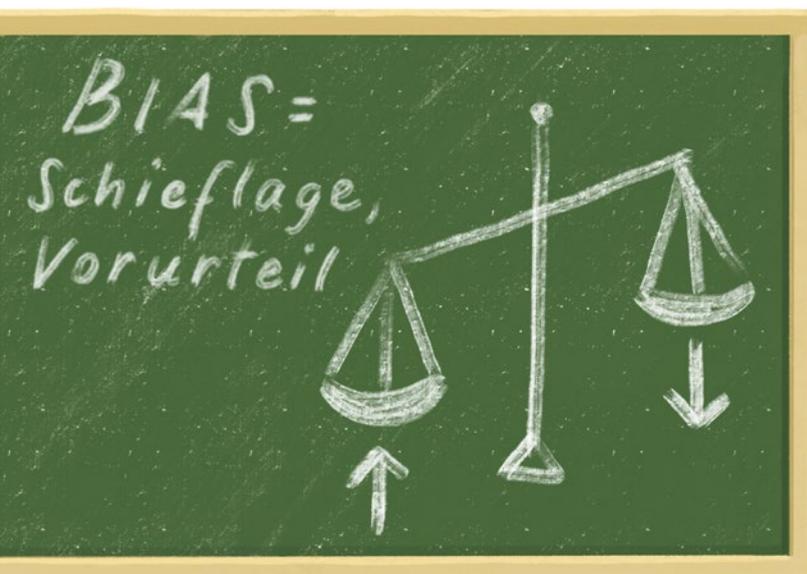


Rita Panesar

# Gerechte Schule

Vorurteilsbewusste Schulentwicklung  
mit dem Anti-Bias-Ansatz







Rita Panesar

# **Gerechte Schule**

Vorurteilsbewusste Schulentwicklung  
mit dem Anti-Bias-Ansatz

Mit einem Vorwort von Mechtild Gomolla

Mit 19 Abbildungen und 6 Tabellen

**Vandenhoeck & Ruprecht**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2022 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen,  
ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;  
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;  
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)  
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh,  
Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung und Innenabbildungen Nr. 1, 3, 5, 9, 12, 13, 15: © Angela Gerlach

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISBN 978-3-647-70306-0

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Einstieg: Die Welt verbessern? Ja!</b>	<b>15</b>
<b>2 Gerechtigkeit und Schule: Grundlagen</b>	<b>21</b>
2.1 Anspruch und Wirklichkeit .....	21
2.2 Inklusion, Interkulturelle Öffnung und »diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Schulentwicklung« .....	24
2.3 Diskriminierung ist mehr als Mobbing auf dem Schulhof .....	27
1. Vorurteile .....	30
2. Macht (zu handeln) .....	31
4. Herrschende Ideologien von Über- und Unterlegenheit – Intersektionalität .....	34
2.4 Rassismus, Klassismus und andere »-ismen« .....	35
2.5 Warum es so schwer ist, in Schulen über Diskriminierung zu sprechen .....	39
2.6 »Gerechtigkeit« im Sinne von gleichberechtigter Teilhabe .....	43
<b>3 Anti-Bias als pädagogisches Arbeits- und   Organisationsprinzip an Schulen</b>	<b>48</b>
3.1 Begriff, Geschichte und Rezeption in Deutschland .....	48
3.2 Abgrenzung zu interkultureller Bildung und anderen pädagogischen Ansätzen .....	52
3.3 Ziele und Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes .....	57
3.4 Arbeitsweisen: Persönlichkeitsentwicklung, Fortbildungen und Organisationsentwicklung .....	62
3.5 Verinnerlichte Machtverhältnisse schulischer Akteur*innen und innerhalb schulischer Strukturen .....	66

<b>4</b>	<b>Schulentwicklung als Rahmen für gesamtschulische Veränderungsstrategien</b>	<b>101</b>
4.1	Veränderung lässt sich nicht erzwingen	101
4.2	Drei Ebenen der Schulentwicklung	103
	An den Start kommen: Wichtige erste Schritte	104
	Organisationale Lernprozesse: Professionelle Lerngemeinschaften als Orte der Veränderung	105
	Die Ebene der Bildungspolitik	108
4.3	Drei Handlungsfelder: Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung	110
4.4	Rollen und Akteur*innen einer diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Schulentwicklung	112
	Die Rolle der Schulleitung	112
	Schulische <i>Change Agents</i>	113
	Externe Berater*innen	116
	Verbündete	116
	Elternkooperation	119
<b>5</b>	<b>Organisationsentwicklung: Gerechtigkeit mainstreamen</b>	<b>127</b>
5.1	Strategisches Vorgehen	127
	Zeiten verhandeln	127
	Kollegien gewinnen	128
	Umgang mit Widerstand in Veränderungsprozessen	129
5.2	Schule als lernende Organisation: Prozess-Schritte und Reflexionsräume	134
	Gemeinsame Diagnose zum Stand der Dinge	134
	Zieldefinition und Maßnahmenplanung	138
	Umsetzung und Evaluation der Maßnahmen	142
<b>6</b>	<b>Schiefen im Blick: Vorurteilsbewusste Personalentwicklung</b>	<b>145</b>
6.1	Personalentwicklung als Professionalisierung	145
6.2	Aus-, Fort- und Weiterbildungen mit dem Anti-Bias-Ansatz	147
	Spezifika von Anti-Bias-Fortbildungen	147
	Die vier Anti-Bias-Ziele in der Fortbildungspraxis	149
	Methodik und Übungen	157
6.3	Multiprofessionelle Teams	164
6.4	Diskriminierungserfahrungen von Lehrer*innen	167
6.5	Beschwerdestellen, Antidiskriminierungsbeauftragte, Leitlinien und Verfahren	171

## 7 Handlungsfeld: Unterrichtsentwicklung 175

7.1 Professionelle Unterrichtsgestaltung .....	175
7.2 Starke Schüler*innen ohne Überlegenheitsgefühl .....	176
Ängste nehmen und Selbstkonzept stärken .....	177
Schüler*innen »abholen« .....	178
Ein Gerüst bauen: Scaffolding .....	179
Schüler*innen als Forscher*innen .....	181
7.3 Diversität als Normalität .....	182
Professionell mit herausforderndem Verhalten umgehen .....	183
Vergleiche vermeiden .....	185
Stärkung durch Projektarbeit und kooperative Lernformate .....	187
Arbeitsbeziehungen im Fern-, Distanz- und Wechselunterricht .....	190
Gerechte Gruppeneinteilung und Differenzierung .....	191
7.4 Schiefen im Unterricht .....	197
Vorurteile und Machtverhältnisse zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen .....	198
Ungleichheitsverhältnisse und ihre Wirkungen im Blick .....	204
7.5 Umgang mit Diskriminierung im Unterricht .....	207
Interventionen bei zwischenmenschlichen Diskriminierungsfällen	208
Intervenieren bei rechtsextremen und menschenfeindlichen Positionen .....	213
Präventiv arbeiten .....	214
7.6 Noten und Feedback .....	215
7.7 Potenzial Mehrsprachigkeit .....	225
7.8 Unterrichtsmaterial .....	229

## 8 Anfangen! 239

Literaturverzeichnis .....	240
----------------------------	-----

## Praxisteil: Materialien und Übungen 251

Checkliste diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Schulentwicklung .....	252
Projektplanungsmatrix .....	262
Übung 1: Netzwerk der Gemeinsamkeiten .....	264
Übung 2: Was gibt Menschen Macht? .....	266
Übung 3: »Meine Erfahrungen als Diskriminierte*r«/ »Meine Erfahrungen als Diskriminierende*r« .....	268
Übung 4: »Talking Wheel« .....	275
Übung 5: »Warmer Rücken« .....	277

## Vorwort

Die Schule ist die einzige formale Institution (neben der Familie), die potenziell von allen Kindern und Jugendlichen durchlaufen wird – gerade darin liegt ihre einzigartige Kraft und Reichweite. Schule trägt nicht nur zur Reproduktion kultureller Muster bei. Wie die international renommierte Soziologin und Genderforscherin Raewyn Connell betont, formt die Schule die neue Gesellschaft, die um uns herum im Entstehen begriffen ist.<sup>1</sup> Soziale Gerechtigkeit ist daher für Connell mehr als eine Frage der Verteilung. Oder anders formuliert: Gerade um eine faire Verteilung von Bildungschancen und -resultaten zu erreichen, so Connell, müssen Gerechtigkeitsansprüche auf die Beschaffenheit der schulischen Erziehung und Bildung selbst und ihre längerfristigen Konsequenzen für die Gesellschaft bezogen werden. Unter diesem Blickwinkel, den auch Rita Panesar im vorliegenden Praxisleitfaden »Gerechte Schule« einnimmt, erscheint die Aufgabe, Schule so weit wie möglich als »gerechte Institution« zu gestalten, umso vordringlicher.

Konkret bedeutet das: Gerechtigkeit muss auf allen Gestaltungsebenen der Schulentwicklung zum Maßstab werden – von den rechtlichen Vorgaben und schulorganisatorischen Bedingungen, der Schulsteuerung und Ausstattung über die Lern- und Bildungsinhalte, alltäglichen Abläufe und Interaktionen bis hin zum professionellen Wissen und Können der Lehrer\*innen und anderer pädagogischer Fachkräfte. Ein derart umfassendes Verständnis von »gerechter Schule« hat in Deutschland erst in jüngster Zeit vermehrt an Geltung gewonnen, trotz der vielen (Selbst-)Verpflichtungen von Bundes- und Länderregierungen, welche das Recht auf (diskriminierungsfreie) Bildung betreffen. In historischer Perspektive sind drei Entwicklungen hervorzuheben:

(1) Gerechtigkeitsansprüche wurden auf immer neue Gruppen bezogen. Die Schulreform der 1960/70er Jahre drehte sich um Ungleichheiten entlang der Trennlinien von Konfession, Klasse, Geschlecht und Lebensort (verdichtet im Sinnbild des »katholischen Arbeitermädchens vom Land«). In den 1980er Jahren

---

1 Connell, R. (2012): Just education. *Journal of Education Policy*, 27 (5), 681.

geriet die Marginalisierung von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte und attestierten Behinderungen stärker ins Blickfeld. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006 ahndet Diskriminierungen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit beziehungsweise infolge von Rassismus, von Gender, Religion und Weltanschauung, Behinderung und chronischen Erkrankungen, Alter und sexueller Identität sowie komplexe Formen der Mehrfach- und intersektionalen Diskriminierung. Mit der seit 2009 rechtskräftigen Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) geht zudem ein Sichtwechsel einher – von vorab definierten Gruppen auf die potenziell unabgeschlossene Vielzahl von Barrieren, die bestimmte Personen oder Gruppen an der vollen Teilhabe in Schule und anderen gesellschaftlichen Bereichen hindern können.

(2) Auch die Konzepte von sozialer Gerechtigkeit haben sich immer stärker ausdifferenziert. In der Bundesrepublik erweiterte sich ab den 1960er Jahren das Verständnis von Chancengleichheit von der – im 19. und frühen 20. Jahrhundert hart erkämpften und unter der nationalsozialistischen Herrschaft (1933–1945) umgehend rückgängig gemachten – formalen Gleichheit der Zugangsrechte zu allen Bildungseinrichtungen zu einer materialen Chancengleichheit. Demnach greifen staatliche Organe aktiv ein, um die trotz formal-rechtlicher Gleichheit fortexistierenden Schranken für einzelne Bevölkerungsgruppen zu beseitigen. In den 1960er und 1970er Jahre standen die Unentgeltlichkeit von Schulbesuch und Lernmitteln sowie der Ausbau der regionalen Versorgung mit Schulen und Hochschulen (Angebotsgleichheit) im Vordergrund. Neben der Ausdifferenzierung der Bildungsgänge sollte auch die Durchlässigkeit im Schulsystem erhöht werden. Der von Ralf Dahrendorf in die Diskussion gebrachte Begriff der materialen Chancengleichheit zielt vor allem auf die Kompensation von soziokulturell bedingten Bildungsbarrieren. Während der Liberale Dahrendorf dabei jedoch eher die Veränderung der Bildungsmotivation im Sinn hatte, wollten Sozialdemokrat\*innen und Gewerkschaften über die Kompensation von als defizitär erachteten Verhaltensweisen unterprivilegierter Kinder innerhalb der Schule höhere Abschlüsse und bessere Lebensverhältnisse erreichen. Den Schlüssel dazu sahen sie in Gesamtschulen. Nach dem Scheitern einer grundlegenden Strukturreform des Sekundarschulsystems – in der ehemaligen DDR war ein Einheitsschulsystem etabliert worden, welches allerdings nach der »Wiedervereinigung« nicht beibehalten wurde – sollten primär über zusätzliche Hilfs- und Förderangebote die ungünstigeren Ausgangsbedingungen einzelner Gruppen verbessert werden. Der reguläre Unterricht geriet dabei kaum in den Blick.

Ein solches Verständnis von sozialer Gerechtigkeit als Chancengleichheit im Sinne des meritokratischen Leistungsprinzips dominiert in Schulpolitik

und -praxis bis heute.<sup>2</sup> Hingegen wird die Schule kaum als Institution wahrgenommen, in der soziale Differenz- und Ungleichheitsordnungen hergestellt, verfestigt oder verhandelt werden. Dabei liegen entsprechende rechtliche Rahmenbedingungen vor: Das AGG und die UN-BRK nehmen die Bildungseinrichtungen in die Verantwortung, eine diskriminierungsfreie Bildung für alle proaktiv zu ermöglichen. Das Prinzip der Gerechtigkeit in der Teilhabe und Behandlung in Unterricht und Schulleben zielt auf die Strukturen und Prozesse, die den Schulalltag bestimmen. Neben dem formalen Curriculum (z. B. die Berücksichtigung heterogener sprachlicher Voraussetzungen als Querschnittsaufgabe in Unterricht und Schulentwicklung) sollen die schulischen Prozesse auch auf ihren sogenannten »heimlichen Lehrplan« hinterfragt werden. Gemeint sind die häufig subtilen Ein- und Ausschlüsse, die von den am Bildungsgeschehen Beteiligten oft gar nicht wahrgenommen werden, weil sie so selbstverständlich erscheinen (z. B. abwertende kulturalisierende oder rassistisierende Darstellungen in Schulbüchern oder Beurteilungsverfahren, welche den Potenzialen bestimmter Gruppen nicht gerecht werden können). Darüber hinaus ist im Rahmen der aktuellen »Mess- und Testkultur« ein Kriterium der Ergebnisgerechtigkeit bedeutsam geworden. Demnach würde eine sozial gerechte Schule das messbare Gefälle in den erreichten Lernerfolgen von identifizierbaren sozialen Gruppen minimieren oder sogar auflösen.

(3) Eine weitere hier anzuführende Entwicklung betrifft den Wandel der Ansatzpunkte des staatlichen Handelns, um soziale Gerechtigkeit zu realisieren. Im Rahmen der in den 1990er Jahren verankerten Schulautonomie kommt den schulischen Akteur\*innen vor Ort eine ganz neue Bedeutung zu, um die Schulkultur, den Unterricht und die pädagogischen Prozesse – kurzum das gesamte »Innenleben« der Schule – so zu gestalten, dass alle Lernenden gleichberechtigt teilhaben können. Vonseiten der Behörden wird die Schulentwicklung nunmehr stärker »aus der Ferne gesteuert«. Neben Zielvorgaben soll die Qualitätsentwicklung in den Schulen etwa durch die Bereitstellung statistischer Daten, sozialindikatorengestützte Verfahren der Personal- und Mittelzuweisung oder Schulinspektionen gelenkt werden. Wie die Schulforschung bestätigt, sind in dieser Neukonfiguration der Beziehungen von Behörden, Schulen und Adressat\*innen schulischer Bildung vielfältige Spannungen angelegt. Beispielsweise geraten Ziele der sozialen Gerechtigkeit schnell ins Hintertreffen, wenn sie in

2 Vgl. bspw. Demmer, M. (2021): 1920–2020. Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte?! Schriftenreihe: Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie. Heft 7. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=106804&token=0e9aa918d55da8500380e7bcf56432e42565e15f&sdownload=&n=7-Schriftenreihe-Eine-fuer-alle-Nr.7-Marianne-Demmer.pdf.pdf> (Zugriff am 16.09.2021).

Konkurrenz zu betriebswirtschaftlichen Nutzenkalkülen geraten, vor allem dem Streben nach einer im Leistungswettbewerb hohen Position einer Schule auf dem lokalen Bildungsmarkt.

Insgesamt wird eine gerechtkeitsorientierte Schulentwicklung zwar politisch vermehrt gefordert, vor allem in Anbetracht der komplexen Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft. Ihre Konzeptionalisierung, Realisierung und wissenschaftliche Erforschung stehen jedoch erst in den Anfängen. Auch im Großteil der praxisbezogenen Schulentwicklungsliteratur bildet die Frage, wie im Schulalltag insbesondere die subtilen Erscheinungsformen von Diskriminierung konkret einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden können, eine Leerstelle.

Vor diesem Hintergrund füllt der vorliegende Praxisleitfaden »Gerechte Schule« eine wichtige Lücke. Rita Panesar stellt darin einen innovativen Ansatz zur Fortbildung und Schulentwicklung vor. Innovativ ist dieser vor allem, weil er Denkweisen und Methoden der Anti-Bias-Pädagogik, welche in Deutschland bisher eher im vorschulischen Bereich praktiziert wird, mit dem Instrumentarium der institutionellen Schulentwicklung verknüpft. Wie im Buch ausführlich dargelegt wird, zielt die Anti-Bias-Pädagogik auf die Auseinandersetzung mit »Voreingenommenheiten« auf der individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene, die ermöglichen, dass Rassismus, Ableismus, Klassismus oder vergeschlechtlichte Gewalt- und Ausgrenzungsverhältnisse hergestellt, normalisiert und aufrechterhalten werden. Schulentwicklung in gerechtkeitsorientierter beziehungsweise diskriminierungskritischer Absicht muss nach diesem Ansatz Veränderungen auf den Ebenen des Unterrichts, der Organisationen und der persönlichen und professionellen Haltungen und Kompetenzen der Fachkräfte miteinander verbinden.

Unterrichtsentwicklung nach dem Anti-Bias-Ansatz versucht, die Schüler\*innen für menschen(rechts)verachtende Orientierungen und Diskriminierung zu sensibilisieren. Über die Vermittlung der entsprechenden Wissensgrundlagen und Werteorientierungen hinaus liegt das Ziel darin, Lernende in ihrer Identität zu stärken und Bildungsräume zu gestalten, in denen Aspekte von Differenz, Ausgrenzung, Privilegien und gesellschaftlichen Machtverhältnissen aber auch Formen des solidarischen und demokratischen Handelns gemeinsam erkundet werden können. Schüler\*innen – wie in anderer Weise die Professionellen – sind vor allem in ihrem individuellen Vermögen zu eigensinnigem und eigenständigem Urteilen und Handeln zu bestärken und zu ermutigen, für soziale Gerechtigkeit einzutreten beziehungsweise gegen Unrecht und Diskriminierung aktiv zu werden.

In diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Organisationsentwicklung geht es insbesondere darum, Barrieren zu identifizieren, welche die diskriminierungsfreien Zugänge und Teilhabe an schulischen Bildungsangeboten behindern, und in konzertiertem Handeln Alternativen zu schaffen. Hierzu eröffnen Arbeitsweisen und Instrumente der institutionellen Schulentwicklung einen strukturierten Rahmen. Analog zum Inklusionskonzept liegt das Ziel in einer professionellen Kultur der Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit als regulativer Idee – einem Ideal, das nie ganz oder linear erreicht werden kann, das aber die Richtung einer dauerhaften Anstrengung und Auseinandersetzung vorgibt, mit Konflikten, Fehlern und Rückschlägen.

In der Personalentwicklung stehen die persönlichen und professionellen Überzeugungen und Haltungen der beteiligten Lehr- und pädagogischen Fachkräfte im Vordergrund. Hier sucht die Anti-Bias-Arbeit etwa die Bereitschaft der Einzelnen wie auch in den Teams zu stärken, verinnerlichte Machtverhältnisse, Schuldzuweisungen und eigene Verstrickungen in zum Beispiel rassistische oder ableistische Denkweisen zu reflektieren, Perspektiven und Erfahrungen dialogisch auszutauschen oder gemeinsam mit anderen neue Denk- und Handlungsweisen zu erproben und an einer »fehlerfreundlichen« schulischen Arbeitskultur mitzuwirken.

Das vorliegende Buch vermittelt nicht zuletzt deswegen einen großen Reichtum an fundierten theoretischen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten, weil darin auch der sich mittlerweile über zehn Jahre erstreckende Entwicklungsprozess im Rahmen der Lehrer\*innenfortbildung »Qualitätsentwicklung von Schule in der Migrationsgesellschaft: Fortbildung zur Interkulturellen Koordination« dokumentiert ist. Diese Fortbildung wurde in Hamburg als Kooperationsprojekt von der Verfasserin an der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung KWB e. V. und Regine Hartung, der Leiterin der »Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung« am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) im Schuljahr 2012/13 zum ersten Mal gestartet. Rita Panesar bündelt nun in ihrem Praxisleitfaden »Gerechte Schule« Erfahrungen aus fünf jeweils zweijährigen Fortbildungsdurchgängen mit Lehrkräften in mehr als hundert beteiligten Schulen aus allen Schulformen in Hamburg. Auch Erkenntnisse aus einer umfassenden formativen wissenschaftlichen Evaluation der beiden ersten Qualifizierungsdurchgänge sind in diesen Prozess eingeflossen.<sup>3</sup> Rita Panesar hat in ihrem Buch die anspruchsvolle

3 Vgl. zusammenfassend Gomolla, M. (2019): Evaluationsstudie »Qualitätsentwicklung von Schule in der Migrationsgesellschaft: Fortbildung zur interkulturellen Koordination«. Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 2019/1+2, 117–123.

Aufgabe gemeistert, die sukzessive fortentwickelten und erprobten Denkansätze, Methoden und Instrumente zu systematisieren und theoretisch zu fundieren, um sie in Form eines Praxisleitfadens für die breite interessierte Fachöffentlichkeit verfügbar zu machen.

Für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung gibt es keine Patentrezepte. Die oben genannte wissenschaftliche Evaluation bestätigt in zum Teil eindrucksvoller Weise, dass Professionalisierung und schulischer Wandel in Richtung einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Praxis möglich sind – wenn sie ernsthaft angestrebt werden. Handlungsspielräume dazu bestehen zu jeder Zeit und auf allen Ebenen von Schule, wenn auch in gewissen Grenzen, durch Vorgaben auf jeweils übergeordneten Systemebenen. Solche Aktivitäten sind mühsam und oft konfliktuell, sie verlaufen nicht geradlinig und nicht nach einem vorgegebenen Schema, sondern sind in hohem Maße von Widersprüchen, Ambivalenzen und lokalen Besonderheiten geprägt. Sie erfordern nicht zuletzt umfassende legitimatorische, finanzielle, zeitliche und fachliche Ressourcen – einschließlich eines klaren Auftrages – durch die politisch verantwortlichen Entscheidungsträger\*innen.

Möge der von Rita Panesar entwickelte Praxisleitfaden an vielen Schulstandorten zu gemeinschaftlichen Reflexions- und Veränderungsprozessen inspirieren und ermutigen. Das Buch bietet ein umfangreiches Hintergrundwissen und eine Bandbreite von Methoden und Instrumenten. Sie laden dazu ein, in den unterschiedlichen konventionellen Arbeitsbereichen von Schule erprobt und weiterentwickelt zu werden. Das Anliegen des Buches ist in Anbetracht der wachsenden Pluralität der in Schulen aufeinandertreffenden sozialen Identitäten, Zugehörigkeiten, Bildungsvoraussetzungen und Lebensentwürfe sowie der durch die Coronapandemie noch verstärkten sozialen Ungleichheiten und Spaltungen von hoher Aktualität. Auch die im Hinblick auf Rassismus und andere menschen(rechts)verachtende und demokratiefeindliche Orientierungen und Gewalt häufig beklagte »Leere« in den staatlichen (Bildungs-)Institutionen<sup>4</sup> führt die Dringlichkeit vor Augen, Schule zu einem Ort zu machen, an dem Schüler\*innen, Eltern und Professionelle darauf vertrauen können, dass Erfahrungen von Diskriminierung nicht tabuisiert sondern zur Sprache gebracht und zum Anlass von Lern- und Gestaltungsprozessen werden können. Wichtig ist, dass sich diese Aufgabe in allen Schulen stellt, nicht nur in Einrichtungen, die ver-

4 Vgl. Ballhausen, U. (2015): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU – Anmerkungen aus kritischer Perspektive. In: M. Langebach/C. Habisch (Hg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU (S. 75–85). Bonn.

mehrt von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte, aus materiell ärmeren Verhältnissen oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht werden. Zum Schluss seien noch einmal die aufschlussreichen Überlegungen zur gerechten Schule von Raewyn Connell zitiert:

»Gerechte Beziehungen setzen gegenseitige Verantwortung voraus, und eine gerechte Gesellschaft verfügt über dichte Netze gegenseitiger Verantwortung, insbesondere geteilte Verantwortung für Kinder. [...] Gerechte Erziehung und Bildung kann als ein System betrachtet werden, das diese Verantwortung wirksam werden lässt.«<sup>5</sup>

*Mechtild Gomolla*

---

5 Connell, R. (2012): Just education. *Journal of Education Policy*, 27 (5), 681 f.; eigene Übersetzung aus dem Englischen.

# 1 Einstieg: Die Welt verbessern? Ja!

Die Welt steht Kopf: Die Folgen des durch Umweltzerstörung initiierten Klimawandels und der globalen Nahrungsmittelproduktion werden durch Migration, Dürre und Unwetter auch bei uns deutlich spürbar. Es ist noch nicht klar, wie Pandemien in den Griff zu bekommen sind. Weltweit werden demokratische Systeme durch Polarisierung und Populismus angegriffen. Und mit den exponentiell wachsenden technischen Möglichkeiten von Digitalisierung und künstlicher Intelligenz gestalten Algorithmen weniger Firmen das Denken und Fühlen maßgeblich mit. Gleichzeitig gibt es neue Bewegungen und wachsende Gruppierungen, die sich effizient und vernetzt für Klimaschutz, Gleichberechtigung, Demokratie und nachhaltiges Wirtschaften einsetzen: Fridays for Future, #metoo, #metwoo, Black Lives Matter.

Mittendrin versuchen Schulen ihre Schüler\*innen zu befähigen, in dieser Welt Halt zu finden und sie zu gestalten – in ihrem Sinne, im gesamtgesellschaftlichen Sinne und im Sinne nachfolgender Generationen. Dieses Unterfangen stellt eine immense Herausforderung dar, erst recht, wenn sie an den Anspruch gekoppelt ist, den Erwerb dieser Kompetenzen allen Schüler\*innen gleichermaßen zu ermöglichen. In Deutschland ist der Bildungserfolg immer noch stärker als in den meisten anderen europäischen Ländern an die soziale und kulturelle Herkunft gekoppelt, Chancengerechtigkeit damit noch nicht vollumfänglich verwirklicht. Chancengerechtigkeit bedeutet hier vor allem das Recht auf Teilhabe und Anerkennung – dazu gehört das Gefühl dazuzugehören – mit der eigenen Herkunftssprache, dem eigenen Aussehen, der eigenen Hautfarbe oder dem eigenen Gesundheitsstatus angenommen und gesehen zu werden.

Basis dieses Buches ist eine optimistische Grundhaltung und die Überzeugung, dass wir keine Alternative zu dem Versuch haben, die Welt ein Stück besser zu machen. Schulen haben dabei eine enorme gesellschaftliche Gestaltungsmacht – verbringen Kinder und Jugendliche doch neun bis 13 Jahre in der Institution, entwickeln dort ihr Selbstbild, ihr Selbstbewusstsein sowie ihr Wissen, ihre Erfahrungsschätze und ihre Kompetenzen in ständiger Kommunikation mit anderen.

Dieses Buch geht der Frage nach, wie Schulen und schulische Akteur\*innen dazu beitragen können, Erziehungs- und Bildungsprozesse und damit auch die Gesellschaft gerechter zu gestalten. Bereits vor mehr als einem Jahrhundert forderte John Dewey, dass Erziehung und Demokratie miteinander verwoben sein müssten, wenn eine Gesellschaft nicht »lediglich ihren Fortbestand«, sondern einen Wandel zum Besseren erstrebe (Dewey 1916/2011, S. 113). Was aber gehört dann heute zu gerechtigkeits- und demokratieorientierter pädagogischer Professionalität? Wie können Lehrer\*innen und pädagogische Fachkräfte innerhalb bestehender Rahmenbedingungen so arbeiten, dass Menschen- und Kinderrechte keine leeren Versprechen bleiben?

Dieses Buch möchte dazu beitragen, die Lücke zwischen akademischen Forschungsergebnissen einerseits, die im anstrengenden Berufsalltag stehenden Praktiker\*innen oft nur schwer zugänglich sind, und einer schulischen Praxis andererseits, die im Strudel verschiedenster akuter Bedarfe, Notwendigkeiten und Tätigkeiten den Blick für das Wesentliche, Sinnstiftende oder Zielführende zu verlieren droht, zu schließen. Zugleich möchte ich eine Brücke zwischen etablierten vorwiegend *weiß-* und mittelschichtsgeprägten Bildungsdiskursen und einer vorwiegend digital agierenden innovativen und klugen Szene von Antidiskriminierungs-Aktivist\*innen bauen.

Ich bündele, systematisiere und entwickle Erfahrungen weiter, die ich in den vergangenen zehn Jahren im Rahmen meiner Betreuung einer zweijährigen berufsbegleitenden Hamburger Qualifizierung für Lehrer\*innen gewonnen habe. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg und die KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. bilden seit 2012 basierend auf dem Anti-Bias-Ansatz Lehrer\*innen zu *Change Agents* aus, die dann gemeinsam mit ihren Schulleitungen und Kollegien diversitätsbewusste Schulentwicklungsprozesse initiieren und vorantreiben. Die Qualifizierung wurde von der Kultusministerkonferenz als gutes Praxisbeispiel bewertet, die entstandene Expertise von anderen Bundesländern genutzt.<sup>6</sup> Die Erziehungswissenschaftlerin Mechtild Gomolla hat die »Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination« mit ihrem Team formativ evaluiert (Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016; Gomolla 2019).

Die Inhalte und Vorgehensweisen der Hamburger Qualifizierung basieren auf dem Anti-Bias-Ansatz, einem merkmalsübergreifenden intersektionalen Konzept, das in den USA und Südafrika entwickelt wurde und in Deutschland zunehmend angewandt wird. Anti-Bias-Arbeit hilft, zu erkennen, wie wir schon

6 Siehe dazu <https://www.kwb.de/IKO-100260> und <https://li.hamburg.de/iko> (Zugriff am 16.09.2021).

als Kind Vorurteile und Bewertungen über gesellschaftliche Gruppen erlernt haben. Sie zeigt weiter, wie sie auch heute noch als verinnerlichte Botschaften unser pädagogisches Handeln beeinflussen und sich in Unterrichtsformen, Materialien, Sprechweisen, Gesetzen und schulischen Routinen wiederfinden. Der Anti-Bias-Ansatz ist aktivistisch: Er ermöglicht Pädagog\*innen wie Schüler\*innen, zu erkennen, wie sie selbst in ungleiche Machtstrukturen verstrickt sind und diese ungewollt stützen, und zeigt zugleich Strategien auf, wie schulische Akteur\*innen und Bildungsinstitutionen Diskriminierung widerstehen können. Mit Anti-Bias-Arbeit kann Schulentwicklung so gestaltet werden, dass sie die vielfältigen Ausgangsvoraussetzungen der Schüler\*innen berücksichtigt und auf Anerkennungs- und Teilhabegerechtigkeit hinwirkt.

Schulen stehen vor der Entscheidung, die Macht, die in ihrer Rolle als gesellschaftspolitische Institution liegt, zu ignorieren und so zu tun, als wäre allein Begabung verantwortlich für Schulerfolg – damit perpetuieren sie den Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg und die Spaltung der Gesellschaft in ein »wir« (die »Normalen«) und »die anderen«. Oder sie stellen sich den gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten und ringen im Sinne eines Mainstreamingansatzes immer und überall darum, Dominanzverhältnisse aufzubrechen und gerechte Chancen zu bieten.

Viele Schulen sind diesbezüglich längst auf dem Weg. Aber die Strategien, mit denen sie versuchen, Benachteiligung und Barrieren abzubauen, sind nicht immer hilfreich. Das liegt unter anderem an den gesellschaftlichen, zum Teil menschenfeindlichen Diskursen, die auch in Schulen reproduziert werden, Mittelzuweisungen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Es liegt teilweise aber auch an veralteten Vorstellungen davon, was getan werden sollte. Nach wie vor gibt es Schulen, die die Bringschuld allein bei den Schüler\*innen und ihren Familien sehen. Viele Schulen verstehen unter gelungener Integration, dass sich die Schüler\*innen mit zugeschriebenem oder tatsächlichem »Migrationshintergrund«<sup>7</sup> einem vorgestellten festen (»deutschen«) Set an Werten und Handlungsmaximen anzupassen haben. Und nach wie vor sehen viele Schulen das Erlernen der deutschen Sprache durch eingewanderte Schüler\*innen als einzige notwendige Strategie, damit die Beschulung heterogener Klassen gelingt. Schließlich lassen viele Schulen die Themen Vielfalt und Diversität als buntes Extra nebenherlaufen, der Regelbetrieb aber bleibt unangetastet. Gleichwohl gibt es viele positive Ansätze, Erfolge und gute Beispiele, von denen in diesem Buch die Rede sein wird.

7 Zur Problematik des Begriffs s. Anmerkung 8.

In diesem Buch wird erstmals versucht, den Anti-Bias-Ansatz mit Schulentwicklung zu verbinden. Er erhebt nicht den Anspruch, gebrauchsfertige Rezepte zu liefern. Vielmehr begreife ich das Buch als Beitrag zu einem gemeinschaftlichen Suchprozess in einem herausfordernden Feld. Zunächst gehe ich auf den Widerspruch zwischen Menschenrechten und faktischer Benachteiligung von Gruppen schulischer Akteur\*innen ein. Dann stelle ich den Anti-Bias-Ansatz mit hilfreichen Modellen, Übungen und Strategien vor. In einem dritten Schritt beleuchte ich, wie mit dem Anti-Bias-Fokus diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Schulentwicklung gestaltet werden kann. Neben Personal- und Organisationsentwicklung nehme ich insbesondere die Entwicklung des Unterrichts als »Kerngeschäft« von Schulen in den Blick. Das Buch enthält Übungen und Gelegenheiten zum »Innehalten«, um den eigenen pädagogischen Kontext auf die beschriebenen Phänomene und Strategien hin zu befragen. Im Anhang werden Übungen und weiterführende Materialien bereitgestellt, welche auch online zum Download verfügbar sind.

Orientierung bieten dabei folgende Symbole:



Innehalten



Übungen



Checkliste

Ich schreibe nicht nur aus der Perspektive einer Lehrerfortbildnerin, sondern auch als Akademikerin, die an der Rheingau-Riesling-Route als Tochter eines Vaters aus dem Punjab und einer westfälischen Mutter aufgewachsen ist und in den 1980er Jahren als eine der wenigen Schüler\*innen of Color das örtliche altsprachliche Gymnasium besucht hat. Der Anti-Bias-Ansatz ermöglicht mir, seit ich ihn vor zwanzig Jahren kennenlernte, mich und meine Verhaltensmuster als zugleich Privilegierte und Benachteiligte immer besser zu verstehen und mich für den Abbau ungleicher Machtstrukturen und der Vorstellungen, die sie stützen, stark zu machen.

Inspiration liefert außerdem die Expertise aktueller Migrationsforscher\*innen und Aktivist\*innen, insbesondere von Mechtild Gomolla und ihrem Team. Auch internationale Perspektiven werden genutzt, etwa die Veröffentlichungen von Louise Derman-Sparks und ihren Kolleg\*innen, die den Anti-Bias-Ansatz entwickelt haben. Schließlich greife ich auf inspirierende Beiträge von Kolleg\*innen zur Anti-Bias-Arbeit, beispielsweise von der Fachstelle Kinderwelten, Berlin,

zurück. Besonderer Dank gilt Elisabeth Wazinski, mit der ich gemeinsam Anti-Bias-Arbeit betreibe und die anti-bias-praxis (<https://www.anti-bias-praxis.de>) aufgebaut habe, meiner Kooperationspartnerin im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Regine Hartung und meinem Lebensgefährten Stefan Hahn für Inspiration, Ermutigung, Unterstützung und fachlichen Rat.

Bei der Schreibweise innerhalb dieses Buches orientiere ich mich ausgehend von der Erkenntnis, dass Sprache das Denken formt, an Empfehlungen verschiedener von Diskriminierung betroffener Gruppen. So benutze ich das Gendersternchen, um auch die Akteur\*innen einzubeziehen, die sich nicht eindeutig dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zuordnen möchten, und zugleich Frauen wie Männer sichtbar werden zu lassen. Ich spreche von People of Color (PoC) oder BiPoC (black, indiginous, People of Color), da es sich um selbst gewählte Bezeichnungen von verschiedensten Menschen, die sich als nicht-weiß definieren und die Rassismuserfahrungen machen, handelt.<sup>8</sup> Ich schreibe Schwarz groß, um deutlich zu machen, dass es sich hier nicht um eine Hautfarbe, sondern um eine politisch gewählte Selbstbezeichnung in Ablehnung kolonialrassistischer Termini handelt. Hingegen schreibe ich *weiß* klein und kursiv, um die Konstruktion des Begriffs hervorzuheben. Auch hierbei handelt es sich nicht um eine Hautfarbe, sondern um Privilegien, die damit einhergehen.

- 8 Die in den vergangenen Jahren zumeist genutzte Kategorie »Migrationshintergrund« macht die tatsächlichen Herausforderungen wie Rassismus nicht sichtbar beziehungsweise verschleiert diese. Unter der Kategorie werden *weiße* nicht-deutsche Europäer\*innen mit Menschen zusammengefasst, die täglich schwere Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft machen. Schwarze Deutsche, deren Familien hier seit mehreren Generationen leben, fallen nicht unter die Bezeichnung »Migrationshintergrund«, da sie nur Menschen umfasst, die bis zur zweiten Generation eine Migrationsgeschichte haben. Die meisten Schüler\*innen und Lehrer\*innen mit »Migrationshintergrund« sind in Deutschland aufgewachsen und sehen sich in erster Linie als Deutsche (zur Definition von »Migrationshintergrund« vgl. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> [Zugriff am 16.09.2021]). Die Fachkommission Integration der Bundesregierung empfiehlt zukünftig von »Eingewanderten und ihren (direkten) Nachkommen« zu sprechen, unter anderem, um die mit dem Etikett »Migrationshintergrund« einhergehende Stigmatisierung zu überwinden (Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit 2020, S. 218–227). Die alte wie die neue Bezeichnung sind bei aller Kritik stellenweise notwendig, um auf Schiefen und Benachteiligungen hinzuweisen, von denen Menschen, bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist, betroffen sind. Ich setze sie in diesem Buch in Anführungszeichen, um deutlich zu machen, dass es sich um Konstrukte handelt, hinter denen die Vielfalt an Biografien und Lebensrealitäten verschwindet (vgl. Sinus-Migrantenmilieus, <https://www.sinusinstitut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/> [Zugriff am 16.09.2021]).



# ANSPRUCH & WIRKLICHKEIT



Abb. 1: Anspruch und Wirklichkeit (Illustration: Angela Gerlach)

## 2 Gerechtigkeit und Schule: Grundlagen

### 2.1 Anspruch und Wirklichkeit

In ihrem Buch »Die postmigrantische Gesellschaft« erklärt die Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan den »akuten Identitätsstress« beziehungsweise die »große Gereiztheit« (2019, S. 11 f.) in der Gesellschaft damit, dass die Menschen zunehmend einen Widerspruch zwischen dem Gleichheitsversprechen der Demokratie und der empirischen sozialen Ungleichheit sehen. Um den Widerspruch aufzulösen, müsse man entweder mehr Chancengleichheit garantieren können oder aber die Standards senken, es mit den garantierten Rechten also nicht so genau nehmen. Letzteres geschehe derzeit vielerorts – unter anderem weil Gruppen, die von den Dominanzverhältnissen profitieren, Sorge haben, ihren privilegierten Status zu verlieren.

Auch viele Schüler\*innen und ihre Bezugspersonen erleben einen Widerspruch zwischen ihrem Recht auf Bildung beziehungsweise einer Ahnung davon, dass es so etwas gibt, und dem, was sie im Bildungssystem tatsächlich erfahren. Gerade für marginalisierte Menschen, für die Bildung häufig die einzige Chance für sozialen Aufstieg und gesellschaftliche Teilhabe bedeutet, ist dies besonders schmerzhaft und frustrierend. Es lohnt, sich die Rechte etwas ausführlicher anzuschauen, um deutlich zu machen, was eigentlich der Anspruch ist, was selbstverständlich sein sollte und wo die Reise hingehen kann.

Ein Recht auf Bildung und gerechte Teilhabe wird in vielen gesetzlichen Grundlagen garantiert, etwa den Menschenrechten.<sup>9</sup> Für die Umsetzung des Rechts auf Bildung ist der grundlegende Kommentar des Sozialpaktausschusses der Vereinten Nationen aus dem Jahr 1999 relevant.

9 Zentrale Grundlage für ihre heutige Form ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), die am 10.12.1948 von der Generalversammlung der damals noch jungen Vereinten Nationen (UN) verabschiedet wurde. Auf ihr beruht die gegenwärtige Kontur des Menschenrechts auf Bildung, welches in Artikel 26 formuliert wird. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948), Artikel 26 t.

### Vier Strukturelemente des Rechts auf Bildung

(Lohrenscheit 2013, vgl. auch Motakef 2006)

»1. **Verfügbarkeit:** Schulen müssen in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen und funktionsfähig sein. Hierzu muss gewährleistet sein, dass ausgebildete Lehrkräfte unterrichten und ausreichend Unterrichtsmaterialien vorhanden sind.

2. **Zugänglichkeit:** Keinem Menschen darf der Zugang zu Bildung rechtlich und faktisch verwehrt werden. Insbesondere für die schwächsten Gruppen muss Bildung frei zugänglich sein (wirtschaftlich und physisch), was beispielsweise behinderte Kinder und Kinder aus armen oder sozial benachteiligten Familien besonders betrifft.

3. **Angemessenheit:** Form und Inhalt von Bildung soll relevant, kulturell angemessen und hochwertig sein. Methodik und Didaktik sollen Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit fördern und sich an ihren Lebenslagen orientieren. Lehrmittel dürfen keine falschen oder überholten Informationen enthalten und sind an das Gleichheitsgebot gebunden, d. h. sie erfüllen eine wichtige Funktion bei der Herstellung von Lernumwelten, frei von Diskriminierung.

4. **Adaptierbarkeit:** Bildung muss sich an die Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften und Gemeinwesen anpassen. Wenn sich die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen ändern, dann muss sich das Bildungssystem darauf einstellen – und nicht etwa umgekehrt, d. h. Kinder und Jugendliche sollen nicht für die existierenden Strukturen im Bildungswesen »passend« gemacht werden.«

Diese Rechte auf Bildung werden vielfach nicht eingelöst. Das Recht auf Verfügbarkeit von Bildung (1.) wird nicht erfüllt, wenn in Schulen in benachteiligten Stadtteilen besonders starker Lehrer\*innenmangel herrscht, viele Seiteneinsteiger\*innen unterrichten, fachfremd unterrichtet wird oder der Unterricht ausfällt.

Angesichts der Tatsache, dass es in Deutschland ein gutes öffentliches Schulsystem gibt, scheint das Recht auf Zugänglichkeit (2.) hingegen flächendeckend verwirklicht. Im Detail gibt es aber auch hier Einschränkungen. So sind in strukturschwachen ländlichen Regionen ohne ausgebauten ÖPNV die gymna-

sialen Oberstufen möglicherweise mit einem so langen Schulweg verbunden, dass viele Schüler\*innen stattdessen auf die örtliche Realschule geschickt werden. Auch in Städten gibt es Benachteiligung: Nur ein geringer Teil der Flüchtlingsunterkünfte hat beispielsweise einen vollwertigen Internetanschluss, die dort lebenden Kinder und Jugendlichen werden durch die mangelnde Ausstattung abgehängt.<sup>10</sup>

Das Recht auf Angemessenheit (3.) wird nicht erfüllt, wenn Unterrichtsmaterialien herabwürdigende Darstellungen enthalten oder wenn Frontalunterricht durchgeführt wird, bei dem besonders leistungsstarke und -schwache Schüler\*innen nicht optimal gefördert werden.

Zudem stellen sich auch nicht alle Schulen auf die Lebenswirklichkeiten ihrer Schüler\*innen ein (4.). Vielmehr erwarten viele, dass diese sich hinsichtlich Habitus und Sprache an einer vorgestellten »deutschen« Norm orientieren. Andere Verhaltensweisen werden als »unpassend« abgewertet und stigmatisiert.

Die Corona-Krise lässt die Schere zwischen bildungsbenachteiligten und privilegierten Schüler\*innen weiter auseinanderklaffen. Kinder und Jugendliche, die in Familien aufwachsen, die von Suchterkrankungen, psychischen Erkrankungen oder auch Behinderungen betroffen sind, und Familien, in denen Gewalt eine Rolle spielt, geraten aus dem Blickfeld.

Um die Gerechtigkeitsversprechen zu erfüllen, besteht also Handlungsbedarf. Schüler\*innen erleben nach wie vor Ausgrenzung, Diskriminierung und die damit einhergehenden Gefühle von Trauer, Verletzung, Scham und Wut. Darauf hinzuweisen ist umso schwerer, je stärker das Selbstverständnis und das offizielle Image als gerechte Schule ist. Zu selbstgewisse Leitbilder als »Schule ohne Rassismus« oder »Schule der Vielfalt« können unter Umständen auch dazu führen, dass Marginalisierten die Stimme genommen wird. Hilfreicher ist es, eine Sprache zu benutzen, die vom gemeinsamen Ringen, dem Fragenstellen, sich Bemühen und gemeinsamen Wollen in Richtung Gerechtigkeit geprägt ist.

Schulen müssen Verantwortung dafür übernehmen, die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit schrittweise abzubauen. Die Vorstellung, dass jede\*r Schüler\*in quasi des eigenen Glückes Schmied\*in ist, ist dabei nicht hilfreich. Durch Werte wie »Eigenverantwortung« und »Leistungsbereitschaft«, die den Bildungsbereich grundlegend prägen, wird die alleinige Verantwortung für die ungleiche Beteiligung an Bildung oder den mangelnden Bildungserfolg den

10 Von 115 Flüchtlingsunterkünften in Hamburg haben nur 36 einen vollwertigen Internetanschluss. An weiteren 26 Standorten gibt es WLAN in Gemeinschafts- oder Außenbereichen. <https://www.ndr.de/nachrichten/hamburg/Linke-Fehlendes-Internet-in-Fluechtlingshemmen-haengt-Kinder-ab,fluechtlinge7010.html> (Zugriff am 16.09.2021)

Benachteiligten in die Schuhe geschoben. Die immer noch starke Wirksamkeit von Vorurteilen aufgrund von Geschlecht, sozialer Herkunft und/oder ethnischer Zugehörigkeit wird verschleiert.

Wer Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft als objektive Kategorie nutzt, blendet zudem aus, dass sie von Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen geprägt ist. In Hamburg wechselten 2020 beispielsweise 11,7 % der Schüler\*innen an Gymnasien unter anderem aufgrund ihrer schlechten Noten auf eine Stadtteilschule (BSB 2020, S. 135 f.; Tillmann 2004, S. 17). Die Motivation und die Bereitschaft, sich anzustrengen, kann bei Schüler\*innen, die wiederholt schlecht bewertet werden, in der Schule unter Abwertung oder Diskriminierung leiden oder die auf die Haupt- oder Sonderschule »abgeschult« wurden, sinken. Zudem werden auch institutionelle Routinen oder makropolitische Praktiken, die Ungleichheit reproduzieren oder schulischen Misserfolg bedingen, innerhalb dieser Kategorien ausgeblendet. Unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und Benachteiligungen, wie etwa prekäre Arbeitsverhältnisse, unsichere Aufenthaltstitel oder psychische und physische Gesundheitsprobleme, werden durch die Logik der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft verschleiert (Kollender 2020).

## 2.2 Inklusion, Interkulturelle Öffnung und »diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Schulentwicklung«

Um den beschriebenen Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu bearbeiten, wurden politische Ziele definiert. Auf der Basis normativer Vorgaben, etwa des Grundgesetzes oder des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (Niendorf/Reitz 2016, S. 18; ADS 2019), wurden Ressourcenverteilung und Zuständigkeiten durch Schulgesetze und Verordnungen geregelt. Schulen erhielten dadurch einen Rahmen, in dem sie ihre Aufgaben interpretieren und umsetzen müssen. Für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung in Deutschland sind insbesondere die Konzepte von Inklusion und Interkultureller Öffnung relevant. Beide Strategien weisen auf die Verantwortung des Gesamtsystems hin und plädieren merkmalsübergreifend für den Abbau von Barrieren jeglicher Art.

So definierte die UNESCO-Kommission 2014 Inklusion als eine Strategie, die sich auf alle Menschen (nicht nur Menschen mit Beeinträchtigung) bezieht. Ihnen sollen »die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzunehmen und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von

besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht sowie sozialen und ökonomischen Voraussetzungen« (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, S. 9).

Auf die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Schüler\*innen »unterschiedlicher sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger Lernvoraussetzungen« gleiche Bildungschancen im Schulsystem erhalten, fokussiert auch das Konzept der Interkulturellen Öffnung. Es hat »einen veränderten Blick der Institution sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Realität insgesamt sowie [...] eine Anpassung der Institution an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft« zum Ziel (Karakaşoğlu 2013, S. 5; vgl. auch Panesar 2018). Zwar löst der Begriff »interkulturell« bei vielen Akteur\*innen Vorstellungen von »kulturellen Unterschieden« aus, die hier nicht im Fokus stehen (s. Kulturbegriff, Kapitel 3.2) – der KMK-Beschluss »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule« (KMK 2013) liefert dennoch einen wertvollen Rahmen für schulische Strategien.

#### **KMK Empfehlung zur Interkulturellen Bildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013**

»Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr. Das bedeutet:

- ▶ Die Schule versteht sich als Lern- und Lebensort für alle, sie begegnet allen Schülerinnen und Schülern mit Wertschätzung und entwickelt eine interkulturell sensible Dialog- und Konfliktkultur einschließlich des Aushandelns gemeinsamer Grundlagen für das Schulleben, so dass sich alle Mitglieder der Schulgemeinschaft einbezogen fühlen.
- ▶ Sie stellt an alle Schülerinnen und Schüler hohe Erwartungen und bietet ihnen entsprechende individuelle Unterstützung. Sie schätzt und nutzt Erfahrungen und besondere Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler als Ressourcen für Bildung und trägt zu ihrer Entfaltung und Weiterentwicklung bei.
- ▶ Sie tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung.
- ▶ Sie nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.