

Vielfalt stärken, ein faires Miteinander entwickeln



**Ein Leitfaden
zur inklusiven,
diskriminierungs-
kritischen
Schulentwicklung**

INHALT

Elke Weißer

Vorwort 5

1.

Matthias Schwerendt

Einleitung: Inklusion, Antidiskriminierung, Schulentwicklung und Globales Lernen 6

Diskriminierung in Zeiten globaler Herausforderungen 9

Diversität, Inklusion und Schule 12

Literatur 15

2.

Funda Cabral Semedo | Leah Hanraths

Praxisperspektiven: Rassismus individuell und strukturell begegnen 16

Rassismus und Schule – Anknüpfungspunkte für Lehrkräfte an Schulen 20

Allyship und Empowerment 25

Unterstützung für Schulen 28

Beratung, Begleitung und weitere Angebote 28

Unterrichtsmaterialien und Angebote für Schüler*innen und Lehrer*innen 28

Literatur, ausgewählte Texte und Podcasts 29

3.

Matthias Schwerendt

Antisemitismus und Schule 31

Ausprägungen von Antisemitismus 33

Der Nahostkonflikt und Antisemitismus – eine demokratische
Herausforderung 36

Antisemitismus und Schule – Anknüpfungspunkte für Lehrkräfte 38

Unterstützung für Schulen 42

Beratung, Begleitung und weitere Angebote 42

Unterrichtsmaterialien für Schüler*innen und Lehrer*innen 43

Literatur, Texte und Podcasts 43

4.

Nik Schinzler

Geschlechtergerechtigkeit 45

Inter* Kinder und Jugendliche 49

Trans* und nicht- binäre Kinder und Jugendliche 50

Geschlechtergerechtigkeit in globaler Perspektive 52

Schritte zu mehr Geschlechtergerechtigkeit im Schulkontext 53

Empowerment 57

Auszüge relevanter Gesetze 58

Beratung, Begleitung und weitere Angebote 59

Literatur, ausgewählte Texte und Podcasts 60

5.

Birgit Brenner

Klassismus als Herausforderung in der Schule 61

Klassismus und Schule – Anknüpfungspunkte für Lehrkräfte an Schulen 66

Unterstützung für Schulen 74

Beratung, Begleitung und weitere Angebote 74

Unterrichtsmaterialien für Schüler*innen und Lehrer*innen 74

Literatur, ausgewählte Texte und Podcasts 75

6.

Birgit Brenner | Matthias Schwerendt

Diskriminierungskritische Schulentwicklung 78

Ebenen und Praxisbeispiele einer diskriminierungssensiblen

Schulentwicklung 83

Bestandsaufnahme, Diskriminierung erkennen und diskriminierende Hürden
identifizieren und aufdecken 86

Prävention 88

Intervention 94

Literatur 94

Impressum 97

GLOBALES LERNEN

Globales Lernen ist ein Konzept der politischen Bildung, das ein gutes Leben für alle Menschen weltweit zum Ziel hat. Dabei werden insbesondere Perspektiven aus dem Globalen Süden einbezogen.

Globales Lernen trägt dazu bei, vergangene und gegenwärtige globale Zusammenhänge zu erkennen, die eigene Rolle und Verantwortung zu reflektieren und Handlungsoptionen zu entwickeln. Es geht um soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte und die Zukunftsfähigkeit unserer Welt.

Globales Lernen greift die vier Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung – Gesellschaft, Politik, Umwelt und Wirtschaft auf und setzt sich mit den sich daraus ergebenden Herausforderungen und Chancen zwischen lokaler Lebenswelt und globalen Zusammenhängen auseinander.

Methodisch ist es interdisziplinär, interaktiv, partnerschaftlich sowie handlungs- und erfahrungsorientiert und fördert selbständiges Lernen.

UNSER VERSTÄNDNIS VON INKLUSION

Uns als EPIZ verbindet der Anspruch, Inklusion umzusetzen. Das heißt für uns, Barrieren abzubauen und gegen jede Form von Diskriminierung einzutreten. Im Sinne des Globalen Lernens wertschätzen wir unterrepräsentierte und marginalisierte Perspektiven, um die gleichwertige gesellschaftliche und politische Teilhabe aller Menschen weltweit in den Blick zu nehmen.

Heterogenität ist gesellschaftlicher Alltag und auch in unserer Bildungsarbeit bereichernd. Mit einer diskriminierungssensiblen Haltung, Flexibilität und Methodenvielfalt möchten wir die Potentiale unserer Teilnehmer*innen sichtbar machen und Partizipation ermöglichen.

Inklusion ist zugleich Vision und Baustelle, an der wir stetig mitwirken.

Vorwort

EPIZ e.V. blickt in der Zusammenarbeit mit Schulen und Kooperationspartner*innen in Berlin, Brandenburg und Hamburg auf über zehn Jahre Schulberatung im Rahmen des Programms Faire Schule zurück. In dieser Zeit haben wir wertvolle Arbeitsbeziehungen aufbauen und Erfahrungen in Schulentwicklungsprozessen sammeln können.

Wir haben beobachtet, dass globale Krisen und Konflikte zunehmend in den Schulalltag Eingang finden und dort eine große Herausforderung darstellen. Das haben wir zum Anlass genommen, in den Jahren 2022 und 2023 mit außerschulischer Expertise Werkstätten zu Rassismus, Antisemitismus, Geschlechtergerechtigkeit und Klassismus im Kontext Schule für multiprofessionelle Teams an Schulen durchzuführen. Die Ergebnisse der Werkstätten, die damit verbundene Expertise der Referent*innen sowie die vielen Ansätze von Trägern und Expert*innen in den entsprechenden Themen- und Arbeitsfeldern sind in diesen Leitfaden eingeflossen. Er bietet Einblicke und Argumentationen zu verschiedenen Diskriminierungsformen an Schulen, Hinweise zu außerschulischer Unterstützung in Berlin sowie Material- und Literaturhinweise.

Der Dynamik und Komplexität globaler Entwicklungen geschuldet, kann dieser Leitfaden nur eine Momentaufnahme darstellen. Einige zentrale Themenfelder sind berücksichtigt, andere sind folgenden Ausgaben vorbehalten. Wir verstehen uns als lernende Institution und hoffen, mit dieser Publikation Impulse zu setzen, damit Schulleitungen, multiprofessionelle Teams, Eltern und Schüler*innen in ihrer Rolle als Initiator*innen langfristiger Schulentwicklungsprozesse tätig werden können.

Ein besonderer Dank gilt allen am Leitfaden beteiligten Kooperationspartner*innen und Kolleg*innen, ohne deren Unterstützung diese Publikation nicht möglich gewesen wäre.

Elke Weißer

Geschäftsführung und pädagogische Leitung, EPIZ e.V.

1.

Einleitung:
**Inklusion,
Antidiskriminierung,
Schulentwicklung
und Globales Lernen**

Matthias Schwerendt

Pädagoge und Bildungshistoriker, Koordinator des
Faire Schule Programms beim EPIZ e.V.

Dieser Leitfaden ist im Rahmen des Schulentwicklungsprogramms Faire Schule von EPIZ e.V. – Zentrum für Globales Lernen entstanden. Das Programm unterstützt Schulen dabei, in längerfristigen Prozessen Bildung für nachhaltige Entwicklung und demokratische Schulkultur zusammen zu denken. Vor dem Hintergrund einer hochdynamischen Globalisierung, immenser ökologischer Herausforderungen, kriegerischer Konflikte, wachsender Ungleichheiten und Menschenrechtsverletzungen weltweit fokussiert es auf das Ziel eines guten Lebens für alle.

Das Programm Faire Schule unterstützt Schulen bei der Entwicklung eines schulspezifischen Profils. Im Kern geht es darum, ein faires Miteinander auf drei Ebenen zu stärken: a) eine Schulkultur des fairen Miteinanders, b) einen fairen Umgang mit der Natur und allen Lebewesen sowie c) einen fairen Umgang mit allen Menschen weltweit und den damit verbundenen globalen Krisen und Herausforderungen. Diversitätssensibilität und ein machtkritischer Umgang mit Diskriminierung sind für die nachhaltige Entwicklung aller drei Schwerpunkte der Fairen Schule elementar.

Schulen sind gut beraten, ihre Vielfalt als Bereicherung zu verstehen und gemeinsam in strukturierten Prozessen Werte wie Nachhaltigkeit, Mitgefühl, Gleichheit, Mut, Gewaltfreiheit, Gleichberechtigung, Hoffnung, Teilhabe, Vertrauen, Rechte und Gemeinschaft zu entwickeln.

Die Vielfalt der gesellschaftlich und kulturell geprägten Sichtweisen, insbesondere auf globale Krisen und Konflikte, erfordert häufig Perspektivwechsel, um den Standpunkt der anderen zu verstehen, und kann mit konflikthafter Auseinandersetzungen verbunden sein. Das Programm Faire Schule steht dabei für die Idee, dass eine Voraussetzung für eine faire Auseinandersetzung mit Fragen globaler Gerechtigkeit im fairen und respektvollen Umgang innerhalb der Schulgemeinschaft selbst liegt.

Dem Leitfaden lag die Idee zugrunde, ein partizipatives Format zu entwickeln, das Schulentwicklung, Inklusion und Diskriminierungssensibilität verbindet. In je einer Werkstatt zu den Themenfeldern Rassismus, Antisemitismus, Klassismus und Geschlechtergerechtigkeit haben

wir in den Jahren 2022 und 2023 zusammen mit Expert*innen, multi-professionellen Teams sowie Multiplikator*innen diskutiert, wie Sensibilisierung in den jeweiligen Diskriminierungsfeldern gelingen kann. Dabei ging es uns nicht darum, das Rad neu zu erfinden. Ganz im Gegenteil: Wir haben dabei schon bestehende inklusive und diskriminierungskritische Aktivitäten von Schulleitungen, Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und zivilgesellschaftlichen Initiativen aufgegriffen und für den Leitfaden genutzt. Handlungsleitend war für uns, nicht ausschließlich auf der zwischenmenschlichen Ebene zu bleiben, sondern Perspektiven und Erfahrungen aufzugreifen, die den Blick auf die Veränderung von Organisationsstrukturen und -prozessen hin zu mehr Inklusion richten.

Wir haben uns gefragt: Wie muss sich Schule aus der Perspektive von Menschen, die von Rassismus, Antisemitismus oder Diskriminierung aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder sexueller und geschlechtlicher Identität betroffen sind, verändern, damit sie zu einer Schule wird, in der sich alle wohlfühlen, gerne zur Schule gehen und gleichberechtigt lernen und leben können? Welche außerschulischen Unterstützungsangebote können Schulen bei der Umsetzung dieser Ziele helfen? Welche konkreten Schritte kann die Schulgemeinschaft unternehmen, um ein diskriminierungssensibles Schulklima zu schaffen und Unterricht und Schulalltag entsprechend zu verändern? Welche strukturellen Veränderungen sind geeignet, diese Prozesse gut zu unterstützen? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen verstehen wir als einen kontinuierlichen Lernprozess im Austausch mit den Schulen, mit denen wir an diesen Fragen arbeiten.

Dieser Leitfaden richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte, Schulleitungen und multiprofessionelle Teams an Schulen. Wir freuen uns, wenn auch Schüler*innen, Elternvertretungen, technisches Personal und Schulvereine, also alle Akteure von Schulgemeinschaften, ihn für ihre Entwicklungsprozesse nutzen.

Diskriminierung in Zeiten globaler Herausforderungen

Das globalisierte Klassenzimmer ist der Normalfall, vor allem in urbanen Ballungsräumen. Ob in Dortmund, Dresden, Berlin oder Rostock - immer mehr Schüler*innen haben, auch wenn sie hier geboren sind, eine familiäre Einwanderungsgeschichte. Damit werden Schulen zum Spiegelbild einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft in einer globalisierten Welt.

Die Erfahrung von Vielfalt und Pluralität prägt das Selbstverständnis des Einzelnen und der Gesellschaft. Das „Wir“, das vor 50 Jahren in Ost- und Westdeutschland selbstverständlich war, unterscheidet sich deutlich von jenem „Wir“, das Schüler*innen heute hierzulande auf dem Schulhof verbindet. Schulkollegien müssen mit vielen unterschiedlichen sozialen Realitäten, Zugehörigkeiten und Lebenswelten umgehen. Sie müssen miteinander über Werte sprechen und sich darüber verständigen, wie sie alle in der Schule willkommen heißen können. Schulen stehen heute vor der Verantwortung, Kindern und Jugendlichen in einer globalisierten Welt die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um die mit dieser Vielfalt verbundenen komplexen globalen Entwicklungen, Krisen, Konflikte und historisch gewachsenen Gewaltverhältnisse zu verstehen. Zu einem Bildungsauftrag, der die Frage, wie wir zusammenleben wollen, unter demokratischen, nachhaltigen und zukunftstauglichen Gesichtspunkten aufgreift, passt in unserer Perspektive eine Schule, die werteorientiert, inklusiv, macht- und diskriminierungskritisch ist.

Wir sehen hier inklusive Schulentwicklung, Antidiskriminierung und Globales Lernen eng verflochten. Globales Lernen ist in unserem Verständnis eine Form von Bildung, die die Menschen als Teil einer Weltgesellschaft versteht, in der die Menschenrechte für alle gelten. Globales Lernen zielt darauf ab, Schüler*innen zu befähigen, ihre eigene Rolle in der Weltgesellschaft zu reflektieren und daraus neue Wege des Denkens und Handelns abzuleiten. Die Fähigkeit, in einem globalen Kontext zu lernen, wird die Fähigkeit eines demokratischen Zusammenlebens für Generationen prägen.

In diesem Sinne hat Globales Lernen eine inklusive Wertorientierung, die auf weltweite soziale Gerechtigkeit und Gleichberechtigung hinarbeitet. Diese Werte sind unter anderem in völkerrechtlich bindenden internationalen Verträgen begründet. Bezugspunkte sind für uns die Menschen- und Kinderrechte, die Behindertenrechtskonvention, die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen sowie wie internationale Abkommen zum Schutz von Klima und Biodiversität, indigenen Völkern und vulnerablen Gruppen. Unser Verständnis von Inklusion umfasst in diesem Zusammenhang Prozesse zur Einlösung dieser Ziele und Rechte.

Schulen spiegeln nicht nur die Heterogenität von Gesellschaften wider, sondern auch deren Umgang mit historisch gewachsenen Ungleichheiten und Ideologien der Ungleichwertigkeit. Diskriminierungserfahrungen in der Schule lassen sich von der Einschulung bis zum Abschluss der weiterführenden Schule oder Berufsausbildung beobachten, heißt es im Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.¹ Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene erleben Benachteiligungen, unter anderem aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, ihres Alters oder ihres Aussehens.

Viele Autor*innen beschreiben die globale Gegenwart als multiple Krise, als Metakrise oder gar als neues Zeitalter: Klima- und Biodiversitätskrise, Ernährungskrisen, Kriege, (Neo-)Kolonialismus und wirtschaftliche Einbrüche sind eng miteinander verknüpft. Sie verursachen Flucht und Migration, Ausbeutung und soziale Ungerechtigkeit. So standen zum Beispiel am Anfang des seit 2011 in Syrien tobenden Krieges, infolge dessen Millionen Syrer*innen nach Europa flüchteten, Proteste der syrischen Bevölkerung, die durch Hungerkrisen infolge des Klimawandels, Dürren und der Übernutzung von Agrar- und Wasserressourcen ausgelöst wurden.

Ein weiteres Beispiel für komplexe, global verflochtene Konfliktlagen ist der Nahostkonflikt, zumal in der aktuellen Eskalation seit dem Herbst 2023, und der Umgang damit im pädagogischen Raum. Schulen sollten sichere Orte der Auseinandersetzung mit kontroversen und auch

¹ Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, S. 5

emotionalen Themen sein. Die Situation an den Schulen sieht oft anders aus. So überfordert das Sprechen über den Nahostkonflikt viele Schulgemeinschaften aufgrund der Betroffenheit von jüdischen und palästinensischen, arabischen oder muslimischen Gemeinschaften sowie aufgrund der Verwobenheit von Antisemitismus und Rassismus und deren Instrumentalisierung im Diskurs. Projektionen einer postnationalsozialistischen deutschen Mehrheitsgesellschaft treffen in diesem Kontext sowohl auf palästinensische als auch auf jüdische Perspektiven.

Wie können Lehrkräfte gemeinsam mit Schüler*innen ausgewogen über diesen sich aktuell brutal äussernden kriegerischen Konflikt, seine Ursachen, Verläufe und Kontexte sprechen, und dabei persönlicher Betroffenheit sowie legitimen friedlichen Protestäußerungen Raum geben? Wie gleichzeitig die Latenz und Gefahr von Antisemitismus und Rassismus im Blick behalten? Das Beispiel zeigt: auf Fragen wie diese gibt es keine einfachen und schnellen Antworten, schon gar nicht in pädagogischen Kontexten. Das Gelingen einer solchen Auseinandersetzung ist voraussetzungsvoll: Es braucht Zeit, Vertrauen, Regeln, gemeinsame Werte, Fachwissen, einen menschenrechtlichen Kompass und auch außerschulische Expertise.

Schulen brauchen diskriminierungssensible Krisenkompetenz und verbindende Werte, um das gesellschaftlich kontrovers diskutierte Zeitgeschehen einordnen zu können. Gleichzeitig brauchen sie strukturelle Veränderungen, um für den Umgang mit Vielfalt, den Abbau von Diskriminierung und den Einsatz für eine Schule für Alle gerüstet zu sein. Die vorliegende Handreichung will dazu eine Orientierung geben.

Diversität, Inklusion und Schule

Die heutige Gesellschaft ist entlang verschiedener Diskriminierungsformen strukturiert. Im Laufe unserer Sozialisation erlernen wir alle diskriminierende Denk- und Handlungsweisen, auf die wir im Alltag zurückgreifen und die wir oft unbewusst reproduzieren. Benachteiligung und Diskriminierung finden auf verschiedenen Ebenen statt, sowohl auf individueller und kollektiver als auch auf institutioneller und struktureller Ebene.

Schule ist ein asymmetrisch geprägter Machtraum, in dem Diskriminierung reproduziert werden kann. Gleichzeitig ist die demokratische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Schulgesetzen und in der UN-Kinderrechtskonvention fest verankert. Da alle Menschen in Deutschland früher oder später die Schule besuchen, gibt es keinen anderen Ort, an dem so viele unterschiedliche Menschen gemeinsam lernen und leben. Insofern ist Schule eine komplexe Institution mit einem eigenen Potenzial, Diversitätssensibilität zu entwickeln.

Diversitätssensibilität bezeichnet nach Karim Fereidooni, Fachdidaktiker für Sozialwissenschaften, die Fähigkeit, unterschiedliche menschengemachte Ungleichheitsstrukturen (wie z. B. Antisemitismus, Rassismus, Sexismus, Heteronormativität, Klassismus, Ableismus, Adulismus etc.), die in unserer Gesellschaft wirkmächtig sind und die Lebensrealität sowie Teilhabechancen von Menschen negativ beeinflussen, zu identifizieren. Zugleich erfordert sie im pädagogischen Kontext, dass Menschen sich dafür einsetzen, die Vielfalt aller Gesellschaftsmitglieder als eine wertvolle Ressource und ein Potential, sowohl für die pädagogische Einrichtung als auch für die Gesellschaft allgemein, zu betrachten.²

Voraussetzungen für eine inklusive Schule, die Diversität anerkennt und wertschätzt, sind die Wahrnehmung von und der professionelle Umgang mit Diskriminierungserfahrungen. Dies bezieht sich in erster Linie

2 Fereidooni 2023

auf die Schüler*innen, aber auch auf die Lehrkräfte und die weiteren Mitarbeiter*innen der Schule. Jeder Mensch ist in seiner Individualität einzigartig, niemand darf diskriminiert werden. Dafür braucht es eine kommunikative Schulkultur, in der alle anerkannt werden und mitmachen können. Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsprozesse hin zu einer Schule für Alle sind eine inklusive und transparente Klärung der übergeordneten Ziele, der Qualitätsmerkmale und der konkreten Schritte sowie die damit verbundenen Reflexionen. Keine Schule muss diese Prozesse alleine schaffen. Am besten werden sie von erfahrenen Expert*innen und Prozessbegleiter*innen unterstützt. Wir empfehlen, sich von externen Akteuren helfen und beraten zu lassen.

Eine Voraussetzung für die Entwicklung einer diversitätsbewussten pädagogischen Institution, in der wirksame Antidiskriminierungsmaßnahmen greifen, ist das Bewusstsein und die Anerkennung der Konstruktionsbedingungen von Normen und Differenz. Denn Normalität und Differenz existieren nicht per se, sondern werden in sozialen Interaktionen reproduziert.

Dies ist auch deshalb wichtig, weil bei diskriminierenden Vorfällen an Schulen die Beteiligten oft dazu neigen, sofort mit Lösungsvorschlägen zu intervenieren. Ohne die Sinnhaftigkeit von Interventionen in Frage stellen zu wollen, ist es dennoch erforderlich, sich in sensibilisierenden Prozessen zu vergewissern, dass die Relevanz der Thematisierung von Diskriminierung für Betroffene eine deutlich andere ist als für Nichtbetroffene. Für Menschen, die keine eigenen Diskriminierungserfahrungen machen und sich auch nicht intensiver mit dem Thema beschäftigt haben, ist nicht immer erkennbar, ob eine Handlung diskriminierend ist, ob eine Aussage problematische Argumentationsmuster bedient oder radikale Gruppen menschenfeindliche Codes benutzen.

Diskriminierung kann verschiedene, oft subtile Formen annehmen, die – auch für die Betroffenen – nicht leicht einzuordnen sind. Carolin Emcke schreibt diesbezüglich:

„Normen als Normen fallen uns nur auf, wenn wir ihnen nicht entsprechen, wenn wir nicht hineinpassen, ob wir es wollen oder nicht. Wer eine weiße Hautfarbe hat, hält die Kategorie Hautfarbe für irrelevant, weil im Leben eines Weißen in der westlichen Welt Hautfarbe irrelevant ist. Wer heterosexuell ist, hält die Kategorie sexuelle Orientierung für irrelevant, weil die eigene sexuelle Orientierung im Leben eines Heterosexuellen irrelevant sein kann. Wer einen Körper besitzt, in der er oder sie sich wiedererkennt, dem scheint die Kategorie Geschlecht selbstverständlich, weil dieser Körper niemals in Frage gestellt wird. Wer Normen entspricht, kann es sich leisten zu bezweifeln, dass es sie gibt“.³

Die Freiheit, sich nicht mit Diskriminierung auseinandersetzen zu müssen, weil man der Norm entspricht und nicht mit Barrieren zu kämpfen hat, ist ein Privileg. Dieses Privileg ist in der Schule für Lehrkräfte, wenn sie nicht selbst von Diskriminierung betroffen sind, aufgrund ihrer Rolle mit zusätzlicher Macht verbunden. Der Blick auf dieses doppelte Privileg offenbart eine Grenze für Lernende und Lehrende, die eine Schule für Alle kritisch beleuchten und überwinden kann. Ein erster Schritt in diese Richtung und damit zu mehr Diskriminierungssensibilität ist, den eigenen Habitus als Privilegierte gewahr zu werden und zu hinterfragen.

Die Handreichung widmet sich in vier Kapiteln den Themen Rassismus, Antisemitismus, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und Klassismus im schulischen Kontext. Dabei wollen wir in allen Kapiteln in knapper Form eine Orientierung geben auf Diskurse, aus unserer Sicht relevante Aufsätze und Texte, Unterrichtsmaterialien und Akteure, die Schulen unterstützen. Da wir in Berlin ansässig sind, haben zahlreiche Akteure einen Berlinbezug. Einige Begriffe und Zugänge haben eine themenübergreifende Bedeutung, wie z. B. Allyship, Zugang über Emotionen oder Biographiearbeit.

3 Emcke 2016, S. 21f.

In einem weiteren Kapitel führen wir die Fäden der verschiedenen Diskurse zusammen und bündeln exemplarisch, welche konkreten Möglichkeiten Schulen haben, sich aus einer diskriminierungs- und machtkritischen Perspektive weiterzuentwickeln.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung an der Schule*, 44 Seiten

Fereidooni, Karim (2023): Vortrag auf der Fachtagung *Gemeinsam für eine diversitätssensible Schulentwicklung* der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung am 25.05.2023 in Berlin

Emcke, Carolin (2016): *Wie wir begehren*. 3. Auflage. Fischer Verlag, 256 Seiten

2.

**Praxisperspektiven:
Rassismus individuell und
strukturell begegnen**

Funda Cabral Semedo

Sozialpädagogin und Diversity Trainerin

Leah Hanraths

Trainerin und Beraterin für rassismuskritische
Bildungsarbeit, Diversität und Inklusivität

Rassismus ist eine gesellschaftliche Realität, die tiefe Auswirkungen hat auf die Leben von Schüler*innen und ihre Erfahrungen im schulischen Umfeld. Diese Auswirkungen reichen von emotionalen Belastungen bis hin zu langfristigen Folgen für die persönliche und akademische Entwicklung.

Rassismus beschreibt eine Diskriminierungsform, die Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Religion und/oder Herkunft abwertet und ein Hierarchiegefälle zwischen Menschen mit rassistischen Ideologien legitimiert. Ein Beispiel dafür ist, dass in Deutschland Vorstellungen von Deutschein mit *Weißsein* verbunden werden.

Menschen, die von Rassismus betroffen sind, werden seit Jahrhunderten durch rassistische Lehren und Ideologien, vor allem aus der Zeit der Aufklärung, kategorisiert und degradiert. Ihnen werden aufgrund ihrer Hautfarbe oder Herkunft von einer vermeintlichen Norm abweichende Merkmale, Kompetenzen und Fähigkeiten zugeschrieben. Diese Ideologien wurden alle wissenschaftlich widerlegt, dennoch haben sie bis heute einen starken Einfluss auf das Denken von Menschen – so sehr, dass Menschen überall auf der Welt wegen rassistischer Annahmen schlechter behandelt und auf individueller, struktureller und institutioneller Ebene diskriminiert werden.

Die Mechanismen der verschiedenen Rassismen sind ähnlich: Es gibt eine Ideologie und Vorurteile, Rassismus in Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen sowie eine historische Dimension. Die Diskriminierung von Schwarzen Menschen, von Türk*innen, Kurd*innen, Araber*innen, von Sinti*innen und Rom*nja, fußt auf spezifischen Zerrbildern, Herabwürdigungen und historischen Kontexten.

AUSPRÄGUNGEN VON RASSISMUS

Antiziganismus

Antiziganismus richtet sich gegen Rom*nja und Sinti*zze, die zum Beispiel abwertend und pauschalisierend mit dem Z-Wort bezeichnet werden. Antiziganistische Stereotype behaupten, Mitglieder dieser Gruppen seien in den Bereichen Arbeit, Gesundheit und Wohnen durch eine vormoderne Lebensweise geprägt. Demzufolge ist Antiziganismus oft mit Zuschreibungen wie „arbeitsscheu“ und „asozial“ verbunden. Manchmal romantisiert Antiziganismus auch bestimmte Lebensweisen, etwa in Sprichwörtern oder Liedern über das „wilde Abenteuerleben“ und das ländliche Umherziehen. Die negative Zuschreibung bleibt dabei aber zentral. Der Begriff des Antiziganismus ist umstritten, manche Organisationen von Betroffenen verwenden stattdessen „Antirromanismus“ oder „Gadjé-Rassismus“.

Antimuslimischer Rassismus

Antimuslimischer Rassismus bezeichnet eine Form von „kulturellem“ Rassismus, die sich gegen Muslim*innen sowie Menschen richtet, die als Muslim*innen wahrgenommen werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Personen tatsächlich

muslimisch sind oder sich als gläubig beschreiben. Biologische, kulturelle und religiöse Aspekte werden hier miteinander vermengt und der Islam dabei als etwas Unveränderliches definiert, das jegliches Verhalten von Muslim*innen bestimmt.

Antikurdischer Rassismus

Antikurdischer Rassismus fußt auf historisch gewachsenen Vorurteilen sowie politisch und sozial konstruierten Feindbildern, die kurdische Identitäten entwerten und delegitimieren.¹ Sie manifestiert sich in verschiedenen Ausprägungen, von struktureller Unterdrückung und politischer Marginalisierung bis hin zu sozialer Stigmatisierung und kultureller Negation.²

Anti-Schwarzer Rassismus

Anti-Schwarzer Rassismus richtet sich gegen Schwarze, afrikanische und afrodiaporische Menschen³. Um die Gewaltherrschaft und die Unterdrückung im Zuge des Kolonialismus zu rechtfertigen, wurde eine „Rassenhierarchie“ nach einer vermeintlich „naturgewollten rassischen“ Ordnung konstruiert. *Weiß*e Menschen beziehungsweise die „*weiße* Rasse“ wurden als höher

1 Informationsstelle Antikurdischer Rassismus 2024

2 Mediendienst Integration 18.10.23

3 Der Begriff Diaspora bedeutet Zerstreuung und Verstreutheit und bezeichnet die gemeinsame Identität von nationalen, religiösen, kulturellen und ethnischen Gruppen in der Fremde.

wertig und überlegen an der Spitze der „natürlichen Hierarchie“ verortet, Schwarze Menschen hingegen ganz unten und als minderwertig und unterlegen dargestellt. Schwarzen Menschen wurde ihre Menschlichkeit abgesprochen und Afrika als kultur- und geschichtsloser Kontinent außerhalb der zivilisierten Welt beschrieben. Unter dem Deckmantel eines vermeintlich zivilisatorischen Auftrags wurde der afrikanische Kontinent brutal kolonialisiert, Schwarze Menschen verklavt und unterdrückt. In Schwarzen, afrikanischen und afrodiasporischen Kontexten wird der Kolonialismus und die Jahrhunderte der Verklavung als Maafa, als „große Katastrophe“ erinnert.⁴

Antiasiatischer Rassismus

Anti-asiatischer Rassismus geht einher mit Klischees, Stereotypen und Zuschreibungen einer angeblichen „asiatischen Kultur“ oder vermeintlichen „typisch asiatischen Eigenschaften“. Er betrifft Menschen aus süd-, südost- und ostasiatischen Ländern ebenso wie Menschen, bei denen aufgrund ihres Aussehens eine asiatische Herkunft nur angenommen wird. Asiatisch gelesene Menschen berichten seit Beginn der Corona-Pandemie zunehmend von Ausgrenzungen und rassistischen Angriffen mit Bezug darauf, dass die Pandemie ihren Ausgangspunkt in China hatte. Sie werden beschuldigt, das Virus zu verbreiten.⁵

4 Vielfalt Mediathek o.D.

5 Mediendienst Integration 2021

Rassismus ist ein Kind der europäischen Expansion. Der Kolonialismus hat Rassismus als konstruierte Ideologie zur Absicherung ökonomischer Umverteilungsprozesse hervorgebracht. Rassistische Bilder, Stereotype, Bias und Annahmen bildeten die Ideologie, die eine Ungleichbehandlung auf institutioneller Ebene zwischen Staaten und Menschengruppen ermöglicht hat. Rassistische Annahmen wirken bis heute fort und können als globale postkoloniale Kontinuitäten bezeichnet werden.

Der individuelle Rassismus beruht auf persönlichen Handlungen und Einstellungsmustern und bezieht sich auf direkte persönliche Interaktionen, beispielsweise bei rassistischen Übergriffen in der U-Bahn. Von strukturellem Rassismus sprechen wir, wenn das gesellschaftliche System mit seinen Rechtsvorstellungen und Gesetzen sowie seinen politischen und ökonomischen Strukturen und Entscheidungen Ausgrenzungen bewirkt, während der institutionelle Rassismus sich auf Strukturen von Orga

nisationen, eingeschliffene Verfahren sowie etablierte Wertvorstellungen und Handlungsmaximen bezieht, z. B. am Arbeitsplatz oder in der Schule. Der strukturelle schließt den institutionellen Rassismus mit ein.⁶

Rassismus führt auf der individuellen Ebene zu mentalen, physischen und emotionalen Belastungen, die ein vermindertes Selbstwertgefühl, assimilierendes Verhalten und internalisierten Rassismus gegen die eigene Identität verursachen können.

Rassismus und Schule – Anknüpfungspunkte für Lehrkräfte an Schulen

Weshalb ist Rassismus eine Diskriminierungsform, mit der sich Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte auseinandersetzen müssen?

Aus vielen Statistiken und individuellen Erfahrungsberichten wird deutlich, dass betroffene Schüler*innen überwiegend in Interaktionen mit anderen Schüler*innen, Lehrkräften oder anderen Personen in Bildungseinrichtungen Rassismuserfahrungen machen. In diesem Zusammenhang ist die folgende Grafik aus dem Monitoringbericht der Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) interessant.⁷ Sie zeigt, dass Diskriminierungsvorfälle in der Grundschule mit Abstand am häufigsten vorkommen:

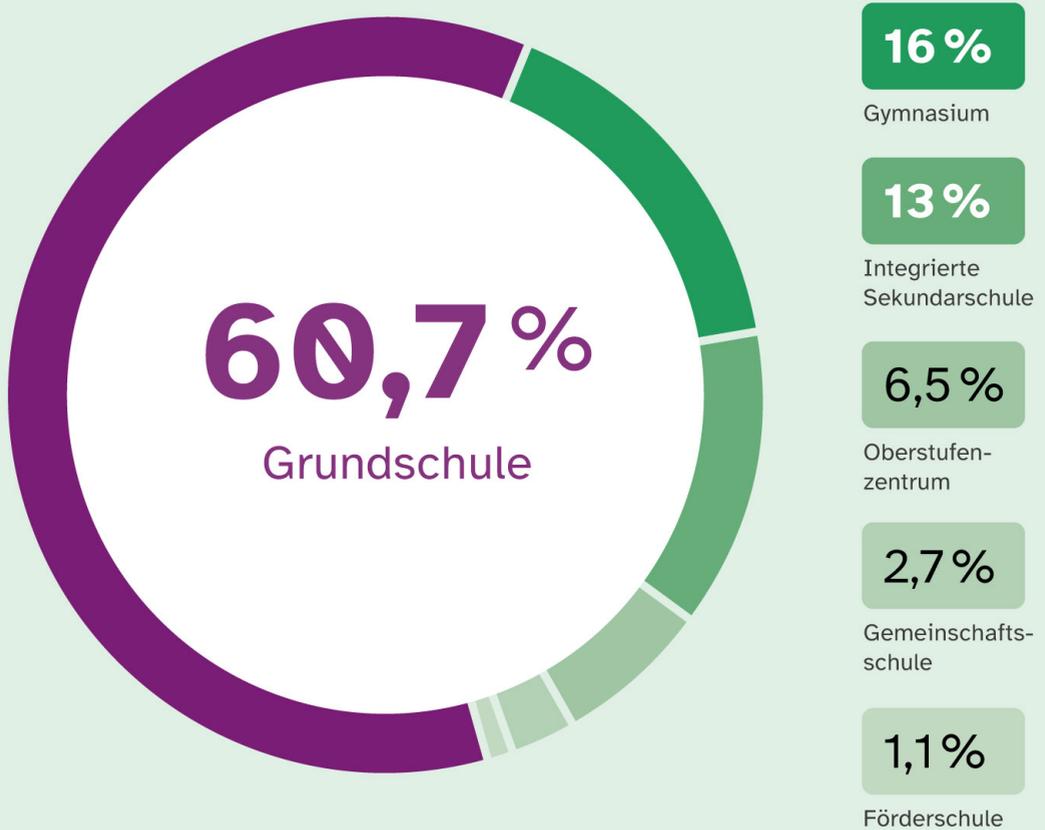
Rassismus beeinträchtigt Schüler*innen in ihren Chancen und Möglichkeiten, ihre Potentiale und Talente zu entdecken und entwickeln. Eine durch rassistische Ideologie geprägte Wahrnehmung kann bei Lehrkräften zu einer beeinträchtigten Einstellung und Haltung gegenüber Schüler*innen führen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Bewertung,

6 Rommelspacher 2011

7 Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen 2021, S. 18

ABB. 1:

Verteilung der Diskriminierungsmeldungen Berliner Schulen auf die verschiedenen Schulformen



Quelle: nachgestaltet nach Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen 2021, S. 18

Förderung und auch der teils fehlenden Repräsentation von BIPoC-Schüler*innen⁸ an Gymnasien.

Im Folgenden werden einige der wichtigsten Auswirkungen von Rassismus auf Schüler*innen hervorgehoben:

- Schüler*innen, die rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind, erleben oft intensive emotionale Belastungen. Gefühle von Wut, Frustration, Angst und Minderwertigkeit können ihre psychische Gesundheit beeinträchtigen und den Fokus auf schulische Aufgaben erschweren.
- Rassistische Erfahrungen können das Selbstwertgefühl der Schüler*innen erheblich beeinträchtigen. Das ständige Gefühl der Abwertung aufgrund von Herkunft oder Ethnizität kann dazu führen, dass Schüler*innen ihre eigenen Fähigkeiten und Talente infrage stellen.
- Rassismus kann direkte Auswirkungen auf die schulische Leistung haben. Schüler*innen, die Diskriminierung erfahren, neigen möglicherweise dazu, sich von schulischen Aktivitäten und Beteiligungen zurückzuziehen, was sich negativ auf ihre langfristige akademische Entwicklung auswirken kann.
- Rassistische Erfahrungen können zu sozialer Isolation und einem Gefühl der Fremdartigkeit führen, wenn Schüler*innen das Gefühl haben, von ihren Peers oder der Schulgemeinschaft ausgeschlossen zu sein. Die Auswirkungen von Rassismus gehen oft über die Schulzeit hinaus. Langfristige psychologische Auswirkungen können Unsicherheit, Misstrauen gegenüber anderen und sogar posttraumatischen Stress umfassen.
- Rassismus kann die Bildungschancen von Schüler*innen beeinträchtigen, da sie möglicherweise weniger Zugang zu Ressourcen, Förderprogrammen oder positiven Lernumgebungen haben. Dies kann sich auf ihre beruflichen Perspektiven und Chancen für höhere Bildung auswirken.
- Rassistische Erfahrungen können dazu führen, dass Schüler*innen be

⁸ Black, Indigeous, People of Color

stimmte Stereotypen internalisieren oder sich von ihnen beeinflussen lassen. Dies kann sowohl ihre Selbstwahrnehmung als auch ihre Beziehungen zu anderen prägen.

- Da Rassismus ein gesamtgesellschaftliches Problem ist, stellt es eine große Herausforderung dar, die Schulgemeinschaft für diese Auswirkungen zu sensibilisieren, sie zu Reflexionsprozessen zu motivieren, und sie institutionell und strukturell dabei zu unterstützen, gezielte Maßnahmen zur Prävention und Intervention zu entwickeln und sicherzustellen, dass Schulen Orte sind, an denen Vielfalt geschätzt und Respekt gefördert wird.

In der pädagogischen Praxis in der Schule gibt es mehrere Anknüpfungspunkte für die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus:

- die Vereinbarung zur Diskriminierungsprävention
- entsprechende Beschlüsse der Kultusministerkonferenz der Länder
- der Auftrag der Gesundheitsförderung und Prävention
- die Rahmenlehrpläne der Bundesländer und die fächerübergreifenden Themen
- der pädagogische Auftrag von Schule
- das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) und die Antidiskriminierungsstelle des Bundes.⁹

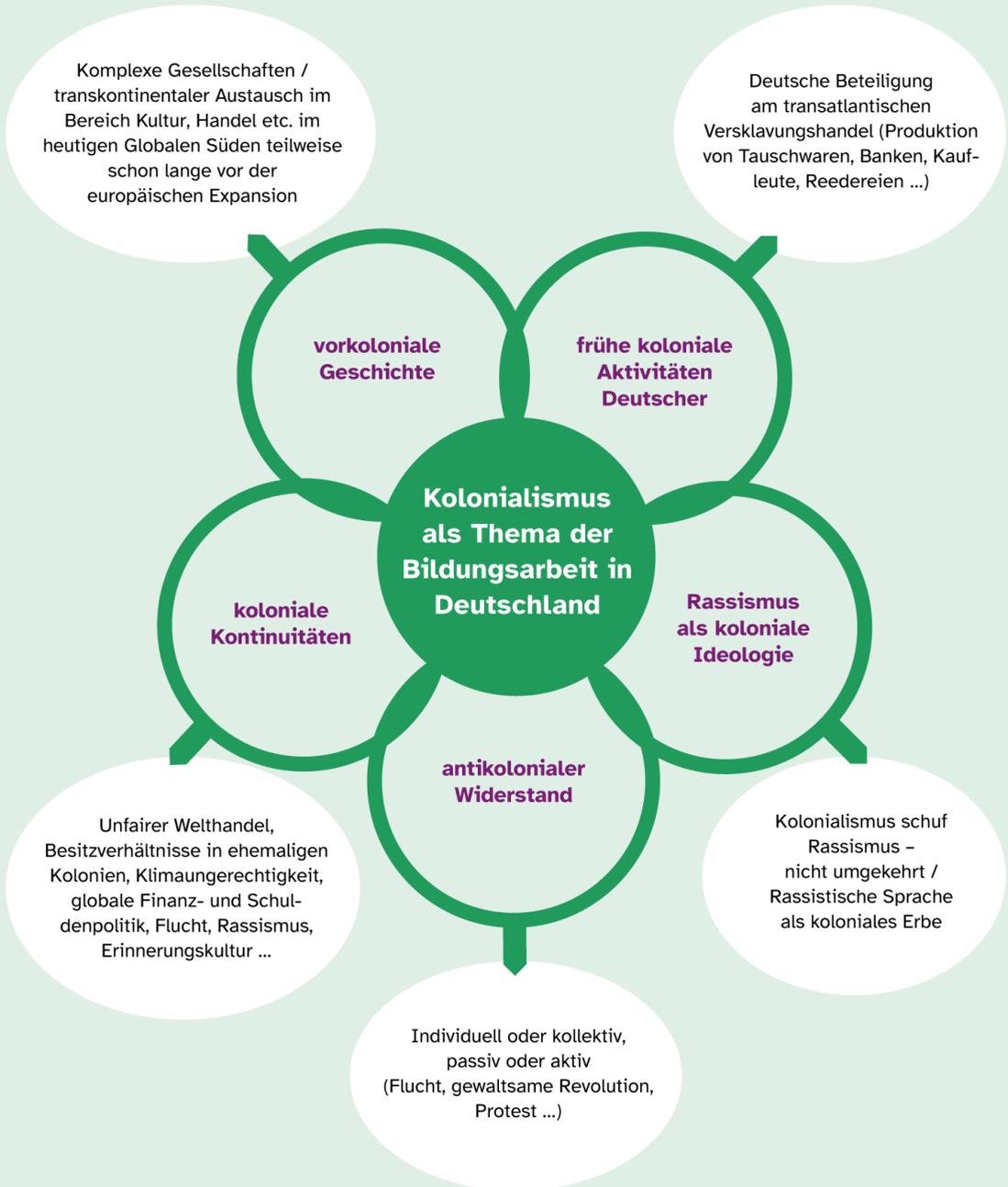
Wichtig ist es auch, Themen wie unfairen Welthandel, Klimaungerechtigkeit oder Flucht und Migration im Kontext des europäischen Kolonialismus (siehe Kolonialismus-Blume → Seite 24) zu thematisieren. Im Bild finden sich Hinweise auf Leerstellen und Ansatzpunkte für Veränderung in Curricula, Schulbüchern und Lernmaterialien.

Insgesamt ist es entscheidend, Rassismus in Schulen aktiv zu bekämpfen, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen eine unterstützende und inklusive Lernumgebung haben.

⁹ Siehe Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019 und Foitzik/Holland-Cunz/Rieke 2019

ABB. 2:

Kolonialismusblume



Allyship und Empowerment

Empowerment und Allyship sind zwei mächtige Konzepte, die gemeinsam eine transformative Wirkung auf das schulische Umfeld entfalten können. In einer Zeit, in der Vielfalt und Inklusion entscheidende Werte sind, spielen diese Prinzipien eine zentrale Rolle in der Schaffung einer unterstützenden und gerechten Schulgemeinschaft.

Gegen Rassismus zu sein ist zunächst eine empathische und solidarische Haltung für ein gerechtes Zusammenleben. Es besteht Konsens darüber, dass grundsätzlich niemand diskriminiert werden darf. Um anti-rassistisch zu sein erfordert es aber mehr, als sich nur gegen Rassismus zu positionieren. Eine antirassistische Haltung ist nicht mit der grundlegenden Einsicht erreicht, dass Menschen nicht rassistisch diskriminiert werden sollten. Vielmehr erfordert eine antirassistische Haltung das aktive Erkenntnis, Teil des Problems zu sein und die bewusste und reflektierte Absicht, Teil der Lösung sein zu wollen.

Ein erster Schritt für Lehrkräfte besteht darin, sich für ihre eigenen rassistischen Vorurteile, Annahmen und Voreingenommenheit zu sensibilisieren und diese zu dekonstruieren. Das Bewusstmachen eigener rassistischer Prägungen und Denkmuster hilft ihnen, sich individuell auf Schüler*innen einzulassen und mögliche rassistische Zuschreibungen in der Bewertung und Förderung von Schüler*innen zu erkennen. Jeder von uns hat bestimmte Denkmuster und Kategorien entwickelt, die automatisch abgerufen werden, wenn wir neuen Menschen begegnen. Diese Denkmuster entstehen nicht plötzlich und individuell, sondern hängen stark mit unserer Sozialisation zusammen. Diese wiederum ist abhängig von historischen Entwicklungen. Um zu verstehen, wie Rassismus heute mit der Vergangenheit verwoben ist, kommt man nicht umhin, sich mit Kolonialismus und Imperialismus zu beschäftigen und sich bewusst zu machen, dass die Folgen immer noch spürbar sind und unser Weltbild prägen. Wer diese Schritte getan sind, hat eine gute Grundlage, um ein „Ally“ zu werden.

Das Konzept des „Ally“ kommt ursprünglich aus den USA. Seit 1990 wird der Begriff „Ally“ im politischen Kontext von rassistuskritischen

Diskursen verwendet. Der Begriff bezieht sich nicht nur auf die Solidarisierung mit von Rassismus betroffenen Menschen, sondern auch auf die Solidarität gegen jegliche Diskriminierungsformen.

Als Ally muss man sich in erster Linie klar sein, dass das „Ally sein“ bedeutet, ehrlich mit sich selbst zu sein, Verantwortung für sich und seine Handlungen zu übernehmen und sich wenn nötig täglich gegen Diskriminierung einzusetzen. Ein Ally ist eine Person, die sich somit aktiv und kontinuierlich als Unterstützer*in gegen ein diskriminierendes System einsetzt, von der sie als privilegierte Person nicht betroffen ist. Ein Ally solidarisiert sich nicht nur mit der diskriminierten Gruppe, sondern setzt sich ein für die Abschaffung des unterdrückenden Systems.

Vor allem geht es dem Ally darum, ein sicheres Umfeld für marginalisierte Gruppen zu schaffen. Schule ist ein wichtiger Ort dafür, denn in Schule und im Unterricht, aber nicht nur da, machen BIPOC Schüler*innen nahezu täglich diskriminierende Erfahrungen. So ist Allyship ein wesentlicher Bestandteil einer inklusiven Schulgemeinschaft. Es bedeutet, sich aktiv gegen Diskriminierung einzusetzen, eine Stimme für Gerechtigkeit zu erheben und konstruktive und effektive Wege zu finden, Rassismus an Schulen systematisch zu bekämpfen.

In der Schule können Allyship-Praktiken wie folgt gefördert werden:

- Offene Kommunikation: Schüler*innen ermutigen, offen über Vielfalt, Inklusion und mögliche Diskriminierung zu sprechen, um ein unterstützendes Umfeld zu schaffen.
- Schulweite Sensibilisierungsmaßnahmen: Implementierung von Programmen, die Schüler*innen und Lehrkräfte dabei unterstützen, Bündnisse zu schließen und aktiv gegen Diskriminierung einzutreten.
- Peer-Support: Förderung von Peer-Mentoring-Programmen, in denen ältere Schüler*innen jüngere unterstützen und eine unterstützende Gemeinschaft fördern.
- Wenn Lehrkräfte die eigene empathische Haltung um die Haltung eines antirassistischen Allies im oben genannten Sinne erweitern, können sie einen großen Beitrag dazu leisten, die Schule als Institution diskriminierungssensibler zu gestalten.

Aktive antirassistische Lehrkräfte kommen damit nicht nur ihrem Bildungsauftrag nach, sondern machen die Schule zu einem Ort, an dem sich BIPOC-Schüler*innen freier entfalten können und nicht anders markiert werden, als andere Schüler*innen. Nur eine faire und gleichberechtigte Behandlung aller Schüler*innen verbessert das Zusammenleben der gesamten Schulgemeinschaft.

Empowerment in der Schule bedeutet, Schüler*innen die Werkzeuge, Ressourcen und das Selbstbewusstsein zu geben, die sie benötigen, um ihre eigenen Stärken zu erkennen und zu nutzen. Dies beinhaltet nicht nur die Förderung von akademischen Fähigkeiten, sondern auch die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen.

Schulen können Empowerment durch folgende Maßnahmen fördern:

- **Bildung über Vielfalt:** Integration von Lehrplänen, die kulturelle Vielfalt und unterschiedliche Perspektiven reflektieren, um das Verständnis und die Wertschätzung für Diversität zu fördern.
- **Selbstbestimmtes Lernen:** Schüler*innen ermutigen, ihre Interessen zu verfolgen und ihre eigenen Lernziele zu setzen, um ein Gefühl der Kontrolle über ihre Bildung zu entwickeln.
- **Förderung der Selbstreflexion:** Schulen können Schüler*innen Werkzeuge zur Verfügung stellen, um über ihre eigenen Erfahrungen, Vorurteile und Privilegien nachzudenken und so ein Bewusstsein für soziale Gerechtigkeit zu schaffen.

Unterstützung für Schulen

Indem Empowerment und Allyship in den Mittelpunkt der schulischen Bemühungen gestellt werden, können Schulen nicht nur einen sicheren Raum für alle Schüler*innen schaffen, sondern auch die Grundlagen für eine inklusive Gesellschaft legen. Es erfordert die Zusammenarbeit von Schüler*innen, Lehrkräften, Eltern, der Schulverwaltung und außerschulischen Kooperationspartnern, um eine Kultur des Respekts, der Anerkennung und des Miteinanders zu fördern. Wenn Schüler*innen sich ermächtigt fühlen und als Verbündete zusammenstehen, kann dies nicht nur das schulische Umfeld, sondern auch die Welt um sie herum nachhaltig verändern.

Beratung, Begleitung und weitere Angebote

ADAS Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen in Berlin: [\ www.adas-berlin.de/](http://www.adas-berlin.de/)

LADG-Ombudsstelle: [\ www.berlin.de/sen/lads/recht/ladg/ombudsstelle/](http://www.berlin.de/sen/lads/recht/ladg/ombudsstelle/)

EACH ONE TEACH ONE – Antidiskriminierungsberatung: [\ www.eoto-archiv.de/eachone](http://www.eoto-archiv.de/eachone)

KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen!
Der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung am Institut für den Situationsansatz (ISTA): [\ www.kids.kinderwelten.net/de/](http://www.kids.kinderwelten.net/de/)

i-PÄD Kompetenzstelle intersektionale Pädagogik e.V.: [\ www.i-paed-berlin.de/](http://www.i-paed-berlin.de/)

Unterrichtsmaterialien und Angebote für Schüler*innen und Lehrer*innen

Bonköst, Jule (o.D.): Diskriminierungskritisches Bildungsmaterial: [\ www.diskriminierungskritische-bildung.de/material/17.07.2024](http://www.diskriminierungskritische-bildung.de/material/17.07.2024)

Entangled Colonial Memories – Globales historisches Lernen für nachhaltige Entwicklung, Freie Universität Berlin (2018): Konzeption einer Unterrichtsreihe zu Spuren des Kolonialismus in Berlin und Ghana: [\ www.entangledcolonialmemories.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/unterrichtseinheit_spuren-des-kolonialismus-in-berlin-und-ghana.pdf,18.07.2024](http://www.entangledcolonialmemories.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/unterrichtseinheit_spuren-des-kolonialismus-in-berlin-und-ghana.pdf,18.07.2024)

Bundeszentrale für politische Bildung (2017): Alltäglicher Rassismus. Themenblätter im Unterricht Nr. 110: [\ www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/224136/alltaeglicher-rassismus,17.07.2024](http://www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/224136/alltaeglicher-rassismus,17.07.2024)

Film macht Mut (2024): Rassismus- und antisemitismuskritische Filmvermittlung für die 1. bis 6. Klasse: www.filmmachtmut.de/fileadmin/user_upload/_projektwebsite_filmmachmut/material/FMM-2024-KL_5-6_Modul_Einfuehrungstag_Identitaet_und_Rassismus.pdf, 18.07.2024

Foitzik, Andreas; Holland-Cunz; Marc, Riecke, Claudia (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Beltz, 171 Seiten

GEW: Materialien zur rassismuskritischen Bildungsarbeit (o.D.): <https://www.gew.de/migration/materialien-zur-rassismuskritischen-bildungsarbeit>

glokal e.V. (2017): (Hi)Stories of Oppression and Resistance – Connecting the Dots: www.connecting-the-dots.org/, 17.07.2024

Gomis, Saraya (2021): Politik Postkolonial. Vertiefungsheft, Wochenschau Verlag, 24 Seiten

Informationsstelle Antikurdischer Rassismus: Was ist antikurdischer Rassismus? www.antikurdischer-rassismus.de/was-ist-antikurdischer-rassismus/, 17.07.2024

Initiative Perspektivwechsel e.V. (o.D.): *Widerstand - Drei Generationen antikolonialer Protest in Kamerun*: www.initiative-perspektivwechsel.org/projekte/widerstand-drei-generationen-antikolonialer-protest-in-kamerun/, 12.08.2024

Initiative Perspektivwechsel e.V.: Angebote für Schulen: www.initiative-perspektivwechsel.org/angebote-fuer-schulen/, 12.08.2024

Institut für Geschichtsdidaktik und Public History, Eberhard-Karls-Universität Tübingen (o.D.): *Koloniales Erbe*: www.historischer-augeblick.de/themen/koloniales-erbe/, 14.08.2024

Palasie, Serge (2023): *Kolonialismus in der Bildungsarbeit. Anregungen für den Umgang mit einem komplexen Thema*: www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Kolonialismus-Bildungsarbeit-Einstieg-Anregungen.pdf, 12.08.2024

kribi Kollektiv für politische Bildung (2020): *Meine Welt – unsere Welt – Dekoloniale Perspektiven und Ansätze im Globalen Lernen*: www.kribi-kollektiv.de/wp-content/uploads/2021/01/Online-Broschüre-1.pdf, 12.08.2024

Rabenakademie e.V. (2022): *Kolonialismus ausgegraben: Wie kommt der Dino nach Berlin?* https://www.rabenakademie.de/wp-content/uploads/2023/01/Rabenakademie_wie-kommt-der-dino-nach-berlin_Bildungsmaterial.pdf, 12.08.2024

Yumurtacı, Haluk/Lutz, Anna Lena/Rupp, Eva/Kirömeroğlu, Elif/Guy, Stephen (2023): *Anti-Rassismus für Lehrkräfte . Handlung reflektieren – Sensibilität schaffen – Diskriminierung vorbeugen*. Verlag an der Ruhr, 168 Seiten

Literatur, ausgewählte Texte und Podcasts

Amnesty international (o.D.): Antirassistische Literatur, Filme und Podcasts: www.amnesty.de/deutschland-antirassistische-literatur-filme-und-podcasts

Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) (2021): *Monitoringbericht der Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen für die*

Jahre 2018, 2019, 2020. 47 Seiten, www.life-online.de/wp-content/uploads/2021/06/ADAS-Monitoringbericht-2021.pdf, 17.07.2024

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. 44 Seiten.

Praxisperspektiven: Rassismus individuell und strukturell begegnen

Apraku, Josephine (2021): *Wie erkläre ich Kindern Rassismus? Rassismussensible Begleitung und Empowerment von klein auf.* familiar faces verlag, 78 Seiten

Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion und Erstellung von Lehr- und Lernmaterial zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora:* www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf, 12.08.2024

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.) (2022): *Themendossier Rassismus in Grundschulen.*, 24 Seiten

El-Mafaalani, Aladin (2021): *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand.* Kiwi-Taschenbuch, 192 Seiten

Each One Teach One (EOTO e.V.); Citizens for Europe (2020): *Afrozensus 2020.* 156 Seiten: www.afrozensus.de/reports/2020/Afrozensus-2020.pdf, 12.08.2024

Fajembola, Olaolu, Nimindé-Dundadengar, Tebogo (2021): *Gib mir mal die Hautfarbe – mit Kindern über Rassismus sprechen.* Beltz, 247 Seiten

Fereidooni, Karim, Simon, Nina (2022): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung.* Springer VS, 2. Aufl, 554 Seiten

Mediendienst Integration (2021): *Anti-asiatischer Rassismus in der Corona-Zeit:* https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Anti_Asiatischer_Rassismus_Final.pdf, 17.07.2024

Mediendienst Integration (18.10.23): *Kurden in Deutschland:* www.mediendienst-integration.de/artikel/kurden-in-deutschland.html, 19.08.2024

Mohamed Amjahid (2021): *Der weiße Fleck. Eine Anleitung zu antirassistischem Denken.* Piper, 224 Seiten

Ogette, Tupoka (2022): *Und jetzt Du; rassismuskritisch leben.* Penguin Verlag, 336 Seiten

POWERME Podcast zu Rassismus, Empowerment und Kindern (o.D.): www.powermeberlin.de/podcasts

Vielfalt Mediathek o.D., *Antischwarzer Rassismus.* Vielfalt Mediathek www.vielfalt-mediathek.de/anti-schwarzer-rassismus, 19.08.2024

Rommelspacher, Birgit (2011): *Was ist eigentlich Rassismus?* In: Melter, Claus und Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismuskritik*, 2. Aufl., Wochenschau Verlag, S. 25-38

Vielfalt Mediathek (o.D.), *Antischwarzer Rassismus:* www.vielfalt-mediathek.de/anti-schwarzer-rassismus, 19.08.2024

3.

**Antisemitismus
und Schule**

Matthias Schwerendt

Pädagoge und Bildungshistoriker, Koordinator des Faire Schule Programms beim EPIZ e.V.

Antisemitismus hat eine jahrhundertealte Kontinuität in Deutschland und vielen anderen Ländern auf der Welt. Es gilt als das älteste soziale, kulturelle, religiöse und politische Vorurteil der Menschheit. Jüdinnen*Juden werden – unabhängig von ihrem konkreten Verhalten – als „andere“ konstruiert, als homogenes Kollektiv und als Teil einer angeblich mächtigen Verschwörung. Antisemitismus kann dabei unterschiedliche Formen annehmen und sich in verschiedenen gesellschaftliche Gruppen unterschiedlich manifestieren.¹

Das Ausmaß von Antisemitismus im Bildungswesen wird nach Meinung von Expert*innen weitgehend unterschätzt. Es hängt vom Problembewusstsein schulbezogener Akteure und ihrer Handlungsbereitschaft ab, ob und wie Antisemitismus im schulischen Kontext thematisiert wird. Die große Kluft zwischen Betroffenen und Nicht-Betroffenen in der Wahrnehmung von Antisemitismus ist herausfordernd. Während Antisemitismus von nicht-Betroffenen oft gar nicht wahrgenommen wird oder als überwunden, wenig aktuell oder nicht mehr relevant bagatellisiert wird, beschreiben Jüdinnen*Juden in Studien zur Wahrnehmung an Schulen mehrheitlich Antisemitismus als Alltagserfahrung.²

Laut Theodor W. Adorno handelt es sich bei Antisemitismus um „Gerüchte über die Juden“, um eine Projektion, die nichts mit dem realen Verhalten von Jüdinnen*Juden zu tun hat.³ Er ist demnach eine Konstruktion, die in ihrer Ausformung von „unbewussten“, gelegentlich abhängigen Versatzstücken stereotypen Denkens bis hin zu einer geschlossenen Ideologie reicht, die aktiv als Motiv eingesetzt, artikuliert und verbreitet wird. Personen mit einem geschlossenen antisemitischen Weltbild sind pädagogisch meist nicht mehr erreichbar.

1 Lamberty, Pia 2023, S.36; Anne Goldenbogen/Sarah Kleinmann 2021, S. 11

2 Chernivsky,/Lorenz, Friederike 2020, Kapitel 5; Chernivsky, /Lorenz, / Schweitzer, 2020, Kapitel 4

3 Adorno 1951, S. 125

Antisemitismus ist in vielen Ausprägungen mit einer identitätsstiftenden Weltdeutung verbunden, so zum Beispiel in der Verbindung von Antisemitismus mit Nationalismus oder Islamismus. Das Grundmuster liegt – vereinfacht gesagt – in der Gegenüberstellung zweier sozialer Gruppen, in dem das Zerrbild eines jüdisch vorgestellten Kollektivs die traditionale, moralisch integre Gemeinschaft der Wir-Gruppe zersetzen würde. Antisemitischen Narrativen liegen oft simple Weltbilder und festgelegte Rollen zugrunde. Sie beruhen auf (flexiblen) Feindbildern und Erzählungen, die eine lange Tradition haben. Das heißt, sie ermöglichen neben der Abgrenzung und dem negativen Feindbild auch ein positives Selbstbild und stiften ein Gefühl der Kontrolle.

AUSPRÄGUNGEN VON ANTISEMITISMUS

Im Folgenden beschreiben wir in knappen Umrissen einige grundlegende Ausprägungen von Antisemitismus.

Religiös begründeter Antijudaismus

Religiös begründeter Antijudaismus reicht bis in die Entstehungszeit von Christentum und Islam zurück. Dieser Antisemitismus erscheint sowohl in den Schriften der einzelnen Religionen wie dem Neuen Testament und in bestimmten Auslegungen des Koran als auch in unzähligen visuellen Zeugnissen der Kirchenarchitektur und Illustration. Grundsätzlich lebten Jüdinnen*Juden in der islamischen und der christlichen Welt als Minderheit unter sehr unterschiedlichen Bedingungen. Bei einem Blick auf die Kirchengeschichte wird deutlich, dass sich antisemitische Erzählungen durch ihre gesamte Entwicklung ziehen und bis heute als Motive fortwirken. Einige klassische christliche antijüdische Topoi beschreiben Jüdinnen*Juden als „Jesusmörder“, kons-

truieren Ritualmordlegenden, und schreiben ihnen Gewaltbereitschaft, Illoyalität, Arglist, Täuschung, Betrug und Geiz zu. Im Lauf der Geschichte wurden diese Geschichten als Rechtfertigung für Hetze, Verfolgungen, Gewaltexzesse und Pogrome gegen Jüdinnen*Juden genutzt. Der Blick in die wechselhafte Geschichte der islamischen Welt zeugt zunächst von relativer Toleranz gegenüber der jüdischen Minderheit, Ausgrenzung und Verfolgung erreichten nicht die Ausmaße christlicher Verfolgung in Europa. Ab dem 19. Jahrhundert popularisieren Vertreter der politischen Ideologie des Islamismus in muslimisch geprägten Ländern antisemitische Narrative, Bilder und Stereotypen, auch unter Bezug auf religiöse Quellen des Islam. Im Islamismus ist heute der Antisemitismus ein zentrales Element.

Völkisch-rassistisch motivierter Antisemitismus

In den völkisch-nationalistischen Bewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts Europas entwickelte sich ein radikaler Antisemitismus, der eliminatorische Züge annahm. Mittels Rassentheorien, die mittlerweile komplett widerlegt sind, wurden Jüdinnen*Juden als „Gegenrasse“ konzipiert. Diese wurde allen anderen „Menschenrassen“ gegenübergestellt, mit dem Konstrukt des „nordischen Rassenmenschen“ als wertvollster Menschengruppe an der Spitze. In diesem Konzept einer „Gegenrasse“ verkörpert das Judentum den Kern aller modernen Entwicklungen und ihrer Krisen. Bereits während des Ersten Weltkrieges und verstärkt in der Weimarer Republik wurden diese Theorien zu einer anerkannten politischen Haltung. Dieser völkisch-rassistisch motivierte Antisemitismus bildete eine ideologische Kernachse des Nationalsozialismus und wurde zum weltanschaulichen Ausgangspunkt der Verfolgung und Ermordung des europäischen Judentums während der Shoah.

Sekundärer Antisemitismus (Schuldabwehr-Antisemitismus)

Der sekundäre Antisemitismus tritt vor allem in drei Varianten auf: erstens in Form einer Täter-Opfer-Umkehr, in der Jüdinnen*Juden beispielsweise vorgeworfen wird, die Erinnerung an den Holocaust zu ihrem Vorteil auszunutzen, zweitens in Form einer Erinnerungsabwehr, indem etwa ein „Schlussstrich“ unter die Aus

einandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus gefordert wird, und drittens in Form einer Relativierung oder Leugnung der nationalsozialistischen Verbrechen. Letzteres erfolgt zum Beispiel mit der Gleichsetzung des Vorgehens der israelischen Armee im Rahmen des palästinensisch-israelischen Konflikts gegenüber palästinensischen Zivilist*innen mit dem Vorgehen von NS-Deutschland gegenüber der jüdischen Bevölkerung.

Ein zentrales Leitmotiv des sekundären Antisemitismus ist das Bedürfnis nach einem ungestörten, positiven Verhältnis zur individuellen (familiären) und kollektiven (nationalen) Identität. Das Gedenken an den Holocaust, die Auseinandersetzung mit aktuellem Antisemitismus wie auch das jüdische Leben nach 1945 stehen diesem Verlangen nach Widerspruchsfreiheit im Weg. Sekundärer Antisemitismus ist in Deutschland relativ weit verbreitet.

Israelbezogener Antisemitismus

Auch bei israelbezogenem Antisemitismus handelt es sich um ein Spektrum antisemitischer Projektionen. Dessen Kern besteht aus der grundsätzlichen Leugnung des Rechts von Jüdinnen*Juden auf nationale Selbstbestimmung in Israel. Dabei wird häufig der komplexe Konflikt zwischen Israel und den Palästinenser*innen einseitig im Sinne eines simplen Täter-Opfer-Schemas dargestellt, Jüdinnen*Juden weltweit und kollektiv für die Politik verschiedener israelischer Regierungen und des Militärs verantwortlich gemacht und der Staat Israel

in Gänze als zionistisches Projekt dämonisiert.

Seit dem Sechstagekrieg 1967 sind in dem fortdauernden palästinensisch-israelischen Territorialkonflikt, der immer wieder in Terroranschlägen von palästinensischer Seite und drakonischer Gewalt seitens israelischer Sicherheitskräfte sowie der Siedlerbewegung kulminiert, Antizionismus und Antisemitismus eine enge Verbindung eingegangen. Auf der einen Seite hat sich ein als „Israelkritik“ getarnter Antisemitismus entwickelt, auf der anderen Seite wird „Israelkritik“⁴ häufig leichtfertig mit dem Vorwurf des Antisemitismus begegnet. Beides behindert eine ehrliche, sachorientierte Kritik an der Politik Israels gegenüber den Palästinenser*innen.

Antisemitismus und Verschwörungserzählungen

Verschwörungserzählungen versprechen Halt und Sinnstiftung in einer komplexen und oft schwer durchschaubaren Welt. Sie liefern einfache Erklärungen, die widersprüchliche Wahrnehmungen zu einem konsistenten Weltbild umdeuten. Dabei wird

unterstellt, im Hintergrund agierende Akteure setzten unter Einsatz von Täuschung oder Betrug einen umfassenden Plan zu ihren Gunsten um. Dieses stark vereinfachende dualistische Weltbild fußt auf der Idee des ewigen Kampfes zwischen dem „Guten“ und dem „Bösen“.

Verschwörungserzählungen müssen nicht zwangsläufig antisemitisch konnotiert sein⁵. Doch gilt Antisemitismus selbst als älteste Verschwörungserzählung der Welt. Sie ist als die gegen Jüdinnen*Juden gerichtete Zuschreibung von (geheimer) Macht und Einfluss ein integraler Bestandteil antisemitischer Ideologie.⁶ Indem sie Jüdinnen*Juden projektiv die unterschiedlichsten Eigenschaften zuschreibt – Macht und Schwäche, Geld und Geist, Kapitalismus und Kommunismus, Nationalismus und Kosmopolitismus, Individualismus und verschworene Gemeinschaftlichkeit etc., macht dieses Denken das Überleben von Nation und Menschheit abhängig von der „Befreiung“ von Jüdinnen*Juden, vom Judentum oder auch vom jüdischen Staat Israel.

4 Der Begriff „Israelkritik“ ist an sich schon problematisch, fehlen doch vergleichbare Termini wie Russlandkritik, USA-Kritik, Deutschlandkritik usw.

5 Holler o.D.

6 Holz 2005, S. 12f.

Der Nahostkonflikt und Antisemitismus – eine demokratische Herausforderung

Es gibt oft Unsicherheit darüber, wann eine legitime Kritik an Israel aufhört und Antisemitismus anfängt. Manche bezeichnen Antizionismus – die ideologische Opposition des Zionismus – als von Natur aus antisemitisch, weil sie ihn damit gleichsetzen, Juden ihr Recht auf Selbstbestimmung und damit Gleichheit abzusprechen. Andere wiederum haben das Gefühl, dass es einer klareren Trennung zwischen diesen beiden Ansichten bedarf, dass nicht alle Kritik an Israel antizionistisch und dass nicht jeder Antizionismus antisemitisch ist.

Grundsätzlich ist eine kritische Haltung gegenüber dem Staat Israel und seiner Politik nicht per se antisemitisch. Es gehört zu elementaren Grundsätzen demokratischen Handelns, alle Regierungen der Welt und ihr Handeln faktenbasiert kritisieren zu können. Im Handeln des Staates Israel und seiner Regierungen gab und gibt es vieles zu kritisieren, insbesondere die jahrelange Blockade des Gazastreifens, die diskriminierende Politik gegenüber der arabischen Bevölkerung in Israel sowie die völkerrechtswidrige Besetzung und brutale Siedlungspolitik im Westjordanland.

Grundsätze einer konstruktiven Debatte in diesem Konflikt wären: keine Nutzung von Symbolen und Bildern des klassischen Antisemitismus, um Israel oder Israelis zu beschreiben bzw. zu dämonisieren, die Ablehnung von Terror, keine Vergleiche mit dem Nationalsozialismus, keine Zuschreibung an eine Partei als Alleinschuldige im Nahostkonflikt sowie Mindeststandards wie die Anerkennung des Existenzrechts Israels ebenso wie das palästinensische Recht auf einen eigenen Staat.

Der Zionismus hat in der Praxis einen sicheren Ort für Jüdinnen*Juden geschaffen. Er führte aber in der gegenwärtigen Aufführung auch zur Vertreibung und Ungleichbehandlung von Millionen von Palästinenser*innen, der Besetzung von Teilen des Westjordanlands, sowie der

rechtlichen und sozialen Diskriminierung von Palästinenser*innen. Antizionismus lehnt all das ab. Kritiker argumentieren, dass Antizionismus nicht als antisemitisch bezeichnet werden sollte, solange er keinen der antisemitischen Mythen aufgreift oder zu Gewalt an oder zur Ungleichbehandlung von Jüdinnen*Juden aufruft.⁷

Diese Debatte zeigt sich deutlich in konkurrierenden Definitionen von Antisemitismus. Drei Definitionen haben hier besondere Prominenz erlangt. Die erste war die sogenannte „Arbeitsdefinition“ der International Holocaust Remembrance Association (IHRA), die 2016 veröffentlicht wurde. Als Antwort darauf veröffentlichte eine US-amerikanische akademische Task Force die „Nexus-Definition“ im Jahr 2021, gefolgt von der „Jerusalem Erklärung“ (Jerusalem Declaration) im selben Jahr. Letztere wurde von Hunderten internationalen Wissenschaftler*innen unterzeichnet, die zu Antisemitismus forschen.

Das Bemerkenswerte: Alle drei Definitionen sind sich in fast allen Punkten einig, die das Wesen von Antisemitismus betreffen – außer der Beziehung von antiisraelischer Rhetorik zu Antisemitismus.

Nach der Jerusalem Erklärung überschreitet eine Aussage erst dann die Linie zum Antisemitismus, wenn sie sich antisemitischer Mythologie bedient, die jüdische Diaspora für die Handlungen Israels verantwortlich macht oder zur Unterdrückung von Jüdinnen*Juden in Israel aufruft. So bezeichnen beispielsweise Personen, die sich auf die Antisemitismus-Definition der IHRA stützen, den Boykott von Siedlungen im Westjordanland, die von der Mehrheit der Welt als illegal bezeichnet werden, als antisemitisch. Die Jerusalem Erklärung würde dies nicht tun.

Wo Israel als Teil einer internationalen Verschwörung beschrieben wird oder dessen Vernichtung als Schlüssel zur Lösung globaler Probleme, sind sich alle drei Definitionen einig: bei diesen Aussagen handelt es sich um Antisemitismus. Wenn Jüdinnen*Juden oder jüdische Institutionen für israelische Handlungen verantwortlich gemacht werden oder wenn von ihnen erwartet wird, dazu in irgendeiner Weise Stellung zu beziehen, ist im Fokus aller genannten Definitionen damit die Linie zum Anti

7 Shanon 2024

semitismus überschritten, weil diese Erwartungshaltung auf dem Mythos einer globalen jüdischen Verschwörung fußt.⁸

Antisemitismus und Schule – Anknüpfungspunkte für Lehrkräfte

Auch im Bildungskontext stellt sich die Frage: wie können wir Antisemitismus erkennen? Dabei ist Antisemitismus sowohl historisch als auch gegenwärtig ein zu komplexes Phänomen, als dass es die eine Definition geben könnte, die alles erfasst. Unterschiedliche Definitionen und Begriffe von Antisemitismus rücken je spezifische Ausschnitte ihres Gegenstands in den Blick – und alle haben blinde Flecken.

Zudem steht auch aus der Perspektive eines fachlichen Standards von politischer Bildung, der vom Beutelsbacher Konsens⁹ geprägt ist, die Festlegung auf eine allgemeingültige Definition von Antisemitismus infrage. Was in Wissenschaft und Forschung kontrovers ist, muss auch in der Bildung kontrovers diskutiert werden.

Deshalb muss es Aufgabe und Ziel von politischer Bildung an Schulen sein, für verschiedene Dimensionen von Antisemitismus, aber auch für Ambivalenzen und Grauzonen zu sensibilisieren. Und da kommt es bisweilen auf die Kontexte der Äußerungen und Handlungen an. Sind beispielsweise von Antisemitismus betroffene Teilnehmer*innen im pädagogischen Setting dabei, oder Personen, die einen besonderen biografischen Bezug zum israelisch-palästinensischen Konflikt haben, etwa weil sie oder ihre Familie persönlich Gewalterfahrungen im Zusammenhang mit der israelischen Besatzung gemacht haben, oder weil sie als Jüdinnen*Juden Erfahrungen mit Antisemitismus im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt machen mussten?

Klar ist in jedem Fall: Hassreden sowie der Gebrauch von anti

⁸ Shanon 2024

⁹ Siehe Gloe/Oeftering 2022

semitischen Bildern und Stereotypen müssen im pädagogischen Prozess benannt, konfrontiert und dekonstruiert werden. Dabei gilt es, die inhaltliche Position zu kritisieren und nicht, die Person anzugreifen.¹⁰

Antisemitismus wurde in der deutschen Bildungslandschaft bis in die 2000er Jahre ausschließlich im Kontext der Shoah, also im Rahmen historisch-politischer Bildung thematisiert und somit als ein vergangenes Phänomen, das sich als überwunden vorgestellt wurde. Formate wie Gedenkstättenbesuche, Zeitzeug*innengespräche, Literatur, Filme und weitere Formen der Annäherung an die Shoah im Unterricht waren die vorherrschenden Konzepte zur Antisemitismusprävention. Sie waren Teil einer moralischen Bildung mit dem Ziel, dass „Auschwitz nie wieder passieren dürfe“.

Allerdings zeigen Studien, dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nicht unbedingt zu einer selbstkritischen Reflexion eigener Ressentiments führt, also kein Allheilmittel gegen Antisemitismus ist. Es fehlte lange Zeit an pädagogischen Ansätzen zur Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus oder mit den Nachwirkungen und Gefühlserbschaften des Nationalsozialismus. Es ist notwendig, Antisemitismus nicht nur in die Vergangenheit zu verlagern und zu historisieren, sondern auch als gegenwärtiges Problem in Bildungskontexten zu behandeln.

Viele nicht-jüdische Schüler*innen in Deutschland kommen erstmals indirekt mit Jüdinnen*Juden in Berührung, wenn sie im Rahmen des schulischen Unterrichts über den Genozid am europäischen Judentum lernen. Dabei erscheinen Jüdinnen*Juden oft als passive Opfer. Sie werden assoziativ und thematisch mit dem Nationalsozialismus, dem Zweiten Weltkrieg und einer möglichen Täterschaft der eigenen Vorfahren verbunden. Leider bleibt aber im Unterricht und bei Gedenkstättenbesuchen die von Jugendlichen erwartete Betroffenheit und Empathie für die Opfer und Überlebenden der Shoah oft aus, oder verkehrt sich durch eine Mischung auf Fokussierung auf die Opfer und einem unreflektierten Blick auf die „Täter*innen“ in das Gegenteil. Die mit dem Antisemitismus verknüpften Projektionen, Weltbilder und Verschwörungserzählungen bleiben

¹⁰ Rosa-Luxemburg-Stiftung 2023, S. 13ff.

dadurch pädagogisch gänzlich unberührt.

Die Verlagerung von Antisemitismus in die Vergangenheit ist eine Form von Distanzierung, die wir auf verschiedenen Ebenen beobachten können. Die Distanzierung ist oft mit dem Wunsch verbunden, mit diesem unbequemen Thema möglichst wenig zu tun zu haben, da das Themenfeld Antisemitismus als konfliktbehaftet, moralisch stark aufgeladen und emotionalisierend angesehen wird, insbesondere im komplexen Kontext des Nahostkonflikts. Zur Distanzierung gehört ebenso in öffentlichen Diskursen und auch in Bildungssettings die Auslagerung bzw. Externalisierung von Antisemitismus auf spezifische Gruppen (Jugendliche, Muslim*innen, Migrant*innen aus der arabischen Welt, Rechtsextreme).

Studien zeigen deutlich, dass das Phänomen Antisemitismus in allen Teilen der Gesellschaft verbreitet ist, unabhängig von Bildungsstand, politischer Zugehörigkeit oder Herkunft. Zugleich zeigen sie, dass Antisemitismus im Kontext Schule in vielen Fällen von Lehrkräften ignoriert wird oder von ihnen ausgeht.¹¹ Indem Antisemitismus auf bestimmte gesellschaftliche Gruppen ausgelagert wird, ist es leichter sich davon zu distanzieren: „Es sind ja die anderen“. Denn dem positiven Selbstbild, dass die deutsche Gesellschaft als „Erinnerungsweltmeister“ ihre Vergangenheit vorbildlich aufgearbeitet habe, steht die Tatsache entgegen, dass Antisemitismus ein strukturelles, gesamtgesellschaftliches und gegenwärtiges Problem ist.

Studienbefragungen des Kompetenzzentrums für antisemitismuskritische Bildung und Forschung¹² zeigen, dass jüdische Schüler*innen sich häufig mit starken Rollenerwartungen konfrontiert sehen – insbesondere dann, wenn es um Themen wie Israel, Antisemitismus oder die Shoah geht. Es wird beispielsweise erwartet, dass sie zu diesen Themen besonders gut Auskunft geben können, oder dass sie eine versöhnliche, verzeihende Rolle einnehmen. Das kann sehr unangenehm sein und dazu führen, dass sie sich als ‚Andere‘ (Othering) exponiert fühlen. Wenn sie diese Rolle nicht einnehmen, sondern darauf aufmerksam machen, dass

¹¹ Chernivsky/Lorenz 2024; Salzborn/Kurth, Alexandra 2019.

¹² früher Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment

es immer noch Antisemitismus gibt, oder dass die Aufarbeitung möglicherweise doch nicht so erfolgreich war, dann kommt es nicht selten zu Irritationen und Ärger.

Häufig werden Jüdinnen*Juden gar nicht in Bildungssettings erwartet. Lehrkräfte gehen oft davon aus, dass es keine jüdischen Schüler*innen im Raum gibt. Dadurch werden spezifische Bedarfe, beispielsweise beim Sprechen über Nationalsozialismus, übersehen, beziehungsweise die Notwendigkeit von Interventionen zum Schutz der Schüler*innen nicht wahrgenommen.

Das Bewusstsein für gegenwärtigen Antisemitismus hat durch die Arbeit zivilgesellschaftlicher Akteur*innen, aber auch durch Gewalttaten wie den terroristischen Angriff auf die Synagoge in Halle in den letzten Jahren zugenommen. Dennoch erfahren Beratungsstellen, dass Betroffene sehr häufig erleben, dass auf Antisemitismus nicht angemessen reagiert wird. Hinweise werden als unangenehm oder unpassend erlebt und ziehen Abwehrreaktionen nach sich.

Die erlebte Diskriminierung wird durch fehlende Reaktionen verschlimmert. Einige Betroffene beschreiben, dass sie nicht am stärksten unter der Diskriminierung, beispielsweise durch andere Schüler*innen, gelitten haben, sondern unter der unterlassenen Hilfeleistung durch Lehrkräfte. Die fehlende soziale Ächtung von Antisemitismus führt oft dazu, dass Betroffene antisemitische Vorfälle erst gar nicht melden, da sie nicht mit Unterstützung rechnen. Dies kann zur Isolation bis hin zum Schulwechsel führen, aber auch dazu, dass jüdische Schüler*innen den Antisemitismus selbst herunterspielen, um weiter zur Schule gehen zu können.

Beratungsstellen beobachten auch eine starke Fokussierung auf vermeintliche Einzelfälle bei gleichzeitiger Ignoranz des alltäglichen, strukturellen, institutionellen Antisemitismus. Diese Verengung verhindert eine realitätsbezogene Beschäftigung mit Antisemitismus.

Unterstützung für Schulen

Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus erfordert multiperspektivische Zugänge. Da dieses Themenfeld sehr eng mit Emotionen und Projektionen verbunden ist, sollten diese auch in die pädagogische Bearbeitung mit einbezogen werden.¹³ Mittlerweile gibt es viele Akteure und Angebote in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit, die mit Workshops und Materialien Schulen zur Verfügung stehen und dabei diesen Anspruch einlösen. Einige davon sind unten aufgeführt. Ebenso wichtig ist es, geschützte pädagogische Räume zu schaffen, in denen eine kontroverse Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen antisemitischen Äußerungen, Handlungen und Kontexten erfolgen kann und dabei Kinder und Jugendliche, die von Antisemitismus, aber auch von rassistischen Zuschreibungen betroffenen sind, schützt. Wir empfehlen, öfter Expert*innen an die Schulen zu holen, die mit erprobten pädagogischen Methoden konkrete Konflikte um Antisemitismus bearbeiten können.

13 Ein Beispiel für die Arbeit mit Emotionen in Schulen ist die gut erprobte Methode „Emotionenkochtopf“ des Trägers Bildungsbausteine e.V.

Beratung, Begleitung und weitere Angebote

Bildungsbausteine e.V.: [↘ https://www.bildungsbausteine.org/angebot/unsere-angebote](https://www.bildungsbausteine.org/angebot/unsere-angebote)

Meet a Jew: [↘ https://www.meetajew.de/angebote/](https://www.meetajew.de/angebote/)

Intersektionales Bildungswerk in der Migrationsgesellschaft: [↘ https://ibim.info/projekte/](https://ibim.info/projekte/)

Miphgasch/Begegnung e.V.: [↘ www.miphgasch.de/workshops/](http://www.miphgasch.de/workshops/)

Kompetenznetzwerk Antisemitismus:
[↘ https://kompetenznetzwerk-antisemitismus.de/angebote/](https://kompetenznetzwerk-antisemitismus.de/angebote/)

OFEK e.V.: [↘ https://ofek-beratung.de/](https://ofek-beratung.de/)

Unterrichtsmaterialien für Schüler*innen und Lehrer*innen

Anders Denken: *Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit:*

↳ <https://www.anders-denken.info/>

Anne-Frank-Zentrums (Berlin), Bildungsplattform:

↳ <https://www.annefrank.de/bildungsarbeit/lernmaterialien/lernmaterialien-paedagogische-fachkraefte/umgang-mit-antisemitismus-in-der-grundschule>

BildungsBausteine e.V. (2023): *Verknüpfungen. Ansätze für die antisemitismus- und rassismuskritische Bildung.* Eine Methodenhandreichung, überarbeitete Neuauflage: ↳ https://www.bildungsbausteine.org/fileadmin/assets/PDF/Verknuepfungen/BildungsBausteine_HR_Verknuepfungen_Neuauflage.pdf, 13.08.2024

BildungsBausteine e.V. (o.D.), *Emotionskochtopf. Gefühle zum Israel-Palästina-Konflikt sichtbar und besprechbar werden lassen:* ↳ www.bildungsbausteine.org/fileadmin/assets/PDF/Bil-

[dungsBausteine/zdzh_Emotionskochtopf_IPK.pdf](https://www.bildungsbausteine.org/fileadmin/assets/PDF/Bil-dungsBausteine/zdzh_Emotionskochtopf_IPK.pdf), 17.08.2024

Bildungsstätte Anne Frank (Frankfurt/M.),

Bildungsplattform: ↳ <https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/publikationen>

Can, Mehmet; Diel, Jamina; Eckelmann, Mathis (2020): *Mehr als 2 Seiten. Ein Comic über eine Reise von Neukölln nach Israel und in die Palästinensischen Gebiete:* ↳ <https://mehrals2seiten.de/>, 13.08.2024

politischbilden.de: *Antisemitismus – Erkennen und bekämpfen:* ↳ <https://politischbilden.de/modul/antisemitismus/>, 13.08.2024

Ufuq.de (2022): *Über Israel und Palästina sprechen. Der Nahostkonflikt in der Bildungsarbeit:* ↳ <https://www.ufuq.de/publikation/nahostkonflikt-schule/>, 13.08.2024

Literatur, Texte und Podcasts

Adorno, Theodor W. (1951): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, in: Ders. 1997, *Gesammelte Schriften Band 4*. Frankfurt, 302 Seiten

Chernivsky, Marina; Lorenz, Friederike (2020): *Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen.* Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 171 Seiten: ↳ https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2022/01/KoZe_Lehrerstudie_web_14-01.pdf, 15.08.2024

Chernivsky, Marina; Lorenz, Friederike; Schweitzer, Johanna (2020): *Antisemitismus im (Schul)-Alltag. Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener.*

Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, 128 Seiten: ↳ www.zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2021/04/Forschungsbericht_Familienstudie_2020.pdf, 15.08.2024

Chernivsky, Marina; Lorenz, Friederike (2024): *Institutioneller Antisemitismus in der Schule.* Aktion Courage e.V.: ↳ www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/baustein-14-WEB.pdf, 15.08.2024

Eckmann, Monique; Köbler, Gottfried (2020): *Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus.* Deutsches Jugendinstitut, 30 Seiten:

↳ https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ4/Eckmann_Koessler_2020_Antisemitismus.pdf, 17.08.2024

Gloe, Marcus; Oeferting, Tonio (17.02.2022), *Der Beutelsbacher Konsens*. Bundeszentrale für politische Bildung: ↳ www.bpb.de/lernen/inklusive-politisch-bilden/505269/der-beutelsbacher-konsens/ 17.08.2024

Goldenbogen, Anne; Kleinmann, Sarah (2021): *Aktueller Antisemitismus in Deutschland. Veröffentlichungen, Diskurse, Befunde*. Studien der Rosa-Luxemburg-Stiftung, 51 Seiten: ↳ www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Studien_1-21_Aktueller_Antisemitismus.pdf, 15.08.2024

Holler, Malte (o.D.): *Antisemitische Verschwörungsideologien*. Anders Denken: ↳ https://www.anders-denken.info/informieren/antisemitische-verschwörungsideologien_19.7.2024

Holz, Klaus (2005): *Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft*. Hamburger Edition, 113 Seiten

Holz, Klaus; Haury, Thomas (2021): *Antisemitismus gegen Israel*. Hamburger Edition, 450 Seiten

Lamberty, Pia (2023): *Antisemitismus*. In: Pertsch, Sebastian (Hrsg.), *Vielfalt – das andere Wörterbuch*, S.36-37

Roth, Markus (2023): *Antisemitismus – Die 101 wichtigsten Fragen*. C.H. Beck Verlag, 155 Seiten

Rosa-Luxemburg-Stiftung (2023): *Antisemitismus definieren. Eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit*. 2. Auflage, 24 Seiten: ↳ <https://www.rosalux.de/publikation/id/50899/antisemitismus-definieren,17.08.2024>

Salzborn, Samuel; Kurth, Alexandra (2019): *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven*, 45 Seiten: ↳ www.researchgate.net/publication/349348994_Antisemitismus_in_der_Schule_Erkentnisstand_und_Handlungsperspektiven, 15.08.2024

Shanon, Joshua (29. Januar 2024): *When is criticism of Israel antisemitic? A scholar of modern Jewish history explains*. In: *The Conversation*: ↳ www.theconversation.com/when-is-criticism-of-israel-antisemitic-a-scholar-of-modern-jewish-history-explains-220995, 19.07.2024

Ullrich, Peter et al. (2024): *Was ist Antisemitismus. Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft*. Wallstein, 315 Seiten

4.

**Geschlechter-
gerechtigkeit**

Nik Schinzler

Diplompädagoge, Heilpraktiker für Psychotherapie und Referent für Diversity & Gender

Bei Geschlechtergerechtigkeit denken die meisten Menschen vermutlich an die Gleichberechtigung von Frauen und Männern. Vielleicht denken sie auch an Debatten darüber, inwiefern Frauen heutzutage in Deutschland tatsächlich gleichberechtigt sind, oder an Unterschiede, die bei globaler Analyse noch augenscheinlicher werden.

Nebst dieser wichtigen Betrachtungsweise bringt eine erweiterte Geschlechterperspektive, die Menschen einbezieht, die sich nicht-binär, also nicht eindeutig als Männer oder Frauen identifizieren, zusätzliche Erkenntnisse und Ungleichbehandlungen zu Tage. Ebenso wichtig für ein umfassendes Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit sind inter* Personen, also Menschen, deren körperliches Geschlecht nach den gängigen medizinischen Maßstäben nicht eindeutig männlich oder weiblich ist, sowie trans* Personen, deren Geschlechtsidentität nicht übereinstimmt mit dem Geschlecht, das ihnen von Geburt an zugeschrieben wurde.

Diese Personengruppen werden aufgrund ihres Geschlechts als soziale Minderheiten markiert und mit Ungleichbehandlungen konfrontiert. Neben trans*, inter* und nicht-binären Menschen (TIN) sind im Bereich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zudem Personen von Diskriminierungen betroffen, deren sexuelle Orientierung nicht der heterosexuellen Mehrheitsnorm entspricht, weil sie zum Beispiel homo-, bi- oder pansexuell sind, oder weil deren Geschlechtsausdruck als nicht-geschlechtskonform bewertet wird.

In Deutschland sieht sich aktuell 11 Prozent der Bevölkerung als Teil der queeren Community, und 4 Prozent geben an, sich nicht als männlich oder weiblich, sondern als transgender, nicht-binär, nicht geschlechtskonform oder genderfluid zu identifizieren. Bei der jüngsten befragten Altersgruppe der nach 1997 geborenen ist der Anteil viel größer: 22 Prozent identifizieren sich als LSBTI+. ¹

1 Vgl. Ipsos 2023

Bei Klärungsbedarf zu Begriffen im Bereich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ist dieses Glossar hilfreich: <https://www.queerer-beratungskoffer.de/glossar>

Dieser Beitrag gibt Einblicke in Lebensrealitäten, Diskriminierungserfahrungen und Bedarfe von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter* (LSBTI) Kindern und Jugendlichen. Abschließend wird das Hauptaugenmerk auf den Kontext Schule gerichtet und Veränderungsstrategien erörtert hin zu einem inklusive(re)n Ort von Bildung, an dem alle Menschen unabhängig ihres Geschlechts, ihrer Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung diskriminierungsfrei Bildung genießen können, wie es das Berliner Schulgesetz vorsieht.²

In Berlin wurde 2022 ein Anstieg an queerfeindlich motivierter Hasskriminalität um 17 Prozent verzeichnet.³ Queere Kinder- und Jugendliche gelten als besonders vulnerable Gruppe. Das Gewährwerden und Äußern der eigenen Gefühle wird oft als kompliziert und belastend empfunden. Wie alle Heranwachsenden sind sie in vielerlei Hinsicht von Erwachsenen abhängig und oft sind sie sich der heteronormativen Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft bewusst. Manche haben selbst queerfeindliche Ansichten übernommen oder unbewusst verinnerlicht. Das Coming-Out wird deshalb oft ambivalent erlebt: Auf der einen Seite gibt es den Wunsch nach Autonomie und Selbstbestimmung – auf der anderen Seite Angst vor Ausgrenzungen, Ablehnungen und Anfeindungen

2 Schulgesetz Berlin, §2 Recht auf Bildung: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen oder antisemitischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen.“

3 Vgl. ILGA 2023

aufgrund ihrer sexuellen Orientierung bzw. Geschlechtsidentität. In Folge versuchen sie häufig ihre Gefühle zu unterdrücken oder zu verbergen. So vergehen zwischen dem eigenen Gewahrwerden und dem Zeitpunkt des erstmaligen Offenbarens anderen gegenüber bei lesbischen bzw. bisexuellen Mädchen durchschnittlich zwei Jahre und bei schwulen bzw. bisexuellen Jungen drei Jahre.⁴

Obgleich sich in den vergangenen Jahrzehnten in Deutschland rechtlich viel in die Richtung von Gleichberechtigung und Sichtbarkeit queerer Menschen getan hat, sind die Ängste queerer Jugendlicher leider nicht unbegründet: 80 Prozent der befragten LGBT geben in einer Studie des Deutschen Jugendinstituts an, Diskriminierung erfahren zu haben.⁵

Unterstützung durch Freund*innen, Familienmitglieder und Lehrkräfte sowie Freizeit- und Beratungsangebote sind für sie wichtige Ressourcen. Dabei können wir bei queeren Jugendlichen nicht von einer homogenen Gruppe sprechen. Die Erfahrungen sind individuell je nach Umfeld und auch in Abhängigkeit des Aspekts sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sehr verschieden. So haben trans* Kinder und Jugendliche beispielsweise andere Bedarfe als homosexuelle. Intersektionale Faktoren sind zusätzlich zu berücksichtigen, da Jugendliche, die von Mehrfachdiskriminierung betroffen sind, in erhöhtem Maße gefährdet sind und Unterstützung brauchen.

Im Folgenden möchte ich ein spezifischeres Augenmerk auf inter*, trans* und nicht-binäre Jugendliche richten.

4 Vgl. Krell/Oldermeier 2015

5 Ebd.

Inter* Kinder und Jugendliche

Passen die körperlichen Merkmale (hinsichtlich chromosomaler, hormonaler oder anatomischer Aspekte) nach gängigen medizinischen Maßstäben nicht in die binäre Norm von männlich und weiblich, wird das körperliche Geschlecht als intergeschlechtlich bezeichnet. Der Asterisk „*“ markiert bei inter* Personen, dass es vielfältige Formen und Identitäten gibt. Es fehlen zuverlässige Statistiken zum Bevölkerungsanteil. Je nach zugrunde gelegter Definition sind etwa 1,7 Prozent aller Menschen intergeschlechtlich, d.h. an jeder größeren Schule gibt es statistisch gesehen inter* Schüler*innen.

Da Intergeschlechtlichkeit ein Tabuthema ist, haben die wenigsten Menschen ausreichend Wissen darüber. In den meisten Fällen handelt es sich nicht um eine Krankheit und medizinische Eingriffe sind nicht notwendig. In der Praxis hat sich dennoch etabliert, die Körper von inter* Kindern medizinisch an die geltende Zwei-Geschlechter-Norm anzugleichen.

Infolge solcher Operationen, die meist bereits in den ersten sechs Lebensmonaten durchgeführt oder begonnen wurden, sind inter* Personen meist auf eine lebenslange Hormontherapie angewiesen. Die Operationen sind oft traumatisierend und werden tabuisiert. Durch Proteste von intergeschlechtlichen Menschen sind solche Eingriffe mittlerweile als Menschenrechtsverletzungen anerkannt.

In Deutschland gibt es erst seit 2021 ein Gesetz zum Schutz von inter* Kindern vor medizinisch nicht notwendigen Eingriffen. Dem voraus ging 2018 eine Änderung im Personenstandsgesetz, wonach inter* seither zwischen vier verschiedenen Personenständen wählen können (m/w/d/-). Ob das Gesetz in der Praxis ausreichend Schutz bietet, bleibt abzuwarten⁶.

Viele der heute lebenden inter* Menschen haben solche Eingriffe erlebt. Kinder und Jugendliche wissen oft nicht von ihrer Intergeschlechtlichkeit, weil die Eltern, dem Anraten von Mediziner*innen folgend, das

6 Vgl. Lesben- und Schwulenverband (o.D.): *Schutz intergeschlechtlicher Kinder vor medizinischen Eingriffen*

Kind nicht darüber informieren und als „normales Mädchen“ bzw. „normalen Jungen“ aufwachen lassen – in der Überzeugung, dass dies für das Kind und sie als Eltern das Beste sei. Inter* Personen finden zum Teil im jungen Erwachsenenalter heraus, weshalb vergangene medizinische Eingriffe tatsächlich erfolgten.

Durch die starke Tabuisierung und das fehlende gesellschaftliche Wissen sind inter* Personen oft unsichtbar. Manche erfahren in der Schule Mobbing und Ausgrenzungen aufgrund ihrer Körper sowie Diskriminierungen und Pathologisierung durch das Gesundheitssystem.

Informierte und unterstützte inter* Kinder können ein positives Selbst- und Körpergefühl entwickeln, wenn sie für sich und ihre Identität Worte finden und selbst entscheiden können, wie sie angesprochen werden möchten und welche Geschlechtsidentität für sie stimmig ist.

Trans* und nicht- binäre Kinder und Jugendliche

Trans* dient als Oberbegriff für verschiedene Selbstbezeichnungen von Menschen, die sich nicht mit dem ihnen bei Geburt zugeschriebenen Geschlecht identifizieren. Darunter fallen binäre Identitäten (Frauen, beziehungsweise Transfrauen und Männer, beziehungsweise Transmänner) und nicht-binäre, die für sich Bezeichnungen wie gender-queer, non-gender, a-gender, gender-fluid oder non-binary bevorzugen können. Der Ipsos Studie von 2023 zufolge identifizieren sich 6 Prozent der nach 1997 Geborenen als transgender, nicht-binär, gender-fluid oder divers.⁷

Lange Zeit wurde Transgeschlechtlichkeit pathologisiert. Aktuell können wir in der Medizin von einem Paradigmenwechsel sprechen: 2015 stellte der Weltärztebund im „Statement on Transgender People“ klar, dass trans* zu sein keine Krankheit ist, aber durch gesellschaftliche Hür

⁷ Vgl. Ipsos 2023

den erheblichen Leidensdruck mit sich bringen kann.⁸

Im ICD-10 ist „Transsexualismus“ im Katalog der psychischen Krankheiten „Geschlechtsidentitätsstörung“ gelistet.⁹ Im neu überarbeiteten ICD-11 wurde die Diagnose entfernt und als „gender incongruence“ in das Kapitel zu „sexueller Gesundheit“ eingeordnet, was einen deutlicher Schritt in Richtung Entpathologisierung darstellt. Aktuell ist der ICD-10 in Deutschland für eine Übergangszeit noch in Verwendung.

Vorbehalte und Trans*feindlichkeiten sind in weiten Teilen der Gesellschaft noch verbreitet. Ein wichtiger Schritt ist die Anerkennung von trans* als Normvariante. Ähnlich wie bei gleichgeschlechtlichen Gefühlen verdrängen oder verbergen viele trans* Kinder und -Jugendliche ihre Gefühle und versuchen, innerhalb der anerkannten Norm ihren Platz zu finden. Sie sondieren oft im Vorfeld die Einstellungen von Personen ihres Umfelds, um mögliche Reaktionen hinsichtlich eines Coming-Outs besser einschätzen zu können. 70 Prozent der 14 bis 27-Jährigen berichtet von schlechten Erfahrungen innerhalb der engsten Familie.¹⁰

Unter verunsicherten Eltern und pädagogischen Fachkräften kursiert noch die Annahme, dass trans*Identitäten von außen induziert oder verhindert werden können, weshalb sie Druck ausüben zum Einhalten bestimmter Geschlechterrollen. Geschlechtsidentität ist aber keine Frage der Erziehung und eine trans*identität kann weder an- noch aberzogen werden.

Die psychosozialen Folgen des gesellschaftlichen Umgangs können für trans* Kinder und Jugendliche weitreichend sein und von Einsamkeit, Ängsten, Unsicherheit und Schuldgefühlen bis hin zu Depressionen, Selbstverletzungen und suizidalen Gedanken reichen.¹¹ Auch Gründe für schulische Probleme oder Fernbleiben können mit einer Transidentität in

8 Weltärztebund 2015. „[...] is not in itself a mental disorder; however it can lead to discomfort or distress [...]“

9 ICD steht für „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ und ist ein international anerkanntes System zur Klassifizierung von Krankheiten.

10 Vgl. Krell/Oldemeier 2017

11 Vgl. Kummer 2011

Verbindung stehen oder in anderen Aspekten sexueller und geschlechtlicher Vielfalt begründet sein.

Trans* Kinder und Jugendliche, die nicht gemäß ihrer Geschlechtsidentität leben können, entwickeln zum Teil großen Leidensdruck. Trans* Kinder, die unterstützt werden, haben hingegen genauso wenig psychische Probleme, wie Gleichaltrige in Vergleichsgruppen.¹²

Mehr als ein Viertel aller in der DJI-Studie befragten trans* Personen gaben an, dass sie schon immer gewusst haben, dass sie trans* sind. Das Thema hat also auch schon in Kindergärten und Grundschulen Relevanz – oder sollte es haben.

Geschlechtergerechtigkeit in globaler Perspektive

In den wenigsten Ländern weltweit gibt es ausreichende Schutz- und Anti-Diskriminierungsgesetze für sexuelle und geschlechtliche Minderheiten. In vielen Ländern wird Homosexualität kriminalisiert und queerfeindliche Straftaten haben in den letzten Jahren zugenommen. Global betrachtet gibt es ebenso in nur wenigen Staaten einen in der Verfassung verankerten rechtlichen Schutz und ein ausdrückliches Verbot gegen Diskriminierung bezüglich sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität. Schaut man global auf den rechtlichen Schutz sexueller Orientierung, so haben (Stand 2020) nur zwölf Staaten in ihrer Verfassung diesbezüglich ein ausdrückliches Verbot der Diskriminierung: Bolivien, Ecuador, Fiji-Inseln, Kosovo, Malta, Mexiko, Nepal, Neuseeland, Österreich, Portugal, Schweden und Südafrika. In Deutschland steht die Ergänzung des Gleichheitsartikels in unserer Verfassung (Artikel 3, Absatz 3) weiterhin aus.¹³ Sexismus, Misogynie und Queerfeindlichkeiten finden

¹² Vgl. Olson, Kristina et al. 2016

¹³ Vgl. *Lesben- und Schwulenverband (o.D: LGBT-Rechte weltweit: Wo droht Todesstrafe oder Gefängnis für Homosexualität?*

sich in patriarchal geprägten Gesellschaften meist immer noch auch auf der strukturellen Ebene.

Internationale Studien bescheinigen für queere Jugendliche im Vergleich zu Jugendlichen, die in heteronormative Vorstellungen besser passen, stark erhöhte Zahlen von Obdachlosigkeit, Süchten, selbstverletzendem Verhalten und Abhängigkeiten sowie Depressionen, Angststörungen und Suizidalität, die in Verbindung mit der eigenen Geschlechtsidentität bzw. sexuellen Orientierung stehen.

Schritte zu mehr Geschlechtergerechtigkeit im Schulkontext

Für Pädagog*innen ist es unabdingbar, sich Wissen zu Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt anzueignen bzw. das eigene Wissen aufzufrischen und auszuweiten. Durch ein breiteres Verständnis können queere Kinder und Jugendliche besser unterstützt und alle Schüler*innen besser sensibilisiert werden. Ein Überblick über queere Geschichte, Gesetze, aktuelle Debatten und Studienergebnisse kann auch sehr hilfreich sein im Gespräch mit besorgten Eltern oder in der Argumentation gegen homo- und transfeindliche Fehlinformationen.

Um Kinder jenseits von Geschlechterklischees individuell zu fördern, bedarf es nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern auch die kritische Reflexion von gesellschaftlichen Normvorstellungen bezüglich Geschlechterrollen, Körper, Verhalten, sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten.

Hilfreiche Fragen können sein: Wie bin ich selbst aufgewachsen und welche Normvorstellungen habe ich vielleicht unbewusst verinnerlicht? Gehe ich davon aus, dass mein Gegenüber heterosexuell ist, bis ich etwas Anderes höre? Glaube ich die Geschlechtsidentität anderer Menschen am Aussehen beurteilen zu können? Frage ich nur Menschen, die „irgendwie queer aussehen“, nach ihren Pronomen? Bezüglich welcher Aspekte

bin ich selbst privilegiert und wo habe ich Diskriminierung erlebt? Gehe ich Schüler*innen jeglichen Geschlechts wertfrei einen individuellen Kleidungsstil zu? Habe ich mich mit intersektionalen Überkreuzungen verschiedener Aspekte von Diskriminierung befasst? Wo sind meine eigenen Wissens- und Kompetenzgrenzen? Wo brauche ich selbst Beratung oder Fortbildungen?

Queere Kinder und Jugendliche sind an Schulen oft nicht sichtbar. Aufgrund von Ängsten vor Ausschlüssen und Diskriminierungen warten viele mit einem Coming-Out bis nach der Schule. Wenn „schwul“ nur als Schimpfwort existiert und queere Lebensrealitäten nicht als Normvarianten thematisiert werden, ist das sehr verständlich.

Im Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg finden sich viele Hinweise, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den einzelnen Fächern sowie fächerübergreifend thematisiert werden kann. Aufklärung ist enorm bedeutsam und Kinder können lernen, Verschiedensein wertzuschätzen. Der Queer History Month und verschiedene Jahrestage wie der Transgender Day of Remembrance oder der Internationale Tag gegen Homo-, Bi-, Inter- und Transfeindlichkeit können als Anlässe genutzt werden – beispielsweise für Projekttag.

Sichtbarkeit kann auch geschaffen werden durch Bilder, Symbole, Flaggen, Buttons etc. In einem Schaukasten kann zu Beratungsangeboten und Treffpunkten für queere Jugendliche informiert werden. Die Kontaktpersonen für Diversity und Gender können als Ansprechpersonen fungieren und zum Beispiel für Sichtbarkeit sorgen, indem sie sich in ihrer Funktion den Klassen vorstellen.

Aufklärungs- und Sensibilisierungsprojekte, bei denen außerschulische Referent*innen, zum Beispiel von der Berliner Organisation AB-queer, in die Klassen kommen und Fragen beantworten, haben sich ebenfalls als unterstützend erwiesen.

Anhand geeigneter altersgerechter Bildungsmaterialien, die gesellschaftliche Vielfalt zum Ausdruck bringen, kann Wertschätzung für Unterschiedlichkeit vermittelt werden. Es ist wichtig, Unterrichtsmaterialien sorgfältig auf heteronormative Barrieren zu überprüfen und gegebenenfalls auszusortieren. Auch in der Schulbibliothek sollten Bücher zu homosexuellen-, trans- und intergeschlechtlichen Lebensweisen ausleihbar sein.

Je nach Ausgangslage braucht der Weg hin zu einer diskriminierungsfreien Schule, an der alle Schüler*innen gleichberechtigt lernen können, viel Ausdauer. Eine gemeinsame Haltung des Kollegiums scheint nicht immer leicht realisierbar. Aufklärung und Sensibilisierung können auch hier fruchten. Manchmal ist es effektiver, Verbündete zu suchen und mit gleichgesinnten Kolleg*innen Kräfte zu bündeln, als sich an „Unverbesserlichen“ zu verausgaben.

Die Grundsätze von Inklusion und gleichberechtigter Teilhabe – auch in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt – sollten auch in Schulleitbild, Konzept und Schulregeln verankert sein. Zur strukturellen Ebene gehören auch Räume: Häufig ist der Zugang zu Umkleiden und Toiletten mit geschlechtlicher Zugehörigkeit verknüpft. Für tin Schüler*innen kann dies ein Problem sein und zu Diskriminierungen führen. Zusätzlich zu gängigen Toiletten für Mädchen und Jungen bieten Unisex-Toiletten Räume für nicht-binäre Schüler*innen und alle, die sich nicht als männlich oder weiblich positionieren möchten. Auch einige binäre trans*Schüler*innen bevorzugen aus Angst vor verbalen oder körperlichen Übergriffen genderneutrale Toiletten. Bei baulichen Maßnahmen sollte dies berücksichtigt werden. Ansonsten kann auch eine vorhandene geschlechtsspezifische Toilette oftmals einfach durch ein Schild mit „WC“ umfunktioniert werden. Insbesondere in Fluren, in denen es nur ein WC gibt, wird dies von Schüler*innen oft gut angenommen, weil alle dadurch kürzere Wege haben. Auch bezüglich Sportumkleiden gilt: Es müssen Lösungen gefunden werden, die allen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, für sie stimmige Räume zu nutzen.

Für manche tin Kinder und Jugendliche, die unter Genderdysphorie leiden und den eigenen Körper oder Teile davon ablehnen, ist Sportunterricht als körperlichstes Schulfach eine große emotional-psychische Herausforderung. Gegebenenfalls vorgelegte Atteste sollten unbedingt respektiert werden. Im Gespräch sollte geklärt werden, in welcher Sportumkleide die Person sich umziehen möchte.

Ein aufmerksamer Umgang mit Sprache kann Vielfalt zum Ausdruck bringen, die Wahrnehmung von Realitäten erweitern, Sichtbarkeit schaffen und Positionen deutlich machen. Die Nennung von Vornamen und die Vermeidung von geschlechtszuweisenden Personalpronomen (er/sie,

sein/ihr, ihr/ihm, etc.) ist geschlechtsneutral. Auch Anreden wie „Sehr geehrte Damen und Herren“ können durch „Liebe Eltern“, „Wertes Team“ oder „Geehrte Anwesende“ ersetzt werden.

Die Verwendung des Asterisk/„Genderstern“ (zum Beispiel Schüler*innen) oder des gender_gap (zum Beispiel Schüler_innen) macht verschiedene Geschlechter sprachlich sichtbar und gibt auch tin Personen sprachlich einen Raum. Wer tin Kinder und Jugendliche mit ihren selbstgewählten Namen und Personalpronomen anspricht, respektiert damit ihre Selbstdefinitionen.¹⁴

Negativ besetzte Ausdrücke und pathologisierende Begriffe sollten als Fremdbezeichnungen vermieden werden. Hierzu zählt z.B. „transsexuell“, da der Ausdruck aus der medizinischen Diagnostik stammt und pathologisierend ist. Ebenso sind Bezeichnungen wie „Hermaphrodit“ und „Zwitter“ nur als Selbstbeschreibung für inter* Personen zu sehen. Die Verwendung der Paarform (z.B. „Schülerinnen und Schüler“) wird in manchen Leitfäden noch als geschlechtergerechte Sprache aufgeführt, berücksichtigt aber nur die beiden binären Geschlechter.

Pädagogische Fachkräfte sollten Vorbilder sein, eine solidarische Haltung einnehmen, sich bei Diskriminierungen positionieren und Ausgrenzungsmechanismen thematisieren. Offenheit und Wertschätzung für alle Aspekte von Vielfalt kommt Allen zu Gute. Ebenso wichtig ist es, ein positives Körpergefühl zu vermitteln – unabhängig von gesellschaftlichen Vorstellungen „perfekter“ Körper.

Lehrkräfte sollten keine Diagnosen stellen. Es ist für das pädagogische Handeln unwichtig, ob der*die Betreffende trans* ist und bleibt oder

14 Vgl. Augstein 2013. Nach der rechtlichen Änderung des Vornamens sind Schulen nach §5 TSG verpflichtet, den neuen Namen zu benutzen. Der Identitätsname sollte auf Wunsch auch ohne rechtskräftige Änderung durchgängig benutzt werden: im direkten Kontakt, auf Schüler*innenausweisen, im Klassenbuch, auf Mensa-Ausweisen und Zeugnissen. Manche Schulen haben Bedenken, den Identitätsnamen vor der rechtlichen Änderung zu verwenden. Das Rechtsgutachten von Dr. Augstein kann hier als Argumentationsgrundlage dienen. Es liegt demnach auch bei der Zeugnisausstellung weder Urkundenfälschung noch Falschbeurkundung vor.

ob es sich „nur um eine Phase“ handelt. Sie sollten ihre eigenen Grenzen erkennen und gegebenenfalls selbst Unterstützung und Rat in Anspruch nehmen.

Es gibt gute Gründe sowohl für als auch gegen ein Outing. Informationen sollten vertraulich behandelt und das von den Schüler*innen gewählte Tempo und der individuelle Weg respektiert werden. Pädagog*innen können aber Wünsche erfragen und Unterstützung anbieten. Sie sollten dabei vorgefertigte Meinungen bei Seite legen und nach individuell stimmigen Lösungen suchen. Ressourcenorientierte Fragen nach unterstützenden Personen und Orten können ebenso hilfreich sein wie Hinweise zu Beratungsstellen und Treffpunkten für queere Jugendliche.

Trans*, inter* und nicht-binäre Kinder und Jugendliche müssen sich oft rechtfertigen oder erklären. Sie bekommen aus Neugier oft unangemessene und intime Fragen gestellt. Erwachsene, die sie unterstützen wollen, sollten Fingerspitzengefühl zeigen und nur Fragen stellen, die der Beziehung zum Gegenüber gerecht werden.

Empowerment

Queere und insbesondere tin Jugendliche haben oft spezifischen Beratungsbedarf. Auch ein Austausch mit anderen, die sich in ähnlichen Situationen befinden, kann gewünscht sein und helfen, ein Gefühl von Normalität der eigenen Geschlechtsidentität zu entwickeln und Freiraum zu erfahren, ohne Diskriminierungen befürchten zu müssen. Hinweise zu queeren Jugendzentren oder zu einer Chat-Beratung können eine gute Form der Unterstützung sein.¹⁵

15 Das Jugendnetzwerk Lambda e.V. bietet Peersupport in Form von Online-Empowermentgruppen und Einzelsupport via E-Mail, Chat oder Videocall. Im Queeren Jugendzentrum finden Freizeitangebote und Gruppentreffen statt: <https://lambda-online.de/aktiv-werden/peersupport/>
Das Projekt TRANS*- JA UND?! bietet überregionale Wochenend-Workshops für Jugendliche an: <https://www.transjaund.de/>

Eine weitere Form der Unterstützung kann darin bestehen, ein Angebot zu schaffen zur Gründung einer queeren oder „Diversity AG“. ¹⁶

16 Vgl. QUEERFORMAT e.V. – Fachstelle Queere Bildung 2023

AUSZÜGE RELEVANTER GESETZE

Seit 2004 spricht das Berliner Schulgesetz allen Schüler*innen jeglichen Geschlechts, jeglicher Geschlechtsidentität und sexuellen Orientierung ein Recht auf diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung zu.

Die **Kinderrechtskonventionen** der Vereinten Nationen garantieren allen Kindern und Jugendlichen das Recht auf Bildung mit dem Recht auf Diskriminierungsschutz. Bei allen Maßnahmen, die das Kind betreffen, hat das Kindeswohl demnach Vorrang. In Deutschland ist die Kinderrechtskonvention seit dem Jahr 2010 verbindlich und gilt als Bundesgesetz. Die Kinderkommission des Bundestags führt in der Stellungnahme zur Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland u.a. aus, dass die Variabilität der Geschlechtsentwicklung anerkannt werden muss und Sprache nicht auf die männliche und weibliche Form beschränkt sein darf. Die geschlechtliche Selbstbestimmung und entsprechende Anrede soll akzeptiert werden.

Das **Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG)** weist seit 2021 ausdrücklich darauf hin, „(...) die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern.“ Vgl. §9 SGB VIII. ¹⁷

2018 wurde für inter* Personen durch das **Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben** die Möglichkeit eines positiven dritten Geschlechtseintrags im Personenstandsrecht eingeführt. Neben „männlich“, „weiblich“ und „ohne Eintrag“ gibt es nun auch „divers“.

17 Sozialgesetzbuch VIII

2021 wurde in Deutschland das **Gesetz zum Schutz von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung** erlassen, das inter* Kinder vor unnötigen medizinischen Eingriffen schützen soll.

Das **Transsexuellengesetz** (TSG) regelt seit 1981 in Deutschland die gesetzliche Änderung von Vornamen und Personenstand von trans* Personen. **Wiederholt wurden Teile des TSG im Laufe der letzten Jahrzehnte vom Bundesverfassungsgericht für verfassungswidrig erklärt und außer Kraft gesetzt. Seit 2020 steht es auch nicht-binären Menschen offen, nach dem TSG ihren Personenstand zu ändern.**

Das im April 2024 vom Bundestag beschlossene **Gesetz über die Selbstbestimmung in Bezug auf den Geschlechtseintrag (SBGG)** tritt am 1.11.2024 in Kraft. Es wird trans*, inter* und nicht-binären Menschen ermöglichen, **vereinheitlicht und vereinfacht ihren Vornamen und Personenstand zu ändern – selbstbestimmt und ohne Gutachten.**

Beratung, Begleitung und weitere Angebote

Bildungsserver Berlin-Brandenburg: Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt: [↘ www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/bildung-zur-akzeptanz-von-vielfalt-diversity/geschlechtliche-vielfalt](https://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/bildung-zur-akzeptanz-von-vielfalt-diversity/geschlechtliche-vielfalt)

i-PÄD Kompetenzstelle intersektionale Pädagogik e.V.: [↘ www.i-paed-berlin.de/](https://www.i-paed-berlin.de/)

Queerer Erstberatungskoffer (Wissen, Beratungs- und Freizeitangebote u.a.) [↘ https://www.queerer-beratungskoffer.de/](https://www.queerer-beratungskoffer.de/)

QUEERFORMAT e.V. – Fachstelle Queere Bildung (Wissen, Unterrichtsmaterialien, Beratung, Fortbildungen, Literaturempfehlungen, Studienergebnisse u.a.): [↘ www.queerformat.de](https://www.queerformat.de)

[↘ https://queerformat.de/wp-content/uploads/2023/09/Literaturliste-gesamt-2023.pdf](https://queerformat.de/wp-content/uploads/2023/09/Literaturliste-gesamt-2023.pdf)

Regenbogenportal des BMFSFJ (Info, Materialien, links u.a.): [↘ https://www.regenbogenportal.de/](https://www.regenbogenportal.de/)

Ruhr Universität Bochum (Informationen zu Inter*): [↘ https://inter-nrw.de/](https://inter-nrw.de/)

Literatur, ausgewählte Texte und Podcasts

Augstein, Maria Sabine (2013): Zur Situation transsexueller Kinder in der Schule vor der offiziellen (gerichtlichen) Vornamensänderung: www.trans-kinder-netz.de/files/pdf/Augstein%20Maerz%202013.pdf, 19.07.2024

ILGA Europe (2023: Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, and Intersex People in Germany): www.ilga-europe.org/sites/default/files/2023/full_annual_review.pdf, 19.07.2024.

Ipsos (2023): Global Advisor Studie LGBT+ Pride 2023: www.ipsos.com/de-de/pride-studie-sinkende-unterstuetzung-fur-lgbt-rechte, 19.07.2024

Krell, Claudia; Oldemeier, Kerstin (2015): Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Deutsches Jugendinstitut: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf, 19.07.2024

Krell, Claudia; Oldemeier, Kerstin (2017): Coming-out – und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Verlag Barbara Budrich, 260 Seiten

Kummer, Merit (2011): Problembeschreibung Transphobie. Über Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen und Auswirkungen und Bewältigungsstrategien. Landeskoordination der Anti-Gewalt-Arbeit für Lesben und Schwule in NRW

Lesben- und Schwulenverband (LSVD) (o.D.): LGBT-Rechte weltweit: Wo droht Todesstrafe oder Gefängnis für Homosexualität? www.lsvd.de/de/ct/1245-LGBT-Rechte-weltweit 19.07.2024

Lesben- und Schwulenverband (LSVD) (o.D.): Schutz intergeschlechtlicher Kinder vor medizinischen Eingriffen: www.lsvd.de/de/ct/5449-Schutz-intergeschlechtlicher-Kinder-vor-medizinischen-Eingriffen, 19.07.2024

Olson, Kristina, et al:(2016): Mental Health of Transgender Children Who Are Supported in Their Identities: https://sdlab.fas.harvard.edu/files/sdlab/files/olson_2016_pediatrics_mental_health_of_transgender_children.pdf, 19.07.2024

QUEERFORMAT e.V. – Fachstelle Queere Bildung (2023): Engagement von Schüler*innen unterstützen! Leitfaden zur Gründung und Begleitung einer Queeren AG: www.queerformat.de/wp-content/uploads/2023/12/AG_Leitfaden_10_22_DS.pdf, 19.07.2024

Schulgesetz für das Land Berlin (2004, zuletzt geändert 2023): www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php, 19.07.2024

Soziales Gesetzbuch (1976, zuletzt geändert 2024): www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html, 19.07.2024

Weltärztebund (2015): WMA Statement on Transgender People: www.wma.net/policies-post/wma-statement-on-transgender-people/, 19.07.2024.

5.

**Klassismus als
Herausforderung
in der Schule**

Birgit Brenner

Koordinatorin des Faire Schule Programms, EPIZ e.V.

Der Begriff „Classism“ oder „Klassismus“ taucht erstmals im 19. Jahrhundert auf und wird seit den 1970er Jahren wiederverwendet. In den USA kritisierten Schwarze und feministisch-lesbische Aktivist*innen wie „The Furies“ und das „Combahee River Collective“ in den 70er Jahren einen von weißen Mittelschichtsfrauen dominierten Feminismus, der Sexismus thematisierte, aber andere Unterdrückungsverhältnisse ausklammerte. In Deutschland war es auch die Schwarze Frauenbewegung, die in den 1980er Jahren Forderungen an die Frauen- und Lesbenbewegung stellte, Unterdrückungsverhältnisse wie Rassismus und Klassismus mitzudenken. Die Klassismusforschung knüpft an diese Kämpfe an und übernimmt den Begriff als Vokabel in Verschränkung mit anderen Diskriminierungsformen wie Rassismus und Sexismus.

Klassismus bedeutet, dass Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder ihres ökonomischen Status diskriminiert werden. Zu den von Klassismus betroffenen Gruppen gehört ein signifikanter Anteil von Menschen mit Migrationsgeschichte und Menschen mit Fluchterfahrungen.

Diese Form von Diskriminierung tritt in vielen Bereichen der Gesellschaft auf individueller und struktureller Ebene in unterschiedlichster Form auf. Menschen erleben gesellschaftliche Ausgrenzung, Benachteiligung, Anfeindungen, Gewalt und Hass aufgrund ihres sozialen Status, beispielsweise bei der Arbeitssuche, im Kontakt mit Behörden, in Bildungsinstitutionen, im Gesundheitswesen oder in Jugend- und Kultureinrichtungen. Sie zeigt sich in subtilen Formen wie Blicke, Mimik und Zwischenbemerkungen über Bewertungen und Stigmatisierungen aufgrund von Merkmalen wie Kleidung, Ausdrucksweise, Körperform, vermuteten Alkoholkonsum oder Essgewohnheiten, bis hin zu körperlichen Gewalterfahrungen. In der Bahn entscheidet der Geldbeutel, wie bequem die Fahrt ist, in der Medizin erhalten Privat- und Kassenpatient*innen unterschiedliche Leistungen. Die Bezeichnung „bildungsfern“ wird häufig Eltern mit geringer formaler Bildung zugeschrieben, allerdings werden die zugrundeliegenden Faktoren, insbesondere die

strukturellen Gründe für das formale Qualifikationsniveau nicht näher untersucht. Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft ist für die Betroffenen mit Scham und Angst verbunden.

Das Ideal von Bildungsgerechtigkeit bedeutet gleiche Chancen für alle, echte Aufstiegschancen für untere Einkommensschichten und durchlässige Schulsysteme. Allerdings ist die Realität weit davon entfernt. Die Erwachsenenbildnerin Bettina Aumair schreibt: „Die Wahrheit ist, dass wir in Bezug auf Bildung keine Leistungsgesellschaft sind, sondern nach wie vor eine Erbgesellschaft.“¹ Laut PISA-Studie 2018 und Bildungsbericht 2022 ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (sozioökonomischer, beruflicher Status) und Bildungserfolg in Deutschland im Vergleich zum OECD Durchschnitt besonders stark.²

Klassismus steht in einem engen Zusammenhang mit dem Mythos der Leistungsgerechtigkeit, der wiederum eine bedeutende Rolle bei der Rechtfertigung von Ungleichheiten spielt. Hier wird behauptet, dass die Verteilung von Geld, Eigentum und Bildung gerecht sei und mit individueller Anstrengung und Leistung korreliere. Dieser Glaube durchzieht alle Gesellschaftsschichten, obwohl es auf individueller Ebene selten ist, dass Anstrengung allein zu Wohlstand und sozialem Aufstieg führt.

Tatsächlich widerlegen historische und aktuelle Fakten diesen Mythos:

- In Deutschland wurde 2022 Vermögen in Höhe von 101,4 Milliarden Euro durch Erbschaften und Schenkungen ohne Leistung und Anstrengung übertragen.
- Gesellschaftliche Gruppen, die vor den 1980er Jahren als Nicht-akademiker*innen beziehungsweise als handwerkende Menschen die Mittelschicht bildeten, arbeiten weiterhin genauso viel. Sie sind jedoch durch den Wandel hin zu informeller Dienstleistungsarbeit, Arbeitsplatzabbau und Preissteigerungen finanziell an den Rand der

1 Aumair 2023, S.7

2 Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022

Gesellschaft der Gesellschaft gedrängt, für den es immer schwieriger wird Mietwohnungen, Mobilität, Freizeit und Kultur zu finanzieren.

- In Deutschland bleibt viel berufliches Potenzial ungenutzt, weil die Abschlüsse von Geflüchteten oft nicht anerkannt werden. Sie müssen zuerst Deutsch lernen und ihre Qualifikationen nachweisen, beziehungsweise erneut erwerben. Das kostet viele Ressourcen und trägt zur Prekarisierung der Lebensverhältnisse bei.
- In Berlin ist etwa ein Drittel der Eltern alleinerziehend, wobei es sich in den meisten Fällen um Mütter mit Kindern handelt, die einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt sind. Die derzeitigen Mietpreise führen gegenwärtig für beide Elternteile zu finanziellen Herausforderungen.
- Behinderung ist mit einem hohen Armutsrisiko verbunden: Förderschulen ermöglichen keine ausbildungsrelevanten Abschlüsse, barrierefreie Wohnungen sind selten und teuer und der Zugang zu inklusiven Arbeitsplätzen stark eingeschränkt.
- In Deutschland haben nach wie vor Kinder aus wohlhabenden Familien einen leichteren Zugang zum Abitur als Kinder aus nicht wohlhabenden Familien. Der einseitige Fokus auf Förderungen im Sinne eines Gleichbehandlungsansatzes führte bisher dazu, dass das deutsche Bildungssystem immer noch deutlich vom Ideal der Chancengleichheit abweicht.

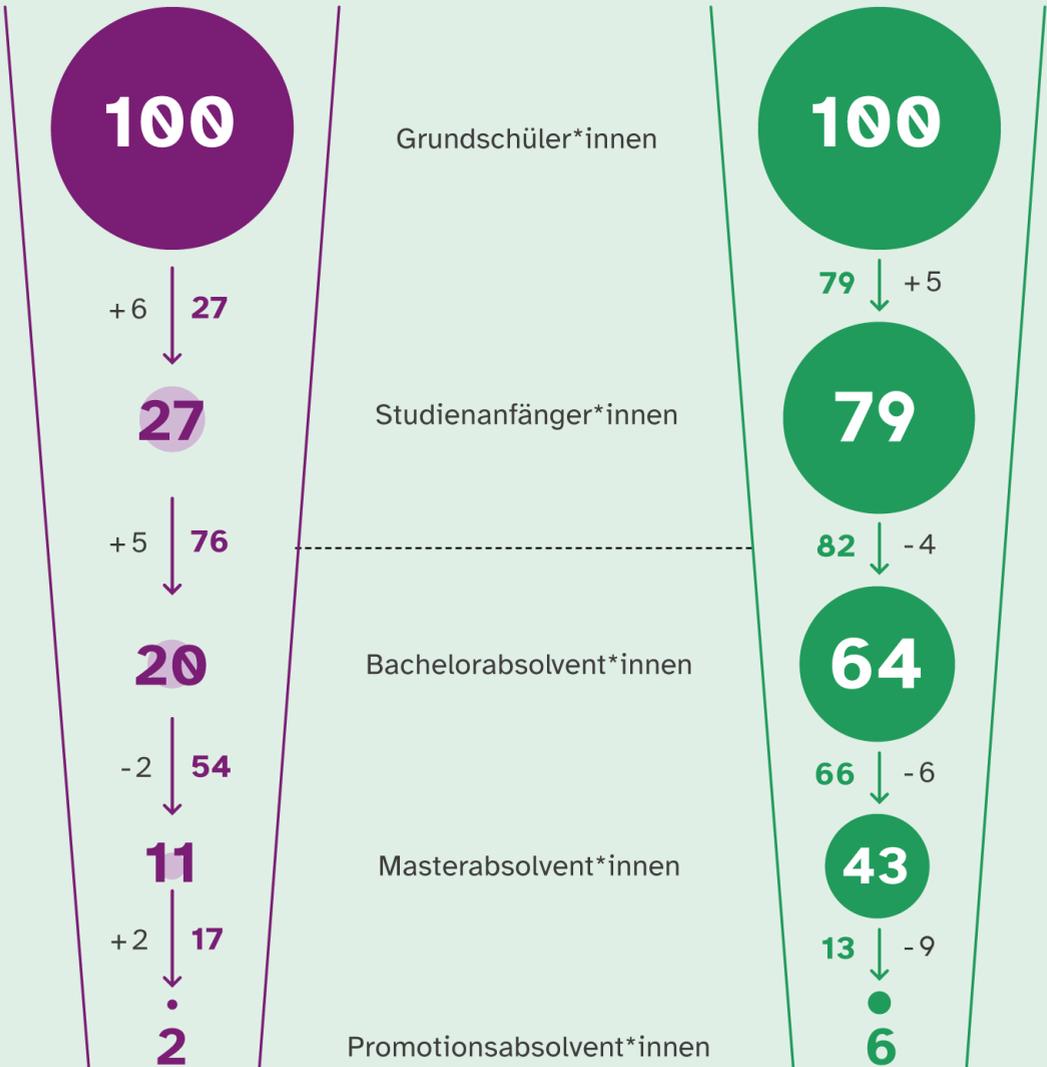
Grund genug, sich mit der Kategorie der sozialen Herkunft bzw. der Klassenposition und der damit verbundenen Diskriminierungsform Klassismus zu beschäftigen und schulbezogene Strategien zur Überwindung klassistischer Barrieren zu entwickeln.

ABB. 3:

Wie der elterliche Bildungsstatus die eigene Bildungslaufbahn beeinflusst

Nichtakademikerkinder

Akademikerkinder



↓ Übergangsquote + - Änderungsrate seit der letzten Messung

Klassismus und Schule – Anknüpfungspunkte für Lehrkräfte an Schulen

Der Soziologe Pierre Bourdieu definiert Klassen als Kategorien, die Menschen mit ähnlichem Zugang zu monetärem, kulturellem und sozialem Kapital und dessen symbolischem Wert innerhalb einer Gesellschaft zusammen fassen.³ Der Bildungsforscher Aladin El-Mafaalani greift diesen Gedanken in seinem Buch „Mythos Bildung“ auf und nennt drei Ressourcen, die es Kindern erleichtern, in der Schule erfolgreich zu sein: das ökonomische Kapital (Einkommen, Besitz, Vermögen der Eltern), das soziale Kapital (familiäre Netzwerke) und das kulturelle Kapital (Abschlüsse, Titel, Bücher, Instrumente, die Eltern ihren Kindern unterstützend zur Verfügung stellen).⁴ Übertragen auf die Schule bedeutet das beispielsweise, dass Schüler*innen in beengten Wohnverhältnissen weniger Ruhe zum Lernen finden oder neben dem Lernen für kleinere Geschwister sorgen oder für das Familienbudget arbeiten gehen. Zudem sind hilfreiche Netzwerke für gutes Lernen, Schulabschlüsse in der Familie oder Bücher oder Instrumente in den Haushalten unterschiedlich verteilt.

Neben den genannten Ressourcen spielt auch der Habitus nach El-Mafaalani eine entscheidende Rolle. Dabei handelt es sich um eine tief verwurzelte Grundhaltung, die prägt, wie Menschen ihre Umwelt und sich selbst wahrnehmen, und wie sie fühlen, denken und handeln. In Bezug auf Bildung ergibt sich ein Habitus eines Kindes also daraus, wie arm oder reich, gebildet oder ungebildet die Eltern sind und wie sehr ein Kind von seiner Umwelt gefördert oder entmutigt wird. Der Habitus beeinflusst maßgeblich, wie Schüler*innen ihre Umwelt wahrnehmen, sich selbst positionieren und in der Schule agieren.

3 Bourdieu 2018

4 Vgl. El-Mafaalani 2020

Konflikte können entstehen, wenn ein individueller Habitus nicht mit den Erwartungen und Normen der sozialen Umgebung oder der dominanten Kultur in der Schule übereinstimmt. Zum Beispiel könnten Kinder durch Lehrkräfte inspiriert werden, einen höheren Bildungsabschluss anzustreben. Allerdings können begrenzte finanzielle Ressourcen, wenig Unterstützung zu Hause oder niedrige Erwartungen der Familie die Realisierung des Bildungserfolgs erschweren. Auch eine andere Muttersprache oder wenig eigene formale Qualifizierung kann die Eltern in ihren Möglichkeiten einschränken, ihre Kinder zu unterstützen.

Angesichts der Tatsache, dass im Jahr 2020 jedes fünfte Kind in Deutschland armutsgefährdet war⁵ und die Schere zwischen Arm und Reich weiter auseinander geht, gewinnt die Differenzkategorie Klassenposition zunehmend an Bedeutung. Der von der Bundeszentrale für politische Bildung produzierte Film *Klassismus im Klassenzimmer* gibt Beispiele für klassistische Dynamiken im Schulalltag.⁶

In den Grundsätzen des Rahmenlehrplans der 1. bis 10. Klasse für Berlin und Brandenburg steht: „Alle Schülerinnen und Schüler haben gemäß der landesspezifischen Regelungen ein Recht auf eine gemeinsame und bestmögliche Bildung. Dieser Anspruch besteht unabhängig von z.B. körperlichen und geistigen Potenzialen, Herkunft, sozioökonomischem Status, Kultur, Sprache, Religion, Weltanschauung sowie sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität. Die dadurch gegebene Vielfalt stellt eine Bereicherung und Ressource dar. Die Schule bezieht diese Vielfalt gezielt und konstruktiv in den Unterricht und das Schulleben ein.“⁷

Trotz dieser Vorgaben sind Schulen und Bildungseinrichtungen wie andere gesellschaftliche Institutionen nicht frei von Diskriminierung. Lehrmaterialien begünstigen durch unsensible Aufgabenstellungen bzw. akademische Sprache klassistische Diskriminierung. Auch bestimmte Regeln, Routinen und Vorschriften in der Schule erschweren armuts

5 Funcke/Menne 2023

6 Janus, Finile, Schulze, Anna, Höppner, Chris (o.D.)

7 Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie (Berlin); Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg 2017, S. 3

betroffenen Kindern die Teilhabe. Ein Beispiel dafür sind Matheaufgaben, die die Schüler*innen auffordern, das eigene Zimmer im Maßstab 1:100 zu zeichnen. Damit wird vorausgesetzt, dass alle Kinder ein eigenes Zimmer haben.

Wie können Schulen als lernende Organisationen konkret dazu beitragen, diese klassistischen Barrieren abzubauen? Dabei ist klar: Eine klassismussensible Bildung kann nicht alle sozialen und ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse überwinden. Dies ist eine politökonomische, sozial- und bildungspolitische Aufgabe.

Eine konstruktive Auseinandersetzung mit „Klasse“ ist nicht nur für jene Lehrkräfte von Bedeutung, die selbst aus der Arbeiterklasse kommen, sondern stellt eine gemeinsame Verantwortung für alle Pädagog*innen dar.⁸ Um die Schule als Ort klassismussensibler zu gestalten, sollte bewusst daran gearbeitet werden, Räume zu schaffen, damit Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen und andere an der Schule tätige Personen ihre eigene gesellschaftliche Position zunächst kritisch reflektieren. Das kann anhand von Fragen zur eigenen Biografie, zu Privilegien und Haltungen geschehen, wie sie etwa im Themendossier *Klassismus in Schulen*⁹ aufgelistet sind. Durch Biographiearbeit kann die eigene Bildungsbiographie nachgezeichnet werden, um zu verstehen, welche Ressourcen bzw. Kapitalien zur Verfügung standen und was es bedeutet, wenn Schüler*innen Ressourcen wie genügend Ruhe zum Lernen, Kinderbücher, Deutsch als Muttersprache und Eltern, die unterstützen können, nicht haben.¹⁰

Lehrkräfte können reflektieren, ob sie eine defizitäre oder wertschätzende Perspektive auf die Lebenswelt der Schüler*innen einnehmen. Sie können überprüfen, ob die Sprache und Bilder, die sie verwenden, die Lebensrealitäten der Schüler*innen angemessen widerspiegeln. Dazu können Aufgaben aus dem Lehrbuch an die Lebens-

8 Vgl. hooks 1994

9 Seeck/Knop 2023

10 Eine Methode der Biographiearbeit mit Fokus auf Bildung findet sich in Froebus/Kink-Hampersberger/Mendel/ Scheer/Schubatzky 2021

realitäten der Schüler*innen angepasst oder neue Zugänge jenseits des klassischen Bildungskanons entwickelt werden, in denen sich zum Beispiel auch Mädchen mit Migrationsgeschichte aus Arbeiter*innenhaushalten wiederfinden können. Schulempfehlungen für Kinder dürfen nicht an die Klassenposition der Eltern gekoppelt werden

BIOGRAPHIEARBEIT MIT SCHÜLER*INNEN kann zum einen der Reflexion der eigenen Privilegien dienen und damit auch verständlich machen, welche Vorteile einige Schüler*innen möglicherweise schmerzhaft vermissen. Andererseits können Erfolgsgeschichten Selbstwirksamkeit und eine Widerstandspraxis inspirieren.¹¹

11 Aumair 2023

Zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gibt es stets zwei feststehende hierarchische Ebenen: Die Lehrkraft begegnet den Schüler*innen als Akademiker*in und als erwachsene Person. Möglicherweise verwendet sie eine akademische Sprache, die im Elternhaus nicht gesprochen wird, was dazu führen kann, dass Schüler*innen sich selbst die Schuld geben, weil sie Wörter nicht verstehen. Die Schüler*innen sind eine Gruppe unterschiedlich positionierter Individuen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Tatsächlich profitieren mehrheitlich die Schüler*innen und Student*innen, die das kulturelle Erbe mitbringen, das den kulturellen Erwartungen und Anforderungen der Schule entspricht.¹²

In Deutschland setzt die Schule in der Regel und oft unausgesprochen die Hilfe der Eltern bei den Schularbeiten voraus. Dadurch sind Schüler*innen mit Eltern, die nicht unterstützen oder Nachhilfe bezahlen können, bei Hausaufgaben und häuslichen Referate benachteiligt.

12 Bourdieu 2018

Grundsätzlich sollte „Geheimwissen“ offengelegt werden. Das betrifft das pädagogische Strukturwissen genauso wie Erwartungshaltungen und Unterstützungsmöglichkeiten außerhalb der Schule. Hier wäre ein Automatismus an Schulen hilfreich, mit dem bei einem festgestellten Förderbedarf Kinder und deren Eltern angesprochen werden, um strukturierte Möglichkeiten und Wege zur (außer)schulischen Unterstützung von Eltern mit geringem ökonomischen, sozialen bzw. kulturellem Kapital aufzuzeigen. Das Konzept der Ganztagschule versucht, dem Anspruch der Chancengleichheit gerecht zu werden. Hausaufgaben werden nicht nach Hause delegiert sondern in der Schule mit gegebenenfalls entsprechender Unterstützung getätigt. Darüber hinaus können multiprofessionelle Teams den Zugriff auf entsprechende Förderprogramme unterstützen.

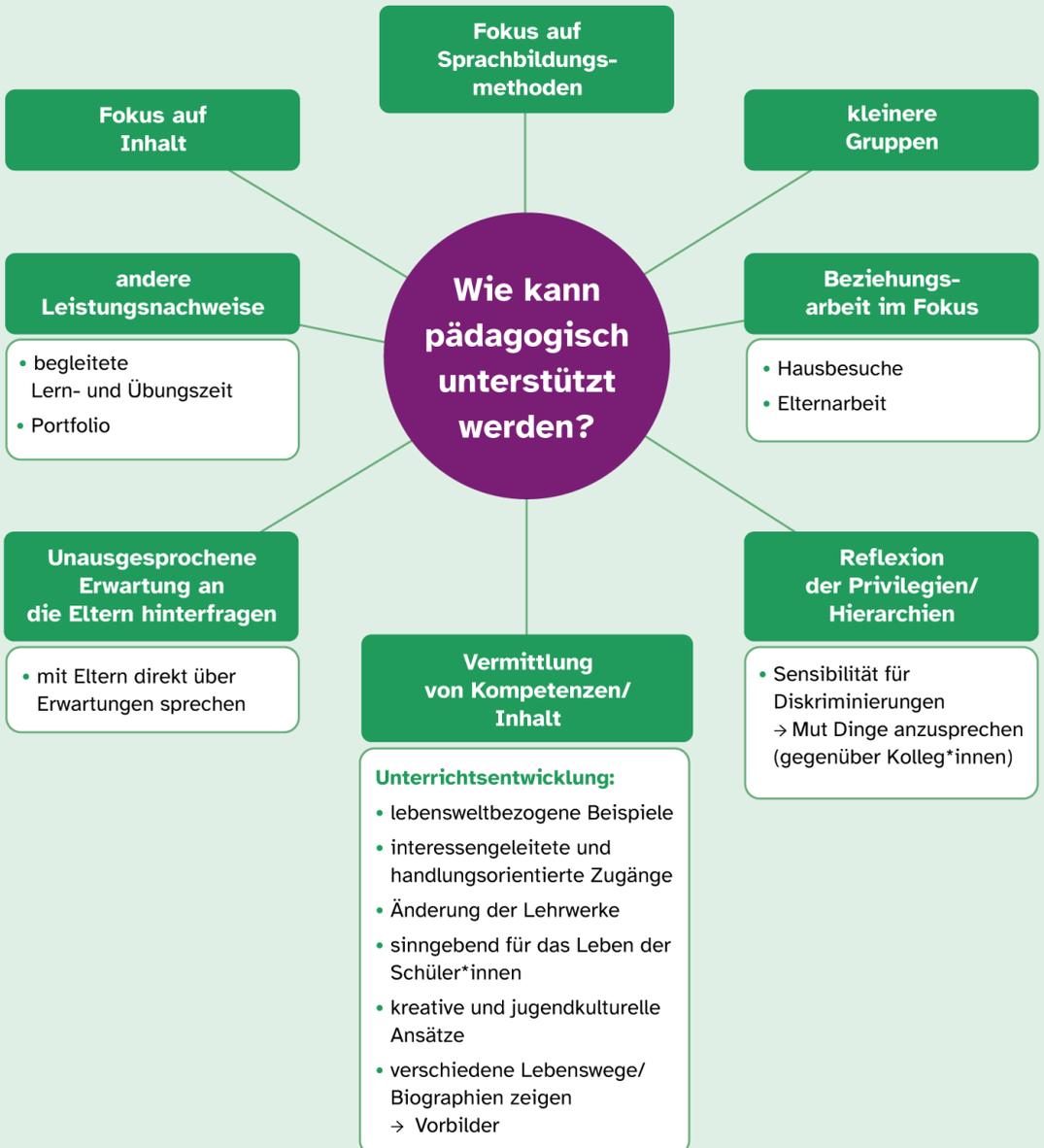
Eine klassismussensible Schule sollte es zum Beispiel ermöglichen, dass Schüler*innen mit wenig Geld an allen Veranstaltungen des schulischen Alltags teilnehmen können. Hier ist es zum einen wichtig, dass Kinder und Jugendliche, die finanzielle Unterstützung für etwa die Teilnahme an einer Klassenfahrt oder den Erwerb von Schulmaterialien benötigen, sich nicht öffentlich „outen“ müssen. Um dem entgegenzuwirken, lohnt es sich, über eine allgemeine Subventionierung der Reisen nachzudenken, Unterstützung durch Stipendien zu ermöglichen oder einfach kostengünstigere Ausflüge und Reisen zu unternehmen. Eine andere konkrete Möglichkeit ist die Einführung von finanziellen Mentoringprogrammen und solidarischen Fonds, zu denen die Eltern auf freiwilliger Basis beisteuern können.

Die folgende Abbildung auf Seite 71 bündelt Ideen, wie klassistische Hürden im Schulalltag von multiprofessionellen Teams abgebaut werden können. Sie wurden im Klassismus-Workshop im Kontext der Fairen Schule gesammelt.

Auch bei der Schüler*innenvertretung ist es so, dass häufig die privilegierten Schüler*innen die Klassen- und Schulsprecher*innen werden und in wichtigen Schulgremien aktiv sind. Die Teilnahme von nichtprivilegierten Schüler*innen kann aber nur schwer erzwungen werden. Möglich im Sinne von Teilhabe wäre aber eine bewusste und nicht zu akademi

ABB. 4:

Pädagogische Unterstützung gegen Klassismus



sche Sprache in diesen Gremien und die Einbeziehung von Schüler*innen mit verschiedenen sozial-ökonomischen Voraussetzungen. Darüber hinaus sollte daran gearbeitet werden, für von Klassismus betroffene Schüler*innen Räume zu schaffen, in denen sie selbstbestimmt über ihre Belange sprechen. Außerdem sollten auf der gesamten Schulebene mehr partizipative Verfahren eingesetzt werden, in denen Schüler*innen an der Schulentwicklung teilhaben können.

Es ist wichtig, dass beispielsweise Klassenräte und Schüler*innenvertretungen Hilfestellungen an die Hand bekommen, damit sich alle Schüler*innen berechtigt und in der Lage fühlen, für ihre Rechte einzutreten. Da Schulen diese Unterstützung häufig nicht selbst leisten können und eine Beeinflussung vermieden werden sollte, ist es sinnvoll, mit außerschulischen Partner*innen zu arbeiten. Es gibt verschiedene außerschulische Bildungsträger, wie z.B. die Beteiligungsfüchse, die Schüler*innenvertretungen und Klassenräte in ihrer Arbeit unterstützen.

Das gegenwärtige zweigliedrige Schulsystem in Berlin trennt die Schüler*innen nach Schulformen und in unterschiedliche Bildungsressourcen, die den Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen. Das Sortieren von Schüler*innen nach der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe reproduziert Ungleichheiten, weil viele Kinder aufgrund der nicht vorhandenen Passung die Möglichkeiten ihres Bildungserfolgs zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht sehen können. Bildungsforscher*innen fordern schon lange das längere gemeinsame Lernen in Gemeinschaftsschulen, im Ganztagsbetrieb mit multiprofessionellen Teams. So wäre es möglich, die klassische Hierarchie der Einzelkämpfer*innen von Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen bzw. Erzieher*innen und technischem Personal aufzubrechen. Zum Team gehörten dann Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen, aber auch Mentor*innen, Talentscouts oder lokale Sport- und Kulturvereine sowie Künstler*innen oder Wissenschaftler*innen, die den Kindern helfen, ihren Habitus zu erweitern und neue Handlungsmuster und Perspektiven auf die Welt zu entwickeln. Eine mit ausreichenden Ressourcen ausgestattete Ganztagschule gäbe Schüler*innen die Möglichkeit, Hausaufgaben und Unterrichtsvorbereitungen mit

kompetenten Ansprechpartner*innen in der Schule zu erledigen. Die Berücksichtigung von Klasse und Klassismus im Bildungsangeboten beziehungsweise die Stärkung eines klassismussensiblen, gemeinsamen Lernens führt auf den Kernauftrag von Schule zurück, alle Fähigkeiten bei allen Lernenden zu fördern, wie es in den Bildungsplänen der Bundesländer formuliert ist. In (Fairen) Schulen wird Bildung zunehmend im Kontext globaler Gerechtigkeit vermittelt. Ob es um Fragen der Klimagerechtigkeit, den Erhalt der Biodiversität, gerechteres Wirtschaften oder reflektierten Konsum geht – immer wieder wird der Zusammenhang von ökologischen Krisen und sozialer Ungleichheit zwischen dem Globalen Süden und Norden, aber auch innerhalb einzelner nationaler Gesellschaften thematisiert. Umweltzerstörung trifft die globale Arbeiterklasse härter, da sie oft in gesundheitsschädlichen Industrien arbeitet und in der Nähe von Mülldeponien und verseuchtem Boden, Wasser und Luft leben muss. Klimapolitische Entscheidungen wie höhere Steuern und teurere ökologische Lebensmittel belasten arme Menschen stärker. Eine Broschüre von Bildung für utopischen Wandel e.V. behandelt diese Zusammenhänge ausführlich.¹³

Die Digitalisierung kann aufgrund der mangelnden Verfügbarkeit technischer Geräte Klassismus verstärken. Digitalisierung kann aber auch ein Anlass sein, Lernen individuell sowie gemeinschaftlich innovativer zu gestalten. Durch den Einsatz von Videos, Audios, spielebasiertem Lernen und Robotik können auch Schüler*innen erreicht werden, die auf die klassischen Formate nicht so gut ansprechen. Erfahrungen mit Präsentationsprüfungen beim Mittleren Schulabschluss und Abitur zeigen, dass Schüler*innen bessere Ergebnisse erzielen mit Arbeitsformen, bei denen sie ihr Thema und die Darstellungsform nach ihren Interessen wählen und selbstständig und in fachübergreifenden Zusammenhängen erarbeiten können.¹⁴

13 Bildung für utopischen Wandel e.V. 2023

14 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2020

Unterstützung für Schulen

In einem von Armut und Zukunftslosigkeit geprägten pädagogischen Umfeld können Lehrer*innen immer wieder an ihre motivationalen, körperlichen und psychischen Grenzen stoßen.¹⁵ Die individuelle Motivation von Lehrkräften kann sich angesichts der Strukturen im zweigliedrigen Schulsystem schnell erschöpfen. Aber auch entsolidarisiertes Verhalten im Kollegium kann zur Ermüdung führen. Außerschulische Bildungsangebote können helfen, diese Defizite auszugleichen und Schüler*innen und diskriminierungssensible Lehrkräften dabei unterstützen, ein Verständnis von Klassismus zu entwickeln und die eigene Position in der Gesellschaft und der Schulgemeinschaft in dieser Hinsicht zu verstehen.

Beratung, Begleitung und weitere Angebote

Beteiligungsfüchse: <https://befu.berlin>

kikk kollektiv: <https://kikk-kollektiv.org/>

Unterrichtsmaterialien für Schüler*innen und Lehrer*innen

BuWa-Kollektiv 2022: *Klima & Klassismus -Zusammenhänge zwischen Klimakrise und sozialer Ungleichheit* Materialien für die Bildungsarbeit: <http://buwa-kollektiv.de/materialien/methoden/klikla-handbuch-2022/>, 04.07.2024

Berliner Landesprogramm zur Verbesserung der Infrastruktur für Alleinerziehende (o.D.): *Berlin ist die Hauptstadt der Alleinerziehenden*: <https://alleinerziehend-berlin.de>, 04.07.2024

Brenner, Birgit; Trévin, Julia; Lipowsky, Katharina/ Humanistische Verband Deutschland, attac,

EPIZ e.V. (Hrsg.)(2020): *Faire Arbeit – gutes Leben – wie wollen wir zusammen leben?* <https://www.epiz-berlin.de/publications/faire-arbeit-gutes-leben/>, 04.07.24

Deutscher Volkshochschul-Verband (2023): *Klassismus: Klasse erkennen, Klasse handeln*: https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/_content/pdf/atschool_ressourcen_handreichungen_klassismus_handeln.pdf, 04.07.2024

Djakam, Narcisse; Humpert, Nicola; Rojas, Maria/ EPIZ e.V. (2021): *SDG Labor – Armes, reiches*

15 Wellgraf 2021

Berlin?! – Konzept für Klasse 9: ↘ <https://epiz-berlin.de/lernmaterialien/sdg-labor-armes-reiches-berlin-konzept-fuer-klasse-9-2/>, 04.07.2024

Funcke, Antje; Menne, Sarah/Bertelsmann Stiftung: *Kinder und Jugendarmut in Deutschland:* ↘ https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Factsheet_BNG_Kinder-_und_Jugendarmut_2023.pdf, 04.07.2024

Harvey, Laura; Leaney, Sarah; Noble, Danny (Hrsg.): *Klasse – Ein illustriertes Handbuch*, Münster 2023

Rabenakademie e.V. (2020): *Macht Arbeit reich? Bildungsmaterial zum Thema Armut und Reichtum an Grundschulen:* ↘ <https://www.rabenakademie.de/dokumentationen/>, 04.07.2024

Literatur, ausgewählte Texte und Podcasts

Abou, Tanja (2017): *Klassismus oder Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung.* Informationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V.: ↘ <https://www.vielfalt-mediathek.de/material/zusammenleben-in-der-migrationsgesellschaft/klassismus-oder-was-meine-ich-eigentlich-wenn-ich-von-klassismus-spreche-eine-annaeherung>, 04.07.2024

Aumair, Betina (2023): *Class matters! Intersektionale Perspektiven auf Klassismus in der politischen Bildung* In: Pohlkamp, Ines; Nagel, Björn; Carstens, Lea (Hrsg.) *Klassismus und politische Bildung. Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis*, Wochenschau Verlag, S. 7

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022:* ↘ <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>, 04.07.2024

Aumair, Betina (2023): *Schreibpädagogik und Klassismus – Schreiben und Erzählen als widerständige Praxis.* Kulturelle Bildung >> Online: ↘ <https://www.kubi-online.de/artikel/schreibpaedagogik-klassismus-schreiben-erzaehlen-widerstaendige-praxis>, 15.08.2024

Berliner Landesprogramm zur Verbesserung der Infrastruktur für Alleinerziehende (2024): *Berlin ist die Hauptstadt der Alleinerziehenden:* ↘ <https://alleinerziehend-berlin.de>, 4.7.2024

Bildung für utopischen Wandel e.V.(2023): *Klima & Klassismus. Zusammenhänge zwischen Klimakrise und sozialer Ungleichheit. Materialien für die Bildungsarbeit:* ↘ http://buwa-kollektiv.de/wp-content/uploads/2023/06/Handbuch_Klimasoziale-Ungerechtigkeit_1-05-4.pdf, 15.8.2024

Bourdieu, Pierre (2018): *Bildung.* suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 414 Seiten

Bundesministerium für Bildung und Forschung (3.Dezember2019): *Pisa 2018: Deutschland stabil über OECD-Durchschnitt:* ↘ <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/pisa-2018-deutschland-stabil-ueber-oecd-durchschnitt.html>, 04.07.2024

El-Mafaalani, Aladin (2020): *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.* Kiepenheuer & Witsch

Friedrich-Ebert-Stiftung (2020): *Klassismus. Eine Bestandsaufnahme:* ↘ <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/12716.pdf>, 04.07.2024

- Froebus, Katarina; Kink-Hampersberger, Susana; Mendel, Iris; Scheer, Lisa; Schubatzky, Julia (2021): *Habitus.Macht.Bildung*: [↘ https://static.uni-graz.at/fileadmin/_files/_project_sites/habitusmachtbildung/Dateien/Bildungsbiographie_12_2021.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/_files/_project_sites/habitusmachtbildung/Dateien/Bildungsbiographie_12_2021.pdf), 17.7.2024.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Kapitel Confronting Class in the Classroom*, Routledge
- Janus, Finile; Schulze, Anna ;Höppner, Chris (o.D.): *Bildungshacks Tipps für Bildungsgerechtigkeit Klassismus im Klassenzimmer*. Bundzentrale für politische Bildung, Creative Commons Lizenz CC BY-SA-4.0: [↘ https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/517740/tipps-fuer-bildungsgerechtigkeit/](https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/517740/tipps-fuer-bildungsgerechtigkeit/), 15.8.2024
- Kemper, Andreas, Weinbach, Heike (2009): *Klassismus. Eine Einführung*. Unrast Verlag
- Kobelt, Korinna/ Eine Welt der Vielfalt e.V. (2020): *Fact Sheet des Projekts „Dass – Diskriminierung aufgrund des sozialen Status sichtbar machen“*: [↘ https://www.ewdv-diversity.de/fileadmin/user_upload/Publikationen_Mitglieder_PDF/DaSoS_Factsheet.pdf](https://www.ewdv-diversity.de/fileadmin/user_upload/Publikationen_Mitglieder_PDF/DaSoS_Factsheet.pdf), 15.8.2024
- Macioszek, Frede; Knop, Julian (Hrsg.) (2022): *Klassenfahrt – 63 persönliche Geschichten zur Klassismus und feinen Unterschieden*. Edition assemblage
- Meyer, Anita /Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (2021) : *Armut (k)ein Thema für alle?! Armutssensibles Handeln als Beitrag zur Gesundheitsförderung für Kinder bis 10 Jahre im Ortenaukreis*: [↘ https://www.pno-ortenau.de/media/custom/2565_808_1.PDF?1619452527](https://www.pno-ortenau.de/media/custom/2565_808_1.PDF?1619452527), 17.07.2024
- Meyer, Dana/Projekt Demokratie-Profis in Ausbildung des ADB: *Ideen für eine klassismuskritische Bildung mit Kindern*: [↘ https://demokratie-profis.adb.de/wp-content/uploads/2020/11/6.Workshop-Meyer.pdf](https://demokratie-profis.adb.de/wp-content/uploads/2020/11/6.Workshop-Meyer.pdf), 17.07.2024
- Migrazine – Online Magazin für migrantische Frauen (2014): *Let's talk about: Klassismus*: [↘ http://www.migrazine.at/ausgabe/2014/2](http://www.migrazine.at/ausgabe/2014/2), 17.07.2024
- Oxfam Deutschland e.V. (2023): *Klima der Ungleichheit. Wie extremer Reichtum weltweit die Klimakrise, Armut und Ungleichheit verschärft*: [↘ https://www.oxfam.de/system/files/documents/20231120-oxfam-klima-ungleichheit.pdf](https://www.oxfam.de/system/files/documents/20231120-oxfam-klima-ungleichheit.pdf), 17.07.2024
- Pohlkamp, Ines; Carstens, Lea; Nagel, Björn (Hrsg.) (2022): *Klassismus und politische Bildung -Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis*. Wochenschau Verlag
- Seeck, Francis (19. Dezember 2018): *Von #unten und #oben. Wir müssen übers Erben sprechen*: [↘ http://kleinerdrei.org/2018/12/von-unten-und-oben-wir-muessen-uebers-erben-sprechen/](http://kleinerdrei.org/2018/12/von-unten-und-oben-wir-muessen-uebers-erben-sprechen/), 17.07.2024
- Seeck, Francis; Knop, Julian/Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2023): *Klassismus in Schulen*: [↘ https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/Themendossier_Klassismus_in_Schulen_Web.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/Themendossier_Klassismus_in_Schulen_Web.pdf), 17.07.2024
- Seeck, Francis; Theißl, Brigitte (Hrsg.) (2023): *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. Unrast Verlag
- Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie (2020): *Präsentationsprüfungen im MSA*: [↘ https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/msa/praesentationspruefung_msa_sek1_lehrer.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/msa/praesentationspruefung_msa_sek1_lehrer.pdf), 17.07.2024

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie (Berlin); Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2017): *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 der Berliner und Brandenburgischer Schulen, Teil A, Bildung und Erziehung*: [↘ https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf), 17.07.2024

Wellgraf, Stefan (2021): *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltung verschärft*. transkript Verlag

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie (o.D.): *Was brauchen Alleinerziehende? Spezifische Bedarfe von Alleinerziehenden in prekären Lebenslagen in Berlin*: [↘ https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:ko:bv:109-1-15448481](https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:ko:bv:109-1-15448481), 17.07.2024

Simon, Katia/Cornelsen (2022): *„Du gehörst nicht dazu!“ Klassismus – eine Form der Diskriminierung*: [↘ https://www.cornelsen.de/produkte/du-gehoeerst-nicht-dazu-klassismus-eine-form-der-diskriminierung-kopiervorlagen-mit-materialien-aufgaben-sowie-didaktischen-hinweisen-und-loesung-1100016909](https://www.cornelsen.de/produkte/du-gehoeerst-nicht-dazu-klassismus-eine-form-der-diskriminierung-kopiervorlagen-mit-materialien-aufgaben-sowie-didaktischen-hinweisen-und-loesung-1100016909), 17.07.2024

Spannagel, Dorothee; Zucco, Aline/Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (2022): *WSI Verteilungsbericht 2022*: [↘ https://www.wsi.de/de/wsi-verteilungsberichte-30036.htm](https://www.wsi.de/de/wsi-verteilungsberichte-30036.htm), 15.08.2024

Statistisches Bundesamt (18. Juli 2023): *Geerbtes und geschenktes Vermögen 2022 nach Rekordjahr 2021 um 14 % gesunken*: [↘ https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/07/PD23_281_736.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/07/PD23_281_736.html), 17.07.2024

Stifterverband der deutschen Wissenschaft e.V.(Hrsg.) (2020): *Hochschul-Bildungsreport 2020*: [↘ https://www.hochschulbildungsreport2020.de](https://www.hochschulbildungsreport2020.de), 12.08.2024

Theißl, Brigitte/ Aumair, Betina (2020): *Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt*. ÖGB Verlag



Diskriminierungskritische Schulentwicklung

Birgit Brenner

Koordinatorin des Faire Schule Programms, EPIZ e.V.

Matthias Schwerendt

Pädagoge und Bildungshistoriker, Koordinator des Faire Schule Programms beim EPIZ e.V.

In den vorangegangenen Kapiteln des Leitfadens wurden spezifische Zugänge zu den verschiedenen Diskriminierungsformen skizziert. Wir zeigten knapp und beispielhaft, wie sich jeweilige Diskriminierungsformen in schulischen Realitäten darstellen und stellten ausgewählte spezifische methodischen Zugänge vor, um Betroffene zu stärken und zu schützen sowie sich als Nichtbetroffene zu sensibilisieren. Dabei wurden Konzepte und Zugänge wie Allyship (Rassismus), die Bearbeitung von Emotionen und Projektionen (Antisemitismus), sichere Räume und sprachliche Akzeptanz (Geschlechtergerechtigkeit) sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, Privilegien und fehlender Chancengerechtigkeit (Klassismus) knapp skizziert.

In der komplexen Realität des globalen Klassenzimmers lassen sich Diskriminierungsformen jedoch nicht voneinander trennen. So sind beispielsweise Rassismus und Klassismus oft eng miteinander verflochten. Mehrfachdiskriminierungen verstärken und erfordern ein Verständnis von Intersektionalität und Inklusion, um Schulen, in der sich alle Schüler*innen willkommen fühlen und gut lernen können, zu fördern. Im Fokus von Schulentwicklung stehen für uns die Prozessorientierung, die Betroffenenperspektive sowie die Sensibilisierung der Nichtbetroffenen, der Dialog in der Schulgemeinschaft um gute Bildung für Alle, und darum, möglichst Alle in den gewünschten Veränderungsprozessen mitzunehmen. Grundiert wird dieser Anspruch durch die rechtliche Verpflichtung zum Schutz vor Diskriminierung.

Kein öffentlicher Raum kann für sich in Anspruch nehmen, diskriminierungsfrei zu sein. Aber eine Schulgemeinschaft kann sich auf den Weg machen und einen Schulentwicklungsprozess beginnen, der von Anfang an von inklusiven Werten und Haltungen getragen wird. Diese müssen von der Schulgemeinschaft selbst definiert werden. Im Index für Inklusion, dessen Fragen und Indikatoren wir in der Schulentwicklungsarbeit sehr hilfreich finden, wurden folgende Begriffe als unterstützende

Werte für einen inklusiven Prozess zusammengetragen: Gleichheit, Rechte, Partizipation, Gemeinschaft, Gleichheit in Vielfalt, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Vertrauen, Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut, Freude, Liebe, Hoffnung, Optimismus, Schönheit und Weisheit.¹

Wenn Schulen sich diskriminierungssensibel und inklusiv entwickeln wollen, ist es für Schulentwicklungsteams und die gesamte Schulgemeinschaft hilfreich, sich zu fragen, wie sie die damit verbundenen Prozesse gestalten können: im besten Fall offen, partizipativ, multiperspektivisch, motivierend, wertschätzend, nachhaltig, gleichberechtigt, transparent und veränderungsbereit. Dafür hilft es, Erfahrungen der Organisationsentwicklung zu nutzen.

Konkret heißt das, an der Schule

- eine Bestandsaufnahme von Diskriminierungen durchzuführen (wo stehen wir?)
- die dahinterliegenden Problemlagen zu beschreiben (welche Probleme wollen wir lösen?)
- diesbezüglich Ziele zur Lösung zu formulieren (wo wollen wir hin?)
- zentrale Schritte bzw. Meilensteine auf dem Weg zu definieren und Phasen zu beschreiben, um sich nicht in ineffizienten Diskussionen zu verzetteln
- schon vorhandene Ressourcen der Schule in den Blick zu nehmen
- Qualitätsmerkmale für einen gelingenden gemeinsamen Prozess zu beschreiben
- die Rollen von Steuergruppen, Fach- und Arbeitsgruppen sowie externen Unterstützer*innen zu klären und Verantwortlichkeiten zu benennen
- die identifizierten Ziele angesichts knapper Ressourcen zu priorisieren
- die Ziele, Prozesse und Ergebnisse transparent zu kommunizieren und immer wieder kritisch zu reflektieren

1 Booth/Ainscow 2019

für den nachhaltigen Erfolg möglichst alle Schulakteur*innen (Schulleitung, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Schüler*innen, Eltern, Schulsekretariat und Hausmeister*in) gleichberechtigt einzubeziehen.

Auch wenn die gesamte Schulgemeinschaft am Schulentwicklungsprozess beteiligt wird, braucht es autorisierte Akteure, die sich strukturiert um die Schulentwicklung kümmern, Impulse geben, Ergebnisse einfordern, organisieren, delegieren und in die breite Gemeinschaft zurückkoppeln:

1. Schulleitung: Ohne die Impulse, Wertschätzung und Rückendeckung der Schulleitung geht nichts. Oft sind mit den Prozessen Strukturveränderungen verbunden, für die die Schulleitung verantwortlich ist.
2. Awarenessgruppe beziehungsweise Steuergruppe: Wie auch immer diese Arbeitsgruppe an der jeweiligen Schule heißt, sie spielt eine zentrale Rolle in der diskriminierungssensiblen und inklusiven Schulentwicklung. Im Idealfall setzt sich die Gruppe aus allen Statusgruppen der Schulgemeinschaft - Schüler*innen, multiprofessionellen Teams aus Lehrkräften, Erzieher*innen, Schulsozialarbeit, technischen Kräften, Eltern - zusammen. Sie fordert, plant, organisiert, delegiert, kommuniziert und überprüft die Umsetzung der gemeinsam festgelegten kurz-, mittel- oder langfristigen Ziele. Die Gruppe legt Schwerpunkte fest und setzt Prioritäten im Hinblick auf begrenzte Ressourcen.
3. Facharbeitsgruppen, Arbeitsgruppen: Diese Gruppen werden anlässlich bestimmter Aufgaben gebildet und arbeiten themen- oder anlassbezogen. Für die Erarbeitung eines Fragebogens, die Vorbereitung und Durchführung von Fokusgruppengesprächen, die Einführung eines diskriminierungskritischen Klassenrats oder eines Konfliktlotsenteams an der Schule, der Konzeption eines Studenttags oder der Analyse von Schulbüchern und Materialien sind oft je eigene AGs hilfreich.
4. Vertrauenslehrer*innen bzw. Beauftragte: Sie sind ausgebildet in Fragen der Diskriminierungssensibilität und beraten Betroffene hinsichtlich ihrer Handlungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule.

5. Streitschlichter*innen bzw. Konfliktlotsen: Ausgebildete Schüler*innen sowie Pädagog*innen verhandeln mit Konfliktparteien in Diskriminierungsfragen schulintern.
6. Gremienvertreter*innen: Schüler*innen und Pädagog*innen sind in zahlreichen schulischen Gremien organisiert. Schüler*innenvertretungen gehören auch dazu. Sie sind wichtig, um die Kommunikation mit der Awarenessgruppe sicherzustellen und Bedürfnisse und Fragen aus der Schulgemeinschaft in die Awarenessgruppe zu tragen.
7. Klassenräte: Regelmäßig beraten, diskutieren und entscheiden die Schüler*innen einer Klasse über selbstgewählte Themen, zum Beispiel über die Gestaltung und Organisation des Lernens und Zusammenlebens in Klasse und Schule, über aktuelle Probleme und Konflikte, über gemeinsame Planungen und Aktivitäten. Klassenräte sind ein wichtiges Korrektiv zu den Vorstellungen der Lehrkräfte über ein gerechtes Miteinander und ein wirksames Sprachrohr innerschulischer Kommunikation.
8. Selbstorganisierte Schüler*innengruppen: An vielen Schulen gründen Schüler*innen eigene AGs, in denen sie über Bedarfe rund um Antidiskriminierung sprechen können. Sie sind entweder als sichere Räume (safe(r) spaces) für von Diskriminierung betroffene Schüler*innen konzipiert beziehungsweise dienen der Selbstermächtigung, um Veränderungen in der Schulgemeinschaft anzustoßen, vielleicht sogar Schulentwicklungsprozesse zu initiieren.
9. Elterngruppen: Eltern können sich in Vereinen, Arbeitsgruppen und Initiativen für ihre Bedarfe einbringen. So können Elterncafés dem Empowerment und der Vernetzung dienen, indem relevante Informationen transparent gemacht und Erfahrungen ausgetauscht werden.
10. Externe Beschwerdestellen: Ob Diskriminierte eine schulinterne oder eine externe Beschwerdestelle aufsuchen, liegt in deren eigenem Ermessen. Wenn es in den schulischen Strukturen nicht möglich ist, bestehende Konflikte zu lösen, kann eine externe Beschwerdestelle besser geeignet sein, um Diskriminierung zu adressieren.

11. Externe Beratung: Häufig agieren zivilgesellschaftliche Akteure aus dem Bereich der Antidiskriminierungsarbeit als externe Berater*innen zu spezifischen Diskriminierungsformen und Vorfällen. Außerdem gibt es Schulberater*innen sowie in Berlin Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ), die auf dem Weg zu einer inklusiveren Schule begleiten.
12. Außerschulische Bildungsanbieter*innen: Zivilgesellschaftliche Organisationen bieten Workshops für Schüler*innen sowie Fortbildungen zu den Themenfeldern dieses Leitfadens und anderen Themen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen an.

Ebenen und Praxisbeispiele einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung

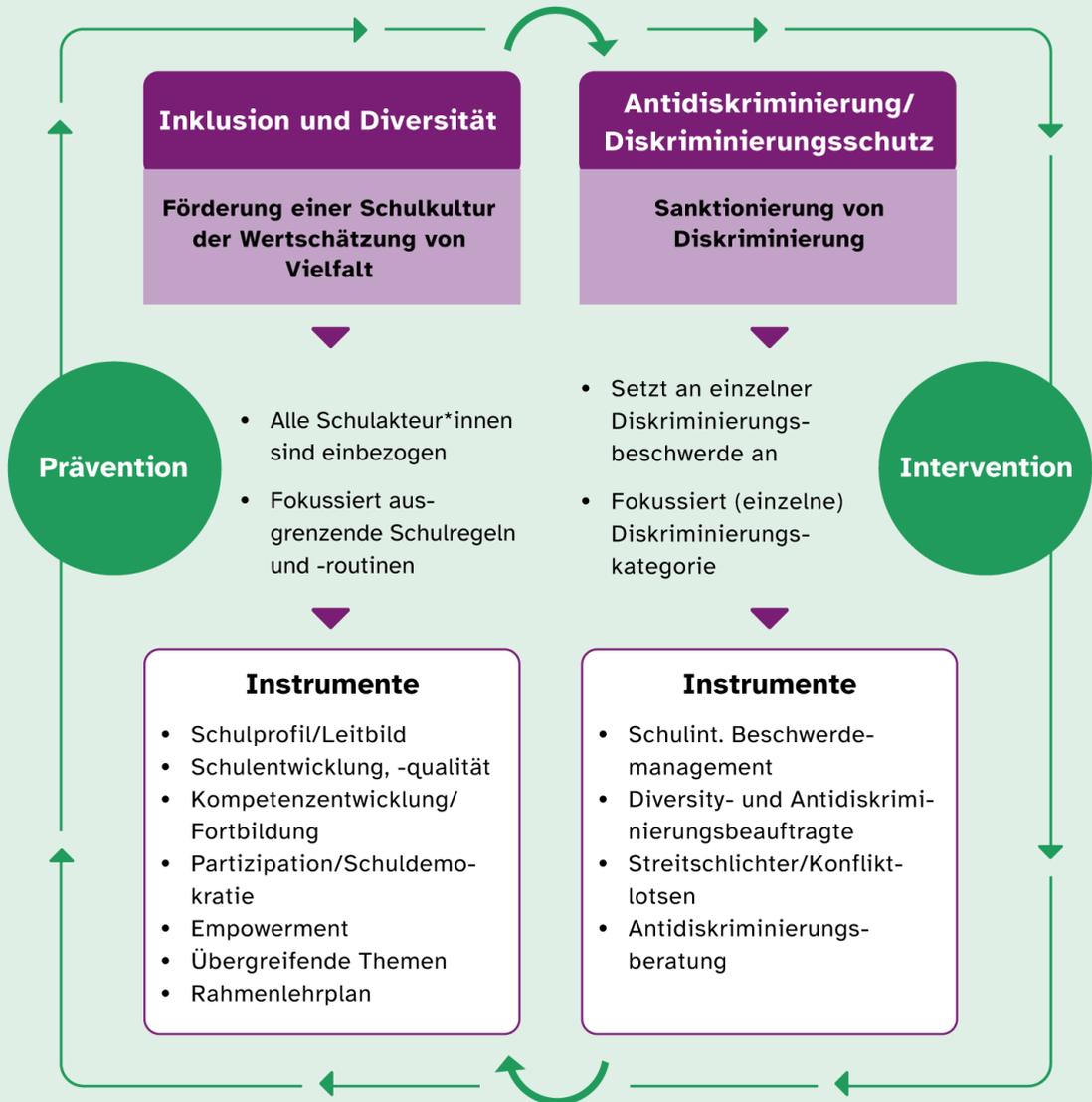
Die wesentlichen zwei Handlungsbereiche für ein schulisches Konzept zum Schutz vor Diskriminierung sind Prävention und Intervention. Bei der Prävention geht es, vereinfacht gesagt, um Maßnahmen mit Blick auf die Frage: **Was wollen wir anfangen zu tun?** Wohingegen bei Interventionsmaßnahmen der Fokus auf die Frage: **Was wollen wir aufhören zu tun?** liegt.²

Bei der Prävention stehen Inklusion, der Abbau von Barrieren und die Verhinderung von Diskriminierung im Zentrum. Maßnahmen zur Sensibilisierung, Fortbildung, Aktivierung und Empowerment spielen hierbei eine zentrale Rolle. Es gilt, die an der Schule bestehende Vielfalt zu

2 Wir orientieren uns in diesem Abschnitt am Konzept von ADAS zu den schulischen Handlungsbereichen für Diskriminierungsschutz (2018), siehe S. 23ff.

ABB. 5:

Handlungsebenen eines Diversitäts/Inklusions- und Antidiskriminierungskonzepts



Quelle: nachgestaltet nach Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen in Berlin 2018, S. 24.

thematisieren und bessere Strukturen der Anerkennung und Wertschätzung zu entwickeln. Ausgrenzende Alltagspraktiken, Regelungen und Schulroutinen werden identifiziert und verändert. Zu den präventiven Maßnahmen gehört die Entwicklung eines inklusiven und diversitätsorientierten Schulprofils, das Empowerment von Schüler*innen, die Förderung von Partizipation und Schuldemokratie.

Die ägyptisch-US-amerikanische feministische Aktivistin Mona Eltahawy betont die Wichtigkeit von Vorbildern, damit Kinder und Jugendliche die Diskriminierung erfahren, eine Vorstellung davon haben, dass sie ihre Träume und Lebensziele erfüllen können: „It’s hard to be what you can’t see (...) representation matters, be it ethnicity, religious, ability, gender, or sexuality.”³ Deshalb sollte mittelfristig darauf hingearbeitet werden, dass die Zusammensetzung des Schulkollegiums die Vielfalt des Klassenzimmers widerspiegelt.

Intervention zielt hingegen vor allem auf Konfliktbearbeitung und Sanktionierung nach einem Diskriminierungsvorfall an einer Schule. Interventionsmaßnahmen sind darum immer auf Einzelfälle und die jeweils relevanten Diskriminierungskategorien bezogen. Wichtig ist hier zu gewährleisten, dass die Bedürfnisse der Betroffenen berücksichtigt werden, das schulinterne Beschwerdemanagement (weiter) zu entwickeln zur Gewährleistung eines sensiblen Umgangs mit Diskriminierungsbeschwerden, die Ansprechpersonen in der Schule (Lehrkräfte: Diversitäts- und Antidiskriminierungsbeauftragte; Schüler*innen: Streitschlichter*innen/Konfliktlots*innen) zu benennen und Informationen über Antidiskriminierungsberatungsstellen bereitzustellen.

Beide Handlungsbereiche wirken eng ineinander und bedingen sich gegenseitig. Ein Leitbild als inklusive und diversitätssensible Schule wird nur dann von Schüler*innen und Eltern als überzeugend wahrgenommen, wenn im einzelnen Diskriminierungsfall auch professionell reagiert wird. Umgekehrt gilt: Ein gutes Beschwerdeverfahren für Diskriminierung, das im konkreten Einzelfall den Betroffenen Abhilfe schafft, muss mit einem entsprechenden Leitbild, Schulprogramm und Maßnahmen zur Förderung

3 Eltahawy, 2019, S. 65

von Diversität und Inklusion verknüpft sein, um nachhaltig zu einer diskriminierungsfreien Schulkultur beizutragen. Darum gilt es, immer beide Bereiche Inklusion bzw. Diversität sowie Antidiskriminierung bzw. Diskriminierungsschutz als gleichwertige tragende Säulen eines Schulkonzepts zu entwickeln.

Schulen, die sich in diesem Sinn auf den Weg machen, können auf die Erfahrungen und Expertise anderer Akteure zurückgreifen. Im Folgenden beschreiben wir Beispiele guter pädagogischer Praxis und geben Hinweise auf Arbeitshilfen sowie mögliche Schritte auf unterschiedlichen Handlungsebenen. Diese Liste erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll der Veranschaulichung dienen.

Bestandsaufnahme, Diskriminierung erkennen und diskriminierende Hürden identifizieren und aufdecken

Erfassen von diskriminierenden Strukturen an der Schule durch Befragungen und Monitoring

Online Fragebogen der Esther-Bejarano Schule (Faire Schule in Hamburg).

↳ <https://app.edkimo.com/feedback/mebefece>

Die Schule nutzte den Fragebogen des Anbieters Edkimo, um anonymisiert den Sachstand über Diskriminierung an der Schule aus der Perspektive von Schüler*innen zu erheben. Edkimo bietet eine App (nicht kostenfrei) für Befragungen und zur Entwicklung einer Feedbackkultur an Bildungseinrichtungen.

Untersuchung von Regeln und Routinen an der Schule

Die Clara-Grunwald-Grundschule (Faire Schule in Berlin) organisiert jährlich einen spielerisch gestalteten Projekttag zu den Schulregeln und -routine, der von Schüler*innen aktiv mitgestaltet wird.

Analyse von Unterrichtsmaterialien und -inhalten

Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen stellen immer wieder fest, dass Schulbücher und Lehr- und Lernmaterialien diskriminierende und vorurteilsreproduzierende Texte beinhalten. Systematische Kritik und die Erstellung neuer Materialien ist aufwendig.

Der Rassismuskritische Leitfaden zur Reflexion bestehender und der Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora ist hierbei hilfreich:

- www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf
- ebenso die Handlungsempfehlungen für einen diskriminierungskritischen Umgang mit Lehrmaterialien:
www.vielfalt-entfalten.de/themen/unterricht-lernumgebung/diskriminierungskritische-reflexion-von-lehrmaterialien/

Für die Prüfung von Lesebüchern für den Hort und den Unterricht an Grundschulen ist der Band: *Neue Super-Bücher – Empfehlungen für Weltkinderbücher* des EPIZ eine Orientierung:

www.epiz-berlin.de/publications/neue-super-buecher-empfehlungen-fuer-weltkinderbuecher/

Erhebung statistischer Ungleichheiten

Schulen haben oft nur ungefähre Vorstellungen über die konkreten Ungleichheiten innerhalb der Schulgemeinschaft: Anonymisierte Erhebungen können hier Abhilfe schaffen. Analysen darüber, wie sich Gesamtelternvertretungen und Schüler*innenvertretungen zusammensetzen, geben ebenso Aufschlüsse wie die Frage nach dem Umfang von Lernmittelbefreiungen.

Prävention

Teilhabe von benachteiligten Schüler*innen in relevanten Gremien stärken

Schüler*innen bilden das wichtigste Korrektiv zu erwachsenen Vorstellungen von Gerechtigkeit und einem fairen Miteinander. In der Öffentlichkeit haben sie nur wenige Möglichkeiten, Gehör zu finden. Klassenräte, Schüler*innen-Parlamente und weitere schulische Foren und AGs sind hier von großer Bedeutung, außerschulische Unterstützung oft hilfreich. Beispielhafte Angebote sind:

- Diskriminierungskritischer Klassenrat:
↳ www.degede.de/mediathek/diskriminierungskritischer-klassenrat/
- Beteiligungsfüchse:
↳ <https://befu.berlin/>

Die Selbstorganisation von Schüler*innen- unterstützen

Viele Schüler*innen gründen eigene AGs, um erfahrenen Diskriminierungen in Schulen positive Aktionen entgegen zu setzen und die Schulgemeinschaft zu sensibilisieren. Die Nelson Mandela Schule Berlin (international, inklusiv, vielfältig, zweisprachig, im Prozess zur Fairen Schule) hat beispielsweise eine Intersectional Student Union, die sich darauf konzentriert, marginalisierte Gruppen durch verschiedene Projekte zu unterstützen:

↳ www.nelson-mandela-schule.net/en/1-about-nms/workgroups-and-partners/intersectional-student-union.html

Zahlreiche Faire Schulen haben Diversity-AGs eingerichtet, zum Teil mit Unterstützung von außerschulischen Trägern und engagierten Eltern, der Schulsozialarbeit oder einzelnen Lehrkräften. Manche Formate wie World-Cafés sind einfach zu realisieren. Mit ihnen können Themen aufgegriffen werden, die oft aufgrund von Vorurteilen und Zuschreibungen, aber auch realen Konflikten auch an Schulen ein hohes Diskriminierungspotential haben. Das Gottfried-Keller-Gymnasium hat ein World-Café zum Thema „Religion & Sexualität“ durchgeführt:

↳ www.gks-berlin.de/world-cafe-zum-thema-religion-sexualitaet

Teilhabe von schulischen und außerschulischen Aktivitäten schamfrei ermöglichen

Der Gang zur Toilette oder die Unterbringung auf Klassenfahrten können für Trans*, Inter* und nonbinäre Personen zu einem hohen Unsicherheitsgefühl führen. Die Intersectional Student Union der Nelson Mandela Schule Berlin hat hierfür beispielsweise einen LSBTQ/A/Leitfaden erstellt und als Teil des Weges zur Schule der Vielfalt umgesetzt:

↳ www.nelson-mandela-schule.net/images/stories/Allgemein/Schule-der-Vielfalt/LSBTQIA_guidelines_Leitfaden.pdf

Der Besuch von weiterführenden Bildungsinstitutionen ist für Personen aus einem armutsbetroffenen Umfeld ohne akademische Abschlüsse oft eine radikale Reise in neue Welten. Klassismussensibler Unterricht, zum Beispiel im Fach Darstellendes Spiel kann für alle – die Privilegierten und die von Klassismus betroffenen – Möglichkeiten von Repräsentation und Perspektivenwechsel bieten. Impuls:

↳ www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/schultheater/spiel-in-szenierung/von-reisen-und-privilegien-18265

Reflexion von diskriminierendem Verhalten/Aussagen bei pädagogischem Personal

Der Berliner Träger i-päd bietet Konzepte und Materialien für eine intersektionale Pädagogik an und kann multiprofessionelle Teams an Schulen bei Prävention und Intervention unterstützen:

↳ www.i-paed-berlin.de/angebote-fuer-berliner-bildungseinrichtungen

Schulen können auch Akzente in einer diskriminierungskritischen Teamentwicklung setzen, in der beispielsweise möglichst alle gesellschaftlichen Gruppen so weit wie möglich auch im gesamten Personal repräsentiert werden und im Gesamtteam der Schule ein konstruktiver Umgang mit Differenz und Diskriminierungserfahrungen ermöglicht wird, Beispiele dazu im Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule:

↳ www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/38530-praxisbuch-diskriminierungskritische-schule.html, (kostenlose E-Pub-Version, S. 216ff.)

Reflexion von diskriminierendem Verhalten/Aussagen bei Schüler*innen

Um den Gewinn einer diskriminierungskritischen Schule für Alle sichtbar zu machen, kann die Schule ihre Vielfalt feiern, so geschehen beim Pride Day 2023 der Nelson Mandela Schule in Berlin www.nelson-mandela-schule.net/tagebuch/2157-tagebuch-2023.html.

Wenn es an Schulen zu diskriminierenden Vorfällen gekommen ist, sind eine schnelle Intervention sowie die Etablierung von diskriminierungssensiblen Strukturen gefragt. Das Intersektionale Bildungswerk in der Migrationsgesellschaft IBIM e.V. www.ibim.info/bildungsangebote/ bietet sowohl Bildungsangebote für Schüler*innen als auch Beratung und Fortbildung von multiprofessionellen Teams aus intersektionaler Perspektive an.

Beratungs- und Informationsangebote zur Verfügung stellen

Prävention und Intervention gelingt, wenn dementsprechende Angebote allen an der Schule bekannt sind. Indikatoren sind:

- feste Redezeiten der AGs auf Schul- und Gesamtkonferenzen, um über Prävention und Intervention zu informieren
- Klarheit über Verantwortlichkeiten und Sichtbarkeit der Ansprechpartner*innen bei Vorkommnissen
- Vertrauenslehrkräfte und Beauftragte der Schule sind bekannt und gut erreichbar
- barrierefreie Informationen finden sich auf der Website.
- Blogs und Postcasts, die die Themen in der Schulöffentlichkeit verankern.
- Schüler*innen-Vertretungen und Gesamtelternvertretungen sind in die Prävention einbezogen.
- Ansprechpartner*innen bei den Schulpsychologischen und inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ) sind bekannt.

Diskriminierungskritische Unterrichtsentwicklung

Unterricht diskriminierungskritischer gestalten; globalgeschichtliche, politische und ökonomische Ursachen von Diskriminierung behandeln

Wie können Lehrkräfte mit problematischen Materialien umgehen? Wie kann Unterricht diskriminierungskritischer gestaltet werden? Wie können globalgeschichtliche politische und ökonomische Ursachen von Diskriminierung behandelt werden?

Welche Chancen und Risiken ergeben sich, wenn Unterrichtsmaterialien gemeinsam mit Schüler*innen einer Prüfung unterzogen werden? Und wie kann die Schule Prozesse entwickeln, um Materialien eigenständig zu prüfen? Tipps, Hinweise, Kriterien und Perspektiven finden sich zum Beispiel:

- im *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule* (kostenlose E-Pub-Version)
↳ www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/38530-praxisbuch-diskriminierungskritische-schule.html
- in der Broschüre *Bildung für nachhaltige Ungleichheit*:
↳ www.glokal.org/wp-content/uploads/2018/03/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei-Illustrationen-26-03-2013-2.pdf
- auf der digitalen Plattform Bildung2030, einem Gemeinschaftsprojekt in Österreich von Baobab, Forum Umweltbildung, KommEnt, Südwind und Welthaus Graz:
↳ www.bildung2030.at/wp-content/uploads/2020/05/Qualitätskriterien-für-Bildungsmaterialien.pdf
- im Leitfaden Kolonialismus in der Bildungsarbeit vom Eine Welt Netzwerk NRW
↳ www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Kolonialismus-Bildungsarbeit-Einstieg-Anregungen.pdf
- beim 2020 gestarteten Schüler*innen-Projekt Keine Schule ohne Feminismus, siehe offener Brief an die Bundesbildungsministerin und die Schulsenatorin Berlin:
↳ www.keineschuleohnefeminismus.de/_files/ugd/5cd6f1_ce5218201b-be467b8d7c5ef3e4bfde7d.pdf

Inklusion und Antidiskriminierung im Leitbild verankern

Die Entwicklung eines Leitbilds und die Schulprogrammarbeit trägt dazu bei, den Anspruch einer inklusiven und diskriminierungskritischen Schule nach außen zu tragen und im Schulprogramm Wegmarken und Meilensteine darzustellen. Beispiele aus Fairen Schulen:

- Esther Bejarano Schule Hamburg (Leitbild)
↳ <https://www.esther-bejarano-schule.de/schule#leitbild>
- Nelson-Mandela-Schule (Schulleitbild/Schulprogramm)
↳ www.nelson-mandela-schule.net/images/stories/content/723-130-Schulleitbild/Schulprogramm_2020.pdf

Empowerment – Vulnerable Schüler*innen schützen und stärken

Hausaufgabenhilfe/Nachhilfe für benachteiligte Schüler*innen organisieren

Viele Schulen, aber auch außerschulische Organisationen bieten Hausaufgabenhilfe an, manchmal gezielt für benachteiligte Gruppen und Gemeinschaften: so zum Beispiel Each One Teach One ein Verein von und für Schwarze Menschen

↳ www.eoto-archiv.de/nachhilfe-afterschool.

Manche Ganztagschulen haben anstatt der traditionellen Vergabe von Hausaufgaben mehrstündige wöchentliche Studienzeiten mit spezifischen Betreuungsangeboten eingerichtet.

Vernetzung von Eltern fördern

Ein Schulcafé kann ein Ort der Begegnung, des Austauschs, der Vernetzung und des Lernens von Eltern sein, so zum Beispiel an der Clara-Grunwald-Grundschule

↳ www.clara-grunwald-grundschule.de/_rubric/index.php?rubric=CG+Schul-caf%E9

Schüler*innen durch außerschulische und schulische Angebote des Empowerments stärken

Empowerment bezieht sich auf gesellschaftliche benachteiligende oder entrechtende Strukturen sowie die Wirkung von Diskriminierungen auf Individuen und Gruppen. Im Mittelpunkt stehen die Erfahrungen der Menschen sowie ihre vielfältigen Formen des Umgangs mit Normalitätsvorstellungen, Ausschluss, Abwertung und Verletzung. Empowerment in der Schule bedeutet:

- Räume zu haben, in denen Diskriminierungserfahrungen, Schmerz, Wut, Trauer und Verletzung ausgetauscht werden können, Anerkennung gefunden werden kann und die eigene Identität nicht infrage gestellt wird
- sich der eigenen Fähigkeiten bewusst werden, Kraft schöpfen, das eigene Potenzial erkennen und entwickeln zu können
- einen eigenen Umgang mit Diskriminierung zu finden und damit Handlungsspielräume zu erweitern
- sich mit anderen zu vernetzen und zu organisieren, sich gegen Diskriminierung zu wehren und dabei Solidarität zu erleben
- marginalisierte Stimmen und Perspektiven sichtbar zu machen und gemeinsam um Ressourcen und politische Teilhabe zu kämpfen
- Wissen über Struktur und Funktion von Diskriminierung zu erlangen und so Diskriminierung nicht als individuelles Versagen zu sehen, sondern als strukturelles Problem, das angesprochen und verändert werden kann.⁴

Tipps, um geschützte Räume in Schule gestalten, finden sich auch in:

↳ www.vielfalt-entfalten.de/themen/diversitaet-und-empowerment/empowerment-durch-geschuetztere-raeume-an-schulen

4 Siehe Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule (2019), S. 189 ff.

Intervention

Ansprechpartner*innen bzw. Struktur für von Diskriminierung betroffene Schüler*innen

Interne Ansprechpartner*innen an Schule benennen oder auf externe verweisen können

Regeln für den Umgang mit Betroffenen und Dokumentation

Schulen versuchen bei Konflikten oft die Klärung im direkten Gespräch. Dies ist bei Diskriminierungsfällen oft schwierig. Schulen müssen für sich klare Regelungen finden, wie sie mit Beschwerden generell, aber auch diskriminierungssensibel umgehen. Hilfreiche Fragen sind: Gibt es klare, einheitliche Regeln für Beschwerdeverfahren? Ist es möglich, Beschwerden mündlich oder auch anonym zu äußern? Wie gestaltet sich die Dokumentationspraxis der Schule? Gestalten sich die Beschwerdeverfahren für die Betroffenen nachvollziehbar, werden sie mit Nachdruck verfolgt und Lösungen gesucht?

Literatur

Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) (2018): *Schutz vor Antidiskriminierung an Schulen. Ein Leitfaden für Schulen in Berlin*. LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e.V., 62 Seiten.

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2019): *Index für Inklusion, ein Leitfaden für Schulentwicklung*; herausgegeben, neu übersetzt und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Bruno Achermann, Bruno; Amirpur, Donja Maria; Braunsteiner, Luise; Demo, Heidrun; Plate, Elisabeth; Platte, Andrea. 2. aktualisierte Auflage, Beltz Verlag, 224 Seiten

Eltahawy, Mona (2019): *The Seven Necessary Sins for Women and Girls*. Beacon Press, 150 Seiten

Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc, Riecke, Claudia (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz, 171 Seiten

IMPRESSUM

Herausgeberin

EPIZ e.V. – Zentrum für Globales Lernen in Berlin
Amn Sudhaus 2 / 12053 Berlin
www.epiz-berlin.de

Konzept und Redaktion

Matthias Schwerendt, Birgit Brenner, Elke Weißer

Autor*innen

Birgit Brenner, Funda Cabral Semedo, Leah Hanraths, Matthias Schwerendt, Nik Schinzler

Lektorat

Mary Whalen

Titelillustration

Nicole Riegert

Design, Layout und Infografiken

Franziska Becker

Erschienen

2024

Diese Publikation wurde gefördert durch ENGAGEMENT GLOBAL mit Mitteln des BMZ



Mit Mitteln des



Für den Inhalt dieser Publikation ist allein EPIZ e.V. verantwortlich; die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt von Engagement Global gGmbH und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wieder.

Das Programm Faire Schule wird außerdem mit Unterstützung der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe sowie von Brot für die Welt / Evangelischer Entwicklungsdienst durchgeführt. Wir bedanken uns für die finanzielle Unterstützung.

Gefördert durch:



mit Mitteln des
Kirchlichen
Entwicklungsdienstes

Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit	Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe	BERLIN	
--	---	---------------	---

Haftungsausschluss

Dieser Leitfaden enthält viele Hinweise auf Angebote, Materialien und Daten, welche EPIZ e.V. zum Zeitpunkt des Verfassens für verlässlich hält. EPIZ übernimmt trotz sorgfältiger Prüfung keine Gewähr für die Richtigkeit und Vollständigkeit der verlinkten Daten und Materialien. Für die Inhalte aller externer Internetseiten, auf die in dieser Publikation verwiesen wird, ist stets der*die jeweilige Anbieter*in verantwortlich. EPIZ hat die Verweise auf fremde Inhalte daraufhin überprüft, ob durch diese eine mögliche zivilrechtliche oder strafrechtliche Verantwortlichkeit ausgelöst wird. Eine permanente inhaltliche Kontrolle der Verweise auf externe Seiten ist jedoch ohne konkrete Anhaltspunkte einer Rechtsverletzung nicht zumutbar. Wenn EPIZ feststellt oder von anderen darauf hingewiesen wird, dass ein externes Angebot, auf das sie verwiesen hat, eine zivil- oder strafrechtliche Verantwortlichkeit auslöst, wird sie den Verweis auf dieses Angebot unverzüglich aufheben.

Anmerkungen zur Schreibweise in diesem Leitfaden

In den Texten dieses Hefts verwenden wir das sogenannte Gendersternchen und schreiben zum Beispiel „Lehrer*innen“ statt Lehrerinnen und Lehrer. Damit wollen wir nicht nur Männer und Frauen ansprechen, sondern auch alle Menschen jenseits traditioneller Geschlechtsidentitäten.

Nutzungsrechte:

Dieses Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz „Namensnennung-nicht kommerziell 4.0 International“. Der Text der Lizenz ist unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode> abrufbar. Die einzelnen Grafiken und Illustrationen dieser Broschüre können für eigene Zwecke genutzt werden, wenn der Urhebername Franziska Becker bzw. Nicole Riegert, CC BY-SA in der Nähe des Elementes steht. Dies gilt ausdrücklich nicht für den Text Geschlechtergerechtigkeit von Nik Schinzler.



