen (Yildiz/Bak 2016).

Karim Fereidooni: Ich kann dem nur zustimmen. Ich denke, dass wir unabhängige Beschwerdestellen mit Weisungsbefugnis schaffen müssten, sowohl für Schüler*innen und Eltern als auch für Referendar*innen und Lehrkräfte (El/Hashemi Yekani 2017). Das Problem ist, dass es zwar das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz gibt, faktisch aber sehr schwer zu beweisen ist, ob jemand von jemand anderem in einer hierarchischen Institution rassistisch diskriminiert wurde.⁷

Schüler*innen wissen sehr gut, dass die Lehrkräfte sie schlechter benoten, wenn sie Rassismus thematisieren. Darauf hat Wiebke Scharathow beispielsweise in ihrer Dissertation hingewiesen (2014). Für betroffene Eltern ist die Situation ebenfalls sehr schwierig, weil sie die Institution Schule als sehr machtvoll wahrnehmen und sich oft nicht trauen, sich gegen sie zu wehren. Für Referendar*innen gilt das Gleiche, weil sie ja ihre Ausbildung beenden möchten und ihre Zukunft davon abhängt. Vieles wird unter den Teppich gekehrt, häufig wird auf Referendar*innen auch ganz offen Druck ausgeübt: »Also, Sie wissen ja, wenn Sie behaupten, bei uns gäbe es Rassismus, dann müssen Sie das Seminar verlassen. Das ist ein Vertrauensbruch gegenüber den Fachseminarleitern.«

6 Beispielhaft zu nennen ist das Modellprojekt in Berlin: ADAS – Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen.

7 Zur Reformnotwendigkeit des AGG siehe Egenberger 2017.

Eine Beschwerdestelle gibt es bisher nur in Berlin. Geleitet wird diese von Saraya Gomis, die dort eine hervorragende Arbeit macht (Gomis 2016). Momentan hat diese Beschwerdestelle aber noch nicht die Macht, um zum Beispiel anzuordnen, dass alle Lehrkräfte sich in Form einer Fortbildung verpflichtend mit Rassismuskritik beschäftigen müssen oder Ähnliches.

Ein möglicher Ansatz wäre, allen Lehrkräften die Analysebrille der Rassismuskritik näher zu bringen, indem man ihnen sagt, dass Rassismus nicht nur etwas mit »den Anderen«, also mit Karim und Muhammed zu tun hat, sondern auch mit Michael und Thomas. Denn wenn Rassismus in der Gesellschaft wirkt, dann wirkt er nicht nur für Karim und Muhammed, sondern er kann ja nur aufrechterhalten werden, wenn Michael und Thomas sich beispielsweise nicht mit ihren eigenen Privilegien beschäftigen und nicht wissen, wie sie Rassismus in ihrem Tun und Lassen reproduzieren. Wie es Eske Wollrad (2005) treffend ausgedrückt hat, beschädigt Rassismus die Integrität aller Menschen.

Ich denke, dass die erste Phase der Lehrer*innenbildung dazu dienen kann, Rassismus zu thematisieren. Beschwerdestellen sind gut, aber erstmal geht es darum, die Professionskompetenz von angehenden Lehrkräften in Bezug auf Rassismuskritik zu erweitern. Lehrer*innen sollten in der Lage sein, sich zwei Fragen zu stellen. Erstens: Was passiert in meinem Unterricht an Rassismusrelevantem? Und zweitens: Führen meine Materialien dazu, dass sich rassismusrelevante Wissensbestände reproduzieren (Massumi/Fereidooni 2017)?

Raphael Bak: Wir müssen, wie Astrid Messerschmidt sagt, uns selbst aufklären, bevor wir andere aufklären können. Das impliziert natürlich auch die kontinuierliche Reflexion eigener Positionierung in bestimmten privilegierten Räumen und Orten.

Karim Fereidooni: Für alle Ungleichheitsstrukturen wie Heteronormativität und Rassismus ist, wie ich finde, ein zentraler Punkt, dass Personen nicht allein deshalb dagegen vorgehen, weil sie der Meinung sind, dass andere Personen davon betroffen sind. Ich plädiere hier für einen Egoismus. Ich möchte Heteronormativität nicht deswegen nicht reproduzieren, um andere zu schützen, sondern in erster Linie, um mich selber zu schützen.

Alles andere führt oftmals zu Paternalismus, also zu der Idee, dass man andere Leute schützen muss. Also erst mal schütze ich mich selbst, oder zivilisiere mich selbst, bevor ich anderen Leuten etwas beibringen will. Zweitens führt das oft dazu, dass man Dank erwartet. »Ich habe doch jetzt wirklich alles für dich getan, warum bist du denn nicht dankbar?« Die Forderung nach Dankbarkeit in pädagogischen Kontexten ist immer schwierig. Da finde ich besser, sich von der Grundidee leiten zu lassen, sich selber schützen zu wollen.

Hat sich eurer Einschätzung nach das Klima in Schulen durch den Aufschwung des Rechtspopulismus in den letzten Jahren geändert? Ist der Ton im Lehrerzimmer rauer geworden?

Raphael Bak: In der Tat glaube ich, dass zum Beispiel die LSBTIQ*-Community seither stärker als Unruhestifter*in wahrgenommen wird. Und zwar bezüglich einer bestimmten Normalitätsordnung von Familie, Geschlecht und sexueller Identität, die da gestört und infrage gestellt wird. Das hat mit Initiativen wie den »besorgten Eltern«, den »Demos für alle«, PEGIDA und der AfD, die sich alle aggressiv gegen die Rechte auf sexuelle Selbstbestimmung, Gleichstellungsgerechtigkeit und nicht zuletzt die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Schule aussprechen, sicherlich stark zugenommen.

Umso wichtiger ist es, aufzuklären und darauf hinzuweisen, dass es hierbei um Grund- und Menschenrechte geht, die anderen Menschen abgesprochen werden, weil sie zum Beispiel gleichgeschlechtlich lieben und leben. Gleichheitsrechte gehören zu den Grundforderungen der Demokratie und mussten hart erkämpft werden. Vielleicht haben wir uns zu stark darauf ausgerichtet, dass extrem rechte Ideologien in Deutschland lediglich eine harmlose Randerscheinung darstellten. Es zeigt sich allerdings, dass der Einfluss der Rechtspopulisten auf die öffentlichen Debatten insbesondere zu Vielfalt, Migration oder Gleichberechtigung neue Feindbildkonstruktionen in der Gesellschaft schafft, die auch im Lehrer*innenzimmer präsent sind.

Wir brauchen deswegen viel mehr Solidarität und politische Bildung untereinander. Wir müssen für ein pluralistisches und vielfältiges Gesellschaftsbild eintreten, das es jeder und jedem von uns erlaubt, das Recht auf Selbstbestimmung auszuüben.

Karim Fereidooni: Ich würde es so einschätzen, dass sich durch die AfD bestimmte Sagbarkeitsfelder nach rechts verschoben haben und bestimmte Sachverhalte, die zum Beispiel im Lehrer*innenzimmer thematisiert werden, heute viel normaler sind als noch vor ein paar Jahren. Viele Personen, die der AfD nahestehen, haben jetzt kräftig Aufwind bekommen. Die Tatsache, dass deren Meinung jetzt auch im Bundestag vertreten ist, führt dazu, dass rassistische Äußerungen nicht mehr versteckt, sondern ganz offen getätigt werden.

Ich denke, dass die AfD, nicht nur in der gesamten Gesellschaft, sondern auch im Lehrer*innenzimmer, jetzt schon stark den Diskurs prägt. Die AfD hat mit ihren Kernthemen Flucht, Asyl und antimuslimischer Rassismus die BRD schon jetzt maßgeblich verändert, zum Beispiel durch die Verabschiedung des Asylpakets I und II. Lehrkräfte, die die AfD wählen, glauben an die Rechtmäßigkeit dieser Maßnahmen und vertreten das auch gegenüber den Schüler*innen.

Die Situation wird sich noch weiter verschärfen, wenn die AfD, jetzt, da sie im Bundestag sitzt, ihre eigene Stiftung bekommt. Mit einer finanziellen Ausstattung von ca. 80 Mio. Euro kann man ganz andere Bildungsarbeit machen. Dann kann man zum Beispiel Schulbücher und Lehrerhefte zu Themen wie sexueller Vielfalt oder Einwanderung und Migration herausgeben. Ich glaube, dass uns das in den nächsten Jahren noch sehr beschäftigen wird (Fereidooni 2017).

Einen positiven Nebeneffekt sehe ich aber immerhin auch. Bevor die AfD nämlich salonfähig wurde, war es sehr häufig so, dass Personen mit Rassismuserfahrungen un-

terstellt worden ist, sie seien einfach zu sensibel. Jetzt auf einmal erkenne ich da aber ein Umdenken. Viel häufiger wird nun gesagt, dass uns das alle etwas angeht. Man erkennt plötzlich die Gefahren. Und das ist ein sehr guter Weg. Denn jetzt ist die gesamte Gesellschaft gefordert, mit dieser rassistischen, heteronormativen, neoliberalen und sexistischen Offensive der AfD umzugehen.

Wir haben also beides: Die Lehrer*innen, die die AfD wählen, gehen jetzt viel offener mit ihrer Meinung um als davor. Aber auch die anderen kommen jetzt aus ihrer Deckung. Es geht nun darum, um demokratische Werte zu kämpfen, und das ist keine rein theoretische, sondern eine ganz praktische Auseinandersetzung um Deutungshoheit im Lehrer*innenzimmer, im Klassenzimmer und in den Schulbüchern.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hrsg.) (2017): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. Berlin: ADS.
- Bak, R./Yildiz, M. (2016): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule – Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als Herausforderung für die Praxis. In: Fereidooni, K./Zeoli, A. P. (Hrsg.), *Managing Diversity – Die diversitätsbewusste Ausrichtung der Verwaltung, des Bildungs- und Kulturwesens und der Wirtschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 183–199.
- Çiçek, A./Heinemann, A./Mecheril, P. (2014): Warum die Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In: Hentges, G./Nottbohm, K./Jansen, M./Adamou, J. (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol, S. 309–326.
- Degele, N. (2008): Einführung Gender/Queer Studies. München: Fink (UTB).
- Dirim, I./Knappig, M. (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Fereidooni, K. (Hrsg.): *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–94.
- Egenberger, V. (2017): Stärkung des Diskriminierungsschutzes in Deutschland am Beispiel des AGG. In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 463–475.
- El, M./Haschemi Yekani, M. (2017): Beschwerdestellen gegen Diskriminierungen in Bildungseinrichtungen. In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 789–795.
- Fereidooni, K./Massumi, M. (2016): Lehren und Lernen in einer Migrationsgesellschaft – eine Einleitung. In: SEMINAR. *Lehrerbildung und Schule*. Ausgabe 04/2016, S. 5–10.
- Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen »mit Migrationshintergrund« im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext. (Volltext unter: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/>)
- Fereidooni, K. (2017): Die Bundestagswahl 2017 und deren Folgen – eine fachdidaktische Perspektive. In: Sowi-Online. (Volltext unter: https://www.sowi-online.de/blog/bundestagswahl_2017_derer_folgen_%E2%80%93_eine_fachdidaktische_perspektive.html)
- Gomis, S. (2016): Warum braucht es Herrschafts-, Diskriminierungs- und Rassismuskritik in Schulen? In: SEMINAR. *Lehrerbildung und Schule*. Ausgabe 04/2016, S. 66–74.

- Massumi, M./Fereidooni, K. (2017): Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Bartsch, S./Glutsch, N./Massumi, M. (Hrsg.): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster: Waxmann. S. 51–76.
- Messerschmidt, A. (2011): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage. Bielefeld: transcript, S. 41–58.
- Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: Transcript.
- Velho, A. (2011): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage. Bielefeld: transcript, S. 113–137.
- Wollrad, E. (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Yeboah, A. (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–161.

Ein Gespräch mit Johanna Bröse und Barbara Schecher

Generation »Mitte-Performance«

Rechtsaffine Jugendliche im Fokus der Präventionsarbeit¹

Als Mitarbeiter*innen der von Prof. Josef Held geleiteten Tübinger Forschungsgruppe für Migration – Integration – Jugend – Verbände wart ihr beide an der Durchführung der Studie »Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung« beteiligt. Was waren der Hauptfokus und die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie?

Johanna Bröse: Die Studie hat zunächst einmal einen recht allgemeinen Ausgangspunkt: die politischen Orientierungen von jungen Menschen im Zusammenhang mit den aktuellen Flucht- und Migrationsbewegungen. Dass wir hierbei den Fokus insbesondere auf die rechtspopulistischen und rassistischen Orientierungen gelegt haben, hat sich durch die zunehmende Verschiebung der gesellschaftlichen Diskurse nach dem »Sommer der Migration« 2015 ergeben. Das Erstarken von rassistischen, autoritären und (standort-)nationalistischen Haltungen ist bis weit in die sogenannte Mitte der Gesellschaft hinein festzustellen. Stärker als in den Jahrzehnten zuvor können rechte Projekte und Bewegungen bestimmen, über welche Themen in der Gesellschaft wie gesprochen wird. Auch politische Konsequenzen der restriktiven Migrationskontrolle, Grenzsicherung und polizeilichen Aufrüstung folgten rasch den Vorschlägen von rechts. Wir wollten wissen, wie diese politisch, medial und gesamtgesellschaftlich zutage tretenden Polarisierungen einen Widerhall bei jungen Menschen finden.

Barbara Schecher: Der Fokus der Studie lag bei Auszubildenden aus zwei gewerblichen und zwei kaufmännischen Schulen im südlichen Baden-Württemberg. Zudem haben wir Gespräche mit gewerkschaftlich Engagierten (vor allem Betriebsrät*innen) derselben Region geführt. Wir haben sowohl quantitative Befragungen mittels Fragebogen durchgeführt als auch qualitative Methoden wie die Gruppendiskussion und Tandeminterviews verwendet. Die Befragten hatten, allgemein gesprochen, gute Zukunftsperspektiven bezüglich ihrer Erwerbsarbeit und gehörten nicht zu den klassischen »Abgehängten«, die im Diskurs über Rechtspopulismus immer wieder als potenziell »gefährdet« genannt werden. Man muss aber vielleicht noch hinzufügen, dass es ein spezifischer ländlicher Kontext mit eigener etablierter rechter politischer Geschichte ist, in dem wir geforscht haben. Somit lassen sich die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf »die Jugend« in Deutschland allgemein übertragen.

¹ Das Interview führte Lukas Hezel.

Die Jugendlichen zeigten insbesondere in den Gesprächen starke vertikale (hier vor allem »wir« gegen »die politischen Eliten«) und horizontale (innen gegen außen – »wir Deutschen etc.« gegen »die Anderen«) Einordnungen von gesellschaftlichen Konflikten. Die medialen und gesellschaftlich virulenten Diskurse um Flucht und Migration wurden übernommen, während globale Kontexte, (Flucht-)Ursachen und Entstehungsbedingungen für Armut und Konflikte kaum thematisiert wurden.

Die Befragten verorteten sich selbst in sehr hohem Maße als unpolitisch und der gesellschaftlichen »Mitte« zugehörig. Sie nehmen sich selbst nicht als politische Subjekte wahr. Politisch rechte Ideologie weisen sie im Sprechen zurück, sie bedienen sich aber der dazugehörenden rechtspopulistischen und rassistischen Deutungsmuster. Diesen Modus der »Mitte-Performance«, in dem man sich selbst als politisch neutral darstellt, haben wir in nahezu jedem Gespräch wiedergefunden.

Johanna Bröse: Aus dieser Position heraus lassen sich auch der starke Standortnationalismus (damit ist ein Nationalstolz gemeint, der mit Deutschland als starker Wirtschaftsmacht verknüpft wird), die sehr deutlich zutage tretenden autoritaristischen »Law-and-Order«-Ansprüche, die rigide Leistungsorientierung und -erwartung gegenüber anderen, der Konventionalismus, sich wieder mehr nach den »bei uns« geltenden Normen zu richten, und auch die Gleichsetzung von »Geflüchteter = Muslim = Gefahr« erklären, die wir bei den jungen Auszubildenden vorfanden. All diese sind Erzählungen der Mitte, denn sie kommen nicht aus einer extrem rechten Ecke, die nun plötzlich alles umwälzt, sondern traten in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten im politischen Kanon aller Parteien zutage.

Obgleich die jungen Auszubildenden immer wieder davon sprechen, sichere Arbeitsplätze zu haben, fanden gesellschaftlicher Abstieg und Prekarisierung als drohende Gefahren in vielen Gesprächen Platz. Allerdings geht es hier explizit um die soziale Lage »der Deutschen«. Eine junge Frau berichtete etwa davon, dass sie bereit sei, jahrzehntelang zu arbeiten und Leistung zu bringen, sie aber nun nicht mehr davon ausgehen könne, dass sie davon leben kann. Ihre Begründungen: Weil es nun die vielen Flüchtlinge gäbe, um die sich der Staat kümmern muss; und wegen dem Terror, den diese ins Land brächten. Der Abbau von Sicherheiten, welche in den multiplen Krisen des Systems begründet sind – dem Abbau des Wohlfahrtsstaats, zunehmend befristeten und prekären Arbeitsplätzen, wegbrechende Rentensicherheiten und so weiter –, sind für die Heranwachsenden also real erfahrbar. Dass die rassistischen Umdeutungen und rechten Folgerungen in den gemeinsamen Gesprächen der Jugendlichen allerdings als Begründungen genügen, ist besorgniserregend.

Noch eine Ergänzung: In der Forschungsgruppe selbst haben sich viele, und zum Teil sehr kontroverse, Diskussionen über unsere Herangehensweise und die Befunde entwickelt. Jede und jeder Beteiligte hat spezifische theoretische Zugänge und politische und praktische Erfahrungen, die dabei eine Rolle gespielt haben.

In der Rechtsextremismusprävention wird in aller Regel davon ausgegangen, dass Jugendliche noch kein gefestigtes Weltbild haben. Josef Held spricht in seiner Rechtsextremismus-Studie von 2008 von rechten Jugendlichen »diesseits« und »jenseits« einer »roten Linie«. Wäre es nicht möglich, Jugendliche vor dem Überschreiten dieser roten Linie noch zum Umkehren zu bewegen, so wären pädagogische oder sozialarbeiterische Präventions- und Interventionsbemühungen zum Scheitern verurteilt. Daher bietet sich anstatt der pauschalen Rede von »rechtsradikalen Jugendlichen« die offener gehaltene Bezeichnung »rechtsaffine Jugendliche« an. Welche empirischen Grundlagen und praktischen Erfahrungen sprechen für die Richtigkeit dieser Annahme? Und wie lässt sich diese »rote Linie« definieren?

Barbara Schecher: Ich persönlich würde diese »rote Linie« bei der Selbstidentifikation als »rechts« beziehungsweise »unpolitisch« ziehen: Die Mehrzahl der von uns befragten Menschen lehnten wie erwähnt eine Bezeichnung als politisch rechts entschieden ab, auch wenn sie viele rechte politische Aussagen teilten. Sie machten auch klar, dass sie ihre eigenen Einstellungen zu Gesellschaft als explizit unpolitisch wahrnehmen.

Rechtspopulistische Akteurinnen und Akteure versuchen sich aktuell, mit Adorno gesprochen, unter einer »Maske der Demokraten« zu verstecken. Sie sind sich selbst ihrer antidemokratischen Intentionen aber natürlich voll bewusst. Den so Adressierten scheint dies jedoch wiederum den Eindruck zu vermitteln, dass menschenverachtende politische Positionen demokratisch legitimiert sind, sodass es einfach zu sein scheint, das eigene Selbstbild als freiheitlich, fortschrittlich und als Schützer*innen sogenannter westlicher Werte beizubehalten, während sie dem eigentlich widersprechende, demokratiefeindliche, sozialchauvinistische und rassistische Positionen artikulieren. Nicht zuletzt fehlt ihnen die Einsicht, ihre Einstellung als politisch relevant anzuerkennen. Bei Menschen, die denken, dass das, was sie tun, unpolitisch sei, hat man andere pädagogische und auch politische Interventionsmöglichkeiten als bei organisierten Neonazis.

Johanna Bröse: Es ist wichtig, neonazistische Überzeugungen und die Übernahme beziehungsweise das Einverständnis mit rechtspopulistischen Diskursen analytisch zu differenzieren, auch wenn die Übergänge fließend sind. Eine mögliche Unterscheidung könnte diese von Barbara genannte rote Linie sein.

Uns persönlich geht es dennoch klar darum, den Diskurs nicht auf diese »rote Linie« zu verkürzen. Dies birgt nämlich die große Gefahr der Normalisierung rechter und reaktionärer politischer Positionen, die bis weit in bürgerlich-sozialdemokratische Räume hineinreichen. Das kann man etwa bei aktuellen Aussagen der Sozialdemokratischen Partei in Österreich, die sich durch die rechte Regierung bemüßigt fühlt, noch rechter zu argumentieren, oder auch bei den Verhandlungen um die Bildung einer großen Koalition in Deutschland Anfang 2018 beobachten, in denen etwa die Frage eines Familiennachzugs bei geflüchteten Menschen eine zentrale Rolle spielte.

Welche subjektiven und objektiven Faktoren begünstigen die Herausbildung (extrem) rechter Einstellungen und Orientierungen bei Jugendlichen? Welche gesellschaftlichen Veränderungen und politischen Dynamiken haben in den letzten Jahren den Aufschwung des Rechtspopulismus, vielleicht mit besonderem Fokus auf Jugendliche, angestoßen und katalysiert?

Johanna Bröse: Diese Frage kurz und bündig zu beantworten ist nicht einfach. Die klare Zweiteilung »subjektiv« und »objektiv« ist zudem schwierig, weil die subjektiven Faktoren in hohem Maße von den objektiven bedingt sind.

Begünstigende Faktoren sind ganz grob in den globalen Prozessen der letzten Jahrzehnte zu finden, in dem immer weiter kriselnden und autoritärer auftretenden neoliberalen Kapitalismus: in zugespitzten Verteilungskämpfen, Verschlechterung der Lebenslagen vieler, in Leistungs- und Konkurrenzdruck, in der Ideologie der Selbstverantwortung von Scheitern, im konstanten Druck der Selbstoptimierung, dem Abbau sozialer und solidarischer Beziehungen untereinander und vielem mehr. Rassismus, Nationalismus und Autoritarismus sind damit Ideologien, die auf handfesten ökonomischen Realitäten aufsetzen. Die verallgemeinerten neoliberalen Normen der Selbstoptimierung und der Selbstverantwortung und die materielle Basis von Einschränkung und Härte, die Menschen gegen sich selbst spüren, kann dazu führen, Härte gegen Andere zu legitimieren. Soziale Teilhabe muss man sich verdienen, so könnte man die Argumentationen einiger Auszubildender zusammenfassen.

Die körperlichen, psychischen und sozialen Kosten der Einordnung unter die Zumutungen und Zwänge des Erwerbslebens sind den Heranwachsenden vielleicht nicht immer bewusst, aber sie wachsen in einem Umfeld auf, in dem diese prägend sind und das Zusammenleben gestalten. Aus der Jugendforschung ist das Bedürfnis von Heranwachsenden nach sozialer Zugehörigkeit – auch als Gegenstrategie zu sozialer Kälte und Individualisierung – schon lange gut untersucht; in der Übergangsforschung, etwa am Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen, werden zudem die gesellschaftlichen, strukturellen Bedingungen einbezogen, die diesen Prozess erschweren. Wir beobachten Anpassungsprozesse oder Zuwiderhandlungen gegenüber Regeln und Normen, Unsicherheiten und Widersprüche – ein »Nicht-auffallen-Wollen«, aufgrund von spezifischen Erwartungen und Rollenbildern –, Brüche im Lebenslauf und so weiter. All das kann in der Jugendphase durchlaufen werden. Hier wären wir dann auch wieder bei den objektiven Faktoren, die einen guten Teil zu dieser sehr komplizierten Gemengelage beitragen, in der potenziell Anknüpfungspunkte an rechten Überlegenheits- und Machtfantasien Wirkung entfalten können.

Barbara Schecher: So kann es dazu kommen, dass uns beispielsweise erwerbstätige junge Frauen erzählen, dass sie eine rechte Partei gut finden, obwohl diese gegen die Erwerbstätigkeit von Frauen ist; dies wird dann aber in Kauf genommen, weil sie es für wichtiger befinden, dass etwas »gegen die Flüchtlinge« getan wird, auch auf Kosten ihrer eigenen Rechte.

Hier zeigt sich die ungeheure Attraktivität des neuen Autoritarismus, den ich als maßgeblich für den Rechtspopulismus sehe: Ich setze mich lieber für die Schlechterstellung Anderer ein, als für meine eigenen Rechte, denn im ersten Fall agiere ich aus einer *privilegierten Position* heraus, was sich natürlich machtvoller darstellt als das Sprechen aus einer *marginalisierten Perspektive*.

Eine andere junge Frau berichtete von der gestiegenen Angst vor sexualisierten Übergriffen im öffentlichen Raum – sie stellt zwar klar, dass sie diese Angst auch schon vor dem Sommer 2015 hatte, es wird aber deutlich, dass das Artikulieren dieser Angst nun auch gesellschaftlich ernst genommen wird, wenn man die Täter als nicht-weiß oder nicht-deutsch markiert, sodass dies ihre Umgangsstrategie damit ist. Sie spricht also mehr als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, und weniger als sexistisch diskriminierte Person. Das verleiht diskursive Macht.

Haben wir es heute mit mehr rechtsaffinen Jugendlichen zu tun als noch vor einigen Jahren oder werden Einstellungen, die vielleicht schon lange latent vorhanden waren, heute nur offener artikuliert? Welche besondere Rolle nimmt dabei der Rechtspopulismus ein, dem es offenbar gelingt, Jugendliche flexibler anzusprechen als die traditionelleren Spielarten der extremen Rechten?

Johanna Bröse: Die verschiedenen Untersuchungen der Tübinger Forschungsgruppe seit den 1990er-Jahren haben gezeigt, dass sich junge Menschen immer weniger in *politisch links* oder *politisch rechts* einteilen lassen wollen. Sie sehen sich klar als politische Mitte.

Das klingt zunächst positiv, würde man nur bei den quantitativen Daten verbleiben. In einer qualitativen Betrachtung wird aber deutlich, dass dies auf einem bestimmten Verständnis von Politik basiert. Sieht man Politik als etwas, was man in einer Form mitgestalten kann, als politische Haltung oder als etwas, das nur »die da oben« machen, das aber mit den Bürger*innen eines Staates nichts zu tun hat. Bei Letzterem wird die politische Mitte implizit oder explizit als unpolitisch und »neutral« verstanden. Unsere qualitativen Daten haben aber gezeigt, hinter dieser apolitischen Performance stehen zum Teil massiv menschenverachtende Einstellungen, die ihre Wirkmächtigkeit entfalten, etwa, wenn man sich die Zahl der gestiegenen rechten Übergriffe in der BRD der letzten Jahre anschaut. Die öffentliche Akzeptanz rechter Deutungsangebote ist gestiegen. Und so lässt sich aktuell, etwa in den autoritären Aggressionen gegenüber migrantisierten und marginalisierten Menschen, die Schuld an Missständen und Krisen der Gesellschaft verschieben. Das machen aber nicht nur Individuen, das ist auch eine *politische Strategie*. Ich würde daher von Konjunkturen des Rassismus und der rechten Formierungen sprechen, die auch damit zusammenhängen, dass das Gesellschaftssystem als solches heute als alternativlos gedacht wird – und dass auch der *Widerstand* gegen diese rechten Verschiebungen und Zuspitzungen *wenig sichtbar* ist.

Barbara Schecher: Die Stärke des aktuellen Rechtspopulismus liegt darin, ein Potpourri an diversen rechten Ideologiesträngen anzubieten, an denen die jungen Menschen sich beliebig bedienen können, während der Knotenpunkt dieser Stränge, rechte und faschistische Ideologie, unsichtbar gemacht wird. So ist viel von unkonkreten Ängsten die Rede, oder lokale »Fake News« werden verbreitet. Beides wird aber nicht als politischer Akt gesehen. Dies macht den Rechtspopulismus für die vielen jungen Menschen, die sich als unpolitisch definieren, sehr attraktiv. Auch und insbesondere, wenn sich die Jugendlichen dadurch als Stärkere inszenieren können, der Rechtspopulismus schafft ihnen in dieser Form ein Identitäts-Angebot. Ich bin jedoch nicht der Meinung, dass dies eine spezifische Vulnerabilität junger Menschen beziehungsweise ein »jugendkulturelles Problem« ist. Dieses Identitäts-Angebot ist für alle Altersgruppen attraktiv.

Ihr habt ja eingangs schon kurz das Phänomen der »Mitte-Performance« erwähnt. Erschwert dieses Phänomen aus eurer Sicht die Präventions- und Interventionsarbeit, weil rechte Einstellungen dadurch verschleiert werden und schwerer zu erkennen sind, oder bedeutet das vielleicht auch eine Chance, weil die Jugendlichen im Grunde ja das Bedürfnis zu haben scheinen, sich von rechten Positionen zu distanzieren?

Barbara Schecher: Wir haben den Begriff so gewählt, weil er ein Phänomen sichtbar macht: Die Mitte-Performance bezeichnet einen Modus, der Zugehörigkeit zur deutschen Dominanzgesellschaft durch Individuen sozial herstellt und präsentiert und eine rechte politische Kultur durch Normalisierung ihrer radikalen Positionen hervorbringt und stützt. Gleichzeitig findet der Versuch statt, sich einer politischen Einordnung zu entziehen, und es ist eine Ablehnung von »politisch rechts« oder »politisch links« als Selbstbezeichnung festzustellen.

Weiteres kennzeichnendes Merkmal der Mitte-Performance ist ein politischer Anti-Antagonismus in der eigenen Peer-Group. Dies bedeutet, dass die Individuen einen politischen Widerstreit mit ihren Bezugspersonen stark scheuen und darauf drängen, dass alle am Diskurs Beteiligten im Grunde die gleiche Meinung hätten. Diese gleiche Meinung zum politischen Geschehen basiert jedoch nicht auf einem tatsächlichen Konsens, der in einer Aushandlung miteinander getroffen wird, sondern hat den Charakter eines Anti-Antagonismus: Unterschiedliche politische Meinungen werden zur Wahrung des sozialen Friedens negiert, marginalisierte am Diskurs beteiligte Positionen wie beispielsweise die der Geflüchteten selbst werden nicht als Teil des Diskurses wahrgenommen.

Und zuletzt ist auch der Neue Autoritarismus sehr kennzeichnend für die Mitte-Performance: Während Formen autoritärer Unterwürfigkeit eher in den Hintergrund treten, ist die Mitte-Performance durchzogen von Konventionalismus und autoritärer Aggression, die sich beispielsweise in Sanktionsfantasien gegen Geflüchtete und Muslim*innen äußert.

Johanna Bröse: Diese Entwicklung stellt demokratische Prozesse, etwa in Bildungskontexten und in der pädagogischen Praxis, vor Herausforderungen. Solche Prozesse sind darauf angewiesen, dass unterschiedliche Interessen und Positionierungen in der Gesellschaft als solche wahrgenommen werden, aber dass davon ausgehend auch Auseinandersetzungen und Verständigungsprozesse stattfinden.

Zusätzlich problematisch ist die Frage, wie eine diskriminierungssensible Bildungsarbeit und Interventionen gegen autoritäre Aggression von Personen aussehen können, wenn die subjektive Motivation für die Mitte-Performance die (imaginierte) Zugehörigkeit zu einem dominanten Kollektiv zu sein scheint. Gleichzeitig wird damit ja deutlich, dass wir dringend mehr Auseinandersetzung mit allen Facetten von Dominanzkultur und gesellschaftlichen Ablehnungshaltungen in der Praxis brauchen, als uns vielleicht bislang bewusst war.

Josef Held vertritt im Umgang mit rechtsaffinen und rechten Jugendlichen einen subjektorientierten Ansatz, der diese mit ihren Einstellungen ernst nimmt und als politisch handelnde und verantwortliche Subjekte anerkennt. Was bedeutet das für die pädagogische Praxis?

Barbara Schecher: Bei Menschen, die die zuvor erwähnte »rote Linie« nicht deutlich übertreten, ist es durchaus sinnvoll, sich die subjektiven Begründungsmuster für ihre politische Einstellung anzuschauen. Manche Zusammenhänge können nur aus der Position des Subjekts heraus sichtbar gemacht werden. Dies bedeutet aber nicht, dass mit diesem Ansatz gleichzeitig eine Legitimation der politischen Einstellung ebenjener Subjekte einhergeht.

Johanna Bröse: Subjektorientierte Forschung heißt dann, die Lebenswelten der Befragten ernst zu nehmen, und wahrzunehmen, wo die Gründe für ihre rechte Orientierung liegen können. So sind zum Beispiel die Lebenswelten der von uns befragten jungen Menschen sehr geprägt vom neoliberalen Diskurs der Agenda 2010 um »Leistungsunwillige«, die mit Sanktionen und Disziplinarmaßnahmen zur Leistung gebracht oder aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden sollen. In unserer Studie wurde deutlich, dass dies eine sehr dominante Weltsicht unter jungen Arbeiternehmer*innen und Auszubildenden ist, die dann wiederum auf restriktive und autoritäre Art und Weise nach außen, an die geflüchteten Menschen, weitergegeben wird. Es verwundert nicht, sie sind ja sozusagen mit dem Beginn dieses spezifischen Diskurses in dieser Gesellschaft groß geworden.

Horizontale und vertikale Ungleichheiten, also Diskriminierungen aufgrund von Herkunft, Geschlecht, körperlichen Ausgangslagen und so weiter, sowie die Schere zwischen Klassenlagen – einem Leben in Armut oder in immer größer werdendem Reichtum – werden aus Sicht der Jugendlichen entweder als »gelöst« angesehen (etwa die »Gleichstellung« von Frauen) oder als individuelle Chance und Ausdruck von Leistungswillen dem Einzelnen zugeschrieben.

Barbara Schecher: Für mich persönlich bedeutet das für die pädagogische Praxis, dass wir die Legitimität von Widerständigkeit und Solidarität vermitteln müssen und gleichzeitig eine erneute Auseinandersetzung mit Autorität und Autoritarismus brauchen. Dabei durchaus auch mit Blick auf die eigenen autoritären pädagogischen Verfehlungen.

Junge Menschen wachsen aktuell in einer Gesellschaft auf, in der die ökonomische Verwertbarkeit von Menschen mit dem »Wert« eines Menschen an sich gleichgesetzt wird. Daran sind auch Pädagog*innen und Bildungsinstitutionen beteiligt. Moralistische Anrufungen, die nicht handlungspraktisch werden, helfen nicht wirklich, wenn die jungen Menschen keine Kultur des Widerspruchs, der Auseinandersetzung, des Streitens praktizieren. So berichteten uns die Auszubildenden, dass Lehrkräfte ihnen immer wieder erklärt haben, wie man über Geflüchtete reden dürfe, wie man sie bezeichnen dürfe und wie nicht. Globale Kontexte von Flucht wie wirtschaftliche Aspekte, Umweltverschmutzung, Krieg und Waffenhandel waren in diesen Ausführungen jedoch kaum Thema, ebenso wenig wie die Lebensrealität der geflüchteten Menschen in Deutschland. Sprache ist wichtig, sie schafft Realität, aber wenn die Menschen, um die es geht, in den Köpfen der Auszubildenden bereits gar keine Subjekte mit biografischer Geschichte sind, dann bringt uns das nur bedingt weiter und kann im schlimmsten Fall als klassistischer Diskurs zur Selbstprofilierung bei gleichzeitiger Reproduktion von Rassismus genutzt werden.

Die Auszubildenden brauchen Vorbilder, die von ihrer eigenen Widerständigkeit berichten und diese somit überhaupt als eine Handlungsoption sichtbar machen, anstatt aus einer Vogelperspektive ohne persönlichen Bezug zu moralisieren. Es muss für diese jungen Menschen erfahrbar werden, dass Widerständigkeit gegen dominante Diskurse nicht mit sozialem Ausschluss auf allen Ebenen einhergeht und dass diese Dinge ganz konkret auch mit ihrem Leben zu tun haben.

Ihr kommt in eurer Studie unter anderem zu dem Ergebnis, dass Jugendliche, die zum Beispiel als ehrenamtliche Helfer*innen regelmäßig in Kontakt mit geflüchteten Menschen sind, deutlich weniger zu rechten und rassistischen Einstellungen tendieren. Wäre es im Sinne einer Präventionsstrategie im schulischen Bereich also sinnvoll, solche Kontakte gezielt zu fördern?

Johanna Bröse: Hier muss ich mit einem Jein antworten. Also mit einem »Nein« zu Begegnung, die dazu dient, das eigene Gewissen zu beruhigen oder einmal etwas von »den Anderen« zu erfahren. Diese Begegnungen geschehen nicht auf Augenhöhe. Und mit einem klaren »Ja« zu kollektiven Begegnungsorten, in denen Begegnungen einen anderen, einen solidarischen Charakter gewinnen.

Wir haben den Kontext Flucht in der Studie auch deshalb ins Zentrum gerückt, weil sich in diesem Bereich in den vergangenen Jahren sehr viele Prozesse der gesellschaftlichen Solidarisierung und des Engagements gezeigt haben, die im Widerspruch zu den exkludierenden Praktiken stehen, die von rechts angeboten werden. Wir haben in

den Gesprächen feststellen können, dass nur ein sehr geringer Teil der Auszubildenden tatsächlich regelmäßige Kontakte zu Personen außerhalb der eigenen »sozialen Blase« haben, vor allem zu geflüchteten Menschen und Unterstützungsstrukturen, aber auch zu Solidaritäts-Gruppierungen oder Gewerkschaften. Also kaum Kontakte zu zivilgesellschaftlichen Gruppen, die Gemeinschaften abseits von »Volk« als dominantem Kollektivbezug fördern. Diejenigen jungen Auszubildenden, die von solchen Orten des Austauschs und der Begegnung berichteten, waren auch weniger bereit, rechtspopulistische und rechte Narrative zu verwenden.

Als schulische Strategie wären gemeinsame Räume für Freizeitgestaltung wichtig, außerdem können Lehrer*innen und Ansprechpersonen, die rassistisch kritisch geschult und bereit sind, Gespräche der Jugendlichen etwa auf die eigene Positionierung in der Gesellschaft zurückzuführen, einen wichtigen Beitrag leisten. Mit einem Blick von dort lassen sich dann vielleicht auch andere Gespräche jenseits der verkürzten Argumentationsmuster von rechts führen: über Leistungs- und Erfolgsdruck, soziale Unsicherheiten, Erfahrungen von Ausgrenzung, solidarische Perspektiven und so weiter.

Barbara Schecher: Es käme darauf an, generell die Lebenssphären der einzelnen Menschen nicht so stark zu vereinzeln und voneinander zu trennen. Dann wäre auch die Frage nach künstlich hergestellten Begegnungen nicht so wichtig. Wenn migrantisierte Menschen monate- und jahrelang in Unterkünften außerhalb jeglichen Stadtgeschehens untergebracht werden und beispielsweise keine finanziellen Mittel für Transport oder Lebensmitteleinkauf haben, verhindert das ganz aktiv Begegnung im Alltag von Menschen.

Ihr schlagt in den Handlungsempfehlungen eurer Studie unter anderem verstärkte Bildungsangebote als ein mögliches Mittel der Prävention vor. Um welche inhaltlichen Schwerpunkte sollte es dabei eurer Einschätzung nach gehen?

Johanna Bröse: Das Stichwort »Prävention« als wohlfeile Lösung ist immer ein bisschen schwierig. Um ehrlich zu sein, hatten wir mit konkreten Handlungsempfehlungen auch aufgrund der Begrenztheit der Studie zu kämpfen. Unsere Analyse, die Methodik und die Fragestellungen waren ja darauf ausgerichtet, vor allem die *Effekte* von rechtspopulistischen und rechten Entwicklungen in den letzten Jahren bei den Jugendlichen anzuschauen und mit ihnen gemeinsam darüber zu sprechen. Ich denke, dass Bildungsangebote im Sinne von Rückvermittlungen eine Möglichkeit sind, um die Komplexität und die Tiefe dieser Effekte sichtbar zu machen.

Prävention selbst muss allerdings, wenn sie sich ernst nimmt, vor allem die *Ursachen* ins Zentrum rücken. In diesem Kontext sind diese Ursachen aber in den globalgesellschaftlichen, kapitalistischen Verhältnissen zu suchen. Die erstarkenden rechten Formierungen bearbeiten ja einen Boden, der jahrelang auf ganz unterschiedlichen Ebenen bereitet wurde. Es sind also in diesem Sinne nicht die plötzlich auftauchenden rechten Jugendlichen (die gab es auch schon vorher), sondern die zunehmende gesell-

schaftliche Akzeptanz beziehungsweise Legitimierung von rechten und rassistischen Orientierungen, der entgegenzutreten ist. Dafür ist eine kontinuierliche Einbindung von gesellschaftskritischen Themen in Bildungsangeboten wichtig.

Barbara Schecher: Ja, das sehe ich genauso. Es ist wichtig, über Rassismus, Rechtspopulismus und Nationalismus zu sprechen, ebenso wie über weitere Prozesse von Ausgrenzungen und Abwertungen, aber eben im Kontext von gesamtgesellschaftlichen und vor allem globalen Zusammenhängen. Das muss viel stärker und selbstverständlicher Teil der Schulbildung sein – wenn es nur als Prävention gedacht wird, wo eigentlich schon Alarmstufe Rot ist, dann kann es nicht genügen. Vor allem geht es aber auch um eine geschichtliche Einordnung der heutigen Lage: Ohne einen Blick auf generationale Prozesse, auf Sozialisation und Umgang mit geschichtlicher Verantwortung, lassen sich auch keine langfristig wirksamen Bildungsangebote etablieren.

Johanna Bröse: Das Stichwort der *generationalen Prozesse* ist wichtig. Wir haben das ja schon vorher erwähnt: Leistungsdruck und neoliberale Flexibilisierung sind die Normalität, mit der die Jugendlichen aufwachsen. Hier ist es für manche noch möglich gewesen, in den eher konservativen Strukturen des ländlichen Raums eine Art verzögerten fordistischen Habitus der Eltern- oder Großelterngeneration mit den globalen Entwicklungen zu vereinen. Also vielleicht im Sinne von einer erträumten Karriere in einem transnationalen Unternehmen und gleichzeitigem regionalen Eigenheim mit fürsorglicher Frau und Kindern. Aber das klappt zunehmend nicht mehr: Die kosmopolitische Diversität und die globalisierten Anforderungen kollidieren mit den tradierten kulturkonservativen, protektionistischen Vorstellungen, wobei beide keine wirkliche Alternative anbieten können. Dies kann, so auch eine Lesart der Studie, durchaus zu einem verstärkten Rollback von bisherig erkämpften demokratischen Errungenschaften in der jüngeren Generation führen.

Literatur

- Held, J. u. a. (2008), Rechtsextremismus und sein Umfeld. Eine Regionalstudie und die Folgen für die Praxis, Hamburg.
- Held, J./Hackl, R./Bröse, J./Schecher, B. (2017): Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung. Politische Orientierungen von jungen Auszubildenden in Baden-Württemberg, Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Lukas Hezel

Die rechte Szene in Deutschland

Erscheinungsformen, Entwicklungen und Agitationsmuster

Dieser Beitrag gibt einen kompakten Überblick über die rechte Szene in Deutschland. Diese ist sehr heterogen und verändert sich ständig, es kann also nicht um eine Darstellung mit Anspruch auf Vollständigkeit gehen. Die hier getroffene Auswahl an vorgestellten Gruppierungen versucht szenetypische Stile, Agitationsmuster und Ideologien exemplarisch vorzustellen und orientiert sich besonders an aktuellen Entwicklungen. Der Hauptfokus liegt dabei auf den für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen besonders relevanten Aspekten.

Einleitung

Begriffe – Agitationsstrategien – Radikalisierungsfaktoren

In diesem Beitrag werden die *Begriffe* »extreme Rechte« und »Rechtsextremismus« aus pragmatischen Gründen synonym verwendet. Dies geschieht allerdings in expliziter Abgrenzung von einer Extremismustheorie, die eine scheinbar neutrale politische »Mitte« der Gesellschaft unterstellt und Probleme vor allem an ihren »extremen Rändern« verortet. Rechte und menschenverachtende Einstellungen sind in unterschiedlichen Ausprägungen auch in dieser »Mitte« weit verbreitet (Heitmeyer 2002–2012, siehe außerdem den Beitrag von Felix Steinbrenner in diesem Band). Zudem führt die implizite Gleichsetzung von rechtem und linkem »Extremismus« in die Irre, da sich beide in ihrem Menschen- und Gesellschaftsbild, in ihren Zielen sowie in ihrem Verhältnis zu Demokratie und Menschenrechten fundamental unterscheiden.¹

Gegenstand dieses Beitrags ist die *rechte Szene*. Dieser Begriff bezeichnet all jene Zusammenhänge, in denen sich Menschen zusammenschließen, die nicht nur einzelne rechte Einstellungen teilen, sondern sich mit Ideologien identifizieren und daraus Handlungen ableiten. Hier kommen also drei analytische Ebenen zusammen:

- *Einstellungs- und Ideologieebene*: Zum Grundrepertoire rechter Ideologien gehören in unterschiedlicher Gewichtung Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, Antikommunismus, Sexismus, die Ablehnung demokratischer und egalitärer Gesell-

1 Heute hat sich der Begriff »Rechtsextremismus« in der Wissenschaft trotz dieser Probleme weitgehend etabliert, wobei er weiterhin sehr kritisch diskutiert und unterschiedlich verwendet wird. Einen exemplarischen Überblick über die Kontroverse geben: Held u. a. 2008, S. 13–25; Salzborn 2015, S. 9–30; Stöss 2010, S. 10–23; Bruns/Glösel/Strobl 2016, S. 24–26.

schaftsentwürfe, Sozialdarwinismus (das »Recht des Stärkeren« soll in allen gesellschaftlichen Bereichen gelten) und die Vorstellung einer ethnisch und kulturell homogenen »Volksgemeinschaft«. Diese Ideologien variieren je nach Gruppierung in Kombination und Gewichtung, alle rechten Strömungen haben jedoch eine grundlegende »Ideologie der Ungleichwertigkeit« gemeinsam, die Menschen anhand von konstruierten Gruppenzugehörigkeiten bewertet.

- *Praxisebene:* Mit Praxis ist das gesamte Spektrum des Aktivismus von subkulturell-politischer Freizeitgestaltung über Wahl- und Protestverhalten bis hin zu offener rechter Gewalt gemeint. Letzterer kommt dabei im Politikverständnis der extremen Rechten besondere Bedeutung zu.
- *Organisationsebene:* Rechte Organisationsstrukturen umfassen verschiedene Formen der Zugehörigkeit, die von informellen Freundeskreisen oder Szene- und Subkulturzusammenhängen über klassische Partei-, Vereins- und Organisationsmitgliedschaften bis hin zu illegalen Terrorzellen wie dem Nationalsozialistischen Untergrund (NSU) reichen können.

Wenn im Folgenden also von der rechten Szene die Rede ist, dann sind damit nicht einfach alle Personen gemeint, die einzelne rechte oder menschenverachtende Einstellungen teilen oder mit rechtspopulistischen Parolen sympathisieren, sondern es geht um ein empirisch konkret beschreibbares Spektrum an Menschen, die sich selbst als rechts identifizieren, entsprechend politisch handeln, Teil eines Organisationszusammenhangs sind und Gewalt als Mittel zur Durchsetzung politischer Ziele zumindest befürworten.

Mit Blick auf die *Agitationsstrategien* der untersuchten Gruppierungen der extremen Rechten richtet dieser Text sein besonderes Augenmerk auf deren soziale Demagogie. Gemeint ist damit ein Politikstil, der scheinbar an den sozialen Problemen der »kleinen Leute« anknüpft, tatsächlich aber ein Programm verfolgt, das lediglich gegen Sündenböcke mobilisiert und den tatsächlichen sozialen Interessen der Angesprochenen diametral entgegensteht. Eine solche Fokussierung in der Betrachtung liegt nahe, weil es sich bei dieser Strategie um eine zentrale Gemeinsamkeit aller rechten Gruppen und Strömungen handelt. Der Zweck dahinter ist, Menschen außerhalb der Szene über die »soziale Frage« möglichst niedrigschwellig anzusprechen und zu mobilisieren. Da diese Annäherungsversuche in den letzten Jahren zunehmend ihre Wirkung entfalten und nicht immer leicht zu durchschauen sind, verdienen sie besondere Aufmerksamkeit.

Diskriminierende Einstellungen gegenüber sozial schwächeren Gruppen gründen in unserer Gesellschaft auf einer objektiv-materiellen Basis. Die subjektiven Einstellungen aus dem Spektrum der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) dienen der Legitimation und Reproduktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Bestimmten Menschengruppen, die anhand von zugeschriebenen Merkmalen wie »Herkunft« oder »Rasse« konstruiert werden, werden pauschal negative Eigenschaften zugeschrieben, die deren angebliche »Ungleichwertigkeit« begründen und damit deren Schlech-

terbehandlung und soziale Ausgrenzung rechtfertigen sollen. Wirkmacht entfalten diese Ideologien auf Grundlage der kapitalistischen Verfasstheit der Gesellschaft, die permanent soziale Ungleichheit erzeugt und die Individuen in Konkurrenz zueinander bringt. In dieser Konkurrenz um den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie Arbeitsplätzen, Sozialleistungen, Bildung oder Wohnraum wird die Abwertung der einen Gruppe zum tatsächlichen oder scheinbaren Konkurrenzvorteil für die andere.² Genau das ist die perfide Logik, die der sozialen Demagogie der Rechten zugrunde liegt.

Soziale Ungleichheit, Prekarisierung und Armut haben seit der *Agenda 2010* und der 2008/09 einsetzenden Wirtschaftskrise für viele Menschen in Deutschland spürbar zugenommen (das belegen zum Beispiel die jährlich erscheinenden Armutsberichte). Daraus allein ergibt sich aber noch nicht zwangsläufig ein Aufschwung rechter und menschenverachtender Einstellungen. Dazu bedarf es zumindest einer ideologischen Transferleistung. Die Deutung der gesellschaftlichen Verhältnisse bleibt dabei jedoch nicht dem Individuum allein überlassen, sondern in den vorhandenen gesellschaftlichen Diskursen findet sich immer schon ein ganzes Spektrum an Interpretationsangeboten, auf die Menschen zurückgreifen können.

Rechte Ideologen bieten einfache und falsche Scheinerklärungen für soziale Probleme an. Ein Beispiel: »Die Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg.« Daraus leitet sich die Pseudo-Lösung ab: »Deutschland den Deutschen, Ausländer raus!« Je größer dabei die Nähe zwischen den medial und gesellschaftlich virulenten Deutungsmustern und der Ideologie der Rechten – wenn etwa große deutsche Tageszeitungen im selben Jargon wie rechte Stimmungsmacher von »Pleitegriechen« und »Asylbetrügnern« schreiben –, desto fruchtbarer der Boden für deren Propaganda. Als effektive Verstärker rechter Einstellungen können die Wortführer der rechten Szene also vor allem deswegen fungieren, weil es für diese bereits einen gesellschaftlichen Resonanzboden gibt.

Was sind die wichtigsten *Radikalisierungsfaktoren* und warum werden Jugendliche überhaupt rechtsextrem? Nur von dieser Frage ausgehend lassen sich wirksame pädagogische Strategien gegen rechts entwickeln. Welche biografischen und sozialen Faktoren begünstigen eine Radikalisierung? Was macht den Reiz und die Anziehungskraft der rechten Szene aus? An welche Probleme und Bedürfnisse von Jugendlichen knüpfen deren Angebote an?

Häufig wird in der Forschungsliteratur auf die oben beschriebenen prekären ökonomischen Verhältnisse als einen zentralen Katalysator hingewiesen. Eingeschränkte Zukunftsperspektiven sowie das Aufwachsen in »strukturschwachen« ländlichen Regionen oder bei alleinerziehenden, prekär beschäftigten Eltern sind signifikante Faktoren, die eine Radikalisierung begünstigen. Auch spielt familiäre Sozialisierung eine Rolle, etwa ein autoritäres und rechtsaffines Elternhaus. Konkrete politische Ereignisse wie etwa islamistisch motivierte Attentate und die Art und Weise, wie in den Me-

2 Zum Zusammenhang von Kapitalismus, Neoliberalismus und Menschenfeindlichkeit, siehe exemplarisch: Heitmeyer 2017; Broden 2012.

dien über diese berichtet wird, sind ebenfalls zu berücksichtigen. Häufig wird außerdem das Gefühl, durch gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen – in der Forschung oft etwas unscharf als Folgen der »Modernisierung« und »Globalisierung« beschrieben – »abgehängt« und in der eigenen »Identität« bedroht zu sein, als wichtiger Faktor genannt. Auch Geschlecht und Geschlechternormen spielen offensichtlich eine Rolle: Die Zahl junger Männer in der rechten Szene ist signifikant höher als die junger Frauen (zum Thema Gender und Rechtsextremismus siehe auch den Beitrag von Enrico Glaser in diesem Band). Und nicht zuletzt hat die öffentliche und mediale Präsenz rechter Parteien und Bewegungen einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, mit der Jugendliche mit der Szene in Kontakt kommen und sich dieser annähern (ausführlicher: Miller-Idriss 2017, S. 26–29).

Erklärungsansätze, die ausschließlich ökonomisch-strukturelle oder ideologisch-politische Faktoren in den Blick nehmen, werden der Komplexität von Radikalisierungsprozessen jedoch nicht gerecht. Diese vollziehen sich immer auch über konkret-individuelle Bedürfnisse, Erfahrungen und Emotionen. Die amerikanische Sozialforscherin Cynthia Miller-Idriss hebt besonders zwei Faktoren hervor, die die Anziehungskraft der rechten Szene auf Jugendliche ausmachen: Sie bietet diesen einerseits das Gefühl der *Zugehörigkeit* zu einer Gemeinschaft und andererseits die Möglichkeit der *Rebellion* gegen die Normen und Konventionen der Erwachsenenengesellschaft. Für beides spielen subkulturelle Stile, Codes und Rituale eine zentrale Rolle. Dabei geht es um die Erzeugung von *Identität* durch Integration nach innen und Abgrenzung nach außen (2017, S. 29 f.).

1. Klassischer Neonazismus

Die NPD und ihr Umfeld

Obwohl die *Nationaldemokratische Partei Deutschlands* (NPD) vor dem Hintergrund des Aufstiegs des Rechtspopulismus in den letzten Jahren zahlreiche Wahlniederlagen erlitt und aufgrund ihrer finanziellen Probleme immer wieder in die Schlagzeilen geriet, ist sie mit etwa 4 5 000 Mitgliedern (Stand 2017) immer noch das größte Sammelbecken des parteiförmig organisierten Neonazismus in Deutschland. Sie verfügt als einzige Organisation der Szene über bundesweit handlungsfähige Strukturen und nicht nur regionale Verankerungen. Bis zum Verlust ihrer letzten Landtagsfraktionen bei den Wahlen 2014 (Sachsen) und 2016 (Mecklenburg-Vorpommern) standen der Partei durch diese Mandate erhebliche finanzielle Mittel zur Verfügung.

In Stil und Auftreten entspricht die Anhängerschaft der NPD noch am ehesten dem Klischeebild des klassischen Neonazis. Geben sich die Berufspolitiker der Partei in Anzug oder Trachtenkostüm meistens betont bieder und seriös, so sind Seitenscheitel, Oberlippenbärtchen und klassischer Skinhead-Look mit Springerstiefeln und Bomberjacken bei den »Kameraden« an der Basis und im Umfeld der Partei bis heute hoch im Kurs.

Besonders in strukturschwachen ländlichen Regionen versucht die NPD mithilfe sogenannter »Fänger« systematisch Jugendcliquen mit Musik, Freizeitangeboten und der Aussicht auf Zugehörigkeit in einer verschworenen Gemeinschaft zu ködern (Missy 2013, S. 361). In den letzten Jahren hat die Anzahl an Rechts-Rock-Festivals mit mehreren Tausend Besuchern, vorzugsweise in der ostdeutschen Provinz, deutlich zugenommen. Diese Veranstaltungen ziehen ein jüngeres Publikum aus der gesamten rechten Szene an, nicht selten treten NPD-Kader dort als Redner und Organisatoren auf. Ein weiteres Beispiel für gezielte Agitation auf dem Gebiet der Jugendsubkultur ist das »Projekt Schulhof CD«. Seit 2004 erschien jährlich ein NPD-Musik-Sampler, der kostenlos vor Schulen und Jugendzentren verteilt wurde. Die CDs mit beigelegtem Werbematerial enthielten zunächst hauptsächlich Lieder einschlägiger Rechtsrockbands und völkischer Liedermacher. Ab 2011 war mit MaKss Damage erstmals auch ein Neonazi-Rapper vertreten. Seit einigen Jahren bemüht sich die NPD auch verstärkt über YouTube und Facebook Jugendliche anzusprechen, dabei gelingt es ihr augenscheinlich jedoch nicht, ihr altbacken-traditionalistisches Image abzulegen.

Mit den *Jungen Nationaldemokraten* (JN) verfügt die NPD zudem über die deutschlandweit größte rechtsextreme Jugendorganisation. Die JN haben bundesweit etwa 280 Mitglieder (Stand 2017) und geben eine eigene Zeitschrift heraus (»Der Aktivist«). Jugendlichen, für die klassische Parteiarbeit wenig attraktiv sein dürfte, verspricht die JN ein Gemeinschaftsgefühl und eine umfassende rechte Erlebniswelt. Das Angebot reicht von Aufmärschen über Kampfsporttraining bis zu völkischen Zeltlagern mit rechten Liedermachern und Lagerfeuerromantik. Die JN sieht dabei einen ihrer Tätigkeitsschwerpunkte im vorpolitischen Raum. Auf ihrer Webseite heißt es unter dem Schlagwort »Aktivismus«, es ginge ihnen um »politisches Operieren unterhalb des gegnerischen Radars und möglichst mit direktem Kontakt zum Volk«. Genau das sei es, »wovor dieses System Angst hat«. In die Wahlkämpfe ihrer Mutterpartei greift die JN über gezielte Erstwählerkampagnen ein. Unter dem Slogan »Streber wählen AfD, echte Männer NPD« versucht sie beispielsweise an das Männlichkeitsgefühl potenzieller Jungwähler*innen zu appellieren.

Die NPD ist keine klassische Elitenpartei, deren Funktionäre sich mehrheitlich aus akademischen Kreisen rekrutieren. Die größten Wählergruppen hat sie, soweit sich das statistisch erfassen lässt, unter jungen Männern ohne höheren Bildungsabschluss, bei Arbeiter*innen und Arbeitslosen (Pfahl-Traugher 2014). Mit einem Durchschnittsalter von 37 Jahren ist die NPD jedoch überraschenderweise die jüngste Partei in Deutschland (Apabiz o. J., S. 1).

Weder die Bemühungen der Partei, ihr öffentliches Image durch Anleihen aus dem Vokabular der Neuen Rechten zu modernisieren, noch die verharmlosende Selbstbeschreibung als »soziale Heimatpartei« können darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei der NPD ihrem Selbstverständnis nach eindeutig um eine Nachfolgeorganisation der NSDAP handelt. Die von ihr verwendeten Symboliken sowie ihre Ideologie beziehen sich bewusst auf den historischen Nationalsozialismus. Farblich dominiert wird das Layout der NPD von den Traditionsfarben der deutschen Rechten: Schwarz-Weiß-Rot.

Den Kern der Ideologie der NPD bildet nach wie vor der NS-Begriff der »Volksgemeinschaft«, auf den sie sich in ihrem Parteiprogramm explizit bezieht. Dort heißt es: »Die Würde des Menschen als soziales Wesen verwirklicht sich vor allem in der Volksgemeinschaft.« (NPD-Programm 2010, S. 6) Diese biologistische Sicht auf die Gesellschaft unterstellt, dass sich die Menschheit in »Rassen« und »Völker« unterteilt, die sich in einem ewigen »Lebenskampf« gegeneinander befinden. In diesem Kampf setzen sich naturgemäß die »edelsten« und »stärksten« gegen die »unwerten« und weniger »Lebenstüchtigen« durch und erobern sich mit Gewalt einen möglichst großen »Lebensraum«. Voraussetzung für die Stärke eines Volkes ist laut dieser Ideologie dessen »Reinheit«. Vermischung von »Rassen« bedroht die vermeintlich natürliche Ordnung von »Blut und Boden«. »Integration«, schreibt die NPD dazu in ihrem Programm, »ist Völkermord« (S. 13).

Der sozialdarwinistische »Lebenskampf« findet aber auch im Innern der »Volksgemeinschaft« statt. Der »Volkskörper«, so die Vorstellung, muss einerseits durch die ständige Auslese aller Schwachen und Kranken, und andererseits durch die Ausgrenzung aller »artfremden Elemente« gesund gehalten werden. Die so imaginierte Gemeinschaft befindet sich also in einem ständigen Kampf gegen ihre inneren und äußeren Feinde. Der Erhalt des eigenen »Volkes« im »Lebenskampf« bildet den alle sozialen und individuellen Unterschiede überschattenden Daseinszweck. Der Einzelne wird ganz der »Volksgemeinschaft« untergeordnet. Egal ob Arbeiter*in oder Millionär*in, in der »Volksgemeinschaft« ist die Gesellschaft angeblich über alle Klassen, Schichten und Stände hinweg in einer »natürlichen Ordnung« harmonisch vereint. Als Ziel schwebt den Vertretern dieser Ideologie in letzter Konsequenz eine streng nach dem Führerprinzip organisierte, ethnisch homogene Gesellschaft vor, die ihre nationalistisch-imperialistischen Expansionsinteressen militärisch durchsetzt.

In der klassischen NS-Ideologie wurde die Rolle des inneren »Volksfeinds« vor allem »den Juden« zugeschrieben. Dieses Motiv spielt im Neonazismus auch heute noch eine zentrale Rolle. Da offener Antisemitismus seit 1945 jedoch weitgehend geächtet ist, verlegt sich die NPD zumindest in ihrer öffentlichen Propaganda auf neue Feindbilder. Heute scheint die »Volksgemeinschaft« aus neonazistischer Sicht vor allem durch Asylsuchende und die angebliche »Islamisierung« bedroht zu sein. Antimuslimischer Rassismus ist gesellschaftlich deutlich anschlussfähiger als Antisemitismus, wie nicht zuletzt die Mitte-Studien regelmäßig belegen.³

In ihrer praktischen Arbeit verfolgt die NPD eine »Vier-Säulen-Strategie«, mit deren Hilfe sie ihren Einfluss in der Bevölkerung ausbauen will (ausführlich: Missy 2013, S. 356–452). 1. *Kampf um die Parlamente*: Die NPD beteiligt sich an Wahlen, um den Wahlkampf und die Parlamente als Bühnen für ihre Propaganda und als sichere staat-

3 Die Studie »Gesplante Mitte – Feindselige Zustände« ermittelte für das Jahr 2016 im Bevölkerungsdurchschnitt 5,8 Prozent Zustimmung zu klassischem Antisemitismus, abwertenden Aussagen gegenüber muslimischen Menschen erreichten dagegen 18,3 Prozent, gegenüber asyl-suchenden Menschen sogar 49,5 Prozent (Zick/Küpper/Krause 2016, S. 56).

liche Geldquelle nutzen zu können. 2. *Kampf um die Straße*: Bei martialischen Aufmärschen will die Partei in der Öffentlichkeit Stärke, Disziplin und Durchsetzungsfähigkeit demonstrieren und gleichzeitig zum inneren Zusammenhalt der rechten Szene beitragen. 3. *Kampf um die Köpfe*: Durch Bildungsarbeit sollen die Funktionäre ideologisch darin geschult werden, öffentlich »Gesicht zu zeigen« und überzeugend aufzutreten. 4. *Kampf um den organisierten Willen*: Die NPD strebt eine szenübergreifende Zusammenarbeit mit anderen rechtsextremen Kräften auf Grundlage einer »Volksfront« an. Außerdem versucht sich die NPD zunehmend über niedrigschwellige Angebote im vorpolitischen Raum in der Bevölkerung zu verankern und als »bürgernah« zu präsentieren. Das können scheinbar harmlose Straßenfeste, Engagements in Sportvereinen oder auch in Elternvertretungen sein – im NPD-Jargon heißt das dann »geräuschlose völkische Graswurzelrevolution«.

Ein besonders zynisches Beispiel für soziale Demagogie im Stil der NPD liefert das Wahlkampfplakat »Geld für die Oma statt für Sinti und Roma«, das auch bei der Bundestagswahl 2017 wieder zum Einsatz kam. Dabei wird eine gesellschaftlich schwache Gruppe gegen eine andere, zudem rassistisch konstruierte Gruppe ausgespielt. Dass die in Deutschland lebenden Sinti und Roma am Schicksal der deutschen Rentner*innen in Wirklichkeit natürlich keine Schuld tragen, tut nichts zur Sache. Es geht den Neonazis offensichtlich nicht darum, ein reales gesellschaftliches Problem (zu niedrige Renten) zu thematisieren, sondern Emotionen zu mobilisieren und Hass gegen einen kollektiven Sündenbock zu schüren.

2. »Außerparlamentarische Opposition« von rechts

Der III. Weg, Kameradschaften und Autonome Nationalisten

Es gibt in Deutschland eine kaum zu überblickende Anzahl von Gruppen und Kleinstparteien außerhalb der NPD, die sich als »außerparlamentarische Opposition« verstehen. Trotz großer ideologischer Übereinstimmungen trennen diesen Teil der Szene eigene Organisationsvorstellungen und die Ablehnung des parlamentarischen »Legalismus« von der NPD. Zum außerparlamentarischen Rechtsextremismus gehören auch rechte Hooligans und Skinheads, Teile der sogenannten Reichsbürger, rechte Verschwörungstheoretiker und viele mehr, die hier nicht alle ausführlich berücksichtigt werden können.

Eine besondere Attraktivität für Jugendliche haben diese Gruppierungen vor allem deshalb, weil es vom politischen Kern der Szene aus in viele Richtungen fließende Übergänge zu anderen Subkulturen und Milieus gibt. Eine zentrale Rolle spielen dabei neben Konzerten und Festivals auch die Fußball- und Hooliganszene, über die sich vor allem sport- und gewaltaffine junge Männer politisieren. Die Übergänge von scheinbar unpolitischen Freizeitaktivitäten zum politischen Aktivismus vollziehen sich hier oftmals schleichend. Spätestens seit den massiven Ausschreitungen bei einer

Großdemonstration der *Hooligans gegen Salafisten* (HoGeSa) in Köln im Oktober 2014 lässt sich eine zunehmend politische Mobilisierung der Szene feststellen. Lokale Hooliangruppen (wie zum Beispiel die *Berserker Pforzheim*) tauchen seither regelmäßig bei PEGIDA-Demos und Naziaufmärschen auf, wo sie durch besondere Gewaltbereitschaft auffallen.

Es ist außerdem kein Zufall, dass sich in der rechten Szene Kampfsport immer größerer Beliebtheit erfreut. Mit dem seit 2013 an geheimen Orten stattfindenden Kampfsportturnier »Kampf der Nibelungen«, bei dem bekannte Szene-Größen im Ring gegeneinander antreten, haben europaweit vernetzte Neonazis erstmals ein eigenes, professionell organisiertes und promotetes Event samt Begleitprogramm und Merchandising etabliert, das ein wachsendes Publikum anzieht. 2017 fand das Turnier erstmals im Rahmen des von der NPD mitorganisierten »Schild und Schwert Festivals« statt. Diese hypermaskulinen Inszenierungen im scheinbar vorpolitischen Bereich sind gezielt als Szene-Einstiegsdroge für Jugendliche und junge Erwachsene konzipiert. Die Gewalt bleibt dabei nicht im Ring, sondern ist fester Bestandteil der rechten Hooligan- und Skinheadkultur⁴.

Eine strömungsübergreifende ideologische Gemeinsamkeit der extrem rechten »außerparlamentarischen Opposition« ist ihr völkischer Pseudo-Antikapitalismus. Die Idee, eine Kapitalismuskritik von rechts als Agitationsstrategie zu nutzen, geht bis auf die NSDAP zurück, die sich irreführend als »sozialistische Arbeiterpartei« ausgab und so versuchte, der linken Arbeiterbewegung Konkurrenz zu machen. Den auf die Gegenwart übertragenen Ansatz, systematisch Verbindungen zu bestehenden (eher links orientierten) Jugendsubkulturen zu nutzen und sie dabei völkisch und antisemitisch aufzuladen, haben seit Anfang der 2000er-Jahre erstmals die *Autonomen Nationalisten* (AN) in die rechtsextreme Szene eingebracht.

Kaum jemand würde bei einem Transparent mit der Aufschrift »Gegen Krieg, Ausbeutung und Unterdrückung – Das kapitalistische System überwinden« auf die Idee kommen, es mit Neonazis zu tun zu haben. Der Slogan stammt aber tatsächlich vom *Antikapitalistischen Kollektiv* (AKK), dem aktuell relevantesten rechtsextremen Organisationszusammenhang, der den Ansatz der AN weiterführt.

Rein äußerlich sind die Autonomen Nationalisten oft kaum von Aktivist*innen aus der Antifa-Szene zu unterscheiden. Schwarze Regenjacken, modische Sneaker, Bandshirts, Tattoos und Piercings dominieren das Erscheinungsbild. Bei Aufmärschen formieren sich die AN als »schwarzer Block« – ein Konzept, das sie von der autonomen Antifa kopiert haben – und stellen ihre Militanz und Gewaltbereitschaft bewusst in den Vordergrund. Das AKK versucht die bestehenden Gruppen der Szene auf Basis eines Minimalkonsenses (Antikapitalismus und völkischer Nationalismus) zum gemeinsamen Handeln zu bringen. Das Netzwerk sieht seine Aufgabe laut Selbstverständnis in der überregionalen Vernetzung jener außerparlamentarischen

4 Aktuelle Informationen über Rechtsextremismus in der Kampfsport-Szene veröffentlicht die Initiative »Runter von der Matte«: www.runtervondermatte.noblogs.org

»Aktionsgruppen«, die für die »dreckige Praxis« beim »Kampf auf der Straße« zuständig sind. Diesem Anspruch verleiht das AKK Nachdruck und Glaubwürdigkeit, indem es regelmäßig an gewalttätigen Ausschreitungen beteiligt ist und gezielt Schulungen zum Thema Demoverhalten und Umgang mit Justiz und Polizei organisiert. (Verfassungsschutz BW 2016)

Starke ideologische Überschneidungen gibt es auch mit der 2013 gegründeten extrem rechten Kleinstpartei *Der III. Weg*. Diese inszeniert sich selbst als »national revolutionäre« Alternative zur NPD. Sie gibt vor, »keine Partei wie jede andere« zu sein und sieht sich in kompromissloser Opposition zum »System der BRD«. Anders als die AN, die den Stil der Antifa kopieren, bemühen sich die Mitglieder des III. Weg um ein traditionalistisches, sehr diszipliniertes und betont einheitliches Auftreten als militante Kaderorganisation. Akkurat gekämmte Seitenscheitel, uniformähnliche Kleidung, einheitliche Fahnen, Marschtrommeln und NS-Ästhetik prägen das Bild. In der politischen Freizeitgestaltung werden Ausflüge zu Kriegsdenkmälern, Zeltlager für gleichgesinnte Familien und Selbstverteidigungskurse organisiert.

Der völkische »Antikapitalismus« der extrem rechten Szene wendet sich vor allem an jene Teile der (deutschstämmigen) Bevölkerung, die sich vom System benachteiligt oder von sozialem Abstieg bedroht fühlen, also an kleine Selbständige, Handwerker*innen, prekär beschäftigte Arbeiter*innen und Erwerbslose. »Stoppt Hartz IV« gehört zum Beispiel neben »Asylflut stoppen« zu den wichtigsten Parolen des *III. Weg*.

Historisch bezieht sich dieser »antikapitalistische« Teil der Szene stark auf die sogenannte »sozialistische Opposition« innerhalb der NSDAP um die Brüder Otto und Gregor Strasser. Diese Gruppe geriet mit der Parteiführung um Hitler in Konflikt und wurde im Zuge des Röhm-Putsches 1934 verfolgt und teilweise ermordet. Das Symbol der Strasser-Gruppe war ein mit einem Hammer gekreuztes Schwert. Diese bewusst an Hammer und Sichel, dem Emblem der kommunistischen Arbeiterbewegung, angelehnten Insignien dürfen trotz ihres eindeutigen NS-Bezuges bis heute legal verwendet werden und sind im »außerparlamentarischen« Flügel der Szene weit verbreitet.

Auch klassischer Antisemitismus gehört, wenn auch häufig in verdeckter Form, bis heute zu den Kernelementen neonazistischer Ideologie. In der Propaganda der NSDAP gehörte die Gegenüberstellung von »schaffendem« und »raffendem« Kapital zu den zentralen pseudoantikapitalistischen Motiven. Als »schaffendes« Kapital wurden die »ehrlichen« und »produktiven« deutschen Industriellen bezeichnet. Als »raffendes« Kapital das angeblich »jüdische« und rein »parasitäre« Finanzkapital. Seit 1945 ist diese offen antisemitische Assoziation tabuisiert, nicht aber das Bild des »raffenden Kapitals« selbst. »Die Juden« werden in der rechten Propaganda daher heute in der Regel durch Platzhalter wie die »Rothschilds« oder die »Wall-Street-Banker« ersetzt. Was damit gemeint ist, versteht jeder Szene-Insider sofort. Schuld an Krisen und sozialen Problemen ist demnach nicht der Kapitalismus als ökonomisches System, sondern die »schachernden und wuchernden Juden« – die vermeintliche Lösung liegt, im extremsten Fall, in deren Vertreibung oder Vernichtung.

Mit tatsächlich antikapitalistischen Forderungen hatten die Nazis der »sozialistischen Opposition« aller Rhetorik zum Trotz in Wirklichkeit nie etwas zu tun. Gregor Strasser stellte 1932 in einem Interview klar: »Wir erkennen das Privateigentum an. Wir erkennen die private Initiative an. [...] Wir sind gegen die Verstaatlichung der Industrie.« (Zit. nach: Neebe 1981, S. 164) Ein verbindendes Element aller historischen und gegenwärtigen Strömungen der Rechten war und ist dagegen ihre Gegnerschaft gegen die Gewerkschaften, die Arbeiterbewegung und überhaupt alle Organisationen, die für gleiche soziale Rechte und internationale Solidarität eintreten.

Der außerparlamentarische Rechtsextremismus verfolgt in der Praxis eine systematische Trittbrettfahrerpolitik. Er versucht nicht nur, sich Themen, Begriffe und Symbole linker Bewegungen anzueignen und diese rassistisch und antisemitisch aufzuladen, sondern besetzt zunehmend auch deren Protestformen und -anlässe. So trat etwa das Antikapitalistische Kollektiv erstmals im März 2015 im Umfeld der von Linken organisierten Protesten gegen die Eröffnung der Europäischen Zentralbank in Frankfurt öffentlich in Erscheinung. Im Juli 2017 mischten sich Mitglieder des AKK nach eigenen Angaben unbemerkt unter die Proteste gegen den G 20-Gipfel in Hamburg. Den 1. Mai versuchen Neonazis schon lange als »Tag der deutschen Arbeit« wieder von rechts zu besetzen.

Weder der III. Weg noch das AKK treten bisher mit eigenen Jugendorganisationen in Erscheinung. Die von den Autonomen Nationalisten bewusst betriebene Mimikry mit linken Subkulturen senkt jedoch für viele Jugendliche die Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme erheblich. Eine besondere Rolle spielen dabei scheinbar unpolitische Sport- und Freizeitangebote. Häufig werden die völkisch »antikapitalistischen« Parolen nicht als das erkannt, was sie sind, und wecken erfolgreich das Interesse der Zielgruppe. In einigen Städten in Deutschland waren Rechte mit diesem Konzept in den letzten Jahren erfolgreich und konnten eigene Jugend Szenen etablieren. Die Selbstdarstellung als besonders radikale und militante Systemopposition jenseits von langweiliger Tagespolitik und Wahlkämpfen, wie bei NPD und AfD, gehört zu den Alleinstellungsmerkmalen der »außerparlamentarischen Opposition«. Die Selbststilisierung als rechte »Weltverbesserer« und aufopferungsvolle »Revolutionäre« kann durchaus attraktiv auf Jugendliche wirken.

3. Modernisierter Rechtsextremismus

Die Identitäre Bewegung

Die *Identitäre Bewegung* (IB) ist das jüngste Modernisierungsprojekt der rechten Szene. Ihr Auftreten erinnert auf den ersten Blick kaum mehr an das alte Klischeebild von prügelnden Neonazis oder spießigen nationalistischen Trachtenvereinen. Die Identitären bemühen sich um ein Image als smarte und internetaffine junge Hipster der Neuen Rechten, die sich mehrheitlich aus adrett gekleideten, belesenen und wohl-

erzogenen Jungakademiker*innen rekrutieren – auch wenn viele von ihnen in Wirklichkeit aus deutschnational-konservativen Burschenschaften oder der rechtsextremen Kameradschaftsszene kommen. Offiziell grenzen sich die Identitären immer wieder von Gewalt ab und geben vor, die Gesellschaft auf friedlichem und demokratischem Weg verändern zu wollen, ihre tatsächliche Praxis steht dazu bei näherem Hinsehen jedoch im offenen Widerspruch. Die wichtigste Botschaft ihrer Selbstinszenierung lautet: »Wir sind weder Nazis noch Rassisten!« Für die Mehrheit der Bevölkerung ist die IB kaum ohne Weiteres als das zu erkennen, was sie dennoch zweifellos ist: eine rechtsextreme und rassistische Organisation (Goetz/Sedlacek/Winkler 2017).

Entstanden ist die Identitäre Bewegung ursprünglich in Frankreich als aktivistische Jugendbewegung der Neuen Rechten (»Nouvelle Droite«). Sie versteht sich nicht als nationales, sondern als europäisches Projekt. Ihre Losung lautet nicht mehr »Deutschland über alles«, sondern »Unser Weg führt nach Europa«. Mittlerweile ist die IB europaweit gut vernetzt und in vielen Ländern vertreten. Ihre Agitationsschwerpunkte liegen an Gymnasien und Universitäten (Bruns/Glösel/Strobl 2016, S. 269). Enge Verbindungen bestehen ins rechte Burschenschaftsmilieu und zu neurechten Think-Tanks wie dem »Institut für Staatspolitik« des Verlegers Götz Kubitschek, aber auch zu PEGIDA und dem rechten Flügel der AfD.

Auf sich aufmerksam gemacht hat die IB in den letzten Jahren besonders durch spektakuläre öffentliche Aktionen wie die Besetzung des Brandenburger Tors im August 2016. Neu sind solche Aktionsformen keineswegs, nur kannte man sie bisher eher aus der linken 68er-Tradition (»Happenings«) oder von aktivistischen Nichtregierungsorganisationen wie Greenpeace. Ihre eigentliche Wirkung entfalten symbolische Akte wie diese nicht unbedingt vor Ort, sondern hauptsächlich in der theatralisch inszenierten medialen Nachbereitung.

Zu den Alleinstellungsmerkmalen der Identitären gehört ihre einheitliche und professionell entwickelte »Corporate Identity«. Ihr wichtigstes Erkennungsmerkmal ist ihr Logo, ein gelbes Lambda in einem Kreis. Es ist kein Zufall, dass sich die IB, anders als andere rechte Gruppen, einer Bild- und Symbolsprache bedient, die keine direkten Assoziationen mit dem Nationalsozialismus hervorruft (etwa die einheitliche Farbkombination Schwarz-Weiß-Gelb). Durch diese Kommunikationsstrategie soll gezielt eine neue politische »Marke« etabliert werden, die mit der »Alten Rechten« scheinbar nichts mehr zu tun hat.

Verstärkt wird dieser Effekt noch durch die gezielte Instrumentalisierung popkultureller Bezüge. Auf Materialien der IB finden sich regelmäßig Bilder und Charaktere aus bekannten Filmen und Comics wieder, darunter Asterix, Star Wars, South Park oder Avatar. Unter Jugendlichen allgemein bekannte und beliebte Figuren tragen zum Widererkennungswert und zum Eindruck der vermeintlichen Harmlosigkeit bei und sollen die positive Identifikation erleichtern.

Das Logo der IB ist beispielsweise der Hollywood-Verfilmung von Frank Millers Comic *300* (2006) entnommen. In diesem Film ziert das Lambda die runden Schilde von 300 muskelbepackten spartanischen Kriegerern, die 480 v. Chr. in einer blutigen

Schlacht einen griechischen Gebirgspass gegen ein zahlenmäßig weit überlegenes persisches Heer verteidigen. Diese Szene verdeutlicht eindringlich das mystisch überhöhte Selbstbild, das die IB von sich selbst erzeugen möchte: Die Aktivisten inszenieren sich als mutige Minderheit, die heldenhaft und unerschrocken das vermeintlich vom Untergang bedrohte europäische »Abendland« gegen die Übermacht der aus dem Osten einfallenden »Horden« verteidigt. Unbewaffnete Asylsuchende und Migrant*innen werden in dieser Metaphorik bewusst mit einer feindlichen Invasionsarmee gleichgesetzt.

Zudem betreiben die Identitären eine sich zunehmend professionalisierende eigene Kulturproduktion. Das Projekt »Kontrakultur« in Halle produziert mit dem *Variété Identitaire* eingängige Hipster-Liedermacher, die in nostalgisch aufgemachten YouTube-Videos ihre rechten Parolen mit gefühlvollen Melodien unterlegen. Für das weniger akademische Publikum liefert der identitäre Straßenrapper *Komplott* dieselben Inhalte zu harten Beats und aggressiven Punchlines.

Nicht nur in Stil und Auftreten, sondern auch ideologisch unterscheidet sich die Identitäre Bewegung deutlich von anderen rechten Strömungen. Sie distanziert sich explizit vom Nationalsozialismus und stellt sich stattdessen in die historische Traditionslinie der »konservativen Revolution« der Weimarer Republik. Zu ihren wichtigsten Identifikationsfiguren gehören rechte Intellektuelle wie Carl Schmitt und Ernst Jünger. Diese konservativen Denker sollen heute wieder als cool und angeblich subversiv inszeniert werden. Ihre Gesichter werden im Stil von Che Guevara auf T-Shirts und Aufkleber gedruckt, die über den identitären Webshop *Phalanx Europa* bezogen werden können.

Die Identitären reagieren mit ihrer Strategie bewusst auf den sich wandelnden Zeitgeist. Heute ist der alte Wertunterschiedsrassismus, der offen eine biologistische Hierarchisierung von Menschengruppen aufgrund ihrer vermeintlichen Zugehörigkeit zu einer »Rasse« propagierte, weitgehend delegitimiert. An seine Stelle ist seither ein »Rassismus ohne Rassen« getreten.⁵ Die IB hat es sich zum Ziel gesetzt, eine modernisierte und scheinbar harmlose Form des Rassismus wieder salonfähig zu machen. Anders als die alten Rechten reden sie nicht mehr von »Blut und Boden« oder der »weißen Rasse«, sondern von »kultureller Identität« und »Herkunft«. Die IB versichert auf einem Aufklebermotiv sogar, sie sei zwar »100 % Identitär«, vertrete aber »0 % Rassismus« (Bruns/Glösel/Strobl 2016, S. 259).

Die vermeintliche Zauberformel der neuen Rechten, die das möglich machen soll, heißt »Ethnopluralismus«. Dieser Begriff bildet den Dreh- und Angelpunkt der identitären Ideologie. »Völker«, so die Behauptung, seien von Natur aus »verschiedenartig« und diese Vielfalt sei schützenswert. Anders als der biologistische Rassismus will der Ethnopluralismus aus diesen Unterschieden angeblich keine Wertung ableiten. Jedes »Volk« hat in dieser Sichtweise seine eigene homogene und unveränderliche »Kul-

5 Dieser Begriff aus der Rassismusforschung geht auf Stuart Hall (»Rassismus als ideologischer Diskurs«, 1989) und Étienne Balibar (»Rasse, Klasse, Nation«, 1990) zurück. Synonym ist auch oft von Kulturrassismus die Rede.

tur«. Die »kulturelle Identität« jedes Individuums ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu einem »Volk«. Jedes Volk braucht ein exklusives Territorium, auf dem es seine Identität ausleben kann. Da der Ethnopluralismus davon ausgeht, dass sich die unabänderliche »kulturelle Identität« eines Individuums aus dessen Abstammung ergibt, ist diese in letzter Instanz doch wieder durch das Blut bestimmt. Daher wird »Kultur« in diesem Zusammenhang letztlich synonym zu »Rasse« verwendet (Bruns/Glösel/Strobl, S. 208–211). Es handelt sich hier also um ein rhetorisches Täuschungsmanöver.

Zum zentralen Problem der Moderne erklärt der Ethnopluralismus die Vermischung von Kulturen. Diese führt angeblich zu Identitätsverlust und Zivilisationsverfall. Die »Festung Europa« müsse also sofort ihre Grenzen schließen, wenn sie den »Untergang des Abendlandes« durch »Überfremdung« und »Islamisierung« noch abwenden möchte. Als langfristige Lösung propagiert die IB die »Remigration« aller »kulturfremden« Migrant*innen – dieser verharmlosende Begriff erzeugt den Schein von Freiwilligkeit und Gewaltlosigkeit. Konsequenz zu Ende gedacht mündet der Ethnopluralismus jedoch in die dystopische Zukunftsvorstellung einer gewaltsam durchgesetzten »weltweiten Apartheid« (Bruns/Glösel/Strobl, S. 210). Diese Ideologie führt also letztlich zu denselben Konsequenzen wie offen biologischer Rassismus, hat allerdings den Vorteil, dass sie harmloser erscheint und damit anschlussfähig ist.

Anders als AfD und NPD, die sich eine Massenbasis in den unteren Gesellschaftsschichten aufbauen wollen und stets um Wählerstimmen bemüht sind, brauchen sich die Identitären nicht als Anwälte der »kleinen Leute« zu inszenieren, denn auf ihre Unterstützung sind sie nicht angewiesen. Klassische soziale Demagogie spielt mit Blick auf die Zielgruppe der Identitären zwar kaum eine Rolle. Dennoch inszeniert die IB sich und ihre Peergroup mit Vorliebe als »Verlierer*innen eines globalisierten Kapitalismus« (Bruns/Glösel/Strobl 2016, S. 16).

Dabei geht es nicht vorrangig um ökonomische Missstände wie Prekarisierung, Arbeitslosigkeit, Austeritätspolitik und Armut – also die klassische »soziale Frage« – sondern um die »kulturellen« Effekte der Globalisierung. Diese wird zum Synonym für Migration und angeblichen Identitätsverlust. Die eigene privilegierte Position als weiße Akademikerkinder wird dabei umgedeutet zur Opferrolle der im »Kulturkampf« angeblich unterliegenden Minderheit. Die Hetze gegen Muslime erhält scheinbare Legitimität durch diese Selbststilisierung als Opfergruppe, die sich »fremd im eigenen Land« fühlt. »Wir sind die Jugend ohne Migrationshintergrund«, lautete etwa einer der ersten Slogans der IB.

Das von den Identitären konstruierte Weltuntergangsszenario beschwört eine Schicksalsgemeinschaft der »letzten Generation« und überhöht die eigene Rolle als »Auserwählte«. Dieses Identifikations- und Sinnstiftungsangebot kann in Kombination mit den professionellen Social Media-Auftritten, der durchgestylten Corporate Identity und dem zielgruppengerechten Merchandising der IB durchaus große Anziehungskraft auf Jugendliche ausüben. Ziel der Identitären ist es, eine »leicht zugängliche und niedrigschwellige Subkultur für Menschenfeindlichkeit« zu schaffen. (Bruns/Glösel/Strobl 2016, S. 270)

4. Rechtsextremismus in migrantischen Jugendsubkulturen

Die »Grauen Wölfe« (Bozkurts) in Deutschland

Rechtsextremismus ist trotz der besonderen historischen Rolle Deutschlands kein rein deutsches Phänomen. Eigene faschistische Traditionen bestehen in nahezu allen europäischen Ländern, in Nord- und Südamerika, in Japan und in Teilen der arabischen Welt. Es kann also kaum überraschen, dass diese verschiedenen Traditionsstränge in den modernen Migrationsgesellschaften in komplexen neuen Konstellationen aufeinandertreffen.

Ein für Deutschland besonders relevantes Beispiel sind die »Grauen Wölfe« (Bozkurts), die in der Tradition des türkischen Faschismus stehen. Besonders relevant deshalb, weil die Grauen Wölfe nicht nur eine verhältnismäßig große Gruppe mit einem breiten und gut organisierten Unterstützer*innenmilieu sind, sondern auch, weil sie von Deutschland aus engen Kontakt mit ihren Mutterorganisationen in der Türkei halten und aktiv in aktuelle politische Auseinandersetzungen eingreifen.

Erkennbar sind die Bozkurts vor allem an ihrem Symboltier, dem grauen Wolf, der aus der türkisch-nationalistischen Mythologie stammt. Laut der Legende führte ein Wolf das Volk der Göktürken nach ihrer Niederlage gegen die Chinesen im 8. Jahrhundert aus dem sagenhaften Ergenekon-Tal heraus, in dem sie gefangen waren – die symbolische Geburt der türkischen Nation. Dieses Bild taucht nicht nur in stilisierten Logos und auf Propagandamaterialien auf, sondern auch im sogenannten »Wolfsgruß«, bei dem die Finger der rechten Hand einen Wolfskopf formen und der Arm ähnlich wie beim Hitlergruß ausgestreckt wird. Unter Pädagog*innen im Grundschulbereich ist dieselbe Geste häufig als »Flüsterfuchs« bekannt – oft ist den Lehrkräften deren politische Aufladung in bestimmten Kontexten nicht bewusst, was in multikulturellen Klassenzimmern durchaus problematisch sein kann. Neben dem grauen Wolf fungiert die rote Fahne mit drei weißen Halbmonden (nicht zu verwechseln mit der türkischen Nationalflagge) als wichtigstes Erkennungsmerkmal der türkischen Faschisten. (Bozay/Mangitay 2016, S. 36)

Besonders jugendrelevant sind die Grauen Wölfe unter anderem deshalb, weil deren Vereinsstrukturen und Umfeld systematisch daran arbeiten, innerhalb der türkisch-migrantischen Community in Deutschland eine nationalistische und rassistische Jugendsubkultur zu etablieren.

Innerhalb der türkisch-faschistischen Bewegung ist die verharmlosende Selbstbezeichnung als »Idealisten« (Ülkücü) weit verbreitet. Während die Grauen Wölfe in der Türkei offen mit der faschistischen Partei der Nationalistischen Bewegung (MHP) in Verbindung stehen, verbergen sie sich in Deutschland oft hinter der Fassade scheinbar zivilgesellschaftlich-demokratischer »Idealisten«-Vereine. Mit einem Personenpotenzial von etwa 7 000 Anhänger*innen ist die »Föderation der Türkisch-Demokratischen Idealistenvereine« (ADÜTDF) der größte »Ülkücü«-Dachverband in Deutschland (Verfassungsschutz 2016, S. 251–254). Dessen Agitation und Propaganda zielt vor al-

lem auf Jugendliche Nachkommen türkischer Arbeitsmigrant*innen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind.

Die »Idealistische Jugend« (Ülkücü Gençlik), die etwa 3 700 Jugendliche erreicht, versucht diese gezielt durch Sportangebote, Sommercamps in der Türkei, kostenlose Nachhilfe, Sprachkurse, kulturelle Feste und dergleichen anzusprechen und ideologisch zu beeinflussen. In den sozialen Medien werden politische Inhalte jugendgerecht aufbereitet, die Jugendkader der Grauen Wölfe »werben mit Musikvideos und mit in Jugendsprache gestalteter Propaganda für den türkischen Rechtsnationalismus [...] wesentliches Element dieser gewaltverherrlichenden Jugendkultur ist die deutsch-türkische Rap-Musik, die einen Nährboden für reale Gewalt liefert.« (Bozay/Mangitay 2016, S. 49 f.).

Klassisch rechtsextreme Subkulturstile wie der Skinhead- oder Hooligan-Look sind unter migrantischen Jugendlichen in Deutschland kaum verbreitet. Besonders verankert sind die Grauen Wölfe hierzulande allerdings in der Rocker- und Motorradzene, die zum Teil eng mit kriminellen Milieus verwoben ist. Mit den »Osmanen«, »Turan e. V.« und den »MC Turcos« existieren in Deutschland allein drei gewaltaffine türkisch-nationalistische Rockergangs, die zusammen einige Hundert Mitglieder umfassen.

Den Kern des mystisch-ideologischen Weltbilds der Grauen Wölfe bilden ein rassistischer Panturkismus und die Vision einer Wiedergeburt des Osmanischen Reiches. Dieses fiktive großtürkische Imperium »Turan« soll, so die Vorstellung, alle »Turkvölker« vereinen und – je nach Lesart – vom Balkan bis nach China reichen. Dieser ultranationalistische Chauvinismus läuft nicht nur auf kriegerische Aggression nach außen, sondern auch auf die gewalttätige Verfolgung und Unterdrückung von Minderheiten im Innern hinaus. Kurd*innen, Alevit*innen, Armenier*innen sowie Jüd*innen gelten den Grauen Wölfen als Fremdkörper in der türkischen »Volksgemeinschaft«, die bekämpft werden müssen.

Eine gewisse ideologische Uneinigkeit herrscht unter den Grauen Wölfen bezüglich der Rolle des Islam. »Die ideologische Bandbreite« innerhalb der Bewegung »reicht von neuheidnischen Elementen über einen nationalistischen Kemalismus bis in den Randbereich des Islamismus.« (Verfassungsschutz 2016, S. 236)

Nicht nur für die Ideologie, sondern auch für den politischen Aktivismus der Grauen Wölfe bildet die Türkei und das dortige politische Geschehen den wichtigsten Bezugspunkt. Besondere Bedeutung hat dabei in den letzten Jahren wieder der kurdisch-türkische Konflikt gewonnen. Nicht selten reagieren Graue Wölfe mit rassistischen Provokationen, Drohungen und Ausschreitungen auf Demonstrationen der kurdischen Diaspora in Deutschland.

Der antikurdische Rassismus der türkischen Faschisten hat eine lange und blutige Geschichte. Seit den 1970er Jahren haben Graue Wölfe in der Türkei hunderte Morde an Kurd*innen verübt, einige davon auch in Deutschland.

Seit dem versuchten Militärputsch in der Türkei im Juli 2016 lässt sich auch hierzulande eine zunehmende Nähe der Grauen Wölfe zum Präsidentialregime von Recep Tay-

yip Erdogan und der »Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung« (AKP) feststellen. Auf Pro-Erdogan-Demos wird dessen »Sicherheitspolitik gefeiert und aggressiv gegen Regimegegner*innen in Deutschland gehetzt. Auf regelmäßigen Großdemos am 3. Mai begeht die Ülkücü-Bewegung den nationalistischen »Tag des Türkentums«.

Was aber macht die Grauen Wölfe beziehungsweise die Ülkücü-Jugend für manche türkischstämmige Jugendliche in Deutschland so attraktiv? Paradoxerweise spricht einiges dafür, dass dabei nicht zuletzt eigene Rassismuserfahrungen als wichtiger Radikalisierungskatalysator fungieren, auch wenn dieser Erklärungsansatz sicherlich nicht verabsolutiert werden kann. Gerade vor dem Hintergrund der Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelingt es nationalistischen Vereinen, sich als Interessenvertreter gegenüber der Mehrheitsgesellschaft zu inszenieren und alternative Gemeinschafts- und Identitätsangebote attraktiv erscheinen zu lassen. Die Ideologie der Überlegenheit des »Türkentums«, die rassistische Abwertung von Minderheiten und die Türkei als identitätsstiftende Projektionsfläche (»Ich bin stolz, Türke zu sein!«) bieten die Möglichkeit, trotz der eigenen Betroffenheit von Rassismus und Marginalisierung eine Position der Stärke statt der Schwäche einzunehmen. (Bozay/Mangitay 2016, S. 72–74)

Das Beispiel der Grauen Wölfe zeigt deutlich, wie wichtig ein differenzierter Blick auf die Migrationsgesellschaft ist. Migrantische Jugendliche bilden keine homogene Gruppe und sie können sowohl als Objekte als auch als Subjekte – unter Umständen sogar gleichzeitig – von Diskriminierung fungieren.

5. Rechtspopulismus

Fließende Übergänge zur extremen Rechten

Seit einigen Jahren erleben wir einen rechtspopulistischen Aufschwung in Europa. Der Rechtspopulismus ist ein transnationales Phänomen und umfasst ein ganzes Spektrum an Parteien und Bewegungen. In zahlreichen Ländern ist er mittlerweile in Parlamenten und Regierungen vertreten. Diese Veränderungen in der politischen Topografie haben eine Situation geschaffen, in der sich auch die gesellschaftlichen Handlungs- und Wirkungsräume der extremen Rechten deutlich ausgeweitet haben.

Jugendliche in Deutschland, so die aktuellen Befunde der Tübinger Forschungsgruppe um Josef Held, lehnen Rechtsextremismus und biologistischen Rassismus mehrheitlich ab und sind darum bemüht, sich konform zum vermuteten gesellschaftlichen Mehrheitsdiskurs zu positionieren. Gleichzeitig lässt sich jedoch feststellen, dass die befragten Jugendlichen, trotz dieser verbalen Abgrenzung (»ich bin kein Nazi«), zum Teil zahlreiche rechtspopulistische Denkmuster in ihren eigenen Diskurs aufnehmen. Die Wissenschaftler*innen beschreiben dieses Phänomen als »Mitte-Performance«. Für junge Menschen scheinen rechtspopulistische Orientierungsangebote

also gerade deshalb attraktiv zu sein, weil diese es ihnen erlauben, sich bestimmte Argumentationsmuster anzueignen, ohne sich zu einer explizit rechten Position bekennen zu müssen (siehe hierzu Held/Hackl/Bröse 2017 und den Beitrag von Johanna Bröse und Barbara Schecher in diesem Band). So scheint es für viele Jugendliche zum Beispiel kein Widerspruch zu sein, einerseits zu versichern, »nicht rechts« zu sein und keinen rechten Freundeskreis zu haben, gleichzeitig aber eine bevorzugte sozialpolitische Behandlung von Deutschen gegenüber Zugewanderten zu fordern.

Die verharmlosende Selbstdarstellung als »besorgte Bürger« und Vertreter*innen des vermeintlich »gesunden Menschenverstandes« gehören zu den zentralen Elementen rechtspopulistischer Diskursstrategien. Während dem jeweiligen politischen Gegner pauschal unterstellt wird, ideologisch verblendet zu sein, wird der eigene Standpunkt als nicht ideologisch und schon gar nicht »extrem« inszeniert. Dies »erleichtert vielen Menschen offenbar den Zugang zu rechten Einstellungen, da sie eine Auswahl aus dem heterogen erscheinenden rechtspopulistischen Angebot treffen, ohne den gemeinsamen ideologischen Kern zu erkennen, das heißt, ohne sich politisch rechts zu verorten.« (Held/Hackl/Bröse 2017, S. 8) Auf diesem Weg finden rechte und menschenverachtende Inhalte unter dem Label einer angeblich gemäßigten »Mitte« Eingang in den Alltagsdiskurs.

Der Rechtspopulismus fungiert als zentraler Antreiber dieser Entwicklung und hat sich zum politischen Sprachrohr eines rechten Milieus entwickelt, das mittlerweile weit über die traditionelle rechtsextreme Szene hinausreicht. Innerhalb dieses Milieus der »enthemmtten Mitte« ist die Selbstbeschreibung »ich bin rechts« kein Stigma mehr und wird zunehmend selbstbewusst genutzt. Zahlreiche Tabus sind gefallen, die Grenzen des öffentlich Sagbaren haben sich weit nach rechts verschoben (Brähler/Decker 2016).

Zu den wichtigsten Zielgruppen der rechtspopulistischen Rhetorik gehören die sogenannten »Modernisierungsverlierer« und »Abgehängten«, die entweder bereits von sozialem Abstieg betroffen sind oder sich potenziell davon bedroht fühlen (Becher, S. 95). Dabei muss der Rechtspopulismus jedoch immer darum bemüht sein, den inneren Widerspruch zwischen seinen »sozialen Trägern«, die selbst mehrheitlich zu den politisch und wirtschaftlich Privilegierten gehören, und seiner »Massenbasis« zu verschleiern (Becher 2013, S. 105). Parteien wie die AfD oder die österreichische Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) vertreten nicht nur eine rassistische, sondern auch eine neoliberale Agenda. Ihre Politik zielt darauf ab, neben geflüchteten Menschen vor allem Erwerbslose, prekär Beschäftigte und Arbeiter*innen gegenüber den wohlhabenden Eliten noch weiter zu benachteiligen.

Der Begriff Rechtspopulismus und dessen Abgrenzung vom Rechtsextremismus ist in der Forschung weiterhin umstritten. Weitgehende Einigkeit besteht allerdings darüber, dass der Begriff keine eigenständige politische Ideologie, sondern eher eine Strategie zum Machterwerb beziehungsweise »eine Art Inszenierungs- und Agitationsstil« beschreibt. Vier Merkmale haben rechtspopulistische Strömungen dabei gemeinsam: 1. Sie appellieren an das »Volk« (lat. *populus*) und geben sich als dessen einzig authentische Interessenvertreter »von unten« aus. 2. Sie agitieren gegen Feindbilder, die so-

wohl entlang einer vertikalen, gegen sogenannte »Eliten«, als auch einer horizontalen, gegen alle »andersartigen« Gruppen gerichteten Dimension konstruiert sind. 3. Populistische Formationen werden in der Regel von charismatischen Führern angeführt und weisen 4. einen bewegungsförmigen Organisationscharakter auf. (vgl. Becher 2013, S. 17–20)

Der Rechtspopulismus sollte weder als eine Art »Rechtsextremismus light« verharmlost werden, schließlich vertritt er viele ideologische Inhalte, die mit denen der extremen Rechten zum Teil sehr ähnlich oder gar identisch sind. Gleichzeitig kann er aber auch nicht pauschal mit jenen Teilen des extrem rechten Spektrums gleichgesetzt werden, die mit Gewalt ihre politischen Ziele durchzusetzen wollen, verfolgt er doch einen legalen und parlamentarischen Weg.

Mit der *Jungen Alternative* (JA) gibt es in Deutschland eine rechtspopulistische Organisation, die sich gezielt auch an Jugendliche und junge Erwachsene richtet. Dabei spielen subkulturelle Agitationsformen, anders als beim Rest des rechten Spektrums, kaum eine Rolle. Unter den Nachwuchspolitiker*innen der JA dominieren junge Männer in Anzug und Krawatte. Die Jugendorganisation der AfD hat seit ihrer Gründung 2013 immer wieder Schlagzeilen wegen ihrer Verbindungen zur extremen Rechten gemacht. Trotz eines Unvereinbarkeitsbeschlusses wurden ihr zum Beispiel wiederholt personelle Überschneidungen und direkte Zusammenarbeit mit der Identitären Bewegung nachgewiesen. Es kann durchaus davon ausgegangen werden, dass der Rechtspopulismus für Jugendliche mitunter als niedrigschwelliger Einstieg fungiert, der den Beginn eines längeren Radikalisierungsprozesses markieren kann – die ideologischen Anknüpfungspunkte und die Kontakte in das entsprechende Szene-Milieu bestehen.

Fazit

Die Grenzen zum Mainstream verschwimmen

Noch bis Anfang der 2000er Jahre wurden im deutschen Sprachgebrauch die Begriffe »Neonazi« und »Skinhead« quasi synonym verwendet. Tatsächlich hatte man es damals noch mit einer weitgehend homogenen rechtsextremen Jugendsubkultur zu tun. Diese Situation hat sich seither radikal verändert. Heute hat sich die rechte Szene in Deutschland nicht nur ideologisch und strategisch, sondern auch in ihrem Erscheinungsbild stark ausdifferenziert. Es gibt schon lange nicht mehr die einheitliche rechte Szenesubkultur mit einem dominierenden Musik- und Kleidungsstil, sondern ein sich ständig wandelndes und stark ausdifferenziertes Spektrum an Stilen und Ausdrucksformen, die Jugendliche mit unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen und Vorlieben ansprechen und an vorhandene Trends und Modeerscheinungen flexibel anknüpfen.

Das komplexe Versteckspiel der extremen Rechten findet dabei auf verschiedenen Ebenen statt.

- *Symbolische Ebene:* Die Verwendung der meisten historischen Symbole des Nationalsozialismus (zum Beispiel Hakenkreuze oder SS-Runen) ist in Deutschland verboten. Bei der Umgehung dieser Verbote zeigen sich die Rechten aber durchaus einfallreich. Besonders der traditionalistisch und neonazistisch orientierte Teil der Szene bedient sich verschiedener Tarnstrategien. Verbotene Symbole oder Aussagen werden zum Beispiel durch legale ersetzt (Hammer und Schwert) oder als Codes getarnt, die nur Szene-Insider verstehen. Anstatt dem Hakenkreuz wird zum Beispiel ein modisches Akronym verwendet: »HKN KRZ«. Aus »Heil Hitler« wird die Zahlenkombination 88, die Zahl 18 steht für »Adolf Hitler«. (A ist der erste, H der achte Buchstabe im Alphabet) etc.
- *Subkulturell-stilistische Ebene:* Die andere Variante dieses Versteckspiels besteht in der bewussten Vermeidung direkter Assoziationen mit dem Nationalsozialismus und der gezielten popkulturellen Modernisierung des eigenen Stils, wie oben anhand der Autonomen Nationalisten und der Identitären Bewegung beschrieben. Weder die verwendeten Symbole noch die subkulturellen Selbststilisierungen erinnern unmittelbar an den historischen Faschismus oder die Nazi-Skinheads der 1990er Jahre. Kleidungsstile nähern sich in einem Teil der Szene immer stärker dem Mehrheitsgeschmack an, Botschaften und Symbole werden subtiler und mehrheitsfähiger. Längst gibt es nicht mehr einen vorherrschenden Musikstil (früher: Rechts-Rock), sondern unzählige Subgenres, die mittlerweile bis hin zu rechtem Hip-Hop reichen. Ziel dieser Strategie ist es, die Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme zu senken und so neue anschlussfähige rechte Jugendsubkulturen zu etablieren.
- *Ideologische Ebene:* Besonders die Neue Rechte und der Rechtspopulismus zeichnen sich dadurch aus, alte ideologische Inhalte mithilfe neuer Begriffe und Rhetoriken zu tarnen und in den politischen Diskurs einzuspeisen. Der Begriff des Ethnopluralismus ist vielleicht das eindrückliche Beispiel. Nach einer ähnlichen Logik funktioniert aber auch die rechtspopulistische Strategie, sich selbst als scheinbar harmlose »besorgte Bürger« in Szene zu setzen. Besonders die Argumentationsmuster der sozialen Demagogie verbergen ihren eigentlichen rassistischen und menschenverachtenden Kern häufig und geben sich als vermeintlich arglose und berechnete Thematisierungen realer sozialer Probleme aus.

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die Grenzen zwischen gesellschaftlichem Mainstream und extrem rechten Subkulturen zunehmend verschwimmen und durchlässiger werden (Miller-Idriss 2017). Rein äußerlich lassen sich rechte Aktivisten oft kaum mehr von ihren nicht-rechtsextremen Altersgenoss*innen unterscheiden. Analog dazu verschwimmen die Grenzen auch auf der Ebene des Diskurses. Fließende Übergänge machen klare Differenzierungen immer schwieriger, Elemente rechter Ideologien und Einstellungen gewinnen zunehmend an Präsenz in Medien und Alltagskultur.

Diese Entwicklungen stellen uns in der pädagogischen Praxis vor immer neue Herausforderungen. Viele alte Klischees sind längst überholt. Die Ausdifferenzierung und

Modernisierung der rechten Szene erschwert es Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen, rechte Aktivitäten und Annäherungsversuche in der Schule auch als solche zu erkennen und entsprechend zu reagieren. Zumindest Grundkenntnisse der Szene, ihrer Ideologie, ihrer Agitationsmuster und ihrer Erkennungsmerkmale gehören daher zu den notwendigen Voraussetzungen, um das Phänomen in der Schule qualifiziert bearbeiten zu können. Das ist angesichts der Komplexität des Problems eine große Herausforderung. Der Anspruch kann daher nicht sein, alle Lehrkräfte zu Expert*innen der Szenekunde auszubilden. Ein wichtiger erster Schritt wäre aber, diese Herausforderung nicht schulintern und im Alleingang anzugehen, sondern systematisch auf die zahlreichen externen Informations-, Weiterbildungs- und Hilfsangebote zurückzugreifen.

Weiterführende Informationen

- Amadeu Antonio Stiftung
- Adiz – Antifaschistisches Dokumentations- und Informationszentrum Baden-Württemberg
- Apabiz – Antifaschistisches Pressearchiv und Bildungszentrum e. V.
- Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt (Braunschweig)
- Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung
- Mobile Beratungen gegen Rechts
- Netzwerk Demokratie und Courage
- u.v.m.

Literatur

- Apabiz e.v., Die Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD). Programm, Struktur, Personal und Hintergründe. Zweite aktualisierte Auflage, siehe: www.apabiz.de (Stand 30.11.2017)
- Becher, P. (2013): Rechtspopulismus, Köln: PapyRossa.
- Bozay, K./Mangitay, O. (2016): »Ich bin stolz, Türke zu sein!« Graue Wölfe und türkischer (Rechts-) Nationalismus in Deutschland. Herausgegeben von der Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz e.V. und der Mobilien Beratung gegen Rechtsextremismus im Regierungsbezirk Düsseldorf.
- Brähler, E./Decker, O. (2016): Ein Jahrzehnt der Politisierung. Gesellschaftliche Polarisierung und gewaltvolle Radikalisierung in Deutschland zwischen 2006 und 2016, in: Decker, O./Kiess, J./Brähler, E. (Hrsg.): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland, Gießen: Psychosozial Verlag, S. 95–136.
- Brodén, A. (2012): Anmerkungen zur Aktualität der Ungleichheit, in: APuZ Nr. 16–17 (2012), S. 7–10.
- Bruns, J./Glösel, K./Strobl, N. (2016): Die Identitären: Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage, Münster: Unrast.
- Friedrich, S. (2017): Die AfD. Analysen – Hintergründe – Kontroversen, Berlin: Bertz+Fischer.
- Goetz, J./Sedlacek, J. M./Winkler, A. (Hrsg.) (2017): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ›Identitären‹, Hamburg: Marta-Press.

- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2002–2012): Deutsche Zustände, Folge 1–10; Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (2017): Erwachen aus wutgetränkter Apathie. Was der Kapitalismus mit den Wählerfolgen der AfD zu tun hat und warum ihre Anhänger einen »autoritären Nationalradikalismus« vertreten, in: Süddeutsche Zeitung, 4.10.2017.
- Held, J. u.a. (2008): Rechtsextremismus und sein Umfeld. Eine Regionalstudie, Hamburg: VSA.
- Held, J./Hackl, R./Bröse, J. (2017): Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung. Politische Orientierungen von jungen Auszubildenden in Baden-Württemberg, Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Miller-Idriss, Cynthia (2017): The Extreme Gone Mainstream. Commercialization and Far Right Youth Culture in Germany. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Missy, S. (2013): Das politische Profil der »neuen« NPD. Organisatorischer Wandel, ideologische Radikalisierung und strategisches Konzept einer »systemfeindlichen« Partei, München (Dissertation).
- Neebe, R. (1981): Großindustrie, Staat und NSDAP 1930–1933. Paul Silverberg und der Reichsverband der Deutschen Industrie in der Krise der Weimarer Republik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 164.
- NPD (2010): Arbeit. Familie. Vaterland. Das Parteiprogramm der Nationaldemokratischen Partei Deutschlands, Beschlossen auf dem Bundesparteitag am 4./5.6.2010 in Bamberg.
- Pfahl-Traughber, A. (2014): Wer wählt eigentlich rechtsextrem? Eine Fallstudie anhand des NPD-Landtagswahlergebnisses in Sachsen 2014, siehe: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/222304/wer-waehlt-eigentlich-rechtsextrem> (Stand 30.11.2017)
- Salzborn, S. (2015): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Baden-Baden: Nomos.
- Stöss, R. (2010): Rechtsextremismus im Wandel, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Verfassungsschutzbericht (2016), Herausgegeben vom Bundesministerium des Innern, Berlin.
- Verfassungsschutz BW (2016): Neues rechtsextremistisches Phänomen: das »Antikapitalistische Kollektiv«, Siehe: http://www.verfassungsschutz-bw.de/,Lde/Startseite/Aktuelles/Neues+rechts+extremistisches+Phaenomen_+das+_Antikapitalistische+Kollektiv (Stand 13.12.2017)
- Zick, A./Küpper, B./Krause, D. (2016): Gespaltene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016, Bonn: Dietz.

Enrico Glaser

Rechtsextremismus und Geschlecht

Hintergründe und pädagogische Anknüpfungspunkte

Als sich der rechtsterroristische sogenannte Nationalsozialistische Untergrund (NSU) im November 2011 selbst enttarnete, interessierten sich die Medien schnell für das Liebesleben der Mitangeklagten Beate Zschäpe, die Namen ihrer Katzen und später – bereits vor Gericht in München – für ihr Aussehen. Ihre Person scheint mehr zu interessieren als ihre Taten. Zudem wird Zschäpe in der Berichterstattung zunächst als Mitläuferin gezeichnet, ihre Täterinnenschaft scheint nicht denkbar. Das Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus kritisierte bereits im November 2011, dass damit »das übliche Klischee von der unpolitischen Frau unreflektiert reproduziert« werde, ein Klischee, das für die Auseinandersetzung mit Frauen im Rechtsextremismus auf doppelte Weise greift und rechtsextreme Frauen damit auf doppelte Weise ›unsichtbar‹ macht: »Frauen haben nach dieser Logik zum einen keine politische Überzeugung und wenn, dann keinesfalls eine so gewalttätige wie die rechtsextreme. Frauen gelten immer noch als das ›friedfertige‹ Geschlecht. Wenn überhaupt, dann erscheinen Frauen in der Szene nur als sexualisierte Anhängsel denkbar.«

In ihrer Einlassung im Dezember 2015 nutzte Zschäpe die bestehenden Stereotype, um von sich ein Bild als unschuldige Frau zu zeichnen, die sich gegen Gewalttaten positioniert und emotional hierauf reagieren würde. Das war auch bei mutmaßlichen Unterstützerinnen des NSU zu beobachten. Sie versuchten ihr rechtsextremes Engagement durch Bezüge auf Vorstellungen von Weiblichkeit zu leugnen, zu verharmlosen und bedienten u. a. ebenso das Bild der friedfertigen Frau und der »Freundin von ...«, die in der extrem rechten Szene nichts zu sagen hätten (Overdieck 2015, Amadeu Antonio Stiftung 2017).

Dieser »doppelten Unsichtbarkeit« rechter Mädchen und Frauen begegnen wir nicht nur im NSU-Prozess. Mädchen wird unserer Erfahrung nach weniger eine politische Einstellung zugetraut, sie werden damit als politische Subjekte nicht ernst genommen. Diese stereotype Wahrnehmung verschärft sich im Rechtsextremismus. Aber auch rechtsaffine Jungen und Männer abseits stereotyp gezeichneter stiefeltragender Gewalttäter werden in ihrem Handeln kaum erkannt. Und was aus dem Blick gerät, darauf kann auch nicht pädagogisch und zivilgesellschaftlich reagiert werden.

Eine Perspektive auf die Kategorie Geschlecht in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Rassismus ist notwendig. Was bedeutet das?

Erstens geht es um die rechtsextremen Mädchen und Frauen, welche wahr- und ernst genommen werden müssen. *Zweitens* haben auch rechtsextreme Akteure und Organisationen eine geschlechterpolitische Agenda. Darüber hinaus instrumentalisieren diese *drittens* geschlechterpolitische Themen wie sexualisierte Gewalt, Missbrauch

und Frauenrechte. Schließlich geht es *viertens* – und das ist pädagogisch besonders relevant – um geschlechtsbezogene Facetten in der Hin- und Abwendung zu rechtsextremen Szenen, um subjektive Attraktivitäten und Motive für Mädchen und Jungen und damit auch um die dort propagierten Geschlechterbilder. Hier setzen geschlechterreflektierende Ansätze der Prävention an.

Rechtsextreme Frauen in Pädagogik und Sozialer Arbeit

Auch wenn der Anteil der Männer deutlich höher ist, Frauen sind in der Szene aktiv und sie übernehmen verschiedene Rollen. Die Sozialwissenschaftlerin Renate Bitzan untersuchte bereits 2008 die Aktivitäten von Frauen in der extremen Rechten. Demnach sind sie an Straf- und Gewalttaten bis zu 10 Prozent beteiligt, ihr Anteil an Mitgliedschaften in Parteien beträgt etwa 20 Prozent, in anderen Organisationen liegt er sogar noch darüber. Rechtsextreme Parteien werden zu etwa einem Drittel von Frauen gewählt. Diese Zahlen sind annähernd konstant geblieben und entsprechen etwa auch den Beteiligungen von Frauen am Rechtspopulismus. Schließlich vertreten Frauen gleichermaßen rechtsextreme und menschenfeindliche Einstellungen wie Männer, was Einstellungsuntersuchungen wiederholt festgestellt haben (siehe zuletzt Zick et al. 2016; Decker et al. 2016).

Wesentlich an diesen Ergebnissen sind drei Punkte:

- Frauen sind in der extremen Rechten aktiv und übernehmen hier unterschiedliche Funktionen (vgl. Döring/Feldmann 2005, Röpke/Speit 2011).
- Frauen vertreten gleichermaßen ein rechtsextremes Weltbild oder unterschiedliche Facetten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (siehe den Beitrag von Felix Steinbrenner in diesem Band).
- Dennoch gelten Frauen häufig als Mitläuferinnen und dem Stereotyp nach als friedfertig, liebevoll und fürsorglich. Dadurch können sie oft unerkannt agieren.

Im Sozialen oder im Bildungsbereich können sich rechte Frauen dies zu Nutze machen und damit strategisch umgehen, als Mitarbeitende oder ehrenamtlich Engagierte. Einige Beispiele aus dem Arbeitsfeld Schule:

Anfang 2007 berichteten Medien, dass das Lehrerehepaar Katrin und Jochen Schmutzler sich über 16 Jahre lang ungestört rechtsextrem, unter anderem in der NPD, engagieren und zugleich unterrichten konnte. In die Öffentlichkeit geriet die Lehrerin durch einen WDR-Fernsehbeitrag über rechtsextreme Frauen. »Aufgefallen ist Frau Schmutzler nicht«, meint die Schulleiterin. Karin Schmutzler selbst schätzt ihre pädagogische Arbeit so ein: »Ich war eine gute Lehrerin, weil ich den Kindern ein geschlossenes Weltbild geben kann, eine gute Portion Geborgenheit.« Nach den Berichten und Kritik von Eltern wurde die Beamtin in den Innendienst versetzt, ihr an einer Privatschule lehrender Ehemann entlassen (Kohlenberg 2007; Speit 2008).

Maren P., eine Grundschullehrerin für Heimat- und Sachkunde sowie Mathematik in der Kleinstadt Reinfeld (Kreis Stormarn), war seit 2005 im Vorstand des sogenannten »Ferienheims Schönhagen« tätig, ein Tarnname für den rechtsextremen »Bund für Gotterkenntnis (Ludendorff)«. Maren P. war aktiv im »Arbeitskreis für Lebenskunde« für Kinder- und Jugendziehung der völkisch-antisemitischen Organisation. In ihrer Schule war Frau P. engagiert in der »Projektgruppe Schulhof«, die sich um die Pflege des Pausenhofs kümmert. Sie galt als hilfsbereit und freundlich. 2013 schied sie auf Betreiben der Schulbehörde aus dem Schuldienst aus (Feldmann 2013).

Mehr als 30 Jahre konnte die inzwischen pensionierte Lehrerin Imke Thomas an verschiedenen Schultypen tätig sein. Dabei war sie führendes Mitglied der rassistischen und antisemitischen »Artgemeinschaft – Germanische Glaubens-Gemeinschaft wesensgemäßer Lebensgestaltung«. Während ihrer Zeit als Lehrerin war sie vorsichtig mit einschlägigen Äußerungen. Inzwischen möchte sie ihre Erfahrungen an die »Eltern des Nachwuchses der braunen Szene« weitergeben. Ihre Aufgabe sieht sie darin, den »Gefährten« Hilfestellung bei der Erziehung ihrer Kinder zu »wahrhaft deutschen Menschen« zu geben. Durch »Umerziehung in der Schule« werde der Jugend ein unvollkommenes oder »sogar falsches« Geschichtsbild aufgezwungen – und das möchte sie korrigieren (Röpke 2009).

Die Beispiele zeigen, dass rechtsextreme Frauen trotz ihrer politischen Aktivitäten und Funktionen meist längere Zeit nicht auffallen und dass ihre Aussagen und Positionen sich auf bestimmte Themen wie Bildung und Erziehung fokussieren. Letztlich wurden diese extremen Fälle dennoch publik und die Lehrerinnen wurden mit Konsequenzen konfrontiert. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass über die pädagogische Tätigkeit in der Breite des Schulalltags in vielen kleinen Interaktionen rechtsextreme, rassistische und andere Einstellungen von rechtsextremen Frauen (und Männern) transportiert und vergeschlechtlicht als »Sorge« verschleiert werden, wodurch sie für Kollegium, Eltern und Schüler*innen schwerer erkannt oder auch thematisiert werden können.

Rechtsextreme Frauen engagieren sich auch in Elternvertretungen von Kindergärten und Schulen. Zunächst geht es auch hier darum, Vertrauen zu gewinnen, Beziehungen zu knüpfen, um damit Normalität herzustellen. Sie erscheinen dann als sozial engagiert, zuvorkommend und politisch unauffällig. Erst später bringen sie ihre Ideologie sehr gezielt ein. Hierfür eignen sich besonders Bereiche und Themen, die gemeinhin als »weiblich« und »unpolitisch« gelten – also Soziale Arbeit und Pädagogik (Lehnert/Radvan 2015) –, und rechtsextreme Frauen organisieren sich in entsprechenden Frauengruppierungen (Eifler/Radvan 2015). Doch nicht nur strategisch vorgehende oder organisierte rechtsextreme Frauen sind problematisch: Auch wenn sie diese Wege nicht gezielt gewählt haben, geben sie ihr Weltbild fast »nebenbei« an Schutzbefohlene weiter.

Rechtsextreme Geschlechterpolitiken

Generell kann im Rechtsextremismus von einer Orientierung an traditionellen Geschlechterrollen gesprochen werden, die biologistisch, also als »unabänderlich« verstanden werden. »Das dichotome, patriarchale Geschlechterverhältnis [stellt] im Rechtsextremismus die Ordnungsinstanz nach innen dar und her« (Lehnert 2010, S. 89). Das ideologische Geschlechterbild des historischen Nationalsozialismus, welches eng mit der Rassenpolitik verbunden ist, ist nach wie vor Bezugspunkt für die Neonaziszene. Es gibt eine klare Geschlechtsidentitätspolitik, die sich am Konzept der »Volksgemeinschaft« orientiert.

Neben einer strikten Sphärentrennung in eine rein »männliche« staatliche Sphäre und eine »weibliche« mit Zuständigkeit für »Heim und Herd« ist damit vor allem eine Überhöhung der »deutschen Mutter« in der staatlichen Biopolitik verbunden (Vinken 2001). Dieser kommt im Verständnis von Rechtsextremen durch ihre »angeborene biologische Kraft« die wichtige Aufgabe der Reproduktion des »Volkes«, also der Geburt und Erziehung der Kinder zu – während der Mann als Kämpfer für das Auskommen und den Schutz von Familie und Gemeinschaft eintreten soll. Nicht nur Volk wird damit in der rechtsextremen Ideologie naturalisiert, sondern auch Geschlecht, Familie und Ehe, letztere als »Keimzelle der Nation«.¹ Im modernen Rechtsextremismus finden sich neben solchen »traditionellen« Orientierungen auch »modernisierte« Lebensentwürfe. Rechtsextreme Frauen engagieren sich neben der häuslichen Sphäre selbstverständlich in dem öffentlichen Bereich der Politik, bringen sich dort ein und vertreten eigene Ziele (Bitzan 2011; Eifler/Radvan 2015; Lang 2013).

Das Thema Geschlecht ist ein zentrales Element rechtsextremer und rassistischer Ideologie und Politik: So wurden von der NPD Forderungen nach einem Müttergehalt nur für »deutsche Mütter« und die Kürzung der Leistungen für nichtdeutsche Familien erhoben. Rechtsextreme richten sich gegen Feminismus und Emanzipationsbestrebungen der Lesben- und Schwulenbewegung sowie alternative Lebensentwürfe, »Regenbogenfamilien« oder Lebensweisen und Identitäten jenseits einer heterosexuellen zweigeschlechtlichen Norm. Unter den Schlagworten von »Genderwahn« und »Homolobby« wird eine geschlechterdemokratische Vielfalt, Gleichstellung und die Vorstellung einer sozialen Konstruktion von Geschlecht bekämpft. »Wo geschlechtliche Identitäten als offen verhandelbar dargelegt werden, erscheinen auch Kultur, Volk, Heimat als unverbindliche Begriffe. Grundpfeiler eines rechtsextremen Weltbildes werden damit ihrer vorgeblichen Naturgegebenheit entrissen« (Lang 2013, S. 97).

Rechtsextreme beklagen die Zerstörung der »natürlichen Geschlechterordnung« mit fürsorgenden Müttern und soldatischen Männern durch eine »politische Geschlechtsumwandlung« im Zuge von Feminismus und Gender-Mainstreaming. Sie werden für eine niedrige Geburtenrate verantwortlich gemacht, weil sich Frauen heute

1 Siehe dazu den Diskursatlas Antifeminismus, online: http://www.diskursatlas.de/index.php?title=Keimzelle_der_Nation (Stand 24.05.2018).

nicht mehr auf ihre »eigentliche« Aufgabe besinnen würden. Auf der anderen Seite würden Männer »entmannt« beziehungsweise »verweiblicht«, sodass diese ausländischen oder geflüchteten Männern wehrlos gegenüber stünden.² Rechtsextremist*innen verbinden so »demographischen Wandel« und Debatten um Flucht, Asyl und Integration zum Angstscenario eines »drohenden Volkstods«, der in der rassistischen Ideologie für ein Aussterben des »deutsches Volkes« steht (Petersen/Hindemith 2015).

Die Feindbilder Gender-Mainstreaming und Feminismus beziehungsweise geschlechtliche und sexuelle Vielfalt teilt die extreme Rechte mit Rechtspopulist*innen, neu-rechten Bewegungen, Teilen der konservativen Publizistik, antifeministischen Männerrechtler*innen und religiös-fundamentalistischen Strömungen. So spricht sich die islamfeindliche und rassistische PEGIDA-Bewegung in einem Positionspapier gegen dieses »wahnwitzige Gender-Mainstreaming« und »Genderisierung« aus. Ähnliche Positionen lassen sich bei der NPD und ihrer Frauenorganisation, bei der Identitären Bewegung oder auch bei der AfD finden (Amadeu Antonio Stiftung 2016). Mit ihnen lässt sich eine Klammer für breite Zielgruppen bilden und Anschluss an den Mainstream finden. Themen von geschlechter- und familienpolitischer Relevanz erfüllen eine Scharnierfunktion und ermöglichen »gefährliche Allianzen« (Lang 2016).

Geschlechterpolitische Fragestellungen, feministische Anliegen oder sogenannte »Frauenthemen« werden in (neu-)rechten, rechtspopulistischen und rechtsextremen Bewegungen – und eben auch von weiblichen Vertreterinnen – widersprüchlich verhandelt: Propagierte Geschlechterbilder und ihnen zugrunde liegende sexistische Ideologien passen oft nicht mit gleichzeitiger Vereinnahmung feministischer Anliegen oder der eigenen aktiven politischen Rolle innerhalb der Bewegung zusammen (Rahner 2018).

Instrumentalisierung der Themen – Frauenrechte, sexualisierte Gewalt und Missbrauch

Die Instrumentalisierung von emotional besetzten Themen wie sexueller Missbrauch und sexualisierte Gewalt durch die extreme Rechte ist nicht neu. Bereits 2001 wird die Szene-Aktion »Nationalisten gegen Kinderschänder« gegründet, die von zahlreichen Scharnieren unterstützt wird. Seitdem gibt es rechtsextreme Kampagnen, die das Thema sexueller Missbrauch online und im öffentlichen Raum instrumentalisieren. Dabei werden Fälle aufgegriffen, um Zustimmung für die eigene Bewegung zu gewinnen und einfache Lösungen anzubieten. Hier wird insbesondere mit gewaltverherrlichenden, emotionalisierenden und angstproduzierenden Darstellungen des Themas sowie einer Externalisierung – Täter sind immer »die Anderen« – gearbeitet. Ein Kin-

2 Prominentes Beispiel ist die Rede von Björn Höcke (AfD) bei einer Demonstration am 18.11.2015 in Erfurt, in der er zur Wiederentdeckung »unserer Männlichkeit« aufrief, um »wehrhaft« zu werden – eine Forderung, die er kurze Zeit später auf einem Parteitag der AfD wiederholte.

desmissbrauch in der Familie oder dem nahen Umfeld wird von Neonazis in öffentlichen Kampagnen nicht aufgegriffen (Amadeu Antonio Stiftung 2015).

In den asylfeindlichen bis völkischen Mobilisierungen gegen Geflüchtete und Asylunterkünfte seit 2015 wird zentral das Feindbild junger männlicher Geflüchteter als »sexuell übergriffige Fremde« transportiert. Offline und online, vor allem in sozialen Netzwerken, werden entsprechende Geschichten geteilt, die eine hohe Zustimmung erhalten. Das Thema sexualisierte Gewalt emotionalisiert und ist als Gewalt an »unseren Frauen« beziehungsweise »unseren Kindern« für die extreme Rechte enorm mobilisierungsstark, transportiert sie doch zugleich dreierlei: die Vorstellung eines homogenen Volkes, dass Frauen und Kinder Männern gehören und dass die Bedrohung von außen kommt.

Grundsätzlich werden hier Frauenrechte und sexualisierte Gewalt nur im Kontext rassistischer Argumentationen thematisiert, also wenn vermeintliche oder tatsächliche »Ausländer« Täter sind. Dies lässt sich vor allem an den Berichten nach der Silvesternacht in Köln 2015/16 beobachten, die das Bild »des übergriffigen Fremden« in einem enormen Umfang in der Öffentlichkeit verhandelten und die Migrationsdebatte beeinflussten (Dietze 2016). »Ausländische« Täter wurden dabei vor dem Hintergrund der Asyl-Debatten von rechten und rechtsextremen Akteuren als besonders frauenverachtend dargestellt und Frauenrechte um sexuelle und körperliche Selbstbestimmung zur Legitimation rassistischer Anliegen benutzt. Dabei ist sexualisierte Gewalt in allen Schichten und unabhängig von der Herkunft der Täter ein dringendes gesellschaftliches Problem, welches vorwiegend im sozialen Nahraum auftritt. Die Sprachwissenschaftlerin Margarete Jäger (2001) spricht hier von einer »Ethnisierung des Sexismus«. Tatsächliche Vorfälle sexualisierter Gewalt müssen ernst genommen werden, sie können aber nicht durch Abschottung nach außen verhindert werden. In der Metaphorik einer »militärischen Invasionsarmee«, mit der unbewaffnete Asylsuchende und Migrant*innen bewusst gleichgesetzt werden (siehe hierzu den Beitrag von Lukas Hezel in diesem Band), zeigen sich also vergeschlechtlichte Feindbilder.

Die extreme Rechte changiert bei der Thematisierung von Frauenrechten zwischen dem »Feminismus als Feindbild« (siehe oben) und einem »nationalistischen Feminismus«, einer Inszenierung rechter Frauen als »wahre Feministinnen«, die im Gegensatz zu »Fake-Feministinnen« deutsche Frauen vor sexualisierter Gewalt durch »Fremde« schützen würden. Das gibt Frauen beim Transportieren ideologischer Ziele und geschlechterpolitischer Themen Gewicht (Rahner 2018).

Warum wenden sich Jugendliche der rechten Szene zu? – Geschlechtsbezogene Momente und pädagogische Anknüpfungspunkte

Abschließend soll auf die von Lukas Hezel in diesen Band aufgeworfene Fragestellung zurückgekommen werden, »warum (...) Jugendliche überhaupt rechtsextrem werden?« (S. 121). Hier lohnt eine Betrachtung geschlechtsbezogener Motive, die eine Hinwendung in rechtsextreme Szenen attraktiv beziehungsweise funktional machen können. Die Psychologin Birgit Rommelspacher (2011) zeichnet geschlechtsspezifische Einstellungen und Motive von Männern und Frauen für eine solche Hinwendung nach, die aus Positionen im gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis resultieren.

Hierbei ist zunächst ein nochmaliger Blick auf die propagierten Geschlechterbilder sinnvoll, da diese signalisieren, was in der rechten Szene hoch im Kurs steht und wofür Anerkennung erhalten wird. Die rechtsextreme ›Volksgemeinschaftsideologie‹ baut grundlegend auf einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität auf und knüpft entsprechend strenge geschlechtsbezogene Anforderungen an die Mitglieder rechter Szenen. Geschlecht fungiert hier gewissermaßen als Platzanweiser für unterschiedliche Aufgaben. Rechte Ideologie- und Praxisangebote können damit für manche Jugendliche attraktiv sein, um mit überfordernden und zum Teil widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen, »Mädchen beziehungsweise Junge zu sein«, umzugehen, denn hier werden klare Rollen für »echte Männer« und »wahre Frauen« versprochen. Eine Hinwendung, so Debus und Laumann, kann beispielsweise mit dem Versprechen verbunden sein, »in einer solchen Szene auf jeden Fall den ›Starke‹ anzugehören und sich als mehrheitsdeutscher Mann qua Definition ›weißer Überlegenheit‹ (oder auch ›white supremacy‹) allen nicht-mehrheitsdeutschen Menschen überlegen zu fühlen« (ebd. 2014, S. 156). Attraktiv für Jungen kann daran sein, »dass die Männlichkeit hier eindeutig, sicher und überlegen zu sein scheint. Unhinterfragt kann Hypermaskulinität ausgelebt und alle drohenden oder tatsächlichen Unterlegenheits- und Schamgefühle können durch die Stilisierung von Überlegenheit vermieden werden« (Hechler 2012, S. 81), was auch die Möglichkeit zur und die Legitimität von Gewaltausübung betrifft.

Für Mädchen und Frauen können die Aufwertung von Mütterlichkeit und die Anerkennung für Fürsorgetätigkeiten attraktiv sein, weil sich hier »eine Entlastung von der Anforderung bietet, alles können, auf allen Ebenen gleichzeitig leistungsfähig sein zu müssen« (Debus/Laumann 2014, S. 160). Auch machen rechtsextreme Lebenswelten das Angebot, »sich actionorientierten und gewaltbereiten Milieus zuzuwenden«, in denen »es auch für Mädchen als legitim gilt, Gewalt auszuleben«.

Bedürfnisse nach Freundschaft, Zugehörigkeit und Zusammenhalt werden mit der Ideologie der »Kameradschaft« beantwortet, die Schutz, Rückhalt, Stärke und Dominanz auch im öffentlichen Raum verspricht (Hechler 2012, S. 82). Das Versprechen für Mädchen beinhaltet zum Beispiel den »Schutz vor Sexismen und sexualisierten Grenzüberschreitungen (...), die auf ›Ausländer‹ oder Muslime projiziert werden« (Debus/

Laumann 2014, S. 160). Bei beiden handelt es sich jedoch um Mythen: Rechte Lebenswelten sind intern von einem hohen Maß von Sexismus und (sexualisierter) Gewalt gekennzeichnet – die Versprechen werden nicht eingelöst.

Fazit – geschlechterreflektierende Pädagogik als Prävention gegen rechts

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der pädagogischen Arbeit geschlechtliche Themen der Jugendlichen wahrgenommen werden sollten, das heißt auch bei geschlechtsbezogenen Motiven und Funktionalitäten anzusetzen. Diese Perspektive stellt eine sinnvolle Erweiterung bestehender Präventionsansätze im Bereich Rechtsextremismus dar.

Zunächst folgt daraus, von gesellschaftlichen – aber auch peergruppenwirksamen – Geschlechteranforderungen zu entlasten, also »Anforderungen an ›natürliche Weiblichkeit‹ und ›harte Männlichkeit‹ zu hinterfragen«, so Debus und Laumann (2014, S. 162f.), wofür sich Ansätze der geschlechterreflektierenden Pädagogik anbieten. Diese zielt darauf, Tendenzen zur Homogenisierung (»typisch Junge«) nicht zu fördern, gängige Zuschreibungen zu hinterfragen und Räume ambivalenter Erfahrungen sowie Verhandlungen zu eröffnen (siehe Amadeu Antonio Stiftung/Radvan 2013). Darüber hinaus – in der Beziehungsarbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen – gilt es an Funktionen beziehungsweise Bedürfnissen anzusetzen, deren Erfüllung sich Jugendliche mit der Hinwendung in rechte Lebenswelten zu erfüllen versuchen, sowie die Brüchigkeit rechter Angebote und die Widersprüchlichkeit mit individuellen Wünschen zu bearbeiten. Wie dies im Detail aussehen kann, dazu finden sich wertvolle Anregungen bei Dissens e. V. et al. (2012), Stuve/Debus (2013), Lehnert (2013), Debus/Laumann (2014) sowie Hechler/Stuve (2015). Der Arbeitskreis Geschlechterreflektierende Rechtsextremismusprävention der Amadeu Antonio Stiftung hat 2014 dazu erste Standards vorgelegt.

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (2015): Instrumentalisierung des Themas sexueller Missbrauch durch Neonazis. Online: <https://bit.ly/2J08LJT> (Stand: 24.05.2018)
- Amadeu Antonio Stiftung (2016): Peggy war da! Gender und Social Media als Kitt rechtspopulistischer Bewegungen. Online: <https://bit.ly/2sw6T5> (Stand 24.05.2018).
- Amadeu Antonio Stiftung (2017): Le_rstellen im NSU-Komplex. Geschlecht – Rassismus – Antisemitismus. Online: <https://bit.ly/2LaqvPc> (Stand 24.05.2018).
- Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, H. (Hrsg.) (2013): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin: Metropol Verlag.

- Arbeitskreis Geschlechterreflektierende Rechtsextremismusprävention (2014): Fachliche Standards in der geschlechterreflektierenden Rechtsextremismusprävention. Online: <https://bit.ly/1SOltle> (Stand: 24.05.2018).
- Bitzan, R. (2008): Frauen im Rechtsextremismus in Theorie und Praxis. Input bei »Brave Mädels und echte Kerle? Theorie und Praxis von Geschlechterrollen im Rechtsextremismus«/ Friedrich-Ebert-Stiftung. Online: <https://bit.ly/1xthEN0> (Stand 24.05.2018).
- Bitzan, R. (2011): »Reinrassige Mutterschaft« versus »nationaler Feminismus« – Weiblichkeitskonstruktionen in Publikationen rechter Frauen. In: Birsl, U. (Hrsg.): Rechtsextremismus und Gender. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 115–128.
- Debus, K./Laumann, V. (2014): Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit. In: Debus, K./ Laumann, V. (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Arbeitspapier Nr. 302, Hans-Böckler-Stiftung, Online: <https://bit.ly/2oqXrw9> (Stand 24.05.2018).
- Decker, O./ Kiess, J./ Brähler, E. (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger Mitte-Studie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dietze, G. (2016): Das »Ereignis Köln«. FEMINA POLITICA 1/2016, S. 93–102.
- Döring, K./Feldmann, R. (2005): Akteurinnen und Organisationen. Die Involviertheit von Frauen in der extremen Rechten. In: Antifaschistisches Frauennetzwerk, Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (Hrsg.): Braue Schwestern? Feministische Analysen zu Frauen in der extremen Rechten. Münster: Unrast Verlag, S. 17–50.
- Feldmann, J. (2013): Rechtsextreme Pädagogen. Singen, tanzen, rechte Sprüche. Berliner Zeitung. Online: <https://bit.ly/2J6jdeV> (Stand 24.05.2018).
- Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (2015): »Und warum ist das Interessanteste an einer militanten Rechtsextremistin ihr Liebesleben?« – Offener Brief des Forschungsnetzwerks Frauen und Rechtsextremismus zur Berichterstattung über die Rechtsextremistin Beate Zschäpe. Online: <https://bit.ly/2kEEul3> (Stand 24.05.2018).
- Hechler, A. (2012): Männlichkeitskonstruktionen, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention. In: Dissens e. V. & Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, Olaf Stuve (Hrsg., 2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. S. 74–91. Online: <https://bit.ly/2sxMVSG> (Stand: 24.05.2018).
- Hechler, A./Stuve, O. (2015): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Jäger, M. (2001): Ethnisierung von Sexismus im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung. In: Wichter, S./Antos, G. (Hrsg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft, Peter Lang Verlag, S. 105–120.
- Kohlenberg, K. (2007): Unheimliche Lehrer. ZeitOnline. Online: <https://bit.ly/2LPqbGF> (Stand 24.05.2018).
- Lang, J. (2013): Frauenbilder in der NPD zwischen Modernisierung und traditionellen Vorstellungen. In: Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, H. (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin: Metropol Verlag, S. 89–104.
- Lang, J. (2016): Feindbild »Genderismus«. Antifeministische Diskurse in der extremen Rechten. In: Burschel, F. (Hrsg.) Aufstand der »Wutbürger«. AfD, Christlicher Fundamentalismus, Pegida und ihre gefährlichen Netzwerke. Papers der Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 27–31.
- Lehnert, E. (2010): »Angriff auf Gender Mainstreaming und Homo-Lobby«. Der moderne Rechtsextremismus und seine nationalsozialistischen Bezüge am Beispiel der Geschlechterordnung. In: Claus, R./Lehnert, E./ Müller, Y. (Hrsg.): »Was ein rechter Mann ist ...« Männlichkeiten im Rechtsextremismus. Rosa Luxemburg Stiftung Texte 68, Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 89–99.
- Lehnert, E. (2013): Parteiliche Mädchenarbeit und Rechtsextremismusprävention. In: Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, H. (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin: Metropol Verlag. S. 197–210.

- Lehnert, E./Radvan, H. (2015): Rechtsextreme Frauen – Analysen und Handlungsempfehlungen für Soziale Arbeit und Pädagogik. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Naemi, E./Radvan, H. (2015): Frauen in Gruppierungen der extremen Rechten nach 1989. In: Amadeu Antonio Stiftung (2015): Rechtsextreme Frauen – übersehen und unterschätzt. Online: <http://gender-und-rechtsextremismus.de/w/files/pdfs/fachstelle/rechte-frauen21.04-1.pdf> (Stand 24.05.2018).
- Overdieck, U. (2015): Frauen im NSU-Prozess: Zschäpes Helferinnen vor Gericht. <https://bit.ly/2G7G9wX> (Stand 24.05.2018).
- Petersen, J./Hindemith, S. (2015): Die Kampagne »Volkstod« – das aktuelle Thema des demographischen Wandels wird umgedeutet. In: Landesfrauenrat Mecklenburg-Vorpommern e.V./ Amadeu Antonio Stiftung (2015): Frauen und Rechtsextremismus in Mecklenburg-Vorpommern S. 55–60. Online: <https://bit.ly/2snUvQT> (Stand 24.05.2018).
- Rahner, J. (2018): Weiblich, bewegt und »knallrechts«. Neue Frankfurter Hefte 5/2018, Online: <https://bit.ly/2H9Ynt2> (Stand: 24.05.2018).
- Rommelspacher, B. (2011): Frauen und Männer im Rechtsextremismus – Motive, Konzepte und Rollenverständnisse. In: Birsl, U. (Hrsg.): Rechtsextremismus und Gender. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 43–68.
- Röpke, A. (2009): Indoktrination im Klassenzimmer. Blick nach Rechts. Online: <https://bit.ly/2J5Z8Fj> (Stand 24.05.2018).
- Röpke, A./Speit, A. (2011): Mädelsache! Frauen in der Neonazi-Szene. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Speit, A. (2008): NS-Lieder im Klassenzimmer. Belltowernews. Online: <https://bit.ly/2LLrVRj> (Stand 24.05.2018).
- Stuve, O./Debus, K. (2013): Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster. In: Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, H (Hrsg.) (2013): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin: Metropol Verlag, S. 169–198.
- Vinken, B. (2001): Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos. München: Piper Verlag.
- Zick, A./Küpper, B./Krause, D. (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf.

Ein Gespräch mit Ulrike Hormel und Christine Riegel

»Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden«

Schule und institutionelle Diskriminierung¹

Ihr beschäftigt euch in eurer Forschung beide schwerpunktmäßig mit institutioneller Diskriminierung. Was genau bedeutet institutionelle Diskriminierung und durch welche Mechanismen wirkt sie im deutschen Bildungssystem?

Ulrike Hormel: Für mich macht der Begriff der Institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem aus, dass es weder um die Handlungen einzelner Akteur*innen noch um die Motive und Intentionen von Individuen geht, die diskriminierend handeln. Der Zusatz *institutionell* verweist zunächst darauf, dass Diskriminierung in Organisationen stattfindet und dass es gerade Organisationen sind, die über eine besondere Diskriminierungsfähigkeit verfügen, da sie den Zugang zu sozial ungleichen Positionen strukturieren.

Diskriminierung ist demnach gar keine Ausnahme, sondern gehört zum alltäglichen Funktionieren von Organisationen dazu, insbesondere auch von Bildungsorganisationen. Im Fall institutioneller Diskriminierung geht es nicht so sehr um manifeste Diskriminierungsstrukturen, sondern vielmehr um latente Mechanismen und darum, wie es eigentlich dazu kommt, dass das Bildungssystem immer wieder dieselben Gruppen benachteiligt, beispielsweise Kinder aus sozial benachteiligten Schichten oder Kinder, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird.

Es geht hier eher um subtile Formen, um schwer nachweisbare und eher unsichtbare Formen von Diskriminierung. Damit ist auch eine Abgrenzung gegenüber sozialpsychologischen Ansätzen markiert, die davon ausgehen, dass Diskriminierung das ist, was passiert, wenn Individuen Vorurteile im Kopf haben und auf der Basis dieser Vorurteile handeln. Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung geht vielmehr davon aus, dass diskriminierendes Handeln auch ohne diese expliziten Vorurteilsstrukturen zustande kommt.

Genau in diesem Punkt unterscheidet sich der Ansatz auch etwas vom Konzept des *institutionellen Rassismus*, der ein sehr stark bewegungsorientierter politischer Begriff war und mit dem in den 1960er Jahren rassistische Vorurteile und Diskriminierungen als strukturelles Problem der US-amerikanischen Gesellschaft und ihrer Institutionen thematisiert wurden. Dabei wurde allerdings oftmals von den konkreten Erschei-

1 Das Gespräch führten Andreas Foitzik und Marc Holland-Cunz.

nungsformen der Benachteiligung auf der Grundlage der Kategorie *race* direkt auf die Ursachen, auf die Mechanismen geschlossen.

Darauf hat der Ansatz der institutionellen Diskriminierung reagiert und die Notwendigkeit betont, die konkreten Mechanismen stärker in der Eigenlogik von Organisationen, das heißt ihren Normalitätserwartungen und ihren Routinen zu suchen und diese entsprechend empirisch zu beforschen. Dabei rückt dann insbesondere das Entscheidungshandeln in Organisationen in den Blick, das folgenreich für die Individuen und für deren gesellschaftliche Teilhabe ist.

Inwieweit ist dieses Phänomen wissenschaftlich erforschbar? Man kann natürlich die Effekte beobachten, aber lassen sich auch die Mechanismen empirisch beschreiben? Wie zeigt sich das, was du ausgeführt hast, konkret im Schulalltag?

Christine Riegel: Empirische Beispiele für die Folgen und Effekte lassen sich auf ganz verschiedenen Ebenen finden, etwa indem beobachtet wird, wo bestimmte Schüler*innen im Übergang von der Primarstufe in die weiterführende Schule oder von der Schule in den Beruf oder den tertiären Bildungssektor ›landen‹, woraus wiederum unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten und Lebenschancen resultieren. Dazu gibt es ja viele qualitative und quantitative Studien.

Es gibt aber auch Möglichkeiten, die dahinterstehenden Mechanismen zu untersuchen, die in Organisationen wie der Schule auf ganz verschiedenen Ebenen wirksam werden. Indem zum Beispiel danach gefragt wird, wie das Bildungssystem und die Institution Schule organisiert sind, sodass es zu diskriminierenden Effekten im schulischen Alltag oder in Übergängen kommt. Hier sind neben dem selektiven Schulsystem auch die kulturelle Hegemonie und die nationalstaatliche Zentrierung von Bildung relevant. Dies bedeutet, dass das System Schule, die dort geltenden Normen und Regeln sowie die dort relevanten Wissensbestände einseitig an der jeweiligen Dominanzkultur orientiert sind. Eine solche Ausrichtung dokumentiert sich nicht nur mit Bezug auf Sprache, sondern auch an den Bildungsinhalten. So kann zum Beispiel in Schulbuchstudien aufgezeigt werden, inwiefern in Unterrichts- und Bildungsmaterialien bestimmte soziale Gruppen und Verhältnisse repräsentiert sind, wie und in welcher Weise zum Beispiel Migration, Flucht, globale Ungleichheitsverhältnisse, Reichtum, Armut oder geschlechtliche sowie sexuelle Vielfalt thematisiert oder eben auch ignoriert werden und welche Folgen dies hat. Denn in solchen Bildungsmaterialien sind bereits bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingeschrieben.

Diese Verhältnisse spiegeln sich auch in der Zusammensetzung der Lehrkräfte wider, ebenfalls in deren Perspektiven auf die Schüler*innen. Ebenso zeigen sich in schulischen Materialien, Regeln und Routinen institutionell verankerte Mechanismen des Kategorisierens, der Grenzziehung und des *Othering*. Durch solche Praktiken und Diskurse werden mit Bezug auf die implizite Unterscheidung von ›Wir‹ und ›die Anderen‹ Differenzen hergestellt, Dominanzverhältnisse und Zugehörigkeiten ausgehandelt sowie Ein- und Ausgrenzungen vorgenommen. Solche Prozesse werden auch in

pädagogischen Interaktionen und den Praktiken von Lehrer*innen wirksam. Dabei wird immer auch ›Normalität‹ hergestellt.

Zum Beispiel werden hegemoniale Wissensbestände zum selbstverständlichen Ausgangspunkt schulischen Wissens gemacht, an dem die Leistungen der Schüler*innen gemessen werden. Diese hegemonialen Wissensbestände sind auch für Lehrer*innen orientierend und handlungsleitend, die über Bildungsmöglichkeiten und -chancen mitentscheiden, etwa in Form von Übergangempfehlungen oder bei der Leistungsbeurteilung. So führen diese Normalitätserwartungen zu Benachteiligungen derjenigen Schüler*innen, die – qua Herkunft – nicht unbedingt über das selbstverständlich vorausgesetzte Wissen verfügen oder denen dieses Wissen einfach nicht zugetraut wird.

Daraus resultieren jedoch nicht nur ungleiche Chancen und Bildungsmöglichkeiten von Schüler*innen. Durch solche ein- und ausgrenzenden Mechanismen wird darüber hinaus die vorherrschende soziale und symbolische Ordnung im schulischen System gestärkt und reproduziert. Beides ist mit institutionalisierten Formen der Diskriminierung verbunden. Diese Formen der Diskriminierung erfolgen nicht absichtsvoll, sie sind bereits strukturell angelegt und ›passieren‹ quasi hinter dem Rücken der Akteur*innen, wenngleich an diesen institutionalisierten Prozessen durchaus konkrete Personen beteiligt sind.

Ulrike Hormel: Es gibt eine wichtige Studie von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke zur institutionellen Diskriminierung im Schulsystem (2009). Die beiden Autor*innen sind von den sichtbaren Effekten ausgegangen und haben dabei an Studien aus der angloamerikanischen Forschung angeschlossen, die statistische Auffälligkeiten als Anhaltspunkte für Diskriminierungen nehmen, die es dann empirisch zu untersuchen gilt. Wenn wir also statistisch sehen können, dass die Bildungschancen entlang von sozialen Merkmalen im Verhältnis zur Bevölkerung ungleich verteilt sind, ist das bereits ein starker Hinweis darauf, dass dies etwas mit Diskriminierung zu tun hat. Mit Blick auf das deutsche Bildungssystem liegen dazu inzwischen auch genügend empirisch belastbare Daten vor, die zeigen, dass im Bildungssystem systematisch Kinder benachteiligt werden, die aus – früher sagte man »Arbeiterfamilien«, heute »sozial benachteiligten Schichten« oder aus Familien mit Migrationsgeschichte kommen.

Ein wichtiges Indiz bei Gomolla und Radtke war beispielsweise die Überrepräsentation von Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund auf Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Das ist ein Muster, das wir seit den 1980er Jahren bis heute beobachten können. Für Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit – das ist das Merkmal, das in den Schulstatistiken erhoben wurde und wird – ist das Risiko über die Jahre hinweg ungefähr doppelt so groß, auf eine entsprechende Förderschule zu gehen. Das ist eine statistische Auffälligkeit, die uns zunächst noch keine Diskriminierung beweist. Aber es ist mehr als naheliegend, dass das etwas mit Diskriminierung zu tun hat, weil es keinen plausiblen Grund dafür gibt, dass die Staatsbürgerschaft in irgendeinem kausalen Zusammenhang mit der Häufigkeit von Lernbehinderungen stehen sollte.

Es gibt aber empirisch beobachtbare Phänomene, die noch erstaunlicher und erklärungsbedürftiger sind: Wie beispielsweise die Regionalstudien von Thomas Kemper und Horst Weishaupt zeigen, ist in manchen Landkreisen das Risiko für Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit, auf Förderschulen zu landen, um ein Vielfaches erhöht, in anderen dagegen gar nicht – und das auch innerhalb desselben Bundeslandes. Und wir finden systematische Unterschiede zwischen den Bundesländern (siehe beispielsweise Weishaupt/Kemper 2009). So ist in Baden-Württemberg der sogenannte Relative Risiko-Index, wie das in der Bildungsforschung heißt, um den Faktor 3,4 erhöht, während in Bremen etwa kein erhöhtes Risiko zu finden ist (vgl. Werning/Reiser 2008). Dies gibt uns einen starken Anhaltspunkt, dass die Zuschreibung der Kategorie Lernbehinderung etwas mit dem regionalen/lokalen Bildungsangebot zu tun hat und dass dieses einen Einfluss darauf hat, wie Diskriminierungsgelegenheiten in Anspruch genommen werden und sich Diskriminierung dann realisiert.

Auf der Grundlage solcher statistischer Auffälligkeiten sind Gomolla und Radtke in ihrer Studie davon ausgegangen, dass die beschriebenen Effekte nichts mit den Eigenschaften der Kinder zu tun haben können, sondern ihre Ursache in institutionellen Mechanismen haben müssen. Dabei geht es nicht lediglich und nicht in erster Linie um die einzelne Institution, sondern um lokale Schulsysteme. Es geht um die Frage, wie die Schulen und Schulbehörden über die Bildungskarriere von Kindern und Jugendlichen entscheiden und die Schulen bei der Zuweisung von Schüler*innen auf bestimmte Schulformen miteinander interagieren. Zeigen konnten Gomolla und Radtke am Beispiel der Stadt Bielefeld, dass das etwas mit dem Schulplatzangebot zu tun hat, wenn beispielsweise Sonderschulen ein bestimmtes Bestandssicherungsinteresse haben und in den Kindern mit Migrationshintergrund, die die Hauptschulen nicht mehr haben wollen, ein neues ›Klientel‹ finden.

Oder um ein anderes Beispiel zu nennen: Wenn Kinder in privilegierten Stadtteilen in die Grundschule eingeschult werden, ist die Chance, dass sie später auf ein Gymnasium wechseln, ungleich höher, als in einem sozial benachteiligten Stadtteil. Die Schulen haben tradierte Überweisungsquoten, die sich nicht mit dem Leistungspotenzial der Kinder erklären lassen. Das ist ein Phänomen, welches wir aktuell breit beobachten können und auf das bestimmte Eltern mit ihrem Bildungswahlverhalten reagieren. Wenn man sich zum Beispiel in Freiburg bestimmte Stadtteile anschaut, dann weiß man, dass die dortigen Grundschulen ihre Kinder zu 80 bis 90 Prozent aufs Gymnasium überweisen. Einige Eltern aus der sogenannten Mittelschicht, die in einem anderen Stadtteil wohnen, in dem die Überweisungsquoten vielleicht nicht so gut sind, versuchen dann ihre Kinder schon in der Grundschule woanders zu platzieren, um ihre Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums zu verbessern. Das ist ein Beispiel für einen strukturbildenden Mechanismus, der nicht auf individuelle Vorurteile zurückzuführen ist, sondern mit den lokalen Ausprägungen des mehrgliedrigen Schulsystems zusammenhängt.

Insgesamt ist es aber schwierig von den sichtbaren statistischen Auffälligkeiten zu den nicht-sichtbaren, dahinterstehenden Mechanismen zu kommen. Hier erweist sich

Schule in vielen Fällen noch als eine ›black box‹ und es ist weitere empirische Forschung notwendig. Das gilt unter anderem für die Frage, mit welchen Kategorisierungen Lehrkräfte arbeiten, wenn sie ein Kind für eine bestimmte Schulform empfehlen, wenn sie Kinder als potenziell leistungsfähige oder weniger leistungsfähige, eben als ›gute‹ oder ›schlechte‹ Schüler*innen wahrnehmen.

Christine Riegel: Gerade dazu gibt es in den letzten Jahren zunehmend Forschungsbemühungen. Es sind unter anderem ethnographisch ausgerichtete Studien, die sich mit Fragen der Herstellung von Differenz beziehungsweise von ein- und ausgrenzenden Mechanismen im schulischen Alltag beschäftigen.

Aber auch mit Blick auf alltägliche Praktiken ist es wichtig, auf die dahinterstehenden Mechanismen und Strukturen zu schauen, und darauf, wie diese mit den konkreten Praktiken von Lehrer*innen zusammenhängen. So ist auch in den Analysen zu berücksichtigen, dass das Bildungssystem schon strukturell die Funktion und Aufgabe hat, die Selektion nach bestimmten Kriterien vorzunehmen und zu legitimieren. Ziel ist dabei die Herstellung von möglichst leistungshomogenen Gruppen, in Klassen und Schulen. Das läuft zwar formal über die Bewertung von Leistungen. Aber gleichzeitig wird in den mit Selektionsprozessen verbundenen Bewertungen der Schüler*innen deutlich, dass Leistungen nicht objektiv bewertet werden, sondern dass dabei noch viele andere Kriterien relevant werden. Dabei spielen die bereits angesprochenen Normalitätskonstruktionen eine wichtige Rolle.

Normalitätsannahmen zeigen sich auch in institutionellen Ablaufmustern im Bereich von Bildung und Erwerbsarbeit. Dabei ist jedoch immer kritisch zu hinterfragen, für wen diese Normalität gilt und wer damit ein- oder ausgeschlossen wird. Nicht jede*r Schüler*in entspricht diesen impliziten Normalitätsvorstellungen und es wird auch nicht allen die gleiche Leistungsfähigkeit zugeschrieben oder von ihnen erwartet, und somit werden deren Leistungen auch unterschiedlich bewertet. Und vor dem Hintergrund solcher Mechanismen laufen Diskriminierungsprozesse unter anderem im Übergang in weiterführende Schulen ab. Die hegemonialen Wissensbestände definieren den Standard und Maßstab von Bildung und dominante Vorstellung von Normalität fungieren als eine Art Platzanweiser.

Muss ich mir das also so vorstellen, dass es ein allgemeines Wissen darüber gibt, welche Schüler*innen normalerweise ein Gymnasium oder normalerweise eben eine Hauptschule besuchen?

Christine Riegel: Dies würde sich vor allem auf bestimmte Bilder und Zuschreibungen über die typischen Gymnasiast*innen oder Hauptschüler*innen beziehen oder Vorstellungen darüber, wer fürs Gymnasium geeignet ist oder nicht. Solche Bilder gibt es durchaus und sie werden gerade bei Übergangsempfehlungen und damit verbundenen Überlegungen, welches Kind an welche Schule passt, wirkmächtig. Es ist aber auch gemeint, dass im Bereich von Bildung ein Standardwissen zum Ausgangspunkt

gemacht wird, das nicht für alle in gleicher Weise zugänglich ist beziehungsweise anerkannt wird. Zum Beispiel im Hinblick darauf, was Schüler*innen können und was sie an Allgemeinwissen und Sprache beherrschen müssen. Hier wird selbstverständlich und unausgesprochen eine bestimmte ›Normalität‹ vorausgesetzt und zur Richtschnur gemacht. Dies ist mit Nachteilen und Abwertungen derjenigen verbunden, die dieser Normalität oder diesem Standard nicht entsprechen.

Dies zeigt sich beispielsweise am Diskurs über die Sprachkompetenz von Schüler*innen. Hier geht es vordergründig vor allem darum, ob die Standardsprache Deutsch beherrscht wird oder nicht. Dies ist das einzige, was als erforderliche Kompetenz zu zählen scheint. Damit verbunden ist jedoch immer auch eine Abwertung von Abweichungen in Dialekt, sprachlichem Habitus oder von anderen Nationalsprachen, die für Schüler*innen biografisch und lebensweltlich von Bedeutung sind. Die Kompetenzen derjenigen, die dem Standard nicht zu entsprechen scheinen, werden dabei außer Acht gelassen, woraus ein defizitärer und problematisierender Blick auf sie resultiert, der sich auch noch in anderen Bereichen niederschlägt.

Zum anderen stellt sich bezüglich der impliziten Normalitätsvorstellungen in der Schule auch die Frage der Repräsentation. Inwiefern erkennen sich Schüler*innen, die nicht aus der bürgerlichen Mittelschicht stammen oder eine Migrationsgeschichte haben, in Bildungsmaterialien wieder? In welcher Weise werden in Schule und Unterricht implizite Anforderungen und Vorstellungen über Körper wirksam und welche Ein- und Ausgrenzungen sind damit verbunden? Wie wird über die Geschichte eines Nationalstaates gesprochen? Wer von den Schüler*innen wird hier als ›kompetent‹ oder berechtigt adressiert, zu diesen Fragen ›richtige‹ Antworten zu geben, und wer wird dazu nicht gehört?

Solche Prozesse lassen sich in konkreten schulischen Interaktionen rekonstruieren. Sie sind jedoch bereits institutionell verankert und werden in konkreten Situationen aufgegriffen und relevant gemacht. Über solche Mechanismen läuft sehr viel an symbolischer Ein- und Ausgrenzung im alltäglichen Unterricht, aber auch in der gesamten Organisation von Bildung.

Wir hören von Lehrer*innen immer wieder, dass Kinder aus sogenannten »bildungsfernen Familien« gleichzeitig völlig überhöhte Vorstellungen davon haben, was sie alles werden können. Man könnte das ja eigentlich auch positiv bewerten und sagen, die haben ein besonderes Interesse an Bildung und daran, »etwas zu werden«. Wie ist dieser Unterschied erklärbar, dass trotzdem an dem Bild der »Bildungsfernen« festgehalten wird, obwohl deutlich formuliert wird, dass sie gern Arzt oder etwas Ähnliches werden wollen?

Ulrike Hormel: Das funktioniert eben auch über Zuschreibungen, mit denen das Interesse an Bildung oder aber auch das Interesse an sozialem Aufstieg delegitimiert wird. Es wird angenommen, dass im Fall der als »bildungsfern« etikettierten Familien unrealistische Bildungsaspirationen, das heißt »überzogene« Erwartungen an zu errei-

chende Bildungsabschlüsse vorliegen, weil diese angeblich überhaupt nicht die Voraussetzungen für eine höhere Bildungslaufbahn mitbringen.

Wie selbstverständlich und wie wirksam diese Zuschreibung funktioniert, können wir daran sehen, dass diese tatsächlich auch in manchen wissenschaftlichen Analysen wiederzufinden ist. Eine gängige Unterscheidung in der empirischen Bildungsforschung ist etwa die zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen. Das Interessante daran ist, dass dahinter ja doch irgendwie die Annahme steckt, dass die soziale Herkunft die Möglichkeiten des Individuums im Bildungssystem determiniert. Das bricht eigentlich mit der für die Pädagogik grundlegenden Annahme einer von der sozialen Herkunft unabhängigen Entwicklungsfähigkeit des Individuums und steht damit gleichzeitig in einem augenfälligen Widerspruch zum Versprechen eines sozial durchlässigen Bildungssystems und zur meritokratischen Ideologie insgesamt, die mit der Vorstellung operiert, dass soziale Positionen allein durch individuelle Anstrengung und Leistung erworben werden.

Inwieweit könnte man sagen, dass die diskriminierenden Effekte, die ihr beschreibt, auch darüber wirken, dass sie von den sozialen Gruppen, die als nicht passend oder nicht typisch für einen bestimmten Schultyp bzw. eine Schule, oder als nicht schulfähig, als »bildungsfern« bezeichnet werden, selbst internalisiert sind? Gibt es da auch einen Effekt, der sich als Selbstzurücknahme von Bildungsinteressen aufgrund dieser Normalitätszuschreibung erfassen lässt?

Ulrike Hormel: Damit sprichst du eine Perspektive an, die in der klassischen Bildungssoziologie eine zentrale Rolle spielt und die besagt, dass Bildungswahlentscheidungen in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft stehen. Da ist Raymond Boudon² eine auch für die aktuelle empirische Bildungsforschung sehr zentrale Referenz.

Um das an einem Beispiel kurz zu verdeutlichen: Wenn zwei Kinder nach der vierten Klasse ein Zeugnis haben, mit dem sie durchaus auf ein Gymnasium gehen könnten, dann würde sich eine Familie aus der Arbeiterschicht häufiger gegen den Besuch eines Gymnasiums entscheiden, während sich eine Familie aus der Mittel- oder Oberschicht wesentlich häufiger für den Besuch eines Gymnasiums entscheiden würde – und das eben bei gleicher schulischer Leistung. Boudon erklärt sich das darüber, dass sogenannte bildungsferne Familien weniger Möglichkeiten haben, in kostspielige und langwierige Bildungsgänge ihrer Kinder zu investieren. Dieses Phänomen, das sich tatsächlich empirisch auch im deutschen Bildungssystem beobachten lässt, wird in der empirischen Bildungsforschung als »Selbstselektion« thematisiert.

Das ist aber eine Analyse, die der Perspektive der institutionalisierten Diskriminierung ein Stück weit widerspricht, weil hier die Eigenaktivität der Schule als Organisa-

2 Besonders relevant für diesen Zusammenhang ist das Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte (Boudon 1974).

tion völlig ausgeblendet und nicht untersucht wird, was an Interaktion zwischen Schule und den Familien stattfindet. Bildungsaspirationen entstehen und verändern sich in einem sozialen Kontext, zu dem auch die Schule selbst gehört. So wäre beispielsweise auch danach zu fragen, inwiefern Bildungsaspirationen in der Schule als unrealistisch interpretiert und dann – wie das in der bildungssoziologischen Forschung genannt wird – »abgekühlt« werden, weil den Kindern bestimmte Dinge nicht zugetraut werden oder weil davon ausgegangen wird, bestimmte Unterstützungsleistungen könnten im Elternhaus nicht erbracht werden, die am Gymnasium aber notwendig sind. Und das hat natürlich auch eine strukturelle Seite, weil das Gymnasium tatsächlich kein Ort ist, an dem gefördert wird. Es gibt dort traditionell keine Förderstrukturen wie beispielsweise Sprachförderung.

Das heißt insgesamt aber auch, dass es Vorstellungen davon gibt, wo der richtige Ort für diejenigen ist, die beispielsweise nicht über bestimmte Sprachfertigkeiten verfügen. Das muss gar nicht der sogenannte Migrationshintergrund sein, sondern das können auch Familien sein, die als »Bildungsferne« betrachtet werden und den Sprachcode der Mittelschichten nicht beherrschen oder denen das zumindest zugeschrieben wird.

Diese Selbstselektionshypothese halte ich für eine sehr starke Entlastung des Schulsystems. Sie steht für eine dominante Tradition in der Bildungssoziologie, die sich vor allem auf die individuellen beziehungsweise milieuhängigen Eigenschaften der Benachteiligten bezieht. Sie bricht damit eigentlich mit der Tradition der Ungleichheitsforschung, die davon ausgeht, dass soziale Ungleichheit nicht mit den Eigenschaften der Benachteiligten zu erklären ist, sondern gesellschaftliche oder aber organisatorisch-institutionelle Ursachen hat. Genau an diesem Punkt setzt der Erklärungsansatz Institutionelle Diskriminierung an.

Also könnte man sagen, es ist die Rede von »bildungsfernen Familien«, dabei müsste man sie eigentlich »bildungsentfernte Familien« nennen. Wird dieser Prozess verschleiert, indem die Institutionen aktiv dazu beitragen, dass die Betroffenen von Bildung ferngehalten werden und ihnen das gewissermaßen selbst als Eigenschaft zugeschrieben wird, was dann die Institution entlastet, weil man das nicht so einfach sichtbar machen kann?

Christine Riegel: Ja, genau. Über solche Bilder und Konstruktionen, die in verschiedenen bildungspolitischen und auch wissenschaftlichen Diskursen immer wieder aufgegriffen werden, werden schulische Selektion sowie damit verbundene ungleiche Bildungschancen legitimiert und die Ursachen von Bildungsungleichheit personalisiert, das heißt den Betroffenen zugeschoben. Diese Verschiebung und Individualisierung wird vor allem im Kontext von schulischer Bildung relevant.

Das Sprechen über »Bildungsferne« ist aber auch im Bereich der Sozialen Arbeit zu finden. Beispielsweise, wenn in Abgrenzung zur Schule die Möglichkeiten und Aufgaben von außerschulischer Bildung hervorgehoben werden und betont wird, dass Bil-

derung in der Sozialen Arbeit das ermöglicht, was Schule nicht leisten kann, und zwar diejenigen Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, die in der Schule rausfallen oder den Anforderungen nicht entsprechen können. Diese werden dann auch gern als »bildungsfern« bezeichnet, mit Verweis auf soziale und kulturelle Herkunft. Dieses differenzherstellende Konstrukt wird also auch in einem Diskurs, der sich kritisch gegenüber schulischen Selektionsprozessen positioniert, relevant gemacht und reproduziert.

Im Übrigen ist das Konstrukt der »bildungsfernen Schüler*innen, Familien oder Milieus« auch ein unter einer intersektionalen Perspektive interessantes Bild. Denn in dieser Kategorisierung wird in je nach Situation und Kontext unterschiedlicher Art und Weise auf Differenzkonstruktionen entlang *gender*, *race* und *class* Bezug genommen. Das heißt diese Bilder sind geschlechtlich aufgeladen, verweisen auf bestimmte soziale Milieus und werden oft auch mit Konstruktionen eines Migrationshintergrunds gleichgesetzt. Und gerade in diesem Zusammenspiel von verschiedenen Differenz- und Machtverhältnissen entfaltet das Konstrukt der »bildungsfernen ...« seine diskriminierende und soziale Ungleichheit reproduzierende Wirkung.

Diese Kategorie »Bildungsferne« wird ja vom Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) nicht als Diskriminierungskategorie benannt. Inwieweit ist das trotzdem eine gesellschaftlich wirksame Kategorie, weil eben so getan wird, als handle es sich dabei um eine individuelle Leistungsverweigerung? Ist diese Kategorie vielleicht auch deswegen so wirksam, weil die betroffenen Menschen nicht geschützt und die sie treffende Diskriminierung gesellschaftlich nicht geächtet ist?

Ulrike Hormel: Dieses Konstrukt der »Bildungsferne« ist gerade deswegen so vertrackt und perfide, weil Bildung ja als erworbenes Merkmal gilt, das auf den Fertigkeiten und Fähigkeiten des Individuums beruht. Hierin unterscheidet es sich von jenen geschützten Merkmalen, die auch im rechtlichen Sinne diskriminierungsrelevant werden können.

Während Ungleichbehandlungen auf der Grundlage der askriptiven, das heißt sozial zugeschriebenen Kategorien Geschlecht oder Ethnizität im Kontext des meritokratischen Selbstverständnisses der öffentlichen Schule illegitim sind, ist das im Fall von Bildungskategorien anders. Das Konstrukt »Bildungsferne« operiert innerhalb der meritokratischen Selbstbeschreibung, verschleiert dabei aber, dass hier gerade Bildungsfähigkeit und soziale Herkunft miteinander verkoppelt werden. Die Unterscheidung unterschiedlicher Grade von Bildungsfähigkeit entlang biologischer beziehungsweise sozialer Merkmale ist im Grunde ein altes Motiv, das konstitutiv für Ungleichheitsideologien ist. Das gibt es unter anderem bereits im klassischen Rassismus – ausformuliert etwa in der Rassentypologie bei Immanuel Kant.

Nun ist die Vorstellung, dass es so etwas wie eine genetische oder sozialisationsbedingte Bildungsfähigkeitsgrenze gibt, seit der Bildungsreformdebatte der 1970er Jahre ja eigentlich wissenschaftlich diskreditiert. Aber jetzt kehrt diese Idee in Form der Bil-

dungsferne-Kategorie in einem neuen Gewand wieder. Wir können beobachten – und das ist in diesem Fall auch durch die Wissenschaft mit Deutungsmacht ausgestattet –, dass diese Kategorie »Bildungsferne«, die mit der ersten PISA-Studie das erste Mal auftaucht, eine enorme Karriere gemacht hat.

Mittlerweile gibt es ein Unbehagen bei den eher kritischen Bildungsforscher*innen, die das nur noch mit Anführungszeichen nutzen oder von *sogenannten* bildungsfernen Gruppen reden. Unabhängig davon funktioniert »Bildungsferne« aber weiterhin als eine wirkmächtige Zuschreibungskategorie, die sich im öffentlichen und medialen Diskurs verselbstständigt hat und selbst zu einem askriptiven Merkmal geworden ist: Wenn man »bildungsfern« sagt, dann läuft sofort eine ganz bestimmte Assoziationskette, da werden sofort mangelnde Sprachkompetenz, kultureller und sozialer Hintergrund und vieles mehr aufgerufen. Damit haben wir dann also einen direkten Link zu solchen auch juristisch diskriminierungsrelevanten Kategorien.

Christine Riegel: Mir fällt dazu ein Beispiel aus einem unserer Forschungsprojekte zu Familien mit Migrationsgeschichte in marginalisierten Stadtteilen ein.³ Wir haben in verschiedenen Stadtteilen Familien ethnographisch begleitet und mit ihnen über ihre Lebens- und Familiengeschichten gesprochen. Es ist sehr interessant zu beobachten, welch unterschiedliche Erfahrungen im Bildungsbereich Familien, die als »bildungserfolgreich« gelten, im Vergleich zu jenen machen, die als »bildungsfern« markiert werden. Das zeigt sich ganz gut an zwei Familien, die im selben Stadtteil leben.

Die eine Familie kommt ursprünglich aus Indien, hat im Rahmen der beruflichen Tätigkeiten des Vaters bereits weltweit an ganz verschiedenen Orten gelebt. Beide Eltern werden als »hochqualifizierte Migrant*innen« betrachtet. Eine andere Familie lebt unter erschwerten ökonomischen Bedingungen. Die Mutter, alleinerziehend, ist als junge Frau zusammen mit der Tochter aus der Türkei nach Deutschland migriert, der Sohn ist in Deutschland geboren. Was diesen Familien an Zuschreibungen bezüglich »Bildungsnähe« und »Bildungsferne« entgegengebracht wird beziehungsweise was diese Zuschreibung von »Bildungserfolg« mit den Kindern und deren Bildungsmöglichkeiten macht, ist unglaublich.

Von den einen wird so viel erwartet, dass sie bereits bei Schuleintritt die erste Klasse überspringen dürfen, weil sie von der Schule als besonders leistungsstark eingeschätzt werden. Dies wird unter anderem daran festgemacht, dass sie bereits Englisch sprechen. Von der Schule aus wird den Kindern und den Eltern von Anfang an sehr viel zugetraut. Die Eltern werden, mit Bezug auf das Label der »Hochqualifizierten aus In-

3 Es handelt sich hier um das Forschungsprojekt »Lebensstrategien von Migrationsfamilien in marginalisierten Stadtteilen«, das in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt wurde. Das Projekt wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), den Schweizer Nationalfonds (SNF) und den Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) von Oktober 2012 bis September 2015 gefördert. Vgl. dazu folgende Publikationen: Riegel/Stauber/Yildiz 2018; Chamakalayil/Riegel 2016.

dien«, durchgängig als »die Kompetenten« anerkannt, hinsichtlich der Unterstützung ihrer Kinder in schulischen Fragen, aber auch, wenn sie an die Schule zu Vorträgen eingeladen werden.

Bei der Familie, die aus der Türkei migriert ist, wird der Mutter als Alleinerziehende, prekär Beschäftigte und Kopftuchtragende kaum etwas in Punkto Erziehung und Unterstützung ihrer Kinder im Bereich der schulischen Bildung zugetraut. Das hat neben vergeschlechtlicht-kulturalisierenden Zuschreibungen natürlich auch viel mit sozialer Klasse zu tun. Von Vertreter*innen der Schule wird nicht gesehen, dass sie arbeiten gehen muss und sich nicht rund um die Uhr um ihre Kinder kümmern kann. Als beim jüngeren Sohn Schwierigkeiten in der Schule auftreten, wird relativ schnell eine Schule im Jugendhilfekontext empfohlen, und als die Mutter das nicht ohne Weiteres hinnehmen will, wird er als nicht mehr tragfähig von der Schule verwiesen. Die Tochter erfährt durch den Wechsel zwischen dem deutschen und türkischen Schulsystem von institutioneller Seite Diskriminierungen und Hürden. So wird das in der Türkei erworbene Abitur nach ihrer Rückkehr nach Deutschland fälschlicherweise nicht anerkannt und ihr wird geraten, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Dies bedeutete für sie eine weitere, unnötige und frustrierende Bildungsschleife, mit weitreichenden Folgen für ihre Bildungs- und Berufsbiografie.

An diesen Beispielen zeigt sich, dass die realen Möglichkeiten, die die Kinder in der Schule haben, sehr unterschiedlich sind. Vieles läuft genau über diese Kategorien von »bildungsfern« oder »bildungsnah« beziehungsweise »bildungserfolgreich«, die den Familien zugeschrieben werden, und zwar jenseits von irgendwelchen konkreten Leistungen. Daran wird deutlich, wie in dieses Bild Kategorien wie Klasse, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, aber auch Geschlecht eingewoben und mit unterschiedlichen Zuschreibungen verbunden sind. Dies hat auch Effekte für die Kinder. In dem einen Fall werden internationale Mobilität und Mehrsprachigkeit als positiv und bereichernd empfunden. Auf der anderen Seite werden Transnationalität und Migration als eher schwierig und problematisch für den Bildungsverlauf beurteilt.

Die Unterschiede, die im Bildungssystem trotz des Anspruchs der Gleichbehandlung gemacht werden, sind also enorm, ebenso die Folgen für die Bildungswege der Einzelnen. Und das liegt auch an solchen sozial wirkmächtigen Bildern Ausschlaggebend dafür sind jedoch die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die in ihnen zum Ausdruck kommen, ebenso in den institutionell verankerten Routinen und Praktiken.

Ulrike, du hast vorhin angesprochen, dass die Kategorie »Bildungsferne« seit der und durch die PISA-Studie sehr mächtig geworden ist. Ich frage mich, inwieweit dort gesellschaftliche Diskurse, zum Beispiel durch Sarrazin und andere rechtspopulistische Stichwortgeber, mit hineinspielen. Seht ihr da einen Zusammenhang?

Ulrike Hormel: Ich würde sagen, dass sich das in einer zirkulären Logik entfaltet. Wir haben in unserem Bildungssystem seit den 1960/70er Jahren ein systematisches Mus-

ter der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. Dadurch erzeugt das Bildungssystem selbst eine Plausibilität für dieses Konstrukt der »bildungsfernen Migrant*innen«, was natürlich nichts mit irgendwelchen Eigenschaften der damit Adressierten zu tun hat, sondern etwas ist, was das Bildungssystem systematisch hervorbringt und reproduziert.

Anfangen in den 1970er Jahren, als im Zuge der sogenannten Gastarbeitermigration zugewanderte Kinder in Vorbereitungsklassen gekommen sind, die nur an Hauptschulen angesiedelt waren. Damit war der Weg in die niedrigqualifizierten Schulformen durch das Bildungssystem bereits institutionell vorgezeichnet und reichte bis hin zum Phänomen, dass Kinder jahrelang in Vorbereitungsklassen waren, in denen formal gar kein Schulabschluss erworben werden konnte.

Das heißt, das Bildungssystem produziert systematisch den Effekt einer strukturellen Diskriminierung, die dazu führt, dass so etwas wie ein intergenerationaler sozialer Aufstieg nur begrenzt zu beobachten ist. Sarrazin musste das Bild der »bildungsfernen Migrant*innen« nicht erst erfinden. Es ist eingebettet in einen ideologischen Diskurs, der durch seine vordergründige Plausibilität hochanschlussfähig ist und von jedem und jeder verstanden wird. Die dazugehörenden Bilder hatten die Leute schon lange im Kopf.

Dramatisch finde ich, dass die Wissenschaft für diese Phänomene keine anderen Beschreibungen findet und ihnen kaum etwas entgegensetzt. Dass Sarrazin dann damit hantiert hat, hat allerdings wohl doch zu denken gegeben. Deswegen wird »bildungsfern« jetzt häufig nur noch in Anführungszeichen geschrieben.

Christine Riegel: Ich gehe auch davon aus, dass alle Diskurse und Bilder im Kontext Schule sich natürlich nicht auf diesen Raum beschränken, sondern dass hier auf gesamtgesellschaftliche Diskurse zurückgegriffen wird und diese in den Bereich der Bildung einfließen und somit auch immer über Prozesse der Ein- und Ausgrenzung sowie über Dominanz und Unterordnung mitentscheiden. Solche Diskurse haben die Funktion, soziale Selektion und soziale Ungleichheiten zu legitimieren, was letztendlich der Aufrechterhaltung der hegemonialen gesellschaftlichen Ordnung dient. Die Schule ist dabei nur ein Teil des gesellschaftlichen Ganzen.

Da schließt sich jetzt die Frage an, ob sich eine einzelne Schule aus der Logik der institutionellen Diskriminierung herausbrechen kann. Schulen können sich innerhalb eines Systems nicht einfach neu erfinden. Andererseits hast du vorhin aber auch beschrieben, dass es doch beobachtbare Unterschiede zwischen Regionen oder Landkreisen gibt. Es gibt also scheinbar durchaus Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Schulen oder Bildungssysteme.

Ulrike Hormel: Wir dürfen hier keine totalisierende Logik unterstellen. Es ist ja zum Beispiel auch nicht so, dass bei den Übergangsempfehlungen nach der Grundschule die soziale Herkunft oder der »Migrationshintergrund« allein den zentralen Ausschlag

geben und die schulische Leistung dabei gar keine Rolle spielt. Diese Merkmale werden in einer Grauzone von Leistungen relevant, wenn eine Uneindeutigkeit bezüglich einer schwierig zu treffenden Entscheidung besteht. Genau dann greifen diskriminierungsrelevante Mechanismen und dann passiert es, dass Lehrer*innen in wohlmeinender Absicht für Kinder aus sozial benachteiligten Familien eher die Realschule empfehlen, weil dann pädagogisch argumentiert wird, dass man sie vor Frustration und Versagen schützen möchte.

Dass es hier eine systematische Ungleichbehandlung gibt, wissen wir, das sind statistisch belastbare Befunde. So zeigen zahlreiche empirische Untersuchungen, unter anderem die IGLU-Studien, dass Kinder in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Herkunft auch bei gleicher schulischer Leistung eine sehr unterschiedliche Chance haben, eine Übergangsempfehlung auf das Gymnasium zu bekommen.

Im Sinne des Antidiskriminierungsgesetzes lässt sich hier zweifellos Diskriminierung beobachten. Die Ursache dafür ist aber nicht, dass Lehrkräfte generell das Bild im Kopf haben, dass Kinder aus der Arbeiterschicht oder Migrant*innen nichts auf dem Gymnasium zu suchen haben. Die Diskriminierung findet in einem ganz bestimmten Bereich statt, in dem auch Lehrer*innen unter bestimmten Entscheidungszwängen der Schule handeln und nach der vierten Klasse Entscheidungen über zukünftige Bildungskarrieren treffen müssen, die sie eigentlich nicht treffen können. Sie müssen auch irgendwie darauf reagieren, dass zum Beispiel das Gymnasium strukturell darauf ausgerichtet ist, dass die Eltern mitarbeiten. Das heißt, Lehrkräfte treffen ihre Entscheidungen möglicherweise sogar mit der wohlmeinenden Absicht, die Kinder zu schützen. Der Effekt ist aber trotzdem Diskriminierung.

Ich sehe darin aber auch einen Anknüpfungspunkt dafür, dass die Akteur*innen sich selbst darüber aufklären, was da eigentlich passiert. Es handelt sich ja um keinen zwangsläufigen Mechanismus, sondern es wäre zu fragen, inwiefern Benachteiligungen einerseits mit sozialstereotypen oder auch rassistischen Zuschreibungen zusammenhängen und inwiefern es andererseits aber auch mit der Binnenlogik von Schule zu tun hat. Es wäre also die Frage zu stellen, wie Entscheidungen getroffen werden können, die nicht auf dem Rücken der davon Benachteiligten ausgetragen werden und weniger diskriminierende Effekte erzeugen.

Ansonsten ist die Schule eine Institution, die von ihrem Auftrag her ungleiche Bildungszertifikate vergibt. Und das ist eine paradoxe Ausgangssituation für die Perspektive einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung: Denn die Schule funktioniert über ein zentrales und in ihrer Binnenlogik legitimes Merkmal der Diskriminierung, nämlich das der Leistung. Die Schule bewertet dabei aber permanent auch Fähigkeiten, die sie selbst nicht vermittelt, beispielsweise perfekte Kenntnisse in der Unterrichtssprache, bevor der Unterricht überhaupt losgeht. Da Sprache kein per se leistungsrelevantes Merkmal darstellt, haben wir es insbesondere im Fall von ungleichen Sprachkompetenzen mit einem mit Legitimität ausgestatteten Fall von Diskriminierung zu tun. Das tangiert nun ganz grundsätzlich ein strukturelles Problem und das Selbstverständnis des Bildungssystems als solches, das zu hinterfragen ist.

Natürlich lässt sich dieser Gesamtprozess nicht einfach per Knopfdruck oder per Willen abschalten. Man kann aber versuchen, die Schulen dazu zu bringen, sich darüber aufzuklären und ein Bewusstsein darüber zu schaffen, was eigentlich passiert. Einzelne Schulen oder Schullandschaften benötigen ein empirisch fundiertes Reflexionswissen hinsichtlich der konkreten diskriminierenden Mechanismen und Routinen. Das setzt die Bereitschaft zur Selbstaufklärung sowie eine Haltung der Selbstkritik voraus. Dann können auch Strategien entwickelt werden, wie zumindest weniger diskriminierend gehandelt werden kann.

Christine Riegel: Mit Blick auf die Frage nach Veränderungsmöglichkeiten von Schulen angesichts der oft subtil wirkenden und sich verselbständigenden Mechanismen von institutioneller Diskriminierung ist noch anzumerken, dass damit verbundene Veränderungen auf aktiv handelnde und kritisch-reflexive Akteur*innen angewiesen sind.

Es besteht für die einzelnen Pädagog*innen und Verantwortlichen in Unterricht, Schule und Bildungssystem trotz aller institutionellen Zwänge und Selbstverständlichkeiten und auch trotz der widersprüchlichen Anforderungen immer auch die Möglichkeit, anders zu handeln. Für sie ist es prinzipiell möglich, sich in reflektierender und kritischer Weise zu den institutionellen Regeln und Routinen sowie zu den gesellschaftlichen Diskursen in Beziehung beziehungsweise in kritische Distanz zu setzen und diese in ihren Selbstverständlichkeiten sowie ein- und ausgrenzenden Folgen zu hinterfragen.

Von einer solchen, bereits angesprochenen Reflexivität und Selbstkritik ausgehend, die eben nicht individualisiert bleiben kann, kann dann in die bestehenden Verhältnisse und diskriminierenden Prozesse im Bildungskontext verändernd eingegriffen werden. Allerdings ist eine solche Veränderung von Schule nicht ohne eine überindividuelle und institutionell getragene Rahmung möglich. Ebenso wenig, ohne den Fokus der Veränderung auf die diskriminierenden Mechanismen auf den strukturellen, organisationalen und institutionellen Ebenen zu richten. Hier können Ansätze einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung greifen, auch wenn diese unter den bestehenden gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen potenziell in ihren Bemühungen und Effekten widersprüchlich bleibt.

Literatur

- Chamakalayil, L./Riegel, C. (2016): Negotiating Potentials and Limitations in Education in Transnational Migration Contexts. A Case Study. In: *European Education* 48, S. 104–120.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

- Riegel, C./Stauber, B./Yildiz, E. (Hrsg.) (2018): *LebensWegeStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Leverkusen/Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Weishaupt, H./Kemper, T. (2009): Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In: Sylvester, I. et al. (Hrsg.): *Bildung, Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Werning, R./Reiser, H. (2008): Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Lerschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg, S. 505–539.

Ein Gespräch mit Gabi Elverich

»... da tut sich Schule schwer ...«

Zum Umgang mit Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Schule

Andreas Foitzik: Du bist Lehrerin an einer Berliner Schule und hast auch als Referentin für politische Bildung im Bereich Rechtsextremismusprävention und Antidiskriminierungsarbeit gearbeitet. Vom Ideal her gedacht ist Schule ein Raum, in dem Schüler*innen in ihrer Heterogenität Anerkennung erfahren, vielleicht sogar mehr als in vielen anderen Bereichen der Gesellschaft. Sie werden so, wie sie sind, als Subjekte anerkannt. Auf der anderen Seite hat Schule gesellschaftlich auch die Funktion, Teilhabe- und Karrierechancen zu verteilen, sie hat also einen Selektionsauftrag. Das ist das Spannungsfeld, in dem sich Schule immer bewegt. Was bedeutet das für die Frage, wie Schule mit Rechtsextremismus umgehen kann?

Gabi Elverich: Schulische Antidiskriminierungsarbeit und Rechtsextremismusprävention bewegen sich genau in diesem Spannungsfeld zwischen Integrations-, Qualifikations- und Selektionsfunktion (Fend 2006). Jugendliche sollen die Schule einerseits als demokratisch gefestigte und mündige Bürger*innen verlassen und gleichzeitig wettbewerbsfähig werden für den Konkurrenzkampf auf dem Arbeitsmarkt. Der schulische Alltag ist dementsprechend geprägt von diesen komplexen und widersprüchlichen Anforderungen.

Schule kann auf der einen Seite ein Raum sein, in dem Vielfalt gelebt wird. Ein Ort, an dem für verschiedene Diskriminierungsformen sensibilisiert wird und an dem gelernt werden kann, gegen Diskriminierungen vorzugehen und sich zu wehren. Schule kann Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Diskriminierungsformen vermitteln und ermutigen, sich für die Anerkennung von Vielfalt einzusetzen. Auf der anderen Seite besteht das Problem, dass Schule gleichermaßen ein Ort ist, an dem eingeübt wird, wie die Unterscheidung verschiedener sozialer Gruppen mit Diskriminierung verbunden sein kann. Sowohl Diskriminierungserfahrungen als auch das Profitieren von Privilegien werden leider auch immer wieder bestätigt.

In der Schule spiegeln sich die gesellschaftlichen Verhältnisse wider. Das zeigt sich bei der Schülerschaft, dem Kollegium und allen, die mit Schule zu tun haben. Wie überall gibt es in der Schule Menschen, die Abwertungen durch diskriminierende Aussagen bewusst oder unbewusst mittragen, genauso wie Menschen, die sich positionieren und sich für einen respektvollen Umgang auf allen Ebenen einsetzen.

Die Verbindung zwischen alltäglicher Diskriminierung und Rechtsextremismus besteht nun darin, dass rechtsextremes Denken gesellschaftlich weit verbreitete Einstellungsmuster beinhaltet. Rechtsextremismus ist auf der Einstellungsebene eine Ver-

dichtung beziehungsweise Verfestigung von Einstellungsmustern, in der verschiedene ausgrenzende und diskriminierende Haltungen wie zum Beispiel Rassismus, Antisemitismus und übersteigter Nationalismus im Sinne einer ideologisch gefestigten völkischen Gesinnung zusammenkommen. Einzelne Elemente davon finden sich in allen Teilen der Gesellschaft. Alltagsrassismus ist in der Schule zum Beispiel unter Schüler*innen und Lehrkräften durchaus verbreitet und nicht nur dort, wo man es mit gefestigten Rechtsextremen zu tun hat.

Andreas Foitzik: Diese Allgegenwärtigkeit von alltagsrassistischen Diskursen macht es Schule folglich auch schwer, sich eindeutig gegen Rechtsextremismus zu positionieren, oder?

Gabi Elverich: Genau. Die Verinnerlichung von Vorurteilen, die Menschen in Gruppen einteilt und diese mit Auf- und Abwertungen belegt, die haben wir alle, davon ist niemand richtig frei. Wie sehr diese Haltungen ausgelebt oder kritisch reflektiert werden, das ist dagegen sehr unterschiedlich.

Mit der aktuellen »Mitte«-Studie (Zick et al. 2016) wurde erneut belegt, wie weit verbreitet rechtsextreme Einstellungsmuster sind. Neu ist die gesellschaftspolitische Entwicklung, dass neurechte und rechtspopulistische Einstellungen an die Stelle eines traditionellen Rechtsextremismus treten und in der Bevölkerung vermehrt auf Zustimmung stoßen. Die Zunahme eines modernisierten Rechtsextremismus, der sich durch ›subtilere‹ Formen von diskriminierenden und abgrenzenden Einstellungen auszeichnet, hängt auch mit dem Erstarken der AfD zusammen. Neurechte und rechtspopulistische Argumentationsmuster werden von der AfD gezielt aufgegriffen und verstärkt.

Gegenüber rechtspopulistischen Parolen ist die Abgrenzung schwerer und nicht ganz so eindeutig wie sie es zum Beispiel gegenüber der NPD bisher war. Kaum jemand würde auf die Idee kommen, die NPD zu einer öffentlichen Wahlveranstaltung in der Schule einzuladen. In Bezug auf die AfD wird meiner Meinung nach häufig zu formaldemokratisch argumentiert wird. Gerade im schulischen Kontext stellt sich die Frage, ob ein Dialog auch dann sinnvoll ist, wenn das Gegenüber Grund- und Menschenrechte wie zum Beispiel die Gleichstellung der Geschlechter oder die Religionsfreiheit infrage stellt und sich nicht an die demokratischen Spielregeln eines fairen Meinungsaustausches hält. Wenn der AfD eine Bühne geboten wird, ohne ihren Positionen kompetent zu begegnen, trägt dies zu einer Normalisierung rechtspopulistischer Positionen bei und erschwert aufgrund fließender Übergänge auch die Abgrenzung zu Rechtsextremismus.

Anknüpfungspunkte an rechtsextreme Einstellungsmuster und rechtspopulistische Strömungen zeigen sich in vielen Schulen sowohl im Kollegium als auch unter Schüler*innen. Im System Schule, so wie es im Moment funktioniert, ist es schwierig, diesen Phänomenen im Alltag kompetent entgegenzutreten. Das hat verschiedene Gründe und ist sehr vielschichtig. Die Institution Schule verfügt über eine komplexe

Struktur und hat sehr unterschiedliche Aufgaben. Das fängt damit an, überhaupt erst einmal wahrzunehmen, dass es ein Rechtsextremismusproblem gibt.

Vergleicht man zum Beispiel die Problemwahrnehmung von Islamismus und Rechtsextremismus im schulischen Kontext, dann ist interessant, dass die Alarmbereitschaft beim Verdacht auf islamistische Orientierungen sehr hoch ist. Demgegenüber werden extrem rechte Tendenzen seltener als Problem wahrgenommen beziehungsweise werden als jugendliche Provokationen abgetan.

Das hat vermutlich damit zu tun, dass ein mit dem Islam in Verbindung stehendes Phänomen aus Sicht der Institution Schule – die dominiert ist von einer *weißen*¹ christlich geprägten Mittelschichtsperspektive – eben als besonders ›fremd‹ erscheint. Der Islam ist nicht in der Tradition und den Strukturen der Schule in Deutschland verankert. Daher wird alles, was mit dem Islam zu tun hat, eben viel eher als problematisch wahrgenommen. So ist nicht nur die berechtigte Angst vor Islamismus und Salafismus allgegenwärtig, auch die Angst vor einer vermeintlichen ›Islamisierung‹ ist Teil schulischer Normalität. Laut Mitte-Studien bildet die Annahme, der Islam hätte zu viel Einfluss in Deutschland, eine Anschlussstelle zu extrem rechten und rechtspopulistischen Argumentationsmustern.

Andreas Foitzik: Gleichzeitig ist kaum eine Schule vorstellbar, die programmatisch nicht von sich behaupten würde: »Wir treten Phänomenen des Rechtsextremismus entschieden entgegen.«

Gabi Elverich: Ja, das stimmt, hier besteht oftmals eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung. Eine klare Positionierung ist in der Praxis der schulischen Rechtsextremismusprävention dennoch schwierig – und hängt auch von der Haltung der Schulleitung ab.

Da Schulen in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen, sind Schulleitungen um den Ruf der Schule bemüht. Viele Schulleiter*innen gehen davon aus, dass ein offenes Benennen von rechtsextremen Tendenzen in der Schülerschaft rufschädigend sein könnte. Dabei kann sich eine Schule auch dadurch profilieren, dass sie Rechtsextremismus und Diskriminierung entschlossen entgegentritt. Das meint nicht nur die Durchführung von Projekten und Aktionen »gegen rechts«, sondern auch das alltägliche Handeln. Im Schulalltag haben Lehrkräfte häufig die Schwierigkeit, zu erkennen, mit welchem Problem sie es genau zu tun haben. Und das hat ganz unterschiedliche Gründe.

Andreas Foitzik: Könnte man also sagen, das hat auch etwas mit dem System Schule und seiner arbeitsteiligen Fächerlogik zu tun, die es einem leichtmacht, bestimmte Dinge nicht wahrzunehmen oder auch auszublenden?

1 Der Begriff wird hier kursiv geschrieben, um deutlich zu machen, dass es sich nicht um die Bezeichnung einer Farbe, sondern um eine politische Beschreibung handelt.

Gabi Elverich: Ja, das spielt definitiv eine Rolle – die Zuständigkeit für politische Fragen wird gern allein an die Politik- und Geschichtslehrer*innen übertragen, obwohl politische Bildung und Demokratieförderung laut Schulgesetz und Rahmenlehrplan eine Querschnittsaufgabe für alle Lehrkräfte ist – in Berlin beispielsweise in einem eigenen Teil zur fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung festgeschrieben.

Unter Umständen bekomme ich als Lehrkraft – wenn überhaupt – nur einzelne Sprüche im Unterricht oder in Pausen von ansonsten vielleicht unauffälligen Schüler*innen mit. Es kann aber auch sein, dass ich Schüler*innen vor mir habe, die sich in Kontexten bewegen, in denen sie gezielt geschult werden. Ich kann nur herausfinden, ob Äußerungen unbedacht sind oder es sich um gefestigte Einstellungen handelt, wenn ich die Zeit habe, mich intensiv mit der Person zu beschäftigen. Und diese Zeit ist im Schulalltag oft knapp bemessen. Als Klassenlehrer*in in einer Ganztagschule mit viel Unterrichtszeit in einer Klasse kann ich das unter Umständen leisten. Wenn ich Fächer unterrichte, in denen Themen wie Migration, Nationalsozialismus oder ähnliche behandelt werden, ist es eher möglich, Anzeichen für rechtsextreme Orientierungen zu erkennen. Aber das gelingt nur, wenn ich entsprechend dafür sensibilisiert und qualifiziert bin. Andernfalls ist das schwierig.

In der Auseinandersetzung mit rechtsorientierten Schüler*innen stellt sich zudem die Frage, zu welchem Zeitpunkt ein Prozess der Radikalisierung erkannt wird und wie gut die Beziehung ist, die (Klassen-)Lehrer*innen zu ihren Schüler*innen haben. Je früher ich Anzeichen erkenne und je besser das Verhältnis ist, desto erfolgversprechender ist die Intervention. Die Hinwendung zur rechtsextremen Szene durchläuft in der Regel verschiedene Phasen, so zum Beispiel eine Phase, in der gezielt provoziert und damit versucht wird, die Reaktionen im Umfeld zu testen (Köttig 2004). Zu diesem Zeitpunkt besteht noch die Möglichkeit, Gespräche zu führen und überhaupt in eine ernst gemeinte Auseinandersetzung mit einem Gegenüber zu kommen, die im besten Fall eine Verfestigung verhindert.

Andreas Foitzik: Und kann dieses Gegenüber die Lehrerin oder der Lehrer sein?

Gabi Elverich: Wenn die Lehrkraft sensibilisiert ist, kann sie eine der entscheidenden Personen sein, die die Problematik im Schulalltag und/oder im Unterricht früher oder später erkennt. Nichtsdestotrotz kann eine Lehrkraft den Umgang damit nicht alleine stemmen.

Wenn sich zeigt, dass jemand schon ideologisch gefestigt ist, dann geht es um Impulse für und die Unterstützung zur Distanzierung – wenn die Bereitschaft besteht, die eigene Haltung infrage zu stellen. Das ist ein hochkomplizierter und sensibler Prozess, bei dem biografische und genderspezifische Aspekte eine Rolle spielen (Sigl 2013).

Aus der Forschung ist bekannt, wie wichtig die Beziehungsebene ist, und dass die Ablösung aus der rechten Szene schwierig und langwierig ist. Für diese Form der ausstiegsorientierten Arbeit sind Lehrkräfte in der Regel nicht ausgebildet und können dies auch neben dem Unterricht nicht leisten. Außerdem sind sie gleichzeitig für die

Beurteilung der schulischen Leistungen zuständig, was für einen solchen Prozess sicherlich nicht förderlich ist. Im besten Falle kann ich mit Kolleg*innen der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten, die sich mit der Thematik auskennen.

Ein Beispiel für den Versuch einer gezielten Qualifizierung für Salafismus- und Rechtsextremismusprävention im Bereich der Schulsozialarbeit wäre etwa das Projekt der Bundeszentrale für politische Bildung »Clearingverfahren und Case-Management«. Ansonsten bieten externe Expert*innen wie die mobile Beratung gegen Rechts-Extremismus Hilfe und weitere Unterstützungsmöglichkeiten an.

Die Zuständigkeit und Stärken der Schule liegen eindeutig im Bereich der primären Prävention, das heißt zum Beispiel im Bereich der politischen Bildung, die alle Schüler*innen zu erreichen versucht. Hier kann Schule ebenfalls auf Angebote von Expert*innen zurückgreifen und beispielsweise mit Trägern der außerschulischen Bildung kooperieren (Elverich 2017). Die Arbeit mit der spezifischen Zielgruppe rechtsorientierter Jugendlicher liegt im Zuständigkeitsbereich der Sozialen Arbeit, die hierfür besser ausgebildet ist (Elverich/Köttig 2007).

Andreas Foitzik: Das bedeutet also, dass im System Schule schon angelegt ist, dass die Personen, die das Problem erkennen können, selbst gar nicht die nötigen Ressourcen und Kontakte haben, und dann vielleicht – nicht immer, aber auf eine Art nachvollziehbar – auch dazu tendieren, das Thema einfach liegen zu lassen?

Gabi Elverich: Ja, genau. Auch wenn mir Antidiskriminierungsarbeit und Rechtsextremismusprävention ein Anliegen sind, gibt es ganz unterschiedliche Hindernisse, die die Problemwahrnehmung erschweren.

Das fängt damit an, dass mir als Lehrkraft im anstrengenden Schulalltag, in dem ich von einer Klasse in die nächste renne, vieles entgeht. Vielfach fehlt die Kompetenz, extrem rechte Symbole und Argumentationsmuster zu erkennen und einzuordnen. Lehrkräfte müssen also auch die entsprechende Qualifikation mitbringen, die bislang in der Lehrerbildung viel zu kurz kommt. Und so wie der modernisierte Rechtsextremismus heute funktioniert, ist die Aufgabe schwerer geworden. Rechtsorientierte Jugendliche kommen schon lange nicht mehr mit Springerstiefeln und Bomberjacken in die Schule, vom Äußeren kann immer weniger auf die Gesinnung geschlossen werden. Und bei den Argumentationsmustern, denen Jugendlichen zum Beispiel in sozialen Netzwerken begegnen, haben auch viele Erwachsene Schwierigkeiten, den ideologischen Hintergrund zu erkennen und zum Beispiel rechtsextrem motivierte Positionen zu identifizieren. (Siehe Beitrag von Lukas Hezel in diesem Band.)

Die Problemdiagnose ist entsprechend voraussetzungsvoll: Mit wem habe ich es zu tun? Wie stellt sich das Problem in der Klasse dar? Werden »nur« Vorurteile reproduziert oder wird gezielt gehetzt? Kann ein methodisch-didaktisch durchdachtes Unterrichtssetting, in dem umstrittene Themen sensibel angesprochen werden, vielleicht etwas erreichen und Denkanstöße geben? Oder ist jemand wirklich schon an einem Punkt, an dem er oder sie fest in der rechten Szene verankert ist? Das ist unter Um-

ständen schwer zu bemerken, weil ab dem Moment, an dem Leute ideologisch wirklich gefestigt sind, häufig auch die Provokationen aufhören. Sind rechtsextreme Jugendliche geschult, überlegen sie genau, was sie im schulischen Rahmen sagen und wie sie dort auftreten. Der Zeitpunkt, an dem überhaupt pädagogisch noch etwas erreicht werden kann, ist der Beginn des Hinwendungsprozesses, von dem ich eben gesprochen habe.

Dann stellt sich natürlich auch die Frage, wie die Eltern eingestellt sind. Sind sie eine Unterstützung für die schulischen Bemühungen oder sogar ein Teil des Problems? Gibt es eine Chance, dass sonst jemand aus dem sozialen Umfeld sinnvoll einbezogen werden kann? Oder sollte die Schule sich hauptsächlich darum kümmern, dass andere Schüler*innen geschützt werden und wichtige Signale an die Schulgemeinschaft gesetzt werden, anstatt sich an einer einzelnen Person abzuarbeiten?

Es gibt noch ein weiteres wichtiges Hindernis auf der persönlichen Ebene. Als Lehrkraft habe ich in den meisten Fällen eine gute Beziehung zu meinen Schüler*innen. Und zu realisieren oder sich überhaupt vorstellen zu können, dass die Person, zu der ich in einem guten Verhältnis stehe und die ich fördern und zu einem guten Schulabschluss bringen möchte, menschenfeindliche Einstellungen vertritt und vielleicht außerhalb der Schule sogar mit gewaltbereiten Rechtsextremen unterwegs ist, ist sehr schwierig. Und indem ich politische Einstellungen thematisiere und dazu Position beziehe, könnte ich die soziale Beziehung unter Umständen aufs Spiel setzen.

Andreas Foitzik: Das wäre also auch nochmal so eine Logik, die in die Richtung geht, die Radikalisierung eher nicht wahrnehmen zu wollen. Mit der Idee, dann pädagogisch besser weiterarbeiten zu können, wenn ich das Verhalten des Schülers oder der Schülerin nicht in der Form problematisiere und dann auch thematisieren muss.

Gabi Elverich: Deshalb ist die Beziehungsebene zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gewissermaßen Chance und Hindernis zugleich. Die Beziehungsebene ist unglaublich wichtig, um Leute zum Nachdenken zu bringen und Reflexionsprozesse anzustoßen. Gleichzeitig ist die soziale Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen immer auch durch das Machtgefälle und die Bewertung der schulischen Leistungen geprägt.

Eine Intensivierung der Beziehung wird auch dadurch eingeschränkt, dass immer auch noch mindestens 20 bis 30 andere Schüler*innen in einer Lerngruppe sind, die vielleicht auch Probleme haben, mit denen ich mich intensiv auseinandersetzen könnte. Außerdem fließt der Großteil der Ressourcen in die Erledigung des »Kerngeschäfts«, den Unterricht, und alles was an Vor- und Nachbereitungsarbeiten damit zusammenhängt. Meine zentrale Aufgabe als Lehrerin ist es, dafür zu sorgen, dass junge Menschen Schulerfolg haben können. Und wenn ich nur das im Blick habe, sehe ich vielleicht über problematische Äußerungen oder andere Hinweise hinweg.

Handelt es sich um eine gute Schülerin, komme ich unter Umständen überhaupt nicht auf die Idee, es mit einem Rechtsextremismusproblem zu tun zu haben. Auch ex-

trem rechte Jugendliche sind in den meisten Fällen keine »Monster«, die in der Klasse sitzen und ihre Mitschüler*innen terrorisieren. Es kann durchaus sein, dass sie im Alltag einen normalen »Job« als Schüler*innen machen, dann aber nach der Schule mit Leuten aus der rechten Szene unterwegs sind und dort immer weiter hineinrutschen.

Andreas Foitzik: Inwieweit ist für den Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus auch ein Problem, dass sich viele Schulen als politisch neutrale Institution verstehen?

Gabi Elverich: Die genaue Bedeutung von schulischer Neutralität ist ein zentrales Missverständnis, das mir häufig bei der Arbeit mit Lehramtsstudierenden begegnet. Schule ist zwar zu politischer und religiöser Neutralität verpflichtet, muss politische Kontroversen abbilden und darf zum Beispiel keine Werbung für einzelne Parteien machen. Nichtsdestotrotz ist Schule aber kein politisch neutraler Raum, sondern ist wie andere öffentliche Einrichtungen dem Grundgesetz verpflichtet.

Ich bin in diesem Sinne also nicht neutral als Lehrerin, sondern habe sogar explizit die Aufgabe, die menschenrechtlich-demokratischen Grundlagen der Verfassung zu vermitteln und gegebenenfalls zu verteidigen. Das heißt nicht, dass ich im Politikunterricht einseitige politische Positionen vertreten darf, aber es gibt, wie auch sonst in der Gesellschaft, Grenzen der freien Meinungsäußerung, wenn es zum Beispiel um Verstöße gegen das Diskriminierungsverbot oder den Tatbestand der Volksverhetzung geht.

Die oberste Zielsetzung, die auch in den Schulgesetzen und Rahmenlehrplänen der Bundesländer verankert ist, besteht darin, Schüler*innen nicht nur zu einem Schulabschluss zu verhelfen, sondern sie auch als mündige Bürger*innen zu entlassen – auf der Grundlage von Grund- und Menschenrechten. Hierzu gehört, Schule als einen Raum zu gestalten, in dem eine Kultur von Respekt und Anerkennung gelebt wird, sodass alle gleichermaßen gut lernen können. In diesem Sinne wäre es fatal zu denken, dass Schule neutral ist – es gibt beispielsweise kein Grundrecht, andere diskriminieren zu dürfen, sondern den Auftrag an Lehrkräfte, diskriminierenden Äußerungen entgegenzutreten.

Andreas Foitzik: Aber das ist ja wieder ein Idealbild von Schule. Was ist aber wirklich die Realität? Was erlebst du tatsächlich in deinen Seminaren mit den Studierenden? Gibt es nicht auch in vielen Kollegien ein Hemmnis, sich gegen Schüleraussagen zu positionieren, weil man Angst hat, sie zu indoktrinieren?

Gabi Elverich: Sicher, das ist auf jeden Fall Teil des Problems und weist auf ein deutliches Professionalisierungsdefizit hin. Wenn es in der Ausbildung darum geht zu überlegen, was meinen zukünftigen Job als Lehrer*in ausmacht, dann muss ich eben nicht nur wissen, wie ich meine Fächer unterrichten kann. Vielmehr sollte mein schulisches Handeln insgesamt das gesetzlich verankerte Leitbild einer Schule der Vielfalt widerspiegeln.

Das Problem ist nur, dass das in den seltensten Fällen im Studium und im Referendariat vermittelt wird. Hier stehen die Unterrichtsfächer im Vordergrund und nicht die Entwicklung eines umfassenden professionellen Selbstverständnisses. Dadurch entstehen Unsicherheiten, weil angehende Lehrer*innen in der Ausbildung kaum Handlungskompetenz im Umgang mit Demokratiefeindlichkeit erwerben. Wenn ich Englischlehrerin werden will, dann erlerne ich die Sprache und ein methodisches und fachdidaktisches Repertoire. Allerdings bringt mir niemand bei, wie eine professionelle Auseinandersetzung mit extrem rechten Ausdrucksformen aussehen kann.

Im Schulalltag ist es später kaum möglich, dies nachzuholen. Außerdem fehlen Zeit und Raum, um sich mit Kolleg*innen auszutauschen und gemeinsam Strategien zu entwickeln. Häufig fehlt auch das Wissen darüber, wer potenzielle Unterstützer*innen sein können. Wen kann ich fragen, wenn ich den Verdacht habe, es mit rechtsextremen Ausdrucksformen zu tun zu haben? Viele Kolleg*innen wissen nicht, dass es Mobile Beratungsteams gegen Rechtsextremismus gibt, die ich anrufen kann. Die Mitarbeiter*innen kennen die regionalen Besonderheiten der rechten Szene, können Probleme einordnen und kommen auch in die Schulen zur Beratung. Ideal wäre, wenn sich alle, die mit einem konkreten Fall in der Schule zu tun haben, zusammen mit den externen Expert*innen an einen Tisch setzen und sich über Handlungsmöglichkeiten verständigen würden.

Andreas Foitzik: Schule als System bietet in deiner Beobachtung also wenig Reflektionsraum, um sich mit solchen Unsicherheiten zu beschäftigen. Und es gibt ein deutliches Qualifikationsdefizit über das Thema selbst, aber auch über die verschiedenen externen Kooperations- und Unterstützungsangebote.

Ich würde gerne noch ein anderes Thema ansprechen. Wir hatten ja bisher vor allem die potenziell rechtsextremen Schüler*innen vor Augen. Du hast anfangs schon gesagt, dass es einen fast nahtlosen Übergang von alltagsdiskriminierenden Haltungen und Äußerungen zu rechtsextremen Einstellungen gibt. Hat Schule aufgrund ihrer eigenen Logik ein Problem damit, mit Lehrkräften umzugehen, die diskriminierende oder rechtspopulistische Positionen vertreten? Wenn man also zum Beispiel im Kollegium mitbekommt, dass es eine Lehrkraft gibt, die Dinge sagt, die zwar auch grenzwertig sind, aber innerhalb des demokratischen Konsenses noch auszuhalten sind, gibt es da Mechanismen, die greifen? Oder erleben Schüler*innen die Schule an diesem Punkt auch als einen Raum, in dem eine große Beliebigkeit herrscht, weil die Schule im Grunde nicht tätig wird gegen Lehrkräfte?

Gabi Elverich: Wie bei Schüler*innen gibt es auch bei Lehrkräften unbedachte diskriminierende Äußerungen, die keinen gefestigten rechtsextremen Hintergrund haben. Trotzdem ist es in diesen Fällen wichtig zu reagieren, auch wenn es anstrengend ist, zum wiederholten Mal darüber zu diskutieren, warum es wichtig ist, nicht »Mohrenköpfe« oder »N-Küsse« zu sagen, sondern Wörter zu benutzen, die keinen rassisti-

schen Impetus haben (Ogette 2017). Das ist allerdings überhaupt keine Besonderheit von Schule. Das ist die gleiche Frage, die sich im Alltag oft stellt: Intervenierte ich bei solchen Äußerungen, weil ich weiß, wie verletzend bestimmte Begriffe und Aussagen für Menschen sind, die von Rassismus betroffen sind, oder höre ich weg, weil ich gerade mit anderen Dingen beschäftigt bin oder denke, das ist doch ein netter Mensch, der es bestimmt nicht so meint und mit dem ich mich nicht streiten will.

Bei Lehrkräften, deren rechtsextreme Orientierungen bekannt sind, ist es für die Institution Schule schwierig, etwas gegen Lehrer*innen zu unternehmen, solange sie sich nicht auch in der Schule explizit volksverhetzend oder verfassungsfeindlich äußern. Eine Besonderheit von Schule ist, dass Lehrkräfte zwar im Klassenraum unter ständiger Beobachtung von Schüler*innen stehen, aber ansonsten weitgehend unbeobachtet von Kolleg*innen hinter verschlossenen Klassenzimmertüren mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Bei den Schüler*innen stellt sich nicht nur die Frage, was diese als Problem wahrnehmen, sondern auch, was sie sich trauen zu sagen – und vor allem, wem am Ende geglaubt wird. In der Schule besteht ein klares Machtgefälle: Als Schüler*in muss ich mich fragen, ob ich Ärger mit der Person riskieren will, deren Bewertungen über meinen Schulabschluss entscheiden. Das ist ein ganz klares Abhängigkeitsverhältnis.

In Konfliktfällen spielt die Schulleitung eine wichtige Rolle. Sie entscheidet, wie mit diskriminierenden Äußerungen gegenüber Schüler*innen oder demokratiefeindlichen Haltungen umgegangen werden soll. Schwierig ist es, wenn Aussage gegen Aussage steht. Und wenn Lehrer*innen sich in der Grauzone des Rechtspopulismus bewegen, berufen sie sich gern auf die Meinungsfreiheit. Der Rechtspopulismus spielt damit, seine politischen Gegner*innen als die eigentlichen Demokratiefeinde zu diffamieren.

Andreas Foitzik: Das kann dann auch dazu beitragen, dass man lieber nichts sagt, weil man denkt, man hilft demjenigen im schlimmsten Fall noch dabei, sich den Schüler*innen gegenüber als Opfer zu stilisieren.

Gabi Elverich: Ja, auch das kann eine Überlegung sein, die eine*n davon abhält, sich zu positionieren. Schule ist ein Abbild der Gesellschaft, wo sich in den letzten Jahren die »Grenzen des Sagbaren« (Nier 2017) deutlich verschoben haben. Ich würde sagen, dass spätestens seit Thilo Sarrazin der Diskurs um türkisch- und arabischstämmige »Problemjugendliche« sowie Begriffe wie »Kopftuchmädchen« in den Lehrerzimmern angekommen sind. Neu ist, dass diese Wortwahl mittlerweile als normal und legitim wahrgenommen wird und nicht als diskriminierende Äußerung.

Außerdem beobachte ich in der Schule, dass sich die Jugendlichen selbst zunehmend nach Herkunftsgruppen ordnen. Die Wahrnehmung vieler Schüler*innen ist von der Einteilung in »deutsch« und »nicht-deutsch« geprägt – unabhängig davon, wer tatsächlich einen deutschen Pass besitzt. Dies ist zwar nicht neu, wird aber häufiger thematisiert, was meiner Meinung nach zeigt, dass der rechtspopulistische Diskurs

der Spaltung in »wir« und »die Anderen« in der Schule angekommen ist und von den Jugendlichen verinnerlicht wird. Damit geht einher, dass Schule von vielen Schüler*innen mit Migrationshintergrund als feindliche Instanz wahrgenommen wird, die »die Deutschen« bevorteilt. Hier besteht wenig Vertrauen in das Schulsystem und in die Akteure in diesem System. Dies ist nicht verwunderlich, da strukturelle Benachteiligungen von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte im deutschen Schulsystem vielfach belegt sind (Gomolla/Radke 2009). (Vergleiche auch den Beitrag zu institutioneller Diskriminierung in diesem Band: Riegel/Hormel.)

Andreas Foitzik: Wenn man wirklich etwas gegen Radikalisierung von muslimischen Jugendlichen machen will, müsste man in der Schule eigentlich eine diskriminierungskritische Kultur schaffen, die genau dem entgegensteht. Aber das passiert eben nicht ...

Gabi Elverich: Ich würde nicht sagen, dass das gar nicht passiert. Inklusiv Schulentwicklung ist ein langwieriger und mühsamer Prozess, der sich aber auf jeden Fall lohnt: Verschiedene Forschungsprojekte der letzten Jahre haben gezeigt, dass Schulkultur und Schulklima relevante Einflussfaktoren für die politische Sozialisation von Jugendlichen darstellen (Kuhn 2014 und Krüger et al. 2002). Es konnte beispielsweise festgestellt werden, dass in Schulen, in denen das Schulklima von den Schüler*innen als respektvoll und anerkennend wahrgenommen wird, ein geringeres Problem mit rechtsextremen Orientierungen besteht.

Schule ist einerseits eine Institution, die prinzipiell überall nach der gleichen Logik funktioniert. Andererseits gibt es große Handlungsspielräume, die von den Einzelschulen sehr unterschiedlich genutzt werden. Ich besuche zurzeit verschiedene Schulen im Rahmen der Praktikumsbetreuung von Lehramtsstudierenden und bin immer wieder überrascht, wie sehr sich das Klima in den Schulen unterscheidet. Auch die Bereitschaft, sich inhaltlich mit dem Thema Rechtsextremismus zu beschäftigen, variiert stark.

Bei einem Schulbesuch erzählte mir die Praktikantin, dass ihr betreuender Lehrer das Thema Rechtsextremismus noch nie unterrichtet hätte – obwohl es in der Oberstufe als Pflichtthema im Rahmenlehrplan verankert ist. Das ist ein weiteres Beispiel dafür, was in der Schule hinter verschlossener Tür passiert oder eben nicht passiert. Solange die Klausurthemen mit den Inhalten des Rahmenlehrplans zu tun haben, wird kaum kontrolliert, was Lehrer*innen tatsächlich in ihrem Unterricht machen.

Andreas Foitzik: Was beobachtest du denn bei deinen Besuchen an Schulen, wo du auf ein Schulklima triffst, bei dem du denkst, dass die Schulen den Spielraum weitestgehend ausnutzen und sich deutlich für Demokratie und gegen Extremismus positionieren. Was wären da so die wichtigen Stellschrauben und was beobachtest du, was die Schulen gut machen?

Gabi Elverich: Im Schulkontext gibt es viele Handlungsmöglichkeiten, aber zwei Ansatzpunkte liegen besonders auf der Hand: Einer ist der kompetente Umgang mit rechtsextremen Orientierungen, über die wir schon gesprochen haben. Die Stellschraube ist hier eine Qualifizierung der Lehrkräfte, die nicht nur den Erwerb von Fachwissen und methodisch-didaktischen Kompetenzen umfasst. Es geht vielmehr darum, ein professionelles Selbstverständnis zu erlangen, bei dem sich einzelne Lehrkräfte nicht als Einzelkämpfer*innen verstehen, sondern mit Kolleg*innen zusammenarbeiten, und sich die Unterstützung von Expert*innen ins Haus holen.

Die zweite Stellschraube ist die konsequente Auseinandersetzung mit Rassismus und anderen Diskriminierungsformen, die Teile rechtsextremer Orientierungen, aber ebenso gesellschaftlich viel weiter verbreitet und akzeptiert sind.

Es gibt große Unterschiede, wie im Schulalltag mit Vorurteilen und Beleidigungen umgegangen wird. Reagieren Lehrkräfte, wenn in der Pause oder in einer Klasse diskriminierende Sprüche fallen oder es Mobbing-Tendenzen gibt? Wird sich in der Schule mit Diskriminierung auseinandergesetzt? Wird versucht, Möglichkeiten zu schaffen, Rassismus, Antisemitismus und dergleichen zum Thema zu machen? Mit den Schüler*innen, unter den Schüler*innen, aber auch im Kollegium und mit den Eltern, also als ganze Schule?

Andreas Foitzik: Es geht um die Einigkeit an der Schule, nicht um individuelle Entscheidungen, oder? Also dass es gewissermaßen so einen Konsens im Kollegium gibt, sich damit zu beschäftigen.

Gabi Elverich: Richtig, es muss in einer Institution einen Verständigungsprozess darüber geben, dass diese Themen wichtig sind, zum Beispiel in Form einer breit geführten Leitbilddiskussion.

Die Schule, an der ich arbeite, verfolgt als Gemeinschaftsschule ein inklusives Leitbild in Form einer »Schule für alle«. Das Leitbild einer »Schule der Vielfalt« ist ein wichtiger erster Schritt. Trotzdem stellt sich im Alltag die Frage, wie sehr sich die Lehrkräfte und alle anderen schulischen Mitarbeiter*innen dafür einsetzen, dass dieser Anspruch umgesetzt wird – auf der persönlichen und strukturellen Ebene. Hier kommt auch die leidige Ressourcenfrage ins Spiel: Ohne ausreichend Zeit, Personal und professionelle Begleitung ist inklusive Schulentwicklung nicht machbar. Es ist noch ein langer Weg zur diskriminierungskritischen Schule.

Andreas Foitzik: Schule müsste sich dem Problem stellen und nicht denken, man könne das irgendwie auslagern. Man müsste sagen »Schule im Rassismus« statt »Schule ohne Rassismus«.

Gabi Elverich: Das stimmt. Meine Schule gehört neuerdings auch zum Netzwerk »Schule ohne Rassismus«. Ich fand es sehr interessant, mit welcher Begründung einige Schülervertreter*innen anfangs Vorbehalte gegen das Projekt hatten: »Wir können

doch nicht behaupten, dass wir eine Schule ohne Rassismus sind, weil es hier Rassismus gibt.«

Wir Befürworter*innen des Projekts haben dann betont, dass der Zusatz »Schule mit Courage« zeigt, dass es darum geht, sich für eine diskriminierungsfreiere Schule einzusetzen und darauf hinzuwirken, langfristig eine »Schule ohne Rassismus« oder zumindest eine rassismus- und diskriminierungskritische Schule zu werden. Ich verstehe das Motto eher als Motivation und Auftrag, das Thema im Schulalltag nicht aus dem Blick zu verlieren und anzugehen.

Literatur

- Elverich, G. (2017): Die Kooperation schulischer und außerschulischer politischer Bildung als Ansatzpunkt der Rechtsextremismusprävention. In: Achour, S./Gill, T. (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 141–152.
- Elverich G./Köttig, M. (2007): Theoretische und praktische Ansatzpunkte für einen geschlechtsbewussten Umgang mit Rechtsextremismus in Schule und in der Jugendarbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. (Hrsg.): Mädchen und Frauen im Spannungsfeld von Demokratie und rechten Ideologien, BAG-Info Nr.7/2007, S. 10–26.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M./Radtke, E.-O. (Hrsg.) (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Springer VS.
- Heinrich, G. (2017): Unterstützung von außen und langer Atem. Strategien gegen Rechtsextremismus im Sozialraum Schule. In: Glaser, S./Pfeiffer, T. (Hrsg.): Erlebniswelt Rechtsextremismus. Schwalbach: Wochenschauverlag, S. 165–175.
- Köttig, M. (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biografische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kuhn, H. W. (2014): Politische Identitätsbildung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Stellenwert der Schule. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 451–481.
- Krüger, H.-H. et al. (Hrsg.) (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske und Budrich.
- Nier, T. (2017): Rechtspopulistische Lexik und die Grenzen des Sagbaren, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Rechtspopulismus: (www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240831/rechtspopulistische-lexik-und-die-grenzen-des-sagbaren, letzter Zugriff am 20.05.2017).
- Ogette, T. (2017): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.
- Sigl, J. (2013): Lebensgeschichten von Aussteigerinnen aus der extremen Rechten. Genderspezifische Aspekte und mögliche Aspekte für eine ausstiegsorientierte Soziale Arbeit. In: Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, H. (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin: S. 273–289.
- Zick, A./Küpper, B./Krause, D. (2016): Gespaltene Mitte, feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer, Berlin.

Ein Gespräch mit Romeo Franz

»Wir fordern eine Gleichbehandlung – nicht nur eine gleichberechtigte Teilhabe«

Antiziganismus und Gleichbehandlung im Bildungssystem¹

Herr Franz, darf ich noch guten Gewissens im Restaurant ein »Zigeunerschnitzel« bestellen?

Ach, wissen Sie, wenn sich unsere Problematik nur darum drehen würde, ob es »Zigeunerschnitzel« gibt, dann wären wir in einer sehr komfortablen Lage. Natürlich, die Sensibilität in der Gesellschaft ist bei diesem Thema nicht wie bei anderen Minderheiten ausgeprägt. Da käme man von selbst darauf, dass man solche Begriffe nicht mehr benutzt. Aber die Fragen, um die wir uns primär kümmern müssen, sind wesentlich existenzieller.

Sie sind als Geschäftsführer der Hildegard Lagrenne Stiftung für Bildung, Inklusion und Teilhabe von in Deutschland lebenden Sinti und Roma ein Experte für Antiziganismus im Bildungssystem. Angenommen, ich hätte einen Romno-Hintergrund und würde in Deutschland studieren wollen, könnte ich das wie jeder oder jede andere?

Theoretisch schon, praktisch sieht es etwas anders aus. Wenn Menschen mit Romna-Hintergrund geoutet sind als Roma oder Sintita, können sie durchaus Schwierigkeiten haben. In der Regel werden sie schon in der Schule mit Diskriminierung konfrontiert.

Haben Sie dafür konkrete Beispiele?

Ja, ich kann das an einem persönlichen Beispiel festmachen, an meinen Kindern: Mein Sohn ist 17 und besucht eine integrierte Gesamtschule. Er bekam dort von den Schüler*innen rassistische beziehungsweise antiziganistische Äußerungen gegenüber anderen Jugendlichen mit. Er sagte daher, er sei Spanier oder Italiener. Aber seine Ethnie konnte er nicht lange verbergen – durch meine Person. Da ich auch politisch aktiv bin und für das Europaparlament kandidierte, waren wir in den Medien. Die Familie Franz war bekannt, er war als Sinto geoutet und hatte darunter stark zu leiden.

1 Das Interview wurde von Rebecca Beiter (Landeszentrale für politische Bildung) im Rahmen der Antiziganismus-Tagung vom 13./14. November 2017 in Bad Urach geführt.

Ein anderes Beispiel: An der Schule meiner Tochter wurde im Unterricht der Holocaust besprochen. Es war ein junger Lehrer, der das Thema Sinti und Roma im Holocaust überhaupt nicht reflektiert hatte. Sie sprach ihn darauf an, dass er Sinti und Roma nicht durchgenommen hatte. Er meinte: »Ja, du hast schon recht, aber es waren halt 6 Millionen Juden, das waren einfach viel mehr.« Ihr tat diese Aussage sehr weh, da ihre Oma eine Holocaust-Überlebende ist.

Und ein letztes Beispiel: Meine Tochter bekam mit, dass ein zugewandertes Kind aus Rumänien oder Bulgarien als »Zigeuner« beschimpft wurde. Sie sagte, das sei wie ein Stich. Ihr erster Gedanke war: »Wie verstecke ich mich? Das sagen sie sicher auch zu mir, wenn sie wissen, dass ich eine Sinta bin.« Sie griff ein und verteidigte das Kind – sie ist von zu Hause aus natürlich sensibilisiert und kennt den Begriff des Antiziganismus.

Falls jemand den Begriff nicht kennt: Was bedeutet Antiziganismus?

Antiziganistisch ist, einfach gesagt, jemand, der gegen »Zigeuner« ist. Manche verstehen nicht, dass das nicht zwingend Sinti und Roma sind. Wir sind als Sinti oder Roma meist von Antiziganismus betroffen. Aber auch Menschen aus der Dominanz-Gesellschaft werden diskriminiert, wenn sie Stigmata oder gewisse Stereotypen erfüllen, die zu diesem »Zigeuner«-Bild passen.

Sie erzählten von Ihren Kindern. Wie erging es denn Ihnen in Ihrer Schulzeit?

Ich wurde in der Schule sofort als »Zigeuner« identifiziert und auch so von der ganzen Gruppe bezeichnet. Die Lehrer standen mir nicht zur Seite. Ich war allein in der Schule, als einziger Sinto, und ich hatte immer das Gefühl, dass ich, wenn der eine 100 Prozent gab, 200 Prozent geben musste, um wenigstens etwas Anerkennung zu bekommen. Das war natürlich enorm anstrengend. Aber auch diese Spießrutenläufe nach Hause, die werde ich nie vergessen, wenn die Kinder hinter mir hergelaufen sind und mich »Zigeuner« geschimpft haben. All das wiederholt sich – ich sehe auch bei meinen Kindern, dass sie nicht frei sind und immer diese Furcht haben.

Meine Eltern waren Geschäftsleute, wir lebten im gehobenen Mittelstand in einem Dorf in der Pfalz. Sie engagierten sich im Schützenverein. Wir versuchten, Eingang in die Gesellschaft zu erhalten, unseren Platz zu finden, weil wir das normal fanden. Aber es war immer mit Hindernissen verbunden und dem stetigen Kampf, sich beweisen zu müssen.

Diese Diskriminierung, die Sie schildern, wirkt über die Schulzeit hinaus?

Ja, die Problematik besteht auch, wenn die Jugendlichen eine Ausbildung suchen: Sie sind mehrfach stigmatisiert. Einmal meist durch ihre Wohnsituation, weil viele in sozialen Brennpunkten leben. Und das Zweite ist: Wer wirtschaftlich schwach ist und in sozialen Brennpunkten lebt, ist fast außerstande, seine oder ihre Ethnie zu verbergen. Das ist eher möglich, wenn man im Mittelstand lebt. Viele möchten zum Beispiel auch keine Post von der *Hildegard Lagrenne Stiftung* haben, weil der Postbote nicht sehen

soll, dass sie irgendetwas mit Sinti und Roma zu tun haben – aus der Erfahrung heraus, dass sie und ihre Existenz dann bedroht sind. Und das ist leider nicht übertrieben, das zeigen auch die Umfragen. Ein Beispiel: Die Leipziger »Mitte-Studie« von 2016 zeigte, dass über 50 Prozent der Befragten Sinti und Roma nicht als Nachbarn haben möchten, ebenso viele möchten sie ausweisen. Da sieht man, dass dieser latente Rassismus in der Gesellschaft extrem stark vorhanden ist.

Antiziganismus in der »Mitte« der Gesellschaft:

Seit 2011 steigt der Antiziganismus in der Gesellschaft laut den Ergebnissen der »Mitte«-Studien stark an. 2011 gaben 40 Prozent der Befragten an, sie hätten ein Problem damit, wenn sich Sinti und Roma in ihrer Gegend aufhalten würden, 2016 waren es 58 Prozent. Während 2011 jeder Dritte fand, Sinti und Roma sollten aus Innenstädten verbannt werden, stimmt dem nun jeder Zweite zu. Auch werden Sinti und Roma stärker mit Kriminalität assoziiert: Dass sie zur Kriminalität neigen, denken 59 Prozent der Befragten. 2011 stimmten dieser Aussage 44 Prozent zu.

*Quelle: A. Zick/B. Küpper/D. Krause (2016): *Gespaltene Mitte, Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn: Dietz.*

Wie viele Kinder mit Romno-Hintergrund gehen in Deutschland aktuell in die Schule?

Das kann man schwer sagen, weil die Ethnie nicht erfasst wird. Wir gehen davon aus, dass rund 150 000 Sinti und Roma in Deutschland leben. 1990 lag die Zahl bei ungefähr 70 000. Ich schätze, es sind weitere 150 000 zugewanderte Menschen mit Romno-Hintergrund, die hier sind. Man kann nur ungefähr schätzen, wie viele davon Kinder im schulpflichtigen Alter sind.

Die Zahlen sind also nicht genau bekannt – weiß man mehr über den Bildungsstand von Sinti und Roma? Wie viele waren auf der Grundschule, wie viele haben einen Abschluss?

Unsere letzten Zahlen stammen von 2011, es sind jetzt Jahre vergangen. Ich glaube schon, dass sich der Bildungsstand im Vergleich zu damals verbessert hat. Wir möchten wieder eine neue Studie machen, aber wann genau, ist noch nicht bekannt. Bei der »Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma« von 2011 von Daniel Strauß gaben 9 Prozent der befragten 14- bis 25-Jährigen an, die Grundschule nicht besucht zu haben.

An dieser Studie erschreckte mich, dass bis heute einige Kinder mit Romno-Hintergrund nicht einmal die Grundschule besucht haben. Wo liegen die Probleme? Gibt es vielleicht auch Verfehlungen seitens der Elternhäuser?

Das geht viel tiefer. Zuerst einmal haben sich die Zahlen heute ja schon verbessert. In jeder Generation hat sich die Anzahl der Schulabstinenten halbiert und das löst sich irgendwann auch auf. Man muss die Situation sehen, wie sie vor über 70 Jahren war.

Meine Mutter hat den Holocaust überlebt. Sie ist zur Schule gegangen. Meine Mutter ist 42 geboren, das war dann Mitte der 50er. Sie hat mir ihre Erlebnisse erzählt, dass nämlich der Lehrer selbst ein Nazi war – auch noch in der BRD.

Meine Großmutter hatte große Angst um meine Mutter in der Schule. Das war fest verwurzelt, weil sie die Schule als eine Institution kannte, in der die Kinder damals, ob Sinti, Roma oder Jüd*innen, nicht sicher waren. Dort wurden sie erfasst, da wurden Tipps gegeben: »Hier sind Sinti, die müssen deportiert werden.« Meine Mutter erzählte mir, dass sie vom Lehrer wenig beachtet wurde und dass ihr Nachhauseweg auch ein Spießbrutenlauf war. Kinder nannten sie »Zigeunerin« und zogen an ihren Zöpfen. Sie ging nicht gern zur Schule. Und 20 Jahre später – ich bin 1973 zur Schule gegangen – hatte ich dasselbe Erlebnis.

Schule und damit auch Bildung ist also für viele Generationen mit Angst verbunden?

Menschen, die den Nationalsozialismus erlebt haben, schickten ihre Kinder danach tatsächlich nur mit Angst in die Schule. Kinder wurden von der SS schließlich aus der Schule herausgeholt. Und dieselben Lehrkräfte, die damals im Dritten Reich unterrichtet haben, unterrichteten danach noch immer. Das waren dieselben Menschen, sie hatten dieselben nationalistisch-ideologischen Vorstellungen.

Großeltern haben noch vor ein paar Jahren ihre Enkelkinder in die Schule gebracht und vorn an der Schule gewartet, bis der Unterricht vorbei war und die Kinder wieder rauskamen. So war das auch noch bei meiner Frau, die immer abgeholt wurde und nicht allein laufen durfte.

Was können wir gegen die schlechte Bildungssituation und für mehr Teilhabe von Sinti und Roma konkret tun?

Wir müssen die Ursachen verstehen, und der Grund für die heutige Situation der Menschen mit Romno-Hintergrund im Bereich Bildung ist der Nationalsozialismus. Denn sie waren in dieser Zeit von der Bildung ausgeschlossen, Stichwort Ausbildungsverbot. Man weiß, dass nur 10 Prozent der deutschen Sinti den Holocaust überlebt haben, das sind ungefähr 4000 Menschen. Und das waren nicht unbedingt die Alten, sondern die Jungen und Starken, die dann aber als Analphabet*innen hierher zurückkamen.

Ich hatte das Glück, dass meine Großmutter, die Jahrgang 1923 war, ihre formelle Ausbildung abschließen konnte und eine Berufsausbildung angefangen hat, bevor sie flüchten musste. Das hatte eine enorme Auswirkung auf meine Mutter und auf uns Kinder, ihre Enkel. Wir hatten jemanden, für den formelle Bildung nicht fremd war. Und wir hatten jemanden, der uns bei den Hausaufgaben helfen konnte und der uns ein Ziel vor Augen halten konnte, wohin Bildung führen muss: zu einem Abschluss. Ich habe zum Beispiel einen Hauptschulabschluss und eine Berufsausbildung gemacht. Für uns war das normal, für viele andere war es das nicht.

Heißt das, um die Probleme heute zu lösen, wäre eine Möglichkeit, auch auf die Eltern- und Großelterngeneration zuzugehen und ihnen stärker den Wert von Bildung zu vermitteln?

Ich denke, es geht viel weiter. Wir müssen analysieren: Die Situation ist, wie sie ist, durch den Bildungsbruch im Nationalsozialismus. Viele der Großeltern leben schon nicht mehr, die davon betroffen waren. Jetzt ist die Dominanz-Gesellschaft gefragt, sich tatsächlich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Heutige Lehrer*innen müssen verstehen, dass die Angst weit zurückgeht, aber auch gleichbehandeln, zum Beispiel beim Thema Schulabstinenz.

Wie meinen Sie das?

Die Lehrkräfte müssen sich fragen, ob sie genauso handeln würden, wenn es sich um ein Kind aus der Mehrheitsgesellschaft handelt. Welche Mechanismen greifen dort, wenn ein Kind der Schule fernbleibt? Weshalb greifen die jetzt nicht bei Sinti oder Roma? Diese Fragen stelle ich Lehrer*innen.

In einer Schule in Mainz mit rund 1 000 Schülern wurde ich zum Beispiel wegen zweier Sinti-Kinder gerufen. Ich fragte: »Wie viele Schulabstinenten haben Sie?« Die Antwort war 15 – die der Mehrheitsgesellschaft angehörten –, aber diese zwei wurden zum Riesenproblem gemacht. Hier wird ein Zustand ethnisiert. Schulabstinenz ist aber keine ethnische Frage.

Ein weiteres Beispiel: Ein schöner Sommertag, die Kinder sitzen in der Schule. Ein Sinti-Mädchen sitzt vorn rechts und schaut verträumt aus dem Fenster raus, draußen scheint die Sonne. Es ist ein wunderbarer Tag. Der Lehrer sagt: »Ach, weißt du was, dir gebe ich frei. Dein Herz, das schreit nach Freiheit. Du bist gewöhnt, draußen in der Natur zu sein. Ich verstehe, dass dich der Unterricht nicht glücklich macht.« Und er schickt dieses Kind tatsächlich nach Hause. Das ist Realität, das ist tatsächlich so passiert. Der Lehrer hat es wohl gut gemeint. Als ob die anderen Kinder diesen schönen Sommertag nicht hätten genießen wollen wie sie. Das ist positiver Rassismus, der da vorhanden ist und entsteht.

Ihr Statement: Wer hier lebt, muss der sich an die Regeln halten, und dazu gehört eben zur Schule zu gehen – egal, welchen Hintergrund er oder sie hat?

Alle, die sich hier in diesem Land befinden, haben sich, egal wie lange sie hier sind, an die Regeln zu halten. Das bedeutet auch, dass Menschen mit Romno-Hintergrund, die ihre Kinder nicht in die Schule schicken, genauso mit den Konsequenzen rechnen müssen wie jeder andere. Wir fordern eine Gleichbehandlung – nicht nur eine gleichberechtigte Teilhabe. Dazu gehört auch, Probleme nicht zu ethnisieren und in den Frame zu setzen »die Ethnie ist schuld« oder »die Kinder sind da besonders«.

Was meinen Sie: Wird sich langfristig die Bildungssituation von Sinti und Roma verbessern?

Natürlich glaube ich das, sonst würde ich auch heute nicht hier sitzen und dafür meine Kraft einsetzen. Die Bildungssituation verbessert sich pro Generation. In drei oder vier Generationen wird sich der Nachteil, wenn wir dabeibleiben wie bisher, tatsächlich aufgelöst haben.

Aber wir sind gute 60 oder 70 Jahre hinterher – die Dominanzgesellschaft beschäftigt sich erst jetzt überhaupt mit diesem Thema. Und das fällt ihr unglaublich schwer. Jeder hat enorme Schwierigkeiten, sich mit seinen Vorurteilen zu konfrontieren und sie selbst aufzuarbeiten. Auch ich bin nicht frei von Vorurteilen. Aber wir müssen lernen, unsere Vorurteile zu erkennen und zu wissen: Wann setze ich diese Vorurteile tatsächlich um?

Wir haben Probleme, bei diesem nicht mehr zeitgemäßen Schulsystem mit unseren Themen in die Lehrpläne, die Curricula hineinzukommen. Dasselbe gilt für die Lehrer*innenausbildung, wo wir die zukünftigen Lehrkräfte nicht nur sensibilisieren, sondern auch professionalisieren möchten im Thema Sinti, Roma, Antiziganismus und Diskriminierung. Weshalb, frage ich mich, ist das so schwer? Es bringt ja nicht nur etwas für die betroffenen Menschen, sondern verändert die gesamte Gesellschaft zum Positiven.

Viele haben die Strategie entwickelt: Wenn ich meine Ethnie verstecke, habe ich eine Chance. Aber es ist wichtig, dass die Gesamtgesellschaft und die Politik tatsächlich erkennen, dass es nicht mit Alibi-Aktionen ausreicht, dieses Denken und dieses Unrecht wiedergutzumachen. Eine Möglichkeit wäre, einen Bildungsfonds für Menschen mit Romna-Hintergrund zu schaffen, damit sie die Möglichkeit zum Empowerment haben, ähnlich den Stipendien unserer Stiftung. Das wären wirkungsvolle Konzepte. Vom Bund oder Land wird nicht erkannt, dass Sinti und Roma auch ein Potenzial sind, das momentan nicht genutzt wird. Und das muss sich ändern.

Und was können einzelne Bürgerinnen und Bürger für die Teilhabe und gegen die Ausgrenzung von Sinti und Roma tun?

Es ist wichtig, dass man den Umgang mit der Minderheit, mit Menschen mit Romno-Hintergrund normalisiert. Sie sollten in Projekte gleichberechtigt und auf Augenhöhe miteinbezogen werden. Wir sollten uns nicht als Täter und Opfer sehen, sondern als Menschen, als Bürger*innen, die gemeinsam eine Verantwortung für ihre Gesellschaft haben. Meine ethnische Zugehörigkeit spielt keine Rolle.

Aber Fakt ist, dass in unserer Gesellschaft ein latenter Rassismus herrscht. Antiziganismus ist die stärkste Form des Rassismus in Europa, er ist Teil des europäischen Kulturcodexes. Wir alle müssen dagegen ankämpfen, sobald sich Bewegungen in Richtung Antiziganismus zeigen – nicht nur Menschen mit Romno-Hintergrund, sondern alle gemeinsam müssen wir gegen solche Strömungen vorgehen. Wenn ich das auch als Einzelperson schaffe, bin ich ein Multiplikator. Es muss selbstverständlich, muss Normalität sein. Dann haben wir den Punkt erreicht, an dem wir tatsächlich sagen können: Wir haben die Vorurteile überwunden.

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

Andreas Foitzik: Kinder, die als Seiteneinsteiger*innen in unser Bildungssystem kommen und kein Deutsch sprechen, werden in sogenannten Vorbereitungsklassen (VKL) beschult. Bei der Organisation dieser Klassen gibt es verschiedene Mischformen, im Wesentlichen aber zwei Modelle. Erstens, ein eher sonderpädagogisches Modell, also eine exklusive Beschulung der Sonderklassen, und zweitens ein inklusives Modell, in dem Schüler*innen ganz oder zum Teil auf Regelklassen verteilt werden.

Marcus Emmerich, du forschst und lehrst am Tübinger Institut für Erziehungswissenschaft zu Inklusion, Heterogenität und Diversität. Gibt es denn aus der Bildungsforschung einigermaßen belastbare Erkenntnisse, welches der beiden skizzierten Modelle aus der Perspektive der Kinder, für deren Lernerfolg, aber auch für ihre Integration in der Gesellschaft vielversprechender ist?

Marcus Emmerich: Das kann man auf dem gegenwärtigen Stand der Forschung nicht eindeutig beantworten. Massumi et al. haben 2015 eine länderübergreifende Studie dazu durchgeführt, in deren Rahmen zunächst empirisch erhoben wurde, wie die Beschulung von neu migrierten Schüler*innen in den einzelnen Bundesländern organisiert wird. Die Studie beschreibt unterschiedliche Modelle der Beschulung: Ein »submersives«, d. h. im Prinzip inklusives Modell, in dessen Rahmen die Kinder in Regelklassen beschult werden. Dann existiert ein Mischmodell, in dem Kinder zum Teil am regulären Fachunterricht teilnehmen, aber separat zusätzlichen Sprachförderunterricht bekommen. Dann gibt es eben die separierten Vorbereitungsklassen, die den Übergang in eine Regelklasse vorbereiten, oder – als viertes Modell – direkt zu einem Abschluss führen sollen und von der Regelbeschulung faktisch entkoppelt sind. Dabei zeichnet sich das Prinzip ab: Je jünger die Kinder, desto inklusiver die Beschulung. Mit zunehmendem Alter, auch in den beruflichen Schulen, ist es tendenziell so, dass die Jugendlichen eher in eigenen Vorbereitungsklassen unterrichtet werden. Das wären zunächst einmal sehr grob die Organisationsformen, die es gibt, aber auch diese werden in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt.

Jetzt zur Frage nach der Wirkungsanalyse, also nach den erwünschten »Effekten«: Damit kann ja nur die schnellstmögliche Eingliederung in die Regelklassen gemeint sein, das heißt in erster Linie der »erfolgreiche« Erwerb von Kompetenzen in der Unterrichtssprache. Meines Wissens gibt es bislang keine Untersuchung dazu, wie lern-

effektiv Vorbereitungsklassen in Hinblick auf dieses Eingliederungsziel sind. Das ist auch methodisch schwierig zu erheben. Ich denke, dass wir uns auch auf lange Sicht damit abfinden müssen, dass dieser Bereich der Vorbereitungsklassen aus einer pädagogischen Perspektive eine »non evidence based policy« bleiben wird.

Allerdings besteht ein neuralgischer Punkt in der Frage, wie stark Vorbereitungsklassen als Organisationsform der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen an die Sekundarschulformen gekoppelt sind. Dass das ein Problem sein sollte, hört sich jetzt erst mal ein bisschen lapidar an, aber es ist m. E. die entscheidende Frage: Wenn wir davon ausgehen, dass Vorbereitungsklassen schlicht und einfach die Funktion haben, den Spracherwerb zu fördern, dann ist prinzipiell unerheblich, in welcher Schulform die Vorbereitungsklassen angesiedelt sind. Ob ich jetzt in einer Vorbereitungsklasse an der Realschule oder am Gymnasium Deutsch lerne – das sollte keinen Unterschied machen. Das Problem ist aber: Was passiert dann nach der Vorbereitungsklasse? Bleibe ich an dem Gymnasium? Komme ich an eine Realschule? Komme ich auf eine Hauptschule?

In unserer Studie, die in Nordrhein-Westfalen läuft (Emmerich/Hormel/Jording 2016 und 2017), zeigt sich, dass die Steuerungspolitik auf kommunaler Ebene sehr heterogen ist. Es gibt Kommunen, die davon ausgehen, dass Vorbereitungsklassen und Schulformen entkoppelt sind. Die weisen die Schüler*innen dann schlicht und einfach einer Vorbereitungsklasse an einer Schule zu, die freie Plätze hat oder in der Nähe der Wohnorte liegt. Es gibt andere Kommunen, die versuchen im Verteilungsprozess eine Niveaudifferenzierung, d.h. orientiert an den Sekundarschulformen, hinzubekommen. Diese Kommunen gehen davon aus, dass die Vorbereitungsklassen eng mit der Schulform gekoppelt sind, dass also Schüler*innen mit erwartet höherem Leistungspotenzial eher in eine Vorbereitungsklasse am Gymnasium kommen und umgekehrt. Die Logik ist also: Wenn ein Kind dann in eine Vorbereitungsklasse am Gymnasium kommt, dann wechselt es später auch in eine Regelklasse am Gymnasium; von einer Vorbereitungsklasse an der Hauptschule wechselt es in eine Regelklasse an der Hauptschule usw.

Warum betone ich diesen Punkt so sehr? Weil einfach im Prinzip nicht klar ist – und das wäre auch die Analyse aus unserem Projekt – in welcher Hinsicht diese Vorbereitungsklassen nicht implizit schon als eine Selektionseinrichtung speziell für sogenannte Seiteneinsteiger*innen fungieren, das heißt, ob die Vorbereitungsklassen darüber entscheiden, in welche Schulform ein Kind später übergeht. Ein geregeltes Verfahren gibt es dafür im Moment nicht.

Monika Gessat: In Baden-Württemberg zum Beispiel legt die geschäftsführende Schulleitung fest, an welche Schulform der Sekundarstufe I ein*e neu migrierte*r Schüler*in zugewiesen wird. Hierbei soll die bisherige Bildungslaufbahn berücksichtigt werden. *De facto* weiß ich aus vielen Rückmeldungen aber, dass es ganz oft genauso läuft, wie gerade beschrieben wurde, das heißt, dass einfach geschaut wird, wo gerade ein Platz frei ist. Wenn das Kind erst mal in einer Schulform ist, bleibt es da

auch oft. Deswegen hat sich die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ja auch dafür eingesetzt, dass endlich auch Gymnasien die Vorbereitungsklassen einrichten müssen.

Andreas Foitzik: Wie ist das denn politisch einzuordnen, dass es zu diesem pädagogisch wichtigen Prozess der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen, mit dem die Bundesrepublik seit 50 Jahren und länger beschäftigt ist, bisher nur so wenig Forschung gibt?

Marcus Emmerich: Um forschen zu können, benötigt man zunächst einmal aussagefähige schulstatistische Daten: Wenn wir uns anschauen wollen, in welche Schulformen die geflüchteten und als Seiteneinsteiger*innen beschulten Kinder und Jugendlichen langfristig münden, dann benötigen wir differenzierte Individual-Daten. Und die gibt es in der gewünschten Form einfach nicht. Wir können im Moment nicht sagen, wie diese Prozesse mit welchen strukturellen Folgen faktisch ablaufen. Nationalitäten werden in der Regel erhoben, aber welchen aufenthaltsrechtlichen Status ein Kind besitzt, erfahren wir aus den schulstatistischen Daten, die die Länder erheben, nicht. Man kann daher nur versuchen, die Bildungswege über die vorliegende Statistik der letzten Jahre so weit wie möglich zu rekonstruieren. Aber das ist eben mit relativ großen Unschärfen behaftet, sodass sich kaum eindeutig sagen lässt, welchen Status die Gruppe der Geflüchteten in der Hierarchie des Schulsystems wirklich hat.

Monika Gessat: Vor der Zuwanderung von 2015 gab es Vorbereitungsklassen überhaupt nur an den Werkrealschulen in Baden-Württemberg. Das heißt, es war eigentlich schon immer klar, dass Kinder, die ohne Deutschkenntnisse kamen, erstmal diesen Schulen zugewiesen wurden. Und nur Eltern mit einem bestimmten sozialen Status konnten ihre Kinder auf die privaten Europaschulen schicken. Das heißt, neu zugewanderte Migrant*innen – darunter waren vor 2015 ja lange nur sehr wenige Geflüchtete – sind automatisch den Werkrealschulen zugewiesen worden. Das ist schon eine Form von ganz eindeutiger Diskriminierung.

Marcus Emmerich: Es gibt eine relativ klare Erlasslage seit den Siebzigern, dass neu migrierte Schüler*innen primär in Hauptschulen beschult werden sollen. Und dass die Bundesländer jetzt dazu übergegangen sind, andere Schulformen nicht nur optional zu öffnen, sondern alle Schulen einschließlich der Gymnasien in die Verantwortung zu nehmen, das hat einfach mit der gestiegenen Anzahl von geflüchteten Kindern zu tun. Das resultiert aus dem Handlungsdruck der Länder und Kommunen.

Andreas Foitzik: Mein Eindruck wäre auch, dass der Diskurs um den »Fachkräftemangel« dabei eine Rolle spielt und die Idee dahinter letztlich ist, die »wenigen Guten« herauszufischen und dafür zu sorgen, dass die sozusagen nicht auf der Hauptschule versauern.

Marcus Emmerich: Das mag ein Grund sein, natürlich. Wir haben untersucht, wie die Entscheidungen zur Zuweisung von Seiteneinsteiger*innen auf kommunaler Ebene, das heißt unter Beteiligung lokaler Schulverwaltungen, getroffen werden. Deutlich wird hierbei zum Beispiel, dass die Gymnasien einfach auch durch ihre starke Position in der Schullandschaft sagen können: »Wir möchten eben nicht die Kinder haben, von denen abzusehen ist, dass wir sie nach einem halben Jahr wieder abgeben müssen, weil die keine Chance haben, in die Regelklasse übernommen zu werden.« In der englischsprachigen Schulforschung wird diese Haltung »cream skimming« genannt: Die Gymnasien versuchen eben, die Sahnehaube abzuschöpfen. Aber das ist im deutschen Schulsystem ja etwas völlig Normales, das tun Gymnasien ja qua Funktion und das betrifft folglich nicht nur die geflüchteten oder neu migrierten Kinder.

Eine weitere Frage ist dann, wie für ein geflüchtetes Kind, das als Seiteneinsteiger*in in die Grundschule kommt, der Übergang in die Sekundarschule aussieht. Dies entscheidet in der Regel eine Klassenkonferenz, die damit die Weichen für den weiteren Bildungsweg stellt. Wir hatten in unserer Studie zum Beispiel den Fall, dass auch Lehrer*innen aus Grundschulen sagen: »Wenn wir merken, dass wir gute Kinder in der Vorbereitungsklasse haben, dann versuchen wir die so schnell wie möglich in die Regelklasse zu bekommen, damit sie diesen Status als Seiteneinsteiger*innen verlieren.« Das heißt, sie gehen davon aus, dass Vorbereitungsklasse und Seiteneinsteiger*in so eine Art Stigma sind, das für das Fortkommen beim Übergang in die Sekundarschule nicht förderlich ist. Wenn in einer Schule dieser Sachverhalt der Zuschreibung problematisiert wird, dann kann man nachvollziehen, dass der Übergang strukturell ein erhebliches Problem für die Kinder ist.

Mein zweiter Punkt betrifft die Kinder oder die Jugendlichen, die vom Alter her gar nicht erst in eine Grundschule kommen. Die werden im Grunde einfach auf diese niveaudifferenzierte Schulstruktur, die wir in Deutschland haben, direkt verteilt, zumindest wenn die Vorbereitungsklasse an die Schulform gekoppelt ist. Und da stellt sich die Frage, wie das funktioniert: Auch in Baden-Württemberg gibt es zwar die sogenannte Potenzialanalyse, letztlich existiert aber kein pädagogisch kontrolliertes Zuteilungsverfahren und im Anschluss auch kein transparentes Übergangsverfahren in die Regelklasse, sodass hier ein diffuser Selektionsprozess entsteht.

Monika Gessat: Wichtig ist mir auch, im Hinblick auf die Bildungsperspektiven der geflüchteten Kinder und Jugendlichen die Verteilung der Vorbereitungsklassen auf die Schulformen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg zu betrachten: 8 Prozent sind an Gymnasien eingerichtet, etwa 15 Prozent an Realschulen, der Rest an Werkreal- und Gemeinschaftsschulen. Wobei zu berücksichtigen ist, dass die Gemeinschaftsschulen häufig umgewandelte Werkrealschulen sind.

Marcus Emmerich: Das betrifft ja dann genau die Schulform, die sozusagen unter der »Abstimmung mit den Füßen« leidet. Ja, also das ist vor zehn Jahren in Baden-Württemberg schon das große Thema gewesen. Dass die Werkrealschulen jetzt die geflüch-

teten Kinder aufnehmen, ist ein Prozess, der gerade in Baden-Württemberg eine hohe Plausibilität innerhalb des schulischen Feldes hat, auch aus der Perspektive der Bestandsbedrohung. Das ist sozusagen eine pragmatisch-logische Reaktion darauf.

Monika Gessat: Das hat aber auch noch eine andere ganz pragmatische Komponente. Da gab es einfach auch schon die Lehrkräfte, die das konnten. Das waren die einzigen, die mit Vorbereitungsklassen und Beschulung von nicht-deutschsprechenden Kindern überhaupt Erfahrung hatten. An Gymnasien gibt es diese Lehrkräfte fast nicht. Deutsch als Zweitsprache ist in der Gymnasiallehrer*innen-Ausbildung in Baden-Württemberg nicht vorgesehen.

Diese extrem ungleiche Aufteilung zwischen den Schularten hat konkrete Folgen für die Kinder und Jugendlichen, die als Seiteneinsteiger*innen an die Schulen kommen. Ein Ergebnis wird zum Beispiel sein, dass diese Schüler*innen, wenn sie einen Schulabschluss schaffen, höchstens einen mittleren Bildungsabschluss erreichen. Es wird nach meiner Einschätzung auch viele geben, die den Hauptschulabschluss nicht schaffen werden. Wenn sie mit 14 Jahren in die Vorbereitungsklasse kommen, dann brauchen sie mindestens ein Jahr, bis sie in die Regelklasse übergehen. Und in dem Moment ist dann die Peergroup schon in Klasse 8 und geht auf die Prüfungen zu. Dann haben sie noch ein, zwei Jahre, um alles, was sie in der Prüfung zeigen müssen, zu lernen. Viele Schulen sagen ja deshalb auch, die bleiben bis zur 10. Klasse und schaffen dann den Hauptschulabschluss. Es ist ja nicht so, dass die Schulen sich nicht bemühen, den Kindern Wege zu ebnen, aber sie stoßen da einfach an Ressourcengrenzen.

Marcus Emmerich: Der entscheidende Punkt ist, dass man einfach die Selektivität und die Strukturiertheit des deutschen Bildungssystems in Rechnung stellen muss. Vieles, was jetzt mit Blick auf die neu migrierten Schüler*innen geschieht, geschieht deshalb, weil die Schulstrukturen so sind, wie sie sind. Das wäre in einem System, in dem es keinen Unterschied zwischen Gymnasium, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule usw. gibt, ja ganz anders. Das heißt, dieses Problem – eine passgenaue Verteilung auf die Schulformen – das haben andere Schulsysteme in dieser Form nicht. An welcher Schulform es überhaupt die professionelle Kompetenz gibt, um diesen neuen Schüler*innen einfach den Einstieg zu ermöglichen, entscheidet sich im deutschen System anhand der Schulform.

Dass diese Kompetenz vor allem an den Hauptschulen erwartet wird, stimmt sogar; das hat aber historische Ursachen, weil die Logik der Schulpolitik seit den 1960er Jahren war: »Die Arbeiterkinder sind auf der Hauptschule, also gehören die Gastarbeiterkinder natürlich auch auf die Hauptschule.« Dort sind entsprechende Strukturen wie etwa internationale Vorbereitungsklassen geschaffen worden, bzw. wurde auch nur dort der Aufbau dieser Strukturen finanziert. Und das ist jetzt die Situation, die wir haben. Das Argument, dass Seiteneinsteiger*innen in der Werkrealschule am besten gefördert werden, verdeckt dabei, dass es sich hierbei um eine Schulform handelt, die

– auch wenn man den Hauptschulabschluss schafft – nur eingeschränkte Anschlussmöglichkeiten schafft.

Der Slogan »Integration durch Bildung« ist im politisch-medialen Diskurs gegenwärtig ja recht en vogue. Wenn man Integration politisch wirklich will, dann muss man sich auch eingestehen, dass nur bestimmte Wege durch das deutsche Bildungssystem eine »gute« Integration ermöglichen, andere aber zu geringen Teilhabechancen führen. Das deutsche Schulwesen ist einfach ein gesellschaftliches System, das soziale Ungleichheit erzeugt und diese als »leistungsgerecht« legitimiert. Und in dieses System geraten die Geflüchteten hinein, sie finden sich mehrheitlich genau an der Stelle im System, an der eher prekäre Zukunftschancen weitergegeben werden. Das ist ein komplexer Mechanismus und deswegen empirisch auch nur schwer beobachtbar. Wir bräuchten zudem eine statistische Grundlage, um tatsächlich beurteilen zu können, wie die Wege der neu zugewanderten Schüler*innen durch das deutsche Bildungssystem verlaufen und an welcher Stelle innerhalb der Bildungshierarchie sie am Ende stehen.

Andreas Foitzik: Wenn man das mal von der gesamten Schule aus betrachtet: Welche Veränderungen seht ihr, wenn eine VKL-Klasse entweder sozusagen sichtbar abgetrennt und von den anderen Schüler*innen und den Lehrer*innen als »Ausländerklasse« wahrgenommen wird oder wenn die Schüler*innen verteilt auf alle Regelklassen an der Schule sind, wo sie womöglich von den Lehrer*innen als Zusatzbelastung wahrgenommen und von anderen Schüler*innen vielleicht auch ausgegrenzt werden? Was bedeutet das für die Schulkultur insgesamt? Welche Risiken und Nebenwirkungen seht ihr bei diesen beiden holzschnittartigen Grundmodellen?

Monika Gessat: Mein Gefühl dabei ist, dass es sehr stark von der Schulkultur überhaupt abhängt, ob die Kinder, nach welchem Modell auch immer sie beschult werden, in dieser Schule als gleichwertig angenommen werden oder nicht. Auch in den VKL gibt es Phasen, in denen sie mit anderen zusammen sind. Da gibt es Projekte, da gibt es vielleicht auch ein Ganztagesangebot. Und das kann eine Schule und eine Schulleitung sehr gut gestalten, wenn sie den entsprechenden Spirit an ihrer Schule hat. Wenn sie das nicht hat, dann ist das getrennte Modell der »worst case«. Ich plädiere dafür, dass die geflüchteten Kinder so früh wie möglich mit den anderen zusammenkommen. Dass sie nicht separiert werden, sondern dass die VKL mitten im Schulhaus ist. Dass sie im gemeinsamen Schulhof sind, dass sie im Ganztags integriert sind und so früh wie möglich in die Regelklasse kommen, dort dann aber nicht allein gelassen werden, sondern eben auch die nachlaufende Sprachförderung bekommen. Und ob das passiert, das hängt zum einen von der Schule ab. Es hängt aber vor allem von den Ressourcen der Schule ab. Und das kann ganz verschieden sein. Auch das ist wahrscheinlich empirisch gar nicht zu erforschen. Das weiß man erst in 20 Jahren, wenn man schauen kann, wo die Menschen dann stehen.

Marcus Emmerich: Ich würde auch davon ausgehen, dass eine solche Schulkultur schon vorher existiert haben muss, um einen professionellen Umgang mit neu migrierten Schüler*innen als normal zu sehen. Letztlich glaube ich, ist es auch eine entscheidende Frage, ob wirklich das gesamte Kollegium einbezogen ist oder ob nur zwei Lehrer*innen abgestellt werden, die sich jetzt um die geflüchteten Kinder kümmern müssen. Also die Bereitschaft muss auf Schulebene schon da sein.

Monika Gessat: Und, was man auch sagen muss, der Job in den VKL ist kein Job, um den sich das Kollegium reißt. Oft sind das die Berufsanfänger*innen oder diejenigen, mit denen es schon Probleme in anderen Klassen gab, die man dann dazu »abstellt«. Dabei müsste man eigentlich ja die pädagogisch Besten dafür nehmen. Wenn es geht, setzen Schulleitungen Lehrkräfte ein, die Deutsch als Zweitsprache in der Ausbildung gemacht haben. Oder, wenn sie die an der Schule haben, nehmen sie Sonderschullehrer*innen. Aber es gibt eben leider auch wirklich viele andere Fälle, wo es einfach gar nicht gut ist.

Andreas Foitzik: Wir haben die Fälle, in denen Kinder gar nicht mehr beschult werden, weil sie in bestimmten Aufnahmeeinrichtungen sind. Wir haben Fälle, in denen Kinder in Regelklassen sind, aber die Unterstützung, die die Schule dafür bekommt, woanders genutzt wird, zum Beispiel um krankheitsbedingte Ausfälle auszugleichen. Wie sind diese Zustände denn aus kinderrechtlicher Perspektive einzuschätzen?

Marcus Emmerich: Die Flüchtlings- und die Kinderrechtskonvention benennen ein Recht auf Bildung, an dem eigentlich nicht zu rütteln ist. Trotzdem wird dieses Recht verwaltungstechnisch nicht umgesetzt. Es ist eine verwaltungspragmatische Vorgehensweise, dass die Einschulung eines neu migrierten Kindes erst dann erfolgt, wenn eine Wohngemeinde gefunden ist, weil die Kinder die Erstaufnahmestellen wieder verlassen werden. Es wird mit der Beschulung sozusagen gewartet, bis sie in die Gemeinde kommen, in der sie dann auch bleiben. Das heißt, die Umsetzung des Rechtes auf Bildung hängt plötzlich davon ab, wie lange es dauert, bis eine Wohngemeinde gefunden ist. Diese Praxis ist, soweit ich weiß, durch die Flüchtlings- und Kinderrechtskonvention nicht gedeckt.

Monika Gessat: Immerhin hat die Landesregierung Baden-Württemberg, nachdem die GEW und der Landesflüchtlingsrat mehrfach darauf hingewiesen haben, mittlerweile bestätigt, dass das Recht auf Schulbesuch ab dem ersten Tag besteht. Das Recht besteht also auch schon in den Aufnahmeeinrichtungen. Aber dann kommen so Argumente wie: »Ja, jetzt müssten sie aber erst gecheckt werden, und dann muss noch dieses und jenes erledigt werden, aber wir versuchen ja, diese Zeit möglichst kurz zu halten.« Idealerweise sind die Geflüchteten nach sechs oder acht Wochen tatsächlich in der kommunalen vorläufigen Unterbringung. Ganz anders ist die Lage der Kinder aus den sogenannten sicheren Herkunftsländern, die in der Landeserstaufnahme (LEA)

bleiben müssen. Da hat die Asylrechtsänderung im Herbst die juristische Basis dafür geschaffen, dass ihnen das Recht auf Bildung verwehrt wird, und das widerspricht der Kinderrechtskonvention ganz klar.

Marcus Emmerich: Mit der Bezugnahme auf die sogenannte ›Bleibeperspektive‹ ist ja in letzter Konsequenz impliziert, dass einem Kind das Grundrecht auf Bildung aufgrund seiner nationalen Zugehörigkeit gewährt oder verwehrt werden kann. Bei Kindern und Jugendlichen aus Afghanistan beispielsweise ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie bleiben können, aufgrund der tagespolitischen Entscheidungen momentan relativ gering. Damit wird das Asylrecht politisch unterlaufen, denn das ist ja dezidiert ein Individualrecht. Wenn diese asylpolitische Perspektive im Bildungssystem adaptiert wird, führt das zwangsläufig zu einer ›pädagogischen‹ Ungleichbehandlung von nationalen Gruppen mit und ohne ›Bleibeperspektive‹. Sogar in Empfehlungen von einigen Bildungsforschern (Blossfeld u. a. 2016, S. 253 f.) findet sich dieser Bezug auf das asylpolitische Konstrukt der ›Bleibeperspektive‹: Da wird dann empfohlen, dass bei Nationalitätengruppen, die eine realistische Bleibeperspektive haben, längerfristige Integrationsmaßnahmen ergriffen werden sollen. Das heißt im Umkehrschluss, dass Kinder mit geringer Bleibeperspektive, das heißt also aufgrund ihrer ›falschen‹ nationalen Herkunft, im Schulsystem direkt diskriminiert werden dürfen. Diese Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne sogenannter »Bleibeperspektive« bedient damit auch einen schulorganisatorischen Ressourcen-Kalkül: Mit Kindern, die nicht bleiben, muss nicht längerfristig geplant werden und es ›lohnt‹ sich auch nicht, in diese Kinder zu ›investieren‹.

Andreas Foitzik: Was wären aus eurer Bildungsforschungsperspektive die zwei bis drei wichtigen Punkte, die ihr Schulen mitgeben wollen würdet, egal für welches Organisationsmodell sie sich jeweils entschieden haben? Was ist wichtig zu beachten, um für die Kinder und Jugendlichen, aber auch für die Schule als Bildungseinrichtung insgesamt, da einen guten Weg zu finden? Dieser Weg wird zum Teil pragmatisch sein, das wissen wir.

Marcus Emmerich: Also ganz trivial: Schulen sollen das tun, was sie tun sollen, nämlich den einzelnen Schüler*innen Lernen zu ermöglichen. Natürlich muss man sich dann überlegen, in welcher Art und Weise man das am besten umsetzt. Ich will darauf hinaus, dass diese besondernde Perspektive auf eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen überwunden werden muss. Diese Gruppenlogik hilft ja auch pädagogisch überhaupt nicht weiter. Vielleicht wäre es viel hilfreicher zu sagen, das ist einfach ein Individuum, das will lernen und das kann auch lernen – wie alle anderen auch.

Das wäre für mich jetzt erstmal ein Aufschlag, zu sagen, betrachtet diese Kinder einfach als normale Schüler*innen, die ihre Eigenarten haben, die ihre Probleme mit sich tragen, wie andere Schüler*innen eben auch. Man sollte diese Kinder als kompetente Lernende ernst nehmen. Ich glaube, das Problem, das jetzt besteht, ist tatsächlich die-

ser kulturalisierende und ethnisierende Blick, der sich auf die Frage der Sprachkompetenzen und des Sozialverhaltens fokussiert. Es kann hilfreich sein zu wissen, dass ein Kind zum Beispiel traumatisiert ist; aber ob und in welcher Weise diese Traumatisierung Einfluss auf seinen Lernprozess usw. hat, folgt keiner ›Regel‹, sondern entscheidet sich im Einzelfall und situativ. Wir sollten also vermeiden, mit den gut gemeinten pädagogischen Theorien neue Schubladen zu bauen.

Monika Gessat: Ein Patensystem kann auch eine gute Methode sein. Also dass man den Schüler*innen in der Schule eine*n Mitschüler*in an die Seite stellt, die*der sie zum Beispiel durch die Schule begleitet, vielleicht auch mit den Hausaufgaben unterstützt. Das wäre etwas, was man von Seiten der Schüler*innen machen kann und was auch wieder auf die Schulkultur zurückwirkt.

Auch Ganztageschule finde ich einen richtigen Ansatz, einfach um die Häufigkeit des Kontakts mit Kindern, die nicht in der VKL sind, zu verbessern. Oder die Kinder mitzunehmen in Vereine und so weiter. Wichtig ist auch, sich darum zu kümmern, Dolmetscher beim Elternabend dabei zu haben. Die Eltern kennen unser Schulsystem ja in der Regel nicht. Sie sind ganz andere Erziehungsmaßnahmen und Systeme gewohnt. Man sollte ihnen erklären: Was für ein Geist herrscht bei uns im Bildungssystem?

Marcus Emmerich: Ein Aspekt wäre meiner Einschätzung nach die Selbstaufklärung über und die Thematisierung von Diskriminierung in der Schule. Schwierig ist das im Fall subtiler Formen institutioneller Diskriminierung, weil sie als solche nicht sichtbar werden, nicht zuletzt, weil sie aus einem pädagogischen oder organisatorischen Pragmatismus heraus ablaufen. Zum Teil sind das kurzfristige Krisenlösungen aus Ressourcenmangel, die sich dann aber normalisieren und zum Standard werden. Aus einem solchen Pragmatismus können dann unerwünschte Nebenwirkungen resultieren, die größer werden können als die beabsichtigten Wirkungen.

So könnten sich Schulen klarmachen, dass dieses Organisationsmodell der Vorbereitungsklassen und die Art und Weise, wie mit ihm die Beschulung sogenannter Seiteneinsteiger*innen organisiert wird, keine professionelle pädagogische Arbeit zulässt. Die ganzen Fragen, die wir jetzt diskutieren, sind strukturelle Folgen einer bildungspolitischen Strategie, die von Migration als einem zeitlich befristeten Phänomen ausgegangen ist und es daher vermieden hat, tragfähige Integrations-Strukturen aufzubauen. Von Schüler*innen, die noch kein Deutsch können, scheint das deutsche Schulwesen immer überrascht zu werden – und das seit 50 Jahren. Das Mantra, Deutschland sei kein Einwanderungsland, hat schulpolitisch seit den 1960er Jahren dazu beigetragen, dass ad hoc ein paar Maßnahmen wie etwa zeitlich befristete Vorbereitungsklassen ergriffen wurden, aber keine langfristigen Strukturen – angefangen bei schulischen und personellen Ressourcen über Curricula, Lehrmaterialien bis hin zur Lehrer*innenbildung – aufgebaut wurden. Das ist das zentrale Problem. Meine Befürchtung ist, dass das jetzt wieder genauso praktiziert und nicht erkannt wird.

Andreas Foitzik: Was wäre aus dieser soziologischen Perspektive denn die Prognose? Welche Probleme handelt sich die Bildungspolitik beziehungsweise die Gesellschaft ein, wenn sie aus dieser Erfahrung nicht lernt?

Marcus Emmerich: Wir haben das, was da im Moment bildungspolitisch verfolgt wird, kürzlich als »prekarierte Teilhabe« bezeichnet. Dass politisch überhaupt von Integration gesprochen wird, ist ja ein Novum. In den Neunzigern ist der Begriff in Bezug auf geflüchtete Personen ja eher vermieden worden, die sogenannten ›Kontingentflüchtlinge‹ aus dem ehemaligen Jugoslawien sollten ja – wie bereits die ›Gastarbeiter*innen‹ – wieder gehen. Aber die Form der ›Integration‹, die im Kontext der Schule gegenwärtig umgesetzt wird, wird auf lange Sicht abermals zu einer Prekarisierung der Lebenssituation dieser Kinder und ihrer Familien führen. Denn wir verfügen ja über die historische Erfahrung, dass diese Art der separierenden Beschulungen in niedrig qualifizierenden Bildungsgängen aufgrund des zugeschriebenen Status ›Migrant/Flüchtling‹ dazu führt, dass wir dauerhaft prekäre Lebenssituationen für Generationen von Menschen mit sogenannter Migrationsgeschichte erzeugen. Das wäre meine Prognose.

Literatur

- Blossfeld, H. P./Bos, W./Daniel, H.-D./Hannover, B./Köller, O./Lenzen, D./Roßbach, H. G./Seidel, T./Tippelt, R./Wößmann, L. (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten des Aktionsrat Bildung, Münster: Waxmann.
- Emmerich, M./Hormel, U./Jording, J. (2016): Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements, in: A. Scherr/G. Yüksel (Hrsg.): Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Sonderheft 13, Neue Praxis, S. 115–125.
- Emmerich, M./Hormel, U./Jording, J. (2017): Prekarierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Systeme, in: Die Deutsche Schule 3/2017, Schwerpunktthema Flucht und Bildung, 109. Jahrgang, S. 209–222.
- Massumi, M. u. a. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandaufnahme und Empfehlungen, Köln.

Mai-Anh Boger

Von der Präventionslogik zu einer inklusiven Schulkultur – Über positive Zielformulierungen

Dieser Artikel konzentriert sich zunächst auf die Gemeinsamkeit von Präventionsprogrammen und dem Kern des Konzeptes der inklusiven Schulentwicklung: Beide zielen auf eine positive Vision einer besseren Schulkultur, insofern eine gute Schule mit gutem Unterricht und einem achtsamen Umgang miteinander gewiss das beste Mittel zur Vorbeugung von Lernproblemen sowie von zwischenmenschlichen Konflikten ist. Gleichzeitig wird jedoch auch versucht zu zeigen, welche Sackgassen der Präventionslogik durch eine Verbindung zum Diskurs inklusiver Schulentwicklung vielleicht überwunden, mindestens aber anders betrachtet werden können. Dazu wird zunächst kurz das Konzept der »Inklusiven Schulentwicklung« portraitiert. Sodann werden die Gemeinsamkeiten gezeigt, bevor die Kritik an der Präventionslogik ausgeführt wird.

1. Was ist »Inklusive Schulentwicklung«?

Inklusive Schulentwicklung ist ein Feld, das seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention floriert: Auf allen Ebenen beschäftigt man sich mit der Frage, wie der gemeinsame Unterricht gelingen kann. Es wird dabei von einem Mehrebenenmodell ausgegangen, da die Aufgabe der Inklusion auf den Ebenen von Bund und Ländern, den einzelnen Kommunen, auf der Ebene der Einzelschule bis hin zur konkreten Unterrichtsplanung Konsequenzen hat (zusammenfassend siehe Schildmann 2016).

Konzentriert man sich auf Schulentwicklungsprozesse mit Fokus auf die *Einzelschule*, hat sich dabei vor allem der Ansatz des »Index für Inklusion« im deutschsprachigen Raum etabliert (Booth/Ainscow 2002). Ines Boban und Andreas Hinz (2012) haben den Index in Deutschland an zahlreichen Schulen erprobt und legen den Fokus in ihrer Arbeit auf die kontinuierliche Entwicklung von Schulen hin zu einer inklusiven Schulkultur. »Inklusion« meint dabei jedoch nicht nur den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung, sondern wird in diesem Kontext deutlich weiter gefasst: Das Ziel ist eine Schule, in der *alle* Schüler*innen und Lehrkräfte in einem diskriminierungsfreien und partizipativen Umfeld gemeinsam lernen und arbeiten.

Dies kommt unter anderem daher, dass im englischsprachigen Raum der Begriff der Inklusion (also dort: »inclusion«) nie in dieser Form auf Diskurse um Behinderung verengt wurde, wie dies im deutschsprachigen Raum derzeit der Fall ist. Vielmehr geht es um alle diskriminierungsrelevanten Heterogenitätsdimensionen und den Umgang mit Vielfalt und Differenz im Allgemeinen. Aus der Praxis heraus ergibt es Sinn, die

unterschiedlichen Themen – Interkulturalität, Geschlecht, Behinderung – nicht nacheinander oder nebeneinander zu bearbeiten, da die Themen immer schon verflochten sind: Insbesondere in den Förderschwerpunkten ›Emotionale und soziale Entwicklung‹ und ›Lernen‹ und im Themenfeld ›Sprache‹ zeigen die Statistiken, dass die Zuschreibung mancher Behinderungen eng mit Dynamiken der Ethnisierung/Rassifizierung verknüpft ist und auch mitunter sehr große Geschlechtsunterschiede vorliegen (Pfahl 2011).

Diese Diskurse profitieren nach wie vor vom Konzept der »Pädagogik der Vielfalt«, dem Hauptwerk von Annedore Prengel (2006), die das Zusammenführen dieser unterschiedlichen Themenfelder vorbereitet und gestärkt hat und konsequent weiterverfolgt. Auf der Ebene der Professionalisierung und Lehrerbildung bedeutet dies auch, nicht mehr eine*n Expert*in für Rechtsextremismus und Migration und eine*n andere*n Expert*in für bestimmte Behinderungsformen und so weiter nebeneinander (und schlimmstenfalls als Einzelkämpfer*innen) arbeiten zu lassen, sondern systematisch danach zu fragen, wie das *Kollegium als Ganzes* sich in Richtung einer Schulkultur bewegen kann, die alle Schüler*innen individuell fördert und ein Konzept zum Umgang mit Heterogenität und gegen Diskriminierung entwickelt. Die Idealvorstellung ist dabei die einer *Ressourcenbündelung*: Es soll keine Konkurrenz dieser unterschiedlichen Themen bei der Schulentwicklung geben, sondern durch den Fokus auf die sich vielfältig überschneidenden Zugangsweisen sollen Kapazitäten gebündelt werden.

2. Das Gemeinsame beider Ansätze: Blickwende und Ressourcenorientierung

Präventionsmodelle und die Idee einer inklusiven Schulkultur haben zunächst zwei Gemeinsamkeiten: Erstens wird in beiden Zugängen versucht, nicht nur die bestehenden Probleme zu adressieren, sondern nach den *Bedingungen der Möglichkeit dieser Probleme* zu fragen, sodass sich durch die Modifikation dieser Bedingungen bestenfalls verhindern lässt, dass das Problem überhaupt entsteht. In diesem Sinne vollzieht man in beiden Ansätzen zunächst eine Wendung des Blicks weg vom konkreten oder bereits vorliegenden Problem hin zu den Prozessen und Strukturen, die zu diesem geführt haben. Sowohl bei Rechtsextremismus als auch bei der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung ist diese Vorbedingung eine Ideologie der Ungleichwertigkeit. So konnte auch in empirischen Studien gezeigt werden, dass Menschen, die eine vulnerable Bevölkerungsgruppe entwerten, in der Regel auch andere Minderheiten ablehnen (Zick/Klein 2014). *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* ist ein kohärentes Syndrom. Der Wechsel der Blickrichtung hin zu den Bedingungen der Möglichkeit eines Problems legt den Fokus also automatisch auf dasjenige, das die Themen ›Inklusion von Menschen mit Behinderung‹ und ›Rassismus/Rechtsextremismus‹ unter dem gemeinsamen Dach der ›Inklusiven Schulkultur‹ verbindet.

Die zweite Gemeinsamkeit folgt im Grunde genommen aus dieser ersten: Betrachtet man die Sachlage mit diesem Fokus, richtet sich der Blick ebenso auf die Ressourcen der betreffenden Menschen und der Schule also auf jenes, das dabei helfen kann, ungünstige Entwicklungen zu vermeiden, das uns resilient macht, das uns hilft, uns weiter zu entwickeln. Trotz dieser Gemeinsamkeiten stößt die Präventionslogik jedoch im pädagogischen Kontext der Schule auf gewisse Grenzen:

3. Zur Kritik der Präventionsrhetorik an Schulen

Insbesondere drei Aspekte verweisen auf Sackgassen der Präventionslogik: Erstens neigt sie dazu, Probleme zu individualisieren; zweitens werden in Präventionsprogrammen häufig die normativen Vorannahmen verschleiert oder nicht expliziert und drittens tragen sie dadurch zu etwas bei, das auch als »Psychologisierung der Pädagogik« beschrieben werden kann.

3.1 Individualisierung

Sicherlich ist es richtig, sich darauf zu konzentrieren, dass Problemlagen gar nicht erst entstehen statt sie nur nachzubearbeiten, wenn sie bereits virulent geworden sind. Geschieht dies jedoch unter dem Schlagwort der »Prävention« kommt es dabei häufig zu einer Reduktion der Betrachtung auf die Ebene des Individuellen. Dies rührt daher, dass Prävention zunächst ein Begriff aus den Bereichen der Medizin und der Psychologie ist. Beide verbindet eine Perspektive gemäß derer es gilt, auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse eine »Früherkennung« zu ermöglichen, um rechtzeitig Interventionen zu planen. Um dies zu gewährleisten, braucht es demnach Modelle, die eine Entwicklung in verschiedenen »Stadien« beschreiben. Verbunden ist dies mit dem Wunsch bereits zu einem möglichst frühen Punkt in diesem Verlauf eingreifen zu können.

Was aber ist dieser »möglichst frühe Punkt« bei gesellschaftlichen Problemen wie Rechtsextremismus, Behindertenfeindlichkeit oder Entdemokratisierung? Aus pädagogischer Perspektive ist es nahezu evident, dass es hier um *Erziehung* geht; und diese beginnt früh: Demokratie und Prinzipien wie das der Gewaltlosigkeit oder der Diskursorientierung werden nicht nur im Elternhaus, sondern auch in außerfamilialen Sozialisationsprozessen bereits in jungen Jahren gefördert – oder auch nicht. Aus pädagogischer Perspektive gestaltet sich die Betrachtung daher anders. Rechtsextremismus ist schließlich keine Krankheit, die auf einem zuvor »gesunden« Körper einfach ausbricht: das medizinische Vorbild der Präventionsrhetorik geht hier nicht auf. Demokratieerziehung zeigt sich in vielen Details der familialen und außerfamilialen Erziehung und lässt sich daher ebensowenig in detektierbare Stadien der Früherkennung zergliedern. Die Präventionslogik ergibt nur Sinn, wenn sie sich auf Negatives, wie zum Beispiel konkrete Radikalisierungsprozesse, bezieht.

Nun ist dieses Problem gewissermaßen der Pfadabhängigkeit geschuldet: Die individualistische Reduktion steht in der historischen Spur von Präventionslogiken, die der Medizin und Psychopathologie entspringen. Zeitgenössische Präventionskonzepte haben dieses Problem längst durchbrochen, indem sie die typischen Merkmale der pädagogischen Diagnostik wieder aufgenommen haben: So wird auch hier die zwischenmenschliche Interaktion und die Zugehörigkeit zu Bezugssystemen und Milieus beachtet.

Das Interessante ist nun, dass das einzige, was diese ›Präventionsprogramme‹ von pädagogischen Maßnahmen unterscheidet, darin besteht, dass sie den Begriff ›Prävention‹ noch verwenden. Es handelt sich also um ein Etikettenproblem: Gemäß der alten Definition ist Prävention *per definitionem* eine individualistisch verkürzte, denn diese Definition stammt aus der Medizin und Klinischen Psychologie. Entgrenzt man diese Definition dermaßen, dass unter dem Etikett »Prävention« eben nicht mehr nur individualisierende Diagnostik stattfindet, sondern auch eine Betrachtung der Einzelschule, des Schulsystems als Ganzes sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse, verliert der Begriff »Prävention« sein Spezifikum: Er wird durch diese Entgrenzung und die Abstandnahme vom ›alten‹ beziehungsweise engeren Präventionsverständnis automatisch zu einer Schulentwicklungsfacette.

Man kann daher nicht vom Etikett »Präventionsprogramm« auf den Inhalt schließen; oder positiv formuliert: Jene Präventionsprogramme, welche die oben genannte Kritik der Individualisierung aufgenommen und produktiv bearbeitet haben, *sind* bereits Schulentwicklungsprogramme. Das einzige, was sie von jenen Konzepten unterscheidet, die aus dem Dunstkreis der »Inklusiven Schulentwicklung« stammen, ist die Überschrift. Daher kommt es zu dem fließenden Übergang zwischen »Prävention« und »Inklusiver Schulentwicklung«: Oft findet sich dasselbe unter verschiedenen Etiketten. Ich votiere für das neuere Etikett »Inklusive Schulentwicklung«, da der aus Medizin und Psychologie stammende Präventionsbegriff neben dem Individualisierungsproblem durch sein historisches Gewordensein noch zwei weitere ›Altlasten‹ mit sich herumschleppt:

3b. Normalitäten sind nicht Normen

Der Unterschied zur pädagogischen Betrachtungsweise nämlich liegt zuvorderst darin, dass in der Pädagogik – im Gegensatz zu Medizin und Psychologie – auch normativ argumentiert wird. Ethische Betrachtungen und Reflexionen zur politischen Lage sind in der Pädagogik unerlässlich, da es ohne ein solches normatives Fundament nicht möglich wäre, sinnhaft über Erziehungsziele zu sprechen. Es geht dabei um grundlegende Fragen wie: Wozu wollen wir die nächste Generation erziehen? Welche Normen und Werte sind uns dabei wichtig? Welches Verständnis von ›Demokratie‹ wollen wir leben?

In der medizinischen Logik der Prävention hingegen gibt es keine Werte; es gibt nur ein Konzept von »Gesundheit« oder »Normalbereich« als messbares und somit letztlich doch wieder deskriptives Konstrukt. In der psychologischen Betrachtungsweise wiederum sind die Normen und Werte oft nur implizit und werden häufig nicht einer Reflexion unterzogen. Stillschweigende Normalitätserwartungen prägen diese Präventionsprogramme; statt normativer Argumentationen finden sich dort lediglich Mittelwerte, die häufig unreflektiert als unkritische Normalitäten gesetzt werden. Die Suggestion, dass die kritischen Werte jenseits dieser Normalität zu verorten sind, ist jedoch äußerst fragwürdig: Dass etwas normal ist, macht es nicht gut. Dass zum Beispiel eine Meinung in der soliden ›bürgerlichen Mitte‹ grassiert, bedeutet nicht, dass diese nicht moralisch fragwürdig sein kann. Das Spezifikum der Pädagogik jedoch ist, dass sie genau diese Fragen stellt, die in den naturwissenschaftlich fundierten medizinischen oder psychologischen Studien nichts verloren hätten: Wie *wollen* wir leben? Wer hat das Recht, gewisse Verhaltenserwartungen durchzusetzen? Wie lassen sich diese normativ begründen und in ihrer Geltung für eine Schulkultur legitimieren?

3c. Das pädagogische Denken zurück ins Haus holen

Bereits der Begriff »Extremismus« in »Rechtsextremismus« erinnert beständig an das Konstrukt einer statistischen Mitte, von der man in zwei Richtungen »abweichen« kann. Die Präventionslogik, die dieses Abrutschen in den Rechtsextremismus verhindern will, ist dadurch geneigt, die Mitte nicht weiter kritisch zu hinterfragen. »Normalität« beziehungsweise die »Nicht-Abweichung« wird sodann zum verschwiegenen Erziehungsziel. Wahrscheinlich würde kaum jemand antworten, dass er seine Kinder zur »Normalität« erziehen wolle, wenn man ihn explizit fragt. Aber implizit vermitteln wir den Kindern dieses Bild, wenn wir uns dieser Bildsprache bedienen.

Für eine demokratische und inklusive Schulkultur ist es jedoch essentiell, offen über Normen und Werte zu sprechen und auch zu zeigen, nach welchen Diskursregeln diese verhandelbar sind. Die Präventionslogik kommuniziert nur, was man verhindern will. Sie tätigt einen erzieherischen Sprechakt der Form: »Du sollst *nicht* auf die Herdplatte fassen.« Zwar sind Negationen und Verbote Teil der Erziehung, gerade bei Demokratie, Gleichheit und Inklusion ist es jedoch wesentlich, einen positiven Entwurf davon zu entwickeln, statt die Jugend nur ex negativo von etwas abhalten zu wollen. Es ist so gesehen fester Teil der *Demokratieerziehung*, nicht die Normalität und die Abweichung von einer unhinterfragten ›Mitte‹ zum Fluchtpunkt pädagogischen Handelns zu machen, sondern die Erziehungsziele selbst zu explizieren und zu begründen.

Statt der Metaphorik der Mitte, steht sodann das Bild des *Gemeinsamen* im Vordergrund: Dies geht mit einem anderen Konzept von Demokratiepädagogik einher. Während die Mitte stets vom Gegenbild der Abweichung von dieser Mitte – ob nun milde oder extrem – begleitet ist, liegt der Fokus in der Logik des Gemeinsamen auf der Idee eines ›*Grundkonsens*‹. Erziehungsziel der Demokratiepädagogik ist sodann nicht

mehr, die Abweichung von einer Mitte zu verhindern, sondern sich kritisch und selbstkritisch dazu ins Verhältnis zu setzen, welche Normen und Werte diesen gemeinsamen Grundkonsens ausmachen sollten, der gewissermaßen den ›Boden‹ für die Vielfalt individueller Charaktere, Perspektiven und Ansichten darstellt. Die Verhandbarkeit dieses gemeinsamen Grunds ist dabei ebenso Teil des demokratischen Prozesses wie die Tatsache, dass jede Demokratie auf einen solchen Grundkonsens angewiesen ist, um nicht in Anomie und Desintegration zu verfallen.

4. *Fazit: Warum lohnt sich die Beschäftigung mit »inklusive Schulkultur« als Zielvorstellung?*

Im Vergleich zum Präventionsbegriff hat der pädagogische Begriff der »Inklusiven Schulkultur« zwei Vorteile: Erstens setzt er tatsächlich an einem Erziehungsziel an statt mit einer *negativ* formulierten Sache zu beginnen, die es frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden gilt. Dadurch erlaubt der Begriff eine Explikation und somit auch eine Reflexion und ein gemeinsames Gespräch über die Normen und Werte, die einem wichtig sind und für die man als Schule eintreten will. Zweitens bezieht er die institutionelle und die gesamtgesellschaftliche – oder: strukturelle – Ebene mit ein und vermeidet so die Reduktion auf einen individualzentrischen Blick.

Insbesondere das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung verweist immer wieder darauf, dass sich manche Dinge nicht auf der Ebene der Einzelschule, geschweige denn auf der Ebene einzelner Schüler-Lehrer-Interaktionen bearbeiten lassen. Der Fokus liegt in diesem Verständnis von Schulentwicklung auf dem Verwobensein gesellschaftlichen und schulischen Wandels. Dies wird in beide Richtungen gedacht: Einerseits sind die gesellschaftlichen Machtverhältnisse gewichtiger als die Einzelschule und beeinflussen daher in erheblichem Maße, was im schulischen Rahmen getan werden kann. Andererseits geschieht inklusive Schulentwicklung in der Hoffnung, durch eine gute Erziehung und Bildung in Schule etwas zu einem gesamtgesellschaftlichen Wandel beizutragen.

So erfolgt etwa die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung stets auch in der Hoffnung, dass die nächste Generation dadurch einen selbstverständlicheren Umgang miteinander erlernt. Auch im Themenfeld Rechtsextremismus und Rassismus ist dies gewiss der Fall: Wir haben Grund zu hoffen, dass rassismuskritische Schulen einen Beitrag zur nachhaltigen Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse leisten. Diese Hoffnung zielt jedoch auf etwas Größeres als der Begriff »Prävention« fassen kann: Es ist die alte pädagogische Hoffnung, die kommende Generation so zu erziehen, dass sie in einer gerechteren Welt lebt. Welche Welt man präventiv verhindern will, kann dabei ein sehr guter Einstieg ins Gespräch sein. Das pädagogische Verhältnis jedoch muss mehr umfassen als dies: Es braucht einen Diskurs über eine positiv formulierte Hoffnung und die Bildungsaufgaben und Erziehungsziele, die daraus erwachsen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass jene Präventionskonzepte, die individualisierend sind und darin keinen Raum für ein Denken des pädagogischen Verhältnisses lassen, ungenügend sind, um an Schulentwicklungsprozesse anzuknüpfen, da diese zuvorderst *pädagogische* Konzepte brauchen. Jene Präventionsprogramme aber, die dies nicht tun – die also die oben genannten Kritiken aufgenommen und eingearbeitet haben –, sind längst unterwegs zu einer tiefgreifenden konzeptionellen Überschneidung zu dem, was andere ›Inklusive Schulentwicklung‹ nennen.

Im Idealfall findet unter diesem gemeinsamen Banner der ›Inklusiven Schulentwicklung‹ eine Ressourcenbündelung statt, bei der sich das Kollegium als Ganzes – mitsamt seiner einzelnen Expert*innen zu spezifischen Themen – zusammensetzt und über besagten Grundkonsens einer demokratischen und inklusiven Schulkultur ins Gespräch kommt. Gerade bei Themen, die oft als randständig entwertet werden oder als »Zusatzarbeit« besonders engagierter Lehrkräfte gelten, bietet diese Herangehensweise eine große Chance, auf eine neue Weise in den Dialog über jenes zu kommen, das eben kein Partialinteresse oder eine Nebenaufgabe, sondern der Kern des pädagogischen Geschäfts ist.

Literatur

- Booth, T./Ainscow, M. (2002): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Repr. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boban, I./Hinz, A. (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 71–76.
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Zugl.: Berlin: Freie Univ., Diss., 2009. Bielefeld: transcript (Disability Studies, 7).
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Online verfügbar unter: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=750757>.
- Schildmann, U. (2016): Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion. Ein Hürdenlauf der besonderen Art. In: Jürgen B./Offen, S./Tervooren, A. (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, v.12/2016), S. 75–95.
- Zick, A./Klein, A. (2014) (Hrsg.): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn: Dietz-Verlag.

Susanne Dern und Ulrike Spangenberg

Schutz vor Diskriminierungen im Schulkontext

Rechtsgrundlagen und Handlungsoptionen schulischer Akteur*innen

Dieser Beitrag befasst sich mit dem rechtlichen Schutz vor Diskriminierung an Schulen – unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Baden-Württemberg. Dafür werden zum einen grundlegende antidiskriminierungsrechtliche Normen im (Schul-) Recht vorgestellt, die individuelle Ansprüche auf diskriminierungsfreie Bildung vermitteln und Schulen und Schulverwaltung dazu anhalten, effektive Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung zu ergreifen. Zum anderen werden konkrete Handlungsoptionen für Akteur*innen vor Ort erläutert, um den Diskriminierungsschutz in der Schule zu verbessern.

1. Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen und Lehrkräften

Das Risiko, an Schulen diskriminiert zu werden, ist erheblich. Der 2013 von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) veröffentlichte Bericht zur Diskriminierung im Bildungswesen weist auf vielfältige Diskriminierungserfahrungen unter Schüler*innen hin: aufgrund sozialer oder ethnischer Herkunft, rassistischen Zuschreibungen, Religion, Behinderung, Geschlecht oder sexueller Identität.

Diskriminierungen werden dabei häufig als verbale Demütigungen oder körperliche Gewalt auf dem Schulhof und in der Klasse erlebt, durch Mitschüler*innen, aber auch durch Lehrkräfte oder Schulleitungen. Beispielweise müssen Jugendliche nach einem Coming-out regelmäßig abwertende Bemerkungen oder Mobbing ertragen. Bei Eltern mit Migrationshintergrund oder geringem sozialen Status sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung – selbst bei gleichen Leistungen der Kinder. Schüler*innen mit Behinderung sind nicht nur auf barrierefreie Zugänge zu Gebäuden oder schulischen Angeboten angewiesen, sondern erleben Ausgrenzungen oder werden körperlich angegangen, ohne Unterstützung zu bekommen.

Als Diskriminierungen sind dabei nicht nur Verhaltensweisen von Mitschüler*innen oder Lehrkräften zu verstehen, sondern auch Benachteiligungen, die aus grundlegenden Organisationsstrukturen und Entscheidungspraktiken in Schulen resultieren. Beispiele dafür sind die langen Wartezeiten für den Schulbesuch geflüchteter Kinder, der Umgang mit religiösen Bräuchen oder die Ausgestaltung von Unterrichtsmaterialien. Derartige Erfahrungen wirken sich sowohl negativ auf die körperliche und seeli-

sche Gesundheit von Kindern und Jugendlichen als auch auf Lernerfolge und Bildungschancen aus.

Hinzu kommt, dass Schüler*innen oder Eltern oft nicht wissen, welche Rechte sie haben und an wen sie sich wenden sollen. Schüler*innen und Eltern können ihre Rechte demzufolge nicht hinreichend verwirklichen (ARIC o. J., ähnlich NeRaS, BeNe-Disk). Beschwerden wegen diskriminierendem Verhalten würden von Lehrkräften, Schulleitung, aber auch Schulaufsicht oftmals nicht ernst genommen oder verharmlost und eine Einordnung als Diskriminierung verweigert (El/Hashemi Yekani 2016). Untersuchungen zu Rassismus-Erfahrungen im Lehrer*innenzimmer (Fereidooni 2016, Fereidoni/El 2016) oder auch die jüngst veröffentlichte Untersuchung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu LGBTIQ*-Lehrkräften (ADS 2017) belegen zudem auch Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften (siehe hierzu auch den Beitrag von Raphael Bak und Karim Fereidooni in diesem Band). Auch für Lehrkräfte fehlt es an Beschwerdestellen – obwohl diese durch § 13 AGG verpflichtend vorgegebenen sind – sodass deren Rechtsschutz im Diskriminierungsfall ebenfalls unzureichend ist (ADS 2013).

2. Schutz vor Diskriminierung im Recht: Rechtsgrundlagen, Rechtsschutzmöglichkeiten und Sanktionen

Unzureichender Schutz über das AGG

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 nennt in § 2 Nr. 7 AGG ausdrücklich den Bereich der Bildung, sodass es naheliegend 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.

Schutz vor Diskriminierung über Schulgesetze, Grundgesetz und internationale Vorgaben

Nach § 4 Absatz 4 des brandenburgischen Schulgesetzes darf beispielsweise »keine Schülerin und kein Schüler wegen der Abstammung, Nationalität, Sprache, des Geschlechts, der sexuellen Identität, sozialen Herkunft oder Stellung, einer Behinderung, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder aus rassistischen Gründen bevorzugt oder benachteiligt werden.« Diese Regelung, die sich in ähnlicher Formulierung in § 3 Absatz 3 des hessischen Schulgesetzes findet, beinhaltet ein umfassendes Diskriminierungsverbot, das unmittelbare und mittelbare Diskriminierungen erfasst. Auch § 2 des Berliner Schulgesetzes enthält ein Recht auf schulische Bildung und Erziehung ungeachtet des Geschlechts, der Abstammung, der Sprache, einer Behinderung, religiöser oder politischen Anschauungen, sexueller Identität und der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung der Erziehungsberechtigten.

Im Schulgesetz von Baden-Württemberg fehlt es demgegenüber an einer solch umfassenden und klaren Positionierung gegen Diskriminierung. Das Gesetz begnügt sich zunächst in Anlehnung an die Landesverfassung in § 1 Absatz 1 mit der abstrakteren Aussage, dass »jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat«. In weiter und zeitgemäßer Auslegung gegenüber der ursprünglichen Intention des Gesetzgebers lässt sich dies wohl als Oberbegriff für diverse Herkünfte (ethnisch, religiös etc.) interpretieren. Weitere Kategorisierungen sind jedoch nicht erfasst.

Grundsätzlich ergibt sich ein umfassendes Recht auf diskriminierungsfreie Bildung jedoch nicht nur aus Landesverfassungen oder Schulgesetzen. Vielmehr enthalten verfassungs-, europa- und völkerrechtliche Regelungen Vorgaben zum Schutz vor Diskriminierungen im Bildungswesen, die zum Teil auch unmittelbar anwendbar sind und damit individuell einklagbare Rechte vermitteln.

Das deutsche Antidiskriminierungsrecht basiert auf internationalem Völkerrecht oder Europarecht, da der deutsche Bundes- beziehungsweise Landesgesetzgeber die rechtlichen Vorgaben etwa der UN-Konventionen (Antirassismus-, Behindertenrechts-, Frauenrechtskonvention) und der Europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien umsetzen musste (oder noch muss). Gerichte und Behörden müssen diese inter- und supranationalen Verbürgungen bei der Auslegung und Anwendung deutschen Rechts und damit auch der Schulgesetze beachten. Die Länder haben der Ratifizierung dieser und anderer Konventionen zugestimmt und sind seither nach dem Grundsatz der Bundestreue zur Umsetzung der Anforderungen verpflichtet, die im deutschen Recht den Rang einfacher Bundesgesetze haben (Art. 59 Abs. 2 S. 1 GG). Aus ihnen können sich individuelle Rechte, aber auch staatliche Pflichten für den Zugang und die Ausgestaltung des Bildungswesens ergeben.

Beispielsweise gilt in Deutschland seit 2010 die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), die in Artikel 2 eine sehr umfangreiche Auflistung von Diskriminierungskategorien bezüglich »Rasse«, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion,

der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds enthält. Dieses Diskriminierungsverbot vermittelt in Kombination mit dem Recht auf Bildung in Artikel 28 UN-KRK ein Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung. Dieses müsste entsprechend von den Landesgesetzgebern in ihre Schulgesetze übernommen werden. Die Behindertenrechtskonvention nimmt zudem Kinder mit Behinderungen in den Blick und verlangt neben einem diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung, angemessene Vorkehrungen und kompensierende Maßnahmen, die dieses Recht realisieren.

Schüler*innen sind weiterhin durch das Grundgesetz (GG) geschützt, denn alle staatlichen Einrichtungen, auch Schulen, sind über Artikel 1, Absatz 3 GG an die Grundrechte gebunden. Artikel 3 Absatz 2 und 3 GG erfassen zumindest Diskriminierungen wegen Geschlecht, sexueller Identität, Abstammung, rassistischer Zuschreibungen, Sprache, Heimat und Herkunft, religiöser oder politischer Anschauungen und Behinderung.

Diese oft sehr allgemein formulierten Rechte genügen für einen angemessenen Schutz vor Diskriminierung jedoch nicht. Der Schutz vor Diskriminierung muss vielmehr in den Schulgesetzen selbst normiert und – in Anlehnung an die Regelungen im AGG – an schulische Anforderungen angepasst werden, um im Schulalltag auch wirklich berücksichtigt zu werden. Dazu gehören unter anderem sinnvolle Verfahrensvorgaben. Die in vielen Schulgesetzen zu findenden Regelungen wie § 35 a SchulG BaWü beziehungsweise § 5 Absatz 1 Nr. 1 der Schulbuchzulassungsverordnung BaWü, wonach Schulbücher (und andere Lehr-/Lernmittel) nur zulassungsfähig sind, wenn sie mit den durch Grundgesetz, Landesverfassung und Schulgesetz vorgegebenen Erziehungszielen übereinstimmen, reichen offensichtlich nicht aus. Trotz dieser Prüfvorgaben sind vorurteilsbehaftete und klischeehafte Repräsentationen zu Migration/Sexueller Orientierung oder Geschlecht in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien an der Tagesordnung (Beauftragte der Bundesregierung für Migration Flüchtlinge und Integration 2015; Bittner 2012; Streib-Brzic/Quadflieg 2012). Hier könnten beispielsweise Mitwirkungsrechte des Landeselternbeirates genutzt werden (in Baden-Württemberg etwa § 6 Absatz 5 SBZVO), denn über dessen Stellungnahme können Bedenken – etwa bezüglich stereotyper oder stigmatisierenden Darstellungen – in das Prüfverfahren eingespeist werden.

Das Recht auf diskriminierungsfreie Bildung betrifft zudem nicht nur den Schulzugang, sondern ebenso den Übergang in höhere Schulen und die Ausgestaltung des Schulbesuchs. Baden-Württemberg hat hier mit der Reform im Jahr 2015 erste Schritte in die richtige Richtung gemacht. Im § 3 Absatz 3 SchulG Baden-Württemberg wird allen Schüler*innen »ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. Schüler mit und ohne Behinderung werden zudem gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung)«. Weiterhin ist es nach Absatz 4 Aufgabe aller Schulen, gleiche Bildungschancen für alle Schüler*innen unabhängig von ihren sozialen Verhältnissen oder einem Migrationshintergrund zu verwirklichen. Diese

Vorschriften heben weiterhin einzelne Kategorisierungen wie Behinderung oder Migration hervor, vermitteln aber gleichwohl einen Auftrag zur Verwirklichung gleicher, diskriminierungsfreier Bildungschancen, der nach dem Wortlaut »alle« Schüler*innen betrifft.

Was gilt als Diskriminierung?

- Unter einer Diskriminierung im rechtlichen Sinne (vergleiche etwa § 3 AGG) versteht man die Benachteiligung einer Person oder Gruppe aufgrund einer (oder mehrerer) rechtlich geschützter Diskriminierungskategorien ohne einen sachlichen Rechtfertigungsgrund. Der Schutz vor Diskriminierung beschränkt sich dabei nicht auf individuelle Verhaltensweisen, beispielsweise Beschimpfungen oder Gewalt. Vielmehr können auch rechtliche Regelungen, Maßnahmen oder institutionalisierte Praktiken diskriminierend wirken.
- Darüber hinaus knüpft der Schutz vor Diskriminierung – im Gegensatz zu strafrechtlichen Delikten – nicht an vorsätzliches beziehungsweise schuldhaftes Handeln an, sondern stellt allein auf die tatsächlichen Folgen für die von Diskriminierung betroffenen Personen ab. Zu diesen Nachteilen zählen auch Abwertungen, die die Würde oder Integrität einer Person verletzen. Das AGG fasst daher auch (sexuelle) Belästigungen unter den Begriff der Diskriminierung. Dazu zählen Mobbing, Beleidigungen, Einschüchterungen oder beispielsweise das Bloßstellen von LSB-TIQ*-Schüler*innen im Unterricht.

Eine Diskriminierung im Rechtssinn setzt regelmäßig die Anknüpfung an eine rechtlich geschützte Kategorisierung (vereinfacht: die Zuschreibung eines Merkmals, die Zuordnung zu einer Gruppe) voraus. Im Beitrag wird hierfür der Begriff »Kategorisierung« verwendet, um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um biologische Merkmale oder Eigenschaften von Personen handelt, sondern um sozial konstruierte Kategorien und Kategorisierungen, die das Ergebnis sozialer Stereotypisierungsprozesse und hierarchischer Normalitätssetzungen der Mehrheit sind. Es kommt dabei nicht darauf an, ob die benachteiligte Person dieser »Gruppe« tatsächlich angehört, etwa wenn eine*r Schüler*in mit türkischem Vornamen irrig ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird (EuGH, RS. C-83/14 – CHEZ Razpredelenie Bulgaria Rn. 46 ff.). Rechtliche Diskriminierungsverbote schützen grundsätzlich vor benachteiligenden Zuordnungen von Menschen zu bestimmten Gruppen und damit verbundenen Zuschreibungen.

Es gibt dabei auch Fälle, in denen Schüler*innen oder Lehrkräfte aufgrund verschiedener Kategorien von Diskriminierungen betroffen sind. Derartige Erlebnisse sind durch spezifische Diskriminierungserfahrungen und -strukturen gekennzeichnet (etwa als muslimische Schülerin oder als gehörloser, homosexueller Schüler). Das AGG erfasst diese intersektionalen Formen der Diskriminierung als mehrdimensionale Benachteiligungen (so beispielsweise § 4 AGG – wengleich sprachlich etwas

verunglückt). Artikel 3 Absatz 1 GG kann ergänzend für Diskriminierungen aufgrund nicht explizit genannter Kategorien herangezogen werden, zum Beispiel bei Diskriminierungen aufgrund der Staatsangehörigkeit. Hiernach ist »Gleiches gleich, Ungleiches seiner Eigenart entsprechend verschieden zu behandeln« (BVerfGE 42, 64 (72); BVerfGE 4, 144). Artikel 3 Absatz 1 GG verbietet also auch willkürliche Ungleichbehandlungen, wenn sich kein vernünftiger, aus der Natur der Sache ergebender oder sonst sachlich einleuchtender Grund für die Differenzierung finden lässt (BVerfGE 1, 14, 52). Hierbei verschärfen sich die verfassungsrechtlichen Anforderungen je weniger die Kategorisierungen, an die eine Differenzierung anknüpft, für die Einzelperson verfügbar sind (etwa die Staatsangehörigkeit, BVerfGE 129, 49 (69); 130, 240 (258); Britz 2014, 60). Ähnlich können der Europäischen Menschenrechtskonvention oder auch der UN-Kinderrechtskonvention eine Auffangfunktion für nicht explizit erwähnte Zuschreibungen zukommen, denn beide öffnen ihre Kataloge für weitere (vergleichbare) Diskriminierungskategorien. Die jeweils im Wortlaut genannten Kategorien sind nur beispielhaft.

- Eine *unmittelbare Diskriminierung* liegt vor, wenn sie direkt an eine rechtlich geschützte Kategorisierung anknüpft, etwa wenn ein Schüler wegen seines bulgarischen Hintergrundes nicht auf der weiterführenden Schule aufgenommen wird.
- Bei *mittelbaren Benachteiligungen* handelt es sich dem Anschein nach um neutrale Regelungen oder Praxen, die Personen beziehungsweise 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. Derartig 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 Auswirkungen diskriminierender Regelungen müssen zudem in Relation zum Zweck der Regelung verhältnismäßig bleiben.

Derartige Abwägungsentscheidungen setzen regelmäßig komplexe Überlegungen voraus: Seit August 2017 sieht das niedersächsische Schulgesetz beispielsweise Bekleidungs Vorschriften für Schüler*innen vor: Nach § 58 Absatz 2 SchulG Nds dürfen Schüler*innen »durch ihr Verhalten oder ihre Kleidung die Kommunikation mit den Beteiligten des Schullebens nicht in besonderer Weise erschweren«. Der bayerische Gesetzgeber führte 2017 sogar explizite Gesichtsverhüllungsverbote – etwa im Hochschul- und Schulrecht ein: So dürfen nach § 56 Absatz 4 S. 2 BayEUG Schüler*innen »in der Schule und bei Schulveranstaltungen ihr Gesicht nicht verhüllen, es sei denn, schulbedingte Gründe erfordern dies; zur Vermeidung einer unbilligen Härte können die Schulleiterin oder der Schulleiter Ausnahmen zulassen«.

Diese Bekleidungs Vorschriften treffen Schüler*innen mit bestimmten Religionen faktisch häufiger und stellen demzufolge eine mittelbare Benachteiligung dar. Den-

noch können Verbote gesichtsverhüllender Kleidung zulässig sein, wenn der Unterricht andernfalls deutlich behindert wird. Der Bayerische Verwaltungsgerichtshof hielt die bayerische Regelung beispielsweise für einen zulässigen Eingriff in die Religionsfreiheit der betroffenen Schülerin. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag nach Artikel 7 Absatz 1 GG umfasse es, die Unterrichtsmethode festzulegen, etwa in Form der offenen Kommunikation. Das Tragen eines Niqabs sei damit nicht vereinbar, weil die offene Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler*innen als auch unter den Schüler*innen selbst sehr eingeschränkt sei. Dies stelle eine erhebliche Beeinträchtigung eines schulischen Funktionserfordernisses dar (Bay VGH, NVwZ 2014, 1 109). Ähnlich argumentiert wohl Wißmann in einem Gutachten für den Niedersächsischen Gesetzgeber: Eine Beschränkung der Religionsfreiheit und des Allgemeinen Persönlichkeitsrechts sowie des elterlichen Erziehungsrechts sei durch den Schutz entgegenstehender Verfassungsrechtsgüter gerechtfertigt, insbesondere den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Die ständige Rückkopplung zwischen Lehrer*- und Schüler*innen sei ein legitimes Kernelement des Unterrichts (Zitiert nach PM vom 4.5.2017 der CDU-Fraktion im Nds-LT).

Bei der rechtlichen Bewertung derartiger Fälle ist allerdings zu beachten, dass die Schülerin in dem vom Bayerischen VGH zu entscheidenden Fall nicht mehr schulpflichtig war. Sie konnte die von ihr gewünschte Qualifikation daher auf anderem Wege erreichen. Schulpflichtigen Schüler*innen fehlt diese Option. Da (partiell) verhüllende Kleidungsstücke statistisch häufiger von Mädchen und Frauen getragen werden – wenn nicht religiös motivierte Kleidungsstücke insgesamt –, stellt sich die Frage, ob derartige Regelungen mit Artikel 3 Absatz 2 GG vereinbar sind, der vor derartigen mittelbaren Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts schützt. Der bayrische Gerichtshof musste sich mit der Frage der mittelbaren Diskriminierung nicht auseinandersetzen. Es bleibt also abzuwarten, ob die Gesetzesnovellen vor dem Bundesverfassungsgericht Bestand haben.

Dazu kommt, dass sowohl die niedersächsischen als auch die bayerischen Regelungen Öffnungsklauseln enthalten. Daraus ergibt sich die Pflicht, Zweck, Ausgestaltung und Auswirkungen im konkreten Fall zu prüfen, um die Verhältnismäßigkeit des Eingriffs zu wahren: So müssen unbillige Härten vermieden (Art. 56 BayEUG) beziehungsweise muss konkret festgestellt werden, ob die Kommunikation in besonderer Weise erschwert ist (§ 58 SchulG Nds.).

3. Rechtsschutz – Welche Klage- und Beschwerdewege stehen im Diskriminierungsfall offen?

An Schulen stehen Schüler*innen, Lehrkräften, Eltern, Personal zwei grundsätzliche Wege offen, diskriminierende Vorfälle anzugreifen, nämlich die Beschwerde bei der Schulleitung oder der Schulaufsicht und/oder die Klage beim Verwaltungsgericht (beziehungsweise mit entsprechenden Eilanträgen). Eine Klage vor dem Verwaltungsge-

richt, die ein vorgeschaltetes Widerspruchsverfahren innerhalb der Schulverwaltung einschließt, ist in der Regel nur bei Verwaltungsakten möglich, das heißt bei Zeugnissen, Entscheidungen über Versetzungen, Kündigungen von Lehrkräften oder Ähnlichem. Zudem eignet sich der gerichtliche Rechtsschutz angesichts der meist langen Verfahrensdauern und der (psychologischen) Hürden, die mit einer Klage verbunden sind, nur bedingt zum Umgang und zur Verhinderung von Diskriminierung an Schulen. Er wird daher im Schulkontext nur selten genutzt (Hashemi Yekani/Ilius 2016).

Gerade für Schüler*innen und Eltern sind daher die niedrigschwelligeren Beschwerdeverfahren wichtig. Beschwerden sind gegen jede Regelung oder Verhaltensweise möglich. Sie setzen zudem keine Verletzung eigener Rechte voraus, sodass auch grundlegende diskriminierungsrelevante Probleme in Schulen thematisiert werden können, ohne dass die betroffene Person selbst aktiv werden muss. Beschwerden können weiterhin grundsätzlich form- und fristlos sowohl bei der Schulleitung als auch bei der Aufsichtsbehörde eingelegt werden. Die Kultusministerkonferenz hat bereits in einem Beschluss von 25.5.1973 auf das Beschwerderecht von Schüler*innen und auf die Notwendigkeit von Beschwerdeverfahren hingewiesen: »Die Schule muss sicherstellen, daß der Schüler Gelegenheit erhält, seine Beschwerden vorzutragen, und daß bei begründeten Beschwerden für Abhilfe gesorgt wird.«

Die Pflicht zur effektiven Verankerung von Beschwerderechten ergibt sich zudem aus völkerrechtlichen Verträgen: Artikel 12 UN-KRK sichert Kindern beispielsweise ein Recht auf freie Meinungsäußerung in allen sie betreffenden Angelegenheiten zu. In Schulen ergibt sich daraus ein – auf das Alter angepasstes – Recht, ihre eigene Perspektive zu schildern und in Beschwerdeverfahren angehört zu werden. Die Vertragsstaaten sind angehalten, diese Rechte durch entsprechende Maßnahmen zu gewährleisten (Artikel 41 UN-KRK).

Auch die europarechtlichen Richtlinien zum Schutz vor Diskriminierung – im Bildungsbereich ist hier insbesondere die europäische Anti-Rassismus-Richtlinie relevant – sehen nicht nur die Verankerung von Diskriminierungsverboten im Rechtssystem von Bund und Ländern, sondern die Implementierung von Mechanismen vor, die für einen effektiven Diskriminierungsschutz sorgen. Dazu gehören neben entsprechenden (Beschwerde-)Stellen und -verfahren auch effektive Sanktionen, Regelungen zur Beweislast, zum Schutz vor Viktimisierung sowie zur Beteiligung von Schüler*innen. Beschwerderechte oder konkrete Regelungen zum Ablauf eines Beschwerdeverfahrens sind auf der schulgesetzlichen Ebene leider nach wie vor selten. Eine Ausnahme bildet das thüringische Schulgesetz, das in § 35 zumindest das Recht von Schüler*innen vorsieht, sich bei »als ungerecht empfundener Behandlung oder Beurteilung an den Lehrer, an den Vertrauenslehrer, an die Schülervertretung, den Schulleiter und an die Schulkonferenz zu wenden«. Eine ähnliche Regelung enthält Artikel 56 Bay EUG.

4. Rechtsfolgen – Wie kann auf diskriminierendes Verhalten reagiert werden? Reaktionen und Sanktionen im Schul- und Beamtenrecht

Die Schulleitung kann auf der Grundlage ihres Weisungsrechtes (zum Beispiel § 41 SchulG BaWü) auf diskriminierendes Verhalten von *Lehrkräften* mit Anweisungen oder Anordnungen reagieren, Gespräche führen oder auch Abmahnungen aussprechen. Beamtenrechtliche Konsequenzen wie etwa disziplinarische Maßnahmen obliegen dem Dienstvorgesetzten (in Baden-Württemberg dem Regierungspräsidenten, der dies meist auf Beamt*innen in seiner Dienststelle delegiert hat (Reip et al., 2013)).

In Disziplinarverfahren können Maßnahmen wie Verweis, Geldbuße, Kürzung der Bezüge, Zurückstufung und Entfernung aus dem Beamtenverhältnis (etwa nach § 25 LandesdisziplinarG BaWÜ oder auch § 16 Hessisches Disziplinargesetz) festgesetzt werden. Solche Disziplinarverfahren sind stark formalisiert. Sie müssen nach § 8 LDG von Amts wegen durch die/den Dienstvorgesetzt*en eingeleitet werden, sofern tatsächliche Anhaltspunkte vorliegen, die den Verdacht eines Dienstvergehens rechtfertigen. Die betroffenen Beamt*innen sind über die Einleitung eines Disziplinarverfahrens unverzüglich zu informieren, sobald dies ohne Gefährdung der Aufklärung des Sachverhalts möglich ist (§ 11 LDG). Hierbei soll dargelegt werden, um welches Dienstvergehen es geht und dass es freigestellt ist, sich mündlich oder schriftlich zu äußern oder nicht zur Sache auszusagen und jederzeit Bevollmächtigte oder Beistände einzuschalten. Beamt*innen haben darüber hinaus grundsätzlich das Recht, bei der Beweiserhebung durch Zeugen-, Sachverständigen- oder Augenschein anwesend zu sein.

Auf diskriminierendes Verhalten von Schüler*innen kann mit den allgemeinen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen beispielsweise nach § 90 SchulG BaWü reagiert werden (zu den einzelnen Voraussetzungen siehe § 90 SchulG BaWü oder die entsprechenden Regelungen in anderen Bundesländern). So kann die Klassenlehrkraft beispielsweise Schüler*innen bis zu zwei Unterrichtsstunden nachsitzen lassen. Der Schulleitung stehen weitere Reaktionsmöglichkeiten zur Verfügung, wie etwa über Versetzung in eine Parallelklasse oder zeitweisen Unterrichtsausschluss bis hin zum Schulausschluss.

Im Rahmen von Nachsitzen können auch Maßnahmen zur Schadenswiedergutmachung und aus dem Fehlverhalten begründete Tätigkeiten angeordnet werden. Alle Maßnahmen sind am Verhältnismäßigkeitsgrundsatz auszurichten.

Bei der Anwendung derartiger Maßnahmen ist allerdings zu berücksichtigen, dass individuelle Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nicht immer das richtige Mittel sind, um angemessen auf Diskriminierungen zu reagieren, die häufig aus unreflektierten Zuschreibungen und Vorurteilen resultieren, die als »normal« empfunden werden und tief in Verhaltensweisen oder Strukturen eingeschrieben sind. Der angemessene

Umgang mit Diskriminierungen setzt daher immer auch die Prüfung institutioneller Maßnahmen oder pädagogischer Formate wie beispielsweise Unterrichtseinheiten, Klassengespräche oder Projekte voraus, die darauf zielen, grundlegende Diskriminierungsstrukturen zu beseitigen. Grundsätzlich ist es wünschenswert, den Schutz vor Diskriminierung institutionell zu verankern, um nicht nur auf individuelle Vorfälle angemessen reagieren zu können, sondern auch strukturellen Diskriminierungsmechanismen wirksam zu begegnen.

In manchen Fällen kann auch das AGG relevant werden, das etwa bei Diskriminierungen von Lehrkräften und anderem Schulpersonal im Rahmen des Beschäftigungsverhältnisses greift. Denn es enthält nicht nur Beseitigungs-, Unterlassungs- und Schadensersatzansprüche, sondern sieht auch entsprechende institutionelle Mechanismen in Form von Organisationspflichten der Schulleitung und der Schulaufsicht vor (insbesondere §§ 7, 12 AGG, § 24 Nr. 1 AGG). So sind Arbeitgeber*innen nach § 12 AGG verpflichtet, präventive Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung der Beschäftigten zu ergreifen (insbesondere durch Informationen zu den gesetzlichen Regelungen: Aushänge, Infomaterialien Schulungen, Fort- und Weiterbildungen). Verstößen Beschäftigte gegen das Benachteiligungsverbot des § 7 Absatz 1, so hat der*die Arbeitgeber*in die im Einzelfall geeigneten, erforderlichen und angemessenen Maßnahmen zur Unterbindung der Benachteiligung wie Abmahnung, Umsetzung, Versetzung oder Kündigung zu ergreifen. Werden Beschäftigte bei der Ausübung ihrer Tätigkeit durch Dritte (also beispielsweise Eltern, Schüler*innen oder Kooperationspartner*innen) benachteiligt, so haben Arbeitgeber*innen/Dienstvorgesetzte, die im Einzelfall geeigneten, erforderlichen und angemessenen Maßnahmen zum Schutz der Beschäftigten zu ergreifen.

5. Ausgestaltungsoptionen

Die Landesgesetzgeber müssen endlich ihren (supranationalen) Verpflichtungen nachkommen und in ihren Schulgesetzen Diskriminierungsverbote und Mechanismen zur Durchsetzung dieser Verbote, beispielsweise Beschwerderechte, implementieren. Will man darauf nicht warten, *können schulische Akteur*innen schon jetzt den Diskriminierungsschutz an ihrer Schule verbessern*, indem sie Verständigungsprozesse anstoßen und sich eigene Regeln und Verfahren zum Diskriminierungsschutz geben.

Schulische Antidiskriminierungskonzeptionen

Am Ende eines solchen Verständigungsprozesses kann eine eigenständige und kohärente Antidiskriminierungskonzeption für die eigene Schule stehen (siehe Morys/Müller/Dern/Holland-Cunz 2018 und den Beitrag von Morys/Müller in diesem Band). Diese kann auf die in einer heterogenen Schullandschaft zu findenden örtli-

chen Spezifika (Organisation, Region, Einzugsbereiche, Schüler*struktur etc.) und individuelle Bedarfe reagieren. Die Implementierung einer solchen Antidiskriminierungskonzeption kann zudem mit bestehenden Mechanismen, beispielsweise zur Qualitätssicherung, verknüpft werden.

Die Konzeption kann Zuständigkeiten und Verfahren beschreiben und die Einrichtung von Anlauf- und Beschwerdestellen vorsehen. Gleichzeitig können Schulen konkrete Ziele formulieren und Maßnahmen entwickeln, mit denen sie passgenau auf Bedarfe reagieren, um das abstrakte Recht auf diskriminierungsfreie Bildung und gleichberechtigte Teilhabe an der schulischen Gemeinschaft konkret und realistisch im Schulalltag umzusetzen. Die gesetzlichen Antidiskriminierungsvorgaben können dabei als Richtlinie dienen. Typische Inhalte einer Antidiskriminierungskonzeption könnten etwa sein:

- Was ist unter Diskriminierung zu verstehen und ist deshalb in der Schule untersagt? Welche Reaktionen/Sanktionen folgen auf Verstöße?
- Welche Ansprechpersonen, Stellen und Verfahren stehen Schüler*innen, Lehrkräften, Eltern, Verwaltungspersonal etc. zur Verfügung, um sich informieren, beraten und unterstützen zu lassen? Wie könnte ein förmliches Beschwerdeverfahren im konkreten Diskriminierungsfall aussehen?
- Welche Maßnahmen wollen Schulen präventiv ergreifen, um Diskriminierungsgefahren auch institutionell zu minimieren (zum Beispiel durch Fortbildungsangebote, Inter- oder Supervision für Lehrkräfte und Mitarbeitende)?

Zur Verständigung über diese Inhalte bieten sich Runde Tische oder Arbeitsgruppen an, an denen Vertreter*innen aller in der Schule vertretenen Gruppen mitwirken. Auf diese Weise können Eckpunkte zu einer Antidiskriminierungskonzeption erarbeitet (Morys/Müller/Dern/Holland-Cunz 2018) und dann in die schulischen Gremien eingespeist werden. In solchen Antidiskriminierungskonzeptionen könnten beispielsweise Vereinbarungen getroffen werden zur

- Bereitstellung von geeigneten Anlaufstellen, an die sich insbesondere Schüler*innen in Diskriminierungsfällen wenden können.
- transparenten Gestaltung von Beschwerdeverfahren, Zuständigkeiten, die nicht nur Schüler*innen Wege zur Bearbeitung von Diskriminierungsfällen eröffnet.

Ergänzend können gute Informationsmaterialien, Handreichungen und Auslegungshilfen die Antidiskriminierungsarbeit vor Ort unterstützen, indem sie zur Handlungssicherheit von Lehrkräften, Beratungskräften etc. beitragen.

Antidiskriminierungsbeauftragte

Insbesondere sollte es neben den üblichen Ansprechpersonen an jeder Schule zusätzlich eine explizite Ansprechperson für Diskriminierung geben, an die sich insbesondere Schüler*innen und Eltern im Fall einer Diskriminierung wenden können. Sie kann als Erstanlauf- und Koordinierungsstelle fungieren, ihr könnte es aber auch obliegen, konkrete Vorschläge zu unterbreiten, wie Diskriminierungsrisiken künftig zu verhindern sind.

Bei der Ausgestaltung von Informations-, Beratungs- und Beschwerdemechanismen ist daran zu denken, dass es Schüler*innen, aber auch dem Schulpersonal schwerfallen kann, (eigene) Diskriminierungserfahrungen zu offenbaren. Die Thematisierung setzt häufig ein Vertrauensverhältnis voraus. Dies spricht für die Einbindung von Ansprechpersonen, die im Schullalltag präsent und für Schüler*innen und alle anderen potenziell Betroffenen niedrigschwellig erreichbar sind. Gleichzeitig können die in Schulen bestehenden Abhängigkeiten und Hierarchieverhältnisse die Thematisierung von Diskriminierung in der Schule selbst erschweren. Dies spricht wiederum für Ansprechpersonen, die nicht am konkreten Unterrichts- und Bewertungsgeschehen beteiligt sind (etwa Schulsozialarbeit, Verbindungslehrkräfte), oder auch gänzlich aus der Schule ausgelagerte Stellen (Dern/Spangenberg 2017).

Externe Unterstützung

Neben einer schulinternen Ansprechperson für Diskriminierung ist es daher wichtig, mit externen Beratungsstellen unabhängiger Träger zu kooperieren, die beispielsweise über spezifische Expertise oder Erfahrung zur konkreten Thematik (etwa Mobbing, sexuelle Belästigung) verfügen.

Zunehmend mehrten sich auch Stimmen, die die (ergänzende) Einrichtung unabhängiger Beschwerde- und Anlaufstellen auch für den Schulbereich fordern. Während es im Bereich der Jugendhilfe schon längere Zeit einen Diskurs zur Verbesserung von Kontrolle und Beschwerderechten im Jugendhilfebereich gab (etwa Urban-Stahl 2016), der sich nun in der aktuellen SGB VIII-Novelle partiell wiederfindet (Entwurf zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG), wird dies erst in jüngerer Zeit auch für den Schulkontext verstärkt diskutiert (Dern/Schmid/Spangenberg 2012; Hashemi Yekani/Ilius 2016; El/Hashemi Yekani 2016; Dern/Spangenberg 2017), um der strukturellen Machtasymmetrie im Schulpflichtverhältnis zu begegnen. Diese Lücke kann durch Angebote freier Träger oder auch schulrechtlich eingesetzte staatliche Beschwerdestellen geschlossen werden, die unabhängig von der Schulaufsicht mit eigenen Befugnissen an der Sachverhaltsaufklärung und Beschwerdebearbeitung mitwirken können (Dern/Spangenberg 2017; Hashemi Yekani/Ilius 2016; El/Hashemi Yekani 2016).

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages, Berlin.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Abrufbar unter: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/LSBTIQ_Lehrerkraeftebefragung.html [Zugriff: 16.2.2018]
- Britz, G. (2014): Verfassungsrechtliche Grenzen der Ungleichbehandlung von Migrantenfamilien im Bereich der Familienleistungen. In: ZAR 2014, S. 56–60.
- Anti-Rassismus-Informationszentrum NRW e.V. (ARiC) (o. J.): Diskriminierung in der Schule – Fallbeispiele und Rahmenbedingungen für ein effektives und transparentes Beschwerdemanagement in NRW. Abrufbar unter: www.aric-nrw.de/files/pdf/Diskriminierungsschutz_in_der_Schule.pdf [Zugriff 16.2.2018]
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Abrufbar unter: www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf;jsessionid=00E654E689C5021AAD3A1F3BF0755218.s2t1?__blob=publicationFile&v=7 [Zugriff: 16.2.2018]
- Bittner, M. (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse mit einer Materialsammlung für die Unterrichtspraxis von Melanie Bittner im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Abrufbar unter: <https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitergruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/gleichstellungsorientierte-schulbuchanalyse/> [Zugriff: 16.2.2018]
- Dern, S./Schmid, A./Spangenberg, U. (2012): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes durch die Hochschule Esslingen. Abrufbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 16.2.2018]
- Dern, S./Spangenberg, U. (2017): Entwurf eines Änderungsgesetzes zum Schutz vor Diskriminierungen im nordrheinwestfälischen Landesrecht (unveröffentlicht).
- El, M./ Haschemi Yekani, M. (2016): Beschwerdestellen gegen Diskriminierungen in Bildungseinrichtungen. In: Fereidooni, K./El M. (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 789–796.
- Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, K./El, M. (2016): Rassismus im Lehrer_innenzimmer. In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 477–492.
- Hashemi Yekani, M./Ilius, C. (2016): Rechtlicher Rahmen für eine unabhängige Beschwerdestelle zum Schutz gegen Diskriminierung in Berliner Schulen. Rechtsgutachten im Auftrag der GEW Berlin. Abrufbar unter: www.gew-berlin.de/public/media/GEW%20BERLIN_Rechtsgutachten%20Schutz%20gegen%20Diskriminierung%20in%20Berliner%20Schulen.pdf [Zugriff: 16.2.2018]
- Morys, R./Müller, B./Dern, S./Holland-Cunz, M. (2018): Spannungsreiche Interaktionen an Schule konstruktiv bearbeiten – Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit. Leverkusen: Budrich Reip, S./Gutfleisch, K./Wenzelburger, J. et al. (2011): Personalhandbuch für Schulen in Baden-Württemberg. Neuwied: Wolters.

- Streib-Brzič, U./Quadflieg, C. (Hrsg.) (2011): School ist out!? Vergleichende Studie: Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule, durchgeführt in Deutschland, Slowenien und Schweden. Teilstudie Deutschland, Berlin. Abrufbar unter: www.gender.hu-berlin.de/de/rainbowchildren/downloads/studie/siodt [Zugriff: 16.2.2018]
- Urban-Stahl, U. (2017): Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren zwischenrechtlicher Absicherung und fachlicher Verantwortung. In: Hartwig/Mennen/Schrapper (Hrsg.), Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik?. Weinheim/Basel: Beltz, S. 43–51.

Vera Egenberger

Diskriminierung in der Schule

Einschätzungen anhand von zwei gerichtlichen Urteilen

Diskriminierung in der Schule ist ein schwer greifbarer und rechtlich zumeist schwierig zu bearbeitender Sachverhalt. Rahmenbedingungen für die Bearbeitung von Diskriminierung im Schulkontext durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz diskutiert der Beitrag von Susanne Dern und Ulrike Spangenberg in diesem Band.

Dieser Beitrag beleuchtet den Bereich Schule und Diskriminierung aus einer rechtspolitischen Perspektive und tut dies anhand von Gerichtsurteilen und ihren Auswirkungen auf die konkrete Praxis in der Schule aus der Perspektive von Lehrkräften und Schüler*innen.

Hier spielt der Ansatz der ›strategischen Prozessführung‹ eine wichtige Rolle, die versucht anhand von konkreten Fällen problematische Sachlagen zu bearbeiten und im Erfolgsfalle dann auch verändern zu können. Dies ist insofern für die Praxis relevant, weil sich Betroffene vergleichbarer Vorfälle in der Folge auf diese Rechtsklärung beziehen können.

Eine zentrale Rolle spielt dabei neben dem Bundesverfassungsgericht der Europäische Menschenrechtsgerichtshof (EGMR). Der EGMR ist der Gerichtshof des Europarates mit Sitz in Straßburg, der über die Einhaltung der Europäischen Menschenrechtskonvention wacht. Wenn der nationale Rechtsweg ausgeschöpft ist und die Betroffenen dort nicht ihr Recht erlangen konnten, besteht die Möglichkeit, eine Klage beim EGMR vorzulegen, sofern der Sachverhalt in den Anwendungsbereich der Europäischen Menschenrechtskonvention fällt. Das Recht auf Diskriminierungsfreiheit ist in Art. § 14 eröffnet. Klagen von zentraler Relevanz werden – wenn der Gerichtshof ein abschlägiges Urteil gefällt hat – auf Antrag nochmals von der Großen Kammer bearbeitet. Ihr Urteil ist dann endgültig.

In diesem Beitrag werden zwei Fälle vorgestellt und diskutiert. In einem Fall aus Tschechien bezüglich der Beschulung von Roma an Sonderschulen lassen sich rechtliche Konzepte bezüglich des Rechtes auf Gleichbehandlung und ihre Relevanz für diskriminierende Vorkommnisse in der Schule darstellen. In einem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes aus dem Januar 2015 kann abgeleitet werden, dass einer gläubigen muslimischen Lehrerin in Nordrhein-Westfalen nicht pauschal das Tragen des muslimischen Kopftuches untersagt werden darf.

Die überproportionale Beschulung von Kindern aus Roma-Familien in Sonderschulen kann eine Diskriminierung darstellen

Im Februar 2006 veröffentlichte die Große Kammer des EGMR das Urteil, das mit dem Namen »D. H. gegen Tschechische Republik« in die Literatur eingegangen ist. Kinder aus Roma-Familien waren überproportional oft in Sonderschulen beschult worden. 18 betroffene Schüler*innen hatten geklagt und nach sieben Jahren Klageweg Recht bekommen. Zwischen 1996 und 1999 waren die 18 klagenden Kinder aus Roma-Familien in der Umgebung von Ostrava, das im Osten der Tschechischen Republik liegt und einen großen Anteil an Roma-Bevölkerung aufweist, in Sonderschulen für geistig behinderte Kinder beschult worden. Alle schulpflichtigen Kinder mussten zu diesem Zeitpunkt in der Tschechischen Republik einen gleichartigen Einstufungstest durchlaufen. Einige unabhängige Stellen hatten Zweifel angemeldet, dass die Tests adäquat gewesen seien und die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) schätzte die Weiterleitung der Roma-Kinder in Sonderschulen als »quasi-automatisch« ein.¹ Diese Kommission ist eine in der Struktur des Europarates verankerte Expertengruppe zu Rassismus. Sie erhält turnusmäßig Berichte der Mitgliedsstaaten bezüglich Rassismus und schätzt diese ein. Länderberichte werden erstellt und beinhalten konkrete Empfehlungen zur Bearbeitung von Rassismus.

Die Zustimmung der Eltern war zwar eingeholt worden, jedoch stuft das Gericht diese Zustimmung als nicht ausreichend informiert ein. In tschechischen Sonderschulen wurden nur eingeschränkte Curricula gelehrt. Den Eltern waren die Konsequenzen dieser reduzierten Curricula nicht ausreichend verdeutlicht worden.

Obwohl in der Region um Ostrava der Anteil der Roma-Bevölkerung unter 5 Prozent liegt, lag nach unterschiedlichen Einschätzungen internationaler Stellen der Anteil der Roma-Kinder in Sonderschulen zumeist über 50 Prozent.²

Mit Hilfe des Europäischen Romarechtszentrums (ERRC) erhoben die Schüler*innen Klage bei nationalen Gerichten. Da dort keine Diskriminierung festgestellt wurde, erhoben sie im Jahr 2000 Klage beim Europäischen Menschenrechtsgerichtshof auf der Grundlage des Art. 14 der Menschenrechtskonvention. Dieser besagt, dass: »*Der Genuß der in dieser Konvention anerkannten Rechte und Freiheiten ist ohne Diskriminierung insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder eines sonstigen Status zu gewährleisten.*«

1 Siehe: Menschenrechtsgerichtshof des Europarates, Fall D. H. und Andere gegen Tschechische Republik (Az. 5 7325/00), Absatz 200.

2 Siehe: Menschenrechtsgerichtshof des Europarates, Fall D. H. und Andere gegen Tschechische Republik (Az. 5 7325/00), Absatz 192.

Dort wurde den Kläger*innen zunächst nicht Recht gegeben. In einer weiteren Verhandlung der Großen Kammer wurde dann im Februar 2006 ein denkwürdiges Urteil gefällt:

Der Gerichtshof erkannte die zu entscheidende Sachlage erstmals als Diskriminierung (Art. 14) in einer staatlichen Schule an. Er unterstrich, dass eine Segregation von bestimmten Bevölkerungsgruppen als Diskriminierung einzustufen ist. Diese sei sowohl durch die verschiedenen Statistiken zur Zusammensetzung der Bevölkerung, die die Regierung der Tschechischen Republik bei UN-Gremien vorgelegt hatte, als auch eine Erhebung durch das ERRC bei Schulleiter*innen der Sonderschulen in und um Ostrava, wie viele Kinder aus Roma-Familien in ihren Schulen seien, hinlänglich belegt. Der Gerichtshof würdigte, dass Statistiken – die nach kritischer Prüfung signifikant und glaubwürdig zu sein scheinen – ausreichen, um als Kläger*in den Sachverhalt zu untermauern. Dann würde die Umkehr der Beweislast greifen, die dann die Beweisführung, dass keine Diskriminierung vorliegt, der Beklagtenseite auferlegt.

Gleichermaßen äußerte sich der Gerichtshof dazu, dass keine Absicht vorliegen müsse, um eine Sachlage als Diskriminierung einzustufen. Besonders bei Personen mit der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe muss die Hürde der Rechtfertigung einer unterschiedlichen bzw. schlechteren Behandlung besonders hoch angesetzt werden.

Der EGMR legte eine Entschädigungssumme von 4 000 Euro pro klagender Schüler*in fest.

Dies bedeutet nun für mögliche Fälle von Diskriminierung auch in Deutschland, dass diese vom EGMR gesteckten Rechtsstandards gewahrt werden müssen. Wenn beispielsweise Kinder aus Flüchtlingsfamilien in Willkommensklassen eingeschult werden, ist dies zunächst rechtlich gesehen unproblematisch, solange die Sprachbarriere es nicht erlaubt, Kinder im Regelunterricht zu beschulen. Wäre jedoch der Verbleib in Willkommensklassen über Gebühr lange und der Spracherwerb der zugewanderten Kinder würde sich unverhältnismäßig lange hinziehen, könnten die oben genannten Grundsätze geltend gemacht werden.

Auch die Forderung von Eltern der Eröffnung von Grundschulklassen mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum einen und Klassen mit Schüler*innen mit deutscher Muttersprache auf der anderen Seite – wie dies mitunter in Berlin von Eltern eingefordert und dann entsprechend von Schulleiter*innen umgesetzt wurde – entbehren jeglicher Rechtsgrundlage.

Dass dies jedoch prozesstechnisch nicht einfach ist, wird bereits im Beitrag von Dern/Spangenberg angedeutet. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) postuliert zwar eine Diskriminierungsfreiheit im Bereich Schule, kann jedoch aufgrund der föderalstaatlichen Kompetenzverteilung nicht in das Landesschulrecht ausstrahlen. Erst nach Verabschiedung eines Landesantidiskriminierungsgesetzes – wie dies gegenwärtig in Berlin geplant ist – wäre dann eine gerichtliche Bearbeitung der vermeintlichen Diskriminierung direkt möglich. Ein gangbarer Weg wiederum erscheint es, in Fällen von ethnischer Diskriminierung in der Schule, sich direkt der An-

tirassismusrichtlinie RL 2000/43/EG³ zu bedienen, soweit die Diskriminierung hinlänglich konkret und die Richtlinie somit unmittelbar anwendbar ist.

Abwägung der Religionsfreiheit in der Schule

Der hier folgende Fall setzt nicht an der Perspektive der Schüler*innen, sondern der Lehrer*innen an. Auch ihnen steht ein Recht auf Gleichbehandlung in ihrem Arbeitsverhältnis zu. Ihr Recht auf freie Religionsausübung als einem fundamentalen Grundrecht ist mit dem Recht auf religiöse Neutralität bzw. mit dem Recht auf Ausübung einer anderen Religion der Schüler*innen abzuwägen.

Dieser Sachverhalt wurde in den vergangenen Jahren in Frankreich exzessiv debattiert und die staatliche Neutralität (der Schule) auf die Schüler*innen ausgeweitet. Entsprechend wurden gesetzliche Regelungen eingeführt, die es muslimischen Schülerinnen, die sich entschlossen haben ein Kopftuch zu tragen, verbietet, diese in der Schule zu tragen. In Deutschland wurde dieser Sachverhalt weniger in der Öffentlichkeit und stärker in Gerichten bearbeitet.

Auf der Grundlage eines Urteils des Bundesverfassungsgerichtes des Jahres 2003 beschlossen die Bundesländer jeweilige Regelungen, die die Neutralität von Lehrer*innen zum Inhalt hatten. Bayern wählte hier den Weg, das christliche Kreuz insoweit zu erlauben, dass nur auf Wunsch von Eltern oder Schülern das Kreuz im Klassenzimmer angenommen werden soll, das muslimische Kopftuch der Lehrerin jedoch verboten ist. Berlin entschied sich für ein striktes Neutralitätsgebot bezüglich aller religiösen Symbole. Nordrhein-Westfalen verbot ab 2005 in § 57 Abs. 4 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes eine religiöse Bekundung von Lehrer*innen, da dies eine Gefahr für den Schulfrieden darstelle. Dieser Paragraph führt aus: *»Lehrerinnen und Lehrer dürfen in der Schule keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnlichen äußeren Bekundungen abgeben, die geeignet sind die Neutralität des Landes gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Schulfrieden zu gefährden oder zu stören«.*

Eine in Deutschland geborene Frau muslimischen Glaubens arbeitete als Sozialpädagogin in einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Nach der erwähnten Änderung des Schulgesetzes wurde die Sozialpädagogin in ihrer Schule aufgefordert das Kopftuch abzunehmen. Sie ersetzte das Kopftuch mit einer Baskenmütze. Hierauf wurde ihr eine Abmahnung ausgesprochen, denn das »religiös motivierte Tragen einer kopftuchähnlichen Kopfbedeckung in der Schule entfalte Signalwirkung und mache religiöse Zusammenhänge für außenstehende Beobachter sichtbar. So könne der Schulfrieden gefährdet werden«⁴.

3 Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft.

4 Siehe: Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 27. Januar 2017 1 BvR 471/10, Randnummer 9.

Die Betroffene reichte 2005 eine Klage beim Arbeitsgericht ein. Bis zum Urteil des Bundesarbeitsgericht 2009 wurde ihrer Klage nicht stattgegeben. Das Bundesverfassungsgericht wurde angerufen, das wiederum 2015 dann sein Urteil verkündete. Dies betont bei Lehrkräften in öffentlichen bekenntnisoffenen Gemeinschaftsschulen in NRW den Schutz des Grundrechtes auf Glaubens- und Bekenntnisfreiheit und erlaubt, aus religiösen Gründen ein islamisches Kopftuch zu tragen. Das Tragen eines Kopftuches sei eben nicht abstrakt geeignet den Schulfrieden zu stören. Das Verbot sei unverhältnismäßig, um die staatliche Neutralität herzustellen. Sollte es jedoch in bestimmten Schulen zu substantziellen Konfliktlagen über das richtige religiöse Verhalten kommen und somit der Schulfrieden hinreichend konkret gefährdet sein, sieht das Bundesverfassungsgericht es als gerechtfertigt an in solchen Situationen beispielsweise ein Kopftuchverbot für einen gewissen Zeitraum auszusprechen. Ein solches Verbot darf keine Religion stärker treffen als eine andere. Alle Religionen sind hier grundsätzlich unterschiedslos zu behandeln.⁵ »Das gilt zumal vor dem Hintergrund, dass es gerade die Aufgabe namentlich der als ›bekenntnisoffen‹ bezeichneten Gemeinschaftsschule ist, den Schülerinnen und Schülern Toleranz auch gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen zu vermitteln, da Schule offen zu sein hat für christliche, für muslimische und andere religiöse und weltanschauliche Inhalte und Werte. Dieses Ideal muss im Interesse einer ausgleichenden, effektiven Grundrechtsverwirklichung in der Gemeinschaftsschule auch gelebt werden dürfen.«⁶

Diese Einschätzung des Bundesverfassungsgerichtes hat zunächst nur eine Auswirkung auf das nordrhein-westfälische Schulgesetz, das zwischenzeitlich geändert wurde. Andere Schulgesetze – wie beispielsweise das bayerische – bleiben hiervon jedoch formell unberührt.

Sollten in Schulen Spannungen auftreten, weil in der Schulkantine kein schweinefleischfreies Gericht zur Verfügung steht, muslimische Mädchen im ›Burkini‹ nicht am Schwimmunterricht teilnehmen können oder das Morgengebet obligatorisch von allen Schüler*innen – gleichwohl welcher Religionszugehörigkeit oder Konfessionslosigkeit – besucht werden muss, kann dies den Schulfrieden stören. Ausschlaggebend ist, ob in solchen Problemlagen die Perspektive der vermeintlichen Mehrheit eingenommen wird, derer sich die Minderheit unterzuordnen hat, oder ob ein für die Situation angemessener Ausgleich der verschiedenen Interessen angestrebt wird. Ersteres scheint in den letzten Jahren eine Renaissance zu erfahren. Letztes scheint jedoch erheblich vielversprechender um eine umsichtige, auf Ausgleich und Gleichbehandlung ausgerichtete Schulpolitik zu ermöglichen.

Auch wenn die beiden hier vorgestellten Gerichtsurteile nicht direkt auf konkrete offensichtliche Sachverhalte in deutschen Schulen in allen Bundesländern übertragbar

5 Siehe: Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 27. Januar 2017 1 BvR 471/10, Leitsätze 1–4.

6 Siehe: Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 27. Januar 2017 1 BvR 471/10, Randnummer 115.

sind, geben sie Orientierung, wie in konkreten Problemlagen gehandelt werden sollte. Nicht nur die Urteile sondern auch Länderberichte verschiedener Gremien der Vereinten Nationen, wie beispielsweise das Antirassismus-Komitee, der Ausschuss für die Rechte des Kindes oder internationale Konventionen, wie zum Beispiel das Rahmenübereinkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten sind Referenzrahmen, die im konkreten Schulalltag Anwendung finden können und sollten.

Vergleichbares gilt für Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen. Hier kann die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die von Deutschland 2009 ratifiziert wurde, als positives Vorbild aufgeführt werden. Sie leitete beispielsweise die inklusive Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung in die Wege, auch ohne den Klageweg beschreiten zu müssen.

Ein Gespräch mit Sybille Hoffmann und Hakan Turan

»Es geht um einen Paradigmenwechsel«

Antidiskriminierung und individuelle Förderung

Andreas Foitzik: Sybille, du bist nicht nur Gymnasiallehrerin, sondern auch Fachreferentin beim Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (LS). Dort arbeitest du zu den Themenbereichen Bildung und Migration, Extremismusprävention und individuelle Förderung. Was genau umfasst das Konzept der individuellen Förderung und welche Potenziale, auch mit Blick auf Antidiskriminierung im Bereich Schule, stecken in diesem Ansatz?

Sybille Hoffmann: Grundlegend würde ich sagen, dass individuelle Förderung, genau wie Ansätze zur diskriminierungskritischen Schulentwicklung, sehr stark an den Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften ansetzt. Denn hier geht es um einen Paradigmenwechsel in unserer Vorstellung davon, was Lehren und was Lernen eigentlich ist. Konzepte zur Umsetzung von individueller Förderung beinhalten einen wichtigen Perspektivwechsel: Statt Lernende als Objekte eines Unterrichts zu sehen, der zentral für alle Lernenden dieselben Lerninhalte zur selben Zeit und im gleichen Tempo zur Verfügung stellt, werden die Lernenden hier zu Subjekten des eigenen Lernens. Sie planen, steuern, überprüfen und reflektieren ihre eigenen individuellen Lernwege. Deswegen sprechen wir statt von individueller Förderung auch gern von individualisiertem Lernen. Lernen ist immer ein sehr individueller Prozess, den letztendlich die Schüler*innen steuern.

Die Lehrkraft rückt dadurch in eine ganz andere Rolle, weg von der Idee, alle Lernprozesse vollständig kontrollieren zu müssen und für alles, was im Unterricht geschieht, allein verantwortlich zu sein. Stattdessen geht es eher um das Bereitstellen einer geeigneten Lernumgebung und das Begleiten der individuellen Lernprozesse.

Es handelt sich bei diesem Paradigmenwechsel also um einen Vorgang, in dem die Lehrkraft bestimmte Prozesse an die lernenden Subjekte abgibt und in bestimmten Phasen eher in eine beobachtende und beratende Rolle kommt. An den Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg zum Beispiel unterstützen Lehrkräfte Schüler*innen in Coachinggesprächen bei der Lernprozessplanung und -reflexion. Dieses neue Verständnis der eigenen Rolle fällt, glaube ich, anfangs sehr schwer, weil wir als Lehrkräfte so sozialisiert sind, dass wir denken, zu jeder Minute alles im Griff haben zu müssen und für alles verantwortlich zu sein. Das ist aber nicht möglich, und zwar ganz unabhängig von der Klassengröße. Ich kann zwar weitgehend sicherstellen, dass es keine Störungen gibt und dass der Unterricht in der geplanten Zeit abläuft, ich habe aber keine Kontrolle darüber, ob wirklich jedes Kind zuhört, alles aufnimmt, versteht, reflektiert – also ob das, was der Unterricht vermitteln sollte, auch wirklich bei jedem

Kind angekommen ist. Lernen ist wie gesagt ein sehr individueller Prozess, der im Inneren abläuft, und daran kann ich als Lehrkraft nur bedingt Anteil haben.

Es geht letztlich darum, als Lehrkraft Verantwortung abzugeben oder besser gesagt: Verantwortung zu teilen. Das ist sehr grundlegend. Natürlich werde ich deswegen nicht aufhören, im Unterricht zentrale Inhalte zu vermitteln oder einen Lehrervortrag zu halten. Es geht eher darum, in bestimmten Phasen mich auch gezielt zurückzunehmen und stärker eine beobachtende und begleitende Rolle einzunehmen.

Damit verbunden ist ein zweiter Paradigmenwechsel: In Deutschland ist lange das Homogenitätsparadigma stark vorherrschend gewesen. Wir haben jahrelang gedacht, dass wir bestmöglich fördern, wenn wir scheinbar homogene Gruppen bilden. Heute sagen wir dagegen, dass wir nur dann bestmöglich fördern können, wenn wir das Individuum in den Blick nehmen, mit allen Differenzlinien, Lernvoraussetzungen, Interessen, und gezielt danach schauen, was jede*r Einzelne braucht. Dann muss sich der*die Einzelne nicht mehr dem Niveau der Lerngruppe anpassen und diese im schlimmsten Fall verlassen, sondern bleibt Teil einer Lerngruppe, die sowieso nie homogen sein kann. Es geht also darum, die Heterogenität in Lerngruppen als Normalfall anzuerkennen und Probleme nicht durch das Bilden möglichst homogener Gruppen lösen zu wollen. Das ist der zweite große Paradigmenwechsel.

Andreas Foitzik: Und du würdest sagen, darin liegt auch eine Chance für gezieltere Antidiskriminierungsarbeit, weil man mit diesem Perspektivwechsel die individuellen Hintergründe von Kindern und Jugendlichen stärker im Blick hat?

Sybille Hoffmann: Auf jeden Fall. Individuelle Förderung zielt von der Idee auf eine differenzierte Wahrnehmung der*s einzelnen Schüler*in sowie auf die Stärkung der Lernenden, die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und auf mehr Eigenverantwortung im Lernprozess. Antidiskriminierungsarbeit thematisiert gruppenbezogene defizitäre Zuschreibungen und Stereotypisierungen sowie damit verbundene Entscheidungen (zum Beispiel Empfehlungen für Schularten, Abschlüsse, Besuch von Förderkursen). Ziel ist es auch hier, das Individuum zu stärken und ihm die volle Entfaltung seiner*ihrer Potenziale zu ermöglichen. Letztendlich geht es darum, effektive Lernumgebungen zu schaffen, die wirksames Lernen fördern und es jedem Kind ermöglichen, sein volles Potenzial zu entwickeln.

Im Bildungsprojekt *Innovative Learning Environments (ILE)* der OECD wurden insgesamt sieben Qualitätskriterien für Lernumgebungen entwickelt. Viele dieser Kriterien sind in die Entwicklung von Konzepten für individuelle Förderung an Schulen eingeflossen (Dumont/Istance/Benavides 2015). Eines dieser Kriterien ist der Fokus auf die Schüler*innen als wichtigste handelnde Akteur*innen.

Bei individueller Förderung lautet die Frage nicht, was der*die Lehrer*in im Einzelnen unterrichtet hat, sondern: Was kann der*die Schüler*in? Es findet ein Wechsel von der Lehrer- zur Schüler*innenperspektive, ein Fokus auf die Fähigkeiten von Schüler*innen anstatt auf den Lernstoff statt. Eine solche Kompetenzorientierung ha-

ben wir in Baden-Württemberg schon seit 2004 in den Bildungsplänen verankert. Individuelle Förderung geht noch einen Schritt weiter, weg von dem, was eine Klasse kann, zu dem, was der*die Einzelne kann. Wenn wir den Blick weg von einer Lerngruppe und bewusst auf das Individuum richten, ist es wichtig zu wissen, was der*die Einzelne für Fähigkeiten entwickelt hat beziehungsweise was er*sie erreicht hat. Es geht also weniger um die Gruppe als um das einzelne Kind.

Der Fokus ist dadurch stark ressourcenorientiert, also darauf ausgerichtet, was ein Kind kann und nicht darauf, welche Fehler es gemacht hat. Die gängige Bewertungspraxis ist häufig noch stark defizitorientiert. Schüler*innen fragen nach Klassenarbeiten oft: »Wo habe ich einen Fehler gemacht, wo wurde mir ein Punkt abgezogen oder wo habe ich diese Erwartung nicht ganz erfüllt?« Wenn wir individuell fördern, muss die Frage lauten: »Was habe ich gelernt, welche Fortschritte habe ich gemacht, was kann ich?« So etwas stärkt.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die intrapersonelle Heterogenität: Individuelle Förderung schaut nicht nur auf die Unterschiede innerhalb einer Gruppe, sondern nimmt sehr genau in den Blick, in welchen einzelnen Teilbereichen ein Kind etwas kann und wo es noch Schwierigkeiten hat. In welchen Fächern sind die Kompetenzen und Teilkompetenzen wie entwickelt? Aus dieser Perspektive gibt es dann nicht mehr die Labels »Ich bin Hauptschüler« oder »Ich bin Realschüler«. Es gibt streng genommen nicht mal mehr »Ich bin gut oder schlecht in Mathe«. Kaum jemand ist in einem Fach durchweg »schlecht« oder »gut«. Vielleicht kann ein Kind nicht gut Englisch sprechen, aber dafür wunderbar Englisch lesen.

Es geht also darum, differenziert zu schauen, wo individuelle Kompetenzen gut ausgeprägt sind und wo vielleicht noch ein bisschen mehr gearbeitet werden muss. Und dann überlege ich ganz individuell, was dieses Kind oder diese*r Jugendliche braucht, um sich gezielt zu verbessern. Aus dieser Perspektive kann man zwar für bestimmte Übungsphasen leistungshomogene Gruppen bilden, weil dies in bestimmten Situationen sinnvoll sein kann, aber diese Gruppen sind dann durchlässig, veränderbar und dadurch nicht mehr so stark mit dem Selbstbild der Schüler*innen verknüpft. Für das Selbstkonzept macht es einen großen Unterschied, ob ich in bestimmten (Teil-)Kompetenzbereichen für eine Weile auf niedrigerem Niveau arbeite oder ob ich meine Lerngruppe verlassen muss (weil ich die Klasse wiederholen oder gar die Schule verlassen muss).

Andreas Foitzik: Der Paradigmenwechsel, von dem du sprichst, wäre ja auch eine wichtige Weiterentwicklung in Richtung der Impulse, die aus der Migrationspädagogik kommen. Die »Ausländerpädagogik« hatte immer einen sehr defizitären Blick, also im Sinne einer kompensatorischen Pädagogik nach dem Motto: »Was können die nicht und wie machen wir sie fit, damit sie hier auch mitspielen können?« Aber auch in Teilen der »Interkulturellen Pädagogik« ist immer noch viel zu wenig das Individuum, sondern stark das Gegenüber als Vertreter*in einer »anderen Kultur« im Blick.

Hakan, du bildest am Stuttgarter Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Gymnasialreferendar*innen in Pädagogik sowie im neuen Fach Islamische Religionslehre aus. Inwieweit sind aus deiner Sicht beide Strömungen, die Ausländerpädagogik und diese Form der Interkulturellen Pädagogik, noch in der Institution Schule verankert, sodass dies auch ein Hindernis werden könnte, um das Konzept »Individuelle Förderung« umzusetzen?

Hakan Turan: Nach meiner Wahrnehmung sind sich viele Lehrer*innen bewusst, dass man Interkulturalität oder Migrationshintergründe berücksichtigen und stärker in den Fokus nehmen muss. Aber nur wenige haben eine klare und begründete Vorstellung davon, wie man das genau machen sollte. Das führt zu einer zunehmenden Verunsicherung hinsichtlich dieses Themas, auch bei gleichzeitiger Aufgeschlossenheit dafür.

In der Praxis muss man auf diesem Feld ja permanent Entscheidungen treffen und Deutungsprozesse vornehmen, etwa wenn ein problematisches Schüler*innenverhalten irgendwie »fremdkulturell« aufgeladen wirkt. Gleichzeitig gibt es einen breiten politischen und medialen Diskurs über das Thema, der stark polarisierend ist und auch verunsichert.

Diese Aspekte tragen dazu bei, dass interkulturelle Kompetenz oft als rasch anzueignende Kenntnis listenförmiger Kochrezepte für den Umgang mit Schüler*innen aus vermeintlich völlig anderen Kulturen missverstanden wird. Das ist das genaue Gegenteil von Individualisierung, mag der Wille dahinter noch so gut sein. Wir brauchen also noch weitere Dinge, damit bei Lehrkräften konstruktive Einstellungen und Haltungen zur Interkulturalität gefördert werden können und diese für die Schulpraxis fruchtbar werden.

Zum einen müssen die von Lehrer*innen mitgebrachten Vorstellungen und Konzepte von »Kultur«, »Identität« und »Interkulturalität« aufgegriffen und kritisch weiterentwickelt werden, und zwar unter Berücksichtigung der unüberschaubaren, also nicht vorhersehbaren und entzifferbaren kulturellen Situation in den Klassenzimmern. Zum anderen sollte dies anhand konkreter Fallbeispiele aus dem Schulalltag erfolgen. Es ist klar, dass das Themen für die Lehrerausbildung sein müssten. Meiner Beobachtung nach werden diese Aspekte aber in keiner der drei Phasen der Lehrerausbildung auch nur annähernd in ausreichendem Maße bearbeitet, obwohl das Thema Interkulturalität eine der anspruchsvollsten Baustellen in der Schulpraxis darstellt. Das Ergebnis ist, dass viele Lehrer*innen in der realen Klassensituation auf dasjenige Interkulturalitätsverständnis zurückgreifen, das sie während ihrer eigenen Sozialisation entwickelt haben. Interkulturelle Kompetenz ist im Moment daher oft eher Glückssache als eine etablierte Säule der Lehrerausbildung.

Dabei bietet ein Interkulturalitätsverständnis, das das Individuum ins Zentrum stellt, Perspektiven an, die nach meiner Erfahrung für viele Lehrkräfte ebenso ungewöhnlich wie einleuchtend sind. Um es an einem Beispiel festzumachen: Man übersieht oft, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren

und aufgewachsen sind, nicht einfach einer vermeintlich »fremden Kultur« angehören – wenn es so etwas wie einheitliche Kulturen gäbe, denen man angehören könnte –, sondern sie sind immer zutiefst geprägt von mindestens zwei Kulturen, oder genauer: kulturell wirksamen Milieus. Damit gehören sie per Sozialisation immer auch schon zu beiden Kultursphären. Das kann zum einen der kulturelle Einfluss ihrer beispielsweise türkischen Familie sein. Mindestens so bedeutsam ist aber auch die starke Prägung durch ihr deutsches Umfeld und die damit verbundenen kulturellen Erfahrungen und Praktiken. Denn diese Schüler*innen sind ja selbst meist keine Migrant*innen, sondern stehen schon seit ihrer frühesten Kindheit mitten in der deutschen Gesellschaft, zum Beispiel in der KiTa, im Kindergarten, in der Schule, aber auch durch Medien und Alltagserfahrungen.

Das bedeutet, dass diese Kinder über viele Jahre sehr unterschiedliche kulturelle Prägungen in sich aufnehmen und diese meist ohne Hilfe unter einen Hut bringen müssen. Die damit verbundene Mühe wird oft übersehen oder unterschätzt. In jedem Fall ist es mit Sicherheit falsch, als kulturellen Hintergrund eines in Deutschland geborenen und aufgewachsenen arabischstämmigen Schülers einseitig nur »arabische«, »orientalische« oder »islamische Kultur« zu nennen, da er mindestens so sehr auch einen »deutschen« Anteil in sich trägt. Spätestens nach 15 000 Stunden regulärem Schulunterricht ist etwas anderes auch nicht denkbar.

Obwohl dieser Zusammenhang für die meisten einleuchtend klingt, lässt sich beobachten, dass auch von erfahrenen Lehrkräften – und zwar gerade in kritischen Situationen, wenn es zum Beispiel darum geht, Defizite zu erklären – plötzlich der vermeintliche kulturelle Background als Begründung herangezogen wird.

Es wird also oft pauschal kulturalisiert, statt das Individuum mit seiner spezifischen Lebenssituation in den Blick zu nehmen. Hinzu kommt, dass sich Lehrer*innen die vermeintlich »fremden Kulturen« oft als eine homogene Gruppe mit klar benennbaren Werten und Normen vorstellen, die irgendwie weitervererbt werden. Und dazu reicht es scheinbar schon aus, schwarzes Haar zu haben, schon ist man mittendrin in dieser »völlig fremden Kultur«. Darum sollten kulturalisierende Denkmuster und ihre pädagogischen Negativfolgen viel stärker in den Fokus der Lehrer*innenausbildung treten.

Oft begegnet man bei Lehrkräften auch einem festen Glauben, dass das Individuum durch seinen oder ihren »kulturellen Hintergrund« schon so weit vorprägt ist, dass man gar nicht mehr viel daran ändern kann. Das beginnt zum Beispiel bei Grammatikfehlern, die Schüler*innen machen. Da kommt dann oft als Erklärung: »Ja, das kommt halt daher, dass er oder sie zu Hause mit einer anderen Sprache aufgewachsen ist.« Dabei könnte man dem praktisch entgegenwirken, indem man zum Beispiel konkret die Grammatikregeln bespricht, die Schwierigkeiten machen. Aber ich erlebe leider manchmal, dass Lehrer*innen den vermuteten kulturellen Hintergrund von Kindern als Begründung oder als Entschuldigung dafür nehmen, dass diese eben gewisse sprachliche Kompetenzen nicht mitbringen. Mir sind schon einige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund begegnet, die mir sagten: »Ich wünschte, mein Lehrer hätte

mir damals einfach die Grammatikregel erklärt, die ich gebraucht hätte, anstatt mich immer wieder daran zu erinnern, dass ich eben aufgrund meines fernöstlichen Ursprungs Schwierigkeiten damit hätte.«

Mein Fazit: Schüler*innen bringen kulturelle Prägungen mit, die komplexer sein können, wenn ein Migrationshintergrund vorliegt. Das möchte ich gar nicht bestreiten. Aber diese Prägungen sind sehr vielschichtig und im konkreten Individuum auf eine Art und Weise miteinander verwoben, die ich nicht vorhersehen kann. Das hat die paradoxe Folge, dass ich als Lehrkraft meinen Blick auf das Individuum lenken muss, was aber nur geht, wenn ich es von seinem vermeintlichen kulturellen Background abstrahiere. Ich weiß nämlich überhaupt nicht, welche kulturellen Einflüsse bei diesem Schüler wie realisiert sind. Da habe ich als Lehrer*in keinen Zugriff darauf.

Deswegen würde ich vorschlagen, und das klingt ebenso paradox, dass Lehrer*innen beim Individualisieren eine Perspektive des vorläufigen Nicht-Wissens einnehmen sollten. Eine bewusste Perspektive des forschenden Nicht-Wissens. Das heißt, wenn ich mit einer Schülerin konfrontiert bin: Auch wenn ihr Akzent, ihr Äußeres oder ihr Name mir scheinbar schon alles über ihren Hintergrund verraten, verraten diese Merkmale mir in Wirklichkeit zunächst einmal fast nichts. Nur, dass eine gewisse Wahrscheinlichkeit da ist, die vielleicht ein bisschen höher ist als bei anderen Schüler*innen, dass sie aus einem bestimmten kulturellen Milieu bestimmte Prägungen mitbringt. Aber diese Prägungen können individuell so verschieden sein, dass ich mir als Lehrende*r immer klarmachen muss: Ich selbst aktiviere, sobald ich mit etwas Neuem konfrontiert werde, einfach automatisch gewisse Schemata über vermeintliche »kulturelle Hintergründe«.

Andreas Foitzik: Diese Verunsicherung, die Hakan bei den Lehrkräften schildert, und dieser Wechsel zur Grundannahme des Nicht-Wissens über die individuellen Hintergründe – hängt das auch zusammen mit dem Paradigmenwechsel, den du bereits beschrieben hast, Sybille?

Sybille Hoffmann: Mir gefällt dieser Ansatz des Nicht-Wissens. Dazu muss ich meine eigenen Vorannahmen natürlich hinterfragen. Wenn ich als Lehrkraft im Bewusstsein des Nicht-Wissens auf meine Schüler*innen zugehe, kann ich Kompetenzen kriterienorientiert erheben und daraus Schlüsse für geeignete Lernwege ziehen. Dies sollte man aber nicht nur am Schuljahresanfang, sondern kontinuierlich tun. Wir müssen Schüler*innen während des Lernprozesses ständig Feedback geben und genau schauen, wer wo tatsächlich steht und wer was zu welchem Zeitpunkt braucht. Eine solche Lernprozessdiagnostik trennt dann auch Bewerten von Benoten. Nicht jedes Feedback muss in eine Note münden, die eventuell versetzungs- oder schulartrelevante Konsequenzen hat.

Nehmen wir einmal das Beispiel Klassenarbeiten. Man muss Klassenarbeiten schreiben. Der Umgang damit jedoch kann sehr unterschiedlich sein. Ich kann danach meinen Unterricht ganz unabhängig vom Ergebnis weitermachen. Ich kann aber auch

Klassenarbeiten nutzen, um individuelles Feedback zu geben. Daraus kann ich dann mit den einzelnen Schüler*innen schauen, was sie konkret brauchen, und daraus individuelle Lernziele und Lernwege ableiten.

Was einzelne Schüler*innen brauchen oder können, hat meist wenig mit dem sogenannten kulturellen Hintergrund zu tun. Eine wichtige Rolle spielt aber das individuelle Vorwissen, und das muss erhoben und aktiviert werden. Wir müssen auch vorsichtig sein, was wir an Wissen voraussetzen. Nicht jede muslimisch sozialisierte Schülerin möchte im Unterricht zum Thema Islam befragt werden; nicht jeder Schwarze Schüler möchte automatisch Rassismusexperte sein. Wir sollten solche Zuschreibungen reflektieren und vermeiden.

Andreas Foitzik: In diesem Ansatz der individuellen Förderung steckt aus meiner Sicht auch Potenzial, um gegen unbewusste Prozesse institutioneller Diskriminierung zu wirken (siehe dazu auch den Beitrag von Christine Riegel und Ulrike Hormel in diesem Band). Ich sehe die einzelnen Schüler*innen dann nicht mehr im Durchschnitt ihrer Gesamtleistungen und entscheide so, welche Schulform ich empfehle, sondern kann in jedem Fach und bei jeder Kompetenz eine differenzierte Diagnose erstellen und dies anerkennen.

Eine neu migrierte Schülerin hätte damit zum Beispiel viel bessere Chancen, in bestimmten Fächern schneller voranzukommen und sich selbst als jemand zu erfahren, die etwas kann, und nicht nur als jemand, die etwas nicht kann. Und trotzdem stellt sich mir die Frage, ob es nicht gewissermaßen auch in dieser individuellen Förderung ein Einfallstor für Kategorisierungen gibt: Wenn ich mich aufgrund von kulturalisierendem Denken gar nicht erst auf eine unvoreingenommene individuelle Begegnung einlasse, können sich dann nicht gegen mein eigenes Wollen diskriminierende Effekte einschleichen?

Sybille Hoffmann: Ich denke, das ist schon eine Gefahr. Wie Hakan schon ausgeführt hat, gibt es unter Lehrkräften, so wie auch in der Gesamtbevölkerung, stereotypisierende Vorstellungen von »anderen Kulturen«. Stereotype Annahmen sind weit verbreitet und ich muss mir bewusst sein, dass ich als Lehrkraft davon nicht frei bin. Gesellschaftliche stigmatisierende Diskurse (zum Beispiel über »den« Islam oder »die« Muslime) machen ja vor Schulen nicht halt. Sie wirken auf die Menschen ein, die in der Schule arbeiten, und finden sich auch in Schulbüchern und Lernmaterialien.¹

Um meine Schüler*innen wirklich individuell wahrnehmen zu können, muss ich mir dessen bewusst sein und aufpassen, dass ich solche stigmatisierenden Diskurse in der Schule nicht reproduziere. Wen sehe ich als »fremd«? Wer ist für mich »zugehörig«? Welche Bilder habe ich über sogenannte »andere Kulturen« und welchen Schüler*innen schreibe ich diese Bilder zu? Wie attribuiere ich welches Verhalten, vor al-

1 Vgl. die Studien des Georg-Eckert-Instituts für Schulbuchforschung: »Migration im Schulbuch« (2015) und »Keine Chance auf Zugehörigkeit« über Islam und Muslime in Schulbüchern (2011).

lem, wenn es um sozial unerwünschtes Verhalten geht? Schreibe ich das einem anderen »kulturellen Hintergrund« zu oder vielleicht einfach nur einem pubertären Verhalten? Erst wenn ich kontinuierlich meine eigenen Bilder und mein eigenes Handeln hinterfrage, kann ich davon ausgehen, dass ich meine Schüler*innen in ihrer ganzen Individualität wahrnehmen kann.

Dabei können auch reflektierte Lehrkräfte immer wieder in die Pauschalisierungsfalle tappen. Ich selbst kann mich an mehrere Situationen in der Schule erinnern, wo ich kulturalisierende Annahmen gemacht habe oder mit besten Absichten im Unterricht Rassismus reproduziert habe. Entscheidend ist dabei aber auch, wie ich dann mit solchen Fehlern umgehe, vor allem wenn mich Schüler*innen darauf aufmerksam machen. Bestehe ich auf meiner Deutung der Situation und spiele sogar meine Machtposition aus? Oder höre ich erst einmal zu und überdenke mein Verhalten? Dann kann ich nämlich versuchen, aus der Situation zu lernen und es beim nächsten Mal besser zu machen.

Was glaube ich auch sehr wichtig ist, weil das ein Fallstrick von individueller Förderung sein kann, ist das Thema Lesekompetenz von Schüler*innen. Wenn individuelle Förderung konsequent umgesetzt wird, bedeutet das letztendlich, dass die Lernenden zu Expert*innen für ihr eigenes Lernen werden. In bestimmten Phasen, die zum Beispiel fest im Stundenplan verankert sein können, haben die Schüler*innen dann individuelle Lernzeit. Die Lehrkräfte haben in diesen Phasen vorwiegend beratende und begleitende Funktion. Dabei spielt dann die Lesekompetenz aber eine sehr zentrale Rolle. Die Schüler*innen arbeiten – allein oder in Gruppen – an ihren Lernmaterialien und prüfen ihre Ergebnisse teilweise auch selbstständig. Dazu muss ich als Lernende*r jedoch verstehen, was von mir verlangt wird, anhand welcher Materialien ich mir Hilfe holen kann und wie ich meine Ergebnisse auswerte. Überspitzt gesagt: Wenn individuelle Förderung schlecht umgesetzt wird, dann lässt man die Schüler*innen schlicht allein mit den Lernmaterialien, mit denen diese dann irgendwie klarkommen müssen. Unter Umständen sind die Kinder und Jugendlichen mit den Texten dann aber völlig überfordert. Außerhalb des Fremdsprachenunterrichts werden die meisten Texte auch deutschsprachig sein. Man müsste dringend darüber nachdenken, wie Mehrsprachigkeit in diesem Konzept berücksichtigt werden kann. Schlecht umgesetzt kann das Ganze auf jeden Fall kontraproduktive Effekte haben und zu einer Überforderung von Schüler*innen führen. Und nicht nur mit Blick auf die Dimensionen Kultur oder Migration, sondern auch in Bezug auf andere Differenzlinien wie Sozialmilieu, seelische und körperliche Gesundheit usw. Wenn Schüler*innen nicht die nötige Unterstützung zum selbstgesteuerten Lernen bekommen, kann das diskriminierende Effekte haben.

Andreas Foitzik: Diskriminierung kann immer beide Aspekte haben: Einerseits die Reduzierung der Person auf ein Merkmal, wie das etwa die Schriftstellerin Chimamanda Adichie (2009) sagt – wenn man nur *eine* »Geschichte«, ein Bild, eine »Schublade« über eine Person wahrnimmt und sie zur maßgeblichen Geschichte macht. Oder

dass man andererseits *diese eine* Geschichte nicht mehr wahrnimmt, obwohl diese mit dem Menschen ja zweifellos etwas macht und sie*ihn prägt. Dann sehe ich nur noch den Alexander, den Mehmet und die Ayşe vor mir und mir ist völlig egal, welche Hintergründe und Geschichten die haben. Ich will sie nur individuell fördern.

In diesem zweiten Bereich sehe ich die Gefahr, dass ich dann eben real existierende Unterschiede und Ungleichheiten, wie du sie ja auch beschrieben hast, zum Beispiel die Lesekompetenz oder die Deutschkenntnisse, nicht berücksichtige. Und das, obwohl ja gerade das Konzept der individuellen Förderung Antworten auf den Umgang mit Heterogenität hat, nicht zuletzt, weil es aus der Inklusionspädagogik kommt und zum Beispiel in inklusiven Schulen bei Kindern mit Handicaps angewandt wird, wo ja auch die Frage da sein müsste, wie ich es als Lehrkraft schaffe, mit völlig unterschiedlichen Voraussetzungen umzugehen. Also gibt es im Konzept der individuellen Förderung Antworten auf diese Frage, ob die Hintergründe mitbedacht werden?

Sybille Hoffman: Grundsätzlich sollten die Hintergründe in ihrer Verschränktheit und die individuellen Lernvoraussetzungen jederzeit mitbedacht werden. Zentral ist dabei immer eine individuelle Eingangs- beziehungsweise Prozessdiagnostik, die unbedingt die Lesekompetenzen aber auch Lernstrategien miteinbeziehen sollte. Im Bildungsplan von Baden-Württemberg haben wir neben den inhaltsbezogenen Kompetenzen sogenannte prozessbezogene Kompetenzen verankert. Diese beziehen sich ganz unabhängig von Inhalten auf übergreifende, allgemeine, das Fach betreffende Kompetenzen, die sich fortlaufend über die Lernjahre herausbilden. Darunter fallen auch fachspezifische Lernmethoden und Lernstrategien, die Schüler*innen dazu befähigen, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen.² Lesekompetenz und das Beherrschen von solchen Lernstrategien sind essentiell wichtig für selbstgesteuertes Lernen.

Durch den Rollenwechsel, den ich als Lehrkraft während individualisierter Lernphasen vollziehe, bin ich eher in einer beobachtenden und beratenden Rolle. In Coachinggesprächen und in der Lernberatung komme ich einem Kind dann auch sehr nahe. Viel näher, als wenn ich immer nur »meine Klasse« vor mir habe. So kann ich viel eher wahrnehmen, was ein Kind zu welchem Zeitpunkt braucht und wie ich es bestmöglich unterstützen kann.

Hakan Turan: Ich denke, das ist ein wichtiger Punkt, denn die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen ist letztlich mindestens so wichtig wie geeignete diagnostische Tools, gerade auch für die unplanbaren Inhalte und Wendungen solcher Gespräche. Dabei kommt es auch darauf an, den Schüler*innen zu vermitteln, dass Vertrauen und ein grundsätzlicher Glaube an ihr Potenzial da ist und dass die Lehrkräfte sich durch die Unterstützung im Zuge dieses Prozesses ein Stück weit selbst überflüssig machen möchten.

2 Siehe die allgemeine Einführung des Kultusministeriums Baden-Württemberg zu den Bildungsplänen (2016): http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG

Sybille Hoffmann: Dann sind Aufmerksamkeit und Unterstützung auch nicht nur defizitorientiert, sondern können als etwas Positives erlebt werden. Wir gehen immer noch von einem Förderbegriff aus, nach dessen Logik nur die »Schwachen« gefördert werden und die Anderen von allein mitlaufen. (Individuelle) Förderung ist aber etwas, was allen zusteht.

Schüler*innen haben auch oft die Idee: »Um Gottes Willen, ich habe etwas angestellt, es ist wieder etwas Schlimmes passiert«, wenn eine Lehrkraft mit ihnen sprechen oder sie beim Lernen unterstützen möchte. Schnell gehen sie davon aus, dass sie etwas falsch gemacht haben oder mit ihnen etwas nicht stimmt.

Dabei ist Aufmerksamkeit eigentlich etwas sehr Lernförderliches und sollte von Schüler*innen auch als stärkend erlebt werden. Wenn es durch die Implementierung von Konzepten zur individuellen Förderung in Schulen »normal« wird, dass Lehrer*innen individuellen Schüler*innen bewusst Zeit schenken und sie gezielt beobachten, beraten und unterstützen, dann ist sehr viel gewonnen. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*in kann wachsen und Schüler*innen können von individueller Zeit und Aufmerksamkeit profitieren.

Was ich einem Kind vertraue, hat auch Auswirkungen darauf, wie ich dieses Kind im Unterricht behandle. In der Studie »Vielfalt im Klassenzimmer« (2017) wurde nachgewiesen, dass Lehrkräfte schon in der Grundschule türkeistämmigen Kindern und Jugendlichen weniger vertrauen als Lernenden ohne Migrationshintergrund. Sie trauen diesen Schüler*innen schon in der ersten Klasse weniger zu, später ein Gymnasium zu besuchen. Das schlägt sich dann auch darin nieder, dass türkeistämmige Kinder seltener aufgerufen werden und die Interaktionszeit zwischen Lehrer*innen und türkeistämmigen Kindern kürzer ist. Das befördert negative Selbstbilder und verlangsamt den Kompetenzerwerb der betreffenden Kinder (BIM/SVR-Forschungsbereich 2017). Lernberatungsgespräche können dazu wirklich ein Gegenpunkt sein. Da habe ich diese positiv besetzte längere Interaktion einfach schon verankert.

Hakan Turan: Schüler*innen haben feine Antennen dafür, was Lehrer*innen von ihnen denken. Die merken schnell, ob der*die Lehrer*in sie schon aufgegeben hat und sich mehr oder weniger nur noch mit ihnen befasst, weil es nicht anders geht. Durch die eben erwähnte Studie ist auch der »stereotype-threat«-Effekt nochmal diskursiv aktualisiert und ins Bewusstsein gerufen worden: Schüler*innen nehmen es wahr, wenn ihr mutmaßlicher kultureller Hintergrund als Schwäche oder potenzielles Problem im Raum steht. Solche Wahrnehmungen führen zu Versagensängsten, was die Leistungsfähigkeit weiter einschränkt und sich massiv auf die Motivation und das Selbstbild auswirkt. Das heißt, die Lehrer*innen tragen auch maßgeblich zur Entwicklung der Selbstbilder der Kinder und Jugendlichen bei. Die Lehrkräfte haben eine Machtposition, sie repräsentieren gegenüber den Schüler*innen das Schulsystem und die Gesamtgesellschaft. Für Schüler*innen ist das Feedback der Lehrkräfte darum auch ein Hinweis dafür, wo die Gesellschaft sie sozial positioniert sehen möchte und was ihnen zugetraut wird.

Umgekehrt ist ein positives Zutrauen in die Schüler*innen – unter bewusster Auslassung von negativen Zuschreibungen, die auf »kulturelle Hintergründe« zielen – für diese sehr wichtig. Aber wenn die interaktive Situation vieldeutig bleibt, also wenn nicht ganz geklärt ist, ob der oder die Schüler*in aufgrund ihrer Herkunft abgestempelt wurde oder nicht, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass er oder sie das zu ihren Ungunsten auslegt. Und daraus entsteht dann ein Teufelskreis. Die Lehrkräfte tragen aufgrund ihrer Machtposition die Verantwortung dafür, die nötigen Signale auszusenden und klarzumachen, dass sie auf der Seite der Schüler*innen stehen und eben nicht danach fragen, »Was sollen wir nur mit deinem kulturellen Hintergrund machen?«, sondern an den individuellen Potenzialen anknüpfen und fragen: »Was möchtest du machen? Was können wir mit dir machen? Ich traue dir das und das zu, schau doch mal, wie du damit arbeiten kannst.«

Die eben genannte Studie hat interessanterweise auch gezeigt, dass ein gezieltes Schreiben von Aufsätzen, die den Schüler*innen ihre individuellen Ressourcen bewusst machen, am meisten bei türkisch- und arabischstämmigen Schüler*innen zu Leistungszuwachs führt. Also bei Schüler*innen aus kulturellen Zusammenhängen, gegen die besonders deutliche Ressentiments bestehen. Hier ist also auch im Rahmen individueller Förderung noch einiges zu holen.

Sybille Hoffmann: Weil du jetzt nochmal betont hast, dass negative Stereotypisierungen auch internalisiert werden und sich auf das Selbstbild und die Leistung der Schüler*innen auswirken: Ein ganz wichtiger Baustein in der individuellen Förderung ist die Selbsteinschätzung. Schüler*innen schätzen ihre eigenen Fähigkeiten selbst ein und setzen sich ihre persönlichen Lernziele, die im Idealfall weder zu hoch noch zu niedrig angesetzt sind. Dabei brauchen sie natürlich Unterstützung, aber grundlegend ist das ein wichtiger Aspekt, wenn es darum gehen soll, Schüler*innen zu Expert*innen für ihr eigenes Lernen zu machen. Wenn ein*e Schüler*in negative Stereotype bereits verinnerlicht hat, wird das aber schwierig. Dann kommt es zu negativ verzerrten Selbsteinschätzungen. Das ist sehr kontraproduktiv. Damit wären wir wieder bei der Ebene Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften. Diese sind schon, abgesehen von allen Strukturen und Handlungspraxen, ein ganz zentraler Faktor.

Andreas Foitzik: Ihr sagt beide, Haltungen sind eine zentrale Voraussetzung für den pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Deutlich wurde außerdem, dass es eine Verunsicherungssituation im pädagogischen Handeln gibt. In Reaktion auf die Verunsicherung kommt es zu einem verstärkten Zurückgreifen auf einfache Bilder und Stereotype, die ich mir als Wissen angeeignet habe oder gesellschaftlich angeboten bekomme. Sind wir dann am Ende nicht doch wieder bei der Frage von strukturellen Rahmenbedingungen angekommen? Wie groß dürfen zum Beispiel Klassen maximal sein, wenn sie zudem von den sprachlichen Voraussetzungen sehr heterogen sind, damit eine Lehrkraft überhaupt so etwas wie individuelle Förderung umsetzen kann, ohne dabei Gefahr zu laufen, kulturalisierend zu werden? Welche Form der Unterstüt-

zung braucht sie? Welches Material wird dafür angeboten? Die Möglichkeit, 25 oder sogar 30 Kinder individuell mit verschiedenen Aufträgen für die selbstständigen Arbeitsphasen versorgen zu können, muss ja auch strukturell erstmal gegeben sein. Ist es nicht doch mehr eine Frage von Struktur als nur von Haltung?

Sybille Hoffmann: Es ist beides, denke ich. Ich brauche als Lehrkraft auf jeden Fall erst einmal eine selbstreflexive Haltung, denn ich kann mit den besten Konzepten und Materialien viel Schaden anrichten, wenn ich meine Haltung nicht reflektiert habe. Wenn hinter meinem Herangehen eine defizitorientierte Haltung steht, kann ich auch mit optimalen Instrumenten zur individuellen Förderung Schüler*innen einschränken, anstatt ihnen zu helfen, ihre Potenziale zu entfalten.

Das gilt, glaube ich, selbst an einer Gemeinschaftsschule, die ja eigentlich schon per Definition inklusiv ist und an der alle Schulabschlüsse angestrebt werden können. Wenn ich mich als Lehrer*in dann aber trotzdem auf die Defizite von Schüler*innen fokussiere und ein Kind immer nur im (negativen) Vergleich mit der restlichen Lerngruppe wahrnehme, statt seinen individuellen Fortschritt zu würdigen, dann ist das auch nicht gerade motivierend für ein Kind. Wenn ich eine*n Schüler*in pauschal immer nur der Niveaustufe G zuordne, also der Stufe, die im Bildungsplan Baden-Württemberg von 2016 das grundlegende Niveau beschreibt, das zum Hauptschulabschluss führt, so nach dem Motto »der ist ein G-Schüler«, stellt dies eine Barriere dar, auch wenn dies von der Schulart her gedacht gar nicht erwünscht ist.

Aber du hast natürlich schon recht, es braucht Materialien, es braucht Instrumente zur individuellen Lernplanung und Dokumentation, Unterstützungssysteme, diagnostische Instrumente und so weiter.

Im Bildungsprojekt *Innovative Learning Environments* (ILE) ging die OECD wie bereits erwähnt der Frage nach, was effektive Lernumgebungen kennzeichnet (Dumont/Istance/Benavides 2015). Viele der insgesamt sieben entwickelten Qualitätskriterien, wie zum Beispiel das Prinzip der Passung, der Fokus auf Schüler*innen als wichtigste Akteur*innen im Lernprozess und die Berücksichtigung individueller Unterschiede, sind in die Entwicklung von Konzepten zur individuellen Förderung miteingeflossen und haben Bezüge zu Antidiskriminierung.

Zentral ist aber auch die Vernetzung von schulischem Lernen mit außerschulischem Geschehen, und das kann sehr gut über entsprechende Lernmaterialien, die zum Beispiel auch längerfristige Projekte in der Schule initiieren, geleistet werden. Materialien, die aktuelle Themen und gesellschaftliche Debatten aufgreifen und dabei auf die Lebenswirklichkeiten der Schüler*innen Bezug nehmen, regen überfachliche Verknüpfungen an und stellen einen Alltagsbezug her. Da Schule eine Institution in der Gesellschaft und keine Insel ist, ist gerade dieser Punkt im Hinblick auf historische und politische Bildung von erheblicher Bedeutung. Lernmaterialien könnten zum Beispiel Diskriminierung und Rassismus zum Thema machen. Eine solche Auseinandersetzung muss nicht nur auf den Gemeinschaftskundeunterricht beschränkt sein. Über

die Leitperspektive »Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt«³ haben Themen wie Rassismus und Diskriminierung Eingang in die einzelnen Fachpläne gefunden. Auch im Fremdsprachenunterricht kann ich diese Themen behandeln und eben nicht nur in Bezug auf andere Länder, sondern indem ich beispielsweise Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen in Deutschland miteinbeziehe. Oder indem ich zum Beispiel diskriminierende Darstellungen im Schulbuch zum Thema meines Unterrichts mache und sie nicht einfach unkommentiert stehenlasse.

Andreas Foitzik: Wenn ich mir jetzt vorstelle, ich bin eine Lehrkraft, besuche eine Fortbildung oder lese ein Buch, das die Verantwortung für einen guten Unterricht nur meiner reflektierten Haltung zuschiebt, mir aber nicht die entsprechenden Rahmenbedingungen gibt, diese Haltung umzusetzen – ist es dann nicht naheliegend, wenn ich mit einem Unbehagen, vielleicht auch innerem Widerstand gegen diese Anforderung reagiere? Ein so tiefgreifender Paradigmenwechsel verlangt ja ein völlig neues Denken und völlig neue Methoden und Routinen. Müssen da nicht ganz dringend parallel Strukturen entwickelt werden, dass diese Routinen überhaupt erst möglich werden?

Sybille Hoffmann: Tiefgreifende Veränderungen brauchen Zeit, solche Schulentwicklungsprozesse dauern viele Jahre und es ist wichtig, dabei auch als Lehrkraft mit seinen eigenen Ressourcen schonend umzugehen und sich nicht zu überlasten. Schulen müssen derzeit eine Vielzahl an neuen Aufgaben stemmen (Digitalisierung, Implementierung der neuen Bildungspläne, Inklusion, Integration von geflüchteten/immigrierten Seiteneinsteiger*innen) und die Klassengrößen sind nach wie vor eine Herausforderung im Alltag.

Ich erlebe in Fortbildungen aber auch, dass mit Verweis auf Ressourcen und die Klassengrößen sofort (bildhaft gesprochen) »zugemacht« wird und man gar nicht mehr bereit ist, sich auf etwas Neues einzulassen. Ich kann das zu einem Teil auch nachvollziehen, da allein die Bewältigung des Alltagsgeschäfts an Schulen einen vollkommen auslasten kann. Natürlich wäre es schöner, wenn wir kleinere Klassen hätten, aber das können wir hier nicht diskutieren und verändern. Ich habe jedoch auch schon Schulen gesehen, die 30 bis 32 Schüler*innen pro Lehrperson haben und sich trotzdem auf einen Weg zur Umsetzung von individueller Förderung begeben haben. Da braucht es natürlich Konzepte für erste Schritte, also konkrete Einstiegshilfen, die zeigen, wie ich individuelle Förderung auch in meinem normalen Fachunterricht im Kleinen ausprobieren kann.

3 Siehe: http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV (zuletzt abgerufen am 16.2.2018)

Literatur

- Adichie, C. (2009), The Danger of a Single Story. TED-Talk abrufbar unter: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story (Stand: 14.11.2017)
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (Hrsg.) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.
- Dumont, H./Istance, D./Benavides, F. (Hrsg.) (2015): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice, Paris: OECD.
- Georg-Eckert-Institut (Hrsg.) (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder, Braunschweig. Kurzversion unter: http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/Islamstudie_2011.pdf (Stand: 16.2.2018).

Regine Morys und Bettina Müller

Schulsozialarbeit

Professionelle Aufträge und ihre Rolle bei Diskriminierung

Der folgende Beitrag beleuchtet, welche Rolle und Aufgabe der Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit mit der Institution Schule für die Prävention von und Intervention bei Diskriminierung zukommt. Dazu werden im ersten Schritt die Arbeitsprinzipien und berufsethischen Grundlagen dargestellt, auf deren Basis Schulsozialarbeit mit Schule zusammenarbeitet. Unter Punkt zwei werden ausgewählte empirische Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt »Schulsozialarbeit als Antidiskriminierungsinstrument« (SalsA) vorgestellt. Es wird insbesondere gezeigt, welche Gelingensbedingungen aus Sicht der Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen für die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit erforderlich sind und welche spezifische Kompetenz sie aufweist. Abschließend wird ein Fazit gezogen, in dem herausgearbeitet wird, welche Rolle der Schulsozialarbeit bei Diskriminierung zukommen und wie dies in der Zusammenarbeit mit Schule austariert werden kann.

Der Kerngedanke des Beitrags besteht darin, dass Schulsozialarbeit mit ihren Arbeitsweisen und ihrer spezifischen Professionalität hierfür einen wichtigen Beitrag leisten kann, dass sie aber keinesfalls der Schule die Arbeit gegen Diskriminierung abnehmen darf. Schule ist selbst in der Verantwortung, notwendige Schritte einzuleiten und eine Antidiskriminierungskonzeption zu erarbeiten. Eine gut strukturierte und konzeptionell verankerte Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit, die die Eigenständigkeit und Arbeitsprinzipien von Schulsozialarbeit achtet und für alle transparent macht, ist hierfür eine wichtige Voraussetzung und Unterstützung. Die Zuständigkeit und Verantwortung für die Diskriminierungsproblematik muss die gesamte Schule tragen.

1. Die Rolle und Aufgabe von Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Schulsozialarbeit ist eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe nach § 2 Absatz 2 Nr. 1 SGB VIII und damit *sozialrechtlich* normiert. Sie wird als Unterfall der Jugendsozialarbeit gefasst, die in § 13 SGB VIII geregelt wird. Diese wird in Absatz 1 bestimmt als »sozialpädagogische Hilfen, die (...) schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und (...) soziale Integration fördern« und zwar bei »junge(n) Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind«. Juristisch gesehen ist Schulsozialarbeit allerdings ein »Phantombegriff« (Kunkel

2016, S. 14), denn er taucht »weder im SGB VIII« noch in »sonstigen Bestimmungen« explizit auf.

Sozialstaatlich begründet sich die Schulsozialarbeit durch den Anspruch, soziale Gerechtigkeit zu fördern, wobei die Teilhabegerechtigkeit vordringlich mit der gesetzlich verankerten Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe korrespondiert (Emanuel 2017, S. 16). Der 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung definiert als Aufgabe der schulbezogenen Jugendsozialarbeit, »Schule als positive Lebenswelt für junge Menschen zu gestalten« (BMFSFJ 2009, S. 228). Durch den Ausbau der Ganztagschule wird dieser so formulierte Auftrag umso bedeutsamer, gleichzeitig ist dadurch eine Ausweitung der Angebotsformen und -möglichkeiten von Schulsozialarbeit zu verzeichnen sowie eine Vermischung mit anderen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit (BMFSFJ 2017, S. 405).

Als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit fußt das *fachliche* Selbstverständnis von Schulsozialarbeit auf den allgemeinen Grundsätzen der Sozialen Arbeit, die »als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen (fördert)« (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016, S. 12).

Diese rechtlichen, sozialstaatlichen sowie fachlichen Grundlagen von Schulsozialarbeit lassen sich mit einem präventiven und intervenierenden Auftrag bei Diskriminierung vereinbaren. Mehr noch, durch ihre, der Sozialen Arbeit insgesamt eigenen, »Allzuständigkeit« für sämtliche Probleme des Alltags, die als gesellschaftlich relevant definiert und die nicht durch die privaten gesellschaftlichen Ressourcen gelöst werden können, ist sie geradezu prädestiniert, sich mit Diskriminierungssituationen und -themen in Schulen zu beschäftigen (Pötter 2016, S. 7f.). Den starken Zusammenhang von Antidiskriminierungsbemühungen und Schulsozialarbeit zeigt der »Baustein 3« des Netzwerks »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« ganz konkret auf. Hier wird der Auftrag von Sozialer Arbeit hervorgehoben, Menschenrechtserziehung in der Migrationsgesellschaft in und gemeinsam mit Schule zu leisten (Hocke 2017, S. 28).

Allerdings ist es wichtig, dass Schulsozialarbeiter*innen hierbei, wie bei anderen Aufgaben auch, ihre im SGB VIII definierte Form der Verantwortlichkeit und ihre fachlich begründete Herangehensweise ausprägen, also ihr eigenes Profil entwickeln können und nicht »in die Rolle von Leiharbeitern geraten, deren Tätigkeit dann letztlich vom Kooperationspartner Schule bestimmt wird und deren Arbeitsergebnisse nach schulischen Maßstäben bewertet werden« (Rademaker 2009, S. 14). Für die Realisierbarkeit dieses Profils müssen Vereinbarungen über die Kooperation mit den schulischen Akteuren getroffen werden, denn, so formuliert es Nicole Pötter, erst in dieser Kooperation realisiert sich Schulsozialarbeit (2016, S. 11; 2014, S. 11). Ein solches Profil von Schulsozialarbeit umfasst einerseits ihre Aufträge und Tätigkeiten, andererseits ihre Grundsätze und Handlungsprinzipien.

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015) formuliert die Aufträge von Schulsozialarbeit unter folgenden Überschriften: »Bildungschancen erhöhen« (S. 11); »Übergänge gestalten« (S. 11); »Vernetzung realisieren« (S. 11); »Schulentwicklung unterstützen« (S. 12); »Sich politisch einmischen« (S. 12); »Gesundheit fördern« (S. 12) und »Schulabsentismus vermeiden« (S. 13). Hier offenbart sich sehr deutlich die große Bandbreite der Handlungsfelder von Schulsozialarbeit. Der Begriff des »Gemischtwarenladens«, den Nicole Pötter verwendet, beschreibt sehr treffend die Auftragslage (2016, S. 7).

Schulsozialarbeit, so wird deutlich, wird aktiv in Bezug auf und mit einzelnen Personen, also mit Schüler*innen, Eltern, Kooperationspartner*innen, sie arbeitet aber auch mit Gruppen und engagiert sich in der Gestaltung und Entwicklung von Schule. Die Palette der Tätigkeiten reicht von dem »offenen Ohr« für Probleme und Fragen jedweder Art über die Bereitstellung von Programmen zur Gesundheitsförderung, Gewaltsensibilisierung, Berufsorientierung etc. bis dahin, dass Schulsozialarbeiter*innen »regionale und landesweite Netzwerke mit anderen Schulsozialarbeitern« gestalten (Gastinger/Lachat 2012, S. 36, 105).

Das Handeln von Schulsozialarbeit innerhalb dieser Aufträge unterliegt professionsspezifischen Grundsätzen, in denen sich Grundhaltungen und fachliche Standards Sozialer Arbeit widerspiegeln. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit hat 2015 neun Grundsätze beschrieben, die wir im Folgenden aufgreifen und mit Implikationen in Bezug auf das Thema Diskriminierung in Verbindung bringen (alle folgenden Zitate: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 8–9).

Als ersten Aspekt benennt der Kooperationsverbund »Diversität, Inklusion und Chancengleichheit«. Darin wird das Thema Diskriminierung explizit angesprochen:

»Mit ihrem diversitätsbewussten und inklusiven Arbeitsansatz bietet Schulsozialarbeit jungen Menschen Erfahrungs- und Handlungsräume, ihre individuellen Interessen, Potentiale und Ressourcen zu erkennen, selbstbestimmt zu entscheiden und zu handeln. In den Blick werden hierbei auch Wirkungen von Zuschreibungen und (struktureller) Diskriminierung genommen und gemeinsam wird nach Lösungswegen gesucht.«

Mit dem Prinzip der »Prävention« verbindet sich der Anspruch, »Ausgrenzungen oder Benachteiligungen rechtzeitig zu erkennen und frühzeitig abzubauen beziehungsweise zu verhindern.« Hiermit korrespondiert unseres Erachtens auch die Beteiligung von Schulsozialarbeit an der Entwicklung einer Gesamtstrategie zur Vermeidung von diskriminierenden Vorkommnissen an Schule.

»Vertraulichkeit« ist als professionsspezifisches und rechtlich verankertes Prinzip der Verschwiegenheit auch im Hinblick auf diskriminierende Erlebnisse von Schüler*innen von zentraler Bedeutsamkeit. Dies darf aber keineswegs mit einem Verschweigen von diskriminierenden Situationen verwechselt werden.

Die »Freiwilligkeit« der Angebote von Schulsozialarbeit, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, impliziert, dass Unterstützung im Diskriminierungsfall nicht als verpflichtende Maßnahme erfolgen darf.

»Ganzheitlichkeit« meint, dass die gesamte Lebenssituation und -lage von Schüler*innen in den Blick und ernst zu nehmen ist und dass Schüler*innen nicht auf ein »Problem« reduziert werden dürfen. Ganzheitlichkeit bedeutet auch, dass diskriminierendes Verhalten analysiert wird und Machtverhältnisse benannt werden.

»Partizipation« bedeutet, dass Lösungsansätze durch und mit Betroffenen entwickelt und realisiert werden.

Der »Lebensweltbezug« impliziert die Aktivierung individueller und sozialer Ressourcen beim Ver- und Bearbeiten von Diskriminierung.

»Niedrigschwelligkeit« garantiert, dass der Zugang zur Schulsozialarbeit »direkt und unmittelbar möglich« ist, insbesondere im Fall von erfahrener Diskriminierung.

Mit »Leistungsanerkennung« ist ein Vorgehen zu verbinden, das Leistungen zwar positiv konnotiert, explizit selbst aber keine Bewertung von Leistungen vornimmt und das die Thematisierung von Diskriminierung nicht mit persönlichen Qualitäten und Leistungen von Hilfesuchenden in Verbindung bringt.

Florian Baier (2011 b) beschreibt »Handlungsprinzipien« und »Strukturmaximen« von Schulsozialarbeit (S. 138), die die Grundsätze des Kooperationsverbunds ergänzen. Hier möchten wir auf drei Aspekte eingehen.

Mit der von ihm als »Bilderverbot« bezeichneten ethischen Kritik an einer Praxis, »die vor dem Hintergrund von Normalitätsvorstellungen »abweichendes Verhalten« von Kindern und Jugendlichen definiert und identifiziert und entsprechend darauf ausgerichtet ist, Mädchen und Jungen an diese Vorstellungen anzupassen« (S. 143), fordert Baier Schulsozialarbeiter*innen auf, von kolonialen Sichtweisen abzusehen und junge Menschen in ihren je spezifischen Lebensentwürfen ernst zu nehmen. Dies bedeutet zum Beispiel konkret, Vorstellungen abzulegen von »normalen« Geschlechterrollen oder davon, wie sich Menschen »normalerweise« entwickeln sollten.

Als weitere ethische Anforderung an Schulsozialarbeit hebt Baier die »Expertise des Nicht-Wissens« (S. 144) hervor. Damit spricht er einen Aspekt an, der auch als Unvoreingenommenheit bezeichnet werden könnte und der darauf abzielt, dass »Kinder und Jugendliche als Expertinnen und Experten für ihre Lebensrealitäten und hinsichtlich ihrer Bewältigungskompetenzen respektiert werden« (S. 144). Dieses Nicht-Wissen ermöglicht die Realisierung des bereits genannten Lebensweltbezugs von Schulsozialarbeit.

Die dritte unseres Erachtens zentrale Maxime für den Bezug von Schulsozialarbeit zum Thema Diskriminierung verbirgt sich in dem Konzept der »Equity«. Damit ist das Bemühen gemeint, sich für die Realisierung von Gerechtigkeit einzusetzen, ohne sich dabei auf einzelne Ungerechtigkeitskategorien zu reduzieren. Vielmehr beschreibt der Begriff der »Equity« eine Multiperspektivität, die eine professionelle und systematisch im Arbeitsalltag verankerte Sensibilität für Diskriminierungen impliziert (S. 147 f.).

Schließlich soll noch der Aspekt der Anwaltschaftlichkeit und Parteilichkeit von Schulsozialarbeit herausgestellt werden, also die »parteiliche Haltung von Schulsozialarbeit für Jugendliche und ihre Belange, in und zum Teil gegen Schule« (Ahmed 2011, S. 294). Diese dringend gebotene advokatorische Grundhaltung darf nicht damit verwechselt werden, dass sich Schulsozialarbeit unhinterfragt ihre Aufträge von den Schüler*innen abholt, sondern meint vielmehr, dass sie parteilich wird unter der Maßgabe, für soziale Gerechtigkeit einzutreten, und dass dies der Maßstab für ihre fachlichen Positionierungen ist (Baier 2011 a, S. 87).

All diese genannten Grundlagen und Prinzipien machen deutlich, dass Schulsozialarbeit neben der fall- und themenbezogenen Arbeit mit Einzelnen und Gruppen auch eine wichtige Rolle bei der internen und externen Schulentwicklung spielt, indem sie zum Beispiel Hilfestellung gibt bei der Entwicklung einer diversitätsbewussten Schulkultur oder dadurch, dass sie sich als kritische Kooperationspartnerin für Lehrkräfte anbietet und an der Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft beteiligt. Gerade in Anbetracht dieser Vielfalt der Aufgaben und im Hinblick auf ihre – gegebenenfalls auch im Kontrast zu schulischen Regeln stehenden – Grundsätze ist es wichtig, dass Schulsozialarbeit beziehungsweise der Träger von Schulsozialarbeit und Schule eine Kooperationsvereinbarung schließen, in der diese Charakteristika und die Aufgaben beschrieben und festgeschrieben werden.

2. Ausgewählte Forschungsergebnisse aus dem Projekt SalsA zur Rolle von Schulsozialarbeit als Anlaufstelle bei Diskriminierung¹

Die Zielsetzung des interdisziplinären Forschungsprojekts »Schulsozialarbeit als Antidiskriminierungsinstrument« (SalsA) bestand darin, empirische fundierte Handlungsempfehlungen dafür zu entwickeln, wie Schule in Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit in Fällen von Diskriminierung vorgehen und welche präventiven Maßnahmen sie verankern kann. Es galt im Rahmen des Projekts auszuloten, welche Rolle der Schulsozialarbeit bzw. der schulbezogenen Jugendarbeit bei der Prävention und Bearbeitung von entwürdigenden Erfahrungen und Diskriminierung an Schulen zukommen kann und soll.

Um die Bedarfe aus Sicht der Beteiligten und die bisherigen Verfahrensweisen von Schule und Schulsozialarbeit an den sechs Schulen mit fünf verschiedenen Schularten, die ins Sample einbezogen wurden, zu analysieren, wurden im ersten Schritt die Erfahrungen, Sichtweisen und Handlungslogiken von Schüler*innen der Klassen 4, 5 und 8 sowie von Lehrkräften, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen erhoben sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen vor Ort analysiert. Als Erhebungsinstru-

1 Eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns, der Ergebnisse und der daraus entwickelten Handlungsempfehlungen finden sich in Müller/Morys/Dern/Holland-Cunz 2018.

mente dienten Gruppeninterviews mit Schüler*innen, eine standardisierte schriftliche Befragung der Schüler*innen, Expert*inneninterviews mit Schulsozialarbeiter*innen und problemzentrierte Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen, Schulleitungen und Funktionslehrkräften sowie eine Dokumentenanalyse aus juristischer Sicht. Basierend auf den Ergebnissen dieser Erhebungen wurden im zweiten Schritt gemeinsam mit Beteiligten und Verantwortlichen in mehreren Workshops in verschiedenen Formaten Ansatzpunkte für Handlungsempfehlungen erarbeitet.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Im Hinblick auf die Ergebnisse ist zu beachten, dass die Schüler*innen nicht direkt nach »Diskriminierung« gefragt wurden, da nicht davon auszugehen ist, dass ihnen dieser Begriff bekannt ist und einheitlich verwendet wird. Zudem wurde bewusst ein induktives Vorgehen gewählt, das auf vorgegebene Kategorien verzichtet. Deshalb wurden den Schüler*innen in den Gruppeninterviews, die in einer leicht variierten Form des World-Cafés (Fouché/Light 2011) durchgeführt wurden, folgende drei erzählgenerierende Impulse gestellt:

- »Erzähl doch mal eine Situation (in oder außerhalb der Schule), in der du dich anerkannt und geschätzt gefühlt hast.«
- »Erzähl doch mal eine Situation (in oder außerhalb der Schule), in der du dich ungerecht/unfair behandelt gefühlt hast.«
- »Was denkst du, was sich Kinder/Jugendliche wünschen, die sich in der Schule ungerecht/unfair behandelt fühlen?«

Dementsprechend sprechen die befragten Schüler*innen auch eine große Bandbreite von Erfahrungen an, die nicht alle als Diskriminierung im engeren Sinne bezeichnet werden können, gleichwohl aber für die Schüler*innen beeinträchtigend sind und Schule und Schulsozialarbeit vor die Aufgabe stellen, diese durch einen gelingenderen Umgang besser zu bearbeiten und durch die systematische Implementierung einer gelingenden Konfliktkultur zu reduzieren.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler*innen nur wenig über Situationen der Anerkennung und Wertschätzung erzählen, dagegen überwiegend über als ungerecht und entwürdigend erlebte Erfahrungen, die vor allem in Schule stattfanden. Eine große Bandbreite von Formen der erlebten Entwürdigung durch andere Schüler*innen wird genannt, für die wir den Obergriff »spannungsreiche Interaktionen« (Müller/Morays/Dern/Holland-Cunz 2018) vorschlagen, zum Beispiel: beleidigen/auslachen/bloßstellen; physische Gewalt; ausschließen/ignorieren; Sachen wegnehmen/beschädigen; Verletzungen anderer abstreiten. In Interaktionen mit Lehrkräften kommen zu Beleidigungen und Bloßstellungen auch als ungerecht empfundene Bestrafungen, Notengebung oder ungleich gewährte Aufmerksamkeit dazu. In vielen Erzählungen spielt die Erfahrung von sekundärer Diskriminierung eine Rolle. Davon ist zu sprechen, wenn sich Schüler*innen mit dem Anliegen einer Entwürdigung, die sie erfahren, hilfesuchend an Lehrkräfte wenden und diese das Anliegen nicht ernst nehmen oder als »petzen« zurückweisen.

Auffällig ist, dass es sich nicht immer um eigene Betroffenheit handelt, sondern, dass die Erzählungen überwiegend von anhand von Beobachtungen geteilten Erfahrungen handeln. Schüler*innen zeigen sich somit sehr aufmerksam und empathisch für das, was in Interaktionen geschieht. Ein expliziter Bezug zu »Merkmale« beziehungsweise Ungleichkategorien, die entwürdigende Handlungen begünstigen, wird nur in einigen Fällen berichtet – dann ist die Rede von als abweichend bezeichnetem Aussehen oder Gewohnheiten, materieller Ausstattung, Herkunft/Erstsprache oder dem Besuch einer als minderwertig eingeschätzten Schulart (Förderschule). Deutlich wird, dass entwürdigende oder diskriminierende Interaktionen unter Schüler*innen vor allem vor dem Hintergrund der Gruppendynamik in Schulklassen entstehen und sich dort langandauernd verfestigen können. Die Maßnahmen, die von Lehrkräften ergriffen werden – in erster Linie Gespräche –, werden von den Schüler*innen nur teilweise als zielführend eingeschätzt. Dagegen wird davon berichtet, dass die Konflikte weiterschwelen und nicht zu Ende kommen. Die Äußerungen »es fängt immer wieder an« oder »es hört nie auf« stehen stellvertretend dafür und zeigen die Hilflosigkeit und den Handlungsbedarf.

Schulsozialarbeit wird von den Schüler*innen, soweit sie ihnen bekannt ist, als kompetent wahrgenommen. Es wird erkannt, dass diese eine Anlaufstelle sein kann: »Aber bei der Schulsozialarbeiterin ist das was anderes, weil die arbeitet ja für sowas. Und die versteht (...) sowas auch, weil sie auch viele solche Sachen auch schon hatte, zum Lösen und so.« (Schüler*in im Gruppeninterview) Allerdings zeigen sich deutliche Zugangsschwellen, insbesondere wenn diese nicht persönlich so gut bekannt ist, dass Vertrauen entstehen kann: »Weil, wenn man die jetzt nur zweimal gesehen hat oder so, kann man ja/hat man ja kein richtiges Vertrauen.« (Schüler*in im Gruppeninterview) Befürchtet wird von Schüler*innen, stigmatisiert zu werden, wenn sie sich an Schulsozialarbeit wenden: »so Psycho.« (Schüler*in im Gruppeninterview) Deshalb spricht eine Schulsozialarbeiterin im Interview von ihren »heimlichen Kindern«. Eine andere Schwelle stellt sich, wenn Schüler*innen sich nicht sicher sind, welche Rolle Schulsozialarbeit spielen kann, insbesondere wenn es sich um Konflikte oder Diskriminierungen durch Lehrkräfte handelt: »weil, die ist jetzt ist nicht/kein Lehrer (...), glaube ich, die kann nicht so viel reden, weil, die kennt halt niemand (...) die hat auch eigentlich gar keinen Bezug (...) auf die Schule dann.« (Schüler*in im Gruppeninterview)

Lehrkräfte und Schulleitungen schätzen Schulsozialarbeit in ihrer Position, einerseits Teil der Schule zu sein und andererseits doch den Außenblick einzubringen. So formuliert ein Schulleiter: »Und die Schulsozialarbeit kann einen ganz anderen Blick darauf werfen.« Befragte Lehrkräfte sehen aber die Gefahr, dass Schule Verantwortung für soziale Themen und Probleme auf Schulsozialarbeit auslagert. Beide Punkte spiegeln sich in der Sicht der Schulsozialarbeit wider. So wird auch von ihr die Tendenz zur Delegation problematisiert. Sie sieht sich selbst als »Motor« zur Veränderung hin zu mehr Achtsamkeit gegenüber Entwürdigung und betont die Chance, »da eine Bewusstseins-schulung mit reinzubringen (...), den Blick erweitern (...), den familiären

Kontext erklären« (Schulsozialarbeiterin im Interview). Als problematisch wird eingeschätzt, dass der Auftrag und die Arbeitsweisen von Schulsozialarbeit nicht allen Schüler*innen und Lehrkräften bekannt sind.

Es zeigt sich, dass Schulsozialarbeit sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrkräfte und Schulleitungen eine wichtige und geschätzte Akteurin in Schule darstellt, die aufgrund ihres Auftrags und ihres besonderen – bewertungsfreien und subjektorientierten – Zugangs zu Schüler*innen einen wichtigen Beitrag zu einer diskriminierungssensiblen Schule leisten kann. Allerdings gibt es, wie die Ergebnisse des Forschungsprojekts SalsA zeigen, Nutzungsbarrieren und Profilunschärfen, die bei der Erfüllung dieser Aufgabe hemmend wirken können. Dies sowie die professionsethischen Prinzipien von Schulsozialarbeit gilt es zu bedenken, wenn Chancen und Grenzen von Schulsozialarbeit bei der Vermeidung und Bearbeitung von Diskriminierung an Schule diskutiert werden.

3. Fazit: Chancen und Grenzen von Schulsozialarbeit bei der Vermeidung und Bearbeitung von Diskriminierung an Schule

Soziale Arbeit zeichnet sich durch ihre Berufsethik aus: »Sozialarbeiterisches Handeln ist ethisch inspiriertes Handeln.« (DBSH 2014, S. 39) In den berufsethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit sind unter anderem die Prinzipien »Haltung zu kritischer Parteilichkeit« und »Haltung zum politischen Einsatz für eine menschenwürdige Gesellschaft« verankert. Unter letzterer wird auch das Entgegenwirken »gegen gesellschaftlich bedingte (...) Behinderungen und Diskriminierung« gefordert: »Professionelle der Sozialen Arbeit thematisieren menschengerechte und sozialverträgliche Strukturen und fordern sie ein«, sodass unter anderem »Teilhabe an Bildung« ermöglicht wird (alle Zitate S. 27).

Dass folglich auch der Schulsozialarbeit explizit die Aufgabe zukommt, gegen Diskriminierungen präventiv und intervenierend vorzugehen, wird durch folgende Aussage aus den Leitlinien des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit deutlich: »In gemeinsamer Verantwortung mit Schule wirkt Schulsozialarbeit mit, Ursachen und Folgen von Diskriminierung entgegen zu wirken (sic)« (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 8). Aus diesem Zitat geht klar hervor, dass ein Einschreiten gegen Diskriminierung eine *gemeinsam* getragene Aufgabe von Schule und Jugendhilfe sein muss. Schulen dürfen die Verantwortung für diese Thematik nicht an die Schulsozialarbeit delegieren. Schulsozialarbeit kann jedoch aus ihrer Perspektive heraus Anregungen für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung geben und mit ihrer spezifischen methodischen Kompetenz und Arbeitsweise Schulen bei der Umsetzung unterstützen.

Sie kann *eine* von mehreren Anlaufstellen bei Diskriminierungsfällen für Schüler*innen sein und zeichnet sich dabei besonders durch ihre Arbeitsgrundsätze wie »Vertraulichkeit« und »Ganzheitlichkeit« aus. Voraussetzung für ihre Inanspruchnahme ist allerdings, wie die Forschungsergebnisse zeigen (siehe Punkt 2), dass allen Schüler*innen und Lehrkräften der Auftrag und die Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit bekannt sind und diese von allen akzeptiert werden. Schüler*innen müssen wissen, dass Schulsozialarbeit eigenständig ist und die Prinzipien Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Bewertungsabstinenz unhintergebar sind, sodass sie angstfrei in die Beratung gehen können. Niedrigschwellige und flexible Zugänge zu dieser zu bieten bedeutet aus Sicht der Schüler*innen, dass sie persönlich bekannt sein muss. Dies kann dadurch unterstützt werden, dass mehr problemunabhängige Präsenz ermöglicht wird, Schulsozialarbeit also nicht nur dann in Klassen geht, wenn es bereits Probleme gibt, sondern unabhängig davon Kontakte zu den Schüler*innen aufbaut und pflegt. Die Erreichbarkeit muss zwei Aspekte berücksichtigen: Einerseits soll die Schulsozialarbeit »mittendrin« sein – also gut zugänglich und sichtbar –, andererseits muss die Anonymität gesichert sein. Diese Zugänge müssen von der Schule unterstützt werden, zum Beispiel, indem Schüler*innen in dringenden Fällen auch während des Unterrichts zu ihr gehen können oder indem der Schulsozialarbeit Unterrichtszeit eingeräumt wird. Das Prinzip der Freiwilligkeit ist dabei unbedingt zu beachten. So kann der Stigmatisierung, die manche Schüler*innen bei der Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit fürchten, begegnet werden.

Schulsozialarbeit kann Lehrkräfte im Falle von konfliktreichen Interaktionen beraten und unterstützen, es würde ihre Aufgabe aber überschreiten, wenn sie die Fortbildung von Lehrkräften übernehmen würde. Ihre primären Adressaten sind die Schüler*innen; Lehrkräfte und Schulleitungen sind eher als Kooperationspartner zu begreifen.

Schulsozialarbeit kann und muss aufgrund ihres berufsethischen Auftrags (siehe oben) als »Motor« (Zitat aus einem Interview) für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung fungieren. Insbesondere durch ihre lebensweltliche und diversitätsbewusste Perspektive kann sie neue Sichtweisen eröffnen und auf Probleme hinweisen.

Um spannungsreiche Interaktionen und Diskriminierungen zu bearbeiten und zu vermeiden, ist eine *Gesamtstrategie* zu empfehlen, bei der Schule *und* Schulsozialarbeit zusammenarbeiten und sich darüber verständigen, wie das Leitbild und das Schulprogramm insgesamt entsprechend um diese Thematik erweitert werden können. Wichtige Gesichtspunkte dabei sind zum Beispiel, sich darüber zu verständigen, was unter Diskriminierung zu verstehen ist und welche Selbstverpflichtung alle an Schule Beteiligten gegen diese eingehen, die Implementierung eines diversitätsbewussten Schulklimas, die Verpflichtung, Beschwerden der Schüler*innen ernst zu nehmen und entsprechende Wege und Anlaufstellen aufzuzeigen und bekanntzumachen, die Einbeziehung und Stärkung der Mitschüler*innen, die stärkere Beachtung sozialer Prozesse in Schulklassen bis hin zur Entwicklung einer Antidiskriminierungskonzeption (Müller/Morys/Dern/Holland-Cunz 2018). Schulsozialarbeit kann bei all diesen Punkten ihre Expertise einbringen und mitwirken. Voraussetzung ist, dass sie von den Schulen

als eigenständige Partnerin auf Augenhöhe anerkannt und der Modus der Zusammenarbeit in einer gemeinsamen Konzeption festgehalten wird.

Literatur

- Ahmed, S. (2011): Schulsozialarbeit im Übergang von der Schule zum Beruf. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 287–298.
- Baier, F. (2011 a): Warum Schulsozialarbeit? In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 85–96.
- Baier, F. (2011 b): Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 135–158.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BT-Drucksache 16/1 2860.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BT-Drucksache 18/1 1050.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) (2014): Ethics and values. Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. In: Forum Sozial. Die berufliche Soziale Arbeit, 4/2014.
- Emanuel, M. (2017): Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E./Nieslony, F./Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16–23.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Version 6.0. http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_SozArb_Version_6.0.pdf [Zugriff: 22.02.2017]
- Fouché, C./Light, G. (2011): An Invitation to Dialogue: ›The World Café‹ in Social Work Research. In: Qualitative Social Work 10/1, S. 28–48.
- Gastiger, S./Lachat, B. (Hrsg.) (2012): Schulsozialarbeit. Soziale Arbeit am Lebensort Schule. Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hocke, N. (2017): Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Menschenrechtserziehung. In: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hrsg.): Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechtserziehung (Reihe Bausteine, Bd. 3). Berlin: Aktion Courage e.V., S. 10–29. http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/SORSMC-Baustein03-web.pdf [Zugriff: 17.12.2017]
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015): Leitlinien für Schulsozialarbeit vorgelegt vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, Frankfurt a.M.: http://www.jugendsozialarbeit-nrw.de/lagisa_joomla3/attachments/article/195/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf [Zugriff: 31.01.2018]
- Kunkel, P.-C. (2016): Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Expertise. Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand, Frankfurt a. M.
- Müller, B./Morys, R./Dern, S./Holland-Cunz, M. (2018): Spannungsreiche Interaktionen an Schule. Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Müller, B./Morys, R./Dern, S. (2018): »Schulsozialarbeit und schulbezogene Jugendarbeit als Bausteine zur Bearbeitung und Vermeidung von Diskriminierung«, finanziert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, Laufzeit November 2013 – Mai 2016, geleitet von Prof. Dr. B. Müller, Prof. Dr. R. Morys und Prof. Dr. S. Dern.
- Pötter, N. (2014): Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit? Geschichte, rechtliche Grundlagen und fachliche Profilbildung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Vierteljahresschrift zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe 45/1, S. 4–15.
- Pötter, N. (2016): Kinder- und Jugendschutz als Aufgabe von Schulsozialarbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. (Hrsg.): Jugendschutz geht zur Schule. Kinder- und Jugendschutz als Aufgabe von Schulsozialarbeit. Berlin, S. 7–14.
- Rademaker, H. (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–31.

Saba-Nur Cheema

Verdächtig sind die Anderen

Umgang mit islamistischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Bildungsarbeit

»In meiner Gruppe ist ein Junge, der Hitler verherrlicht und gegen Juden hetzt. Keine Ahnung, wo er herkommt, Türkei, Marokk oder sowas, aber auf jeden Fall ist er Muslim.«
(Aussage einer Lehrkraft)

Antisemitische Haltungen äußern sich auf unterschiedlichen Ebenen, in diversen Kontexten und seitens verschiedenster Akteur*innen – unabhängig von Herkunft, Religion, Alter und Geschlecht. Die eingangs zitierte Lehrkraft bat um Unterstützung bei einem adäquaten Umgang mit »muslimischem Antisemitismus«. Genau hinzuschauen und zuzuhören, wenn Jugendliche kontroverse Aussagen machen, ist eine wesentliche und herausfordernde Aufgabe von Pädagog*innen. Im genannten Fall ist es dringend notwendig, die Verherrlichung Hitlers und die Hetze gegen Juden und Jüdinnen zu problematisieren und pädagogisch zu intervenieren. Gleichzeitig gehört es zur Aufgabe von Pädagog*innen, selbstreflexiv zu handeln, zu sprechen und (eigene) vorhandene Vorurteile und Zuschreibungen gegenüber marginalisierten Gruppen kritisch zu hinterfragen. Hier nämlich paarte sich der gute Wille, etwas gegen Antisemitismus tun zu wollen, mit einer gängigen Fremdzuschreibung – in zugespitzter kulturalisierender Art –, muslimische Jugendliche seien per se antisemitisch: »... auf jeden Fall ist er Muslim.« Dies passiert nicht selten.

Im Folgenden wird zunächst auf die Funktion und Erscheinungsformen des antimuslimischen Rassismus eingegangen. Daran anschließend werden Muster und Elemente des islamistischen Antisemitismus dargestellt, die in Analogie zum europäischen Antisemitismus zu sehen sind. Im letzten Teil geht es um die mögliche Herausforderung in der Präventions- und Bildungsarbeit, wie mit muslimischen Jugendlichen, die selbst Rassismuserfahrungen machen, gegen Antisemitismus gearbeitet werden kann.

»Die Muslime sind ...«

Nicht nur in Deutschland, sondern in zahlreichen europäischen Staaten ist eine Zunahme islamfeindlicher und antimuslimischer Ressentiments zu beobachten, ebenso wie Angriffe gegen Muslim*innen und Orte, an denen sie sich aufhalten. Inzwischen werden Straftaten gegen Muslim*innen als »islamfeindliche Straftaten« offiziell gezählt. Die gemeldeten Strafhandlungen gegen Muslim*innen umfassen Drohbriefe,

Angriffe auf kopftuchtragende Frauen, Sachbeschädigungen und Schmierereien auf Moscheen, und das sind nur einige Beispiele der Vorfälle.¹

Studien und Umfragen belegen, dass die feindlichen Stimmen und Stimmungen gegen Muslim*innen im Schul- und Arbeitsalltag zu hören und zu spüren sind (Zick u. a. 2016; Weichselbaumer 2016; Foroutan 2012; Peucker 2010). Mediale Berichterstattung über »den Islam« und »die Muslime« ist seit geraumer Zeit konnotiert mit Gewalt, Terror und Unterdrückung (Hafez 2009; Hafez/Schmidt 2015), während sich gleichzeitig muslimische Stimmen mehren, die sich für die Vereinbarkeit von muslimischen Lebensformen mit einer pluralen Demokratie aussprechen. Der Kommunikations- und Islamwissenschaftler Kai Hafez (2002, 2009, 2015) stellt in seinen Diskursanalysen fest, dass der Islam und Muslim*innen mehrheitlich negativ dargestellt werden. Die heutigen Ausdrücke und Formen der medialen Berichterstattungen führen das Negativimage fort, indem das Narrativ des Orient-Okzidents-Gegensatzes reproduziert wird (Vgl. Hafez 2009). Dabei sei »das Verhältnis des Fortlebens zentraler alter Klischees des Islams bei gleichzeitigen Differenzierungen des Islambildes in einigen wenigen Randbereichen das eigentliche Signum der Medienberichterstattung« (Hafez 2009, S. 100). Trotz einzelner Beiträge, die sich um eine differenzierte Berichterstattung über den Islam, über Muslim*innen und die islamische Welt bemühen, gehe es mehrheitlich um Bedrohungsszenarien und gewaltvolle Themen. Auch zeigten aktuelle Diskursanalysen, dass in der deutschen Presse, Fernsehen oder Rundfunk der Islam vor allem »im Kontext körperlicher Gewalt oder anderer negativer Themen wie Terrorismus, Frauenunterdrückung, Fanatismus, Fundamentalismus und Rückständigkeit« thematisiert wird (Hafez 2017).²

In der Rassismusforschung wurde in den vergangenen Jahren die spezifische Form des antimuslimischen Rassismus untersucht. Antimuslimischer Rassismus wird dabei oft als ein Beispiel für Kulturrassismus genannt (Attia 2016; Shooman 2014), bei dem Religion rassifiziert und ethnisiert wird. So erklärt Iman Attia, dass im antimuslimischen Rassismus »verschiedene historische Diskursstränge aufeinander[treffen] und zu einem Netz verwoben [werden], das hegemoniales Wissen über ›den Islam‹ und ›die Muslim*innen‹ hervorbringt« (Attia 2016, S. 182) und dabei Muslim*innen als ›Andere‹ konstruiert.

Im Rahmen einer Diskurs- und Medienanalyse stellt Yasemin Shooman bezüglich der Darstellung von Muslim*innen im öffentlichen Diskurs fest:

1 Im ersten Quartal des Jahres registrierten Sicherheitsbehörden über 200 Übergriffe auf Muslime und ihre Einrichtungen. Diese Zahl geht aus einer Antwort der Bundesregierung auf eine parlamentarische Anfrage der Linksfraktion im Bundestag hervor: <http://www.migazin.de/2017/06/06/mehr-als-200-islamfeindliche-straftaten-im-ersten-quartal/> (Letzter Zugriff: 08.04.18).

2 Essay online erschienen: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-12/islam-verstaendnis-medien-berichterstattung-populismus-gefahr> (letzter Zugriff: 29.10.2017)

»Aus einer dominanten gesellschaftlichen Position heraus werden sie als eine homogene und quasi-natürliche Gruppe in binärer Anordnung zu weißen christlichen/atheistischen Deutschen beziehungsweise Europäern konstruiert und mit kollektiven Zuschreibungen versehen; es wird ein Wissen über sie und ihr Wissen als Gruppe erzeugt, und sie gelten anhand verschiedener Merkmale als ›identifizierbar‹.« (Shooman 2014, S. 64)

Die verschiedenen Merkmale, die Muslim*innen identifiziert bzw. als solche erkennbar macht, sind dabei willkürlich und bleiben undifferenziert. In ihrem Aufsatz »Vom deutschen Versuch, ›Ausländer‹ zu ›Muslimen‹ zu machen« beschreibt Riem Spielhaus (2006), wie sich die Willkür beispielsweise in der Sprachwahl äußert, die Muslim*innen homogenisiert. Wenn es in aktuellen Debatten um Migration und Integration fast schon selbstverständlich um ›die Muslime‹ geht, sei dies ein »Resultat einer Wahrnehmungsverschiebung, infolge derer aus den Menschen, die vormals als Gastarbeiter*innen oder Ausländer*innen wahrgenommen wurden, zunehmend Muslim*innen geworden sind« (Shooman 2017, S. 34). Dabei sei zu beobachten, wie die Bezeichnungen ›Migrant‹, ›Araber‹, ›Türke‹ und ›Muslim‹ austauschbar sind und ähnliche bzw. synonyme Verwendung im öffentlichen Diskurs finden (ebd./vgl. Shooman 2014, Spielhaus 2006). Wenn heute von steigender Islamfeindlichkeit oder Islamkritik die Rede ist, treffen diese Bezeichnung weniger die rassifizierende Logik, nach der Muslim*innen Ausgrenzung erfahren. Lange Zeit wurde der Begriff Islamophobie verwendet, der durch Islamfeindlichkeit und Islamkritik ersetzt wurde. Diese Begriffe sind problematisch, denn mit der Verwendung von »Islam« wird ein Zusammenhang mit dem Islam vermutet bzw. diskursiv eingeleitet.

Die Undifferenziertheit äußert sich nicht nur in Medienbildern und in der (Alltag-)Sprache, wenn zwischen »Muslim« und »Islamist« nicht mehr immer sorgfältig unterschieden wird, sondern beispielsweise auch in der Erhebung von Statistiken. Denn wie werden Muslim*innen eigentlich gezählt? Einer von der Deutschen Islamkonferenz in Auftrag gegebene Erhebung zufolge leben zurzeit in Deutschland zwischen 4,4 und 4,7 Millionen Muslim*innen (Stichs 2016). Im säkularen Deutschland wird die Religionszugehörigkeit allerdings nur in Ausnahmefällen erfasst, beispielsweise durch die amtlichen Steuerbehörden für die Erhebung der Kirchensteuer. Die Erhebungsmethoden für die ersten Statistiken von Muslim*innen sind bereits in ihrem grundlegenden Ansatz fragwürdig. Wie Riem Spielhaus (2013) herausstellt, wurden Menschen gezählt, die entweder eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber aus einem »mehrheitlich muslimischen Land« stammen, sowie bereits Eingebürgerte aus ebenfalls »mehrheitlich muslimischen Ländern« (Spielhaus 2013, S. 6). Nicht erfasst wurde dabei die individuelle Religionszugehörigkeit oder die tatsächliche Praxis. Wenn die staatsbürgerliche Herkunft bzw. der Geburtsort die religiöse Zugehörigkeit bestimmen, ist das Rassifizierung von Religion par excellence. Demnach wird beispielsweise ein Christ aus Syrien als Muslim gezählt und eine in Deutschland geborene Frau, die zum Islam konvertiert und deren Eltern keinen

Migrationshintergrund aus einem mehrheitlich muslimischen Land haben, nicht als Muslimin gezählt.

Religionspraxis und tatsächliche Religionszugehörigkeit werden weniger wichtig als äußerlich sichtbare Merkmale, die aktuell die Fremdwahrnehmung eines Muslims bzw. einer Muslimin bestimmen. In ihrer empirisch-qualitativen Forschung zu Rassismuserfahrungen von Jugendlichen hat Wiebke Scharathow herausgearbeitet, wie sich Rassismus »in den Lebenswelten von Jugendlichen, die als ›Anderer‹, als ›nicht-deutsch‹ kategorisiert werden«, manifestiert (Scharathow 2014, S. 414). In der Auswertung der Interviews, in denen auch muslimische Jugendlichen befragt wurden, stellt sie fest, dass die Erfahrungen der Jugendlichen »deutlich mit gesellschaftlichen Diskursen verbunden« seien, in denen Jugendliche »als ›Ausländer‹ oder ›mit Migrationshintergrund‹ gelten, als (potentiell) problematisch von einer vermeintlichen ›deutschen Normalität‹ Abweichende konstruiert werden« (Scharathow 2016, S. 113).

Beispielhaft für die Wirkmächtigkeit der konstruierten binären Gesellschaftsordnung – ›Wir‹ und die ›Anderen‹ – sind Debatten im Anschluss an die vom damaligen Bundespräsidenten Christian Wulff in den Diskurs gebrachte Aussage, der Islam gehöre zu Deutschland (im Jahr 2010). Aktuell durften die in Deutschland lebenden Muslim*innen erneut zuhören und beobachten, wie es um ihre Zugehörigkeit im Jahr 2018 steht. Das Jahr nach der Bundestagswahl, in der eine Partei in den Bundestag eingezogen ist, die eine offensichtlich islamfeindliche, rassistische und antisemitische Agenda hat. Die Frage, die die Gemüter bewegt, ist, ob der Islam, nein die Muslim*innen, zu Deutschland gehören – unabhängig davon, ob die Frage bejaht oder verneint wird, ist sie selbst ein praktisches Beispiel dafür, wie Muslim*innen zu Anderen gemacht werden. Über sie wird gesprochen, über ihre Zugehörigkeit gestritten, über ihre Anpassungsfähigkeit gerätselt. Während sich deutsche Muslim*innen geäußert haben und das noch immer tun, bleibt das ›Wir‹ weiterhin exklusiv.

Mit dieser statischen Konstruktion einer binären Gesellschaftsordnung sind Vorbehalte und Unsicherheiten im pädagogischen Miteinander vorprogrammiert. Dafür stehen die öfter in der Presse geschilderten Situationen des verwehrten Handschlags, bei der muslimische Schüler ihrer Lehrerin nicht die Hand geben möchten, oder die Nichtteilnahme von Musliminnen am schulischen Schwimmunterricht. In den daraus folgenden Auseinandersetzungen werden pauschale und homogenisierende Annahmen über »die Muslime« gemacht, die auch noch als potenziell demokratiefeindlich, gewalttätig, homophob, sexistisch und antisemitisch gelten. Vorurteile und Fremdzuschreibungen erschweren das Miteinander von pädagogisch Verantwortlichen (möglicherweise selbst muslimisch markiert) mit muslimischen Jugendlichen und wirken auch im gesellschaftlichen Alltag. Schon ältere Fallanalysen haben aufgezeigt, dass der Islam in Alltagssituationen als »Störfaktor« (Karakaşoğlu 2009) wahrgenommen wird. Aktuell steigt der Bedarf an Unterstützung in sogenannten »religiösen Konflikten«, in denen es mehrheitlich um muslimische Schüler*innen geht (Cheema/Broder 2016).

In der Forschung zu antimuslimischem Rassismus werden die Fremdzuschreibungen, die aus der Dominanzgesellschaft kommen, tendenziell aus einer eher funktiona-

len Perspektive analysiert. Wie Floris Biskamp kritisiert, würde in den meisten Arbeiten lediglich die Funktion von rassistischen Zuschreibungen als ein Mittel der Selbst-Aufwertung der privilegierten Dominanzgesellschaft behandelt. Weniger geht es in diesen Fällen um die »entsprechenden Probleme unter Muslim*innen«, was dazu führt, dass im Islam tatsächlich existente und zu klärende Fragen nicht zur Kenntnis genommen werden, und offenlässt, wie »legitime Formen des kritischen Sprechens über islamische Kultur und Religion« aussehen können (Biskamp 2016, S. 82).

Dazu zählt beispielsweise auch das Sprechen über die Frage, ob es einen spezifischen Antisemitismus unter Muslim*innen gibt. Eine Ausblendung von »kulturellen Hintergründen« von Antisemitismus (oder Homophobie) trägt dazu bei, dass diese Phänomene nicht aussprechbar sind und somit nicht bearbeitet werden (können) (S. 85). So ist es sicherlich wichtig, antisemitische, homophobe und andere abwertende Einstellungen, die in islamisch geprägten Gesellschaften und bei deutsch-muslimischen Jugendlichen existieren, wahrzunehmen und in ihrer Spezifik zu benennen, um sie analysieren zu können.

Biskamp plädiert dafür, einen Zusammenhang zwischen ethnischer beziehungsweise kultureller Zugehörigkeit und antisemitischen beziehungsweise anderen Abwertungsformen »nicht a priori« auszuschließen (Biskamp 2016, S. 81). Problematisch ist es sicherlich, wenn in einer demokratischen Gesellschaft, die von Diskussion und Dissens lebt, solche Zusammenhänge *per se* ausgeschlossen werden. Jedoch wäre eine solche Analyse zurzeit in gewisser Weise paradox: In einer Zeit, in der das Sprechen über den Islam und den in Deutschland und Europa lebenden Muslim*innen von negativen, rassistischen und undifferenzierten Ausdrücken überwiegt. In einer Zeit, in der in Europa offensichtlich islamfeindliche Parteien hohe Wahlergebnisse verzeichnen. In einer Zeit, in der »Islamkritik« als Umwegkommunikation für rassistische Zuschreibungen dient (Shooman 2014). Und wird denn nicht schon seit geraumer Zeit über die Frage gestritten, ob und wie antisemitisch Muslim*innen und der Islam sind? Letztlich ist es die Art und Weise der Kritik, der Sprache und eine Frage von Repräsentanz, wenn es um eine demokratische Kritik geht, sprich: *Wer spricht wie, und mit wem?*

Islamistischer Antisemitismus

Wenn es heute um Antisemitismus geht, liegt der aktuelle Fokus insbesondere auf der Verbreitung antisemitischer Einstellungen bei Muslim*innen. Es sollte klar sein, dass der Hass auf Juden und Jüdinnen nicht erst durch die Migration von Muslim*innen in der postnationalsozialistischen Gesellschaft zum Problem wurde. Zumal importierte Ware im besten Falle gern gekauft wird, ist die medial oft zu lesende Bezeichnung »importierter Antisemitismus« absurd in Anbetracht der massiven Anfeindungen und politischen Entscheidungen rund um Migration, Integration und Asylpolitik. Damit gemeint ist eigentlich, dass der Antisemitismus von den *Anderen* kommt, von denen,

die »nicht Deutsche« sind. Dies ist zum einen auf antisemitische Straftaten seitens Männern mit muslimischen Hintergrund zurückzuführen und zum anderen darauf, dass sich dieser Antisemitismus in einigen Fällen anders artikuliert als der gewohnte. Denn in der postnationalsozialistischen Gesellschaft ist eine ganz spezifische Form des Antisemitismus sichtbar, der nicht trotz, »sondern wegen Auschwitz« artikuliert wird oder, wie es der israelische Psychoanalytiker Zvi Rex sarkastisch sagte: »Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nicht verzeihen.« Die deutlich überwiegende Zahl der nicht-migrantischen und nicht-muslimischen Pädagog*innen kennt eine Form der Judenfeindschaft aus dem Motiv der Erinnerungsabwehr heraus und kann mit diesen Erscheinungsformen im Klassenzimmer womöglich leichter umgehen – schließlich kommt es bekannter vor.

Die verkürzte Erklärung, Antisemitismus sei vor allem unter Muslim*innen verbreitet, wird im Kontext der Antisemitismuskritik dem Phänomen selbst nicht gerecht. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Antisemitismus muss alle Artikulations- und Erscheinungsformen sowie Ausprägungen in spezifischen Milieus einbeziehen – und dabei nicht außer Acht lassen, wie verflochten und wechselwirksam beispielsweise rechtsextreme und islamistische Artikulationsformen sind. Antisemitismus definiert die Antisemitismusforscherin Helen Fein als

»eine anhaltende latente Struktur feindseliger Überzeugungen gegenüber Juden als Kollektiv, die sich bei Individuen als Haltung, in der Kultur als Mythos, Ideologie, Folklore sowie Einbildung und in Handlungen manifestieren (...), die dazu führen und/oder darauf abzielen, Juden als Juden zu entfernen, zu verdrängen oder zu zerstören« (Helen Fein, 1987: *The Persisting Question. Sociological Perspectives and Social Contexts of Modern Antisemitism*, S. 67).

Gemein haben die verschiedenen Merkmale, Erscheinungsformen und Gründe im historischen und gegenwärtigen Antisemitismus, dass sie eine grundsätzliche Differenz zwischen Juden und Nicht-Juden konstruieren, die davon ausgeht, dass »Jüdischsein ein Masterstatus ist, d. h. ein Merkmal, das gegenüber anderen Merkmalen einer Person (Staatsangehörigkeit, Geschlecht, politische Überzeugungen usw.) von vorrangiger Bedeutung ist« (Scherr 2012, S. 20). Es reicht daher nicht aus, Antisemitismus nur als eine Feindschaft gegen Juden und Jüdinnen zu definieren, denn die Vorstellung eines homogenisierten Kollektivs »die Juden« sowie der Vernichtungsdrang ist ein Kernelement im Antisemitismus – und äußert sich politisch rechts, links sowie im fundamentalistisch-religiösen Spektrum.

Antisemitische Einstellungen in islamisch geprägten Gesellschaften und bei deutschen Muslim*innen zu leugnen ist ähnlich pauschal und falsch wie die oft vermutete positive Korrelation zwischen Muslimsein und antisemitischen Haltungen. Die bisher erfolgten Studien weisen Mängel und Defizite auf und tatsächlich liegt bis dato keine Studie, Forschung oder Untersuchung vor, die ein repräsentatives Ergebnis liefert, um einen dezidiert muslimischen Antisemitismus unter deutsch-muslimischen Jugendli-

chen zu belegen (Schmidinger 2008; Stender 2010; Follert/Stender 2010). Wolfram Stender beleuchtet die bisherigen Studien in seinem Aufsatz kritisch bezüglich des mangelnden repräsentativen Charakters. Er stellt fest, dass »eine Reihe von empirischen Studien nachweist, dass antimuslimische Ressentiments in den letzten Jahren in Deutschland deutlich zugenommen haben«, aber die Einschätzungen eines »migran-tischen Antisemitismus« sich »auf der Ebene des mehr oder weniger informierten Verdachts« bewegen (Stender 2010, S. 20). Das einführende Zitat und vergleichbare Situationen zeigen, dass Pädagog*innen bei antisemitischen Äußerungen vor Herausforderungen stehen, insbesondere, wenn diese Äußerungen von muslimisch markierten Jugendlichen kommen. Die Reaktion wirkt sich generalisierend aus, denn in der lang anhaltenden Kontroverse in Wissenschaft und Praxis wird noch über einen speziell »islamischen«, »muslimischen« oder »islamistischen« Antisemitismus diskutiert. Die unterschiedlichen Begriffe scheinen nahezu irrelevant, da jede Bezeichnung Muslim*innen als Kollektiv unter einen »Antisemitismusverdacht« stellt. Denn unabhängig davon, welcher Begriff zutreffend(er) ist, wird ein Generalverdacht fortgesetzt, dass selbst wenn ein*e Muslim*in kein*e Antisemit*in ist, er oder sie es doch »zumindest latent« sei (Stender 2010, S. 26).

Ein Ergebnis der Antisemitismusforschung heute ist, dass der in islamisch geprägten Gesellschaften existierende Antisemitismus im Ursprung ein europäisches Phänomen und im Zuge des Kolonialismus einen »Import aus Europa« darstellt (Holz/Kiefer 2010, S. 109). Michael Kiefer beschreibt drei historische Entwicklungsphasen der Verbreitung des europäischen Antisemitismus in islamisch geprägten Gesellschaften und weist darauf hin, dass sich der Antisemitismus an eine »islamistische Semantik« angepasst habe (Kiefer 2006; außerdem Holz 2005; Holz/Kiefer 2010). Stender, Kiefer und Schmidinger (2008) verwenden daher den Begriff des *islamisierten* Antisemitismus.

Beim islamisierten Antisemitismus handelt es sich um ein europäisches Phänomen, das mit denselben antisemitischen Mythen und transportierten Stereotypen arbeitet, die »aus ihrem ursprünglichen kulturellen und religiösen Kontext herausgelöst werden können, um andernorts vorhandene Feindbilder zu ergänzen oder zu modifizieren« (Kiefer 2006, S. 284). So ist das Feindbild des »Juden« aus dem europäischen Antisemitismus und der spezifisch nationalsozialistischen Ideologie von arabisch-palästinensischer Seite nach der Staatsgründung Israels im Jahre 1948 durch das konstruierte Feindbild »Israel« erweitert beziehungsweise abgewandelt worden. Dieser zunächst recht simpel erscheinende Transfer ist ein wesentlicher Aspekt, um antisemitische Aussagen und Deutungen in der heutigen Zeit zu verstehen, insbesondere dann, wenn sie von (markierten) Muslim*innen kommen.

Holz und Kiefer zeigen vier in einer Kontinuität existierende semantische Muster des Antisemitismus auf, die im europäischen und im islamisierten Antisemitismus vorzufinden sind und damit die Verwobenheit erklären: (1) die antimoderne Gemeinschaftsideologie, in der die Moderne beziehungsweise die Globalisierung als (Zer-) Störung einer vormodernen heilen und besseren Welt gesehen wird; (2) das Phantasma der jüdischen Macht und Verschwörung, bei dem Juden und Jüdinnen unter an-

derem Geld und Kapital verkörpern, und (3) die Konstruktion von Juden und Jüdinnen als Dritte, das heißt diese werden in antisemitischen Weltanschauungen zu keiner »Wir«-Gruppe gezählt, sie sind immer die dritten Anderen, denn anders als die binäre Ordnung im rassistischen Othering (»Wir« und »die Anderen«) werden Juden und Jüdinnen als »Weltfeind« konstruiert und nicht als »normale« Nation, Rasse oder Religion« (Holz/Kiefer 2010, S. 124). Ein weiteres Muster ist (4) die Vermischung von Religion und Nation, in der Identitätsmerkmale wie religiöse Zugehörigkeit, Nationalität und Herkunft inkohärent miteinander verschachtelt werden und Juden und Jüdinnen nicht nur als religiös Andere, sondern auch bezüglich anderer Merkmale als »besonders« gelten. Die vier genannten semantischen Muster sind sowohl im europäischen als auch im islamisierten Antisemitismus zu finden und für Holz und Kiefer eine Erklärung, dass der Antisemitismus in islamisch geprägten Gesellschaften »eine Variation des europäischen ist« (S. 126).

Auch enthält der Begriff »islamisierter Antisemitismus« eine implizite Kritik an der weit verbreiteten Praxis, bestehende antisemitische Weltbilder, Ideen, Feindbilder und Stereotype in islamisch geprägten Gesellschaften auf einen von europäischer Geschichte unabhängigen dezidierten islamischen Hintergrund zurückzuführen. Gleichzeitig spielen allerdings antisemitische Feindbilder in islamistischen Ideologien und Gruppen eine zentrale Rolle, weshalb die Bezeichnung *islamistischer Antisemitismus* ebenfalls zutreffend ist.

Der islamistische Antisemitismus ist als ein modernes Phänomen zu begreifen, das sich im Laufe des 20. Jahrhunderts durchsetzen konnte – auch als Import aus Europa. Zu dessen Spezifik tragen diverse Ereignisse in islamisch geprägten Ländern bei sowie die Zunahme transnational agierender islamistischer Gruppen. Auch spielt der Nahost-Konflikt eine besondere Rolle, denn seit der Staatsgründung Israels 1948 und den zeitgleichen politischen Entwicklungen und Modernisierungsprozessen in vielen arabischen und mehrheitlich muslimischen Staaten wurden antisemitische Feindbilder verstärkt. Die Krisen und teils gescheiterten Nationalstaatswünsche seitens arabisch-muslimischer Nationalbewegungen bewirkten zum Teil eine tiefe Frustration gegenüber Europa und westlicher Kolonialpolitik, die die damaligen politischen und ökonomischen Bedingungen mitverantwortete.

Muslimisierende Wahrnehmung

In der Antisemitismusforschung wird unter »neuer Antisemitismus« über (1) antisemitische Deutungsmuster in der politischen Linken, (2) die Frage nach den Grenzen legitimer Israelkritik sowie (3) Antisemitismus seitens Muslim*innen debattiert (Rabinovici u. a. 2004). Die drei Topoi stellen kein einheitliches Analyseraster dar. Während es zum einen um antisemitische Einstellungen in einem politisch heterogenen Spektrum und zum anderen um die Frage nach nicht-antisemitischer Israelkritik im Allgemeinen geht, rückt der muslimische Antisemitismus eine bestimmte Gruppe be-

ziehungsweise Religionsgruppe in den Fokus. Es fällt bereits in der sprachlichen Benennung auf, dass »muslimischer« oder »islamischer« Antisemitismus eine Gruppenzuschreibung verursacht (»die Muslime«) und einen Verdacht formuliert (»Muslime sind antisemitisch«). Letztlich folgt diese Gruppenkonstruktion einer rassifizierenden Logik, in der Muslimsein nicht als religiöse Zugehörigkeit gelesen, sondern ethnisiert wird.

Dazu führt Stender richtigerweise aus, dass »die Bezeichnung ›muslimische Jugendliche‹ [...] viel zu pauschal und ähnlich verzerrend ist, wie wenn man ›junge Christen‹ als Sammelbegriff für alle Jugendlichen verwenden würde, die den christlichen Konfessionen formal zugehören« (Stender 2010, S. 22). Im Eingangszitat der pädagogischen Fachkraft wird diese Rassifizierung besonders deutlich, wenn das vermeintliche Herkunftsland des Jungen irrelevant erscheint (»Türke, Marokk oder sowas«) und das Muslimsein zum wesentlichen Identitätsmerkmal avanciert (»auf jeden Fall ist er Muslim«). Eine antisemitische Aussage bezüglich der Politik Israels von einem muslimisch markierten, politisch links orientierten Deutschen wird der gängigen Praxis entsprechend auf sein Muslimsein bezogen. Dabei fallen andere Zugehörigkeiten wie die linkspolitische Einstellung außer Acht, die ebenfalls antisemitische Aussagen hervorbringen kann. Oder aber das Sozialisiertsein in einer Gesellschaft, in der antisemitische Diskurse und Einstellungen weit verbreitet sind.

Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem und diesem muss auch als solches entgegengewirkt werden. Der Fokus auf Muslim*innen birgt sowohl die Gefahr einer rassistischen Pauschalisierung als auch der Externalisierung von Antisemitismus. Die vereinfachte Begründung relativiert den weit verbreiteten Antisemitismus in unterschiedlichen Zugehörigkeitsgruppen im postnationalsozialistischen Deutschland und läuft Gefahr, das Problem auf andere zu verlagern (Messerschmidt 2010).

Die in diesem Kontext entstandene antimuslimische Wahrnehmung von Antisemitismus hat daher auch mit Kontinuitäten und Funktionsweisen rassistischer Ressentiments zu tun. Muslimische Jugendliche in Deutschland, die selbst oder deren (Groß-) Eltern einen Migrationshintergrund in Staaten und Bevölkerungsgruppen haben, die im Konflikt mit Israel stehen, kennen womöglich spezifische antisemitische Stereotype und Verschwörungstheorien. Diese Narrative werden oftmals von der hiesigen nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft schlecht oder gar nicht verstanden, was bei vielen Pädagog*innen zu einer Verunsicherung führt. Die Reaktion ist dabei entweder eine Skandalisierung und (rassistische) Zuschreibung muslimischer Jugendlicher oder das absolute Schweigen und Nicht-Benennen aus Angst vor dem Vorwurf, rassistisch oder islamfeindlich zu sein. Diese Angst ist fatal, mindestens aus einer antisemitismuskritischen Perspektive – und hat gleichzeitig einen realen Kontext, aus dem sie entsteht.

Herausforderung: Gleichzeitigkeiten von Antisemitismus- und Rassismuskritik

Die Herausforderung für pädagogisch Verantwortliche ist, das Erleben von Rassismus und Stigmatisierung der muslimischen Jugendlichen anzuerkennen, bei gleichzeitigem kritischem Bewusstsein, dass antisemitische Einstellungen vorhanden sein können. Beide Realitäten sind anzuerkennen und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Sprich: Nur weil Muslim*innen Rassismuserfahrungen machen, dürfen antisemitische Äußerungen von ihnen nicht ignoriert oder auf paternalistische Art bagatellisiert werden und – Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem und darf nicht auf eine Minderheitengruppe ausgelagert werden.

Um eine pädagogische Intervention gegen Antisemitismus (oder Rassismus) zu begründen, sind der tatsächliche Gehalt der antisemitischen Aussage und die Sprecher*innenposition nicht relevant. In pädagogischen Räumen muss klar sein, dass Grenzen zu ziehen sind, wenn Antisemitismus, Rassismus oder andere Abwertungen artikuliert werden. Es sollte selbstverständlich sein, immer zu reagieren, wenn menschenverachtende Äußerungen gemacht werden. Dabei ist im ersten Moment irrelevant, *wer* die Beschimpfung oder Beleidigung tätigt: Es ist die Pflicht von Pädagog*innen, gegen jegliche Form von diskriminierenden, antisemitischen oder rassistischen Äußerungen zu intervenieren. Dabei besteht das Interventionsziel darin, (potenzielle) Betroffene zu schützen. Möglichen Betroffenen kann dadurch glaubhaft signalisiert werden, dass ihre Erfahrungen und Verletzungen ernst genommen werden und es Ansprechpartner*innen und Räume gibt, die sie aufsuchen können – ohne Angst vor weiterer Verletzung durch Relativierung oder Negierung des Erlebten, ungewollter Veröffentlichung oder dem Verlust von Handlungsfähigkeit und Kontrolle. Denn nicht selten verheimlichen Jugendliche aufgrund von Vorerfahrungen ihre religiöse oder nationale Zugehörigkeit.

Von besonderer Relevanz ist dabei die Sprache und Wortwahl der Pädagog*innen: Im Zuge der Intervention gegen Diskriminierung sollten sie nicht selbst fremdschreibend und kulturalisierend werden – wie im Eingangszitat. Auch ist es wichtig, zwischen Person und Problem zu trennen: Jugendliche in ihrer Adoleszenzphase orientieren sich und probieren Neues immer wieder aus – dazu gehören jugendkulturelle Codes, Slang und Rhetorik. Ein Jugendlicher, der »du Jude« als Schimpfwort verwendet, sollte nicht pauschal als Antisemit abgestempelt werden, sondern die Beschimpfung als antisemitisch erklärt werden. Jugendliche bleiben veränderungsfähig, und ihnen muss die Möglichkeit gegeben werden, sich von ihren Aussagen zu distanzieren.

Um eine antisemitismuskritische Perspektive zu entwickeln, »ist zunächst anzuerkennen, dass antisemitische Positionen vielfältig eingenommen werden und sich nicht an Herkunftskontexten festmachen lassen« (Messerschmidt 2010, S. 96). Antisemitismus sollte daher unabhängig von Religion, Herkunft, Geschlecht, Alter und Klasse dekonstruiert werden. Antisemitische Aussagen, Einstellungen und Haltungen sollten in ihrer Komplexität verstanden werden, denn in Zeiten von Globalisierung, unüber-

sichtlichen sozialen Vernetzungen, hybriden Identitätskonstruktionen und dynamischen Migrations- und Fluchtbewegungen ist die Verwoben- und Verflochtenheit antisemitischer Argumentationsmuster mitzudenken. Um zu begreifen, wie sich Alltagsantisemitismen zusammensetzen, müssen »die durch Macht- und Herrschaftsbeziehungen geprägten Bedingungen der unterschiedlichen Zugehörigkeitskonstruktionen in den vielfältig gespaltenen Migrationsgesellschaften in Europa« reflektiert werden (Stender 2010, S. 24).

Spezielle Programme und Bildungskonzepte für die konstruierte Gruppe »die Muslime« zu entwickeln, laufen Gefahr, an eine rassistische Logik der Homogenisierung und Essenzialisierung anzuknüpfen. Zumal dadurch Mehrfachzugehörigkeiten und flexible Selbstverständnisse von jugendlicher Adoleszenz dadurch ausgeblendet werden. Daher ist auch ein rassismuskritisches Bewusstsein von identischer Relevanz: Rassismus und rassistische Praxen sind allgegenwärtig und ebenfalls ein gesamtgesellschaftliches Phänomen.

Antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit bedeutet mindestens die ständige Selbstreflexion der eigenen Haltung, Einstellung und Wahrnehmung der Pädagog*innen. Die unrichtige weit verbreitete Wahrnehmung, dass Antisemitismus und Rassismus nur Rand- oder Minderheitenphänomene der Gesellschaft seien, führt zu einer Verzerrung der Realität und übersieht deren Omnipräsenz. Alle Menschen besitzen antisemitismus- und rassismusrelevantes Wissen, ergo sind auch Pädagog*innen und Lehrkräfte nicht frei davon. Betroffene sind dabei nicht nur Jugendliche – dies kann auch Lehrkräfte (be-)treffen, die selbst Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen machen. Daher sollte eine diskriminierungskritische Haltung etabliert und kontinuierlich reflektiert werden, sowohl auf der Argumentations- als auch der Handlungsebene.

Eine konkrete Handlungsempfehlung im Sinne der Gleichzeitigkeit ist, dass muslimische Pädagog*innen in den relevanten Handlungs- und Praxisfeldern arbeiten, um gesellschaftliche Machtverhältnisse von Dominanz und Marginalisierung nicht erneut zu reproduzieren. Letztlich spielen die gesellschaftlichen Positionen von Macht und Ohnmacht der Sprecher*innen in Bildungsräumen eine wesentliche Rolle bei der Akzeptanz von Lernangeboten und der Wahrnehmung gesellschaftlicher Diskurse. Wenn sich Jugendliche kaum oder selten mit Autoritätspersonen identifizieren können, kann dies unter Umständen zu einem verstärkten Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit führen. Daher ist neben dem gleichzeitigen Bewusstsein für Antisemitismus- und Rassismuskritik auch der Raum pädagogischer Professionalität zu erweitern, um sich auf die Diversität von Pädagog*innen zu beziehen, die Gegenarrative präsentieren und neue Perspektiven in ihre Arbeit einbringen – eine dringende und notwendige Bereicherung des pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft.

Literatur

- Attia, I. (2016): Diskursverschränkungen des antimuslimischen Rassismus. In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, S. 181–192.
- Biskamp, F. (2016): Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuerer kritischer Theorie. Bielefeld: transcript.
- Cheema, S.-N./Broder, N. (2016): Wahrnehmung von »religiösen Konflikten« im pädagogischen Raum. Ausschlüsse, Ansprachen und Auswirkungen. In: Lutz, R./Kiesel, D. (Hrsg.): Sozialarbeit und Religion. Herausforderungen und Antworten. Weinheim: Beltz, S. 177–192.
- Follert, G./Stender, W. (2010): »... das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt«. Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Stender, W./Follert, G./Özdoğan, M. (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 199–223.
- Hafez, K. (2009): Mediengesellschaft – Wissensgesellschaft? Gesellschaftliche Entstehungsbedingungen des Islambildes deutscher Medien. In: Schneiders, Th. G. (Hrsg.): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Wiesbaden: Springer, S. 99–117.
- Hafez, K./Schmidt, S. (2015): Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Holz, K. (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg: HIS Verlag.
- Holz, K./Kiefer, M. (2010): Islamistischer Antisemitismus. Phänomen und Forschungsstand. In: Stender, W./Follert, G./Özdoğan, M. (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 109–137.
- Kiefer, M. (2006): Islamischer, islamistischer oder islamisierter Antisemitismus? In: Die Welt des Islams, Jg. 46, H. 3, 2006, S. 277–307.
- Messerschmidt, A. (2010): Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Stender, W./Follert, G./Özdoğan, M. (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 91–108.
- Rabinovici, D./Speck, U./Sznajder, N. (Hrsg.) (2004): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Radvan, H. (2010): Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagoginnen. In: Stender, W./Follert, G./Özdoğan, M. (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 165–183.
- Scherr, A. (2012): Aufgabenstellungen, Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. In: Gebhardt/Klein/Meier (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Weinheim: Beltz Juventa. S. 15–28.
- Schmidinger, Th. (2008): Zur Islamisierung des Antisemitismus. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (Hrsg.), Jahrbuch 2008, Wien u. a., S.103–139.
- Shooman, Y. (2014): »... weil ihre Kultur so ist« Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Stender, W. (2010): Konstellationen des Antisemitismus. Zur Einleitung. In: Stender, W./Follert, G./Özdoğan, M. (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 7–38.

İnci Dirim

Deutschvermittlung unter Berücksichtigung der Lernressource Mehrsprachigkeit

Erkenntnisse und Überlegungen zur Beschulung von neu migrierten Schüler*innen aus sprachdidaktischer und pädagogischer Perspektive

Die Aufnahme von Seiteneinsteiger*innen in die deutschsprachigen Bildungssysteme geschieht auf je unterschiedliche Art und Weise. Die Spannbreite reicht von Modellen, bei denen die Schüler*innen von Anfang an in die Regelklassen aufgenommen werden, über Vorbereitungsklassen bis hin zu zweijährigen Parallelbeschulungen (Massumi/v. Dewitz 2015, S. 12 f.). Neben einer – systembedingt erforderlichen – weitgehenden Vereinheitlichung der sehr heterogenen Vorkenntnisse und Arbeitsgewohnheiten der Seiteneinsteiger*innen geht es dabei vor allem um die Vermittlung der deutschen Sprache. Allerdings ist die Beschulung von Seiteneinsteiger*innen kein Phänomen der letzten Jahre; sie ist nur durch die Fluchtbewegung im Sommer 2015 stärker ins Bewusstsein gerückt. Sowohl Flucht als auch den Seiteneinstieg hat es aber auch vorher schon gegeben, wenngleich die damit verbundenen Aufgaben der deutschsprachigen Bildungssysteme im und seit dem Sommer 2015 im Vergleich zu früher an Umfang zugenommen haben.

Was die Deutschvermittlung anbelangt, standen 2015 bereits zahlreiche geeignete Konzepte zur Verfügung. Allerdings wurde 2015 in den amtlich deutschsprachigen Ländern¹ erneut deutlich, dass es ein Spannungsverhältnis zwischen der deutschsprachigen Schule und der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen gibt: für Seiteneinsteiger*innen stellt der Wechsel in das deutsche Bildungssystem ein Risiko dar, da sie fortan in einer Sprache unterrichtet werden, die sie in aller Regel noch nicht beherrschen und ihre bisherigen Sprachkompetenzen bis auf Fremdsprachenkenntnisse für das schulische Lernen so gut wie gar nicht mehr genutzt werden können. Im deutschen Bildungssystem spielen virtuose Kenntnisse in Dari etwa keine Rolle – es kommt auf die Beherrschung des Deutschen (und der angebotenen Fremdsprachen wie Englisch) an.

1 Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff ›deutschsprachige Länder‹ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ›Land‹ durch ›Region‹ ersetzt« (Dirim 2015: 26).

Dabei ist der deutschsprachige Unterricht nicht die einzige Möglichkeit, die Schüler*innen zu unterrichten, wenngleich eine sehr verbreitete. Weltweit sind unterschiedliche sprachliche Bildungsmodelle entwickelt und erprobt worden (Niedrig 2011, Krüger-Potratz/Gogolin 2012), allerdings blieben diese Schulen eher besondere Projekte. Die Schule hat in Deutschland auf der einen Seite ihre Stellung der Sicherung der nationalen Sprache bewahrt. Auf der anderen Seite wäre es auch nicht leicht, die Monolingualität der nationalen Schule zu überwinden; der Unterricht ist, selbst wenn gewünscht, aus zahlreichen Gründen nicht von heute auf morgen in Richtung zwei- und mehrsprachiges Lernen und Lehren veränderbar; unter anderem aus dem Grund, dass die meisten Lehrkräfte, die an den Schulen unterrichten, nicht in der Lage sind, ihren Unterricht in Migrationssprachen durchzuführen, und zwar nicht etwa nur deshalb, weil sie die betreffenden Sprachen nicht beherrschen. Auch wenn Lehrkräfte migrationsbedingt zwei- oder mehrsprachig sind, ist die Gestaltung von Unterrichtsangeboten der verschiedenen Fächer in diesen Sprachen, zum Beispiel in Mathematik, eine Frage einer spezifischen sprachlichen und fachlichen Ausbildung, die derzeit kaum angeboten wird. Wo in Deutschland kann zum Beispiel das Fach Mathematik auf Ukrainisch oder Paschtu studiert werden? Das nötige Fachvokabular wird kein junger Mensch »automatisch« beherrschen, der in Deutschland aufgewachsen ist, die deutschsprachige Regelschule besucht und damit den regulären deutschsprachigen Mathematikunterricht besucht hat, ganz zu schweigen von bildungssprachlichem Register des Ukrainischen, des Paschtu etc., das in der deutschen Schule so gut wie gar nicht erlernbar ist und das für ein Angebot des Mathematikunterrichts in verschiedenen Migrationssprachen auch benötigt würde.

Zweifellos wäre es wünschenswert, wenn in der deutschen Schule das Angebot der Migrationssprachen ausgebaut würde – das ist im Moment aber eher eine Vision, um nicht zu sagen Utopie. Unter den gegebenen Bedingungen ist es daher zunächst von großer Bedeutung, dass die Schüler*innen, die aus anderen Ländern kommend neu in das Bildungssystem aufgenommen werden, möglichst gut Deutsch lernen, damit sie am deutschsprachigen Unterricht ohne sprachliche Benachteiligung teilnehmen können. Hier wird also ein Dilemma sichtbar: Die Deutschvermittlung und die – bis auf Ausnahmen – alleinige Verwendung des Deutschen im Unterricht führen auf der einen Seite dazu, dass die bisher angeeigneten und verwendeten Sprachen der Schüler*innen weitgehend an Bedeutung verlieren und für das Lernen wenig genutzt werden können. Auf der anderen Seite kann keinesfalls auf die Vermittlung des Deutschen verzichtet werden, weil nur dadurch die barrierefreie Beteiligung an deutschsprachigem Bildungssystem möglich wird. Ein klassisches Dilemma oder vielleicht auch eine klassische Problematik einer hegemonialen Struktur, mit der wir es in diesem Zusammenhang zu tun haben, wie von Gramsci an anderen Bildungsproblematiken identifiziert (Candeias 2007).

Hierbei unterscheidet sich die Situation von Geflüchteten von der der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, die bereits vor Ort die Schule besuchen, wenig. Auch diese haben in der Regel nicht dieselben Möglichkeiten der sprachlichen Betei-

ligung an der schulischen Bildung wie ihre Mitschüler*innen, die zu Hause mit Deutsch aufwachsen. Die bisherigen Vorschläge der Eingliederung von Seiteneinsteiger*innen in das deutschsprachige Bildungssystem beziehen sich aufgrund der genannten Problematik zunächst auf die Vermittlung des Deutschen; allerdings wäre es durchaus möglich, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in die Lernprozesse einzubeziehen.

Im Folgenden werden gängige Konzepte der Deutschvermittlung und sprachlichen Bildung im Deutschen vorgestellt, die mit Vorschlägen des Einbezugs der Mehrsprachigkeit angereichert werden. Unter »Mehrsprachigkeit« verstehe ich allerdings nicht nur die Erstsprachen oder als Erstsprache angesehenen Sprachen der Seiteneinsteiger*innen, sondern auch Fremd- und Bildungssprachen, die sich Schüler*innen in den Herkunftsländern angeeignet haben und die auch sprachliche Ressourcen darstellen. Oft wird die Amtssprache eines Staates, aus dem die Schüler*innen kommen, als deren Erstsprache angesehen. Dabei wachsen die Kinder und Jugendlichen in den Herkunftsländern bereits oft mit mehreren Sprachen auf, zum Beispiel sprechen Kinder und Jugendliche aus Syrien oft Kurdisch als Erstsprache und Arabisch als Zweitsprache, wenn sie in einer kurdischsprachigen Familie aufgewachsen sind und ins syrische Bildungssystem eingeschult werden, in dem Arabisch die Unterrichtssprache darstellt. In diesem Fall stellt das Arabische bereits eine Zweitsprache dar; das Deutsche kommt als eine weitere Zweitsprache, oder, wenn man so will, als Drittsprache hinzu. Bei Jugendlichen, die sich das Arabische bereits sehr gut angeeignet haben, um bei dem Beispiel zu bleiben, muss nicht auf die Erstsprache Kurdisch zurückgegriffen werden, wenn es etwa darum geht, dass Begriffe zwei- oder mehrsprachig vermittelt werden. Fachbegriffe werden diesen Kindern und Jugendlichen eher auf Arabisch verfügbar sein und nicht so sehr auf Kurdisch. Ein Insistieren auf dem Einbezug der Erstsprache Kurdisch könnte zu Irritationen und Schwierigkeiten führen. M. E. wäre es besser, an den gegebenen bzw. für Unterrichtszwecke passenden sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen anzuknüpfen als auf romantisierenden Vorstellungen von »Muttersprache« zu beharren.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Sprachaufgabe

Der Begriff der »lebensweltlichen Mehrsprachigkeit« (Gogolin 2004) geht auf den der »lebensweltlichen Zweisprachigkeit« (Gogolin 1988) zurück. Gogolin verweist damit auf die lebensweltliche Aneignung und Bedeutung von Sprachen. Es geht darum, ein Bewusstsein davon zu erzeugen, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mit unterschiedlichen Kompetenzen in verschiedenen Sprachen einhergeht, zum Beispiel sprechen Kinder und Jugendliche aus Syrien das Arabische als Schulsprache und verfügen über mündliche sowie schriftliche Kompetenzen in dieser Sprache, wohingegen sie Kurdisch eher mündlich beherrschen, weil der Unterricht in dieser Sprache komplett fehlt und die Sprache im öffentlichen Leben nicht verwendet wird. Zudem eignen sie sich Deutsch an, Fremdsprachen wie Englisch und womöglich weitere Sprachen wie Türkisch, die in ihrer Umgebung in Deutschland gesprochen werden (Dirim/Auer 2004).

Den Begriff »lebensweltliche Mehrsprachigkeit« kann man als Plädoyer dafür verstehen, dass Sprachen immer im Zusammenhang mit ihrer sozialen Bedeutung erworben werden und dass es

nicht richtig wäre, der Sprachkompetenz der Schüler*innen mit Erwartungen zu begegnen, die sie aufgrund des fehlenden Inputs nicht erfüllen können und auch nicht müssen. »Lebensweltliche Mehrsprachigkeit« heißt, dass Sprachen im Leben ihrer Sprecher*innen unterschiedliche Funktionen erfüllen und daher auch in unterschiedlichem Ausmaß beherrscht und mit unterschiedlichen Registern gesprochen werden. Es wäre unangemessen, vorwurfsvoll zu reagieren, wenn bestimmte Sprachen nicht weiter gesprochen, also aufgegeben werden. Das Prinzip »Herkunft« halte ich unter anderem aus der historischen Erfahrung in Deutschland (und Österreich) für problematisch und allzu starke »Festnagelungen« von Kindern und Jugendlichen auf ihre »Herkunft« unangebracht. Es muss akzeptabel sein, dass Eltern und Kinder Sprachen aufgeben, sich neue Sprachen aneignen, Sprachen »verschieben«.

Eine angemessene pädagogische Herangehensweise wäre meiner Einschätzung nach eine pragmatische, bei der Schüler*innen keine Sprachen zugeschrieben werden und damit von ihnen Kompetenzen in anderen Sprachen erwartet werden, sondern dass ihre tatsächlich vorhandenen Ressourcen wahrgenommen, genutzt sowie ausgebaut werden. So hatte beispielsweise eine Lehrerin mir gegenüber völlig entsetzt berichtet, dass ein Kind mit Türkisch als Erstsprache mit einem Geodreieck nicht umgehen konnte. Sie habe daraufhin das Kind gefragt, wie »Geodreieck« auf Türkisch heiße. Das Kind habe die Frage nicht beantworten können, was für die Lehrerin der Anlass für das Entsetzen war, das sie zum Ausdruck brachte. Der Fall zeigt, dass die Lehrerin wohl der Meinung war, dass die bloße Übersetzung eines Wortes in die »Erstsprache« dazu führen würde, die pädagogische Vermittlungsarbeit abzukürzen. Die Lehrerin hatte offenbar unrealistischerweise angenommen, dass Kinder zu Hause die deutschen Begriffe eins zu eins übersetzen lernen und nicht berücksichtigt, dass Eltern oft keine Lehrkräfte und schon gar nicht Lehrkräfte aller Fächer sind, dass sie zu Hause keinen Unterricht erteilen und dass im privaten Bereich (normierte) Fachbegriffe selten zum Gesprächsthema werden.

Also wäre es meines Erachtens angebracht, eine an den Ressourcen der Schüler*innen anknüpfende realistisch-pragmatische Umgangsweise mit Mehrsprachigkeit zu entwickeln.

Deutschförderung und Sprachbildung

Wenn den gegebenen Rahmenbedingungen entsprechend die Vermittlung der deutschen Sprache an Seiteneinsteiger*innen in den Blick genommen wird, lassen sich die Vorgehensweisen der additiven Deutschförderung grob in das »Lehrgangsprinzip« und »die Lernbegleitung« unterscheiden, die beide bestimmte Vor- und Nachteile haben, wie von Heidi Rösch (2010) ausführlich diskutiert.

Mit additiver Deutschförderung ist gemeint, dass die Deutschförderung außerhalb des Regelunterrichts stattfindet. Das Lehrgangsprinzip eignet sich demnach vor allem für Seiteneinsteiger*innen, die einen umfassenden und gezielten Aufbau deutscher Sprachkompetenz benötigen. Der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ) nach dem Lehrgangsprinzip sollte sich idealerweise auf die Sprache der verschiedenen Fächer beziehen (»fachsensibler Sprachunterricht«), um Vernetzungen zu den Fächern zu ermöglichen.

In zahlreichen Studien hat sich gezeigt, dass sprachliche Förderangebote, die sich auf den Fachunterricht beziehen, erfolgreicher sind als solche, die inhaltlich von den Fächern isoliert stattfinden (Reich 2016). Rösch sieht einen der Vorteile des Lehr-

gangsprinzips darin, dass die Lernbedürfnisse der Schüler*innen ohne Konkurrenz mit Schüler*innen ohne Förderbedarf im Deutschen und unter dem Druck der Bearbeitung der Unterrichtsinhalte berücksichtigt werden können. Die additive Sprachförderung eignet sich gut dazu, Mehrsprachigkeit einzubeziehen. Hier können die grammatischen Besonderheiten des Deutschen beispielsweise mit Vergleichen zu den mitgebrachten Sprachen erarbeitet werden. Auch können in der Vermittlung des Deutschen Materialien in anderen Sprachen über das Deutsche mitbenutzt werden, die dabei helfen können, die Sprachstruktur des Deutschen besser zu verstehen. Informationen über das Passiv etwa können auch Lehrmaterialien auf Arabisch entnommen werden.

Im Rahmen der Lernbegleitung hingegen ist es nur eingeschränkt möglich, die Sprachaneignung des Deutschen als Zweitsprache systematisch voranzutreiben. Vorteilhaft hingegen ist im Falle dieser integrativen DaZ-Förderung, dass die Sprache Deutsch den Schüler*innen nicht losgelöst von den Fachinhalten begegnet, sondern mit den relevanten Fachgegenständen verwoben ist. Es wurde hierfür ein breites Methodeninventar von der Gestaltung der sprachförderlichen Lehrer*innensprache bis hin zu Möglichkeiten der Texterschließung beziehungsweise der Wortschatzarbeit entwickelt (Schmölzer-Eibinger u. a. o. J. und Ohm u. a. 2007). Seiteneinsteiger*innen lernen in der Regel in der additiven Sprachförderung systematisch Deutsch. Die integrierte Förderung kann dann eine Rolle spielen, wenn die Seiteneinsteiger*innen beginnen am Regelunterricht teilzunehmen. Denkbar wäre hier, dass die Kinder und Jugendlichen in den Fächern Hilfestellungen einsetzen, die sie in der additiven Sprachförderung erarbeitet haben, beispielsweise Deklinationstabellen, die sie heranziehen können, wenn sie einen Text verfassen. Diese Tabellen könnten etwa im Geschichtsunterricht verwendet werden, wenn Texte verfasst werden sollen.

Neben der Sprachförderung steht die »sprachliche Bildung« zur Verfügung. Sprachliche Bildung ist genuin vor allem mit dem Konzept der »Durchgängigen Sprachbildung« (Gogolin/Lange 2010) verknüpft. Das Konzept der »Durchgängigen Sprachbildung« ist an alle Schüler*innen gerichtet und versteht sich nicht im engeren Sinne als Sprachförderkonzept. Fächerübergreifende Angebote der sprachlichen Bildung sind zweifellos auch für Schüler*innen, die Deutsch lernen, sinnvoll – der Übergang zwischen Konzepten der Sprachförderung und der sprachlichen Bildung ist fließend.

Bei allen Vorgehensweisen wäre es von zentraler Bedeutung, mit Hilfe von Sprachstandsdiagnosen an den erreichten Spracherwerbstand der Schüler*innen anzuknüpfen, um sie nicht zu überfordern und zugleich dazu anzuregen, den nächsten Erwerbsschritt anzugehen (Gogolin/Lange 2010). Hierfür stehen unterschiedliche Diagnoseverfahren zur Verfügung, die kriterienbasiert ausgewählt werden (zum Überblick siehe: Jeuk 2010, S. 77 f.).

Mehrsprachigkeit als Ressource

Besonders für Seiteneinsteiger*innen empfiehlt es sich, auch bei der Erarbeitung der deutschen Sprache, die Kenntnisse der Schüler*innen über andere Sprachen zu nutzen, vor allem für die sprachenvergleichende Entwicklung eines Sprachbewusstseins. Dabei geht es nicht unbedingt nur um die »Erstsprachen« der Kinder und Jugendlichen; es können auch andere Zweit- und Fremdsprachen, die sich Schüler*innen aneignen konnten, berücksichtigt werden, denn es geht nicht um die Reproduktion von Herkunft über die Konstituierung von »exotischen Erstsprachen«, sondern über die Nutzung von Lernressourcen.

Sprachunterricht mit Fachbezug

Wenn Schüler*innen ein Vorbereitungsjahr besuchen, wäre es wichtig, dass in diesem Jahr die deutsche Sprache mit starken Bezügen zu den Fächern unterrichtet würde. Damit würden die Schüler*innen auf den Besuch des Regelunterrichts vorbereitet werden und es könnte ihnen erleichtert werden, sich fachsprachliche Mittel durch deren Einbettung in den relevanten Kontext zu vermitteln. Für die allererste Zeit wäre es wichtig, dass den Schüler*innen sprachliche Mittel angeboten werden, mit denen sie ihre Bedürfnisse ausdrücken können (vgl. hierzu die Unterrichtseinheiten für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen in den Zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen (ZEA) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg: <http://li.hamburg.de/contentblob/4616024/data/pdf-unterrichtseinheiten-zea.pdf>).

Dabei würde das Prinzip der systematischen Deutschvermittlung zugunsten der Bedarfsorientierung zurückgestellt werden. Beispielsweise würden zu allererst nicht alle Personalpronomen vermittelt werden, sondern »ich« und »du« oder es würde ein Wortschatz erarbeitet werden, den die Schüler*innen für die Orientierung in ihrer Umgebung benötigen (a. a. O.).

Segregation vermeiden

Um der Segregation in den Vorbereitungsklassen entgegenzuwirken, wäre es wichtig, die Seiteneinsteiger*innen in Kontakt mit Schüler*innen der Regelklassen zu bringen und ihnen möglichst rasch den Besuch der Regelklassen zu ermöglichen. Das sollte allerdings nicht so verstanden werden, dass die Deutschvermittlung auch beendet würde. Nicht zuletzt muss berücksichtigt werden, dass die Schüler*innen auch über die Vorbereitungsklassen hinweg in der Aneignung der Bildungssprache Deutsch unterstützt werden müssen, da sprachliche Lernprozesse eine lange Zeit in Anspruch nehmen. Studien zur Aneignung des Englischen als Zweitsprache, die auf das Lernen des Deutschen adaptiert werden können, zeigen, dass Kinder und Jugendliche sich die

Umgangssprache innerhalb kurzer Zeit (etwa 6 Monate bis 2 Jahre) auch ohne explizite Förderung aneignen. Die Aneignung des bildungssprachlichen Registers des Englischen ist hingegen ein mehrjähriger Prozess, bei dem Schülerinnen und Schüler eine 5- bis 8-jährige Begleitung benötigen (Gogolin/Lange 2010, 13).

Fördern ohne Othering

Die Deutschvermittlung betrachte ich als auf unterschiedlichen Ebenen anfällig für die Erzeugung von Segregation und die Konstruktion von »Andersheit«. Dies hat zunächst mit der anfänglich vielleicht notwendigen separierenden Vermittlung des Deutschen zu tun, aber auch mit der Verwobenheit von Deutschförderung mit Migrationspolitiken und den daraus erwachsenden Erwartungen und (Fremd-)Zuschreibungen an »Migrant*innen«, was der Ausdruck »Othering« aus der postkolonialen Theorie gut auf den Punkt bringt (Said 1978). Unter »Othering« wird das Fremdmachen, das Konstruieren von Nichtzugehörigkeit und Unterlegenheit verstanden (Thomas-Olalde/Velho 2011).

Gerade in Unterrichtsmaterialien kommt es immer wieder vor, dass Zuschreibungen, Kulturalisierungen und essentialisierende Reduktionen kultureller Zugehörigkeiten stattfinden (Dirim/Pokitsch 2017). Dabei kommen in den Themen, über die das Deutsche vermittelt werden soll, dichotome Bilder von Gruppen zustande, die starren nationalen Kulturkonstruktionen folgen (etwa nach dem Muster: »Afghanen sind im Gegensatz zu Deutschen ...«) (a. a. O.). In Zeiten der Vorstellungen von »Werte Vermittlungen«, die nichts anderes sind als die Verpflichtung der Übernahme von normativen Setzungen der dominanten Gruppe, sind diese Konstruktionen und Simplifizierungen, die ein falsches Licht auf die Schüler*innen werfen, gehäuft zu beobachten (vgl. Materialien des Österreichischen Integrationsfonds, ÖiF o. J.). Schüler*innen werden mit diesen Bildern konfrontiert und dazu gedrängt, sich mit unzutreffenden Vorstellungen über sich selbst auseinanderzusetzen, wobei sie sprachlich, aber auch positionsbedingt oft nicht in der Lage sind, die Zuschreibungen zu dekonstruieren. Tanja Tajmel plädiert daher für die Fokussierung der Unterrichtsinhalte anstelle von schiefen kulturbezogenen Zuschreibungen (Tajmel 2013). Zur Frage der Berücksichtigung von »Kultur« im Fachunterricht schlägt sie folgende Eckpfeiler vor (Tajmel 2013, S. 17):

Checkliste zur Berücksichtigung kulturbedingten Vorwissens:

- Inhaltliches Ziel: Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen?
- Erwünschtes Vorwissen: Was sollten die Schülerinnen und Schüler schon wissen?
- Kulturbedingtes Vorwissen: Wie kommen die Schülerinnen und Schüler zu diesem Vorwissen bzw. zu diesen Vorerfahrungen?
- Sicherung des erwünschten Vorwissens: Wie stelle ich sicher, dass alle Schülerinnen und Schüler über dieses Vorwissen verfügen?
- Weitere Notizen: Besondere Wörter und Fachwörter

Diese Prinzipien können für einen fachsensiblen Sprachunterricht beziehungsweise auch andere Formen des Sprachunterrichts adaptiert werden, denn auch bei »reinen« Sprachthemen gibt es Vorerfahrungen, die zu berücksichtigen wären. So können beispielsweise Schüler*innen, die aus Afghanistan eingewandert sind, die Zeiten des Deutschen sicher besser nachvollziehen als Schüler*innen mit anderen sprachlichen Vorerfahrungen, wenn sie Farsi sprechen, da sich Deutsch und Farsi strukturell ähneln. Und wenn die Schüler*innen in Afghanistan zur Schule gegangen sind und Afghanischunterricht hatten, können diese Parallelitäten mit Sprachvergleichen gut aufgedeckt und in die Deutschförderung einbezogen werden.

Sicherlich sind nationale Zugehörigkeiten relevant, aber nicht nur. Die Seiteneinsteiger*innen sind Kinder und Jugendliche, die über das Nationale hinaus viele andere Themen haben, die sie wälzen, die sie beschäftigen und die sie mit anderen teilen. Ein erfolgreicher Sprachunterricht lässt sich meines Erachtens nicht nur daran erkennen, dass es gut gelingt, das Deutsche zu vermitteln, sondern auch daran, dass das Deutsche ohne fremdmachende Zuschreibungen und mit Konzentration auf das, was für die Schüler*innen für den Schulbesuch in Deutschland wichtig ist, vermittelt wird.

Ein pädagogisches Prinzip zur Perspektivierung der sprachdidaktischen Vorgehensweisen könnte in Anlehnung an Mecheril (2010, S. 179f.) lauten: »Zuschreibungsreflexivität und Bedarfsorientierung«. Damit ist gemeint, dass anstelle einer Exotisierung der Schüler*innen und der Ablenkung von dem, was sie für die sprachliche Handlungsfähigkeit in der Schule brauchen, eine Orientierung an der allgemeinen Deutschvermittlung, der Sprache der Fächer sowie der fächerübergreifenden sprachlichen Bildung erfolgt.

Literatur

- Candeias, M. (2007): Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: Merkens, A./Refo Diaz, V. (Hrsg.): Texte zur politisch praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: Argument, S. 15–32.
- Dirim, İ. (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dirim, İ./Pokitsch, D. (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu »Deutsch als Zweitsprache«. In: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 95–108.
- Gogolin, I./Lange, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Jeuk, S. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mecheril, P. (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, P./Castro-Varela, M. do M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 179–190.
- Massumi, M./von Dewitz, N. u. a. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

- Abrufbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf
[Zugriff: 15.2.2018]
- Niebuhr-Siebert, S./Baake, H. (2014): *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, H. H. (2016): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Rosenberg, P./ Schroeder, Chr. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource für die Schriftlichkeit*. Berlin: de Gruyter, S. 173–201.
- Rösch, H. (2010): Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke/Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 457–466.
- Said, E. W. (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Schmölzer-Eibinger, S. u.a. (o. J.): *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht*. Abrufbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf?5i83fs [Zugriff: 15.2.2018]
- Tajmel, T. (2013): Ist Kochsalz in anderen Kulturen etwa nicht in Wasser löslich? Kulturelle Diversität im Chemieunterricht. In: *Unterricht Chemie*, Jg. 24, Nr. 135, S. 15–19.
- Thomas-Olalde, O./Velho, A. (2011): Othering and its Effects – Exploring the Concept. In: Niedrig, H./Ydesen, Chr. (Hrsg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 27–51.

Die Autor*innen

Raphael Bak war Gymnasiallehrer in Köln und arbeitet derzeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Wuppertal. Zudem ist er Bildungsreferent und Aktivist im Bereich der Antidiskriminierungspädagogik sowie der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt.

Mai-Anh Boger forscht und lehrt an der Universität Bielefeld in der Fakultät für Erziehungswissenschaft. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Inklusion und Philosophie der Differenz/Alterität.

Johanna Bröse ist Dozentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Uni Tübingen und Teil der von Prof. Josef Held geleiteten Forschungsgruppe für Migration – Integration – Jugend – Verbände. Sie war an der Durchführung der Studie »Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung« beteiligt.

Saba-Nur Cheema ist die pädagogische Leiterin der Bildungsstätte Anne Frank – Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen und Expertin für Rassismus- und Antisemitismuskritische Bildungsarbeit.

Prof. Dr. Susanne Dern lehrt und forscht am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören neben dem Existenzsicherungsrecht auch Schulrecht und Antidiskriminierungsrecht.

Prof. Dr. İnci Dirim lehrt Deutsch als Zweitsprache an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, Aneignung und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache, Schulbildung in der Migrationsgesellschaft, Bilinguale Schulmodelle, Sprachstandsdiagnostik und migrationspädagogische Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache.

Vera Egenberger ist Gründerin und Geschäftsführerin des Büros zur Umsetzung von Gleichbehandlung (BUG) und unterstützt und begleitet Betroffene von Diskriminierung bei ihren Klagen im Rahmen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) oder anderen relevanten Rechtsrahmen.

Dr. Gabi Elverich ist Lehrerin an einer Berliner Gemeinschaftsschule, Lehrbeauftragte für Politikdidaktik an der Freien Universität Berlin und hat früher als Referentin für politische Bildung im Bereich Rechtsextremismusprävention und Antidiskriminierungsarbeit gearbeitet und geforscht.

Prof. Dr. Marcus Emmerich ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität und Diversität an der Universität Tübingen.

Jun.-Prof. Dr. Karim Fereidooni lehrt Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum und forscht zu Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen. In seiner Dissertation beschäftigte er sich mit Rassismuserfahrungen von Lehrkräften.

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

Romeo Franz ist Geschäftsführer der Hildegard Lagrenne Stiftung für Bildung, Inklusion und Teilhabe von in Deutschland lebenden Sinti und Roma.

Monika Gessat ist Mitglied des Bundes- und Landesausschusses für Migration, Diversity und Antidiskriminierung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Enrico Glaser ist Sozialwissenschaftler und Mitarbeiter der Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus der Amadeu Antonio Stiftung. Seit 2008 ist er im Themenfeld geschlechterreflektierende Auseinandersetzung der Jugendhilfe mit Neonazismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit tätig.

Saraya Gomis ist Lehrerin und bildet sich gemeinsam mit Schüler*innen, Autorin, Aktivistin und Antidiskriminierungsbeauftragte der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) in Berlin. Außerdem ist sie ehrenamtlich bei EOTO e. V. aktiv.

Lukas Hezel ist Historiker und Referent für Rechtsextremismus. Er ist freier Mitarbeiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und promoviert an der Universität Mannheim zur Geschichte der globalisierungskritischen Bewegungen.

Viet Hoang, ehemals Fachreferent im Bereich Rechtsextremismusprävention beim Team meX der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, arbeitet als Projektleiter bei der Amadeu-Antonio-Stiftung in Hannover.

Sybille Hoffmann ist Gymnasiallehrerin und Fachreferentin beim Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Dort arbeitet sie in den Themenbereichen Bildung und Migration, Extremismusprävention und individuelle Förderung.

Prof. Dr. Ulrike Hormel forscht und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am Institut für Sozialwissenschaften. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft und die (Re-)Produktion von sozialer Differenz und Ungleichheit im Bildungssystem.

Maria Kechaja ist Kulturwissenschaftlerin und Ethnologin. Sie hat ihre Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Rassismuskritik, kritische Migrationsforschung, Intersektionalität, Kunst und Empowerment. Sie war Projektmitarbeiter*in bei IKÖ³ und arbeitet nun bei adis e. V. und ist in der Projektleitung beim Jugendkulturprojekt TALK in Reutlingen.

Prof. Dr. Kurt Möller lehrt und forscht an der Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege der Hochschule Esslingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind schwerpunktmäßig Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen sowie Möglichkeiten von Prävention und Intervention bei Gewalt, Rechtsextremismus, religiös begründetem Fundamentalismus und pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen, vornehmlich bei Jugendlichen.

Prof. Dr. Bettina Müller lehrt und forscht an der Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege der Hochschule Esslingen und hat dort gemeinsam mit Prof. Dr. Regine Morys das Praxisforschungsprojekt »Schulsozialarbeit als Antidiskriminierungsinstrument« (SalsA) durchgeführt.

Prof. Dr. Regine Morys lehrt und forscht an der Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege der Hochschule Esslingen. Dort hat sie gemeinsam mit Prof. Dr. Bettina Müller das Praxisforschungsprojekt »Schulsozialarbeit als Antidiskriminierungsinstrument« (SalsA) durchgeführt.

Prof. Dr. Christine Riegel ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und Soziale Arbeit im Kontext von Diversität und sozialer Ungleichheit, Jugend-, Migrations- und Intersektionalitätsforschung.

Dr. Wiebke Scharathow lehrt und forscht am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Die Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Soziale Arbeit und Bildung in Verhältnissen sozialer Differenz und sozialer Ungleichheit, qualitativ-interpretative Sozialforschung sowie Rassismus- und Jugendforschung. Sie hat als wissenschaftliche Begleitung im Projekt IKÖ³ mitgearbeitet.

Barbara Schecher ist Mitarbeiterin der von Prof. Josef Held geleiteten Tübinger Forschungsgruppe für Migration-Integration-Jugend-Verbände und war an der Durchführung der Studie »Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung« beteiligt.

Dr. Ulrike Spangenberg ist Juristin und arbeitet als Wissenschaftlerin und Beraterin zu Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsrecht mit Schwerpunkten im Bereich Finanzen, Alterssicherung und Bildung.

Felix Steinbrenner ist Fachreferent für Extremismusprävention und leitet die Stabsstelle »Demokratie stärken!« bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Er ist Projektleiter des Team meX.

Hakan Turan bildet am Stuttgarter Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Gymnasialreferendare in Pädagogik sowie im neuen Fach Islamische Religionslehre aus und ist als Referent zu den Themen Islam und interkulturelle Kommunikation tätig.