



SCHUTZ VOR DISKRIMINIERUNG AN SCHULEN



 Ein Leitfaden für Schulen im Land Berlin

Meld dich! Mach was!

ADAS

Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen



Bildung • Umwelt • Chancengleichheit

Autor*innen:

Aliyeh Yegane, Projektleitung ADAS, LIFE e.V.

Haci Halil Uslucan, Professor für Moderne Türkei-Studien, wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Türkei-Studien und Integrationsforschung an der Universität Duisburg-Essen. (Kapitel 2.1, Seite 4)

Juliane Karakayali, Professur für Soziologie, Studiengang Soziale Arbeit (B.A.), MRMA Master of Social Work - Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession an der Evangelische Hochschule Berlin (Exkurs Seite 35)

Meinhard Jacobs, Sybille Volkholz, Martin Brendebach (Kapitel 3.2, Seite 21)

Rechtliche Beratung

Joshua Moir, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Trier, Michael Wrase, Professor für Öffentliches Recht mit den Schwerpunkten Sozial- und Bildungsrecht am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim und am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Redaktion

Barbara Schöler-Macher, Sandra Abed, Amine Taşdan, Marlene Pfau

Wir bedanken uns herzlich für die unterstützende Mitarbeit der Mitglieder des Fachbeirats der Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS):

Dr. Martin Brendebach, Fachreferent für historische und Politische Bildung, SenBJF (Beiratsmitglied 2016 - 2018)

Çiğdem Ipek, Referentin, Arbeitsstab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

Meinhard Jacobs, OSchR a.D., SenBJF, ehemaliger Leiter der Schulaufsicht Neukölln

Prof. Barbara John, Paritätischer Wohlfahrtsverband

Prof. Dr. Juliane Karakayali, Evangelische Hochschule Berlin (Beiratsmitglied 2016 – 2018)

Lorenz Korgel, Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS) des Berliner Senats (Beiratsmitglied 2016 – 2018)

Mekonnen Mesghena, Referent Migration & Diversity, Heinrich-Böll-Stiftung (HBS) (Beiratsmitglied 2016 – 2018)

Thomas Schumann, Schulleiter a.D. Herbert-Hoover-OS (Beiratsmitglied 2016 – 2020)

Regina Ultze, Referatsleiterin, Referat II B – Fächer der Berliner Schule, Rahmenlehrpläne, SenBJF (Beiratsmitglied 2016 – 2018)

Sybille Volkholz, Vorsitzende Fachbeirat inklusive Schule in Berlin

Prof. Dr. Michael Wrase, Universität Hildesheim/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Prof. Dr. Dr. Joachim Willems, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Die Liste der aktuellen Beiratsmitglieder finden Sie auf unserer website: <https://adas-berlin.de/das-projekt/#top>

Hinweis

In diesem Leitfaden wird eine gendersensible Sprache verwendet. Entweder werden geschlechtsneutrale Begriffe (z.B. Lehrkräfte) oder die Schreibweise mit Gendersternchen (z.B. Schüler*innen) verwendet. Das Gendersternchen bezieht Menschen verschiedenen Geschlechts und verschiedener Geschlechtsidentitäten ein.

Vorwort	2
1. Einleitung: Wie kann der Leitfaden genutzt werden?	3
TEIL A	
2. DISKRIMINIERUNG IN SCHULEN: RISIKEN UND FORMEN	4
2.1 Dimensionen von Vielfalt, Stereotype und Vorurteile	4
2.2 Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen in der Bildung	7
TEIL B	
3. HANDLUNGSRAHMEN IN DER SCHULE	10
3.1 Rechtliche Grundlagen des Diskriminierungsschutzes in der Schule	10
3.2 Institutionelle Struktur und Handlungsebenen der Berliner Schulen	21
3.3 Handlungsbereiche für ein Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz	24
3.4 Was können Schulen präventiv gegen Diskriminierung tun?	26
TEIL C	
4. WAS TUN, WENN? HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN ANHAND VON FALLBEISPIELEN	30
4.1 Wenn Schüler*innen Schüler*innen diskriminieren	30
4.2 Wenn Lehrkräfte Schüler*innen diskriminieren	36
4.3 Wenn Schüler*innen Lehrkräfte diskriminieren	41
4.4 Wenn Lehrkräfte Eltern diskriminieren	44
4.5 Benachteiligende Schulregelungen und Verfahren mit erhöhtem Diskriminierungspotential	48
TEIL D	
5. Serviceteil	56
5.1 Checkliste: Elemente eines Schulkonzepts zum Diskriminierungsschutz	56
5.2 Link- und Literaturliste	57
Impressum	64

Vorwort

Ein Grundschüler mit einem nicht Deutsch klingenden Namen beschwert sich: „Die aus meiner Klasse, besonders die Mädchen machen immer Witze über meinen Namen. Sie machen das so lange, bis ich richtig sauer werde. Dann gehen sie zur Lehrerin und beschweren sich über mich. Die Lehrerin gibt jedes Mal mir die Schuld und nur ich bekomme Ärger.“ Auf einer Gesamtschule outet sich ein trans* Schüler und ist deshalb immer wieder Ziel von verbalen Angriffen und Beleidigungen. Schüler*innen ärgern ihre afghanische Mitschülerin mit Sprüchen, wie: „Bei dir müssen wir aufpassen, du lässt bestimmt bald eine Bombe hochgehen!“. In der Schule wird ein Buch im Deutschunterricht gelesen, in dem das N-Wort vorkommt. Der Deutschlehrer spricht über das Buch und verwendet das N-Wort dabei mehrmals.¹ Dies sind Schilderungen aus dem Schulalltag – sind es auch vier Fälle von Diskriminierung? Nicht nur Lehrkräften, Schulleitungen und Pädagog*innen fällt es schwer, dies zu entscheiden. Dabei kann das Ziel einer inklusiven Schule, in der grundlegende Menschenrechte geachtet werden und Menschen einander mit Respekt begegnen, nur erreicht werden, wenn auftretende Diskriminierung bewusst wahrgenommen und entsprechend bearbeitet wird.

Damit sind die Beweggründe umrissen, die LIFE Bildung, Umwelt, Chancengleichheit dazu motivierten, ein Projekt zu initiieren, das sich dieser Thematik widmet. Seit September 2015 und noch bis Dezember 2020 führen wir, finanziert durch die Lottostiftung Berlin, das Modellprojekt ADAS (Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen) durch. In diesem Zeitraum konnten wir diskriminierungssensible Beratung und Begleitung anbieten und dabei vielfältige Erfahrungen sammeln, mit denen der Diskriminierungsschutz an Schulen gefördert und weiterentwickelt werden kann. Dank der finanziellen Förderung durch das Land Berlin kann die gute Arbeit von ADAS, nach dem Auslaufen der Modellphase, nun gezielt fortgesetzt und weiter ausgebaut werden. Darüber freuen wir uns sehr.

In der gemeinsamen Arbeit mit schulischen und außerschulischen Partner*innen und unterstützt durch einen fachlichen Beirat, hat das Projekt in den letzten Jahren wirkungsvoll dazu beigetragen, Schulen für die Wahrnehmung der Problematik zu sensibilisieren und vorhandene Diskriminierung gezielt abzubauen. Ein zentrales Ergebnis unserer Arbeit im Modellprojekt ist der vorliegende Leitfaden, der erarbeitet wurde, um Schulen auf diesem Weg zu unterstützen. Die erste Auflage war schon bald nach ihrem Erscheinen 2018 vergriffen. Durch die finanzielle Förderung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie kann nun eine zweite Auflage gedruckt werden.

Da es in der Zwischenzeit wesentliche Änderungen in der Gesetzeslage gab und die Verabschiedung eines Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG) die Stärkung des Diskriminierungsschutzes an Berliner Schulen erfordert, wurde in dieser zweiten Auflage der rechtliche Grundlagenteil (Teil B, Kapitel 3.1) überarbeitet. Wir wünschen auch der zweiten korrigierten Auflage des Leitfadens positive Resonanz und den Lesenden viele Anregungen und Impulse.

LIFE Bildung, Umwelt, Chancengleichheit e.V.
Geschäftsführung Mara Höhl
Berlin im November 2020

¹ Alle Fallbeispiele, in denen keine (andere) Quelle angegeben ist, sind Meldungen und Diskriminierungsfälle, die in der Anlauf- und Beratungsstelle Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) eingegangen sind.

Einleitung:

Wie kann der Leitfaden genutzt werden?

Schulen haben den Anspruch, allen Kindern und Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zur schulischen Bildung zu ermöglichen und gegen Diskriminierung vorzugehen. Diese Verpflichtung der Schule ergibt sich aus den Menschenrechten, dem Grundgesetz und der landesrechtlichen Regelungen. Im Berliner Schulgesetz ist in § 2 Abs. 1 festgeschrieben: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen 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.“ Die gesetzlichen Vorgaben sind eindeutig: Diskriminierung ist verboten und Schulen sind verpflichtet, Schüler*innen vor Diskriminierungen zu schützen.

Der Leitfaden richtet sich an **Schulleitungen, Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Schulaufsichten, SIBUZ, aber auch an andere Personen in und um Schulen, wie Eltern- und Schüler*innenvertretungen, Elternvereine, Mitarbeitende in der außerschulischen Bildung oder anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen**. Er soll sie dabei unterstützen, Diskriminierungsfälle besser als solche zu erkennen und in den jeweiligen Fällen ihre professionelle Handlungskompetenz stärken. Hierdurch können sie einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung des rechtlichen Schutzes vor Diskriminierung in der Alltagspraxis ihrer Schule leisten.

Den **Bezugsrahmen des Leitfadens** bilden, neben den gesetzlichen Grundlagen und der schulpraktischen Orientierung Impulse aus Wissenschaft und Bildungsforschung sowie das interdisziplinäre Erfahrungswissen zahlreicher schulischer Akteur*innen aus Schulverwaltung, von Lehrkräften, aus Wissenschaft und Selbstorganisationen, die im Rahmen der verschiedenen Fachgremien der Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz (ADAS) einbezogen waren. Zudem wurde die Erstellung des Leitfadens fachlich durch die Mitglieder des interdisziplinär besetzten Fachbeirats der Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz intensiv begleitet. Einzelne Beiträge wurden von weiteren Expert*innen verfasst.

Der Leitfaden besteht aus **drei farblich unterschiedenen Hauptteilen**, die unabhängig voneinander gelesen werden können:

Der **Teil A (Kapitel 2)** gibt eine allgemeine Einführung in das Thema. Es werden Bedeutung und Zusammenhänge zwischen Vorurteilen, Stereotypen und Diskriminierung im Kontext des Umgangs mit Diversität und Heterogenität in Schulen dargestellt. Der Psychologe und Migrationsforscher Haci-Halil Uslucan führt in den wissenschaftlichen Forschungsstand zu den Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen in Schulen ein.

In **Teil B (Kapitel 3)** wird der rechtliche und institutionelle Handlungsrahmen im Feld des Diskriminierungsschutzes für Berliner Schulen dargestellt sowie die Handlungsebenen, auf denen Schulleitungen, Lehrkräfte und Pädagog*innen aktiv werden können.

Konkrete Handlungsempfehlungen anhand exemplarischer Diskriminierungsfälle zu verschiedenen in Schulen vorkommenden Diskriminierungskonstellationen finden sich in **Teil C (Kapitel 4)**.

Teil D (Kapitel 5) bietet als Serviceteil eine Checkliste und Hinweise auf wichtige Literatur und Links.

2. Diskriminierung in Schulen: Risiken und Formen

2.1 Diversität in Schulen und Diskriminierungsdimensionen

Voraussetzung für eine inklusive Schule, die Diversität anerkennt und wertschätzt, ist die Wahrnehmung von und der professionelle Umgang mit Diskriminierung. Dies bezieht sich in erster Linie 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. In der Heterogenität nicht ein Problem, sondern eine selbstverständliche Voraussetzung für das Zusammenleben und Zusammenlernen zu sehen, ist eine notwendige Grundhaltung für alle Beteiligten.

Die Klassenräume werden heterogener und Berliner Schulen sind von Diversität geprägt. Hierbei wirken vielerlei Unterscheidungskriterien, und die Klassifizierung von Menschen entlang bestimmter Kriterien ist eine alltägliche Handlung – auch in Schulen: Beispielsweise werden Schüler*innen aufgrund ihres Aussehens, ihrer Persönlichkeit und ihres Verhaltens unterschiedlich wahrgenommen: als groß oder klein, blond oder schwarzhaarig, körperlich agil oder eher ruhig, humorvoll oder ernst, laut oder leise oder früh- oder spätpubertierend. Aus diesen Unterschieden ergeben sich unterschiedliche Umgangsweisen, und Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte reagieren im Umgang mit jedem Kind, jedem Jugendlichen anders.

Zur bestmöglichen Förderung und Entfaltung aller Potentiale ist es pädagogisch geboten, die jeweilige Individualität jeder Schülerin und jedes Schülers im Blick zu haben. Individualisierte und selbstorganierte Lernformen sind wichtige Methoden, um dieser Diversität der Schülerschaft angemessen gerecht werden zu können. Wenn allerdings die wahrgenommenen Unterscheidungsmerkmale dazu führen, dass auf Grundlage negativer Wertungen und Stereotypen über eine soziale Gruppenzugehörigkeit² und ohne sachliche Rechtfertigung, Schüler*innen unterschiedlich behandelt werden, dann handelt es sich um eine Diskriminierung. Zum Beispiel: ein Lehrer, der einen Schüler auffordert, seinen Müll auf dem Schulhof in den Mülleimer und nicht auf den Boden zu werfen, handelt nicht diskriminierend. Wenn er aber seine Aufforderung einbettet in Sätze wie: „Typisch Türken. Bei Dir zu Hause werfen auch immer alle den Müll auf den Hof!“ dann ist das diskriminierend, weil er das negative Verhalten als „typisch türkisch“ darstellt.

Es ist dabei kein Zufall, welche Merkmale in einer Gesellschaft mit negativen Stereotypen verknüpft sind. Hier spiegeln sich historisch gewachsene, gesellschaftliche Bewertungen und Machtstrukturen wider bzw. der Status, der Menschen mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen oder Zugehörigkeiten in einer Gesellschaft zugeschrieben wird.

Die Dimensionen von Vielfalt in Schulen können verschiedenen Ebenen zugeordnet werden (siehe nebenstehende Graphik): Die **primären Diversitätsdimensionen** bestimmen wesentlich die Persönlichkeit eines Menschen. Diskriminierungen, die an diese Merkmale oder Kategorien anknüpfen, verletzen die Würde eines Menschen im besonderen Maße und gelten darum menschenrechtlich als besonders schützenswert. Entsprechend stark ist hier der gesetzliche Diskriminierungsschutz. Deswegen wird auch von den **geschützten Merkmalen, von Diskriminierungsmerkmalen, -kategorien oder -gründen**

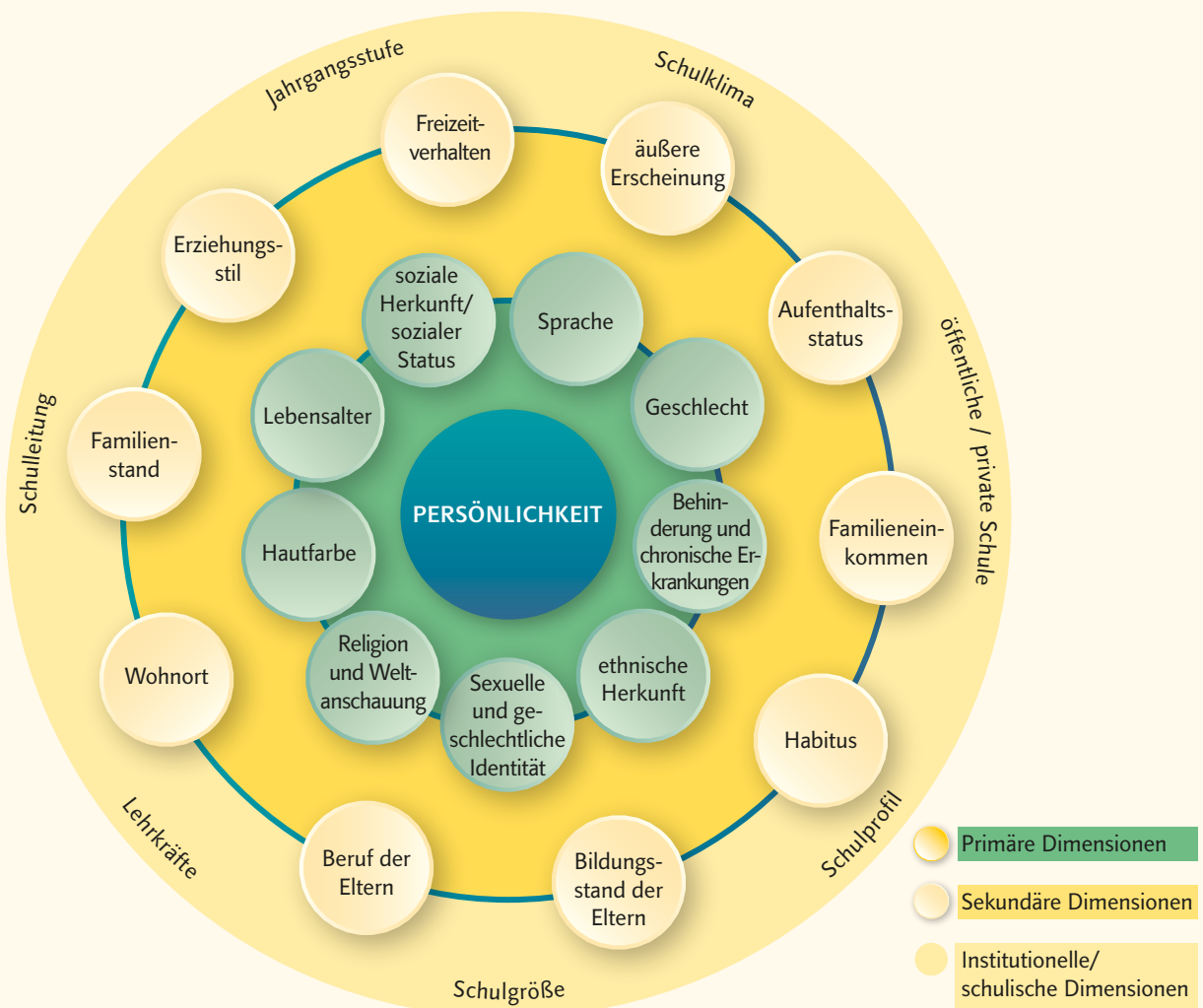
² Von Stereotypen wird dann gesprochen, wenn Eigenschaften oder Verhaltensweisen wiederholt bestimmten Gruppen zugeschrieben werden, sodass diese Kategorie unweigerlich mit festen Vorstellungen und Urteilen verknüpft wird. Diese Bewertungs- und Zuschreibungsprozesse werden in der Regel stark von den vorherrschenden Meinungen, die vor allem über die Medien transportiert werden, beeinflusst. Aus dem Stereotyp wird dann ein Vorurteil, wenn sich die stereotypen Überzeugungen mit Emotionen, wie einem Bedrohungsgefühl, verbinden und mit dem Vorurteil die eigene Be- und Abwertung von bestimmten Gruppen begründet wird, siehe: Schmid Mast et al. 2008.

gesprochen (siehe hierzu Diskriminierungsdimensionen Seite 10).³ In Bezug auf Schulen spielen aber auch weitere Unterscheidungsmerkmale eine Rolle und können zu Ausgrenzung und Nachteilen führen, wie beispielsweise der Familienstand der Herkunftsfamilie von Schüler*innen: zum Beispiel, wenn die Mutter alleinerziehend ist oder das Kind aus einer Großfamilie kommt, der Aufenthaltsstatus oder das schulische Engagement der Eltern/Sorgeberechtigten.

Neben den personenbezogenen Merkmalen von Schüler*innen, spielt auch die institutionelle Ebene eine Rolle, da es große Unterschiede zwischen Schulen gibt: beispielsweise hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaft, des Lehrerkollegiums und Schulpersonals, der Ressourcen und Ausstattung der Schule oder der Führungskompetenz der Leitung. Diese, über die Kerndimensionen hinausgehenden Merkmale, werden als **sekundäre und institutionelle Diversitätsdimensionen** bezeichnet. Zwischen vielen der Merkmale auf diesen beiden Ebenen besteht ein enger Zusammenhang, auch wenn diese nicht explizit als geschützte Merkmale gelten und Kerndimensionen sind. So sind der Habitus und das Freizeitverhalten stark geprägt durch Schichtzugehörigkeit und Kultur. Es oft von der sozialen Herkunft und dem Bildungsgrad der Eltern ab, in welchem Stadtteil ein Kind aufwächst und zur Schule geht.

DIVERSITÄTSDIMENSIONEN IN DER SCHULE

Angelehnt an Gardenschwartz/Rowe und Loden/Rosener



3 Wenn in Rechtstexten von 'Merkmalen' oder 'Gründen' gesprochen wird, dann ist damit nicht gemeint, auch wenn die diskriminierenden Vorstellungen oder Handlungen an diese anknüpfen, dass Merkmale oder Eigenschaften von Menschen ein legitimer Grund für Ungleichbehandlung sind. Um diesem Missverständnis vorzubeugen, verwenden wir den Begriff Diskriminierungskategorien (ADS 2014:35).

DER EINFLUSS VON (UN-)BEWUSSTEN VORURTEILEN, STEREOTYPEN UND MIKROAGGRESSIONEN

Forschungsergebnisse aus Psychologie und Neurowissenschaften zeigen, dass Stereotype gegenüber unterschiedlichen sozialen Gruppen automatisch und innerhalb weniger Millisekunden aktiviert werden und wir uns der eigenen stereotypen Wahrnehmung und Vorurteilen oft nicht bewusst sind (Schmid et al. 2008). Darum sind unbewusste negative Stereotypisierungen in der Gesellschaft so weit verbreitet, dass sie auch bei Personen, die sich nie negativ über bestimmte Gruppen äußern oder Vorurteile gar aktiv zurückweisen und sogar bei Angehörigen der stigmatisierten Gruppen selbst zu finden sind. Zum Beispiel, wenn ein Lehrer, obwohl er sich für mehr soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit einsetzt, einem Schüler aus einer seit mehreren Generationen von Transferleistungen lebenden Familie, trotz guten Notenschnitts, doch keine Übergangsempfehlung für ein Gymnasium gibt und damit die Chance auf eine höhere Bildung verwehrt. Oder wenn verinnerlichte Vorurteile darüber, dass Frauen grundsätzlich schlechter in Mathematik und Naturwissenschaften sind, eine Schülerin davon abhalten, Mathematik als Leistungsfach in der Oberstufe zu wählen. Eine aktuelle Studie belegte, dass Mädchen ihre Anstrengungen und Leistungen in Mathematik an die Erwartungen ihres Umfelds anpassen. Je traditioneller die Einstellungen der Lehrkräfte sind, desto stärker fallen entsprechend die Unterschiede der Mathematikleistungen zu Ungunsten von Mädchen aus (Salikutluk et al. 2017).

Die Auswirkungen von solchen latenten, unbewussten negativen Stereotypen auf unser Verhalten sind gut erforscht. Neurowissenschaftliche und psychologische Forschungsergebnisse zeigen, dass Stereotype gegenüber unterschiedlichen sozialen Gruppen automatisch und innerhalb weniger Millisekunden aktiviert werden. Diese latenten, unbewussten negativen Stereotypen können so auch ungewollt unsere Reaktionsweisen wie Körpersprache, Mimik und Kommunikationsverhalten mit Angehörigen von bestimmter Gruppen beeinflussen (Banaji et al. 2015).

IAT - SELBSTTEST ZU UNBEWUSSTEN VORURTEILEN

Zur Messung von unbewussten stereotypen Einstellungen hat ein internationales Forscher*innenteam der Harvard University, University of Virginia und University of Washington den Impliziten-Assoziations-Test (IAT) entwickelt. Mit diesem Selbsttest können Sie online eigene unbewusste Einstellungen zu Diversity-Dimensionen messen.

Ein deutschsprachiger Test wird von der Harvard University gehostet und in Deutschland von Prof. Schnabel an der Humboldt-Universität Berlin betreut: <https://implicit.harvard.edu/implicit/germany/>

In vielen Fällen ist die Diskriminierung nicht offensichtlich und auch für die Betroffenen schwer zu erkennen, da sie sich in subtilen Formen von Stereotypisierung und Mikroaggressionen äußert. Sogenannte Mikroaggressionen sind immer wieder auftretende alltägliche Äußerungen und Verhaltensweisen, die einer anderen Person, aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, subtil kränkende, abwertende, feindliche und ausgrenzende Botschaften vermittelt. Mikroaggressionen basieren meistens auf unbewussten Stereotypen und können sich beispielsweise durch nonverbales Verhalten (Mimik, Blickkontakt oder beim Lächeln) oder in einen herablassenden, kühlen Tonfall im Gespräch, mangelnde Aufmerksamkeit und Sensibilität oder besondere Grobheit im Umgang ausdrücken. Es handelt sich dabei um subtile Formen der Herabsetzung, die der/m Täter*in nicht einmal selbst bewusst sein müssen (Sue 2007). Wenn etwa eine in Deutschland geborene Schülerin nichtweißer Hautfarbe danach gefragt wird, woher sie kommt, wird ihr damit unterschwellig vermittelt, dass sie keine Deutsche ist und auch nicht sein kann. Oder wenn einem türkeistämmigen Jungen nachdem er das Abitur mit einer guten Note bestanden habe, gesagt wurde, das sei für einen Türken eine besonders gute Leistung auf die er stolz sein könne, unterliegt der Aussage die subtile Botschaft: zu guten Schulleistungen seien Türk*innen generell nicht in der Lage und er sei eine Ausnahme, die diese Regel bestätige. Da Mikroaggressionen so sehr Teil der Alltagskommunikation sind, sind sie schwer wahrnehmbar und für Betroffene kaum ansprechbar.

2.2 Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen in der Bildung

*Haci-Halil Uslucan*⁴

Um dem eigenen pädagogischen Auftrag in Schulen gerecht zu werden, jeder Schülerin und jedem Schüler die bestmögliche Entwicklung und bestmöglichen Abschlüsse zu ermöglichen sowie den negativen Effekten der Diskriminierung entgegenzuwirken, ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte und Pädagog*innen Wissen zu Auswirkungen von Diskriminierungserlebnissen für die Betroffenen haben. Im Folgenden wird ein Überblick zu den zentralen wissenschaftlichen Erkenntnissen hierzu gegeben. Studien haben in den letzten Jahren gezeigt, dass Nachkommen von Migrant*innen schlechtere Schulleistungen aufweisen als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Es wurden verschiedene Erklärungsversuche, angefangen von den mangelnden Deutschkenntnissen, der mangelnden Förderkultur des deutschen Schulsystems bis hin zum sozioökonomischen Status, herangezogen. Dabei wurde der Einfluss von Diskriminierungserleben auf schulische Leistungen bislang in Deutschland noch zu wenig berücksichtigt. Mithilfe sozial-psychologischer Befunde zu Erwartungseffekten und den Wirkungen des sogenannten „stereotype threat“ kann ein Teil der kognitiven Leistungsunterschiede dieser sowie anderer von Diskriminierung betroffener Schüler*innengruppen erklärt werden. Stereotype können die Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf zwei Wegen beeinflussen: erstens darüber, dass die Lehrkräfte sich im Unterricht ihnen gegenüber anders verhalten und zweitens darüber, dass Kinder und Jugendliche sich selbst von Stereotypen bedroht fühlen.

ERWARTUNGSEFFEKTE

Wenn Lehrkräfte für einen Teil der Schüler*innen Leistungserwartungen haben, die geringer als ihre tatsächlichen Leistungen ausfallen, können diese Erwartungen das Verhalten der Schüler*innen beeinflussen. Seit den 1960er Jahren belegen Studien, dass die Erwartungen von Lehrenden mit der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen im Zusammenhang steht; diese entweder wie selbsterfüllende Prophezeiungen hemmen oder auch fördern können.

Forschungsarbeiten zeigten, dass Lehrkräfte für Kinder mit Migrationshintergrund zum Teil unabhängig von den tatsächlichen Leistungen und Fähigkeiten geringere schulische Kompetenzen erwarten. Auch der **sozioökonomische Hintergrund des Kindes beeinflusst** die Lehrer*innenwartungen. Eine aktuelle Studie (SVR 2018) zeigt, dass in der Lehrerschaft, obwohl diese im Vergleich zur Mehrheit der Gesamtgesellschaft liberaler eingestellt ist, negative Stereotype gegenüber bestimmten ethnischen und religiösen Herkunftsn bestehen. So hielten 15% der befragten Lehrkräfte Muslime für aggressiver und nur 61% meinten, Muslime seien genauso bildungsorientiert wie Nichtmuslime, obwohl die hohe Bildungsaspiration, z.B. in türkeistämmigen Familien wissenschaftlich belegt ist. Auch zeigte sich, dass Lehrkräfte in Bezug auf türkeistämmige Kinder im Schnitt geringere Leistungserwartungen als bei Kindern ohne Migrationshintergrund haben, selbst wenn sie über dieselben Fähigkeiten verfügen. Diese unterschiedlichen Leistungserwartungen bestimmen das Verhalten im Unterricht, indem Lehrkräfte beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund seltener als ihre Mitschüler*innen aufrufen und sich weniger lange mit ihnen beschäftigen.

DIE BEDROHUNG DURCH STEREOTYPE (STEREOTYPE THREAT)

Wenn Schüler*innen wahrnehmen, dass sie zu einer negativ stereotypisierten Gruppe gehören, erbringen sie schlechtere Leistungen, sind weniger motiviert und wenden sich eher von der Schule ab als ihre Mitschüler*innen, die sich nicht so wahrnehmen. Dieses Phänomen wird als „stereotype

⁴ Siehe vertiefend zu diesem Kapitel: Uslucan et al. 2012 und SVR 2017.

threat“ bzw. Bedrohung durch Stereotype umschrieben. Stereotype threat-Effekte wurden in den USA bei einer Vielzahl von Untersuchungen empirisch nachgewiesen. Beispielsweise zeigte eine experimentelle Untersuchung mittels eines mündlichen Tests, dass die Leistungen von afroamerikanischen und weißen Studierenden unterschiedlich ausfielen, da die meisten Afroamerikaner*innen Angst davor hatten, dass ihre Leistungen die bestehenden negativen kulturellen Stereotype bestätigen könnten. Die Angst vor diesen Stereotypen führte dazu, dass sie in der Tat schlechtere Ergebnisse als die weißen Studierenden zeigten.

Die situative Aktivierung negativer, leistungsbezogener Stereotype bei den von den Stereotypen betroffenen Gruppenmitgliedern führt tatsächlich zu Leistungseinbußen. Afroamerikanische Studierende, die ihre Ethnizität vor der Bearbeitung eines verbalen Leistungstest angeben mussten, hatten schlechtere Testleistungen als Afroamerikaner*innen, die ihre Ethnizität nicht vor der Testbearbeitung angeben mussten. Allein die Angabe der Ethnizität kann also das negative Stereotyp, das über Afroamerikaner*innen besteht, aktivieren. Dieser Effekt ließ sich auf verschiedene von Diskriminierungen betroffene Gruppen übertragen. Beispielsweise wurde die Auswirkung von Fernsehwerbung mit stereotypen Inhalten auf die mathematischen Leistungen von Frauen untersucht. Studentinnen, die vor einer Mathematikprüfung Fernsehwerbungen mit Stereotypen über Frauen und Mathematik angesehen hatten, erzielten wesentlich schlechtere Ergebnisse als die männlichen Studierenden. Bei den Frauen, die sich keine stereotypen Werbungen ansahen, gab es keine signifikanten Leistungsunterschiede zu den Männern. Ähnliche Wirkungen belegen Untersuchungen für den Zusammenhang von Stereotypen und Leistungen für Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischen Status.

Die Bedrohung durch Stereotype wirkt sich kurzfristig wie in den oben beschriebenen Experimenten auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit aus. Langfristig kann sie die erfolgreiche Bildungsteilhabe verhindern, da die Bildungs- und Leistungsmotivation sowie die Identifikation mit der Schule abnehmen. Ein Grund dafür liegt in der Verschiebung der selbstwertrelevanten Domänen bei den Personen, die von der Bedrohung durch Stereotype betroffen sind. Um den Selbstwert, der durch schulische Misserfolge beeinträchtigt ist, zu schützen, entwickeln die Betroffenen ein Selbstkonzept, das immun gegen Stigmatisierung aufgrund negativer schulischer Leistungen ist. Die Bewertung im schulischen Bereich verliert dadurch ihre Bedeutung für den Selbstwert und die Identität. Stattdessen wächst die Bedeutung und Identifikation mit alternativen Bereichen, wie etwa außerschulischen Peergroups, in denen die eigene Identität nicht als Barriere zu Erfolg und Anerkennung erlebt wird.

Die geringere Identifikation mit schulelevanten Bereichen ist somit eine Reaktion auf den Druck, der durch die Bedrohung durch Stereotype entsteht. Sie hat die Funktion, den Selbstwert aufrecht zu erhalten und zu schützen. Unabhängig von der Existenz negativer Stereotypen spielt ihre Wahrnehmung und die Identifikation mit der Gruppe, die von diesen negativen Stereotypen betroffen ist, eine entscheidende Rolle für die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

AUSWIRKUNG VON DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN AUF DIE GESUNDHEIT

Neben den beeinträchtigenden Auswirkungen von Stereotypen und Diskriminierungserfahrungen auf die Leistungsfähigkeit sind auch deren negative Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit wissenschaftlich belegt. Beispielsweise zeigen Studien, dass Rassismus bei Afroamerikaner*innen einen signifikanten Stressor bildet und der Einfluss von internalisierten negativen Stereotypen zu einem geringeren Selbstwertgefühl führt. Ethnische Diskriminierung kann bei People of Colour⁵ traumatische Reaktionen hervorrufen.

⁵ People of color (Singular: person of color) ist ein Begriff aus dem anglo-amerikanischen Raum für Menschen, die gegenüber der Mehrheitsgesellschaft als nicht-weiß bzw. ethnisch der deutschen Gesellschaft nicht zugehörig gelten und wegen diesbezüglichen Zuschreibungen („Sichtbarkeit“) alltäglichen, institutionellen und anderen Formen des Rassismus ausgesetzt sind.

Darüber hinaus können sowohl herablassende, kühle oder verbale Gespräche als auch nonverbales Verhalten, das sich im Tonfall, beim Blickkontakt oder beim Lächeln ausdrückt, die Gesundheit beeinträchtigen. In einem Experiment wurde nachgewiesen, dass bspw. Kopftuchträgerinnen beim Bewerbungsgespräch eher von subtilen Formen interpersonaler Diskriminierung betroffen sind als von formaler Diskriminierung. Solche subtilen Formen interpersonaler Diskriminierung belasten die psychische Gesundheit mehr als offene Diskriminierung und können Symptome wie Depressionen und Angst hervorrufen. Im Unterschied zu offensichtlicher Diskriminierung, die einfach als irrationale Verhaltensweise der Gegenseite zu interpretieren ist, wird die subtile Diskriminierung jedoch als Verschulden der eigenen sozialen Rolle angesehen.

Tägliche Stressfaktoren (daily hassles), wie Benachteiligungen und Herabsetzungen können sich negativ auf die Lebenszufriedenheit auswirken. Das zeigte eine Studie zu den psychosozialen Belastungen auf die Lebenssituation türkeistämmiger Mütter. Auch für Schüler*innen, die ein Großteil ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen, bedeuten in der Schule erlebte Bedrohungen durch Stereotype und Diskriminierungserfahrungen tägliche Stressfaktoren, die neben ihrer Lernmotivation und Leistungsfähigkeit auch ihre Lebenszufriedenheit beeinträchtigen. Die täglichen schulischen Anforderungen können dadurch als große Belastung empfunden werden. In einer interkulturell vergleichenden Jugendstudie wurde festgestellt, dass für die türkeistämmigen Jugendlichen die wahrgenommene Diskriminierung ein signifikantes, dem Wohlbefinden abträgliches Risiko darstellte. Gerade diskriminierte Schüler*innen mit Migrationshintergrund hatten dort ein deutlich unterdurchschnittliches Wohlbefinden. Insofern fällt der Schule eine wichtige pädagogische Aufgabe zu: Durch Abbau von Diskriminierung kann sie das Wohlbefinden ihrer Schüler*innen fördern.

WIE LÄSST SICH DER EFFEKT DER BEDROHUNG DURCH STEREOTYPE BESEITIGEN?

Wissenschaftlich nachgewiesen werden konnten nicht nur die Auswirkungen von Stereotypen und Diskriminierungserleben, sondern auch die Möglichkeit, diesen Effekt umzukehren. Es zeigte sich, dass Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte bereits mit kleinen Interventionen, den durch Stereotype verzerrten Erwartungen entgegenwirken, die Lernmotivation und die Schulleistungen benachteiligter Schüler*innen verbessern und dadurch verinnerlichte negative Stereotype reduzieren konnten. Zum einen können sie ihre eigenen Erwartungen reflektieren und weitere Bezugspersonen für die Wirkung von Erwartungshaltungen sensibilisieren. Zum anderen können sie in ihren Klassen konkrete Interventionen anwenden, die die Wirkung der Bedrohung durch Stereotype auf das Unterrichtsverhalten und die Schulleistungen abmildern.

Eine Methode ist das Aufzeigen von erfolgreichen Rollenbildern aus der eigenen Gruppe. Die Gruppenmitglieder erkennen dadurch, dass ihre soziale Situation und ihre Fähigkeiten veränderbar sind. Eine weitere, auf ihre Wirksamkeit hin wissenschaftlich erforschte und für den Schulunterricht geeignete Methode ist die von Elliot Aronson entwickelte 'Jigsaw' oder Gruppenpuzzle-Methode.

Ferner bilden auch sogenannte „wise“ Interventionen eine probate Möglichkeit. Eine solche Intervention wurde im Forschungsprojekt „Wider die Stereotypisierungen: Bessere Schulleistungen durch Selbstbestätigung“ an 11 Berliner Schulen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Die Ergebnisse zeigen: Wenn türkei- und arabischstämmige Schüler*innen sich mit Themen auseinandersetzen, die für sie selbst wichtig und positiv besetzt sind, erbringen sie unmittelbar nach der Intervention und selbst noch acht Wochen später in einem Mathematiktest bessere Leistungen als ihre Mitschüler*innen aus derselben Herkunftsgruppe.

3. Handlungsrahmen in der Schule

3.1 Rechtliche Grundlagen des Diskriminierungsschutzes in der Schule

Da sich das Verständnis dessen, was als Diskriminierung verstanden wird, in einem weiten Spannungsfeld von Benachteiligungen, Vorurteilen, Privilegien, gesellschaftlicher Chancenungleichheit und letztendlich unterschiedlichen individuellen Wahrnehmungen und Sensibilitäten bewegt, fällt es nicht nur Lehrkräften, Schulleitungen und Pädagog*innen, sondern auch Betroffenen selbst oft schwer, jeweils zu entscheiden, ob es sich im Einzelfall um eine Diskriminierung handelt. Zudem bewegt sich das tägliche pädagogische Handeln von Schulleitungen, Lehrkräften und schulischem Personal und anderen Akteur*innen im Rahmen vielfältiger Bezüge. Hierzu gehören neben fachlichen und pädagogischen Kenntnissen immer auch schulrechtliche Grundlagen. Die in der Schule geltenden Gesetze bilden den Rahmen ihres Handelns. Um entsprechend der rechtlichen Vorgaben Diskriminierungsschutz in Schulen gewährleisten zu können, sind Wissen und ein Verständnis dafür wichtig, was als Diskriminierung anzusehen ist und an welche rechtliche Verpflichtungen und Verbote Schulen im Kontext des Diskriminierungsschutzes gebunden sind.

Die folgende Darstellung der rechtlichen Grundlagen des Diskriminierungsschutzes sowie der schulorganisatorischen Vorgaben soll nicht als staatliche Begrenzung und Einengung von schulischer Handlungsfreiheit verstanden werden. Vielmehr ergeben sich hieraus vielerlei Gestaltungsmöglichkeiten für die Schulen, selbst aktiv zu werden, den Diskriminierungsschutz an der eigenen Schule umzusetzen und als festen Bestandteil des eigenen Schulprofils zu verankern. Hierzu werden in Teil C konkrete Handlungsempfehlungen zu typischen Diskriminierungsfällen vorgestellt.

GRUNDLAGEN DES ANTIDISKRIMINIERUNGSRECHTS

Für das Land Berlin gilt seit Juni 2020 mit dem in Kraft treten des Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG), dass kein Mensch im Rahmen öffentlich-rechtlichen Handelns und damit auch in der Schule aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen Zuschreibung, der Religion und Weltanschauung, einer Behinderung, einer chronischen Erkrankung, des Lebensalters, der Sprache, der sexuellen und geschlechtlichen Identität sowie des sozialen Status diskriminiert werden darf (§ 2 LADG).

Das LADG reiht sich in eine Reihe von internationalen und nationalen Bestimmungen zum Antidiskriminierungsrecht. Hervorzuheben sind dabei auf nationaler Ebene der verfassungsrechtliche Anspruch auf Gleichbehandlung in Form des allgemeinen Gleichbehandlungsgrundsatzes in Art. 3 Abs. 1 GG und dem speziellen Diskriminierungsverbot in Art. 3 Abs. 3 GG und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG).

Das AGG ist seit 2006 in Kraft und schützt vor Diskriminierung im privatrechtlichen Kontext, insbesondere vor Diskriminierung durch den Arbeitgeber. Im Bildungsbereich umfasst das Diskriminierungsverbot des AGG Diskriminierungen dann, wenn sie Lehrer*innen, verwaltungstechnische Mitarbeiter*innen, Lehramtsreferendar*innen und Personen, deren Beschäftigungsverhältnis mit dem Staat sich erst anbahnt (Bewerber*innen) betreffen. Zudem entfaltet das AGG Anwendung gegenüber Privatschulen und Kindertagesstätten und wirkt dort im Verhältnis zwischen Schulträger und Schüler*innen sowie den Erziehungsberechtigten. Für den Bereich der öffentlichen Schulen gelten

neben den menschen- und verfassungsrechtlichen Normen auf Landesebene vor allem die Regelungen des Berliner Schulgesetzes (SchulGBln) und des Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG). Laut des Berliner Schulgesetzes sind die Schulen dazu verpflichtet, Schüler*innen vor Diskriminierungen zu schützen (§ 4 Abs. SchulGBln 2 Satz 4). Das LADG verstärkt den Schutz, da sich hiermit alle Berliner Schüler*innen, Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte gegen Diskriminierung an Schulen u.a. mit einem justiziablen Schadenersatzanspruch wenden oder einen Anspruch mithilfe eines Antidiskriminierungsverbands geltend machen können. Der Schadenersatzanspruch bei nachgewiesener Diskriminierung erstreckt sich auch auf Schäden bei Personen, die in einem engen persönlichen Näheverhältnis zu der diskriminierten Person stehen, wie Eltern oder Geschwister („assozierte Diskriminierung“). Eltern können damit z.B. auch die Kosten für die eigene psychologische Behandlung oder für eine rechtliche Beratung als Schadenspositionen geltend machen, auch wenn nicht sie selbst, sondern eines ihrer Kinder in der Schule diskriminiert wurde (§ 8 Abs. 3 LADG).

DISKRIMINIERUNGSDIMENSIONEN UND GESCHÜTZTE MERKMALE

Die wörtliche Übersetzung aus dem Lateinischen „discriminare“ bedeutet zunächst nur „trennen“ oder „unterscheiden“. Zur benachteiligenden Diskriminierung wird eine Unterscheidung dann, wenn sie mit Würdeverletzungen, Benachteiligung und Verweigerung von chancengleicher Teilhabe in der Gesellschaft einhergeht. Viele Abwertungs- und Ungerechtigkeits Erfahrungen werden im Schulalltag als Diskriminierung bezeichnet. Aber nicht jede ist eine Diskriminierung im rechtlichen Sinne.

Als allgemeingültige Grundlage zum Erkennen von Diskriminierung in Schule gilt die rechtliche Definition: *Eine Diskriminierung liegt rechtlich dann vor, wenn eine Person ohne sachlich recht-fertigenden Grund aufgrund einer oder mehrerer der geschützten Diskriminierungskategorien eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation erhält und damit benachteiligt wird (Abschnitt 2 § 4 (1) LADG).*

Die geschützten Diskriminierungskategorien sind nicht willkürlich festgelegt, sondern beziehen sich immer auf die rechtlich festgelegten Diskriminierungsmerkmale, die vor dem Hintergrund der historisch gewachsenen Machtstrukturen und damit zusammenhängenden strukturellen Ausgrenzungs- und Unrechtserfahrungen bestimmt wurden.

Hiernach gelten als geschützte Diskriminierungskategorien⁶:

- **Geschlecht**

Mit dem Begriff Geschlecht ist zunächst jede Differenzierung zwischen Mann und Frau gemeint, wobei auch an das sozial konstruierte Geschlecht angeknüpft werden kann. Zudem umfasst das Merkmal auch das Geschlecht „divers“, das mit dem Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben vom 18.12.2018 (BGBl. I S. 2635) als Geschlechtsmöglichkeit in das Personenstandsrecht eingeführt worden ist. Eine unmittelbare Diskriminierung wegen des Geschlechts liegt auch im Falle einer ungünstigeren Behandlung einer Frau wegen Schwangerschaft oder Mutterschaft vor (Abschnitt 2 § 4 (2) LADG). Der Diskriminierungsschutz gilt hiermit für Frauen, Männer, trans- und intergeschlechtliche Menschen.

⁶ Die Bestimmungen der einzelnen Diskriminierungsmerkmale sind im Wesentlichen dem Anhang des Landesantidiskriminierungsgesetzes entnommen, Siehe: Abgeordnetenhaus von Berlin 18. Wahlperiode (2020): Vorlage zur Beschlussfassung Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG), Drucksache 18/1996, Seite 15ff.

- **ethnische Herkunft bzw. rassistische Diskriminierung**

Das Merkmal der ethnischen Herkunft verweist auf die Herkunft eines Menschen aus einer Gruppe von Menschen, die durch bestimmte sozio-kulturelle Kriterien wie z.B. eine gemeinsame Sprache, geteilte Traditionen oder soziale Konventionen miteinander verbunden sind. Rassistische Diskriminierungen knüpfen an die Hautfarbe, weitere äußere Erscheinungsmerkmale, die geographische Herkunft oder eine geteilte Kultur und Religion an.⁷

- **Religion oder Weltanschauung**

Geschützt sind die Zugehörigkeit und die Nichtzugehörigkeit zu einer Religion oder Weltanschauung sowie deren Ausübung. Das Merkmal Religion umfasst ein Glaubenssystem mit transzendenten Bezügen, welches die Überzeugung von bestimmten Aussagen zur Erklärung der Welt, der menschlichen Herkunft und zum Ziel menschlichen Lebens beinhaltet. Kleine religiöse Gruppierungen sind hierdurch ebenfalls geschützt, da es nicht auf die Zahl der Anhänger und die soziale Relevanz der Gruppe ankommt. Es muss sich jedoch nach dem äußeren Erscheinungsbild und geistigen Gehalt tatsächlich um eine Religionsgemeinschaft handeln. Eine Diskriminierung kann auch dann vorliegen, wenn jemand wegen seiner atheistischen Überzeugung oder Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Fragen benachteiligt wird. Unter das Merkmal Weltanschauung fällt eine nichtreligiöse Sinndeutung, mit innerweltlichen, immanenten Bezügen. Der Begriff der Weltanschauung muss sich am gleichen umfassenden Anspruch wie die religiöse Überzeugung messen lassen. Nicht unter das Merkmal fallen tagespolitische Richtigkeitsvorstellungen und solche Weltanschauungen, die nicht mit der freiheitlich demokratischen Grundordnung im Einklang stehen. Es muss sich bei einer Weltanschauung vielmehr um feste Überzeugungen handeln, die ein gewisses Maß an Nachhaltigkeit, Ernsthaftigkeit, Kohärenz und Bedeutung haben. Auf die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft kommt es nicht an, die innere Überzeugung kann schon eine Weltanschauung darstellen.

- **Behinderung und chronische Erkrankungen**

Eine Behinderung liegt vor, wenn die körperlichen Funktionen, geistigen Fähigkeiten oder die seelische Gesundheit dauerhaft eingeschränkt sind und in Wechselwirkung mit Barrieren des sozialen Umfelds die gesellschaftliche Teilhabe nachhaltig beeinträchtigt ist. Unter Zugrundelegung der UN-Behindertenrechtskonvention ist das Merkmal Behinderung im Sinne eines menschenrechtlich- soziodynamischen Begriffs zu verstehen. Entsprechend ist die Sechs-Monats-Grenze des Sozialgesetzbuches (§ 2 Absatz 1 Satz 1 SGB; Neuntes Buch (IX) nicht obligatorisch und es kommt auch nicht auf einen bestimmten Grad der Behinderung an.⁸ Eine chronische Erkrankung liegt dann vor, wenn dadurch ein Mensch an einem Körper- oder Geisteszustand leidet, der für einen längeren Zeitraum Krankenbehandlungen erfordert und regelmäßig zu erheblichen Beeinträchtigungen der normalen Lebensführung führt. Eine Diskriminierung aufgrund einer chronischen Erkrankung zeigt sich durch soziales Vermeidungsverhalten und Stigmatisierungen der erkrankten Person. Die Abgrenzung zum Merkmal der Behinderung ist nicht in allen Fällen eindeutig: in einigen Fällen kann eine chronische Erkrankung gemeinsam mit einer Behinderung auftreten oder aber diese zur Folge haben. In der

7 Das Europäische Parlament hat empfohlen, den Begriff „Rasse“ in allen amtlichen Texten zu vermeiden, darum wird im LADG in Abweichung von § 1 Absatz 2 AGG auf den Begriff verzichtet. Damit aber keine Schutzlücke z.B. bei der Bekämpfung antisemitischer oder antischwarzer Diskriminierungen entsteht, ersetzt das LADG den Begriff „Rasse“ durch die Formulierung „rassistische Zuschreibung“. Die Signalwirkung, die mit der Verwendung des Begriffs „Rasse“ verfolgt wird – nämlich die konsequente Bekämpfung rassistischer Tendenzen – wird so verstärkt, zugleich aber die scheinbare Akzeptanz von Rassekonzeptionen vermieden. Durch die Verwendung der Begrifflichkeit der (Fremd-)Zuschreibung müssen sich Betroffene selbst nicht mehr einer bestimmten „Rasse“ zuordnen und damit eine essentialistische Eigenzuschreibung vornehmen, wenn sie eine Diskriminierung geltend machen wollen.

8 Entscheidung des Bundesarbeitsgericht (BAG, Entscheidung vom 19. Dezember 2013, 6 AZR 190/12)

Schule erfahren die betroffenen Schüler*innen häufig über einen langen Zeitraum eine Schlechterstellung durch die ihnen zugeschriebene Sonderstellung. Diese Sonderstellung (z.B. im Sportunterricht oder auf Klassenreisen) ist meist mit einem Ausschluss von der jeweiligen Aktivität der Klasse oder Gruppe verbunden.⁹

- **Lebensalter**

Der Diskriminierungsschutz umfasst jedes Lebensalter und untersagt Diskriminierung aufgrund eines jungen ebenso wie eines zu hohen Alters.

- **Sprache**

Das Merkmal Sprache umfasst Benachteiligungen und diskriminierende Handlungen, die an die verbale oder schriftliche Kommunikation der betroffenen Person anknüpfen. Dazu zählen unter anderem fehlende deutsche Sprachkenntnisse, ein Akzent oder Analfabetismus. Im Rahmen der non-verbale Kommunikation ist zudem der Gebrauch der Gebärdensprache als eine anerkannte und eigenständige Sprache geschützt (vgl. § 12 LGBG).¹⁰

- **Sexuelle und geschlechtliche Identität**

Das Merkmal sexuelle Identität bezieht sich auf die sexuelle Orientierung wie z. B. lesbisch, schwul, hetero-, bisexuell sowie omni-, pan- und asexuell. Unter den Begriff der sexuellen Identität fällt die emotionale, körperliche und/oder sexuelle Anziehung bezüglich des Geschlechts eines anderen Menschen.¹¹ Die geschlechtliche Identität dagegen umfasst das körperliche und das soziale Geschlecht und beruht auf dem eigenen Geschlechtsempfinden. Die Geschlechtsidentität eines Menschen kann sich – insbesondere bei transgeschlechtlichen Menschen – von dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht unterscheiden.

- **soziale Herkunft/sozialer Status**

Der soziale Status beschreibt die wirkmächtige Zuordnung der Person in ein hierarchisches System der sozialen Rangordnung. Dieses Merkmal bezieht sich auf den sozialen Status oder die soziale Herkunft der Familie bzw. der Eltern eines Kindes und knüpft an sozioökonomische Faktoren wie Bildungshintergrund, Beruf, Erwerbstätigkeit, Einkommen und Finanzstatus/Armut, Analphabetismus, Kleidung, körperliche Erscheinung oder Wohnungs- und Obdachlosigkeit an. Familiäre Aspekte wie alleinerziehend oder eine große Familie können hier auch eine Rolle spielen. Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft trifft vor allem Kinder aus Familien mit geringen sozioökonomischen Mitteln, geringem (Aus-)Bildungsniveau sowie Geflüchtete bzw. Personen mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus.

Weitere Diskriminierungsmerkmale

Über das Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) hinaus nennt das Berliner Schulgesetz als weitere geschützte Merkmale **die politischen Anschauung, Nationalität** sowie **vergleichbare Gründe** (§ 2 SchulGBIn Abs. 1).

9 Diskriminierungen aufgrund einer chronischen Erkrankung treten oft im Bildungsbereich auf. Siehe hierzu: Expertise der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012): Schutz vor Benachteiligung aufgrund chronischer Krankheit. Seite 25.

10 Die Regelung zur Amtssprache (§ 23 VwVfG Bund i.V.m. § 1 VwVfG BE) kann nur für bestimmte Fälle als Rechtfertigungsgrund herangezogen werden. Beispielsweise ist es nicht erforderlich, dass Antragsformulare zwingend in anderen Sprachen als Deutsch zur Verfügung gestellt werden.

11 In einem Beschluss zur Ungleichbehandlung von Ehe und eingetragener Lebenspartnerschaft vom Juli 2009 hob das BVerfG hervor, dass der in Art. 6 I GG verankerte besondere Schutz der Ehe nicht dazu berechtigt, andere Lebensformen zu benachteiligen, die – wie die frühere eingetragene Lebenspartnerschaft gleichgeschlechtlicher Personen – der Ehe vergleichbar sind. Die sexuelle Orientierung sei den in Art. 3 III GG genannten Diskriminierungsmerkmalen ähnlich und daher in besonderer Weise geschützt (BVerfGE 124, 199 (226)).

Die rechtlich geschützten Diskriminierungsdimensionen entsprechen den bei allen Diversitätsmaßnahmen einzubeziehenden primären Diversitätsdimensionen. Wenn die Diskriminierung gleichzeitig an mehrere geschützte Merkmale anknüpft – was häufig der Fall ist - wird von **mehrdimensionaler Diskriminierung oder Mehrfachdiskriminierung** gesprochen. Wenn mehrere Diskriminierungsmerkmale derart spezifisch zusammenwirken, dass sie nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, wird dies als **intersektionale Diskriminierung** bezeichnet. Allerdings sind diese Formen nicht eindeutig voneinander abzugrenzen. Der Gesetzgeber hat dies erkannt und macht deutlich, dass im Einzelfall eine trennscharfe Abgrenzung zwischen den einzelnen Diskriminierungsmerkmalen (z.B. Abgrenzung zwischen Behinderung und chronischer Erkrankung) nicht nötig ist.

Darüber hinaus gilt im Antidiskriminierungsrecht, dass es für das Vorliegen einer Diskriminierung unerheblich ist, ob bei den handelnden Personen ein diskriminierendes Motiv oder ein Vorsatz gegeben ist. Das heißt: Für das Vorliegen einer Diskriminierung ist es egal, ob die Handlung aus einer feindseligen oder abwertenden Haltung erfolgte, ob eine neutrale Formulierung gewählt oder der Nachteil `nur` eine unbeabsichtigte Folge einer allgemeinen Regelung war. Es kommt allein auf die **benachteiligenden Wirkungen** auf die betroffene Person an. Auch reicht eine **diskriminierende Zuschreibung** aus. Als Diskriminierung gilt eine Handlungsweise auch dann, wenn sie an ein nicht tatsächlich vorliegendes, sondern nur angenommenes bzw. zugeschriebenes Merkmal anknüpft (vgl. § 4 LADG Abs. 1). So kommt es beispielsweise bei einer Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft oder einer Religionszugehörigkeit nicht auf den Nachweis einer familiären Migrationsgeschichte oder Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft an (ADS 2014: 38).

FORMEN VON DISKRIMINIERUNG

Diskriminierungen treten in vielfältigen Erscheinungsformen auf, als Äußerungen, Handlungen oder Unterlassungen (wie die Verweigerung von Angeboten zum Nachteilsausgleich), die Menschen herabwürdigen, benachteiligen, belästigen oder bedrohen und eine chancengleiche Teilhabe verhindern. Diskriminierung erfolgt auf individueller, interpersoneller, institutioneller und struktureller Ebene (Gomolla 2017).

In Teil C werden exemplarische Fallbeispiele zu verschiedenen Diskriminierungskonstellationen in Schulen dargestellt, die typische Diskriminierungen auf der individuellen, der interpersonellen sowie der institutionellen Ebene beschreiben. Das Antidiskriminierungsrecht unterscheidet folgenden Formen von Diskriminierung, die sich durch individuelle Verhaltensweisen oder allgemeine Regelungen und Verfahren ergeben (§ 4 LADG Abs. 1):

- **unmittelbare Diskriminierung:** Schlechterstellung und Benachteiligung aufgrund der Grundlage eines oder mehrerer der geschützten Merkmale. Hierunter fallen auch ehrverletzende Beleidigungen.

Beispiel 1: Trotz gleicher Leistung erhält ein Schüler mit türkischem Migrationshintergrund aus einer nicht-akademischen Familie auf einem Gymnasium eine schlechtere Note als seine Mitschüler*innen.

Beispiel 2: In einer Grundschule ist ein Junge in der 4. Klasse das einzige schwarze Kind. Wenn er laut ist, sagt der Klassenlehrer immer zu ihm: „Sei leise, wir sind hier nicht im Zoo!“ Bei anderen Schüler*innen sagt er das nie.

- **mittelbare Diskriminierung:** dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren, die aber faktisch Personen wegen eines oder mehrerer der geschützten Merkmale benachteiligen.

Beispiel: Bei der Grundschulanmeldung müssen Eltern unterschreiben, dass ihre Kinder keine Kopfbedeckung im Unterricht tragen werden. Hierdurch werden muslimische Mädchen, die ein Kopftuch, jüdische Jungen, die eine Kippa, oder Sikhs, die einen Turban tragen, benachteiligt.

- **Belästigung/Mobbing:** Von einer Belästigung oder diskriminierendem Mobbing als Diskriminierung wird bei unerwünschten Handlungen gesprochen, die eine Person beleidigen, einschüchtern oder erniedrigen und in der Würde verletzen und dadurch ein feindliches Umfeld schaffen. Der antidiskriminierungsrechtliche Begriff der Belästigung (§ 4 LADG Abs. 3) ist gleichbedeutend mit dem in Schulen gebräuchlichen Begriff des Mobbings. Belästigung oder diskriminierendes Mobbing knüpft jedoch an eines der Diskriminierungsmerkmale an, wohingegen Mobbing auch ohne Bezug zu diesen Merkmalen erfolgen kann.¹²

Beispiel 1: Ein Auszubildender, der aus Afghanistan stammt und in Deutschland Asyl sucht, wird von Schüler*innen in der Berufsschule in einer gemeinsamen Chatgruppe gemobbt. Einer der Mitschüler schickt hierüber immer wieder rechtsextreme Propaganda, Bilder und Filme, in denen beispielsweise Flüchtlinge erschossen werden.

Beispiel 2: Ein Schüler besucht die Oberstufe und fühlt sich sowohl von seinen Mitschüler*innen als auch von den Lehrkräften wegen seiner Transsexualität/Transidentität diskriminiert. Sein Klassenlehrer macht ihn z.T. auch vor der ganzen Klasse wegen seiner Geschlechtsidentität fertig; sagt beispielsweise, das sei „abnormal“, er wolle ja nur Aufmerksamkeit dadurch bekommen und „ob man jetzt extra für ihn eine eigene Toilette bauen müsse“. Die Mitschüler*innen fühlen sich in ihrer Ablehnung durch das Verhalten des Lehrers mit dem Thema bestärkt. Die Bitte des Betroffenen, bei einer Kursfahrt im Jungenzimmer untergebracht zu werden lehnt die Schule ebenso ab, wie den „Kompromiss“ eines Einzelzimmers.

- Eine **sexuelle Belästigung** ist eine Diskriminierung, wenn insbesondere ein unerwünschter Körperkontakt, eine unerwünschte Bemerkung sexuellen Inhalts, das Zeigen pornographischer Darstellungen sowie die Aufforderung zu sexuellen Handlungen bezweckt oder bewirkt, dass die Würde der betroffenen Person verletzt wird.

Beispiel: ein 12-jähriger Junge `grapscht` einer gleichaltrigen Mitschülerin an den Po und die Brust.

¹² Zum Gleichlauf der Belästigungsdefinition mit Mobbing entsprechend der Rechtsprechung des Bundesarbeitsgerichts: siehe: BAG, Urteil v. 25.10.2007, 8 AZR 593/06, sowie www.uni-augsburg.de/einrichtungen/gleichstellungsbeauftragte/downloads/mobbing_neu_definiert.pdf

- **Versagung angemessener Vorkehrungen:** In Bezug auf das Merkmal „Behinderung“ gilt auch die Versagung angemessener Vorkehrungen als eine Diskriminierung. Dies ergibt sich aus der Verpflichtung, Schulen inklusiv zu gestalten und entsprechende Barrieren abzubauen. Das bedeutet: Um Schüler*innen mit Behinderung den Zugang und die Teilnahme zu ermöglichen, sollen die Schulen `angemessene Vorkehrungen´ bzw. geeignete und im konkreten Fall erforderliche Maßnahmen ergreifen, es sei denn, die Maßnahmen belasten die jeweiligen Schulen unverhältnismäßig. Angemessene Vorkehrungen können je nach individuellen Bedarfen etwas Unterschiedliches meinen, beispielsweise barrierefreie Unterrichtsmaterialien, eine Rampe oder Gebärdensprachdolmetschen (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017: 12, 38).¹³

Beispiel 1: Eine Schülerin an einem Berliner Gymnasium sitzt im Rollstuhl. An der geplanten Klassenfahrt in die Alpen soll sie nicht teilnehmen, da der Klassenlehrer sich mit den sich ergebenden aufsichts- und haftungsrechtlichen Fragen überfordert fühlt.

Beispiel 2: Eine Schülerin einer Ausbildungsschule leidet unter einer Autoimmun- und einer psychischen Erkrankung aufgrund derer sie des Öfteren (entschuldigt) fehlt. Trotz ihres Schwerbehindertenausweises erkennt die Schule ihre ärztlichen Atteste nicht an und droht ihr, dass sie als unentschuldigt gilt, wenn sie sich nicht noch von einem Schularzt untersuchen lässt. Darüber hinaus machen Lehrkräfte aufgrund ihrer vermehrten Fehltag des Öfteren vor der ganzen Klasse abfällige Kommentare. Die Situation an der Schule wird für sie zu einer zusätzlichen starken psychischen Belastung.

Entsprechend des LADG wird die **Anweisung zur Diskriminierung** der Diskriminierung selbst gleichgestellt ist (§ 4 Abs. 5 LADG).

Opferlose/ hypothetische Diskriminierung: Die Bestimmung der unmittelbaren Diskriminierung des LADG umfassen auch den Fall einer hypothetischen oder opferlose Diskriminierung. Das bedeutet, eine Schlechterbehandlung muss noch nicht erfolgt sein bzw. vorliegen, sondern es reicht aus, wenn eine Person mit vergleichbarem persönlichem Hintergrund – hypothetisch – eine bessere Behandlung als die betroffene Person erfahren würde. Als Anknüpfungspunkt hierfür kann beispielsweise eine in der Schule verwendete generelle Regelung oder eine (öffentliche) Äußerung des Schulpersonals dienen. Dabei kommt insbesondere die Rüge einer sogenannten opferlosen Diskriminierung (z.B. „wir nehmen in unserer Schule grundsätzlich keine Schülerinnen mit Kopftuch auf“) in Betracht.

Das Maßregelungsverbot bzw. der **Schutz vor Viktimisierung** ist ein Teil des Antidiskriminierungsrechts: hiernach ist verboten, eine Person, die sich wegen einer Diskriminierung beschwert ebenso wie eine Person, die sie beispielsweise als Zeug*in dabei unterstützt oder eine Person, die sich weigert, eine diskriminierende Anweisung auszuführen, zu benachteiligen. Das gilt auch im Falle, dass die diskriminierte Person die diskriminierende Verhaltensweisen zurückweist oder duldet (§ 6 LADG Abs. 1 u. 2).

Nicht jede unterschiedliche Behandlung gilt als eine verbotene Diskriminierung. In manchen Fällen kann eine Ungleichbehandlung durch einen sachlichen Grund gerechtfertigt sein (§ 5 Abs. 1 LADG).

¹³ Siehe: RICHTLINIE 2000/78/EG DES RATES vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf

Als hinreichend sachlicher Rechtfertigungsgrund ist eine Ungleichbehandlung allerdings nur unter ganz bestimmten Maßgaben zulässig: sie muss verhältnismäßig sein, bzw. einen ein legitimen Zweck verfolgen und geeignet auch diesen Zweck tatsächlich zu fördern. Zudem ist sie nur dann zulässig, wenn kein mildereres, aber gleich geeignetes Mittel zur Zweckförderung besteht und die Maßnahme angemessen ist.

Eine Ungleichbehandlung anknüpfend an die geschützten Merkmale ist darüber hinaus auch zulässig, wenn sie zum Nachteilsausgleich einer strukturellen Benachteiligung erfolgt. Diese sogenannten positiven Maßnahmen (§ 5 Abs. 1 2 LADG) kommen in Schulen häufig vor, da diese entsprechend der Vorgaben des Berliner Schulgesetzes die Verantwortung dafür tragen, „dass die Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Lernausgangslagen, an ihrer Schule zu ihrem bestmöglichen Schulabschluss geführt werden.“ Weiter heißt es: „Die Schule ist inklusiv zu gestalten, so dass die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung sowie das gemeinsame Lernen der Schülerinnen und Schüler verwirklicht, Benachteiligungen ausgeglichen und Chancengleichheit hergestellt werden.“ (§ 4 Abs. 2 Satz 1 und 2 BlnSchulG). Das Schulgesetz sieht positive Maßnahmen explizit bei den Diversitätsdimensionen Geschlecht (Gender Mainstreaming), ethnische Herkunft (interkulturelle Ausrichtung der Schulgestaltung), Sprache (Unterricht für Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache) und geistige und physische Fähigkeiten und Behinderung (Sonderpädagogischer Förderbedarf) vor. Allerdings ist eine gesonderte Beschulung oder dauerhafte Segregation beispielsweise für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache oder mit Behinderung hierbei nicht statthaft (§ 4 Abs. 3 Satz 3, § 15 Abs. 1 Satz 1 BlnSchulG).

SCHUTZPFLICHT DER SCHULE

Die Schule – rechtlich gelten sie als nicht rechtsfähige Anstalten des Landes - handelt durch alle in der Schule tätigen Beschäftigten des Landes und des Bezirks, also insbesondere durch die Mitglieder der Schulleitung, die Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter*innen (wie Erzieher*innen) und verwaltungstechnische Mitarbeiter*innen (wie Verwaltungsleiter*in, Sekretär*in oder Hausmeister*in). Alle diese für das Land und die Bezirke tätigen Beschäftigten sind im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit an das LADG gebunden und unterliegen dem Diskriminierungsverbot.¹⁴

Aus dem Grundgesetz sowie dem Berliner Schulgesetz ergibt sich für Schulen die Pflicht, Schüler*innen vor Diskriminierung zu schützen (§ 4 Abs. SchulGBln 2 Satz 4; Baer 2008: 14). Die Schutzpflicht schließt nicht nur die Sanktionierung von unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung durch Schulorganisation und deren Repräsentanten ein. Der Staat hat auch eine Pflicht gegenüber Schüler*innen, diese vor Diskriminierungen durch Mitschüler*innen und andere Personen zu schützen (ADS 2013: 73). Eine solche Schutzpflicht ist im Rahmen der Schulaufsicht auch gegenüber Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) nach Art. 7 Abs. 1 GG, §§ 105 ff. BlnSchulG gegeben. Entsprechend müssen Schulen einen diskriminierungsfreien Raum zum Lernen schaffen und gewährleisten, dass allen jungen Menschen gemäß ihren Fähigkeiten, die den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden.¹⁵

Die Verpflichtung, Schüler*innen vor Diskriminierungen durch Mitschüler*innen zu schützen, drückt sich zudem auch in verschiedenen weiteren folgenden Regelungen aus:

¹⁴ So das Bundesverfassungsgericht, BVerfGE 59, 360 (377); 96, 288 (303).

¹⁵ So das Bundesverfassungsgericht, BVerfGE 59, 360 (377); 96, 288 (303).

- **Aufsichtspflicht:** Da Diskriminierungen zu den Handlungen gehören, die als Kränkung, Ausgrenzung, Mobbing oder als Gewalt erfahren werden und entsprechenden Schaden zufügen, deckt die schulische Aufsichtspflicht (§ 51 SchulGBln Abs. 2) auch den Schutz vor Diskriminierung ab (Baer 2008: 38).
- **Sanktionierung von Diskriminierungen durch Schüler*innen:** Den rechtlichen Handlungsrahmen von Lehrkräften zur Ahndung von diskriminierenden Äußerungen und Taten von Schüler*innen bildet das Schulgesetz, das hierzu „vorrangig erzieherische Mittel“ vorsieht, bei denen alle beteiligten Personen sowie die Erziehungsberechtigten einzubeziehen sind (§ 62 Abs. 1 und Abs. 2 SchulGBln). Wenn durch die diskriminierenden Verhaltensweisen der Unterricht gestört oder andere gefährdet werden und erzieherische Mittel nicht mehr greifen, können von der Schulleitung und gegebenenfalls von der Klassenkonferenz, der Gesamtkonferenz oder Abteilungskonferenz Ordnungsmaßnahmen gegen den/die Schüler*in verhängt werden (§ 63 SchulGBln). Dabei ist das Verhältnismäßigkeitsprinzip zu beachten.
- **Einführung von Schulbüchern und andere Unterrichtsmedien:** Schulbücher und Unterrichtsmedien, die von Schüler*innen über einen längeren Zeitraum verwendet werden sollen, dürfen an einer Schule nur dann eingeführt werden, wenn sie nicht geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierend sind (§ 16 SchulGBln Abs. 1, 5).

Bei Fragen der Umsetzung der Diskriminierungsverbote sowie der Gestaltung einer diskriminierungsfreien Schulkultur liegt die zentrale Verantwortung bei der Schulleitung, die für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften sorgt (§ 69 Abs. 1, 2). Zudem ist sie im Rahmen der Verwaltungsaufgaben gegenüber den an der Schule tätigen Lehrkräften und den schulischen Mitarbeiter*innen weisungsbefugt und hat auf die Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit hinzuwirken, insbesondere auf einheitliche Bewertungsmaßstäbe an der Schule. Dazu ist die Schulleitung verpflichtet in die Unterrichts- oder Erziehungsarbeit bei Verstoß u.a. gegen Rechts- oder Verwaltungsvorschriften einzugreifen und auf eine partizipative, diskriminierungsfreie und demokratische Schulkultur hinzuwirken (§ 69 Abs. 4).

Das Verwaltungsgericht entscheidet: Die Versetzung eines Gymnasialschülers der neunten Jahrgangsstufe aus einer Hochbegabtenklasse in eine Parallelklasse wegen Mobbings gegenüber einem anderen Schüler ist rechtmäßig. Die Schulleitung hatte die Versetzung des Schülers angeordnet, da er eine maßgebliche Rolle beim Mobbing gegenüber einem anderen Schüler der Hochbegabtenklasse gespielt hatte. Der dokumentierte Chat-Verlauf des Klassenchats verdeutlicht dies. Außerdem hatte er im Unterricht unter anderem gegenüber dem Mitschüler gesagt: „Wärest du mit dem getöteten Al-Kaida-Chef Osama bin Laden in einem Raum eingesperrt, müsste man dich statt Osama bin Laden erschießen.“ Die Schulleitung versetzte ihn daraufhin in eine Parallelklasse, womit er seine Hochbegabtenförderung verlor. Der Schüler klagte gegen den Versetzungsbeschluss der Schule. Das Gerichtsurteil vom 18.07.2017 des Verwaltungsgerichts (VG) Ansbach bestätigte das Vorgehen der Schule und wies die Klage ab. Nach Überzeugung des Gerichts ist angesichts des erheblichen Fehlverhaltens die Versetzung des Schülers in eine Parallelklasse mit der Folge, dass er die Förderung in der Hochbegabtenklasse verliert, verhältnismäßig. Der Schulleiter betonte, dass es in der Hochbegabtenklasse seit der Versetzung des mobbenden Schülers keine nennenswerten Probleme mehr gab.¹⁶

¹⁶ Siehe: VG Ansbach, Urteil vom 18.07.2017 - AN 2 K 17.00250, Schüler muss Hochbegabtenklasse verlassen: „Federführend am Mobbing beteiligt“. In Legal Tribune Online, 04.08.2017, <https://www.lto.de/recht/nachrichten/n/vg-ansbach-2k1700250-urteil-mobbing-versetzung-hochbegabtenklasse/>

INKLUSION VON SCHÜLER*INNEN MIT BEHINDERUNG

Die Einführung eines inklusiven Bildungssystems in Berlin beruht auf der Umsetzung der Vorgaben der **UN-Behindertenrechtskonvention** (UN-BRK), die Deutschland 2009 ratifiziert hat. Aus Art. 24 der UN-BRK ergibt sich das Recht von Menschen mit Behinderung auf inklusive Beschulung (ADS 2013: 72). Kinder und Jugendliche haben entsprechend Anspruch auf diskriminierungsfreien Zugang zu einem sinnvollen Bildungsangebot an einer wohnortnahen Regelschule (Wrase 2017). Um das zu ermöglichen, sollen Schulen entsprechend ihrer Möglichkeiten Barrieren für Kinder und Jugendliche mit Behinderung abbauen und bei Bedarf sogenannte 'angemessene Maßnahmen' bereitstellen (siehe Diskriminierungsdimensionen Seite 11).

ELTERNRECHTE

Das **elterliche Erziehungsrecht** ist verfassungsrechtlich dem Erziehungsrecht der Schule ebenbürtig (Art. 6 Abs. Satz 1 GG ist Art. 7 Abs. 1 GG gleichgestellt), d.h. der Staat bzw. die Schule kann seine bzw. ihre Erziehungsziele eigenständig setzen, muss aber teilweise auf die elterlichen Vorstellungen Rücksicht nehmen (vgl. BVerfGE 52, 223 [236]), beispielsweise in Bezug auf die religiöse Erziehung. Insofern kommen Eltern und Erziehungsberechtigten besondere **Informationsrechte** zu, wie sie im Berliner Schulgesetz ausgeführt sind (§ 47 SchulG Berlin). Entsprechend haben Erziehungsberechtigte im Rahmen der Elternabende das Recht, in allen grundsätzlichen und wichtigen Schulangelegenheiten informiert und beraten zu werden. Hierzu gehören u.a. die Übergänge zwischen den Schularten und den Schulstufen, die Grundlagen der Planung und Gestaltung des Unterrichts, die Grundsätze der Leistungsbeurteilung oder ihre Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule (§ 47 Abs. 1 und 3 SchulG Berlin). In Fragen der Lern-, Leistungs- und des Arbeits- und Sozialverhaltens ihrer Kinder, der Kriterien der Leistungsbeurteilung (Noten, Prüfungen, sonstige Beurteilungen), bei Versetzung, bei der Wahl der Schulart und der Bildungsgänge und bei besonderen Auffälligkeiten in der körperlichen, sozialen, emotionalen oder intellektuellen Entwicklung haben Erziehungsberechtigte ein **Recht, individuell durch die Schulleitung oder die Lehrkräfte informiert und beraten** zu werden (SchulG Berlin § 47 Abs. 4).

Wenn es zu Diskriminierungen von Schüler*innen kommt, dann sind in der Regel Eltern, Erziehungsberechtigte und Familienangehörige ihre ersten Fürsprecher*innen gegenüber der Schule. Teilweise berichten Eltern, dass, wenn sie versuchen z.B. gegen Mobbing, Belästigungen oder Benachteiligungen ihres Kindes vorzugehen, ihre Sorgen nicht ernst genommen oder heruntergespielt werden. Manche haben das Gefühl, dass Schulvertreter*innen sie nicht respektieren und keine Kommunikation auf Augenhöhe stattfindet. Sie fühlen sich in ihrem Elternrecht, sich für die bestmögliche Entwicklung ihres Kindes einzusetzen, nicht ernst genommen. Aufgrund ihres besonderen Näheverhältnisses zu dem betroffenen Kind oder Jugendlichen, können auch Eltern, Erziehungsberechtigte und andere Angehörige von der Diskriminierung betroffen sein. Beispielsweise, können dann die Eltern eines Kindes mit einer Behinderung auch betroffen sein, ohne dass bei ihnen selbst eine Beeinträchtigung vorliegt (DIMR 2017: 11).

Die Kultusministerkonferenz betont die Bedeutung einer klaren Antidiskriminierungskultur an der Schule als ein **wichtiges Element einer Willkommens- und Anerkennungskultur** und der Öffnung und Kooperation der Schule für Eltern mit Migrationshintergrund. Diese trägt zentral dazu bei, einem Schulklima der Ausgrenzung entgegenzuwirken und Barrieren zur Mitwirkung und Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund abzubauen (KMK 2013).

DISKRIMINIERUNG VON LEHRENDEN

Das Berliner Landesbeamtenrecht und das Gleichstellungsrecht verbieten die Diskriminierung von Lehrenden in der Schule einschließlich der Diskriminierung durch Dritte. Zudem gilt hier, anders als bei Diskriminierungen von Schüler*innen oder Eltern, auch das Diskriminierungsverbot des AGG (§ 2 AGG, Behörde als Arbeitgeber, Dienstherr*in bei Einstellung, § 24 Sonderregelungen für öffentlich-rechtliche Dienstverhältnisse; Baer 2008: 25f. Der Arbeitgeber, hier also konkret die Schulleitung bzw. -aufsicht, ist nach § 12 Abs. 1 AGG verpflichtet, „die erforderlichen Maßnahmen zum Schutz vor Benachteiligungen“ des Beschäftigten zu treffen. Werden Beschäftigte durch Dritte, z.B. Eltern oder Schüler*innen, benachteiligt, so hat der Arbeitgeber gem. § 12 Abs. 4 GG „die im Einzelfall geeigneten, erforderlichen und angemessenen Maßnahmen“ zu ihrem Schutz zu ergreifen.

INDIVIDUELLE RELIGIONS- UND WELTANSCHAUUNGSFREIHEIT UND SCHUTZ VOR INDOKTRINIERUNG

In Bezug auf das Recht auf Religions- und Weltanschauungsfreiheit sind im schulischen Kontext zwei Dimensionen zentral: das (positive) Recht aller am Schulleben Beteiligten, ihre Religion (auch öffentlich) ausüben zu können und das (negative) Recht, keine Religion zu haben und vor Indoktrinierung durch die Schule und andere geschützt zu werden (DIMR 2017: 40).

Das individuelle **Grundrecht der Glaubensfreiheit (Art. 4 Abs. 1 und 2 GG)**, das die **Religionsausübung während des Schulbesuchs** umfasst, erschöpft sich nicht in der inneren Freiheit zu glauben oder nicht zu glauben (negative Glaubensfreiheit), sondern erfasst auch die äußere Freiheit, den Glauben zu bekunden (positive Glaubensfreiheit). Die Verrichtung von Gebeten oder andere Glaubensbekundungen sind daher auch im Schulkontext grundsätzlich erlaubt. Es steht Schüler*innen zu, ihre Religion an dem Ort auszuüben, an dem sie sich gerade befinden, also auch auf dem Schulgelände, da diese ja aufgrund ihrer Schulpflicht das Schulgelände nicht ohne weiteres verlassen können und so an Vorgaben der Stundenpläne etc. gebunden sind.

Das aktive Werben für Religionen oder die religiöse Beeinflussung der Schülerschaft durch Lehrkräfte ist nicht erlaubt. Jedoch schützt die negative Religionsfreiheit nicht davor, mit der Religion anderer konfrontiert zu sein. Das **Neutralitätsgebot** des Grundgesetzes gebietet keine strenge Neutralität durch das völlige Fernhalten von Religion aus dem staatlichen und öffentlichen Raum, sondern eine gleichermaßen fördernde Haltung gegenüber allen Religionen und Weltanschauungen. Das Bundesverfassungsgericht unterstreicht zudem die Bedeutung der öffentlichen Schulen als Ort, an dem religiöse und weltanschauliche Vielfalt erlernt und gelebt werden kann (DIMR 2015a: 2).

Die Grenze der zulässigen Konfrontation mit Religionsbekundungen anderer ist erst dann überschritten, wenn Schüler*innen während des Schulbesuchs in eine unzumutbare Ausweichsituation gedrängt werden, etwa indem Klassenräume mit religiösen Symbolen (wie Kreuzen) ausgestattet werden. Da der Schule auch im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags die Aufgabe zukommt, den **Schulfrieden** zu wahren, hat sie religiöse Konflikte zu verhindern, die dem ordnungsgemäßen Unterrichtsablauf entgegenstehen. Die Glaubensfreiheit kann dann in Einzelfällen unter Berufung auf den Schulfrieden beschränkt werden. Wird der Unterricht durch religiöse Bekundungen gestört, die über die bloße Sichtbarkeit von Symbolen hinausgehen, sind erzieherische Interventionen möglich. Allerdings ist die Schule bei **religiös motivierten Konflikten** zunächst gehalten, angemessen und deeskalierend zu reagieren und **mit erzieherischen Mitteln** entgegenzusteuern. Welche Einschränkung

jeweils das mildeste Mittel darstellt, hängt von den örtlichen schulorganisatorischen Gegebenheiten ab (Dern et al. 2012: 82f).

Es ist dabei zu beachten, dass zur Begründung einer **Gefährdung des Schulfriedens** die Bezugnahme auf eine „abstrakte Gefahr“ nicht ausreicht. Vielmehr muss eine „hinreichend konkrete Gefahr“ vorliegen, die in jedem Einzelfall zu belegen und zu begründen ist (BVerfGE 138, 296 [341-343]).¹⁷ Es muss eine „substantielle Konfliktlage“ gegeben sein, welche die „schulischen Abläufe und die Erfüllung des staatlichen Erziehungsauftrags ernsthaft beeinträchtigt[...]“ (ebd.). Die Bezugnahme auf nur möglicherweise auftretende Auseinandersetzungen oder Widerstände reicht nach der Rechtsprechung nicht aus. Es muss vielmehr zu konkreten Konflikten, die sich auf die Religionsausübung beziehen, kommen. Selbstverständlich dürfen solche Konflikte nicht von den Lehrkräften ausgehen oder von diesen geschürt werden, da sie damit ihre Pflicht zur weltanschaulich-religiösen Neutralität verletzen würden.

UMSETZUNG RECHTLICHER REGELUNGEN IM SCHULALLTAG UND HANDLUNGSEBENEN

Für Schulleitungen, Lehrkräfte und andere Mitarbeiter*innen reicht im Schulalltag die Kenntnis von Definitionen und antidiskriminierungsrechtlichen Vorgaben nicht aus. Sie stehen täglich vor der besonderen Herausforderung, die allgemeinen Vorgaben in konkreten Einzelfällen pädagogisch angemessen und verhältnismäßig umzusetzen, in denen regelmäßig mehrere Personen und Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle spielen. Das ist eine große Herausforderung. Zudem ist es wichtig, über die Einzelfalllösung hinaus Problemlagen zu erkennen, entsprechende strukturelle Maßnahmen zur Prävention einzuleiten und in einem **schulischen Konzept zum Diskriminierungsschutz** einzubetten. Ein gut aufeinander abgestimmtes Handeln aller Schulakteur*innen im Rahmen eines solchen Konzepts bildet die Voraussetzung für eine Schulkultur der Nichtdiskriminierung, des Respekts und des wertschätzenden Umgangs miteinander. Ein Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz ist Teil des Schulprofils einer inklusiven Schule.

3.2 Institutionelle Struktur und Handlungsebenen der Berliner Schulen

Meinhard Jacobs, Sybille Volkholz, Martin Brendebach

Die Themen Diskriminierungsschutz und Inklusion sind eng miteinander verwoben und spielen auf den verschiedenen Handlungsebenen der Schulen jeweils eine Rolle. Die verschiedenen schulischen Handlungsebenen und die jeweils wichtigsten gültigen Bezugskonzepte der Senatsverwaltung für Schulen werden hier skizziert:

SCHULEBENE/SCHULQUALITÄT UND DEMOKRATIE ALS GELEBTER ALLTAG

Grundsätzlich spielt der Diskriminierungsschutz für die Schaffung eines lernförderlichen Klimas und einer inklusiven Schulkultur im Sinne der Schule als Lebensraum und der Demokratieerziehung eine tragende Rolle. Entsprechend legt der **Handlungsrahmen Schulqualität** fest, dass die Schule sicher-

¹⁷ Hier hat sich gegenüber der Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts aus dem Jahr 2011 die verfassungsrechtliche Beurteilung der Begründung einer Gefährdung des Schulfriedens durch einen neuen Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zur Kopftuchfrage verändert (Beschluss des Ersten Senats vom 27. Januar 2015 – 1 BvR 471, 1181/10).

zustellen hat, dass möglichst alle Formen von Diskriminierung vermieden bzw. nicht toleriert werden und die Schule sich bewusst gegen Diskriminierung positioniert und aktiv reagiert, sobald Diskriminierung auftaucht.¹⁸

Bereits 2009 fasste die Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur „Stärkung der Demokratieerziehung“, der die **Schule als „Handlungsfeld gelebter Demokratie“** bezeichnet, „in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten (...), Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden“. Um dieses Ziel zu erreichen kann sich die Schule nicht darauf beschränken, politisches und gesellschaftliches Wissen zu vermitteln, sondern muss den Schüler*innen gleichzeitig Verantwortung übertragen und ihnen ermöglichen, aktiv und selbstbestimmt an den schulischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken, etwa durch die Einrichtung von Klassenräten, die Förderung von Schülerparlamenten oder die Gestaltung anderer Beteiligungsformen. Besonders wichtig für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz ist die **Etablierung einer Anerkennungskultur**, die neben dem schulischen auch das außerschulische Engagement würdigt und unabhängig von kulturellen, religiösen, sozialen oder körperlichen Voraussetzungen individuell wertschätzt.

Gleichzeitig muss die Schule für ihr gesamtes Schulleben Regeln erarbeiten und leben, die ein respektvolles Miteinander möglichst aller zu jeder Zeit und an jedem Ort in der Schule gewährleisten. Um dieses Regelwerk gemeinsam und einvernehmlich zu entwickeln – einschließlich möglicher (schulinterner) Sanktionen bei Verstößen –, müssen Zeit und Raum zur Verfügung stehen. In regelmäßigen Abständen muss überprüft werden, ob dies allen bewusst ist, ob eine Sensibilität für Diskriminierungen entwickelt ist und ob die Vereinbarungen noch tragen. Regeln müssen dynamisch neuen Situationen und Herausforderungen angepasst werden. Alle Stellen, Einrichtungen, Systeme oder Personen, die im Falle von Schwierigkeiten in Schule Ansprechpersonen sind, gilt es in die Antidiskriminierungsarbeit einzubeziehen, um die bestehenden Strukturen in Schule durch Sensibilisierung und Kompetenzerwerb zum Thema Diskriminierung zu stärken. Zudem müssen Ansprechpartner*innen benannt sein, die bei Diskriminierungen oder Diskriminierungsvorwürfen zur Verfügung stehen.

An der Schule sollten **qualifizierte, kompetente Kontaktpersonen** zum Thema Diskriminierungsschutz vorhanden sein, z.B. durch Fortbildung und Sensibilisierung von Kontaktpersonen für schulische Prävention, Kontaktpersonen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt/Diversity oder Schulsozialarbeiter*innen. Im Kontext der **schuldemokratischen Strukturen** sind Schüler*innen- und Elternvertretungen zu stärken, für das Thema Diskriminierung zu sensibilisieren und über ihre Rechte zu informieren.

Verantwortlich für die Gestaltung dieses Prozesses sind Schulleiter*innen, wobei eindeutige und schnelle Reaktionen auf akute Diskriminierungen notwendig sind. Umfangreiche Hinweise dazu finden sich im „Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin“ und der „Kartei Gute Schule“ zum Stichwort „Schulkultur“ sowie im Ordner „Notfallpläne“ der Unfallkasse und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, der allen Schulen vorliegt.

¹⁸ SenBJW: Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale (2013), S. 13; 20; 22.

KLASSENEBENE / UNTERRICHT

Der Unterricht ist das Kerngeschäft der Schule. Hier ist die Anfälligkeit für Diskriminierungen gerade in Bezug auf Leistungsergebnisse und Verhaltensformen von Schüler*innen besonders hoch. Der Unterricht muss von Lerngelegenheiten geprägt sein, die Schüler*innen individuelle Lernfortschritte ermöglicht, sie fördert und mit ihrer Unterschiedlichkeit positiv umgeht. Es bedarf zudem einer fehlerfreundlichen Lernkultur, die Schüler*innen ermutigt, anstatt ihnen immer nur Defizite zu bescheinigen. Verantwortlich für die Gestaltung dieser Prozesse sind die Klassenlehrkräfte und die Fachverantwortlichen an den Schulen.

Der **Rahmenlehrplan 1 - 10 für Berlin und Brandenburg (RLP)** nimmt den Aspekt des Diskriminierungsschutzes für die Unterrichtsinhalte und für die Unterrichtsgestaltung auf, indem er insbesondere im Teil B als übergreifende Themen unter anderem „Demokratiebildung“, „Gewaltprävention“, „Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming)“, „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ sowie „Bildung zu Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“ beschreibt und diese auf den Fachunterricht bezieht und mit ihm verbindet. Hier sind u.a. folgende schulische Lernziele vorgesehen (RLP, Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung):

- „Alle an der Schule wirken im Sinne des sozialen Lernens **Diskriminierung**, Gewalt und Mobbing bewusst und aktiv handelnd entgegen.“ (Demokratiebildung, S. 26)
- „Gewalt wird nicht nur als körperlicher Zwang ausgeübt, sondern tritt auch als psychischer Druck auf, der sich z.B. in der Sprache, als Ausgrenzung, als **Diskriminierung** bzw. als Mobbing oder Cybermobbing äußert.“ (Gewaltprävention, S. 29)
- „Im Bereich der sozialen Kompetenzen entwickeln die Lernenden die Fähigkeit zu Empathie und zum Perspektivwechsel, die Fähigkeit (...) gewaltfrei zu kommunizieren und **Diskriminierung wahrzunehmen und ihr entgegenzuwirken.**“ (Gewaltprävention, S. 29)

Gleichzeitig bildet der Rahmenlehrplan unterschiedliche Anforderungsniveaus mit stark ausdifferenzierten Standardbeschreibungen ab, die förderlich für eine gute Diagnostik und ermutigende Leistungsrückmeldungen sein sollten. Der im RLP angelegte inklusive Ansatz verfolgt das Ziel, jede Schülerin und jeden Schüler als Individuum bestmöglich zu fordern und zu fördern. Der RLP wird seine volle Wirksamkeit dann erzielen, wenn der dort gegebene Rahmen durch konkrete Verabredungen, beispielsweise in den Fachbereichen, gefüllt wird. Die Herstellung von Lebensweltbezügen, aktueller Bedeutsamkeit von Themen und Inhalten, die Anknüpfung an globale bis regionale Kontexte und insbesondere an individuelle Interessen sind wesentliche Aspekte, um Lerninteresse und -bereitschaft zu fördern. Handlungsfähig zu sein und aktiv an der Gesellschaft teilhaben zu können, sind nicht nur langfristig anzustrebende Kompetenzen, sondern Teil des schulischen und außerschulischen Lebens. Schüler*innen lernen so, den gewalt- und diskriminierungsfreien sowie verantwortungsvollen Umgang miteinander und über den schulischen Rahmen hinaus.

Unterstützung erhalten die Schulen diesbezüglich von vielen Seiten. Neben den Materialien, die das LISUM Berlin-Brandenburg zur Verfügung stellt, gibt es beispielsweise die nach wie vor aktuelle Handreichung „Islam und Schule“ der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie oder die Broschüren der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der Bundeszentrale für politische Bildung. Vereine, Beratungsstellen, Migrantenverbände und interkulturelle Projekte, die Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ), die Jugendämter sowie die Präventionsbeauftragten der Polizei ergänzen und erweitern die schulische Arbeit, zudem können die breiten Angebote der regionalen und überregionalen Fortbildung wahrgenommen werden.

DISKRIMINIERUNGEN IN SCHULBÜCHERN UND ANDEREN LERNMITTELN

Lehr- und Lernmittel – also Schulbücher und sonstige Unterrichtsmaterialien – stellen einzelne Personengruppen (Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund, schwarze Menschen oder Menschen) oder Situationen (z.B. Familienkonstellationen) noch immer häufig als Verursacher*innen von Problemen dar (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: 2015; Marmar et al. 2015; Kröhnert-Othman, et al.: 2011). Lehrkräfte, aber auch alle anderen Personen, die an der Auswahl von Unterrichtsmaterialien beteiligt sind, müssen diese auf mögliche Diskriminierungen prüfen, um den Kindern und Jugendlichen Selbstbewusstsein und eine positive Aufnahme zu signalisieren und die Gleichberechtigung unterschiedlicher Lebenskonzeptionen deutlich zu machen. Das Schulgesetz legt fest, dass Schulbücher und andere Unterrichtsmedien nur eingeführt werden dürfen, „(...) wenn sie nicht ein geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierendes Verständnis fördern.“ (§ 16 Abs. 1 Satz 5 BlnSchulG).

3.3 Handlungsbereiche für ein Schulkonzept zum Diskriminierungsschutz

Die wesentlichen zwei Handlungsbereiche für ein **schulisches Konzept zum Diskriminierungsschutz** 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 (Yegane Arani 2020a).

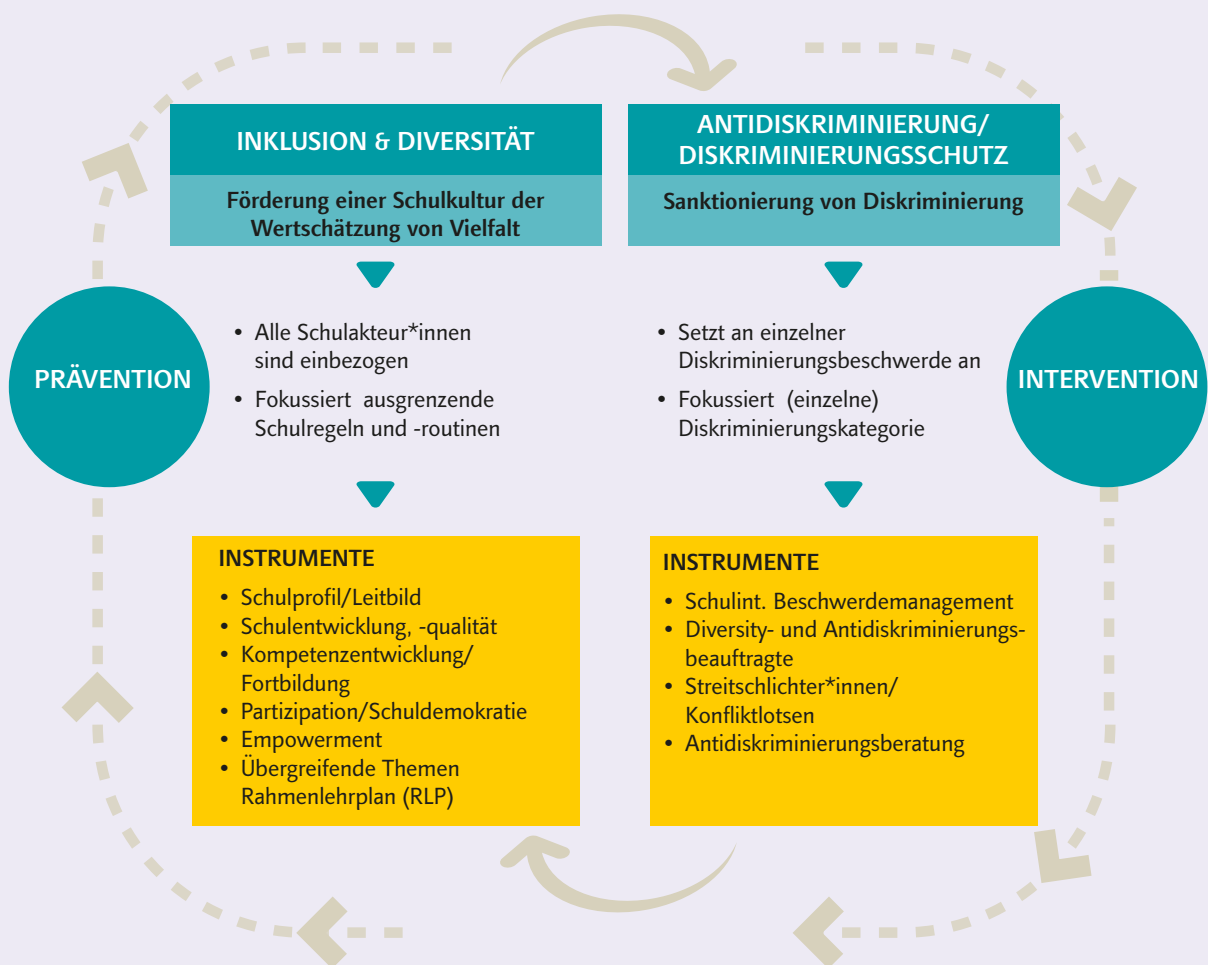
Bei der **Prävention** stehen Inklusion, der Abbau von Barrieren und die Verhinderung von Diskriminierung im Zentrum. Maßnahmen zur Sensibilisierung, Fortbildung, Aktivierung und Empowerment spielen hierbei eine zentrale Rolle. Für den nachhaltigen Erfolg von Prävention ist es wichtig, alle Schulakteur*innen - von der Schulleitung, dem Lehrpersonal, der Schulsozialarbeit über Schüler*innen und Eltern bis zum Schulsekretariat – einzubeziehen. Es gilt, die an der Schule bestehende Vielfalt zu thematisieren und bessere Strukturen der Anerkennung und Wertschätzung zu entwickeln. Hierzu gehört es, ausgrenzende Alltagspraktiken, Regelungen und Schulroutinen zu identifizieren und verändern. Wichtige Maßnahmen im Präventionsbereich sind die Entwicklung eines inklusiven und diversitätsorientierten Schulprofils, Fortbildung, Empowerment von Schüler*innen und die Förderung von Partizipation und Schuldemokratie.

Hingegen geht es im Bereich der **Intervention** vor allem um Konfliktbearbeitung und Sanktionierung nach einem Diskriminierungsvorfall. Interventionsmaßnahmen setzen dann an, wenn eine Diskriminierung in der Schule vorgekommen ist. Sie sind darum immer auf Einzelfälle und die jeweils relevanten Diskriminierungskategorien bezogen. Wichtige Interventionsmaßnahmen sind die (Weiter-)Entwicklung des schulinternen Beschwerdemanagements zur Gewährleistung eines sensiblen Umgangs mit Diskriminierungsbeschwerden, die Benennung von Ansprechpersonen in der Schule (Lehrkräfte: Diversitäts- und Antidiskriminierungsbeauftragten; Schüler*innen: Streitschlichter*innen /Konfliktlots*innen) und Informationen über Antidiskriminierungsberatungsstellen.

Beide Handlungsbereiche wirken eng ineinander und bedingen sich gegenseitig - sie sind darum auch nicht streng voneinander abzugrenzen. 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. Sowie umgekehrt: Ein gutes Beschwerdeverfahren für Diskriminierung, das im konkreten Einzelfall den Betroffenen Abhilfe schafft, muss mit einem entsprechenden Leitbild, Schulprogramm und Präventionsmaßnahmen zum Umgang mit Diversität und Inklusion verknüpft sein, um nachhaltig zu einer diskriminierungsfreien Schulkultur beizutragen. Darum gilt es, immer beide Bereiche, Inklusion/Diversität ebenso wie Antidiskriminierung/Diskriminierungsschutz als gleichwertige tragende Säulen eines **Schulkonzepts zu entwickeln** (siehe hierzu auch die Checkliste: Elemente eines schulischen Konzepts zum Diskriminierungsschutz, Seite 56).

HANDLUNGSEBENEN EINES DIVERSITÄTS/INKLUSIONS- UND ANTIDISKRIMINIERUNGSKONZEPTS



Der Leitfaden thematisiert schwerpunktmäßig den Interventionsbereich bzw. Antidiskriminierung /Diskriminierungsschutz auf der rechten Seite der Graphik. Zur Unterstützung von Schulen im Umgang mit Diskriminierungsvorfällen und der Entwicklung eines eigenen diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahrens werden im **Teil C des Leitfadens beispielhafte Fallbesprechungen** vorgestellt, die hier Orientierung und Unterstützung bieten können.

3.4 Was können Schulen präventiv tun?

Hier werden nur kurze Hinweise zu einigen Präventionsmöglichkeiten für den schulischen Diskriminierungsschutz vorgestellt. Zudem befindet sich im Serviceteil eine Checkliste mit einem Überblick über die möglichen Maßnahmen (Seite 56).



TIPP

Leitfäden zu Schulen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS):

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) hat eine Vielzahl an Materialien zum Thema Diskriminierungsschutz an Schule herausgegeben, die einen guten Überblick über Handlungsmöglichkeiten und Praxisbeispielen sowie Kontakt- und Literaturhinweise aus ganz Deutschland bieten. Zusammen mit dem Cornelsen Verlag schreibt sie zudem jedes Jahr den Schulwettbewerb *fair@school* – Schulen gegen Diskriminierung aus, der bundesweit Schulen auszeichnet, die Vielfalt und Chancengerechtigkeit stärken und Diskriminierung verhindern. Die ausgezeichneten Praxisbeispiele für schulische Antidiskriminierungsprojekte des Wettbewerbs, an denen über 100 Schulen teilgenommen haben, werden in einer aktuellen Publikation zusammengestellt. Alle Publikationen finden sich hier: → www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Projekte/Bildung/Diskriminierung_in_der_Schule/diskriminierung_in_der_schule_node.html

INKLUSIVES UND DIVERSITÄTSORIENTIERTES SCHULPROFIL

Eine zentrale Maßnahme mit besonderer Signalwirkung an die gesamte Schulöffentlichkeit ist es, dass Schulen ihr Leitbild und ihre Schulordnung an Inklusion, an der Wertschätzung und Förderung von Vielfalt und Antidiskriminierung ausrichten. Hierzu müssen bestehende Leitlinien der Schule zum Umgang mit Diskriminierung entlang folgender Fragen überprüft und entsprechend überarbeitet werden: Ist das Thema Diskriminierung Teil der Grundsätze der Schule/Schulordnung? Wird es dort explizit benannt und gibt es konkrete Regelungen im Schulprogramm bzw. als Teil des Präventionskonzepts? Wie wird mit Diskriminierungsbeschwerden umgegangen? Es können in die Schulordnung beispielweise konkrete Diskriminierungsverbote und Gleichstellungsgebote und ein definiertes Beschwerdeverfahren aufgenommen werden. Auch die Nutzung von diskriminierungskritischen Lehr- und Lernmaterialien kann festgeschrieben werden.



TIPP:

Um Leitlinien für diskriminierungsfreie Bewertungsmethoden und Unterrichtsmaterialien für die Schule zu erarbeiten, kann man sich an den Leitfragen im „Index für Inklusion“ orientieren. Der Index für Inklusion beinhaltet zahlreiche Hinweise und Anregungen zur Reflexion und Selbstevaluation, basierend auf dem Ansatz, die vorhandene Vielfalt in Schule wahrzunehmen, zuzulassen und als wertvolle Bereicherung zu erfahren. Er unterstützt Schulen dabei, inklusive Veränderungsprozesse und eine systematische Schulentwicklung umzusetzen: Tony Booth, Mel Ainscow (2019): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. BELTZ Verlag
Die deutsche Fassung von 2003 kann auf der Seite des EENET als Volltext heruntergeladen werden:
→ www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

BEFRAGUNG

Um einen Überblick über Diskriminierungserfahrungen von verschiedenen Personengruppen (Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und Schulpersonal) innerhalb der Schule zu erhalten, sind schulinterne Befragungen ein hilfreiches Instrument. Die unterschiedliche Wahrnehmung kann dadurch sichtbar gemacht werden und es wird deutlich, wo Handlungsbedarf besteht, damit sich alle an der Schule wohl und sicher fühlen. Die Ergebnisse können im Rahmen von Schulkonferenzen oder Projekttagen den verschiedenen Gruppen vorgestellt und mit ihnen diskutiert werden. Hierdurch kann gemeinsam mit Schüler*innen und Eltern nach konstruktiven Interventionsmöglichkeiten gesucht werden.



TIPP:

Das schulische Neutralitätsgebot und Diskriminierungsschutz

Wahlen oder kontroverse Bundestagsdebatten sind ein willkommener Anlass, politische Prozesse auch in der Schule zu erörtern. Aktuell sind jedoch viele Lehrkräfte verunsichert, was die Behandlung von Parteien und politischen Standpunkten betrifft: Wie sehr können sie sich positionieren, ohne das Neutralitätsgebot zu verletzen? Welche Bedeutung haben Begriffe wie das Kontroversitätsgebot aus dem Beutelsbacher Konsens? Sollen Lehrkräfte diskriminierende Äußerungen, die im Unterricht fallen, tolerieren oder einschreiten? Um Schulen zu einer menschenrechtlich klaren Position hierzu zu verhelfen, hat das Deutsche Institut für Menschenrechte ein kurzes Informationspapier und eine vertiefende Analyse herausgegeben, die beide als download zur Verfügung stehen:

DIMR/ Mareike Niendorf, Dr. Sandra Reitz (2019): Schweigen ist nicht neutral
Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule. -> www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/schweigen-ist-nicht-neutral/

DIMR/ Hendrik Kremer (2019): Analyse: Das Neutralitätsgebot in der Bildung.
Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?
-> www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf

PROJEKTTAGE UND UNTERRICHTSEINHEITEN ZUM AUFBAU VON DIVERSITYKOMPETENZ

Die Durchführung von Diversity-Projekttagen oder -wochen sind wichtige, präventive Maßnahmen zum Abbau von Vorurteilen und Aufbau von Diversitykompetenz. Solche Projekttag können wichtige Schritte zur Initiierung struktureller Veränderungen im Schulleben und Entwicklung einer Schulkultur des Respekts sein. Spätestens aber dann, wenn Diskriminierungsvorfälle bekannt sind, ist eine explizite Thematisierung und grundsätzliche Aufarbeitung des jeweiligen Themenfelds z.B. zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und Homo- und Transphobie, zu religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, Antisemitismus und Rassismus gegen Muslime oder gegen Sinti und Roma an der Schule angezeigt.

Wenn durch die Thematisierung von Diversität an der Schule bestimmte Gruppenzugehörigkeiten erst bekannt werden und dadurch Konflikte aufkommen (siehe Beispielfall: Wenn Lehrer diskriminiert werden, Seite 41), dann ist nicht dieses Bekanntwerden bzw. die Sichtbarkeit von Differenz und Diversität das Problem. Gerade die Angst vor Diskriminierung veranlasst Personen mit bestimmten Zugehörigkeiten, wie homosexuelle Personen, Juden oder Sinti und Roma, dazu sich im Schulkontext nicht zu `outen`. Vielmehr gilt es zu fragen, worauf die vorhergehenden Ängste in der Schule basierten,

die dazu führten, dass die betroffene Person es vorzog, diesen Teil ihrer Identität zu verbergen und mit diesen Ängsten sensibel umzugehen. Die **Sichtbarkeit und Wahrnehmung der vorhandenen Vielfalt** und damit verbundener Unterschiede und Gemeinsamkeiten bilden eine Voraussetzung zur Entwicklung von Diversitykompetenz und stellen ein wichtiges Element von diversitätsorientierten Schulentwicklungsprozessen dar.

Zu Diversitykompetenz gehört immer auch die Stärkung von **diversitätsbezogener Konfliktfähigkeit**, und darum bieten Konflikte, die in solchen Diversity-Projektwochen aufkommen, wichtige Lerngelegenheiten. Die Unterstützung durch externe Fachkräfte bei der Durchführung von Diversitywochen zu den einzelnen Diversitätsdimensionen ist ratsam, um sicherzustellen, dass Themen und damit zusammenhängende Konflikte professionell bearbeitet werden.

TOLEDO



TIPP:

TOLEDO to do.

Das historische Diversity-Planspiel ist eine interaktive Plan- und Rollenspiel-Methode, die für Schüler*innen ab 15 Jahren bzw. der 9. Klasse in allen Schulformen eingesetzt werden kann. Durch das Planspiel wird ein intensiver Prozess im Umgang mit Diversität und Diskriminierung initiiert. Das Planspiel eignet sich zur Bearbeitung übergreifender Schulthemen (Diversity, Gewaltprävention, Interkulturelle Bildung sowie Demokratie- und Europabildung) sowie im Fachunterricht (Geschichte, Kunst, Ethik, Religion). Die mindestens eintägige Planspieldurchführung stärkt die Diversity- und Demokratiekompetenz und fördert die historische und kulturelle Bildung der Schüler*innen in der von Diversität geprägten Migrationsgesellschaft.
 -> www.toledo-planspiel.de



STÄRKUNG UND EMPOWERMENT VON SCHÜLER*INNEN

Empowerment-Workshops für Schüler*innen machen Schüler*innen stark, sich angemessen gegen erlittene Diskriminierung wehren zu können und Ohnmachtsgefühle und Hilflosigkeit zu überwinden.

Empowerment kann mit „Selbstermächtigung“ übersetzt werden und ist darauf gerichtet, Personen, die Diskriminierungserfahrungen machen, über ihre Handlungsmöglichkeiten und Rechte zu informieren und sie so zu stärken, dass sie diese auch wahrnehmen können (LIFE e.V. 2013: 14). So gehört es auch zum Empowerment, das durch die Diskriminierungserfahrung beschädigte Selbst durch Selbststärkungsinterventionen zu stärken und negativen psychologischen Folgen von Diskriminierungserfahrungen durch die Beschäftigung mit den eigenen Stärken und Ressourcen und positiven Selbstbildern entgegenzuwirken (siehe hierzu Kapitel 2.2. Teil A: Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen sowie wirksame Interventionen Seite 7).

IDENTIFIKATION VON AUSGRENZENDEN SCHULROUTINEN UND -REGELN

Alltagspraktiken, Schulroutinen und -regeln beispielsweise des Aufnahmeverfahrens können unbeabsichtigt ausgrenzend oder benachteiligend wirken. Aber auch bestimmte Verfahrensweisen und Strukturen in der Schule, wie das sehr komplexe Feststellungsverfahren zum Sonderpädagogischen

Förderbedarf begünstigen benachteiligende Effekte und bringen ein erhöhtes Diskriminierungsrisiko für bestimmte Schüler*innen mit sich (siehe hierzu Beispielfall Seite 53). Hierzu gehören Informations- und Beratungsdefizite, intransparente und nichtbegründete Entscheidungen, in denen spezifische Lebenslagen, wie Mehrsprachigkeit, Rassifizierung oder Transidentität nicht ausreichend berücksichtigt werden, sowie Arbeitsbelastung. Auch wenn in Schulen ein Teil der Prozesse, wie die Differenzierung von Leistungsstarken und -schwachen, systemisch vorgegeben ist, bestehen trotzdem für Schulleitungen, Lehrkräfte oder Schulsozialarbeit zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten. Besonders anfällig sind Entscheidungen, in denen weite Ermessensspielräume bestehen, wie Leistungsbewertungen, Übergangsempfehlungen oder die Feststellungsverfahren eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung. Um hierbei den Einfluss durch (unbewusste) Stereotype und vorurteilsgeprägte Einschätzungen auszuschalten, sollte jede schulische Entscheidung

- transparent
 - sachlich gut begründet
 - wertschätzend kommuniziert
- sein.

Schulen, die präventiv institutionellen Diskriminierungsrisiken entgegenwirken und bestehende Routinen und Regelungen an ihrer Schule hinsichtlich potentiell diskriminierender Effekte überprüfen wollen, sollten folgende Fragen untersuchen:

- Welche Diversitätsdimensionen kommen an unserer Schule (Schülerschaft und Lehrerschaft) vor?
- Welche schulinternen Abläufe und Verfahren wirken sich nachteilig auf bestimmte Personengruppen aus?
- Gibt es schulinterne Kriterien bzw. Leitlinien zur Vergabe von Benotungen?
- Gab es Diskriminierungsbeschwerden? Wenn ja, welche?
- Wie kann die schulinterne Evaluation zum Abbau von Diskriminierung beitragen bzw. zur Prävention genutzt werden?

4. Was tun wenn?

Handlungsempfehlungen anhand von Fallbeispielen

Die exemplarische Auswahl der Diskriminierungsfälle wurde gemeinsam mit einer Vielzahl an einbezogenen Personen, die die verschiedenen Gruppen in Schulen repräsentieren, im Rahmen des Modellprojekts Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen, getroffen.

Wesentliche Auswahlkriterien hierfür waren, zu jedem Diskriminierungsmerkmal sowie zu jeder in der Schule möglichen Fallkonstellation jeweils einen Fall zu präsentieren.

4.1 Wenn Schüler*innen andere Schüler*innen diskriminieren...

Herabwürdigende, verächtliche Bemerkungen, Schimpfworte oder beleidigende Witze gehören auf vielen Berliner Schulhöfen zum Schulalltag. Um andere mit Worten zu verletzen, werden oftmals Sprüche und Beleidigungen eingesetzt, die Mitschüler*innen in ihrer Persönlichkeit möglichst tief treffen sollen. Hier fallen dann als Schimpfwörter `Du Jude`, `Zigeuner`, `Assi`, `Krüppel` oder `Schwuchtel`.

Beispielsweise wird ein 13-jähriger türkeistämmiger Schüler, der deutlich leistungsstärker als seine Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund war, von diesen immer wieder wegen seiner nichtdeutschen Herkunft und seiner guten Schulnoten gehänselt und beschimpft. Dabei werden sie manchmal auch handgreiflich.

Zwei Schülerinnen mobben eine schwarze Mitschülerin in ihrer Klasse und verbieten den anderen Schüler*innen, mit dem Mädchen zu reden. Die Schülerin kommt deswegen oft weinend nach Hause.

Ein 16-jähriger schwuler Schüler wird von einem Mitschüler wiederholt beleidigt. Eines Tages lauert dieser ihm sogar zusammen mit einer Gruppe anderer Jugendlicher vor der Schule auf, um ihn zu verprügeln. Seitdem fühlt der Junge sich an seiner Schule nicht mehr sicher.

Ein Grundschüler berichtet, dass er, weil er keine Religion habe, von einigen Mitschüler*innen immer wieder ausgeschlossen, beleidigt oder mit den Schulbüchern geschlagen wird.

Beispiel 1: Ein 11-jähriger Sinto, der Schüler einer Grundschule ist, wird von einem Mitschüler mit den Worten „setzt euch nicht zu dem, das ist ein Zigeuner, der hat Läuse“ diskriminiert. Daraufhin wendet sich seine Großmutter mithilfe der Sozialpädagogischen Beratungsstelle des Landesverbandes Deutscher Sinti und Roma Berlin-Brandenburg an die Klassenlehrerin, die erklärt, dass der Schüler eine Behauptung aufstelle, die nicht der Wahrheit entspreche, da es in ihrer Klasse derartige Beschimpfungen nicht gäbe. Sie begründete dies mit dem hohen „Ausländeranteil“ in der Schule.

Drei Wochen später wird der Junge abermals von Mitschüler*innen als „Zigeuner“ beschimpft, die Situation eskaliert und er wird körperlich angegriffen, worauf der Junge sich wehrt und zurückschlägt. Daraufhin wird die Großmutter kommentarlos in die Schule bestellt, sie solle den Jungen abholen. Dort angekommen findet sie ihren Enkel weinend vor dem Lehrerzimmer. Ihre Bitte um ein klärendes Gespräch mit der

Klassenlehrerin oder der Schulleiterin wird aus zeitlichen Gründen abgelehnt. Danach will sie ihren Enkel nicht eher in die Schule zurückschicken, bis der Vorfall geklärt ist.

In einem darauffolgenden Telefonat mit der Sozialberaterin sagt die Schulleiterin, dass die Großmutter den Fall überbewerte und ethnische oder religiöse Hintergründe der Schülerschaft und ihrer Eltern nicht relevant seien: „Die Unterschiede machen nur die „Alten“, die Kinder gehen ganz normal damit um. Die Minderheit an unserer Schule das sind wir, die Lehrer“.

Weder die Klassenlehrerin noch die Schulleiterin sind zu einem früheren Gesprächstermin als in zehn Tagen bereit, obwohl der Schüler der Schule fernbleibt, bis der Vorfall geklärt ist. Stattdessen droht die Schulleiterin mit einer Schulversäumnisanzeige. In der Zwischenzeit entscheidet sich die Familie zum Schutz ihres Sohnes vor weiterer Diskriminierung für einen Schulwechsel. Weitere Versuche, die Schulleiterin telefonisch zu erreichen, blieben erfolglos.¹⁹

Beispiel 2: Die Schüler*innen einer ‚Willkommensklasse‘ an einer Oberschule berichten einer Sprachmittlerin eines sozialen Trägers, der an der Schule tätig ist, dass sie auf dem Schulhof von Schüler*innen der Regelklassen immer wieder als „Roma“ beschimpft werden.

In der Willkommensklasse sind ausschließlich Kinder aus verschiedenen osteuropäischen Ländern. Einige von ihnen sind Roma, andere nicht. Da der Begriff „Roma“ an der Schule als Schimpfwort verwendet wird, möchten die Schüler*innen an der Schule nur als „Rumän*innen“ bezeichnet werden. Als die Sprachmittlerin die Schulleiterin auf das Problem anspricht, blockt diese das Thema mit dem Satz ab: „An unserer Schule gibt es keinen Rassismus.“²⁰

SITUATIONSANALYSE

Es handelt sich in beiden Fällen um Diskriminierung anknüpfend an die ethnische Herkunft bzw. basierend auf Rassismus gegen Sinti und Roma bzw. Antiziganismus.²¹ Diese Einstellungen stigmatisieren SintiZe, RomNja²² oder andere Gruppen als „Zigeuner“ und gehen davon aus, dass ‚Zigeuner‘²³ oder ‚Sinti und Roma‘ eine homogene Gruppe mit unveränderlichen Merkmalen seien, die zu einer ‚fremden‘ ‚Rasse‘, ‚Ethnie‘ oder ‚Kultur‘ gehören würden. Hinzu kommt die Zuschreibung stereotyper negativer Eigenschaften, die letztendlich verallgemeinernde und biologisierende Aussagen wie „Zigeuner haben das im Blut“ oder „Roma neigen zum Diebstahl“ befördern. Migrant*innen aus Bulgarien oder Rumänien werden oftmals pauschal als Roma bezeichnet, vor allem dann, wenn es soziale Probleme in irgendeiner Form gibt. Dies geschieht oft aus Unkenntnis, führt jedoch dazu, dass soziale Probleme in Deutschland ethnisiert und als „Roma-Probleme“ gelabelt werden.

19 Der Fall wurde beim Landesverband Deutscher Sinti und Roma Berlin-Brandenburg e.V. gemeldet.

20 Die Fallbeschreibung beruht auf einer verdichteten Zusammenfassung mehrerer ähnlicher Fälle, die dem Nachbarschaftsheim Neukölln e.V. gemeldet wurden.

21 Der – nicht unumstrittene – Fachbegriff Antiziganismus hat in den letzten Jahren verstärkt Verbreitung gefunden, um den Rassismus gegenüber Sinti, Roma und anderen als „Zigeuner“ stigmatisierten Gruppen zu beschreiben. Viele Sinti und Roma lehnen den Begriff jedoch ab, da er sich von der schon an sich abwertende Fremdbezeichnung ‚Tsigane‘ (Zigeuner) herleitet. Sie wünschen sich eine Verwendung der Eigenbezeichnungen und statt dessen z.B. von Rassismus gegen Sinti und Roma zu sprechen.

22 SintiZe und RomNja sind die gendergerechten Bezeichnungen von Sinti und Roma.

23 Der Begriff „Zigeuner“ ist eine in seinen Ursprüngen bis ins Mittelalter zurückreichende Fremdbezeichnung, die durch sowohl negative als auch romantisierende Bilder und Stereotypen charakterisiert ist. Er wird von der Minderheit selbst als diskriminierend abgelehnt. (Hierzu: Dokumentationszentrum Deutscher Sinti und Roma: <http://www.sintiundroma.de/sinti-roma.html>)

Vor diesem Hintergrund wird die Zuschreibung 'Roma' auf Schulhöfen zum Schimpfwort und dient der Herabwürdigung bestimmter Schüler*innen. So auch in der Schule, in der die Schüler*innen von anderen Schüler*innen aufgrund einer ihnen (zugeschriebenen) kulturellen Identität, anknüpfend an ihr Aussehen oder ihre Kleidung als Roma beschimpft werden.

Hierbei ist es unerheblich, ob sie tatsächlich Roma sind, denn die herabwürdigende Wirkung besteht auch dann, wenn es sich um ein 'nur' zugeschriebenes Merkmal handelt. Ähnliches, wie wenn der an sich nicht abwertende Begriff „Jude“ auf dem Schulhof als Schimpfwort verwendet wird, scheint in dem Beispielfall vorzuliegen: Die Eigenbezeichnung „Roma“, die im Unterschied zu der herabwürdigenden Fremdbezeichnung „Zigeuner“ an sich noch nicht diskriminierend ist, wurde als Schimpfwort verwendet.

MOBBING ODER DISKRIMINIERUNG?

In Schulen ist der Mobbingbegriff für alle möglichen Formen von verbaler und psychischer Gewaltausübung gebräuchlich. Die Berlin-Brandenburger Mobbing Fibel²¹ definiert als **Mobbing**, wenn eine Schüler*in oder ein Schüler wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler*innen ausgesetzt ist. Belästigung ist eine Form von Diskriminierung, die gleichbedeutend ist mit Mobbing – hier wird sozusagen mit Mobbingmitteln diskriminiert. Jedoch knüpft das Mobbing an eines der Diskriminierungsmerkmale an, wohingegen ansonsten Mobbing auch ohne Bezug zu diesen Merkmalen erfolgen kann. Darum ist es zur Unterscheidung von anderen Mobbingfällen sinnvoll, von **diskriminierendem Mobbing** oder - wie in den beiden Beispielfällen - von **rassistischem Mobbing** zu sprechen (siehe Definition Diskriminierungsformen Seite 14).

Für Schulleitungen, Lehrkräfte und Pädagog*innen ist es wichtig, Diskriminierung als solche zu erkennen und hier zu unterscheiden, um die jeweils entsprechenden Interventionen zu veranlassen. Bei Belästigungen und diskriminierendem Mobbing ist es nämlich wichtig - über die pädagogischen Interventionen hinaus, die auch bei anderen Mobbingfällen zu veranlassen sind und für das Opfer zunächst Abhilfe schaffen sollen - auch präventiv vorurteilsbewusste und rassistis- bzw. antisemitismuskritische pädagogische Bildungsansätze, beispielsweise durch entsprechende Projektstage, zu initiieren, um weitere Diskriminierungen längerfristig zu verhindern.



HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

- **Jede Meldung ernst nehmen:** Wenn Menschen eine Diskriminierung erleben, löst das bei ihnen viele negative Gefühle, wie Scham, Ohnmacht oder Wut (auf sich selbst) aus. Der Schritt, sich einer anderen Person anzuvertrauen, ist für die meisten Kinder/Jugendlichen sehr groß. Darum ist jede Diskriminierungsmeldung eines/r Schülers/in sehr ernst zu nehmen. Vor allem die Schulleitung darf hier nicht wegsehen oder Vorfälle herunterspielen. In beiden Beispielfällen hat die Schulleitung das rassistische Mobbing verleumdet und die Beschwerden abgewiesen. Im ersten Fall führte das dazu, dass der betroffene Junge sich physisch gewehrt hat. In vielen Fällen reagieren Schulen erst dann, wenn es zu physischer Gewalt kommt. Sie nehmen die vorhergehenden Diskriminierungen nicht wahr, was dazu führt, dass das Opfer zum Täter (gemacht) wird und nicht rechtzeitig interveniert bzw. die vorhergehende auslösende Diskriminierung nicht sanktioniert wird. Schulen müssen darum sicherstellen, dass zeitnah jeder Diskriminierungsmeldung nachgegangen wird.

21 LISUM (2008): Die Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel sowie die Initiative „Mobbingfreie Schule“ (MBS/TK)/ Anti-Mobbing-Koffer (2007).

- **Gespräch mit Vertrauensperson:** Die Schüler*innen haben sich in beiden Fällen an externe Personen gewandt, da diese für sie Vertrauenspersonen waren, bei denen sie von einem empathischen Umgang mit dem Diskriminierungserlebnis ausgehen konnten. Von Diskriminierung betroffene Personen haben oftmals kein Vertrauen mehr in schulische Ansprechpersonen - wie Vertrauens- oder Klassenlehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, da ihnen oftmals diese Empathie fehlt. Darum wenden sie sich an andere Personen ihres Vertrauens, bei denen sie sich gut aufgehoben und verstanden fühlen. Es ist wichtig, dass Schulpersonal und -leitungen Meldungen und Hinweise über Diskriminierungen, die ihnen nicht direkt, sondern durch externe, dritte Personen berichtet werden, in jedem Fall ernst nehmen und ihnen nachgehen.
- **Vertraulichkeit wahren:** Für die ins Vertrauen gezogenen Personen – schulextern sowie intern – gilt: um das Vertrauen aufrecht zu halten, sollten nur mit Erlaubnis der Betroffenen weitere Personen informiert und einbezogen werden. Eine Ausnahme bildet nur, wenn nachweislich ein Verdacht auf eine Straftat vorliegt und die Polizei benachrichtigt werden muss.
- **Verschriftlichung des Sachverhalts:** Betroffene Schüler*innen sollten darauf hingewiesen werden, dass sie Gedächtnisprotokolle anlegen und die Beleidigungen und Belästigungen dokumentieren, damit sie auch später noch alle wichtigen Informationen parat haben, um gegen die Täter*innen vorgehen zu können. Bei jüngeren Schüler*innen können Eltern oder andere Personen gebeten werden, diese Gedächtnisprotokolle zeitnah zum Vorfall und mit allen nötigen Informationen anzufertigen.
- **Sofort reagieren und klare Zeichen setzen:** Wenn ein Diskriminierungsfall gemeldet wird, muss die Schule bzw. die Schulleitung **schnell auf den Einzelfall** reagieren und **Konsequenzen bzw. Sanktionen folgen** lassen und entsprechende Maßnahmen bzw. Sanktionierungen ergreifen, die ein klares Stopp- Signal gegenüber den Täter*innen aussenden.
- **Auf Viktimisierungsschutz achten:** Die Betroffenen dürfen nach einer Diskriminierungsmeldung auf keinen Fall Nachteile erleiden oder gar erneut zum Opfer gemacht werden bzw. diejenigen sein, die die Konsequenzen zu spüren bekommen, indem sie beispielsweise aus der Klasse herausgenommen werden. Auch wenn ein Klassenwechsel zu ihrem Schutz dienen soll, wirkt diese Vorgehensweise innerhalb der Schülerschaft stigmatisierend und es werden die falschen Signale gesetzt.
- **Schutz der Betroffenen:** Darüber hinaus sind Maßnahmen zum Schutz der betroffenen Schüler*innen vor weiteren Aggressionen durch die Täter*innen sehr wichtig. Wenn sich ein*e Schüler*in über Diskriminierung beschwert, dann ist unbedingt davon abzusehen, sofort z.B. in einem „erzieherischen Gespräch“ (nach SchulG Abs. 2 Nr. 1) „beide an einen Tisch“ zu setzen. Vielmehr bedarf es der **Vorklärung**, um den Schutz der Betroffenen vor weiteren Herabwürdigungen und Aggressionen sicherzustellen. Eine kurzfristige Möglichkeit zur Vermeidung weiterer Belästigungen kann es sein, **mehr Pausenaufsicht** einzurichten. Um in Fällen von diskriminierendem Mobbing die Opfer zu schützen, ist zudem darauf zu achten, dass:
 - die Opfer gestärkt werden, z.B. durch Schulsozialarbeit und Lehrende
 - die Opfer anonym bleiben
 - Täter*innen identifiziert, benannt und bekannt gemacht und mit ihren Taten konfrontiert werden: den Taten müssen klare Konsequenzen folgen
 - durch Sanktionen innerhalb der Schulöffentlichkeit klare Grenzen bzw. ein eindeutiges Stopp-Signal gesetzt wird: rassistisches/diskriminierendes Mobbing wird an dieser Schule nicht geduldet

- Prinzipien des Täter-Opfer-Ausgleichs können zur Wiedergutmachung sinnvoll genutzt werden (empfehlenswert ist hier das TOZ-Modell, siehe: Demokratiezentrum im Beratungsnetzwerk Hessen 2016: 29-31).
- **Konfliktlotsen- Buddyprogramme:** Schüler*innenkonfliktlosen und Buddies können eine wichtige Rolle in Diskriminierungsfällen zwischen Schüler*innen spielen. Darum ist es wichtig, diese zum Thema Diskriminierungsschutz durch entsprechende Workshops fit zu machen. Da sie sich als Peers und somit als Vertrauenspersonen in der Schule eignen, ist es wichtig, sie in der Schulstruktur zu stärken und zu gewährleisten, dass die Vielfalt der Schülerschaft sich in der Zusammensetzung von Schüler*innensprecher*innen und Konfliktlots*innen abbildet.
- **Integration/Inklusion der Lerngruppen für Neuzugewanderte („Willkommensklassen“) in die Schulgemeinschaft:** Ein wichtiger Beitrag zum Abbau von Diskriminierung stellt eine zügige und gute Integration von neuzugewanderten Schüler*innen ohne deutsche Sprachkenntnisse in die Schulgemeinschaft und die Vermeidung von Segregation dar (siehe hierzu Exkurs ethnische Segregation Seite 37). Roma-Kinder und Jugendliche sind des öfteren in Willkommensklassen zu finden und in Einzelfällen kann es, wie in einem der Beispielfälle, ungewollt zur Bildung ethnisch segregierter Lerngruppen kommen, da neuzugewanderte Roma-Kinder häufiger als andere neuzugewanderte Kinder nicht alphabetisiert sind. Aus solchen sachlichen Gründen der sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen kann es zu einer längerfristigen Einrichtung bzw. einem Verbleib in Lerngruppen für Neuzugewanderte kommen. In solchen Fällen, in denen keine Integration in Regelklassen möglich ist, sind andere Formen des Kennenlernens und Kontakts zwischen Schüler*innen von Willkommensklassen und Regelklassen wichtig.
- **Sensibilisierung für das Thema Rassismus gegen Roma und Sinti** im Rahmen von Projekttagen oder im Unterricht (z.B. Thematisierung im Ethik-Unterricht). Bei diskriminierendem Mobbing spielt häufig die Nachahmung von Peer-Verhalten eine Rolle. Stereotypen und Vorurteile gegen Sinti und Roma sind teilweise auch über die Familien aus den Herkunftsländern der Schüler*innen mitgebracht, in denen es hierzu bislang keine Auseinandersetzung mit dem Thema gab. Vor allem die Schüler*innen, die Mitläufer*innen sind, gilt es durch Thematisierung im Unterricht oder Projekttagen zu sensibilisieren. (Literaturhinweise im Serviceteil, Seite 59)



Informationen zu den rechtlichen Grundlagen der Verpflichtung zum Schutz von Schüler*innen vor Diskriminierung durch Mitschüler*innen, siehe Teil A, Seite 12



EXKURS: `Willkommensklassen und ethnische Segregation

Das Berliner Schulgesetz schließt eine separierte Beschulung entlang des Migrationshintergrundes ausdrücklich aus. Dort heißt es in § 15: „(1) Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache werden mit allen anderen Schülerinnen und Schülern gemeinsam unterrichtet, soweit sich aus Absatz 2 und der auf Grund des Absatzes 4 erlassenen Rechtsverordnung nichts Anderes ergibt.“

Die genannte Verordnung bezieht sich zum Beispiel auf den Sonderfall der sogenannten `Willkommensklassen`, in denen Schüler*innen mit, für den Besuch der Regelklassen nicht ausreichenden Deutschkenntnissen beschult werden. Die Beschulung in Willkommensklassen ist eine weit verbreitete Praxis, die allerdings einige Probleme mit sich bringt. Die separierte Beschulung macht diese Schüler*innen besonders sichtbar und lässt sie als nicht zugehörig erscheinen, was dazu führen kann, dass sie von den Schüler*innen der Regelklassen angefeindet und von den Lehrkräften als kulturell besonders fremd wahrgenommen werden.

Dies wird verstärkt, wenn diese Klassen nicht in die Regelabläufe wie Schulfeste, Tage der offenen Tür oder zumindest stundenweise in den Regelunterricht eingebunden werden. Sprachdidaktisch ist die separierte Beschulung umstritten, weil den Schüler*innen in Willkommensklassen Sprachvorbilder und die Möglichkeiten des Sprache-Lernens im Alltagsvollzug fehlen. Auch existiert für Willkommensklassen kein Curriculum.

Ein Problem der Willkommensklassen ist, dass es keine klaren Kriterien für den Übergang in die Regelklassen gibt und dass damit für die Eltern keine Transparenz besteht hinsichtlich der Frage, ab wann sie mit einem Übergang ihrer Kinder in den Regelunterricht rechnen können. Willkommensklassen sind nur temporär angelegt, d.h., dass ein möglichst schneller Übergang in die Regelklassen angestrebt wird. Allerdings besteht die Gefahr der Verstetigung dieser Klassen wegen fehlender Regelschulplätze (SVR 2018; Karakayali et al. 2018).

Segregation nach Herkunft außerhalb der Willkommensklassen ist laut Schulgesetz verboten, gleichwohl kommt das vor: immer wieder finden sich Schulklassen mit im Vergleich zur gesamten Schüler*innenschaft einer Schule besonders vielen Kindern mit Migrationshintergrund oder aber besonders vielen Kindern ohne Migrationshintergrund. Während dies an weiterführenden Schulen häufig mit der Wahl der 2. Fremdsprache erklärt wird, ist im Fall der Grundschulen die Schulleitung für die Klasseneinteilungen zuständig. Führen ihre Entscheidungen zu segregierten Klassen, so können Eltern dagegen vorgehen. Aber auch auf der Ebene der Schulen kommt Segregation vor, wenn beispielsweise benachbarte Schulen sehr unterschiedliche Anteile von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aufweisen, was besonders bei Grundschulen erklärungsbedürftig ist, da diese über festgelegte Einzugsgebiete verfügen. Faktoren hierfür sind der Zuschnitt der Einzugsgebiete, das Ummeldeverhalten der Eltern, der Umgang der Schulen mit Ummeldewünschen und das Schulprofil. In jedem Fall ist Segregation in der Schule höchst problematisch, weil damit Kinder mit Migrationshintergrund eine besondere Sichtbarmachung erfahren und die Segregation Ausdruck einer Diskriminierung dieser Kinder ist, die als bildungsfern, kulturell anders oder im Deutschen defizitär in der Schule gemieden werden (Karakayali et al. 2016; SVR 2013).

4.2 Wenn Lehrkräfte Schüler*innen diskriminieren...

Schüler*innen erleben Diskriminierung auch von Lehrkräften und pädagogischem Personal. Beispielsweise sagt eine Grundschullehrerin zu einem Zweitklässler mit einem `nicht-deutsch` klingenden Namen: „Mit dem Namen kannst Du nur Müllmann werden.“

Ein Schulsozialarbeiter macht in der Schule die Bemerkung: „Wir haben jetzt wieder zwei Mädchen mit Kopftuch und wenn jetzt zwei damit anfangen, wird es rumgehen wie eine Krankheit.“

Eine Gruppe arabischer Schüler*innen in einer Willkommensklasse berichtet der Sozialarbeiterin der Notunterkunft, in der sie leben, dass die Lehrerin die arabischen Schüler*innen in der Willkommensklasse immer wieder abfällig behandelt und beleidigt. Sie sagt Dinge, wie, alle Muslime kommen nur wegen des Geldes nach Deutschland, finden Deutschland `Scheiße` und gehen zurück in ihre Heimatländer und schließen sich der IS an. Andere nichtarabische Mitschüler*innen der Willkommensklasse greifen das auf und beleidigen die Schüler*innen zusätzlich.

Eltern berichten, dass sie von Lehrkräften ihrer Schule Bemerkungen gehört haben, wie „Schwarze Jungen haben sowieso ein viel größeres Aggressionspotential!“ oder „Alle türkischen und arabischen Jungen sind aggressiv.“

Vor allem Diskriminierungen, die sich auf die ethnische Herkunft und Religion beziehen bzw. rassistische Diskriminierung und Diskriminierung wegen des sozialen Status oder der sozialen Herkunft spielen hier eine Rolle.

Ein Auszubildender, Flüchtling aus Afghanistan, erzählt von der subtilen Diskriminierung einer Lehrerin, indem diese ihn im Unterricht ignoriert und er sich dreimal melden muss, ehe sie ihn drannimmt.

Beispiel: Beten in der Schule?

An einem Gymnasium mit einer multikulturellen und religiös/weltanschaulich diversen Schülerschaft gibt es einige muslimische Schüler*innen, die das islamische Pflichtgebet, das von den Gebetszeiten in die Mittagszeit fällt, in der Schule praktizieren möchten. Einen sozialen Druck bzw. Gruppenzwang unter den muslimischen Schüler*innen hinsichtlich des Praktizierens oder Nichtpraktizierens des Gebetes empfinden die Jugendlichen nicht. Einzelne Schüler*innen haben angefangen, für das Gebet die unterrichtsfreie Pausenzeit zu nutzen. Da es keine klare Regelung gibt bzw. keinen erlaubten Ort an der Schule, an denen die Schüler*innen beten können, achten sie darauf, sich hierfür einen versteckten Platz zu suchen und möglichst unsichtbar zu bleiben.

Eine der Schülerinnen, eine Abiturientin, die gerne das Pflichtgebet, in der Unterrichtspause in der Schule sprechen möchte, sucht sich daher einen abgeschiedenen Platz am Treppenabsatz einer Kellertreppe in der Schule, bei dem sie annimmt, nicht gesehen zu werden und spricht leise ihr Gebet. Eine Freundin, die nach ihr beten will, da der Platz zu eng ist, um gleichzeitig zu beten, ist bei ihr. Dabei bemerkt sie ein Lehrer. Er läuft die Treppen zu ihnen runter und sagt zu ihr: „In der Schule wird nicht gebetet“ und zieht ihr dabei mit Gewalt den Gebetsteppich, auf dem sie sitzt, weg, wodurch sie zur Seite fällt. Der Lehrer läuft mit dem Teppich in der Hand wieder die Treppe hoch

und wirft ihn zurück auf die Schülerin, wobei er sie lautstark darauf hinweist, dass in der Schule nicht gebetet werden darf. Sobald der Schulleiter von dem Vorfall erfährt, sucht er das Gespräch mit der Schülerin und entschuldigt sich für die Aggression und sagt, dass entgegen der Aussage des Lehrers, kein generelles Verbot zu beten an der Schule bestehe. Das Gebet solle lediglich nicht sichtbar sein und nicht in Gruppen stattfinden. Er macht deutlich, dass er das aggressive Verhalten des Lehrers nicht dulde und dass der Lehrer sich hierfür bei der Schülerin persönlich entschuldigen solle, was dieser auch nach der Intervention des Schulleiters tut. Die Schüler*in wünscht sich eine transparente Regelung an der Schule, mit der sie sich sicher fühlen kann, wenn sie beten möchte, und die ihr einen geschützten und würdigen Raum hierfür gibt.

Der Schulleiter sieht sich damit konfrontiert, dass die Position des Lehrers, der unverhältnismäßig aggressiv mit der betenden Schülerin verfahren ist, im Lehrerkollegium keine Einzelmeinung ist. Viele andere Lehrer*innen an seiner Schule sowie auch Schulleiterkolleg*innen in der Stadt lehnen das muslimische Beten in der Schule grundsätzlich ab und möchten es verboten sehen. Um hier eine für alle verträgliche Lösung zu finden, möchte er eine demokratische Entscheidungsfindung zur Lösung der Gebetsfrage suchen und leitet die Entscheidung darum an die innerschulisch zuständigen Gremien (GSV, GEV, Lehrerkonferenz und Schulkonferenz) weiter.

SITUATIONSANALYSE

Die Einschätzung, ob es sich hierbei um eine Diskriminierung handelt, ist für schulische Akteur*innen oft schwierig, da individuelle Wünsche von muslimischen Schüler*innen, ihre Religion in der Schule zu praktizieren, wie der Gebetswunsch der Schülerin, als politisches Thema wahrgenommen und in dem weiten Kontext von Islam und Schule analysiert werden.

Das muslimische Pflicht- bzw. Ritualgebet (Salāt) gehört zu den fünf Säulen des Islams und kann an jedem Ort verrichtet werden. Für praktizierende Muslime gehört es zu den zentralen Ausdrucksformen ihrer Religion (SenBJF 2010: 10ff). Ausgelöst durch einen individuellen Wunsch stellen sich Schulleitungen und Lehrkräfte allerdings oft Fragen nach möglichen weitreichend negativen Auswirkungen in der Schule, wie der Ausübung von Druck auf andere Schüler*innen, der Missionierung oder einer möglichen Bedrohung durch Radikalisierung bzw. extremistische Haltungen. Hinzu kommt, dass die Klage eines muslimischen Gymnasiasten bzw. die diesbezüglichen Gerichtsurteile und damit einhergehende mediale Berichterstattung in Schulen zu nicht immer richtigen Einschätzungen der damaligen Einzelfallentscheidung geführt hatten. So ist bis heute die fälschliche Deutung verbreitet, dass das Beten generell an Berliner Schulen verboten sei.²² Zudem bestehen teilweise spezifische Vorbehalte und die Religion, vor allem von muslimischen Migrant*innen wird von Lehrkräften grundsätzlich als problematisch betrachtet (Schiffauer 2015; Yegane Arani 2015). Schüler*innen, die das islamische Gebet praktizieren wollen, erleben oftmals in Schulen, dass sie nur unter erheblichen Schwierigkeiten ihr individuelles Recht wahrnehmen können und wünschen sich, angesichts von Scham und Diskriminierung, Diskretion und Schutzräume (Willems 2015a).

²² Der Schüler hatte das islamische Gebete auf dem Schulflur verrichten wollen, wodurch eine ohnehin an dieser Schule bereits bestehende konkrete Gefahr für den Schulfrieden drohte, weiter verschärft zu werden: Zwischen den Schüler*innen waren bereits in der Vergangenheit heftige religionsbezogene Konflikte ausgetragen worden, die zu Mobbing, Beleidigung, Bedrohung und sexistischen Diskriminierungen geführt hatten. Siehe: Urteile des Oberverwaltungsgerichts Berlin-Brandenburg OVG vom 27.5.2010 - 3 B 29.09 und des Bundesverwaltungsgerichts BVerwG, Urteil vom 30.11.2011 - 6 C 20.10.

Grundsätzlich gilt, dass jeder Vorfall bzw. jede Situation, in der sich ein*e Schüler*in benachteiligt oder diskriminiert fühlt, als individueller Einzelfall zu betrachten ist. Aus dieser Perspektive ist zunächst einmal ein Verbot des individuellen Gebetswunsches der Schülerin zur Verrichtung des Salât-Gebets in der Schule als Verletzung ihres **individuellen Grundrechts auf freie Religionsausübung** (Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG) zu bewerten - im Unterschied zur Durchführung eines von der weltanschaulich neutralen Schule veranstalteten Schulgebets, das der Neutralität der Schule entgegensteht (Heimann 2016: 95; Rohe 2015: 71f.). Bei dem individuellen Gebetswunsch hingegen kann nicht leichtfertig ein (generelles) Verbot ausgesprochen werden, auch nicht mit Verweis auf die negative Religionsfreiheit der anderen Schüler*innen, da die negative Religionsfreiheit sich ja darauf bezieht, dass niemand zu einem Bekenntnis oder zur Teilnahme an einer religiösen Handlung gezwungen werden darf. Ein Recht darauf, Religion in der Schule nicht zu sehen, wenn beispielsweise Schüler*innen beten, gibt es nicht. In diesem Fall geht es auch nicht um eine Gefährdung staatlicher Neutralität, da die Schülerin nicht als Repräsentantin des Staates handelt.²³



Informationen zu den rechtlichen Grundlagen der Verpflichtung zum Schutz von Schüler*innen vor Diskriminierung durch Mitschüler*innen, siehe Teil A, Seite 14



HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

Im Fallbeispiel ist Vieles richtig gehandhabt worden: der Schulleiter hat rasch gehandelt und das direkte Gespräch mit der Schülerin und dem Lehrer gesucht, um den Konflikt zu moderieren.

Für die aggressive und grenzüberschreitende Zurechtweisung des Lehrers hat er von Seiten der Schule sofort Verantwortung übernommen und sich entschuldigt sowie dazu angehalten, dass sich der Lehrer hierfür auch persönlich bei der Schülerin entschuldigt. Hiermit wurde an der Schule ein klares Zeichen gesetzt, dass von Seiten des Lehrers eine rote Grenze überschritten wurde. Zudem hat der Schulleiter die Schülerin und ihr Anliegen in einem wertschätzenden Gespräch und Umgang ernst genommen und sie bestärkt, sich bei weiteren Vorfällen, direkt bei ihm zu beschweren.

Damit ist auch für das an der Schule sehr strittige Thema deutlich gemacht worden, dass alle weiteren Auseinandersetzungen in einem gewaltlosen, diskursiven und respektvollen schuldemokratischen Rahmen zu verlaufen haben. Für die Schülerin ist der Vorfall mit dem aggressiven Lehrer soweit gelöst. Jedoch, obwohl das Beten in der Schule nicht verboten ist, ist es für die Betroffene nicht wirklich umzusetzen: neben der ungeklärten Frage, an welchen Orten das Beten erlaubt ist, stellt sich für sie auch die Frage, was passiert, wenn Viele individuell beten, da ja das Gebet in der Gruppe verboten ist und nicht konkretisiert wurde, ab wieviel Personen von einem Gruppengebete ausgegangen wird. Wichtige nächste Schritte zur Lösungsfindung sind:

- den aktuellen Stand verschriftlichen und in der Schulöffentlichkeit bekannt machen, um Transparenz zu schaffen.

²³ Vgl. Bundesverfassungsgericht BVerwG-Urteil 6 C 20.10, Abs. 19, 24, 28-30 und 34-37 sowie Beschluss des Ersten Senats vom 27. Januar 2015- 1 BvR 471/10 u.a., Rn. 104.

- Das Anliegen wird in allen schulischen Gremien (GSV, GEV, GK) durch moderierte lösungsorientierte Diskussionen thematisiert. Hierbei gilt es sicherzustellen, dass die Betroffenen in den Gremien präsent sind, ausreichend Raum erhalten und zu Wort kommen, um ihr Anliegen selbst vertreten zu können. Aufgrund des Machtgefälles sollten betroffene Schüler*innen die Möglichkeit haben, jemanden zur Unterstützung mitzunehmen.
- Flankierende Maßnahmen zur Stärkung der Diversitätskompetenz im Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt können den Prozess in der Schule unterstützen, z.B. Projekttage oder Unterrichtseinheiten im Ethikunterricht in Kooperation mit dem Religions- und Weltanschauungsunterricht zum Thema „Gebete und Rituale“ oder „Religions- und Weltanschauungsunterricht.“
- Die Schulleitung übernimmt und moderiert einen Entscheidungsfindungsprozess, um eine auf der (verfassungs-)rechtlichen Grundlage tragfähige, pragmatische Lösung für den Wunsch einiger Schüler*innen zu finden, in der Schule zu beten. Für die Moderation eines ggf. schwierigen Prozesses kann eine externe Unterstützung beispielsweise durch Einbezug des SIBUZ oder außerschulischer Partner mit Fachexpertise zum Themenfeld religiöse/weltanschauliche Vielfalt unterstützend sein.
- Da die muslimischen Gebete innerhalb einer breit gestreckten Zeitspanne verrichtet werden können, das Gebet nicht länger als fünf Minuten dauern muss und theoretisch an jedem Ort verrichtet werden kann, reichen gegebenenfalls eine Schulpause und ein ruhiger Ort hierfür aus. Allerdings darf der Schulbetrieb nicht gestört und müssen Schüler*innen vor jeglicher Art unfreiwilliger Beeinträchtigung oder vor Druck seitens betender Mitschüler*innen geschützt werden (SenBJF 2010: 11).
- Mit Blick auf den Einzelfall sind auf der (verfassungs-)rechtlichen Grundlage jeweils schulspezifisch pragmatische Lösungen zu finden. Hier ergeben sich für Schulen grundsätzlich folgende vier Handlungsmöglichkeiten:
 1. Verzicht auf eine Regelung/ Behandlung der Gebetswünsche als Einzelfälle mit jeweils individuellen Lösungen
 2. keinen extra Raum bestimmen, sondern Beten am Rande (als Regelung) ohne Störung ermöglichen
 3. Öffnung eines (vorübergehend nicht genutzten) Raumes für das Gebet
 4. Einrichtung eines Gebetsraumes oder eines allgemeinen ‚Raumes der Stille‘

Ein **Raum der Stille** ist ein überkonfessioneller Ort der Ruhe, der Einkehr und des stillen Gebets, der allen Schüler*innen die Gelegenheit bieten soll, zu entspannen, sich zu besinnen, zu meditieren oder zu beten. Räume der Stille bestehen v.a. an öffentlichen Orten, wie zum Beispiel in Bahnhöfen, Flughäfen, Universitäten oder Krankenhäusern. In Berlin gibt es beispielsweise Räume der Stille im Brandenburger Tor oder im Reichstagsgebäude als Andachtsraum für die Abgeordneten und Beschäftigten des Deutschen Bundestages. Es gibt inzwischen in verschiedenen Bundesländern funktionierende Beispiele für Räume der Stille in Schulen.²⁴

24 Einige sind hier zu finden: Alina Bloch: Rekreation-Wertschätzung-Glaube. Räume der Stille an Schulen und ihre funktionale Ausdifferenzierung. In: Bärbel Beinhauer-Köhler, Mirko Roth und Bernadette Schwarz-Boenecke (Hg.) (2015): Viele Religionen – ein Raum?! Analysen, Diskussionen und Konzepte. Download: http://www.herbert-quandt-stiftung.de/files/publications/inhalt_viele_religionen_ein_raum_96_de664a.pdf

- Darüber hinaus sind als nachhaltige Maßnahmen zu empfehlen: Projekttag und Unterrichtseinheiten zum Aufbau interreligiöser Diversity- und Konfliktkompetenz in der Schülerschaft, z.B. durch den Erwerb von religionskundlichem Wissen einschließlich der Thematisierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten (zwischen Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen), zu Vorurteilen, Diskriminierungsschutz und Religions- und Weltanschauungsfreiheit sowie Gewalt- und Extremismusprävention, um einen respektvollen und freien Umgang mit der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt zu fördern und der Ausübung von sozialem Druck zwischen den Schüler*innen oder extremistischen Positionierungen entgegenzuwirken.
- Sensibilisierung und interreligiöser Kompetenzaufbau der verschiedenen Gremien für das Thema im Rahmen von Studientagen, Fortbildungen und durch externe Expert*innen.

EXKURS: Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt gestalten

Die **gewachsene religiöse und weltanschauliche Vielfalt in der Gesellschaft** spiegelt sich besonders deutlich in der Schule wider. Sie ist der Ort, an dem unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Auffassungen unausweichlich zusammenkommen. In den heutigen Klassenräumen gehören auch außerhalb des Religionsunterrichts eine Vielzahl an religiösen Überschneidungssituationen²⁵ zum Schulalltag und religionsbezogene Beschimpfungen, wie „Jude“ (als Schimpfwort), „Kopftuchschlampe“ oder „Schweinefleischfresser“ sind Teil des Schulalltags auf vielen Schulhöfen.

Der Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, die mit der Inklusion der geflüchteten Kinder und Jugendlichen zugenommen hat, stellt viele Lehrer*innen vor große Herausforderungen, auf die sie sich oftmals nicht ausreichend vorbereitet fühlen.

Es ist wichtig, dass Schulen kompetent, entsprechend des verfassungsrechtlichen weltanschaulich-religiösen Neutralitätsverständnisses agieren, in dem Neutralität nicht als eine distanzierende, strikte Trennung von Staat und Kirche, sondern als „eine offene, übergreifende, die Glaubensfreiheit für alle Bekenntnisse gleichermaßen fördernde Haltung“ zu verstehen ist. Hiernach ist es die Aufgabe der „bekenntnisoffenen“ Schule „(...) den Schülerinnen und Schülern Toleranz auch gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen zu vermitteln, da Schule offen zu sein hat für christliche, für muslimische und andere religiöse und weltanschauliche Inhalte und Werte.“²⁶

Schulleitungen und Lehrende sollten ihre diesbezüglichen Kompetenzen stärken, um Schulen als Orte der Einübung religiöser und weltanschaulicher Pluralität in einer vielfältigen Gesellschaft gestalten zu können (DIMR 2015a, 2015b). Hierzu gilt es, interreligiöse Kompetenz im Rahmen der Inklusion und als Teil von Diversitäts-Kompetenz (die immer auch nichtreligiöse Positionen einbezieht) zu stärken und als Thema von allgemeiner Entwicklung einer Schulkultur des Respekts einzubeziehen.

Wichtig ist aus einer Diversitäts-Perspektive hier nicht durch die Fokussierung auf muslimische Schüler*innen oder Eltern bestimmte Gruppen an der Schule als die ‚Anderen‘ zu markieren und

²⁵ Hiermit sind Interaktionen von Personen gemeint, deren Deutungshorizont und Handlungsmuster von unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Traditionen geprägt sind (Willems 2015b: 21).

²⁶ BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 27. Januar 2015 - 1 BvR 471/10 - Rn. (1-31), Zeile 110 und Zeile 115

herauszuheben, die von einer (christlichen) Norm abweichen, sondern alle religiösen und weltanschaulichen Perspektiven und schulischen Akteur*innen, die an der Schule vorhanden sind, in die Diskussion einzubeziehen und Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zu thematisieren. Die Betonung der Gemeinsamkeiten (alle wünschen die beste Bildungsmöglichkeiten der Kinder) ist hierbei eine wichtige Grundlage für die Identifikation aller mit `unserer` Schule. Die Sichtbarkeit und Thematisierung von religiösen und weltanschaulichen Unterschieden ist wichtig, um vorhandene Vielfalt und unterschiedliche Bedarfe sichtbar zu machen. Dabei auftretende Konfliktfälle, wie im Beispielfall hier über das Gebet, bieten wichtige Lernmöglichkeiten zur Stärkung interreligiöser Kompetenz an der Schule (Hierzu beispielsweise Bildungsstätte Anne Frank 2017).



EXKURS: Verfassungsrechtliche Grenzen der Schulautonomie

In dem Beispielfall, wie in anderen Diskriminierungsfällen, in denen die Grundrechte von Personen berührt sind, kommen die Entscheidungsbefugnisse der eigenverantwortlichen Schule bzw. einzelner Schulleiter*innen oder Gremien einzelner Schulen, wie der Schulkonferenz an ihre Grenzen. Jeder Grundrechtseingriff bedarf einer hinreichend bestimmten und klaren gesetzlichen Grundlage und muss dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit entsprechen. Auf der Schulebene können ohne eine solche Ermächtigungsgrundlage keine Beschlüsse gefasst werden, die zur Einschränkung der Grundrechte, wie dem Grundrecht der Glaubensfreiheit, führen. Entscheidungen, die Bürger*innen in ihren Rechten berühren, können nur von demokratisch legitimierten Amtsträgern getroffen werden (Krzyweck/Duveneck 2015: Teil 1, 7-8). Die Zuständigkeit zur Einschätzung und Klärung diesbezüglicher Fälle liegt deswegen im Bereich der Schulaufsicht.

4.3 Wenn Schüler*innen Lehrkräfte diskriminieren....

Auch Lehrkräfte, Referendar*innen oder Pädagog*innen können Diskriminierung in der Schule erleben, wie beispielsweise ein schwarzer Lehrer, der neu an eine Oberschule kommt. Einige Schüler*innen seiner Klasse machen wiederholt rassistische Bemerkungen und versuchen, die Mitschüler*innen mit herabwürdigenden Bemerkungen zu seiner Hautfarbe gegen ihn aufzuhetzen. Oder eine Lehrerin, die immer wieder mit sexistischen Bemerkungen eines Schülers, wie Anspielungen auf ihre Brüste, konfrontiert ist.

Beispiel: „Ein schwuler Lehrer soll meinen Sohn nicht unterrichten!“

An einer Sekundarschule wird von den Lehrkräften des 7. Jahrgangs eine Diversity-Projektwoche durchgeführt. Ein beteiligter Klassenlehrer, der homosexuell ist, sich in der Schule aber nicht geoutet hat, führt im Rahmen der Projektwoche eine AG zum Thema sexuelle Vielfalt durch. Im Laufe der Woche fühlt er sich zunehmend in einem persönlichen Dilemma, da die Schüler*innen ihn immer wieder darauf ansprechen, ob er selber schwul sei. Das `Versteckspiel` wird im Laufe der Woche zunehmend schwer für ihn: Auf Nachfrage bei den Schüler*innen, was denn wäre, wenn es so wäre, erhält er von einigen teilweise drastische Antworten wie: dann müsse ihr Vater kommen und sie müssten die Klasse wechseln. Letztendlich kommt er aber zu dem Schluss, dass er seinen Schüler*innen doch eine wahre persönliche Auskunft über seine sexuelle Orientierung geben möchte. Durch die sorgfältige inhaltliche Vorbereitung und wegen seines guten und belastbaren Verhältnisses zu seiner Klasse hält er den Zeitpunkt, zu sagen, dass er einen Freund hat, für geeignet.

Bevor er dies jedoch tut, spricht er noch mit dem Schulleiter, der ihm seine volle Unterstützung zusagt. Gemeinsam gehen sie dennoch zusätzlich alle Argumente, die für bzw. gegen diese frei gewählte Form des schulöffentlichen Bekenntnisses sprechen, durch. Nach dieser Konsultation fühlt sich der Kollege in seinem Beschluss bestärkt und bekennt sich vor seiner Klasse zu seiner Homosexualität. Alles verläuft so, wie es sich der Lehrer vorgestellt und der Schulleiter erhofft hatte. Die Schüler*innen nehmen die Information mit großer Selbstverständlichkeit und Gelassenheit auf. Das Verhältnis zum Klassenlehrer ist unverändert gut. Der Lehrer ist froh und fühlt sich von der Last des Versteckens erlöst. Durch eine Zusatzausbildung ist der Kollege seit vielen Jahren auch als Berater für gewaltbereite Schüler*innen tätig. Schon vor und auch nach dem o.g. Zeitraum führt er mit einem Schüler des 8. Jahrgangs, der wegen häufiger Gewaltausbrüche aufgefallen ist, auf Grundlage eines Beschlusses der Schulkonferenz wöchentliche Einzelberatungsgespräche. Da die Beratungsgespräche keine verpflichtende schulische Veranstaltung sind, stellen sie eine freiwillige Maßnahme dar. Der Lehrer nimmt die Atmosphäre der Zusammenarbeit bis zu seinem Outing als entspannt und vertrauensvoll wahr, und es können langsam Fortschritte erzielt werden. Doch wenige Wochen nach dem Outing erscheint der Vater des Jungen mit einem älteren Sohn beim Schulleiter und erklärt, dass er nicht mehr dulde, dass sein Sohn mit einem schwulen Lehrer zu tun habe. Man könne ja nicht wissen, was dieser mit seinem Sohn mache. Selbst wenn er dem Lehrer bisher nichts Konkretes vorwerfen könne, sei die Situation für ihn unhaltbar. Der Vater trägt die Anschuldigungen und Vermutungen zwar kompromisslos, aber halbwegs ruhig vor, während sein älterer Sohn nicht nur scharf im Ton, sondern auch bald beleidigend in der Form wird. Er scheint großen Einfluss auf seinen Vater zu haben. Um mit dem Vater allein sprechen zu können, bittet der Schulleiter ihn, vor dem Sekretariat Platz zu nehmen. Alle Bemühungen des Schulleiters um Sachlichkeit und Wiederaufbau des Vertrauensverhältnisses bleiben vergebens. Er weist alle Vorwürfe des Vaters zurück und erläutert die rechtliche und schulpädagogische Lage. Angesichts der vorurteilsbehafteten und verhärteten Haltung von Vater und älterem Bruder können die Therapiegespräche nicht mehr fortgesetzt werden. Auch wenn der Lehrer schon Benachteiligung in unterschiedlichen Bereichen aufgrund seiner sexuellen Orientierung erlebt hat, spricht er (zunächst) nicht von Diskriminierung, sondern sieht sich `nur` mit persönlichen oder religiös-kulturellen Vorurteilen konfrontiert.

SITUATIONSANALYSE

In dem Beispiel handelt es sich um eine Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung. Diese wirkt sich auf zwei Ebenen aus. Zum einen liegt durch die homophoben Äußerungen des Vaters und des Bruders eine Herabwürdigung und direkte Diskriminierung vor: Die Abmeldung von der Maßnahme wird mit der Homosexualität des Lehrers begründet und stellt schwule Männer bzw. Lehrer als grundsätzliche Gefahr für Jungen dar. Zum anderen deutet das Klima in der Schule, in dem ein offener Umgang mit Homosexualität noch nicht selbstverständlich ist, auf eine strukturelle Diskriminierung hin, die erst zu der Zuspitzung des Dilemmas für den homosexuellen Lehrer durch die Durchführung der Diversity-Woche führte. Letztendlich war die Projektwoche ein erster wichtiger Schritt zur Thematisierung von Homophobie an der Schule, und sie brachte an den Tag, dass die Mehrheit der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Muslime entgegen vorheriger Befürchtungen, keine Probleme mit der Homosexualität des Lehrers hatten.



HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

- Klare Position der Schule, bzw. Schulleitung zum Thema Homophobie direkt gegenüber der Familie des Schülers sowie in der breiten Schulöffentlichkeit. Es ist hierbei deutlich zu machen, dass der Vorfall eine Diskriminierung darstellt und damit den Werten der Schule, die sich den Grundsätzen von Vielfalt und Diskriminierungsschutz verpflichtet sieht, entgegensteht.
- Da es sich um eine freiwillige Maßnahme handelt, hat die Familie das Recht, den Jungen abzumelden, und es ist in dem Fall kaum eine andere Intervention möglich, als die Abmeldung hinzunehmen. In ähnlichen Fällen, in denen es sich um Verweigerung der Teilnahme am Regelunterricht handelt, wäre die Umsetzung von Sanktionen möglich. Hierbei ist allerdings immer die Verhältnismäßigkeit der Maßnahmen im Blick zu behalten.
- Auf der pädagogischen Ebene werden allerdings Sanktionen nicht unbedingt zu einer Haltungsänderung führen oder können sogar konfliktverschärfend wirken. Darum ist die Erwägung weiterer Reaktionsmöglichkeiten in der Schule wichtig: Da die einzige Möglichkeit eines verbindlichen Kontakts zur Familie und einer Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen der Schule besteht, ist die Ebene eines Gespräches der Schulleitung mit dem Vater und dem Bruder wichtig. Letztendlich wurde durch die Abmeldung die Auflage, die auf der Schulkonferenz beschlossen wurde, nicht erfüllt und der Schulerfolg des Jungen ist hierdurch grundsätzlich gefährdet. Der Familie kann nahegelegt werden, sich verbindliche, außerschulische Hilfe zu suchen. In einem Elterngespräch sollte die Haltung der Schule zum Thema Vielfalt und in diesem Fall Nichtdiskriminierung von Personen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung – seien es Lehrkräfte oder Schüler*innen – auch vor dem Hintergrund einer Vorbereitung eines Lebens in der Gesellschaft deutlich gemacht werden, in der Diversitätskompetenz heute zu den Anforderungen im Arbeitsleben gehört. Da in diesem Fall die Diskriminierung auf den Druck eines Familienmitglieds bzw. des älteren Bruders auf den Vater zurückging, ist es möglicherweise sinnvoll, diesen Bruder in das Gespräch mit einzubeziehen.
- Es bestand vor dem Vorfall eine gute und vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Schüler und dem Lehrer, die durch die Beeinflussung durch den älteren Bruder zerstört wurde. Pädagogische Interventionen, die den Jungen in seiner autonomen Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit stärken, zum Beispiel von Seiten der Schulsozialarbeiter*innen oder Vertrauenslehrer*innen könnten hier ansetzen.
- Schutz vor Viktimisierung: Wichtig ist, dass die Schulleitung und die Gesamtgremien deutlich machen, dass sie hinter dem Lehrer stehen bzw. die Diskriminierung als solche benannt wird und dass Schüler*innen Erziehungsmaßnahmen grundsätzlich nicht mit diskriminierenden Begründungen ablehnen dürfen.
- Die Schulleitung sollte dem betroffenen Lehrer Unterstützung anbieten bzw. nachfragen, welche Unterstützung er sich wünschen würde.
- Der Ablehnungsgrund sollte in der Schulöffentlichkeit nur genannt werden, wenn das Einverständnis des betroffenen Lehrers vorliegt.

- Programme in der Schule, die in einer eins-zu-eins-Situation durchgeführt werden bzw. bei denen Schüler*innen mit einer Lehrkraft alleine in einem Raum sind, können vor allem in der Oberschule ein sensibles Thema sein. Hier können präventiv vertrauensfördernde Regelungen eingeführt werden, wie beispielsweise die Tür offen zu lassen oder ein vorheriges vertrauensbildendes Gespräch mit den Eltern bzw. der Familie der Schülerin oder des Schülers.
- Es gilt für die Schule insgesamt zu fragen und aufzuarbeiten, worauf die vorhergehenden Ängste in der Lehrerschaft basierten, die dazu führten, dass der Lehrer es vorzog, seine sexuelle Orientierung den Schüler*innen gegenüber zu verbergen. Im Rahmen von Diversity-Projekttagen oder -wochen zum Themenfeld sexuelle Vielfalt können Vorurteile abgebaut und eine Schulkultur des Respekts entwickelt werden. Teilweise gibt es in Schulen Befürchtungen, bestimmte 'heikle' Themen überhaupt z.B. im Rahmen solcher Diversity-Projekttage anzusprechen, da dadurch Konflikte erst aufkommen oder die Schüler*innen mit bestimmten Themen überfordert würden. Hierbei ist zu beachten: auch die Thematisierung von Heterogenität und Diversität muss immer altersgemäß geschehen. Vor allem bei Themen, die in irgendeiner Verbindung mit Sexualität stehen oder stehen könnten, sind – unabhängig vom kulturellen oder religiösen Hintergrund - in der Pubertät entwicklungspsychologisch altersentsprechende Reaktionsweisen der Jugendlichen pädagogisch einzubeziehen.
- Manchmal beziehen sich aber bei dem Thema Homophobie die Befürchtungen auf bestimmte Gruppen, z.B. muslimische Schüler*innen. Hierbei ist immer selbstkritisch zu hinterfragen, inwieweit eigene Befürchtungen nicht stereotypen Gruppenbildungen beruhen, da es „die Muslime“ genauso wenig gibt wie „die Schwulen“. Bildungsträger, die Angebote zu sexueller Vielfalt an Schulen machen, berichten davon, dass sie solchen Einstellungen oftmals in Schulen begegnen und bieten inzwischen entsprechende Fortbildungsangebote für Lehrkräfte an.²⁷

Das Abgeordnetenhaus hat 2010 die **Initiative Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt (ISV)** beschlossen. Auf dieser Grundlage setzt sich der Senat für die Akzeptanz von sexueller Vielfalt und gegen die Diskriminierung von Menschen wegen ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität ein und führt verschiedene Maßnahmen durch, damit Diskriminierung, Mobbing und Gewalt auf Grund von Vorurteilen gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen sowie queeren Personen (LSBTIQ) abgebaut bzw. verhindert wird. Für Schulen wurden verschiedene Angebote entwickelt:

- Kontaktpersonen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt/Diversity an Schulen
- Fortbildungen für schulische Kontaktpersonen und weiteres pädagogisches Personal
- Workshops für Schulklassen
- Verleih von Medienkoffern, Materialien und Handreichungen
- Beratungsmöglichkeiten für Schulen.

Kontakt und Informationen zu Bildung zu Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt: www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/themen/bildung-zur-akzeptanz-von-vielfalt-diversity

²⁷ Beispielsweise die Fortbildungsangebote zu Religionen und sexueller Vielfalt der QUEERFORMAT Fachstelle Queere Bildung im Rahmen der regionalen Fortbildung oder Diversity-Training zur Schnittstelle Geschlecht, Religion und sexuelle Identität der LADS-Akademie



EXKURS: Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften

Eine deutschlandweite Umfrage der Antidiskriminierungsstelle des Bundes hat ergeben, dass 44% der **lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*, intergeschlechtlichen und queeren (LSBTIQ*) Lehrkräfte** offen mit ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität umgehen. Ebenso viele sprechen an ihrem Arbeitsplatz nicht explizit darüber. Ein Drittel der befragten Lehrkräfte hat innerhalb der letzten 24 Monate Diskriminierungen aufgrund ihrer sexuellen oder geschlechtlichen Identität erlebt. Lehrkräfte an Schulen, an denen ihr Arbeitgeber sie über den Schutz des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes aufgeklärt hatte, es eine Beschwerdestelle gibt und sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den offiziellen Lehrplänen als Thema verankert ist, berichten seltener von Diskriminierungserfahrungen. Insgesamt bewerten die Befragten das Schulklima an ihren Schulen überwiegend positiv. Allerdings gaben neun von zehn an, in den vergangenen 12 Monaten LSBTIQ*-feindliche Beschimpfungen oder Äußerungen von Schüler*innen gehört zu haben. Die Hälfte der Lehrkräfte, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht offizieller Bestandteil der Lehrpläne ihrer Schule ist (ADS 2017b).

Eine Untersuchung zu den **Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen mit Migrationshintergrund** an deutschen Schulen, in dessen Rahmen 159 Referendar*innen und Lehrer*innen mit Migrationshintergrund befragt wurden, kam zu dem Ergebnis, dass Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen es dieser Gruppe schwer machen, sich im Lehrberuf zu etablieren. 60% der befragten Lehrkräfte und Referendar*innen gaben an, dass sie Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in der Schule gemacht haben. Von der Mehrheit wurden die Kolleg*innen und Vorgesetzten als diejenigen benannt, von denen die Diskriminierung ausging, während Schüler*innen und Eltern eher nachrangig als Diskriminierende genannt wurden. Diejenigen, die in der schriftlichen Befragung angaben, keine Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, berichteten allerdings in den vertiefend durchgeführten Interviews auch von ähnlichen Erfahrungen, wie die anderen. Allerdings stellten sie diese Erlebnisse – wie der Lehrer im Beispielfall – nicht als Diskriminierung dar. Von den Lehrkräften und Referendar*innen, die angaben, dass sie keine Diskriminierungserfahrungen im Berufskontext erlebt haben, fühlte sich fast ein Viertel leistungsbezogen benachteiligt und berichtet von der Anwendung „doppelter Standards“ bei Lehrenden mit und ohne Migrationshintergrund (Fereidooni 2015).

4.4 Wenn Lehrkräfte Eltern diskriminieren...

Eltern und Familienangehörige berichten in der Antidiskriminierungsberatung von Respektlosigkeit, subtilen oder offenen Abwertungen und Diskriminierung durch einzelne Lehrkräfte, Schulleitungen oder anderes Schulpersonal. Diese machen ihnen die Kommunikation und Zusammenarbeit als Erziehungspartner*innen auf gleicher Augenhöhe schwer bis unmöglich und nähren eine Haltung des Misstrauens gegenüber der Institution Schule. Beispiele für solche Erfahrungen sind: Eine Mutter, Geflüchtete aus Syrien, beschwert sich, dass sie in der Schule häufig nicht vom Schulpersonal begrüßt wird. Auch wenn sie zuerst grüßt, wird der Gruß nie erwidert. Beide Eltern sind zum Gespräch mit der Klassenlehrerin ihres Sohnes in die Schule eingeladen. Der Vater ist schwarz, die Mutter weiß. Während des gesamten Gesprächs schaut die Klassenlehrerin nur die Mutter an, spricht den Vater nicht mit an und behandelt ihn, als wäre dieser gar nicht anwesend. Der Vater sagt danach zur Mutter: „Das nächste Mal kannst du gleich alleine gehen. Ich bin hier unerwünscht.“ Beim Elterngespräch zum Übergang auf die Oberschule sagt der Lehrer den türkeistämmigen Eltern direkt: „Ihr Junge gehört nicht aufs Gymnasium!“. Auf die

verwunderte Nachfrage, warum? Erhalten sie keine nachvollziehbare Antwort. Eine syrische Schülerin muss beim Wechsel von der Willkommensklasse in eine Regelklasse die Schule wechseln. In der Regelklasse der neuen Schule fühlt sie sich sehr unwohl und fehlt darum des Öfteren. Im Elterngespräch beschwerten sich die Lehrer*innen bei den Eltern über das Fehlen der Tochter: Sie bekomme doch hier in Deutschland alles umsonst. Sie beide müssten jedoch sehr hart arbeiten, damit dies von ihren Steuergeldern bezahlbar sei und die Schülerin wisse das nicht zu schätzen. Ein Schulleiter sagt zu einer vermeintlich deutschen Mutter, dass er auf der Homepage seiner Schule gerne vor allem Bilder von blonden Kindern abbildet, damit sich auch die „richtigen“ Eltern bei seiner Schule angesprochen fühlen und sich vor allem „Deutsche“ anmelden.

Beispiel: Der 10-jährige Sohn einer alleinerziehenden polnischen Mutter ist seit längerer Zeit in der Schule durch sein aggressives Verhalten auffällig. Er stört den Unterricht und verhält sich anderen Mitschüler*innen gegenüber gewalttätig. Es gab bereits mehrere Gespräche diesbezüglich und er wurde mehrfach durch Ordnungsmaßnahmen gemäßregelt. Es wird ein Zusammenhang mit dem posttraumatischen Belastungssyndrom des Vaters vermutet, der hierunter seit einem Kampfeinsatz als Soldat leidet. Die Familie sucht nach Unterstützung für den Jungen. Die Mutter ist erst vor einem Jahr ohne Deutschkenntnisse mit ihren Kindern nach Deutschland gekommen. Sie ist Akademikerin und würde gerne auch eine Arbeit entsprechend ihrer Qualifikation finden. Sie besucht tagsüber einen durch das Jobcenter bezahlten Integrationskurs und arbeitet abends als „Aufstockerin“ als Putzfrau. Die ältere Tochter spricht sehr gut Deutsch und macht eine Ausbildung. Aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse der Mutter übernimmt die Tochter die Kommunikation mit der Schule und kommt zu Gesprächen in die Schule mit, um für die Mutter zu übersetzen.

In letzter Zeit beschwert sich die Schule, dass das Verhalten des Jungen immer schwieriger wird und die Schulleiterin beruft eine Schulkonferenz ein. Der Termin wird auf einen Tag gelegt, an dem die Tochter wegen ihrer Ausbildung nicht zur Übersetzung dazukommen kann. Die Schulleitung hält trotzdem an dem Termin fest und lehnt auch ab, eine*n Sprachmittler*in für den Termin hinzuzuholen, da dies zu teuer sei. Sie sagt der Mutter, sie solle trotzdem kommen, „sie müsse Deutsch lernen“. Die Mutter kann der Sitzung kaum folgen. Der Sonderpädagoge versucht der Mutter per ‚Google translate‘ den Gesprächsinhalt zu übersetzen, doch trotzdem versteht die Mutter ihn nicht und kann sich auch nicht in das Gespräch einbringen. Auf der Schulkonferenz wird beschlossen, dass das aggressive Verhalten des Jungen nicht mehr tragbar sei und er deswegen für die kommenden 10 Tage von der Schule suspendiert werde. Nach den 10 Tagen könne er zunächst nur verkürzt für täglich 2 ½ Stunden die Schule besuchen. Während der verkürzten Unterrichtsphase dürfe der Junge auch nicht mehr den Hort besuchen, obwohl er sich dort nicht auffällig verhalten hatte. Dieser Beschluss hat für die Familie massive Auswirkungen. Da der Integrationskurs durch das Jobcenter finanziert ist besteht eine Anwesenheitspflicht. Wenn die Mutter diese nicht einhalten kann muss sie mit Kürzungen der Bezüge rechnen. Die ohnehin große Belastungssituation aufgrund der Sorgen um den Sohn und die Suche nach einer Therapiemöglichkeit für ihn spitzt sich nun noch durch die finanzielle Bedrohung zu. Die Mutter kann den Integrationskurs nicht mehr regelmäßig besuchen und verliert ihren Putzjob. Zudem hat die Schulleiterin ohne Wissen der Familie das Jugendamt informiert. Mutter und Schwester fühlen sich durch die Schule diskriminiert. Die Situation belastet auch die Schwester sehr, die darum bemüht ist, ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen.

SITUATIONSANALYSE

In dem Fall brachte der mangelnde Nachteilsausgleich durch Bereitstellung einer Sprachmittlung bei einer wichtigen Klassenkonferenz für die polnische Mutter eine erhebliche Benachteiligung in der Wahrnehmung ihres elterlichen Erziehungsrechts mit sich. Deswegen kann hier von einer indirekten Diskriminierung anknüpfend an die ethnische Herkunft bzw. die Sprache gesprochen werden. In Schulen wird teilweise aus der Verwaltungsvorgabe der „Amtssprache Deutsch“ ein starres Festhalten an einer monolingualen Schulkultur interpretiert. Die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin spricht vom monolingualen Habitus der multilingualen Schule (Gogolin 1994). Dieses steht den Vorgaben des Berliner Schulgesetzes zur interkulturellen Ausrichtung der Schulgestaltung sowie der Kultusministerkonferenz zur Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund entgegen (siehe Teil A, Seite 16). Auch wenn es keinen Rechtsanspruch auf Sprachmittler*innen in der Schule gibt, werden bei wichtigen Schulgesprächen migrantische Eltern, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse haben, benachteiligt. Hinzu kommt, dass durch die in der Schule beschlossene Maßnahme die alleinerziehende Mutter in ihrer sozial prekären Situation durch eine mögliche Kürzung der Sozialleistungen in einem besonderen Maße bedroht ist. Dass die Schulleitung hierauf keine Rücksicht nimmt, hat für sie weitreichende Folgen und benachteiligt sie darum gegenüber Eltern in einer finanziell sicheren Lage. Es kann hier also auch noch von einer Diskriminierung aufgrund des sozialen Status gesprochen werden.



Informationen zu den rechtlichen Grundlagen der Verpflichtung zum Schutz von Schüler*innen vor Diskriminierung durch Mitschüler*innen, siehe Teil A, Seite 16



HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

- **Einbezug von kultursensiblen Sprachmittler*innen:** Um allen Schüler*innen den gleichen Zugang zur Bildung zu gewährleisten, ist der Einsatz von professionellen Sprachmittler*innen in Gesprächen für Eltern und Schüler*innen, die der deutschen Sprache nicht (ausreichend) mächtig sind, unumgänglich. Nicht nur fehlende deutsche Sprachkenntnisse, sondern auch die mangelnde Kenntnisse des deutschen Schul- und Sozialsystems deutsche Schul- und Sozialsystem sowie der Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen kann die Eltern beim Zugang an einer gleichberechtigten Bildungsteilnahme ihrer Kinder behindern. Auch gehaltvolle Gespräche über Unterschiede zwischen der hiesigen und kulturell bedingten Bildungs- und Erziehungszielen sind erst durch den Einsatz von Sprachmittler*innen möglich. Die im Schulalltag immer noch gängige Praxis, erwachsene Familienangehörige oder (minderjährige) Schüler*innen in Elterngesprächen als Übersetzer*innen einzusetzen, ist aus vielerlei Hinsichten bedenklich. Einerseits stellt die Aufgabe für die parteilichen Begleiter*innen ohne professionelle Schulung als auch für die Eltern - die in ihrem eigenen Netzwerk erst eine passende Person organisieren müssen - eine Überforderung dar. Bei Schüler*innen, die in die Rolle der Vermittler*in und Übersetzer*in gedrängt werden, ist nicht nur die Übersetzung, sondern auch die emotionale Doppelrolle, in der sie sich befinden, eine zusätzliche Belastung. Hinzu kommt, dass die Kinder vor ihren Eltern in die Rolle des Erwachsenen gedrängt werden, was zusätzlich die Autorität der Erziehungsberechtigten untergräbt. Der Einsatz von Sprachmittler*innen aus dem Lehrer*innenkollegium oder des pädagogischen Personals erweist sich als zielführender. Aber auch hier können

die übersetzenden Lehrer*innen, bedingt durch die Sprach- und Kulturvermittlung auf der einen Seite und ihrer Rolle und Perspektive als Lehrer*in auf der anderen Seite, in Rollenkonflikte geraten. Langfristig können externe, unparteiliche Sprachmittler*innen die Lösung sein, diese Schieflage zu beheben. Darum sind mindestens bei den zentralen (entscheidungsrelevanten) Gesprächen, wie z.B. Klassen- und Schulkonferenzen oder Gesprächen zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf professionelle Sprachmittler*innen einzubeziehen

- **diversitysensible, diskriminierungsbewusste wertschätzende Kommunikation und Vertrauensaufbau mit Eltern/Sorgeberechtigten:** Im Beispielfall stieß die Mutter mit ihren Sorgen auf kein Verständnis und sogar Abwehr bei der Schulleitung. Ähnliche Erfahrungen, von Schulleitungen oder Lehrkräften nicht respektiert, angehört, leichtfertig abgewiegelt oder gar abfällig behandelt zu werden führen oftmals dazu, dass Eltern schulischen Entscheidungen nicht trauen und sich grundsätzlich diskriminiert fühlen. Nur durch einen respektvollen Umgang und eine wertschätzende Kommunikation kann Vertrauen aufgebaut und ein Klima geschaffen werden, in dem sich alle Eltern wohl und verstanden und als Erziehungspartner*innen auf Augenhöhe wahrgenommen erleben. Zu einer wertschätzenden Kommunikation gehören die Einbeziehung interkultureller Sensibilität und die Rücksichtnahme auf die soziale und familiäre Situation der Familie z.B. bei der Vereinbarung von Gesprächsterminen in der Schule.
- Siehe hierzu die Fachbriefe der Senatsverwaltung zur **Interkulturellen Bildung und Erziehung sowie zur Kooperation von Schule mit Eltern mit Migrationshintergrund:** www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/fachbriefe-blm/fachbriefe-uebergreifend/fachbriefe-eltern-mit-migrationshintergrund/
- **Inklusive schuldemokratische Strukturen:** Auch wenn es im hektischen Schulalltag oftmals eine besondere Herausforderung darstellt, ist die Bedeutung der **Einbeziehung von Eltern und Sorgeberechtigten** der verschiedenen Herkunfts- und Zugehörigkeitsgruppen in die Erziehungsaufgaben der Schulen von zentraler Bedeutung und trägt wesentlich zu Schulerfolg und einer motivierenden Schumatmosphäre bei. Es ist deswegen wichtig, Ausgrenzungs- und Diskriminierungsgefühlen durch eine ausgeprägte Willkommenskultur für Eltern und gut funktionierende, inklusive schuldemokratische Gremien, in denen sich alle Elterngruppen vertreten fühlen, entgegenzuwirken.

4.5 Benachteiligende Schulregelungen und Verfahren mit erhöhtem Diskriminierungspotential

Diskriminierung findet nicht nur auf einer interpersonellen Ebene statt, sondern kann auch indirekt bzw. mittelbar zu Benachteiligungen führen. Es sind dann vermeintlich neutrale Regelungen, Kriterien oder Verfahren, die bestimmte Personengruppen in der Umsetzung strukturell schlechterstellen und benachteiligen. Beispielsweise, wenn Eltern bei der Schulanmeldung einer Grundschule eine Vereinbarung unterzeichnen müssen, in der sie sich dazu verpflichten, dass ihr Kind im Schulgebäude keine Kopfbedeckung tragen wird, dann benachteiligt das muslimische Schülerinnen oder Jungen, die eine jüdische Kippa oder einen Sikh Turban tragen. Ebenso bringen pauschale „Muttersprachverbote“ im Rahmen von Hausordnungen, Bildungsleitlinien und Bildungsvereinbarungen, die in der Praxis nur spezifische Sprachen, wie Türkisch oder Arabisch betreffen, für Personen mit bestimmten Migrationsgeschichten eine Abwertung mit sich und leisten kulturellen Hierarchisierungen und Rassismus Vorschub (ADS 2013: 108). Auch wenn neuzugewan-

derte Eltern aufgrund mangelnder deutscher Sprachkenntnisse, wichtigen Schulgesprächen nicht ausreichend folgen können, da kein*e Sprachmittler*in anwesend ist, können sie ihr elterliches Sorgerecht nicht ausüben und keine informierten Entscheidungen treffen. Eine nicht ausreichende Sicherstellung, dass alle Eltern unabhängig von z.B. Sprachkenntnissen oder Bildungsgrad alle wichtigen Informationen erhalten und verstanden haben, bringt für verschiedene Elterngruppen besondere Benachteiligungen mit sich und führt regelmäßig zu Missverständnissen, Vorurteilen, Misstrauen und Konflikten zwischen Schulen und Elternhäusern. Bestimmte Verfahren und institutionelle Prozesse sind besonders anfällig für strukturelle Benachteiligungen und bringen erhöhte Diskriminierungsrisiken mit sich. Hierzu gehören beispielsweise die Notengebung, Übergangsempfehlungen und Feststellungsverfahren für die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung oder das Aufnahmeverfahren für die Oberschulen.

Beispiel: Diskriminierungsrisiken im Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen

Die Grundschülerin Gülhane²⁸ muss die zweite Klasse wiederholen, da sie langsamer lernt als ihre Mitschüler*innen. Während der zweiten Klasse wird von der Klassenlehrerin ein Antrag auf einen **sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (SPF-L)** gestellt. Der türkeistämmigen, durch das Kopftuch erkennbar muslimischen Mutter, wird mitgeteilt, dass ihre Tochter eine Förderung bekommen werde. Die Mutter nimmt an, dass es sich um eine Art Nachhilfe-Unterricht handelt und stimmt zu. Über Bedeutung, Umfang und Konsequenzen des **SPF Lernen**, wie die Unterrichtung nach einem reduzierten Lehrplan bzw. einem Förderplan, die spezielle Benotung oder die langfristigen Einschränkungen für die Bildungs- und Berufslaufbahn wird sie nicht informiert. Ab der dritten Klasse wird Gülhane in Deutsch und Mathematik nach dem Förderplan unterrichtet. Der Förderunterricht wird auf die Zeit des Englischunterrichts gelegt, an dem sie deswegen nicht mehr teilnehmen kann. Ab der vierten Klasse wird sie darüber hinaus noch in Sachkunde nach dem Förderplan unterrichtet, obwohl sie in diesem Fach in der dritten Klasse mit einer ‚2‘ benotet worden war.

Gülhane leidet unter der Stigmatisierung und bittet, nicht mehr aus dem Englischunterricht herausgenommen zu werden. Zum Ende der dritten Klasse wird die Mutter bei der Zeugnisausgabe zudem durch ‚die Sternchenbenotung‘ darauf aufmerksam, dass ihre Tochter anders benotet wird und spricht die inzwischen neue Klassenlehrerin darauf an. Diese informiert sie über die sonderpädagogische Förderung, teilt ihr aber auch mit, dass sie bei Gülhane keinen Bedarf (mehr) hierfür sieht und dass sie das mit der Schulleitung besprechen will. Zur selben Einschätzung kommen unabhängig voneinander auch die Sonderpädagogin und der Deutschlehrer. Als die Mutter nun den Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) aberkennen lassen will, stößt sie bei der Schulleitung auf massive Widerstände. Erst durch die Unterstützung der Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS), wird der notwendige Kontakt zum SIBUZ als zuständige Stelle hergestellt und der Mutter ermöglicht, die nötigen Informationen zum Verfahren zu erhalten und ein erneutes Gutachten zur Aberkennung zu beantragen.

28 Name zur Anonymisierung geändert.

Die Mutter fühlt sich in dem ganzen Verfahrensverlauf auf verschiedenen Ebenen benachteiligt: Trotz mehrfachen Nachfragens wird sie zu keinem Zeitpunkt über die tatsächliche Bedeutung des SPF Lernen mit all seinen Folgen für den weiteren Bildungsverlauf für ihr Kind informiert. Als sie um Einsicht in die Schüler*innenakte bittet, wird ihr diese, trotz mehrfacher mündlicher und schriftlicher Anfragen, verwehrt bzw. immer wieder herausgezögert, bis die Akte schließlich bereits ans SIBUZ zur Bearbeitung weitergeleitet ist und die Mutter nun deswegen nicht mehr Einsicht nehmen kann. Auch eine ihr zustehende Kopie des Gutachtens wird ihr verweigert. Die Kommunikation der Schule mit der Mutter ist durch ein Nicht-Ernst-Nehmen und Respektlosigkeit geprägt: Die Sekretärin „vergisst“ es, die Schulleiterin über Gesprächstermine zu informieren. Die Schulleiterin selbst wiegelt die Mutter immer wieder ab, wenn diese versucht, sie persönlich anzusprechen und verschiebt jedes Mal erneut die Gesprächstermine. In den Gesprächen und Telefonaten lässt sie die Mutter selten zu Wort kommen oder weist ihre Argumente mit kurzem Kommentar als unerheblich ab.

Letztendlich konnte erwirkt werden, dass ein neues Gutachten erstellt wird. Obwohl dieses von derselben Gutachterin erstellt wurde, wie das erste, wurde kein Sonderpädagogischer Förderbedarf mehr bei Gülhane festgestellt und der Förderstatus aberkannt. Die Schülerin wurde wieder nach dem regulären Lehrplan unterrichtet und benotet. Nach Erstellung des zweiten Gutachtens fragte die Gutachterin die Mutter, ob sie nicht trotzdem den SPF-Status behalten könne, da dadurch die Zusatzstunden für die gesamte Klasse sichergestellt wären. Die ersten Noten Gülhanes nach der Aberkennung - obwohl zwei Jahre in drei Fächern nach einem reduzierten Lehrplan unterrichtet und aus dem Englischunterricht ganz rausgenommen – lagen in diesen Fächern zwischen zwei und drei.

Der Umgang hinterlässt bei der Familie den Eindruck, als ob die Schulleitung mit allen Mitteln die Einleitung des Aberkennungsverfahrens des SPF-Lernen für Gülhane zu verhindern versuchte. Es erscheint ihnen so, als ob die Schulleitung der bestmöglichen Förderung der Entwicklung ihres Kindes keinerlei Wert beimisst, sondern es soll ihr sogar zugemutet werden, Benachteiligungen zum Wohle der anderen hinzunehmen. Die Herausnahme aus dem Englischunterricht wird trotz emotionaler Belastung für das Kind schulorganisatorisch begründet, es wäre so für die Sonderpädagogin einfacher. Die Mutter äußert: „Die Schule nahm Nachteile für meine Tochter in Kauf, um weitere Lehrerstunden zu erhalten.“

SITUATIONSANALYSE

Es handelt sich in dem Beispiel um eine mittelbare institutionelle Diskriminierung anknüpfend an die ethnische Herkunft und Religion. Diese manifestierte sich auf zwei Ebenen. Zum einen in der Benachteiligung des Kindes durch die Nichtgewährung seines Rechts auf bestmögliche Bildungschancen und Abschlüsse. Zum anderen erlebte die Mutter, bei ihrem Bemühen, die Rechte des Kindes zu vertreten, dass die Schule ihre Elternrechte nicht respektiert (siehe hierzu auch Kapitel 3.1 Elternrechte, Seite 21). Das Kind empfindet „die Maßnahme“ als Strafe. Die Mutter kann ihm aber zu „der Maßnahme“ keine Erklärungen liefern, geschweige denn, es emotional unterstützen, da sie selbst nicht informiert wurde. Die Schule hat es versäumt, sie ausreichend darüber zu informieren, was die sonderpädagogische Förderung bedeutet und beinhaltet und wie das Verfahren abläuft. Auch

wurde ihr nicht, die ihr als Erziehungsberechtigte zustehende, (zeitnahe) Einsicht in die Schülerakte ihrer Tochter gewährt. Und auch eine Kopie des Gutachtens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs hätte der Mutter ausgehändigt werden müssen.

Gülhanes Mutter erlebte aufgrund ihrer türkeistämmigen, muslimischen Herkunft im Feststellungs- sowie Aberkennungsverfahren des SPF wie oben beschrieben eine Schlechterbehandlung in der Schule. Diese Benachteiligung reicht bis zur Verwehrung von ihr zustehenden Elternrechten, wie die Einsicht der Schüler*innenakte oder die Aushändigung einer Kopie des Gutachtens. Auch wenn von Seiten der Schule niemals ein expliziter Bezug auf die ethnische oder religiöse Herkunft der Familie gemacht wurde und die konkrete Benachteiligung im Vergleich zum Umgang mit anderen Eltern und Schüler*innen schwer nachweisbar ist, ist der Zusammenhang zwischen Herkunft und Zuweisung eines SPF statistisch nachgewiesen und die Erfahrung von Gülhane kein Einzelfall. (siehe hierzu Exkurs Erhöhte Diskriminierungsrisiken im Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf, Seite 53).

Für Lehrkräfte und Pädagog*innen ohne Zuwanderungsgeschichte ist in solchen bzw. vergleichbaren Fällen der Diskriminierungszusammenhang teilweise schwer nachzuvollziehen, da sie nicht verstehen, wie Eltern die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als diskriminierend empfinden können, da es sich hier – im Gegenteil – gerade um einen Nachteilsausgleich für Schüler*innen mit erschwerter Lernausgangslage handelt. Hierbei ist wichtig zu unterscheiden:

- die Feststellung sowie Förderung/Nachteilsausgleich im Rahmen eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs an sich stellt keine Diskriminierung dar, sondern im Gegenteil, wenn es den tatsächlich förderungsbedürftigen Schüler*innen zu Gute kommt, ist die Ungleichbehandlung sachlich gerechtfertigt und dient als 'positive Maßnahme' (Definition siehe Seite 19), der Kompensation von Benachteiligung bzw. dem strukturellen Nachteilsausgleich und ermöglicht dadurch chancengerechte Bildung.
- Das Feststellungsverfahren zum SPF Lernen und emotionale Entwicklung an Schulen birgt allerdings als Prozess ein erhöhtes spezifisches Diskriminierungspotential für bestimmte Gruppen (Siehe hierzu Seite Exkurs auf 55). Wenn es aufgrund dessen dazu kommt, dass Schüler*innen der Risikogruppen ohne tatsächlichen entsprechenden Förderbedarf (zum Beispiel einer Lernbehinderung) einen solchen zugewiesen bekommen und aufgrund dieser Zuweisung geringere Chancen der Lernentwicklung sowie der Erlangung (höherer) Schulabschlüsse haben, dann liegt eine Diskriminierung vor. Aber auch die zwingende „zielfferente“ Unterrichtung für Schüler*innen mit dem SPF Lernen birgt erhöhte Stigmatisierungsrisiken (§ 18 Abs. 3 SonderpädagogikVO).



HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

- Reintegration in den Englischunterricht und Vermeidung von Segregation: Förderbedürftige Kinder aus dem regulären Unterricht rauszunehmen sollte nur in den seltensten Fällen und dann sehr überlegt geschehen. Damit der zusätzliche Förderunterricht nicht während des Regelunterrichts stattfinden muss, sollte eine andere organisatorische Regelung gefunden werden. Eine bessere Alternative wäre beispielsweise eine zweite Lehrkraft in die Klasse mit hineinzunehmen.
- Fortbildung für Qualität eines inklusiven Unterrichts für Lehrkräfte und pädagogisches Personal: Kompetenzerweiterung zu Fragen: wie kann der inklusive Unterricht so gestaltet werden, dass es nicht zu erneuter schulinterner Segregation (z.B. durch

Rausnahme aus Regelunterricht) kommt und die Stigmatisierung von Kindern, die einen sonderpädagogischen Förderstatus verhindert werden?

- Informationsrechte der Eltern und transparente Kommunikation: Damit Eltern/ Erziehungsberechtigte ihr Erziehungsrecht kompetent ausüben bzw. wichtige Bildungsentscheidungen treffen und ihre Kinder dabei begleiten können, sind ihnen die wesentlichen Informationen zu vermitteln. Für gelingende Elternkooperation ist eine offene und transparente Kommunikation auf Augenhöhe ausschlaggebend. Zu einer transparenten Kommunikation gehört es, Sinn, Chancen sowie Risiken des Nachteilsausgleichs durch eine Sonderpädagogische Förderung zu erklären. Hierzu gehört auch eine Aufklärung über die Konsequenzen und damit verbundenen Nachteile für das Kind für den weiteren Schulbesuch, wie beispielsweise die Unterrichtung nach einem Förderplan und die 'Sternchenbenotung'. Vor allem bei Eltern mit Migrationsgeschichte ist nicht davon auszugehen, dass sie das deutsche System der Sonderpädagogischen Förderung kennen.
- Beratung und persönliche Gespräche: Frühzeitige und persönliche Beratung und verbindliche Ansprechpersonen in der Schule sind für Mutter und Kind wichtige Voraussetzungen für gut funktionierende Erziehungspartnerschaften im Kontext des SPF-Verfahrens.
- Konzeptionelle Weiterentwicklung schulinterner Inklusionsberatung: Um eine diversitätskompetente und diskriminierungssensible Begleitung von Eltern/ Erziehungsberechtigten im Verlauf des Feststellungsverfahrens zu gewährleisten, ist es wichtig, Maßnahmen im Schulkonzept zu verankern, die Stigmatisierungs- und Benachteiligungsrisiken im Verfahren minimieren. Hierzu gilt es grundsätzlich zu klären: Wie beraten wir an der Schule? Was haben Eltern für Informationsbedürfnisse und Ängste? Wer sind verlässliche Ansprechpersonen? Um Verunsicherungen oder Missverständnissen entgegenzuwirken, muss sichergestellt werden, dass das Feststellungsverfahren zum SPF Eltern verständlich und nachvollziehbar erklärt wird. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Eltern das Verfahren kennen, darum ist eine genaue Erklärung einer sonderpädagogischen Förderung v.a. im Unterschied zu Nachhilfe notwendig.
- Einbezug des SIBUZ: Bei allen offenen Fragen zu Inklusion und Umsetzung von SPF bieten externe Fachkräfte der SIBUZ Schulen auf bezirklicher Ebene fachliche Beratung und Unterstützung an. Eltern und Schüler*innen können sich bei Fragen rund um die SPF auch direkt an die SIBUZ wenden.
- Fortbildung für Qualität eines inklusiven Unterrichts für Lehrkräfte und pädagogisches Personal: Kompetenzerweiterung zu Fragen: Wie kann der inklusive Unterricht so gestaltet werden, dass es nicht zu erneuter schulinterner Segregation (z.B. durch Herausnahme aus dem Regelunterricht) kommt und die Stigmatisierung von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderstatus verhindert wird?



EXKURS: Erhöhte Diskriminierungsrisiken im

Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf für Schüler*innen mit Migrationsgeschichte

Die Überrepräsentation bestimmter Bevölkerungsgruppen beispielsweise in Förderschulen ist laut eines Urteils des Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) zur Situation von Roma-Kindern in tschechischen Förderschulen ein deutliches Indiz für das Vorhandensein indirekter Diskriminierung (DIMR 2017: 36). Der Nachweis institutioneller Diskriminierung mittels statistischer Daten wurde vom EGMR 2007 in dem Fall D. H.u.a./Tschechische Republik verwendet. In dem Fall hatte der EGMR in einem Grundsatzurteil entschieden, dass die überproportionale Zuweisung von Roma-Kindern auf Sonderschulen in Tschechien als mittelbare Diskriminierung aus rassistischen Gründen zu werten ist. Da der Staat und das tschechische Bildungssystem die besonderen Bedürfnisse der Roma-Kinder nicht ausreichend berücksichtigte und Roma-Kinder überdurchschnittlich häufig auf Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung überwies, erhielten sie im Ergebnis eingeschränkte Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten, die ihre nachfolgende persönliche und berufliche Entwicklung beeinträchtigte. Bildungsstudien haben für Deutschland festgestellt, dass Schüler*innen mit Migrationsgeschichte wesentlich häufiger von einer der sonderpädagogischen Klassifizierung vor allem den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ und/oder segregierten Beschulung betroffen sind als andere und dadurch strukturell verminderte Lernopportunitäten im Bildungssystem haben. Für Berlin zeigt sich, dass, obwohl allgemein die Schüler*innenzahlen an öffentlichen Schulen mit Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt seit Jahren stetig abnehmen, der Anteil der Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache gleichbleibend hoch ist (SenBJF 2018: 47).

Verfahren zur Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs werden häufig dann eingeleitet, wenn Kinder in der Schule nicht zurechtkommen, im Unterricht nicht genug verstehen, ein auffälliges Verhalten zeigen oder den Unterricht stören. Das Defizit wird bei den Kindern als Schulschwierigkeit verortet und an eine bestimmte Herkunft geknüpft (ADS 2013: 85ff). Es hat sich auch gezeigt, dass bei den gleichen Leistungsschwächen die Wahrscheinlichkeit, von in Schulen als ‚Problemkinder‘ wahrgenommenen Schüler*innen mit einem Unterschichts- und/oder Migrationshintergrund eine sonderpädagogische Förderzuweisung zu bekommen im Vergleich zu Mittel- und Oberschichts- sowie autochthonen Kindern weitaus höher ist (Kerstin Merz-Atalik 2014). Strukturelle Gründe, vor allem die Verknüpfung der Zuweisung zusätzlicher Mittel an Schulen mit bestimmten defizitären ‚Etikettierungen‘ - das sogenannte **„Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“** - befördern diese Praxis an Schulen (Powell et al. 2014).

Die Erfahrungen verminderter Lernopportunitäten und schulischer Barrieren aufgrund von rassistischer Diskriminierung prägen Familien mit Zuwanderungsgeschichte, aus ethnischen Minderheiten und/oder sozio-ökonomisch schwachen Familien über Generationen und befördern ein Grundmissvertrauen gegenüber Schule. Die Unterschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit geht einher mit der Verkennung von Begabungen, denn die Potentiale von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte werden aus Gründen wie der defizitären Sprachkompetenz, der mangelnden Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, den kulturell-gesellschaftlichen Konzeptionen von Begabung oder - da auch Intelligenzkonzepte kulturspezifisch sind - testdiagnostischen Verzerrungen, oftmals nicht angemessen wahrgenommen (Uslucan 2015). Unzählige, heute erfolgreiche Akademiker*innen zum Beispiel mit türkischer Zuwanderungsgeschichte können davon berichten, dass ihre Lehrer*innen ihnen eigentlich kein Studium zugetraut hatten und darum keine Übergangsempfehlungen für das Gymnasium

erteilt. Vor dem Hintergrund der negativen Erfahrungen, der Stigmatisierung als 'bildungsferne Migrant*innen' und der Leistungsunterschätzung wird die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs in Familien mit Zuwanderungsgeschichte oder aus ethnischen/sichtbaren Minderheiten oftmals schnell als diskriminierend empfunden.



Informationen zu Elternrechten und Inklusion: Siehe hierzu Teil A: Seite 21

Um den diskriminierenden Effekten, die durch das „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (die Zuweisung zusätzlicher Fördermittel an Schulen entsprechend der Anzahl an Schüler*innen mit SPF) verursacht werden, entgegenzuwirken, hat die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Maßnahmen zur Abschaffung einer statusorientierten Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache zugunsten einer lernbegleitenden Diagnostik sowie die **Einführung einer verlässlichen Grundausstattung** für Schulen zur Finanzierung der Förderung eingeleitet (Lange/Dobe 2017: 41). Die ab dem Schuljahr 2017/2018 geltende **Neuregelung der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotional – soziale Entwicklung“ und „Sprache“ (L-E-S)** sieht eine in einem mehrjährigen Prozess schrittweise Einführung einer verlässlichen Grundausstattung pro Schule vor. Hiermit ändert sich auch das diagnostische Verfahren zur Ermittlung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs für diese Förderschwerpunkte. Für die anderen Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte („Körperlich-motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören und Kommunikation“, „Geistige Entwicklung“ und „Autismus“ (K-S-H-G-Au) bleiben weiterhin die schülerbezogenen Feststellungs- und Ressourcenzuweisungsverfahren bestehen. Diese verlässliche Grundausstattung wird zunächst auf Grundlage der Quoten lernmittelbefreiter Schüler*innen, der durchschnittlichen Förderquote aller Schulen sowie des Umfangs an Sonderpädagogischer Förderung der Einzelschule für die Grundschulen eingeführt. In den Sekundarschulen bleibt die Zumessung allerdings weiterhin schülerbezogen. Mit dieser Maßnahme soll größere Verteilungsgerechtigkeit und für Eltern und Schüler*innen mehr Transparenz im Verfahren geschaffen werden. Zudem werden Schulen mehr Gestaltungsmöglichkeiten zur Entwicklung einer inklusiven Schule und eine höhere Ausstattungssicherheit sowie zeitliche Entlastung haben.²⁹

²⁹ Informationen über verlässliche Grundausstattung für den Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“, „Emotional – soziale Entwicklung“ und „Sprache“ (L-E-S) und Veränderungen in der Diagnostik L-E-S, siehe <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/.../fragen-und-antworten-diagnostik.pdf>

5.1. Checkliste:

Elemente eines Schulkonzeptes zum Diskriminierungsschutz

Handlungsebene	Akteur*innen	Intervention
Diskriminierung erkennen	Schulleitung, Lehrkräfte, evtl. Schulkonferenz	Wahrnehmung, Analyse, Datenerhebung
	<ul style="list-style-type: none"> • Befragungen von Schüler*innen und Lehrkräften/Schulpersonal zu Diskriminierungserfahrungen • Analyse von Unterrichtsmaterialien und -inhalten • Erhebung statistischer Ungleichheiten 	
Prävention von Diskriminierung	Schulleitung, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter*innen	Sensibilisierung, Fortbildung, Aktivierung und Empowerment zu Inklusion und Diversität
	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusives und diversitätsorientiertes Schulprofil • Fortbildung des Schulpersonals zu Diskriminierung • Empowerment von Schüler*innen (Workshops, Trainings) • Trainings zu einzelnen Diversitätsdimensionen • Förderung von Partizipation, Stärkung der Strukturen der Schuldemokratie • Umsetzung der übergreifenden Themen des RLP: Einsatz entsprechender Unterrichtsmaterialien und -inhalten • Identifikation von ausgrenzende Alltagspraktiken, Schulroutinen und -regelungen 	
Intervention	Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler*innenvertretung	Konfliktbearbeitung und Sanktionierung von Diskriminierung
	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eines schulinternen Beschwerdeverfahrens für Diskriminierungsbeschwerden (Regeln zu Diskriminierungsverboten, Konsequenzen, Beschwerdewege) • Benennung von Diversitäts- und Antidiskriminierungsbeauftragten • Benennung von Schüler*innen als Streitschlichter*innen/ Konfliktlots*innen • Informationen über Diskriminierung und Beratungsstellen • Mediation/Schlichtung (z.B. in Koop. mit SIBUZ) 	
Schulentwicklung	Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler*innenvertretung	Institutionalisierung von Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz
	<ul style="list-style-type: none"> • Überarbeitung der Schulordnung: Schulprofil, Leitbild und Richtlinien und Verankern von Diversität und Diskriminierungsschutz als Querschnittsthema • Identifikation und Modifikation von ausgrenzenden Alltagspraktiken, Schulroutinen und -regelungen (z.B. im Rahmen des SPF) • Informations- und Beratungsrechte von Schüler*innen und Eltern • Leitlinien für diskriminierungsarme Bewertungsmethoden 	

5.2 Link- und Literaturliste

Literatur

Abgeordnetenhaus von Berlin 18. Wahlperiode (2020): Vorlage zur Beschlussfassung Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG), Drucksache 18/1996.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages, Berlin.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2014): Handbuch „Rechtlicher Diskriminierungsschutz“, Berlin.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes/Steffen Beigang, Karolina Fetz, Dorina Kalkum, Magdalena Otto (2017a): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung, Berlin.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017b): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017c): Diskriminierung in Deutschland. Dritter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages, Berlin.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. Berlin.

Banaji, Mahzarin R./ Greenwald, Anthony G. (2015): Vorurteile. Wie unser Verhalten unbewusst gesteuert wird und was wir dagegen tun können, dtv: München.

Baer, Susanne (2008): „Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht“, Gutachten im Auftrag der LADS Berlin.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie. Migration und Integration, Berlin.

Bildungsstätte Anne Frank (2017): (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit, Frankfurt am Main.
Download: www.bs-anne-frank.de/fileadmin/downloads/K_Eine_Glaubensfrage.pdf

Demokratiezentrum im beratungsNetzwerk hessen gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus (2016): „Was soll ich denn da sagen?!“ Zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus im Schulalltag, Marburg, Download: www.beratungsnetzwerk-hessen.de/beratungsnetzwerk-hessen-gibt-neue-publikation-zum-thema-rechtsextremismus-und-rassismus-in-der-schule-heraus

Dern, Susanne/ Alexander Schmid/ Ulrike Spangenberg (2012): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin.

Deutsche Islam Konferenz/ Bundesministerium des Innern (2009): Religiös begründete schulpraktische Fragen – Handreichung für Schule und Elternhaus. www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/themen/gesellschaft-integration/integration/DIK/handreichung_schulen_eltern.html

DIMR: Deutsches Institut für Menschenrechte (2015a): aktuell 07/2015: Nach dem zweiten „Kopftuchbeschluss“ des Bundesverfassungsgerichts: Schule als Ort religiöser und weltanschaulicher Freiheit und Vielfalt. Berlin. www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/religionsfreiheit/

DIMR: Deutsches Institut für Menschenrechte (2015b): Die Rechte des Kindes im Bereich Religions- und Weltanschauungsfreiheit. Zusammenfassende Information zum Bericht de Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen über Religions- und Weltanschauungsfreiheit, Heiner Bielefeldt, Berlin. www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/religionsfreiheit/

DIMR: Deutsches Institut für Menschenrechte /Mareike Niendorf; Sandra Reitz (2017): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist, Berlin. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Menschenrecht_auf_Bildung_im_deutschen_Schulsystem_Sep2016.pdf

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

Fereidooni, Karim (2015): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext, Wiesbaden.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.

Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Albert Scherr u.a. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden. 133-156.

Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leverkusen: Leske + Budrich.

KMK: Kultusministerkonferenz (2013): Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern (Beschluss vom 10.10.2013).

Krzyweck/ Duveneck (Hrsg.) (2015): Das Schulrecht in Berlin. Schulgesetz mit Kommentar, Einführung in das Schulrecht, Verordnungen und Ausführungsvorschriften mit Erläuterungen, Dienstrecht und Fallbeispiele. Carl Link.

Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung/Kröhnert-Othman, Susanne; Kamp, Melanie; Wagner, Constantin (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? – Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. download: www.repositorium.gei.de/handle/11428/172

Marmer, Elina/ Sow, Papa (2015) (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“ – Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule: Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Beltz Juventa.

Heimann, Hans Markus (2016): Deutschland als multireligiöser Staat. Eine Herausforderung. Frankfurt am Main: S. FISCHER Verlag.

Karakayali, Juliane/ zur Nieden, Birgit (2016): Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Zu aktuellen Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden, 81-96.

Karakayali, Juliane/ zur Nieden, Birgit (2018): Es ist so eine Art Schutzraum auch. In: Dewitz, Nora von / Terhart, Henrike / Massumi, Mona (Hrsg.): Übergänge in das deutsche Bildungssystem: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Neuzuwanderung. Beltz Juventa.

Lange, Valerie/ Mario Dobe (2017): Inklusive Bildung in Berlin. Herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung in der Reihe: gute Gesellschaft-soziale Demokratie, 2017plus. www.fes.de/gute-gesellschaft-soziale-demokratie-2017plus/gute-arbeit-und-sozialer-fortschritt/projekte/inklusive-bildung-im-laendervergleich/

LIFE e.V. (2013): Diversität in Schulen: Diskriminierung thematisieren, Empowerment fördern und Partizipation stärken, Berlin <https://adas-berlin.de/publikationen/>

Merz-Atalik, Kerstin (2014): Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt, in: Gudrun Wansing; Manuela Westphal (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität, Wiesbaden: Springer VS, 159-175.

Powell, Justin J.W.; Sandra J. Wagner (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert, in: Gudrun Wansing; Manuela Westphal (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität, Wiesbaden: Springer VS., 177-199.

Pirner, Manfred/ L.; Johannes Lähmann/ Heiner Bielefeldt (2015): Menschenrechte und inter-religiöse Bildung. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegabung Band 32, Berlin: EB-Verlag.

Rohe, Mathias (2015): Religion in der Schule aus rechtlicher Sicht, in: Manfred L. Pirner, Johannes Lähmenn, Heiner Bielefeldt: Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin: EB-Verlag, 61 - 79.

Krappmann, Lothar/Christian Petry (Hrsg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik.

Salikutluk, Zerrin/Stefanie Heyne (2017): Do Gender Roles and Norms Affect Performance in Maths? The Impact of Adolescents' and their Peers' Gender Conceptions on Maths Grades, European Sociological Review, Volume 33, Issue 3, 1 June 2017, 368 – 381.

SenBJF: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2010): Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer, Berlin.

SenBJF: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): Blickpunkt Schule Schuljahr 2017/2018, Berlin.

SVR: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration/Morris-Lange, Simon/Wendt, Heike/Wohlfahrt, Charlotte (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen, Berlin.

SVR: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration/Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistungen fördern können. Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-3, Berlin.

SVR: Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration/Morris-Lange, Simon (2018): Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen. Berlin.

Schiffauer, Werner (2015): Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention, Berlin: Suhrkamp Verlag.

Schluß, Henning/ Susanne Tschida/ Thomas Krobath/ Michael Dosgen (Hrsg.): Wir sind alle `anderen´. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmid Mast, Marianne/ Krings, Franciska (2008): Stereotype und Informationsverarbeitung. In: Petersen, Eric Lars/ Six, Bernd (Hrsg.) (2008): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Basel: Beltz Verlag.

Sue, Derald Wing u.a. (2007): Racial Microaggressions in Everyday Life. Implications for Clinical Practice. In: American Psychologist Vol. 62, No. 4, p. 271–286.

Uslucan, Haci-Halil/Cem Serkan Yalcin (2012): Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin.

Uslucan, Haci-Halil (2015): Kulturelle und Curriculare Barrieren der Potenzialentfaltung von Zuwanderern. In: S. Keuchel & V. Kelb (Hg.), Diversität in der Kulturellen Bildung, Bielefeld: transcript, 59-73.

Wrase, Michael (2017): Das Recht auf inklusive Beschulung nach der UN-Behindertenrechtskonvention – rechtliche Anforderungen und Umsetzung in Deutschland, in: Lütje-Klose, Birgit/Boger, Julia Mai-Anh/Hopmann, Benedikt/Neumann, Philipp (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven, Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, 17–25.

Willems, Joachim (2015a): „Keine Bedrohung, sondern Wahrnehmung eines Grundrechts – Muslimische Gebete in der Schule.“ In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015), H.1, 16–38.

Willems, Joachim (2015b): „Interreligiöse Kompetenz an der öffentlichen Schule“, in: Schluß H. / Tschida D. / Krobath T. / Dosgen M. (Hrsg.): Wir sind alle `anderen´. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 19 36.

Yegane Arani, Aliyeh (2020a) „Eine Menschenrechtskultur des Diskriminierungsschutzes aktiv gestalten.“ in: RAABE Verlag: Sonderheft Klasse Schule Schulleitung: Kultur und Schule. Perspektiven kultureller Schulentwicklung eröffnen , S. 109 – 151. (auch abrufbar unter: www.adas-berlin.de/publikationen/)

Yegane Arani, Aliyeh (2020b) „Die multireligiöse Schule als Ort von Diskriminierung.“ In: Joachim Willems (Hrsg.): „ Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung .“ transcript Verlag, S. 163-188.

Yegane Arani, Aliyeh (2019) „Rassismus und Schule - Erfahrungen aus der Antidiskriminierungsberatung: „Viele Eltern und ihre Kinder haben das Vertrauen in die Lehrer und die Schule verloren.“, in: Tina Dürr / Reiner Becker (Hrsg.): „Leerstelle Rassismus – NSU und seine Folgen“, Wochenschau Verlag.

Wansing, Gudrun; Manuela Westphal (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.

Linkliste Unterrichtsmaterialien

Bildungsservice von Aktion Mensch didaktische Leitfäden und Unterrichtsmaterialien zum Thema Inklusion und Bildung zum Download: www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/bildung/bildungsservice.html

Bildungsserver Berlin Brandenburg <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de>

Der Vielfalt gerecht werden. Digitale Methodenhandreichung zu Diversity & Inklusion in der beruflichen Bildung des Bildungsteams Berlin-Brandenburg: www.diversity.bildungsteam.de

Eine Sprache die alle anspricht. Geschlechterbewusste Sprache in der Praxis. Leitfaden der GEW Berlin www.gew-berlin.de/public/media/GEW%20BUND%20GeschlBewusstSprache.pdf

Inklusion als Menschenrecht. Online-Handbuch des Deutschen Instituts für Menschenrechte für Lehrende und Pädagog*innen www.inklusion-als-Menschenrecht.de

Praxis go! Geschlecht und sexuelle Vielfalt - Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern der GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/geschlecht-und-sexuelle-vielfalt-praxishilfen-fuer-den-umgang-mit-schulbuechern

KiDs aktuell - Anregungen für die diskriminierungssensible Praxis zu einzelnen Aspekten pädagogischer Praxis mit jungen Kindern. Kurze Texte können heruntergeladen werden unter: www.situationsansatz.de/kids.html

Menschenrechtsbildung: Materialien des Deutschen Instituts für Menschenrechte für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Kindern. www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/bildungsmaterialien/

Mein Geschlecht. webportal für INTER* TRANS* GENDERQUEERE Jugendliche und Multiplikator*innen mit Kontakten und Literaturhinweise. www.mein-Geschlecht.de

Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion und Erstellung von Lehr- und Lernmaterial zu Schwarzsein, Afrika und afrikanische Diaspora www.elina-marmer.com/de/rassismuskritischer-leitfaden/

Religionen entdecken. Informationen zu den Religionen von jugendlichen als auch erwachsene Expert*innen für Jugendliche wie Lehrer*innen und Pädagog*innen. www.religionen-entdecken.de

Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Miriam Vock und Anna Grosnostaj (Hrsg.) (2017) Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich Ebert Stiftung. www.library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf

Pink stinks. webportal für Erwachsene, Jugendliche und Pädagog*innen rund um das Thema „Sexismus“ www.pinkstinks.de

Queere Geschichte und Lebensweisen. Unterrichtsmaterial für die schulische als auch außerschulische Bildung www.queerhistory.de

Vielfalt im Klassenzimmer und Unterricht. Webplattform mit Materialien des Georg Eckert Instituts für internationale Schulbuchforschung www.zwischentoene.info

Linkliste Projekte und Kontakte in Berlin

Onlineportal „Demokratie. Vielfalt. Respekt“: Angebote zu Demokratieförderung, Inklusion sowie Prävention gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit für Schule, Kita, Kinder- & Jugendbildung die im Rahmen des Landesprogramm Demokratie. Vielfalt. Respekt. Gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Berlin gefördert werden www.Demokratie-vielfalt-respekt.de

Amaro Foro
Jugendorganisation von Roma und Nicht-Roma
amaroforo.de

Anlauf- und Fachstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen und Kitas in Friedrichshain-Kreuzberg
www.die-werkstatt-gemeinsam-denken.de/index.php/projekte

Anne-Frank-Zentrum Berlin e.V.
www.annefrank.de

Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (ADNB des TBB)
www.adnb.de

Anti Bias Netz
Projekttag, -wochen, Fortbildungen zu Vielfalt, Verschiedenheit, Mitbestimmung und Beteiligung
www.anti-bias-netz.org

ABqueer
Aufklärungsprojekte, Beratung, Fortbildung, Materialien zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgener Lebensweisen
www.abqueer.de

Bildungsteam Berlin-Brandenburg
Projekttag, Seminare, Fortbildungen zur politischen Bildungsarbeit und Diversitätsthemen
www.bildungsteam.de

Bund für Antidiskriminierungs- und Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BDB)
<https://bdb-germany.de>

Each One Teach One (EOTO)
Community-basiertes Bildungs- und Empowerment-Projekt für Schwarze Menschen
www.eoto-archiv.de

Eine Welt der Vielfalt

Berlin e.V. Bildung und Beratung zu Diversity
www.ewdv-diversity.de/

fair at school

Wettbewerb der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der Cornelsen Verlag zu Schulprojekten gegen Diskriminierung
www.fair-at-school.de

Gesicht zeigen – gegen Rassismus.

Kampagnen, Fortbildungen, Veranstaltungen, Workshops für Respekt und Toleranz. Gegen Rassismus, Antisemitismus und rechte Gewalt. www.gesichtzeigen.de

GLADT

Selbstorganisation von Schwarzen und of Color Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans*, Inter* und Queere Menschen in Berlin
www.gladt.de

i-Päd - Kompetenzstelle intersektionale Pädagogik

www.i-paed-berlin.de

Institut für Diskriminierungsfreie Bildung (IDB)

Diskriminierungskritische Bildungsarbeit
www.diskriminierungsfreie-bildung.de

Institut für Demokratie und Entwicklung (IDE)

Beratung und Begleitung zur demokratischen und inklusiven Schulentwicklung
<http://ide-berlin.org>

JUMA jung, muslimisch aktiv

Interreligious Peers für Schulworkshops, Bildungsmaterialien: Unser muslimisches Erbe und Atlas muslimischer Jugendarbeit
www.juma-ev.de

Jüdisches Museum Berlin

vielfältige Angebote für Schulen und Lehrkräfte
www.jmberlin.de/lehrerinnen

Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg

Beratung und Aufklärungsangebote zu LSBTIQ*
www.lambda-bb.de

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA)

www.kiga-berlin.org

Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (ZWST)

Bildungs- und Beratungsangebote zu Antisemitismusprävention, Beratung von Betroffenen antisemitischer Gewalt
www.zwst-kompetenzzentrum.de

LADS-Akademie

Diversity Trainings und Fortbildungen der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung
www.berlin.de/sen/lads/sensibilisierung/lads-akademie

Landesverband deutscher Sinti und Roma in Berlin-Brandenburg

www.sinti-roma-berlin.de/

M.A.H.D.I (Muslime alle Herkunft deutscher Identität)

Identifikation, positive Vorbilder und eine Plattform für interkulturellen Austausch
www.mahdi-ev.de

NARUD - Network African Rural and Urban Development

Projekt diskriminierungsfreie Bildung im Wedding
www.narud.org/diskriminierungsfreie-bildung-im-wedding

QUEERFORMAT Fachstelle Queere Bildung

Fortbildungen und Beratungen für Lehrkräfte und Pädagog*innen zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im pädagogischen Alltag
www.queerformat.de

RAA Berlin - Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V.
Diskriminierungskritische Begleitung von Schulentwicklungsprozessen
www.raa-berlin.de

ReachOut
Beratungsstelle für Opfer rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Berlin.
www.reachoutberlin.de

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
www.schule-ohne-rassismus.de

TAMAM -
Das Bildungsprojekt von Moscheen mit dem Museum für Islamische Kunst
www.tamam-projekt.de

Ufuq
Beratungs- und Bildungsangebote zu Islam, Islamfeindlichkeit und Islamismus und Informationen zur pädagogischen Praxis
www.ufuq.de

Werkstatt der Religionen und Weltanschauungen:
bietet Fachpublikationen und einmal jährlich eine Tagung für Lehrkräfte und Pädagog*innen
www.wrw-berlin.de

IMPRESSUM

Herausgegeben von:



LIFE Bildung Umwelt Chancengleichheit e. V.
Rheinstraße 45/46
12161 Berlin
Tel.: 030.308 798 – 0
Fax: 030.308 798 - 25
info@life-online.de; info@adas-berlin.de
www.life-online.de; www.adas-berlin.de

V.i.S.d.P.:

Mara Höhl / Geschäftsführung LIFE e.V.

Redaktion: Aliyeh Yegane, Projektleiterin ADAS /LIFE e.V., Berlin

Gestaltung und Produktion: www.tektek.de

Erstauflage 2018 finanziert mit Mitteln der LOTTO-Stiftung Berlin



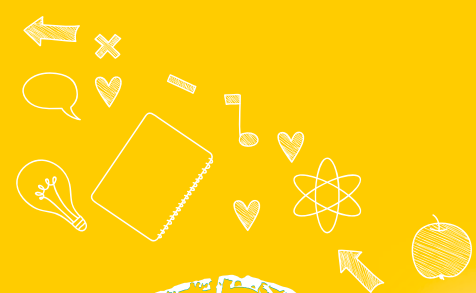
korrigierte Online-Fassung November 2020

Auflage: 250 Stück

Der Nachdruck wurde gefördert von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie





Bildung • Umwelt • Chancengleichheit

Meld dich! Mach was!

ADAS

Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen

