



FAIR. Das Bulletin

Diskriminierung im deutschen Bildungssystem



Herausgeber

FAIR international –
Federation against Injustice and Racism e. V.
Colonia-Allee 3
D - 51067 Köln
T +49 221 474449-10
F +49 221 474449-11
www.fair-int.de
info@fair-int.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk darf ohne schriftliche
Genehmigung des Verfassers weder vollständig noch in Auszügen
gedruckt, vervielfältigt oder mittels elektronischer Medien verbreitet werden.

FAIR. Das Bulletin

**Diskriminierung im
deutschen Bildungssystem**

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Islamdarstellung in europäischen Schulbüchern - Ergebnisse einer Studie	8
Institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem, insbesondere in Hinblick auf Förderschulen	10
Der Umgang mit dem Thema „Islam“ in der Sekundarstufe II eines Gymnasiums	16
Rassismus im Lehrer_innenzimmer? Gibt's das überhaupt?	17
Diskriminierung im Lehrerzimmer - Ein persönlicher Erfahrungsbericht	21
„Kultureller Rassismus“ im Klassenzimmer - Interview mit Dr. Dorothee Schwendowius	24

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

der Artikel 26 Abs.1 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ beginnt mit der Feststellung, dass jeder das Recht auf Bildung hat. Weiter heißt es in Absatz 2: „Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“.

Der Ort, an dem die oben genannte Forderung in besonderem Maße relevant ist, ist zweifelsohne die Schule. Insofern ist es die Aufgabe der Schule bzw. der Lehrkräfte diese Werte als selbstverständlich zu betrachten. Der Staat fungiert hier als Garant und ist angehalten, mit dem allgemeinen Bildungssystem die Weichen für einen rassismus-, vorurteils- und diskriminierungsfreien Bildungsweg zu stellen.

Wir freuen uns sehr, Ihnen das neue FAIR. Das Bulletin vorzustellen, das sich in dieser Ausgabe auf Mechanismen der Diskriminierung im deutschen Bildungssystem fokussiert. Warum wir das Thema in dieser Ausgabe behandelt haben, geht unmittelbar mit unserer Beratungstätigkeit einher.

Diskriminierungs- und Benachteiligungsmechanismen im deutschen Bildungssystem sind nach wie vor immanent. Neben älteren sowie neueren Studien, auf die im Rahmen der vorliegenden Lektüre eingegangen wird, lässt sich dieser Fakt auch aus unserer Beratungstätigkeit konstatieren.

In den vergangenen Monaten wandten sich vermehrt ratsuchende Eltern an unsere Beratungsstelle und berichteten von Diskriminierungserfahrungen ihrer Kinder im Schulsystem aufgrund der ethnischen und/oder der religiösen Zugehörigkeit. Dies nahmen wir zum Anlass, das Thema aufzuarbeiten.

Dieses Bulletin widmet sich folgenden Themen:

- Dr. Constantin Wagner geht in seinem Bericht auf die Darstellung des Islams in deutschen Schulbüchern ein und beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie sich die besondere Darstellung des Islams in Schulbüchern auf Schüler*innen muslimischen Glaubens auswirkt.
- Yusuf Sari hat im Rahmen der vorliegenden Ausarbeitung diverse Studien zum Thema „Benachteiligung von Schüler*innen im deutschen Bildungswesen“ untersucht und die Ausschluss-Mechanismen des Systems „Bildung“ herausgearbeitet. Weiterhin enthält das Bulletin den Erfahrungsbericht einer Schülerin, die ihre Diskriminierungserfahrungen im Unterricht schildert. Im Speziellen geht sie auf die Art und Weise, wie im Unterricht über den Islam gesprochen wird und welche Konsequenzen für sie daraus entstanden sind, ein.
- Prof. Dr. Karim Fereidooni schildert in seinem Beitrag den Berufsalltag angehender Lehrer*innen sowie die verschiedenen Formen und Auswüchse des Rassismus im Lehrer*innen-Zimmer und verdeutlicht, dass gerade im Bildungswesen, hier speziell im Kontext von Schule, noch viel Sensibilisierungsarbeit geleistet werden muss. Ein weiterer Erfahrungsbericht eines Lehrers über seine Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen im Lehrer*innen-Zimmer liefert ein weiteres Beispiel aus der Praxis.
- Abschließend soll uns ein Interview mit Dr. Dorothee Schwendowius einen Einblick in das Thema „Kultureller Rassismus“ im Schulalltag verschaffen. Dabei nimmt sie die Perspektive der Schüler*innen sowie Lehrer*innen in den Blick.

Mit dieser zweiten Ausgabe hoffen wir, das Problem des institutionellen Rassismus im Kontext des deutschen Bildungssystems zu verdeutlichen und auf die Handlungsnotwendigkeit in diesem Feld aufmerksam zu machen.

Wir wünschen Ihnen eine informative Lektüre.

Ihr **Taner Aksoy**

Geschäftsführer von FAIR international e.V.

Islamdarstellung in europäischen Schulbüchern - Ergebnisse einer Studie

Dr. Constantin Wagner

Der Ausgangspunkt der am Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung durchgeführten Studie zur Darstellung von Muslimen und Islam in europäischen Schulbüchern waren die in den letzten Jahren geführten Debatten um die Integration von Musliminnen und Muslimen in Deutschland und anderen Ländern Europas. Da die Schule der zentrale Ort gesellschaftlicher Wissensvermittlung ist, haben (staatlich genehmigte) Schulbuchtexte großen Einfluss darauf, welches Wissen in dieser Institution weitergegeben wird. Insofern ist davon auszugehen, dass Schulbuchdarstellungen gesellschaftlich dominante Einstellungen widerspiegeln und gleichzeitig prägen. Schulbücher haben den Anspruch, ganzen Generationen objektivierte Weltwissen jenseits aktualistischer Meinungsmache zu vermitteln.

Die Studie ging einerseits der Frage nach, inwiefern in Schulbüchern pauschalisierende oder polarisierende Darstellungen des Islams und von Muslimen transportiert und stereotype oder negative Repräsentationen zu einem Bedrohungsszenario verdichtet werden; andererseits wurde analysiert, inwieweit Schulbuchdarstellungen aktuellen Ansprüchen interkultureller Bildung gerecht werden. Mit der Studie wurde also die Frage gestellt, ob die Bücher dazu beitragen, bei Heranwachsenden mit und ohne muslimischen Hintergrund ein differenziertes Verständnis von Religion und Kultur in Geschichte und Gesellschaft auszuprägen, das nicht zum Ausschluss oder Selbstausschluss von Musliminnen und Muslimen als religiös markierter Gruppe führt.

Die untersuchten Geschichts- und Politiklehrbücher aus Deutschland, Österreich, Frankreich, Spanien und England wecken beziehungsweise verstärken aber problematischerweise mehrheitlich den Eindruck, als existierten „der Islam“ und „ein modernes Europa“ als sich gegenseitig ausschließende und in sich homogene Einheiten mit konfrontativen Berührungen, jedoch weitgehend ohne Überschneidungen und Ähnlichkeiten. Grundlegend für diese Perspektive ist die mangelnde Unterscheidung zwischen dem Islam als religiösem Modell und muslimisch geprägten kulturellen und politischen Praxen. So dominiert die Wahrnehmung einer religiös begründeten Differenz, verbunden mit

kollektiven Zuschreibungen, die Thematisierung von Islam und Muslimen in heutigen Geschichts- und Sozialkundebüchern europäischer Länder. Insbesondere die Bewertung „des Islams“ als antiquiertes und dennoch bis heute alle Lebensbereiche von Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit beherrschendes Regelsystem ist häufig anzutreffen. Mangelnde Differenzierung und die Kollektivierung von Musliminnen und Muslimen können einer Form von „kulturellem Rassismus“ Vorschub leisten, der die religiöse Differenz als unveränderlich begreift. Der Fokus des polarisierenden Unterscheidens liegt dabei nicht mehr – wie in den vorangegangenen Epochen – vordringlich in der Präsentation von Musliminnen und Muslimen als religiöse Gegner in gewaltsamen Konflikten (wie zum Beispiel bei Kreuzzugserzählungen), sondern in einer Darstellung von Musliminnen und Muslimen als vormodernen und daher zu Europa nicht passfähigen „Anderen“.

Selbst zunehmend häufiger anzutreffende Geschichtsdarstellungen, die das arabisch-islamische Mittelalter explizit würdigen und aufwerten, bringen diese polare Auffassung nicht ins Wanken. Wie das? Positive Darstellungen des mittelalterlichen Islams führen zwar weg vom Feindbild, rütteln jedoch solange nicht an der Vorstellung einer „mangelnden Passfähigkeit“ des Islams mit Europa, wie sie ihn als Element von „Fortschritt“ ausschließlich in der Vormoderne verorten: In allen untersuchten Schulbüchern, die chronologisch vorgehen, beginnt unmittelbar nach der „islamischen Zivilisation“ im Mittelalter die Beschäftigung mit der „europäischen Neuzeit“. Da das Mittelalter per definitionem zwar zu Europa, jedoch nicht konstitutiv zur (europäischen) Moderne gehört, stellt die Aufwertung der „islamischen Zivilisation“ im Kontext des Mittelalters das eurozentrische Selbstverständnis auch nicht in Frage: In der Erzählung der Entwicklung der Moderne fehlen Musliminnen und Muslime in der Regel vollständig.

Die Repräsentation von Islam und Muslimen geschieht in den untersuchten Büchern über die Darstellung des Glaubenssystems (in der Regel durch eine Beschreibung der Gründungsphase des Islams), der Epoche des Mittelalters und schließlich über die Themen globaler Terrorismus und nationale Integrationsprobleme in der Gegenwart. Durch das Ausblenden von Entwicklungen entsteht der Eindruck, islamische Kultur und islamisches Denken haben keine Entwicklung durchlaufen und seien nicht dynamisch. Die Bildauswahl verstärkt dabei häufig den Eindruck der Atemporalität, indem aktuelle Fotos zur Bebilderung der Anfänge und Ausbreitung des Islam eingesetzt werden oder umgekehrt mittelalterliche Miniaturen gegenwartsdarstellungen illustrieren.

Diese Grundstruktur der Islamdarstellung samt einer Darstellungslücke zwischen Mittelalter und Moderne findet sich in Variationen in den Schulbüchern aller untersuchten Länder. In den deutschen Büchern besonders auffällig ist die Abwesenheit der massiven kulturellen Transformationen, die sich in muslimisch geprägten Ländern im Zuge des Kolonialismus vollzogen haben. Die damit verbundene Ambivalenz der Reaktionen zwischen Annahme und Ablehnung des „Westens“ bleiben hinter der Darstellung von Kolonialismus als (beendete) formal-politische Herrschaft verborgen. Damit können die Veränderung von Religion und religiösen Repräsentationen in globalen Machtverhältnissen nicht thematisiert werden. Islamismus wird nicht als Protestbewegung deutlich, die Vergangenheit zitiert, aber tatsächlich ein modernes Phänomen ist. Darüber hinaus wird der politische Islam in der Auseinandersetzung mit seinen Gegenpositionen und Zwischenpositionen im Inneren muslimisch geprägter Gesellschaften und in der Migration nicht fassbar.

Eine angemessene Wahrnehmung geteilter Geschichte und geteilter Gegenwart kann nur stattfinden, wenn die Lücke der Erzählung bis zur Gegenwart gefüllt wird. Die Vorstellung von einer Ungleichzeitigkeit („modern“ versus „vormodern“) orientiert Schülerinnen und Schüler auf eine Dichotomie zwischen homogenen Kollektiven, besonders wenn nicht gleichzeitig differenzierte Bilder von Heterogenität innerhalb der Kollektive und von Überschneidungen vermittelt werden. Wer Kritik am Eurozentrismus ernst nimmt, der wird sich darum bemühen (europäische) Geschichte auch aus anderen Perspektiven zu erzählen, die Beiträge der „Anderen“ (bzw. zu „Anderen“ gemachten) zur europäischen Moderne sichtbar zu machen und heutige Phänomene mit globaler Spannweite als Kontinuitäten der Verflechtungsgeschichte zu deuten. Bezieht man die Ergebnisse dieser Schulbuchstudie auf die Debatte um die Bildungsinklusion der zweiten und dritten Generation von Zuwanderern aus muslimischen Ländern in gegenwärtigen europäischen Einwanderungsgesellschaften, dann lassen sich Konsequenzen ziehen, was die Wirkung von Schulbuchinhalten im Klassenraum angeht. So steht zu vermuten, dass Pauschalisierungen über „den Islam“ negativ auf die Chancen von Schülerinnen und Schülern muslimischer Zugehörigkeit wirken, sich europäisch zu identifizieren und von anderen als europäisch wahrgenommen zu werden. Ist dies aber so, dann birgt die symbolische Ausgrenzung insgesamt das Risiko, dass Bildungsinklusion und soziale Kohäsion in den für viele Schulen inzwischen typischen heterogenen Lerngemeinschaften beeinträchtigt und Schülerinnen und Schüler mit muslimischem Hintergrund demotiviert werden, sich über Bildung gesellschaftlich zu beteiligen. Umgekehrt erhalten Schüler ohne muslimischen

Hintergrund kaum Kompetenz darin, mit Pluralität umzugehen oder zwischen religiösen Modellen und unterschiedlichen gesellschaftlichen und individuellen Praxen von Religion und Säkularität zu unterscheiden (eine Fähigkeit, die in Bezug auf das Christentum für die meisten Lehrkräfte und Schüler selbstverständlich sein dürfte).

Durch die Verabsolutierung des Islams als unzeitgemäß und kulturell nicht passfähig und die Kollektivierung der Muslime allein über ihre religiöse Zugehörigkeit tragen gegenwärtige Bildungsmedien noch immer mit dazu bei, dass Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit in Europa „Andere“ und randständig bleiben. Schulbücher müssen revidiert und bereits jetzt im Unterricht ergänzt und korrigiert werden durch Hinweise auf einen europäischen Islam (zum Beispiel in Südosteuropa, wo seit vielen Jahrhunderten Muslime leben) sowie auf die Beschreibung der Kolonialzeit und der postkolonialen Zeit als Epoche gleichzeitiger Konfrontation und gegenseitiger Beeinflussung; vor allem aber durch die Vorstellung von Persönlichkeiten, die kulturelle Hybridität oder Verbindungen in Geschichte und Gegenwart verstehen lassen. Am bedeutendsten erscheint es aber, differenzierte Wahrnehmung muslimischer Vielfalt zu fördern: Der Islam sollte nicht als homogene Einheit, sondern als vielseitiges und uneinheitliches Gebilde erscheinen.

Zum Weiterlesen: Kröhnert-Othman, Susanne; Kamp, Melanie; Wagner, Constantin (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? – Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt; Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Eckert. Expertise. Kurzversion online abrufbar unter: http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/Islamstudie_2011.pdf

Infos zum Verfasser:

Dr. Constantin Wagner studierte Vergleichende Religionswissenschaften mit Schwerpunkt Islam, Ethnologie, Politikwissenschaften (M.A.) sowie Soziologie und Sozialpsychologie (Dipl.-Soz.) und absolvierte das Doktoratsstudium „Organisation und Kultur“ (Dr. rer. soc. / PhD). Zuletzt war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam (Universität Frankfurt). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Islam(verständnisse) im postkolonialen Europa, Islamophobie / (anti-muslimischer) Rassismus (in öffentlichen Institutionen) sowie soziale Ungleichheit.

Institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem, insbesondere in Hinblick auf Förderschulen

Yusuf Sari

1. Einleitung

Diskriminierung ist ein breites Themengebiet, welches gesamtgesellschaftlich relevant ist. Das Bildungswesen ist davon nicht ausgenommen. Zunehmend kritisieren Eltern die Förderschulempfehlung gegenüber ihrem Kind und gehen sogar so weit, externe Gutachter einzuschalten, weil die Vermutung einer ungerechtfertigten Überweisungsempfehlung auf die Sonderschule nahe liegt. Nachfolgend soll deshalb die Situation der Kinder mit „Migrationshintergrund“, im deutschen Schulwesen, insbesondere hinsichtlich ihrer Partizipation in Förder- bzw. Sonderschulen näher beleuchtet werden. Hierzu werden diverse Studienergebnisse zunächst kurz skizziert und Expertenmeinungen herangezogen. Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend präsentiert.

2. Studienlandschaft

Die Anzahl der nichtdeutschen SchülerInnen hat sich, laut dem Max Planck Institut für Bildungsforschung, zwischen 1965 und 1994 in der BRD, verzwanzigfacht. Man geht davon aus, dass seit 1991 inzwischen mehr als eine Million SchülerInnen an (west-) deutschen Schulen vorzufinden sind, die keinen deutschen Pass besitzen. Somit hat ca. jeder/e zehnte Schüler/ in eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche¹. Das deutsche Bildungswesen muss sich auf diese Entwicklungen einstellen und insbesondere beim Spracherwerb sich bemühen für alle SchülerInnen eine möglichst gerechte Ausgangssituation zu schaffen. Inwieweit die Sprache eine Rolle beim Themenkomplex Förderschulen spielt wird im weiteren Verlauf deutlich.

2.1. PISA

Die PISA-Studie (2001) hat dem deutschen Bildungswesen im internationalen Vergleich ein überraschend schlechtes Zeugnis ausgestellt. Einer der Hauptkritikpunkte ist, dass Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen, nur sehr geringe Kenntnisse vermittelt werden. Dr. Heike Solga, vom Max Planck Institut für Bildungsforschung, weist darauf hin, dass in der Diskussion der Ergebnisse die Sonder- bzw. FörderschülerInnen nicht beachtet werden, obwohl besonders im Sonderschulbereich klare Unterschiede zu anderen Ländern existieren. In Deutschland werden Kinder, sowie Jugendliche, inklusiver, überdurchschnittlich vieler Migrantenkinder, in speziellen Sonder- bzw. Förderschulen, unterrichtet, wohingegen sie in vielen anderen Ländern in den „normalen“ Schulen integriert bleiben². Die PISA Studie 2009 belegte eine Benachteiligung von SchülerInnen aufgrund der sozialen und ethnischen Herkunft. Demnach hätten Einwandererkinder bei vergleichbarer Leistung eine 4-5-mal geringere Chance, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten, als Kinder aus deutschen Familien.³ Der 2012 veröffentlichte „Chancenspiegel“ der Bertelsmann-Stiftung und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund bestätigen diese Erkenntnisse und führen Deutschland vor Augen, dass die soziale Herkunft eines Kindes erheblichen Einfluss darauf hat, ob es nach der Grundschule in Deutschland auf ein Gymnasium geht, oder nicht, oder ob sogar eine Sonderschulempfehlung ausgesprochen wird.⁴ Trotz der Brisanz des Themas herrscht die Meinung vor, dass es in den Medien nicht zur Genüge rezipiert worden sei. Einige Journalisten haben sich deshalb auf dem Online-Portal MIGAZIN zusammengeschlossen und bemängeln die Nichtbeachtung dieser Ergebnisse durch die Massenmedien mit folgenden Worten:

„Wir wollen dazu aufrufen, dieses Thema, das Einwanderer und ihre Nachkommen in Deutschland aber auch die Gesamtgesellschaft existenziell betrifft, nicht mehr zu vernachlässigen. Wir sprechen dabei auch aus eigener Erfahrung, denn vielen von uns, die wir diesen Aufruf unterzeichnen, wurde fälschlicherweise auch nicht zugetraut, das Abitur zu machen und zu studieren.“

1 Powell, Justin J.W. & Sandra Wagner (2001). *Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland* Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2001. S.1 Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

2 Wagner, Sandra (2001) <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/presse/2001/12/migrantenkinder-haeufiger-in-sonderschulen>

3 (MIGAZIN, 2012) <http://www.migazin.de/2012/03/19/strukturelle-diskriminierung-an-deutschen-schulen-kein-thema-fur-deutschlands-medien/>

4 (Bertelsmann Stiftung, 2012) <http://www.migazin.de/2012/03/13/chancengerechtigkeit-hangt-vom-bundesland-ab/>

Dies verdeutlicht, dass der Diskurs nicht ernst geführt wird, obwohl die Lösung dieser Probleme für das deutsche Bildungssystem Priorität haben sollte. Mehr mediale Beachtung könnte den Diskurs fördern und somit auch die Sensibilität in der Gesellschaft stärken. Die Aktion der Journalisten ist zwar eine positive Entwicklung, zeigt aber auch gleichzeitig die Defizite der Berichterstattung auf, die sich gesamtgesellschaftlich negativ auswirken, weil dadurch weder bestehende Vorurteile abgebaut werden können, noch Baustellen im Bildungssystem angegangen werden, die durch PISA, IFS etc. ans Licht kommen.

2.2. Überrepräsentanz von Migrantenkindern auf Sonder- bzw. Förderschulen

Die Autoren der Studie „Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ weisen in ihrer Untersuchung eine Überrepräsentanz von Migrantenkindern auf Sonder- bzw. Förderschulen nach. Sie legen dar, dass 1999 9,4 % der SchülerInnenenschaft in allen Schulformen aus SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft bestanden. Im Vergleich zur Sonderschule sind es 15%. Ferner besuchen ca. 3,8% der deutschen Kinder die Sonderschule, aber im Vergleich dazu liegen die Zahlen bei „ausländischen“ SchülerInnen weit darüber. Wenn man sich den Anteil der SchülerInnen aus den Balkanländern wie Albanien, Serbien und Montenegro näher betrachtet, dann fallen diese mit 13,6% bzw. 12,6% recht hoch aus. Italien führt die Liste mit 7,8% an, dicht gefolgt von Portugal und der Türkei mit jeweils 6,1%. Griechenland und Spanien machen knapp 5% aus. 70% der SonderschülerInnen mit nichtdeutscher Herkunft besuchen eine Sonderschule für Lernbehinderte und ca. 30% besuchen eine Schule für geistig und körperlich Behinderte, wohingegen dieses Verhältnis bei den deutschen Kindern bei 50:50 liegt.⁵

Mangelnde Sprachkenntnisse sei oft der Anlass für eine Sonderschulüberweisung, obwohl „faktisch kein Beleg dafür gefunden werden kann, dass Sonderschulen besondere Kompetenzen in der Vermittlung von (Fremd-)Sprachen und der Anwendung von Didaktik besitzen, die zur Überwindung von Problemlagen nicht-deutscher Jugendlicher beitragen“⁶,

konstatieren die Autoren. Vor dem Hintergrund, dass viele Wissenschaftler auf die Wichtigkeit der eigenen Muttersprache zur Erlernung einer zweiten Sprache hinweisen, kann man nur schlussfolgern, dass die Sonderschule nicht die Chance auf Integration erhöht, sondern eher das Risiko einer erhöhten Ausgrenzung aus der Gesellschaft fördert.

Brigitte Kottmann (2006) geht einen Schritt weiter und stellt heraus, dass GrundschullehrerInnen eben nicht besonders verantwortungsbewusst und sorgfältig in ihrer Empfehlung sind, sondern, dass eher Determinanten wie Geschlecht, soziale Schicht und ethnische Herkunft, für die Überweisung von großer Bedeutung sind.⁷ Gomolla und Radtke (2002) veranschaulichen das mit sehr vielen konkreten Beispielen aus Interviews mit SchulleiterInnen und LehrerInnen. Heike Diefenbach und Michael Klein bestätigen dies ebenso in ihrer eigenen Studie mit Schwerpunkt auf das Geschlecht, wo sie eine Überrepräsentanz von männlichen Schülern auf Förderschulen feststellen.⁸

Angesichts der Datenlage betonen die Autoren insgesamt vor allem die nicht vorhandenen „objektivierbaren Kriterien“, die eine Sonderschulempfehlung rechtfertigen würden. So gäbe es keine expliziten Vorgaben dazu, aus welchen Gründen genau eine Überweisung auf eine Sonderschule erfolgen solle. Diese Studien verdeutlichen, dass eine Benachteiligung nicht-deutscher Jugendlicher im deutschen Schulsystem vorliegt. Die vermeintliche „Lernbehinderung“ mittels Sonder- bzw. Förderschulen und damit mittels institutioneller Separierung statt Integration zu lösen, kann nicht der optimale Weg sein.⁹ Wenn man sich die bisherigen Ergebnisse vergegenwärtigt, so liegt die Fragestellung nahe, ob hier nicht eine systematische „Abschiebung“ von Migrantenkindern auf Sonderschulen vorliegt.

2.3. Bildungsbeteiligung ausländischer SchülerInnen

Des Weiteren analysieren Kemper und Weishaupt (2011) in ihrer Studie „Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen- unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit“¹⁰ die deutsche Schulstatistik auf Bundesebene.

5 Powell, Justin J.W. & Sandra Wagner (2001). Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2001. S.15 Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

6 Ebd. S. 19

7 Kottmann, Brigitte 2006, Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung

8 <http://sciencefiles.org/2013/06/13/die-sonderschule-als-abstellplatz-fur-zu-mannliche-schuler/>

10 Powell, Justin J.W. & Sandra Wagner (2001) [siehe Fußnote 6] S. 2

10 Zeitschrift für Heilpädagogik 10, 2011 S. 419-431

Dabei stoßen sie auf erhebliche herkunftsspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Ausländische SchülerInnen, insbesondere aus den Balkanländern, haben eine vielfach höhere Besuchsquote (bis zu 22%) der Förderschule im Vergleich zu deutschen (6,2%). „Insbesondere scheint die Förderschule bezogen auf die Ausgrenzung von Schülern einzelner Staatsangehörigkeiten eine als kritisch anzusehende Funktion einzunehmen.“¹¹ Ebenfalls sind die erreichten Schulabschlüsse, bezogen auf NRW, Gegenstand der Untersuchung. Hier sind deutliche herkunftsländerspezifische Unterschiede bei den erreichten Schulabschlüssen zu erkennen. Weniger als zwei Drittel (58-65%) spanischer, afghanischer und portugiesischer Schüler haben keinen Hauptschulabschluss an einer Förderschule erreicht. Libanesischer, irakischer, griechischer, syrischer, mazedonischer, (ex-) jugoslawischer, albanischer und serbisch-montenegrinischer SchülerInnen verlassen die Förderschule zu über drei Vierteln (74%-85%) ohne einen Hauptschulabschluss. Bei den Staatenlosen sind es sogar neun von zehn (91%) ohne einen Hauptschulabschluss.¹²

Zusammenfassend lässt sich auch hier festhalten, dass nicht-deutsche im Vergleich zu deutschen SchülerInnen, häufiger eine Förderschule aufsuchen und häufiger keinen Hauptschulabschluss erreichen. Im Endeffekt hat das „weitreichende negative Auswirkungen auf die Lebensperspektive der betroffenen Schüler“.¹³ Da nicht von einer direkten Korrelation von Staatsangehörigkeit und Lernbehinderung ausgegangen werden kann, liegt hier die Vermutung einer vorliegenden Diskriminierung äußerst nahe. Die Ergebnisse gehen zudem konform mit den früheren Ergebnissen von Powell und Wagner (s.o.).

2.4 Der Weg zum Erfolg

Die Sonderschule ist kein Garant für einen erfolgreichen Bildungsweg. Kinder, die eine Sonderschule besuchen, haben es, unabhängig von der Herkunft oder den tatsächlichen Schwierigkeiten, auf dem Arbeitsmarkt und im weiteren Bildungsweg nicht leicht. Wie in der oben genannten Studie von Powell und Wagner aufgezeigt wurde, ist das Risiko der Ausgrenzung aus der Gesellschaft nicht gering. Dabei mangelt es nicht an der Motivation und der prinzipiellen Bereitschaft

seitens der Kinder, wie z.B. die Studie des Instituts für Migrationsforschung und interkulturellen Studien (Imis) der Universität Osnabrück „Pathways to Success“ aufgezeigt hat¹⁴. Dort berichten SchülerInnen wie oft sie darum kämpfen mussten, um z.B. eine Realschulempfehlung zu erhalten, oder dass sie ihre Ausbildung in Deutschland abbrechen mussten und erst im Ausland erfolgreich zu Ende bringen konnten.

Insbesondere die auf oftmals subjektiven Kriterien beruhende Gymnasialempfehlung ist eine der großen Hindernisse, mit der sich vor allem Migrantenkinder konfrontiert sehen. Mehr als die Hälfte der StudienteilnehmerInnen habe zunächst keine Empfehlung bekommen, erklärt Forscherin Christine Lang bei der Vorstellung der Studie.¹⁵ Viele Lehrkräfte haben zudem Vorbehalte gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund und deren Eltern, weil sie ihren Kindern nicht helfen können. Der Bildungsweg der Eltern sei aber nicht maßgebend, sondern die emotionale Unterstützung reiche schon aus, damit die Kinder erfolgreicher in der Schule werden.¹⁶ An dieser Stelle wird noch einmal ganz deutlich, dass die subjektive Wahrnehmung der Lehrkraft entscheidend für den weiteren Bildungsweg der einzelnen SchülerInnen ist. Dies widerspricht dem Prinzip der Chancengleichheit. Zu willkürlich scheint das System der „Empfehlung“ zu funktionieren. In anderen Ländern wie Schweden oder Frankreich habe sich im Kontrast dazu, bereits in der 2. Generation von Zuwanderern, eine gutverdienende Mittelschicht gebildet.¹⁷

Der Wille zur Integration, der von den SchülerInnen klar signalisiert wird, muss auch vom deutschen Bildungssystem belohnt und unterstützt werden. Insgesamt betrachtet, liege eine „Ausbremmung von Einwanderkindern“, über alle Schulformen hinweg, vor. „*Viel verlorenes Potenzial und ein Risikofaktor für soziale Spaltung in Deutschland*“, so lautet das Fazit der Studie.¹⁸

3. Expertenmeinungen

Nachfolgend sollen einige Expertenmeinungen aufgegriffen werden, die zu dieser Thematik geforscht haben. Die Erziehungswissenschaftlerin **Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik** weist darauf hin, dass viele

11 Ebd. S. 421

12 Ebd. S. 429

13 Ebd. S. 430

14 http://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/Policy_Brief_Pathways_to_Success_Feb15.pdf

15 <http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=in&dig=2015%2F02%2F17%2Fa0038&cHash=f2e87eb87b2bb554298ae4a3a0fb9b46>

16 Ebd.

17 <http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=in&dig=2015%2F02%2F17%2Fa0038&cHash=f2e87eb87b2bb554298ae4a3a0fb9b46>

18 http://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/Policy_Brief_Pathways_to_Success_Feb15.pdf

Schulen in Berlin die besonderen Lernbedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund nicht berücksichtigen, obwohl die Lehrkräfte das Gegenteil behaupten. Sie führt dies darauf zurück, dass man sich nicht genug mit der Frage befasst habe, welche besonderen Lernbedürfnisse denn bei Kindern mit Migrationshintergrund vorliegen könnten.¹⁹ Außerdem bestätigt sie eine vorhandene Überrepräsentanz von Migrantenkindern auf Förderschulen in Berlin.²⁰ Jedoch stellt sie Unterschiede in den Herkunftsgruppen fest. So seien vor allem Albaner oder Bosnier besonders stark von einer Benachteiligung betroffen. Daraus ergebe sich bei Kindern aus bestimmten Herkunftsländern eine größere Tendenz, sie an Förderschulen zu überweisen, als bei anderen. Insbesondere bei Kindern aus muslimischen Herkunftsländern und bei männlichen Schülern sei dies zu beobachten²¹.

Sie erklärt ihre Auffassung damit, dass auch Lehrer dazu neigen, die Komplexität in ihrem Alltag zu reduzieren und sich der Medienberichterstattung nicht entziehen können.

„Und umso mehr wir über Migrantenkinder schreiben und hören, wie problematisch sie sind, vor allem bei Kindern aus bestimmten Herkunftsländern, umso stärker wächst die stereotype Vorstellung davon, dass diese Kinder schlecht und schwieriger zu fördern sind. Letztendlich entscheiden ja Lehrkräfte darüber, ob das Kind in ihrem Unterricht gefördert wird oder in einer Förderschule beschult wird.“²²

Ergänzend dazu zieht sie die Ergebnisse einer Studie aus der Schweiz vom Forscher Lanfranchi (2007) heran, der fiktive Gutachten über Kinder mit und ohne Migrationshintergrund erstellte, diese dann einer großen Zahl von Sonderpädagogen gab und sie nach einer Empfehlung zur weiteren Beschulung des Kindes angefragt habe.

„Es kam heraus, dass albanische Jungs zu 80 Prozent in Sonderschulen überwiesen worden wären, das gleiche Gutachten aber über ein schweizerisches Mädchen mit einem Vater in einer Leitungsposition führte oftmals zur Empfehlung einer zusätzlichen außerschulischen

Unterstützung und keiner Zuweisung zu einer sonderpädagogischen Maßnahme oder Schule.“²³

Ein weiteres Problem seien aber auch Eltern, die ihre Rechte nicht in Anspruch nehmen (können). Sehr viele Eltern stammen aus Ländern, in denen das Konzept der Sonderschule nicht existiert. So kommt es oft vor, dass diese Eltern bei einer vorliegenden Sonderschulempfehlung schlecht bzw. falsch beraten werden. Sie können diese Schulform nicht zuordnen und bekommen als Erklärung nur, dass es eine „besonders gute Schule“ für ihr Kind sei. Dadurch werden die zukünftigen Bildungschancen der Kinder verbaut. Elternverbände von Migranten versuchen hier Abhilfe zu schaffen, beispielsweise der türkische Elternverein Deutschland.²⁴

Der Sozialwissenschaftler **Dr. Wolfgang Zschke** spricht in diesem Zusammenhang von einer „schichtspezifischen Selektion“²⁵, dass bei den Betroffenen als eine besondere Diskriminierung empfunden wird. Hinzu kommen fachliche Fehler der Schule, wie z.B. die mangelhafte Beratung der Eltern und die Ablehnung alternativer Fördermethoden, die unweigerlich zu einem Konflikt zwischen Eltern und Schule führen.²⁶ Wünschenswerter wäre es, wenn der Migrationshintergrund keine Rolle spielen würde, was aber wiederum nicht der empirischen Realität entspricht.

Als Ursache zur Entstehung dieser Benachteiligung benennt Dr. Zschke zunächst eine mögliche „rassistische Einstellung“ der Lehrkräfte, aber auch den Aspekt einer „institutionellen Diskriminierung“ schließt er nicht aus.²⁷ Die Verantwortung des Gutachters sei nicht zu unterschätzen. *„Meist wird in den Prognosen aber eine Gemengelage aus sozialen, individuellen, familiären, ethnischen und vermuteten kulturellen Eigenarten geschildert. Armut, Krankheit, Trennung, Tradition, vermutete Statusorientierung oder kulturelle Besonderheiten werden als vermeintlich eindeutige Indikatoren einer quasi-medizinischen Diagnose benutzt und dürfen als Begründung für eine negative Gesamtprognosen herangezogen werden, ohne dass dem ein Gericht widerspräche“²⁸*, so Dr. Zschke.

19 <http://www.migazin.de/2011/12/12/uberrepräsentanz-von-migrantenkindern-auf-forderschulen/>

20 (vgl. Powell/Wagner)

21 <http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=in&dig=2015%2F02%2F17%2Fa0038&cHash=f2e87eb87b2bb554298ae4a3a0fb9b46>

22 Ebd.

23 <http://www.migazin.de/2011/12/12/uberrepräsentanz-von-migrantenkindern-auf-forderschulen/>

24 <http://www.tuerkische-elternfoederation.de/>

25 http://nrwgegendifskriminierung.de/files/pdf/Foerderschule_die_Schule_fuer_Einwanderer.pdf

26 Ebd.

27 Ebd.

28 Ebd.

Nichtsdestotrotz sieht er eine bewusste Benachteiligung seitens der Lehrkräfte als Ausnahme an, weil sie es meist selbst nicht bemerken. Deshalb sei es sehr wichtig, sie dahingehend zu sensibilisieren und zu gewinnen. Dies sei eine besondere Herausforderung für Antidiskriminierungsstellen.

Der Befund des Nationalen Bildungsberichts belegt ebenfalls, dass bei der Benachteiligung, die ethnische Herkunft tatsächlich eine Rolle spielt. Demnach sind Einwandererkinder selbst bei identischem sozioökonomischen Status doppelt so häufig an Hauptschulen zu finden, als Kinder ohne Migrationshintergrund.²⁹ Wenn es nach den Bildungsforschern **Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke** geht, dann ist diese Diskriminierung Teil des aktuellen Schulsystems in Deutschland. Sie haben zwischen 1991 und 1993 ExpertInnen-Interviews mit SchulleiterInnen an 10 Bielefelder Grundschulen durchgeführt, die nach ihren Entscheidungspraktiken bei der Einschulung, dem Sonderschulnahmeverfahren und beim Übergang in die Sekundarstufe befragt wurden. Als zusätzliches Datenmaterial dienten vierzig Sonderschulgutachten, die mit in die Analyse einbezogen wurden. In der Auswertung der Gutachten ging es vorrangig um die Argumentationsmuster, die Empfehlungen für einen Verbleib auf der Grundschule oder einen Übergang auf die Sonderschule rechtfertigten.

So gelangten sie zu der Ansicht, dass der verstärkte Verweis von Kindern mit Migrationshintergrund auf Förderschulen, auf das Verfahren zur Feststellung des Förderbedarfs zurückzuführen sei, weil es sich zu sehr auf die fehlenden Deutschkenntnisse konzentriere.³⁰ So können die „Sprachdefizite“ als „allgemeine Entwicklungsverzögerungen“ uminterpretiert werden und als Grund fungieren. Außerdem dienen fehlende Kindergartenzeiten als Begründung für „mangelnde Gruppenfähigkeit“ und „nicht angemessenes Sozialverhalten“. Durch Angabe dieser Gründe wird der besondere Förderbedarf gerechtfertigt und die Kinder erhalten somit eine Empfehlung zur Förderschule.³¹

Dabei sind Sprachdefizite als Ursache für Lernschwierigkeiten, und somit für eine Sonderschulempfehlung,

eigentlich – per schulrechtlichem Erlass - ausgeschlossen.³² Exemplarisch kann hierfür der Fall von „Yasmin“ herangezogen werden. Es handelt sich hierbei um ein türkisches Mädchen, welches nach kurzem Aufenthalt in der 1. Klasse der Grundschule, in den Schulkindergarten zurückgestellt wurde. Kurz nach der Einleitung eines Sonderschulnahmeverfahrens (SAV) wurde Yasmin auf die Sonderschule überwiesen. Das dazugehörige Gutachten enthält mehrfache Hinweise auf Sprachdefizite, aber bleibt den Beleg schuldig, dass dies der Grund für Lernschwierigkeiten sei. Das Gutachten enthält zudem keine ausreichenden Informationen über die geforderte zehnwöchige pädagogische Beobachtung im Unterricht seitens der Lehrer und auch keine Informationen hinsichtlich des Muttersprachniveaus und des Entwicklungsstandes im bildnerischen Gestalten³³. Genau diese Vorkehrungen, um die Kinder vor einer zu frühen oder unzulässigen Überweisung auf die Sonderschule zu schützen, wurden nicht ausreichend beachtet.³⁴ Vor diesem Hintergrund ist es als problematisch anzusehen, das Kind in einem sehr frühen Stadium der Bildung auf eine Sonderschule zu überweisen. Dieses Vorgehen entdeckten die Forscher in mehreren Gutachten. Das Risiko einer Fehldiagnose kann in so einem Fall als besonders hoch angesehen werden³⁵, obwohl im Sonderschulnahmeverfahren eigentlich sicherzustellen ist, dass fehlende Deutschkenntnisse nicht die Ursache für die Lernschwierigkeiten und damit für eine Sonderschuleinweisung sind.³⁶

Neben den sprachlichen Problemen werden in den Gutachten und Interviews auch negative ethnisch-kulturelle Argumentationsmuster herangezogen. Merkmale, die die Lebensweise von Migrantenfamilien betreffen, wie die Wohngegend im „Ghetto“, „türkisches Fernsehen“ oder die Abstammung aus einer sozialschwachen Schicht bis hin zum Moscheebesuch oder dem Vorwurf der Integrationsunwilligkeit, werden als Ursachen von Lernversagen angeführt und fließen in die Begründungsmuster mit ein.³⁷ Darüber hinaus lassen sich auch ähnliche Probleme bei der Überweisung auf das Gymnasium beobachten. Selbst Migrantenkinder mit guten Noten erhalten mit dem Verweis auf fehlende perfekte Deutschkenntnisse,

29 <http://www.migazin.de/2012/03/19/strukturelle-diskriminierung-an-deutschen-schulen-kein-thema-fur-deutschlands-medien>

30 (Gomolla/Radtke Institutionelle Diskriminierung 2. Auflage 2007, S. 280–282) (auch in: Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben 2013, S.86)

31 Ebd.

32 Ebd. S. 203

33 Ebd. S. 204

34 Ebd. S. 197

35 Ebd. S. 204

36 Ebd. S. 278

37 Ebd. S. 211

gekoppelt an vermeintlich fehlender Unterstützung aus dem Elternhaus, selten oder keine Empfehlung für das Gymnasium.³⁸ Diese Diskrepanzen, zum Nachteil der Kinder, sind nur möglich im Einvernehmen der verschiedenen Instanzen: abgebende Grundschule, annehmende Sonderschule und Schulamt. Die eigentliche Auseinandersetzung damit, was das Kind eigentlich für eine Unterstützung bzw. Förderung benötige, bleibt aus. Die Zukunft des Kindes wird dadurch nachhaltig gefährdet.

4. Fazit

Es konnte herausgestellt werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund teils erheblichen Benachteiligungen im Schulsystem ausgesetzt sind. Schlechtere Noten, weniger Realschul- und Gymnasialempfehlungen, sowie eine Überrepräsentanz auf Sonderschulen konnten nachgewiesen werden. Die Förder- bzw. Sonderschulen stellen hinsichtlich einer ungerechtfertigten Behandlung ein herausragendes Beispiel dar. Kinder mit Migrationshintergrund erhalten z.B. aufgrund Sprachproblemen vergleichsweise oft eine Empfehlung auf eine Sonderschule. Eine Sprache nicht zu beherrschen ist allerdings kein ausreichender Grund. Es liegen Studienergebnisse vor, die belegen, dass ungerechtfertigte Überweisungen auf Förderschulen durch Gutachten erfolgen, die vermeintliche „Sprachprobleme“ uminterpretieren und dadurch eine Überweisung als gerechtfertigt erscheinen lassen.

Das geschieht in Wechselwirkung mit der jeweiligen Schulleitung. Und weil dieses Phänomen vermehrt bei Kindern mit Migrationshintergrund vorkommt, ist von einer (strukturellen) Diskriminierung auszugehen. Selbst Eltern werden diskriminiert, indem ihnen unmissverständlich verdeutlicht wird, dass sie ihren Kindern aufgrund ihrer eigenen vermeintlich geringen Bildung beim Lernen nicht behilflich sein könnten. Außerdem sind sie einer ungenauen Beratung ausgeliefert, weil sie insbesondere die Förderschulen nicht richtig einordnen können, da sie eine solch separierte Institution aus ihren Heimatländern nicht kennen.

Diese Diskrepanzen legen die Defizite des derzeitigen Bildungssystems offen. Von einer vorhandenen Chancengleichheit kann man nur schwerlich sprechen, da die Ergebnisse genau das nicht aufgezeigt haben. So liegt die Vermutung auch nicht fern, dass womöglich Einwanderkinder verstärkt auf Hauptschulen und Sonderschulen „aussortiert“ werden.

Die Bundesländer sollten bemüht sein, sich vor allem mehr über diese Vorgänge zu informieren und Problemfelder und Schwächen im System auszumachen und auszumerzen. Bei zugewanderten Eltern kann man nicht immer perfektes Deutsch voraussetzen. Es bedarf an Infomaterial und Infoveranstaltungen auch in der Muttersprache der jeweiligen Familien. Die Lehrer sind davon nicht ausgenommen. Sie mögen durchaus Vorurteile haben und deshalb fehlerhafte Entscheidungen treffen. Aber ähnlich wie Schulgutachter müssen auch Lehrkräfte hinsichtlich der angesprochenen Problemfelder sensibilisiert werden. Interkulturelle Trainings- und Fortbildungsseminare, bestenfalls schon während des Studiums, wären hier eine Möglichkeit um Abhilfe zu schaffen. Besondere Leistungen von Lehrern auf interkultureller Ebene sollten anerkannt und gefördert werden, um dadurch andere Lehrer zu motivieren an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Insgesamt besteht noch sehr viel Nachholbedarf im Bildungssystem, insbesondere bei den Förderschulen konnten sehr viele Lücken ausgemacht werden. Die Institutionen sind nicht ausreichend auf die Herausforderungen einer „Einwanderungsgesellschaft“ eingestellt. Sehr viel mehr interkulturelle Kompetenz und Akzeptanz ist notwendig, um all die genannten Defizite –über alle Instanzen hinweg- zu beseitigen. Der Fokus sollte wieder auf das zukünftige Wohl der Kinder gerückt und somit das gesamtgesellschaftliche Wohl ins Auge gefasst werden.

Infos zum Verfasser:

Yusuf Sari ist Absolvent der Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln. Sein Arbeitsschwerpunkt ist das Phänomen der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“. Er arbeitet derzeit als Referent für die Antidiskriminierungsstelle FAIR international.

38 Ebd. S. 262

Erfahrungsbericht einer Schülerin: Der Umgang mit dem Thema „Islam“ in der Sekundarstufe II eines Gymnasiums

Im Jahr 2009 schloss ich die Realschule mit der mittleren Hochschulreife ab und wechselte auf ein Gymnasium. Dass ein derartiger Schulwechsel vor allem für ein Mädchen mit sogenanntem Migrationshintergrund schwer sein wird, wurde mir immer wieder –trotz guter Noten– subtil durch Lehrerinnen vermittelt und daher ein Besuch eines Berufskollegs empfohlen.

Ich entschied mich entgegen dieser Empfehlungen trotzdem für den Besuch eines Gymnasiums mit dem Ziel der Allgemeinen Hochschulreife und der Aufnahme eines Studiums.

Die Erfahrungen, die ich während der Zeit auf dem Gymnasium gemacht habe, sind vielfältig. Ich werde im Folgenden gezielt eine Situation näher beschreiben, die den Umgang mit dem Thema „Islam“ in der Oberstufe in meinem Pädagogik-Grundkurs in der Jahrgangsstufe 11 exemplarisch aufzeigen soll:

Der Pädagogik-Grundkurs bestand, anders als auf der Realschule, aus einem sehr geringen Anteil von sogenannten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, welches sich auch im Gesamtbild der Stufe widerspiegelte. Der Anteil von Muslimen sowohl in meiner Stufe, als auch in der gesamten SchülerInnenenschaft, war noch geringer; ich war die einzige sich zum Islam bekennende Schülerin in meiner Stufe. Nach Beendigung des vorangegangenen Themas entschied meine Pädagogik-Lehrerin, das neue Thema von den Schülerinnen und Schülern selbst entscheiden zu lassen. Das Oberthema „Religion“ gab sie vor; welche Religion nun behandelt werden soll, darüber durfte demokratisch abgestimmt werden.

Der Kurs entschied sich mehrheitlich für „den Islam“. Als Einführung fragte meine Lehrerin den Kurs, welches Wissen über „den Islam“ bereits vorhanden sei. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler waren schon zu Beginn auf einer wertenden Ebene und beinhalteten Äußerungen wie: „Das ist eine sehr strenge Religion.“ Andere Äußerungen hingegen bemühten sich, Fakten

über die religiöse Praxis des Islam darzulegen, wie z.B. die Anmerkung, „dass man dreimal oder so am Tag beten muss“. Außerdem erwähnte eine Schülerin, dass sie davon mitbekommen habe, dass muslimische Männer die Pflicht haben, die Pilgerreise nach Mekka durchzuführen. Als ich zu diesem Beitrag anmerkte, dass diese Pflicht als einer der fünf Säulen des Islam gleichermaßen für Frau und Mann gilt, sofern diese/r sowohl gesundheitlich, als auch finanziell dazu in der Lage ist, unterbrach mich meine Lehrerin mit der Anmerkung, dass man im Fernseher aber nur Männer in Mekka sehe.

Die Grundlage für den weiteren Unterricht sollte nun aber unser Pädagogik-Schulbuch liefern. Wir schlugen die Seiten auf, auf denen in das Thema Islam eingeführt werden sollte. Was nun passierte, konnte ich in meiner damaligen Situation nur annähernd einordnen:

Eingeführt in die Thematik „der Islam“ wurde mit einem „Sachtext“ über ein türkisches Dorf in Anatolien berichtet. Aus vermeintlicher sozio-kultureller Sicht wurden meinem Kurs und mir das gesellschaftliche Leben und die familiären Strukturen des anatolischen Dorfes näher gebracht. Im Zentrum stand ein in diesem Dorf geborener Mann, welcher Vater von mehreren Kindern war. Seine patriarchalische Position in der Familie und seine Machtposition im Dorf wurden immer wieder erwähnt. Darüber hinaus wurde sein Umgang mit seinen Töchtern betont. Dem Vater sei es wichtig, dass seine Töchter keinen vorehelichen Geschlechtsverkehr haben. Wenn sie dies doch täten, müssen sie mit Konsequenzen rechnen, da ansonsten die Ehre der Familie gefährdet sei. Der Aspekt des „Stolzes“ wurde auch in diesem Kontext erwähnt.

Nachdem wir diesen Text gemeinsam lasen, schrieb meine Pädagogik-Lehrerin folgendes Fazit an die Tafel:

„Die Säulen des Islam: Macht, Ehre, Stolz“.

Auch hier meldete ich mich und kritisierte, dass man dies nicht auf den Islam übertragen könne. Meine Lehrerin stand prompt auf, wischte das Wort „Islam“ weg und ersetzte es durch „Säulen eines türkischen Dorfes“.

Ich merkte, dass die Klasse unruhiger wurde; sie konfrontierten mich immer wieder mit vermeintlichen „Fakten“, zu denen ich nun als „Islam-Expertin“ Stellung beziehen müsse. Auch spätere Anschuldigungen, ich sei eine „Fundamentalistin“ fielen. Meine Pädagogik-Lehrerin saß als Beobachterin im Raum und überließ mich alleine den Fragen meiner Mitschülerinnen und Mitschülern. Da ich neu in der Stufe war, hatte ich zu keinem ein vertrautes Verhältnis. Ich

wurde somit als „Neue“ in die Position „der Muslimin“ gedrängt, die nun Rechenschaft über ihre „strenge“ Religion ablegen muss. Da meine Pädagogik-Lehrerin derartige Gruppendynamiken weder erkannte, noch unterband, verschärfte sich das angespannte Verhältnis sowohl zwischen mir und meinen Mitschülerinnen und Mitschülern, als auch zwischen „dem Islam“ und der SchülerInnenenschaft.

Das Fatale war jedoch: Schülerinnen und Schüler sind daran gewöhnt, die Inhalte des Schulbuchs als gesichertes Wissen aufzufassen. Entsprechend schwierig war es für mich gegen rassistische Denkweisen, die sich auf vermeintliche kulturelle Gegebenheiten stützen, vorzugehen. Das Schulbuch nutzte diese Beschreibung der mutmaßlichen Gegebenheiten, um diese „dem Islam“ zuzuschreiben. Im Zusammenhang mit der fehlenden Sensibilität und Reflexion meiner Pädagogik-Lehrerin hatte ich keine Möglichkeit gegen die selbstgegebene Deutungshoheit des Schulbuchs über „den Islam“ anzugehen.

Das Ergebnis des Unterrichts war somit eine Reproduktion rassistischer Denkweisen und ihrer Internalisierung durch die Schülerinnen und Schüler. Welche folgenschwere Tragweite dieser pädagogische Umgang mit dem Thema „Islam“ in einer 11. Klasse eines Gymnasiums haben könnte, blieb sowohl durch meine Lehrerin als auch durch die Entwickler des Schulbuches, unbedacht.

Rassismus im Lehrer_innenzimmer? Gibt's das überhaupt?

Prof. Dr. Karim Fereidooni

1. Einleitung

Die Landesregierungen vieler Bundesländer bemühen sich seit einigen Jahren um die Steigerung der Anzahl der Lehrer_innen ‚mit Migrationshintergrund‘, weil sie sich durch diese neu entdeckte Zielgruppe positive Effekte u.a. für die folgenden schulelevanten Bereiche versprechen:

1. die Schulentwicklung: z.B. durch die Diversifizierung der Lehrer_innenschaft und der damit einhergehenden „interkulturellen Öffnung“³⁹ der Schule sowie die Erweiterung der schulischen Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die diversitätssensible Ausgestaltung des Schullebens und die Fokussierung auf migrationsbedingte Differenzkonstruktion.

2. die Verbesserung der Elternarbeit: z.B. dadurch, dass sich die Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ von Lehrer_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ besser verstanden fühlen und somit ein stärkeres Vertrauen gegenüber der Institution Schule aufbauen und bestehende emotionale Hemmungen abbauen, und dass die ggf. erforderliche Dolmetschertätigkeit durch die Lehrer_innen übernommen und dadurch die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer_innen erleichtert wird.

3. die verbesserte Schulerperformanz von Schüler_innen ‚mit Migrationshintergrund‘: z.B. durch die Vorbildwirkung von bildungserfolgreichen Lehrer_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ für ebensolche Schüler_innen.

4. die diversitätsbewusste Weiterbildung der Lehrer_innen ‚ohne Migrationshintergrund‘: z.B. durch den kollegialen Austausch mit Kolleg_innen ‚mit Migrationshintergrund‘.

Diese Zuschreibungen an die Lehrer_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ sehe ich sehr kritisch, weil ich der Meinung bin, dass diese Forderungen zu einer Überdehnung der Kompetenzen der Lehrer_innen führen werden, die in erster Linie kompetente Fachlehrer_innen sein sollten und darüber hinaus viele unterschiedliche Erwartungshaltungen erfüllen sollen. Zudem spielen in den Diskursen um Lehrer_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ deren Rassismuserfahrungen, die sie als Schüler_innen und Lehrer_innen gesammelt haben, keine Rolle.

Dieses Unbehagen in Bezug auf die mannigfaltigen Erwartungen bei gleichzeitiger Ausblendung der Lebensrealität von migrationsbedingt veränderten Lehrer_innen habe ich genutzt, um im Rahmen meiner rassismuskritischen Dissertation⁴⁰ den Berufsalltag (angehender) Lehrer_innen zu untersuchen. In einem ersten Schritt habe ich zehn Pre-Interviews mit Referendar_innen und Lehrkräften ‚mit Migrationshintergrund‘ geführt. Die Erkenntnisse aus den Pre-Interviews habe ich verwendet, um im zweiten Schritt einen Fragebogen

39 Bezüglich der Kritik an der bildungsadministrativen Forderung nach „interkultureller Öffnung“ des Schulwesens siehe Massumi/Fereidooni 2017.

40 Die Studie mit dem Titel „Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext“ kann kostenlos auf der folgenden Seite heruntergeladen werden: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/> (Stand: 14.07.2017).

zu entwickeln, der von 159 Referendar_innen und Lehrer_innen ausgefüllt worden ist. Im dritten Schritt habe ich zehn Personen, aus dem Pool der 159 Personen ausgewählt, um mit diesen ein Interview zu führen. Für die Interviews habe ich fünf Personen, die im Fragebogen angegeben haben, Rassismuserfahrungen⁴¹ gemacht zu haben und fünf weiteren Personen, die im Fragebogen angegeben, diese nicht gemacht zu haben, ausgewählt.

Aufgrund dieser Vorgehensweise konnte ich einen Vergleich beider Personengruppen durchführen. Die problemzentrierten Einzelinterviews habe ich inhaltsanalytisch ausgewertet.

2. Ausgewählte Ergebnisse des qualitativen Teils

Die folgenden Formen des Rassismus konnte ich herausarbeiten:

1. Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“: Einigen untersuchten Lehrkräften wird das Deutschsein abgesprochen, und zwar vornehmlich von ihren Kolleg_innen und Vorgesetzten, obwohl sie sich als Deutsche begreifen. Dies geschieht u.a. weil in der bundesdeutschen Gesellschaft rassismusrelevante Wissensbestände darüber existieren, wie Deutsche auszusehen haben und wie nicht.

2. Zuschreibung fachlicher Inkompetenz aufgrund der Konstruktion von Fremd- und Andersartigkeit: In Folge der Konstruktion von Fremd- und Andersartigkeit werden die Lehrer_innen von ihren Kolleg_innen und Vorgesetzten als fachlich inkompetent dargestellt. Die Botschaft, die dahinter steckt, lautet: „Nur richtige Deutsche können gute Lehrer_innen sein!“

3. Konstruktion doppelter Standards: Die untersuchten Lehrer_innen nehmen wahr, dass sie besser sein müssen als ihre Kolleg_innen, die als Deutsche wahrgenommen werden. Diese untersuchten Personen müssen mehr Leistung erbringen, um als gleichwertige Kolleg_innen anerkannt zu werden.

4. Zuschreibung doppelter Andersartigkeit: Einige Lehrkräfte werden für scheinbar banale Dinge übermäßig gelobt und werden dadurch als „Ausnahmen“ konstruiert. Indem die untersuchten Personen in einem ersten Schritt als „Ausländer“ oder „Menschen mit

Migrationshintergrund“ wahrgenommen werden und aufgrund ihrer guten Leistungen im zweiten Schritt zu „Ausnahmen“ erklärt werden, könnten weiterhin negative Zuschreibungen an die übrigen „Ausländer_innen“ und „Menschen mit Migrationshintergrund“ gerichtet werden, die keine „Ausnahme“, sondern die „Regel“ darstellen.

5. Abwertung der Religion: Hiervon sind nicht nur gläubige muslimische Lehrkräfte, sondern auch Lehrer_innen betroffen sind, die sich gar nicht als religiös verstehen, aber (scheinbar) phänotypische Eigenschaften besitzen, die schulelevante Andere dafür nutzen, um sie als Muslim_innen zu identifizieren. Mit der Markierung „muslimische Lehrkraft“ gehen negative Zuschreibungen (wie Rückschrittlichkeit sowie Demokratie- und Frauenfeindlichkeit) einher.

6. Abwertung der Sprache (a: Vorwurf mangelnder Sprachkenntnisse, b: Sprachverbote und Sprachhierarchien und c: Akzentsprachigkeit): Sprache spielt in der Institution Schule eine wichtige Rolle, weil das Sprechen einiger nicht-deutscher Sprachen (z.B. Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch und Spanisch) als legitim angesehen wird, und zwar sowohl im Klassen- als auch im Lehrer_innenzimmer, während das Sprechen anderer nicht-deutscher Sprachen (z.B. Arabisch, Farsi, Kurdisch, Türkisch, Polnisch und Russisch) als illegitim empfunden wird. Die Sanktionsmaßnahmen, von denen Schüler_innen betroffen sind und die das Sprechen bestimmter nicht-deutscher Sprachen im Klassenzimmer und auf dem Schulhof unterbinden sollen, gelten auch für die Lehrer_innen in den Lehrer_innenzimmern. Einige untersuchte Lehrer_innen betrachten die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler_innen als Belastung und nicht als Bereicherung. Die Abwertung der Sprache äußert sich in drei unterschiedlichen Aspekten: a) Vorwurf mangelnder Sprachkenntnisse, b) Sprachverbote und Sprachhierarchien und c) Akzentsprachigkeit. Demnach wird den Lehrkräften seitens ihrer Kolleg_innen und Vorgesetzten vorgeworfen, kein adäquates Deutsch zu sprechen, obwohl sie, eigenen Angaben nach, keine Schwierigkeiten im Unterricht besitzen und von ihren Schüler_innen verstanden werden. Daneben wird das Sprechen bestimmter nicht-deutscher Sprachen im Lehrer_innenzimmer verboten und bei der Begründung dieser Verbote werden, von Kolleg_innen und Vorgesetzten, sprachliche Hierarchien zwischen den unterschiedlichen nicht-deutschen Sprachen konst-

⁴¹ Rassismus ist eine spezielle Spielart von Diskriminierung, die sich auf die faktische oder zugeschriebene Herkunft von Menschen bezieht, die abgewertet wird. Diskriminierung hingegen ist viel umfassender. So können Menschen aufgrund ihres Geschlechts (Sexismus), ihrer sexuellen Orientierung (Heteronormativität), ihrer körperlichen Versehrtheit (Disability), ihres Alters (Ageism), ihres finanziellen Status (Klassismus) oder aufgrund der Tatsache, dass sie scheinbar den Schönheitsvorstellungen der Gesellschaft nicht genügen (Bodyism) diskriminiert werden.

ruiert. Zudem werden Akzentsprachler_innen häufiger rassistisch diskriminiert als untersuchte Lehrkräfte, die Deutsch ohne Akzent sprechen.

7. Direkte rassistische Diskriminierung: Die Untersuchungsteilnehmer_innen berichten von direkten rassistischen Diskriminierungen durch ihre Schüler_innen, Kolleg_innen oder Vorgesetzten, die ihnen unverhohlen rassistisch begegnen. Beispielsweise hat eine Schülerin einer untersuchten Lehrerin gesagt: „Ausländer raus!“

8. Institutionelle rassistische Diskriminierung (a: Kopftucherlasse und b: mangelnde Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse): Die achte herausgearbeitete Rassismusform findet statt, wenn aufgrund der Kopftucherlasse, die noch immer in einigen Bundesländern gelten, Referendarinnen mit Kopftuch unterrichten können, doch fertig ausgebildete Lehrerinnen das Kopftuch ablegen müssen, um in der Schule tätig zu sein; oder wenn ausländische Berufsabschlüsse – insbesondere von Lehrkräften, die ihre Ausbildung nicht im EU-Ausland absolviert haben, nicht anerkannt werden, wohingegen die Lehrer_innen, die im EU-Ausland ausgebildet wurden, die Möglichkeit besitzen, ihre Zertifikate anerkennen zu lassen.

Die untersuchten Lehrer_innen wenden die folgenden fünf Strategien an, um die erlittenen Rassismuserfahrungen zu bewältigen:

1. Anpassung: Diese Lehrkräfte halten sich in rassismusrelevanten Situationen, aus Selbstschutzgründen, zurück und äußern ihre Meinungen bezüglich Rassismus(erfahrungen) nicht (mehr) in der Schulköfentlichkeit.

2. Authentizität: Diese Lehrer_innen setzen sich für ihre eigenen Belange proaktiv ein und engagieren sich dafür, um als selbstverständlicher Teil des Kollegiums akzeptiert zu werden, ohne allerdings beispielsweise ihr Kopftuch abzulegen, obwohl das von den Kolleg_innen oder Vorgesetzten verlangt wird oder sie thematisieren ihre eigene und/oder die Rassismuserfahrungen der Schüler_innen offen, obwohl ihre Kolleg_innen und Vorgesetzten der Meinung sind, die Schule sei eine „Schule ohne Rassismus“⁴².

3. Idealismus: Die idealistischen Lehrer_innen wirken als „change agents“, welche die Institution Schule, insbesondere aber ihre Kolleg_innen und Vorgesetzten für rassistische Sachverhalte sensibilisieren möchten.

Sie haben oftmals selbst als Schüler_innen Rassismus in der Schule erlebt und sind deshalb als Lehrkraft sensibilisiert für rassismusrelevante Sachverhalte.

4. Distanzierung: Die Lehrer_innen welche die Distanzierung als Bewältigungsstrategie wählen, wenden Humor bzw. Sarkasmus an, um mit den rassismusrelevanten Sachverhalten umzugehen. Statt sich zu rechtfertigen, parodiert eine Lehrerin mithilfe ihres Humors die Unterstellung ihres Kollegen und überzeichnet somit seine Anschuldigungen, um ihm die Absurdität seiner Aussagen vor Augen zu führen. Mithilfe von Humor bzw. Sarkasmus distanziert sie sich von den rassismusrelevanten Vorstellungen ihres Kollegen und leistet darüber hinaus offensiven Widerstand gegenüber seinen rassistischen Zuschreibungen.

5. Resignation: Diese Lehrkräfte sind, aufgrund ihrer massiven Rassismuserfahrungen, nicht mehr in der Lage, in der Institution Schule tätig zu sein. Sie schützen sich mit der vorzeitigen Beendigung des Referendariats (ohne Zweites Staatsexamen) vor weiteren rassismusrelevanten Verletzungen.

Die Untersuchung hat ergeben, dass sowohl Untersuchungsteilnehmer_innen, die im Fragebogen angegeben haben, im Berufskontext rassistisch diskriminiert zu werden, als auch Untersuchungsteilnehmer_innen, die im Fragebogen angegeben haben, im Berufskontext nicht rassistisch diskriminiert zu werden, dieselben Rassismuserfahrungen machen und dieselben Bewältigungsstrategien anwenden. Vor dem Hintergrund dieser Befunde wurden die folgenden Dethematisierungsstrategien in Bezug auf die erlebten Rassismuserfahrungen herausgearbeitet:

1. Blame the victim: Diese Lehrerin fordert die Lehrer_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ auf, sich zu integrieren, indem sie im Lehrer_innenzimmer nur Deutsch sprechen. Sie verlangt außerdem, die erlittenen Rassismuserfahrungen nicht zu hoch zu hängen. Diese Erklärungsstrategie basiert auf der Internalisierung rassismusrelevanter und hegemonialer Erklärungsversuche in Bezug auf Rassismus, die dazu dient, sich nicht mit Rassismus auseinanderzusetzen zu müssen und zu diesem Zweck die Ursachen von Rassismus im Verhalten der als „fremd- bzw. andersartig“ konstruierten Person zu suchen und dementsprechend Rassismus zu externalisieren und (scheinbar) nachvollziehbar zu machen.

⁴² Für eine rassismuskritische Analyse des Programms „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ siehe Stockhausen/Fereidooni 2017.

2. Verharmlosung: Dieser Lehrer ist der Meinung, dass die Lehrkraft, die sich ihm gegenüber rassistisch äußerte, es nicht so gemeint habe. Er führt personenspezifische Erklärungen für die rassistischen Äußerungen seines Kollegen an, indem er darauf verweist, dass sein Kollege „ein lustiger und netter Typ“ sei, der aufgrund seiner mangelnden Reflexionsfähigkeit die Folgen seiner Äußerungen nicht antizipieren könne. In den Ausführungen schwingt die verharmlosende Intention mit, dass er seinen Kollegen nicht für die Folgen seiner Äußerungen und Handlungen verantwortlich machen möchte.

3. Verleugnung: Die Lehrerin glaubt zwar, dass einige Gesellschaftsmitglieder rassistisch diskriminiert werden, aber sie nimmt sich explizit von diesen Personen aus. Sie möchte kein „Opfer“ sein. Ihren Wunsch, kein Opfer von Rassismus zu sein, möchte sie realisieren, indem sie ihre Viktimisierung verleugnet. Durch die Verleugnung der rassistischen Realität, in der sie Opfer von Rassismus geworden ist, konstruiert sie ihre eigene Wirklichkeit, in der sie die Viktimisierungserfahrung aktiv ablehnt.

4. Unsicherheit: Die Furcht davor, sich eingestehen zu müssen, dass die netten Kolleg_innen sie rassistisch diskriminiert haben führt dazu, dass diese Lehrkraft die Möglichkeit, rassistisch diskriminiert worden zu sein, immer wieder negiert und stattdessen andere Erklärungen für die Äußerungen der Kolleg_innen sucht. Denn mit dem Eingeständnis, rassistisch diskriminiert worden zu sein, würde für sie im ersten Moment eine tiefgreifende Unsicherheit einhergehen, die sie dazu veranlassen würde, ihre bisherige gute Beziehung zu ihrer Schulleitung und ihren Kolleg_innen zu hinterfragen. In einem zweiten Schritt müsste sie sich eingestehen, dass ihre gute Beziehung zu ihren Kolleg_innen immer wieder durch rassistische Aspekte „gestört“ wurde. Dieses Eingeständnis fällt ihr schwer und deshalb hat sie sich vor dem Interview dafür entschieden, andere, nicht rassistische, Erklärungsmuster für ihre Erlebnisse anzuführen. Nach dem Interview ist sie sich allerdings gar nicht so sicher, ob sie nicht doch rassistisch diskriminiert wurde.

5. Eingeständnis: Die Ursache dafür, dass diese Lehrkraft im Fragebogen angegeben hat, in seinem Berufskontext nicht rassistisch diskriminiert wor-

den zu sein, wohingegen sie im Interview mehrere rassistische Sachverhalte anführt, verortet sie in der Verdrängung ihrer rassistischen Erfahrungen. Erst aufgrund des Interviews sei ihr klargeworden, dass sie zwar rassistische Erlebnisse gemacht, doch diese bislang erfolgreich verdrängt habe. Die Verdrängungen ihrer Rassismuserfahrungen führen schließlich dazu, dass sie rassistische Situationen nicht als solche wahrnimmt bzw. einordnen kann. Erst das Interview hat eine Meinungsänderung bei ihr bewirkt und sie ist sich sicher, dass sie in ihrem beruflichen Kontext Rassismuserfahrungen gemacht hat.

3. Fazit

Die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass Rassismus (angehende) Lehrer_innen betrifft und zwar sowohl diejenigen „mit“ als auch „ohne Migrationshintergrund“, weil alle Personen unserer Gesellschaft rassistisches Wissen in ihrer Sozialisation internalisiert haben; die einen, weil sie aufgrund traditioneller Bilder und Geschichten für sich in Anspruch nehmen, bessere, klügere und schönere Menschen zu sein und die anderen, weil sie denken, dass die Anderen bessere, klügere und schönere Menschen sind und sie selbst ein Defizit besitzen. Außerdem gibt es Menschen, die sowohl Rassismuserfahrungen machen und gleichzeitig Rassismus reproduzieren, weil sie für die einen nicht weiß genug sind, um als selbstverständlicher Bestandteil der bundesdeutschen Gesellschaft zu gelten, während sie selbst, andere Personen in der rassistischen Rassehierarchie, die an die vermeintliche Hautfarbe⁴³ gekoppelt ist (weiß, rot, gelb und schwarz) unter sich selbst verorten und deshalb rassistisch abwerten.

Kein Mensch kann sich aus der rassistischen Matrix ausnehmen. Es gibt keine rassistischn-freien Räume in unserer Gesellschaft, weil Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft ist. Obwohl (oder gerade weil) die Ungleichheitsstruktur des Rassismus dazu beiträgt, die gesellschaftliche Wirklichkeit zu konstruieren, existieren große Unsicherheiten bezüglich der Benennung von und Begegnung mit rassistischen Sachverhalten, wie man an den Dethematisierungsstrategien meiner Interviewpartner_innen ablesen kann.

43 „Hautfarbe“ ist eine Erfindung des Rassismus (...) [und, K.F.] wir sehen „Hautfarben“, weil der Rassismus dieses Sehen erfunden und in Wissen verwandelt hat“ (Arndt 2014, 21).

Meine Aufgabe als rassismuskritischer Fachdidaktiker des Faches Sozialwissenschaften ist es demnach, angehenden Lehrer_innen Rassismuskritik als Analysebrille näherzubringen, damit sie zunächst ihre eigene Sozialisation, ihre eigenen internalisierten und rassismusrelevanten Bilder und Geschichten analysieren können, bevor sie im Unterricht dazu übergehen zu fragen: „Was passiert eigentlich in meinem Unterricht rassismusrelevantes“?

Die Frage sollte eigentlich nicht lauten: „Gibt es Rassismus im Lehrer_innenzimmer“? sondern „Wie gehen die Kolleg_innen mit Rassismus im Lehrer_innenzimmer um“? Die rassismuskritische Antwort hierauf lautet: „Indem sie diesen als solchen wahrnehmen und benennen können und etwas dagegen unternehmen“!

Literatur

- Arndt, Susan (2014): Rassismus und Wissen. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechthild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), Sprache – Macht – Rassismus, Berlin: Metropol Verlag, S. 17-34.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Massumi, Mona/Fereidooni, Karim (2017): Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Sebastian Bartsch, Nina Glutsch und Mona Massumi (Hrsg.): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster: Waxmann. S. 51-76.
- Stockhausen, Jette/Fereidooni, Karim (2017): „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Jg. 23. Ausgabe 2/2017. S. 106-124.

Infos zum Verfasser

Prof. Dr. Karim Fereidooni ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Rassismuskritik, Schulforschung, Politische Bildung und Migration. Karim. Fereidooni@rub.de

Diskriminierung im Lehrerzimmer - Ein persönlicher Erfahrungsbericht

Zur Person

Seit 10 Jahren arbeite ich als Lehrer an einer Kölner Realschule in Ostheim, die einen sehr hohen Migrantenanteil in der Schülerschaft aufweist. Ich gehöre zu den wenigen Lehrern, die ebenfalls einen Migrationshintergrund besitzen. Ich hätte nicht gedacht, dass sich dies jemals als Problem an einer Bildungseinrichtung erweisen sollte. Nachfolgend möchte ich meine Erlebnisse schildern.

Die Bewerbungsphase

Die ersten negativen Erfahrungen reichen zurück in die Zeit meiner Bewerbungsphase. Ich hatte vier Bewerbungsgespräche: Das Erste war in Duisburg-Marxloh an einer Gesamtschule. Die Schulleiterin wollte während des Gesprächs meine Meinung über den Moschee-Neubau in der Stadt wissen. Im Verlauf des Gesprächs erkannte ich eine ablehnende Grundhaltung gegenüber der Moschee. Dennoch antwortete ich, dass diese sehr schön sei und ich es sehr begrüße, weil Duisburg dadurch zeige, dass Muslime ein Teil dieser Stadt seien. An der Mimik der Schulleiterin erkannte ich, dass hier wohl keine Einstellung erfolgen würde. Ein anderes Gespräch ereignete sich ebenfalls in Duisburg, diesmal in einer Realschule. Dabei wurde ich nach meine Haltung zur aktuellen Regierung in der Türkei, der „Der Erdogan-Partei“, gefragt. Ich war erstaunt, denn diese Frage hatte nichts mit meinem Beruf zu tun. Es ging allein um die politische Gesinnung.

Bei einem weiteren Vorstellungsgespräch an einer Gesamtschule wurde ich darum gebeten, mir zwei Fotos anzuschauen. Mir wurde die Schülerin Aylin vorgestellt und ich sollte sie auf dem zweiten Bild identifizieren. Aylin hatte wohl 1 Jahr später das Kopftuch angelegt. Ich erkannte sie ohne Probleme wieder. Der Schulleiter erklärte mir, dass sie an dieser Schule es nicht gutheißen, wenn Mädchen in diesem Alter Kopftücher tragen würden. Daraufhin wurde mir die Sportlehrerin vorgestellt. Sie hätten Probleme im Sport- und Schwimmunterricht, dort könne die Schülerin nicht teilnehmen, begann sie zu erzählen. Ich erwiderte, dass es ganz viele Alternativen gebe, wie z.B. der Burkini, man müsse

nur danach suchen und es ermöglichen. Doch die Dame argumentierte immer wieder dagegen, ohne Einsicht zu zeigen. Die Diskussion erwies sich nicht als förderlich für meine Motivation, die Stelle anzutreten. Letztlich habe ich für die Stelle auch keine Zusage erhalten. Im Rahmen des Gesprächs an der letzten Schule, an der ich vorstellig wurde, wurde ich aufgefordert, mir vorzustellen, ein Kind komme auf mich zu und rede mit mir auf Türkisch. Wie würde meine Reaktion darauf ausfallen?

Darauf erwiderte ich, dass ich als Türkischlehrer selbstverständlich die Sprache des Kindes pflegen würde. Aber wenn ich merken sollte, dass ein Kollege anwesend ist, der nicht Türkisch kann, dann würde ich das Kind intrinsisch dazu motivieren, eine Sprache zu sprechen, die jeder versteht. Das ist nämlich unser Bildungsauftrag: Intrinsisch motivieren, also von innen heraus. Extrinsisch wäre von außen. Pädagogisch ist die intrinsische Motivation eigentlich das höchste, was man machen kann. Ich bekam die Stelle und freute mich sehr darüber. Später erfuhr ich allerdings, dass die ersten beiden BewerberInnen abgesprungen seien und ich nur dadurch die Stelle bekam. Ich war also nicht die erste Wahl. Es hieß sogar, dass ich beim Gespräch einfach zu ehrlich gewesen sei.

Meine persönliche Diskriminierungserfahrung

Die erste prägende Erfahrung die ich als praktizierender Lehrer machte, war, als ich vor einigen Jahren ein Bayramfest initiieren wollte. Allein bei diesem Vorschlag habe ich schon von zwei Kollegen auf der Lehrerkonferenz eine Gegenreaktion gespürt. Dieses Fest wurde trotzdem bewilligt. Je näher der Termin rückte, desto mehr stieg die Anspannung im Lehrerzimmer. Eines Tages kam dann ein Kollege auf mich zu und meinte, er könne nicht zum Fest erscheinen, weil er nach Amerika fliege, um an einer Koranverbrennungsaktion teilzunehmen. Das war damals aktuell in den Medien, da wollte ein Amerikaner öffentlich einen Koran verbrennen. Ich habe mit dem Kopf geschüttelt und habe es ignoriert. Er hat es nicht dabei belassen.

An einem anderen Tag kam er auf mich zu und warf mir eine 1-Cent-Münze auf meinen Schreibtisch und meinte, dass es für mein Bayramfest sei, um mich zu provozieren. Also bin ich zur Schulleiterin gegangen, habe die Situation geschildert und dabei klar gemacht, dass ich mich an dieser Schule nicht mehr wohl fühle. Sie unterstützte mich und berief umgehend den Lehrerrat ein. Dort habe ich die Frage in den Raum gestellt, warum ich oft aufgrund meines religiösen Hintergrundes konfrontiert werde.

Der Kollege wurde zwar verbal gerügt, aber es folgten keine weiteren Konsequenzen. Das empfand ich schon als enttäuschend, so nach dem Motto, das müsse ja ausreichen.

Ein anderer Vorfall ereignete sich, als ein Kollege mich darauf ansprach, dass ich nach dem Unterricht mit den Kindern auch auf Türkisch spreche und das nicht integrationsfördernd sei. Dann habe ich mich darauf berufen, dass dies mein Bildungsauftrag als Türkischlehrer sei. Wenn ich als Englischlehrer in der Pause Englisch reden würde, dann hätte man mir applaudiert, gab ich zu bedenken. Weitere Kollegen unterstützten den Lehrer, alle anderen im Lehrerzimmer sahen nur zu. Schließlich kam auch die Schulleitung hinzu, und ich gab allen zu verstehen, dass ich für meinen Bildungsauftrag kämpfen und mich dafür rechtfertigen müsse, meinen Job richtig auszuführen. Das war so eine Situation, da ging es nicht um die Konfession, sondern um die Wertigkeit der Muttersprache in den Augen der Kollegen und die Meinung, dass es integrationshemmend sei, die Muttersprache zu sprechen.

Darüber hinaus gab es eine interessante Situation mit einer türkischen Referendarin und einer türkischstämmigen Praktikantin, die an unserer Schule arbeiteten. Die Referendarin hatte kaum Kontakt zu mir, und wenn dann eher oberflächlich und distanziert. Ich habe mich immer gewundert, warum das so war. Kurz bevor die Referendarin uns verließ, kam sie auf mich zu und meinte, dass eine bestimmte Kollegin sie vor mir gewarnt habe, dass ich nämlich ein Fundamentalist sei und sie sich besser von mir fernhalten solle.

Ähnliches wurde später von einem Kollegen gegenüber einer Praktikantin behauptet. Also, ich wurde von zwei verschiedenen Kollegen als Fundamentalist bezeichnet, und zwar gegenüber Auszubildenden. Ich habe die Menschen damit bis heute nicht konfrontiert, jedoch weiß ich jetzt, wie ich diese Menschen einzustufen habe und werde mich dementsprechend vor ihnen hüten.

Zu einem anderen Zeitpunkt wurde auf einer Lehrerkonferenz darüber diskutiert, dass zwei „afrikanische“ Schülerinnen das Kopftuch angelegt hätten. Eine Kollegin behauptete, dass seit dem Tragen des Kopftuches, sie nicht mehr integriert seien. Ich erlaubte mir die Frage, an was sie das messe und machte ihr dabei deutlich, dass wir uns in Ostheim befänden, einem Stadtteil mit einem hohen Migrationsanteil, wo sich die Kinder nicht dafür interessierten, ob jemand ein Kopftuch trage oder nicht. Ich sprach die Kollegin direkt an und fragte sie, ob sie denn persönlich ein Problem damit habe.

Zudem bekräftigte ich, dass diese Schule kein Ort für die Auslegung oder Ausübung irgendwelcher Ideologien sei und eine gewisse Toleranz gegenüber anderen Meinungen erforderlich sei. Auch ließ ich es mir nicht nehmen, deutlich zu betonen, dass Bemerkungen, wonach Kinder mit sichtbar muslimischer Identität plötzlich nicht mehr als integriert gelten, vermehrt aus dem konservativen Lager kommen. In dem Moment haben sich einige KollegInnen regelrecht umgedreht und waren sichtlich schockiert.

Später gab es ein Gespräch mit der Konrektorin. Sie behauptete, dass es im Islam kein Kopftuch gebe und es nirgendwo im Koran stehe. Ich erklärte daraufhin, dass sich die muslimischen Gelehrten in der islamischen Welt darüber einig seien, wie die Texte in diesem Kontext zu verstehen seien. Letztlich obliege es aber der Person selbst, sich zum Tragen zu entscheiden. „Wenn der Papst etwas für die Christen auslegt, dann habe ich kein Recht mich da einzumischen, aus Respekt. Denselben Respekt erwarte ich, wenn die muslimischen Gelehrten eine Meinung äußern bzw. eine Quelle auslegen. Das subjektive Empfinden spielt dabei keine Rolle“, fuhr ich fort. Doch kurz darauf meinte sie, keine Zeit mehr zu haben und beendete das Gespräch.

SchülerInnen, die Diskriminierung erfahren haben

Ich wurde Zeuge eines Erlebnisses, welches mir nochmal vor Augen führte, wie einfach man sich von Vorurteilen leiten lassen kann. Ich war mit einer Kollegin in einer sogenannten Vorbereitungsklasse. Hier befanden sich SchülerInnen, die aufgrund verschiedener Gründe, z.B. Sprachproblemen, speziell gefördert wurden. Dort saß ein Mädchen mit einem Kopftuch und hatte ein arabisches „Dua-Buch“ bei sich, also ein Buch mit Gebeten, auf dem Tisch liegen. Die Kollegin ging zu ihr und fragte, was das für ein Buch sei, wohl wissend, dass sie nicht so gut Deutsch sprechen konnte, um zu antworten. Sie warf dem Kind vor, Arabisch lernen zu wollen, obwohl sie noch nicht mal richtig Deutsch sprechen könne und verließ mit dem Buch den Raum. Als sie nach kurzer Zeit wieder zurückkam, sah man dem Mädchen an, wie eingeschüchtert und schockiert sie war. Als die Stunde endete und die Kinder nach draußen gingen, habe ich die Kollegin angesprochen und gefragt, ob sie denn wisse, um was für ein Buch es sich handle. Sie meinte, es sei ein Arabisch-Sprachbuch. Ich verneinte dies entschieden und wies darauf hin, dass sie mich hätte fragen können, anstatt auf diese Weise zu reagieren. Weiterhin klärte ich sie darüber auf, dass es sich um ein Gebetsbuch und kein Spracherwerbsbuch handle. Außerdem würden wir wissen, dass das Kind sehr

introvertiert und scheu sei und auf diese Weise mit dem Kind umzugehen sei unangebracht gewesen. Das Buch gebe dem Kind einen gewissen Halt, das liege auf dem Schreibtisch, weil es ihr irgendwie Kraft spende. So müsse man das einordnen, kritisierte ich sie. Natürlich gab es kurze Zeit später ein Gespräch bei der Schulleitung. Ich habe mein Verhalten verteidigt und darauf hingewiesen, dass eine gelassener Reaktion seitens der Kollegin viel angebracht gewesen wäre. Wenn ein Kind im Biologie-Unterricht ein Englischbuch oder einen Roman auf dem Tisch liegen hätte, dann würde man das Buch lediglich nehmen und auf dem Lehrertisch bis zum Ende der Stunde verwahren. Das gleiche Verhalten hätte ich hier erwartet, es erfolgte aber nicht. Das Kind war danach total verstört.

In Zusammenhang mit dem Kopftuch erinnere ich mich an ein türkisches Mädchen, die mit dem Gedanken spielte, das Kopftuch anzulegen. Eine Lehrerin reagierte darauf mit Unverständnis und versuchte es ihr gezielt auszureden. Die Kollegin holte mich zum Gespräch dazu und erwartete, dass ich ihr beipflichte. Ich reagierte mit einem Gedanken-spiel. Wenn sich ein Mädchen dazu entschließen würde ein Kreuz um den Hals zu tragen, würden wir sie dann auch davon abhalten wollen?

Mein Empfinden

Wenn ich mich rückblickend an diese Erfahrungen erinnere, dann merke ich, wie allein ich eigentlich gewesen bin. Aufgrund meines türkischen Hintergrunds habe ich eine andere Sensibilität als meine Kollegen, und wenn Diskriminierung um mich herum geschieht, dann betrifft mich das auch persönlich. Außerdem verspüre ich auch eine Art von Ungerechtigkeit, weil z. B. von muslimischen Kindern erwartet wird, Weihnachtsfeste zu feiern und in der Schule mitzugestalten, aber gleichzeitig ihre eigenen Feste zu einem Tabuthema erklärt werden. Hinzu kommt, dass ich im Kollegium, so gesehen, auch alleine bin. Ich habe z. B. keinen muslimischen Kollegen, der mich und die Kinder versteht und mir gegebenenfalls Rückendeckung geben könnte.

Außerdem denke ich, dass die Schüler schutzloser sind und weniger Mittel haben, sich zu wehren, wenn sie diskriminiert werden. Sie stehen nämlich in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Lehrer oder zur Lehrerin. Es gibt zwar eine Sozialpädagogin an unserer Schule, aber die Kinder suchen sie eher dann auf, wenn es z. B. Probleme mit anderen Schülern gibt und eher weniger, wenn sie Probleme mit Lehrern haben. Das zeigt auch ein Stück weit die Hilflosigkeit meinerseits. Ich bekomme vieles mit, kann aber alleine nur wenig ausrichten.

Zwar habe ich nicht geschwiegen, habe aber auch nicht das Gefühl, wirklich etwas erreicht zu haben. Ich denke, dass vielen meiner Kollegen die Tragweite ihrer Handlungen gar nicht bewusst ist. Erst wenn ich sie als jemand in ihrem Machtbereich, also auf Augenhöhe, damit konfrontiere, bemerken sie, dass es Menschen gibt, die sich von ihrem Verhalten gestört fühlen könnten. Wenn diese Konfrontation fehlt, dann kann man auch schwerlich ein Bewusstsein für die Befindlichkeiten anderer entwickeln. Wenn es aber um die Kollegen geht, die hinter meinem Rücken behaupten, ich sei ein Fundamentalist und man solle sich von mir fern halten, das hat wiederum eine ganz andere Qualität. Das ist offensichtlich eine Verleumdung und eine Unterstellung die auf Vorurteilen basiert. So verbleibt ein gewisses Maß an Misstrauen innerhalb des Kollegiums bestehen.

Abschließende Gedanken

Migranten wird vorgeworfen, sie kämen aus einer Parallelgesellschaft. Ich wage ein Gedankenexperiment und behaupte, die „deutschen“ Lehrer ohne Migrationshintergrund kommen selbst aus einer Art „Parallelgesellschaft“, also einem Umfeld, das im Privaten mit anderen Kulturen nicht so viel Kontakt hat. Plötzlich arbeiten sie in einem Stadtteil wie Ostheim, an einer Schule mit einem hohen Migrantenanteil und kultureller Vielfalt unter den Kindern. Sie wissen nicht so recht umzugehen mit den unterschiedlichen Sensibilitäten und fühlen sich in manchen Situationen überfordert bzw. agieren auf eine falsche Weise, wie das Beispiel mit dem Gebetsbuch gezeigt hat. Also bleibt ihnen nichts anderes übrig als am Ende des Tages wieder in ihre „Parallelgesellschaft“ zurückzukehren. Aus diesem Grund denke ich, dass jedweder Ansatz, Diskriminierung zu bekämpfen auch bei den Lehrern und Lehrerinnen erfolgen sollte. Das heißt jeder Mensch, der sich für diesen Beruf entscheidet und bereit ist, an einer Schule zu arbeiten, sollte eine gewisse offene und tolerante Grundeinstellung gegenüber „Minderheiten“ besitzen und in der Ausbildung schon das notwendige Rüstzeug vermittelt bekommen, mit der kulturellen Vielfalt angemessen umzugehen. Andernfalls wird dieser Mensch mit seiner Berufswahl nicht glücklich. Ich bemerke das an manchen Kollegen, wenn sie davon sprechen, nichts mit „Parallelgesellschaften“ zu tun haben zu wollen. An ihnen merkt man, dass sie ihren Job eigentlich ungern an dieser Schule machen. Vielleicht sollten solche Menschen ihre berufliche Erfüllung überdenken.

„Kultureller Rassismus“ im Klassenzimmer - Interview mit Frau Dr. Dorothee Schwendowius

Sie sprechen dem Bildungssystem „die Doppel-funktion von Sozialisation und Selektion“⁴⁴ zu. Inwiefern haben sachfremde, leistungsunabhängige Erwägungen Einfluss auf die Selektionsfunktion?

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass das Bildungssystem entgegen seines Anspruchs nicht ausschließlich nach ‚Leistung‘ selektiert und sortiert. Dabei wirft aber auch schon der Begriff ‚Leistung‘ Fragen nach den Maßstäben auf, die festlegen, was denn im Bildungssystem als Leistung angesehen und anerkannt und wie Leistung gemessen wird. Leistungsbeurteilungen können schon allein deshalb nicht neutral und objektiv sein, sondern fallen je nach Maßstab und Prüfverfahren etwas unterschiedlich aus. Neben der grundsätzlich fragwürdigen Neutralität von Leistungsmessungen sind Beurteilungen und Prognosen für den weiteren Bildungsweg auch deshalb nicht neutral, weil hier soziale Zuschreibungen hineinspielen. In das Bild, das Lehrkräfte sich von der ‚Leistungsfähigkeit‘ von Schüler_innen machen, fließen neben den fachlichen Leistungen auch soziale Differenzen eine Rolle, die der französische Soziologe Pierre Bourdieu als „feine Unterschiede“ bezeichnet hat. Das heißt, in die Beurteilungs- und Prognosepraxis gehen auch Wahrnehmungen alltäglicher Umgangsformen, Haltungen zum schulischen Lernen, Formen des Sprechens usw. ein. Kinder erlernen diese im Laufe ihrer Sozialisation in der Familie und dem sozialen Nahraum, in dem sie aufwachsen. Diese werden als mehr oder weniger ‚kompatibel‘ mit den Erwartungen der Schule wahrgenommen. Auf diese Weise können soziale und kulturelle Unterschiede sehr subtil mit in Selektionsentscheidungen einfließen, ohne dass dies den Lehrkräften immer selbst bewusst sein muss.

Der Bildungsweg ist für Migranten nicht selten auch ein Hürdenlauf. Welchen Einfluss üben rassistisch motivierte Diskriminierungen auf den Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus?

44 Dausien, Bettina; Rothe, Daniel; Schwendowius, Dorothee, „Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive“, in: Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung“, S. 25.

Ich würde hier zunächst analytisch unterscheiden zwischen diskriminierenden Handlungen, die tatsächlich aus dem Motiv heraus erfolgen, jemanden zu verletzen, und solchen, die vermutlich nicht unmittelbar rassistisch motiviert sind, aber dennoch diskriminierende Folgen für die betroffenen Subjekte haben. Beide Formen von Diskriminierung können Einfluss auf die Bildungswege von Schüler_innen mit einer so genannten Migrationsgeschichte nehmen.

Im Bildungssystem kommen Diskriminierungen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten oft auf subtile Weise zustande, z.B., indem die gleichen Regeln für alle Schüler_innen angewandt werden und dabei ignoriert wird, dass nicht alle die gleichen Voraussetzungen mitbringen. Dadurch erfahren Schüler_innen, die diese Normalitätserwartungen nicht erfüllen, systematische Nachteile. Dies hat nicht nur direkte Folgen für den formalen Schulverlauf, sondern auch für die Selbsteinschätzung der Schüler_innen und die Perspektiven, die sie für sich selbst und ihren weiteren Bildungsweg entwickeln. Daneben gibt es auch Diskriminierungen, die dadurch entstehen, dass Schüler_innen entlang (zugeschriebener) nationaler, ethnischer oder kultureller Zugehörigkeiten unterschiedlich adressiert und behandelt werden. Die Motive dafür können unterschiedlich sein; für die Betroffenen verbinden sich damit aber oft nachhaltige Erfahrungen der Ausgrenzung und des Ausschlusses (oder auch einer unangemessenen ‚Besonderung‘). Solche Erfahrungen haben eine Bedeutung für die Art und Weise, wie Schüler_innen zur Schule ins Verhältnis setzen. Zudem lernen sie dadurch, sich selbst im schulischen Kontext als ‚Andere‘ zu verstehen.

Diskriminierung und Mobbing unter Schülerinnen und Schülern findet auf Augenhöhe statt. Diskriminierung durch Lehrkräfte jedoch beeinflusst die betroffenen Schüler_innen womöglich sehr viel intensiver. Hat Deutschland ein Rassismus-Problem in den Lehrer_innenzimmern?

Versteht man Rassismus in einem weiten Sinne als Ausdruck eines strukturellen gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisses, dann gibt es keinen Anlass für die Annahme, dass die Schule als gesellschaftliche Institution davon ausgenommen ist. Gesellschaftliche Ressentiments und Vorurteile machen nicht am Schultor Halt. Es gibt keine repräsentativen Studien über das Ausmaß von Rassismus in Lehrer_innenzimmern. Einige neuere Studien haben jedoch untersucht, welche Diskriminierungserfahrungen Lehrpersonen ‚mit Migrationsgeschichte‘ in ihrem beruflichen Alltag machen. Dabei zeigt sich, dass Diskriminierungserfahrungen entlang natio-ethno-kultureller Zugehö-

rigkeiten für viele zum Alltag gehören – auch innerhalb des Kollegiums, also, im Lehrer_innenzimmer‘. Diese kommen in unterschiedliche Formen zum Tragen – etwa als ‚Othering‘, also der Zuschreibung natio-ethno-kultureller Andersheit aufgrund äußerer Merkmale (Hautfarbe, Kleidung) oder auch in Form von Distanzierungen und Abwertungen, z.B. aufgrund religiöser Symbole oder eines Akzents. Diskriminierung ist dabei auch für die Betroffenen nicht immer leicht zu identifizieren und wird individuell unterschiedlich wahrgenommen. Es gibt aber Hinweise darauf, dass Diskriminierungserfahrungen regional unterschiedlich ausgeprägt sind und zudem damit in Verbindung stehen, wie sich die jeweilige Einzelschule mit Fragen von Pluralität und Diversität auseinandersetzt.

Der Begriff der „institutionellen Diskriminierung“ geht von einem strukturell geprägten Problem aus, dem das deutsche Bildungssystem unterliegt. Sind Kinder mit Migrationshintergrund einem Sog ausgeliefert, der sie systematisch hinunterzieht?

Das Konzept der institutionellen Diskriminierung geht nicht davon aus, dass bestimmte Gruppen von Schüler_innen gezielt ausgegrenzt und intentional von höheren Bildungslaufbahnen ausgeschlossen werden. Es geht eher um die Erkenntnis, dass in Institutionen gemäß institutioneller Rationalitäten und Routinen gehandelt wird, was in bestimmten Fällen dazu führen kann, dass bestimmte Kinder von diesen Strukturen und Handlungen systematisch negativ betroffen sind.

Dies ist z.B. der Fall, wenn Kinder aus migrierten Familien trotz guter Leistung nicht für das Gymnasium empfohlen werden, was Lehrer_innen mit der Befürchtung begründen, dass die Kinder nicht die nötige Unterstützung von zu Hause erhalten, um die Anforderungen dort bewältigen zu können. Oft sind Pädagog_innen dabei davon überzeugt, zum Besten des Kindes zu handeln. Tatsächlich gibt es in Gymnasien bis heute selten Angebote zur Förderung in Deutsch als Zweitsprache. Dieses strukturelle Problem wird aber nicht angetastet, sondern die Entscheidungspraxis an diese Bedingungen angepasst. Dies trägt dazu bei, dass Schüler_innen mit einem (vermuteten) Unterstützungsbedarf im Bereich der (gymnasialen) Bildungssprache Deutsch unabhängig von ihren sonstigen schulischen Leistungen schlechtere Chancen auf einen Gymnasialbesuch haben.

Auch hat sich gezeigt, dass an Übergangsschwellen, in der eine Aufteilung von Schüler_innen in verschiedene Schulformen (oder auch Schulen des gleichen Typs, aber mit unterschiedlichem Prestige)

erfolgen muss und die Anzahl der Schulplätze begrenzt ist, Annahmen über den sozialen oder ethnisch-kulturellen Hintergrund der Kinder zu einer ‚Diskriminierungsressource‘ werden können.

Wichtig ist jedoch auch festzuhalten, dass keineswegs alle Kinder mit Migrationsgeschichte pauschal von solchen Diskriminierungen betroffen sind. Vielmehr gilt es hier im Einzelfall ganz genau hinzuschauen, welche Kinder durch welche institutionellen Prozesse tatsächlich systematisch benachteiligt werden.

Rassismus unter Lehrern ist der Beweis dafür, dass Bildung allein nicht gegen rechtes Gedankengut feilt. Wie kann man effektiv dagegen vorgehen?

Wichtig erscheint mir, bereits in der Lehrer_innenausbildung anzusetzen und die Auseinandersetzung mit Formen von Rassismus und Diskriminierung zu einem verbindlichen Teil des Curriculums zu machen. Zudem sind Fortbildungen wichtig, die für Diskriminierung im Schulalltag sensibilisieren und das Problembewusstsein für die eher subtilen Formen von Diskriminierung schärfen. Das darf aber nicht nur punktuell geschehen, sondern entscheidend ist, dass Schulen sich auf den Weg machen, als Organisationen diskriminierungsreflexiv zu werden. Mittelfristiges Ziel muss die Entwicklung einer inklusiven, d.h. differenzsensiblen, diskriminierungskritischen Schulkultur sein. Dafür sind ganz verschiedene Ebenen in den Blick zu nehmen, z.B. die kritische Überprüfung von Curricula und Unterrichtsmaterialien auf rassismusrelevante Inhalte ebenso wie den Abbau von Barrieren, die z.B. durch die Orientierung an Einsprachigkeit als Norm zustande kommen. Wichtig erscheint es mir auch, das traditionelle Bild des Lehrers bzw. der Lehrerin als Einzelkämpfer_in zu überwinden und stattdessen Modelle der Kooperation zu etablieren und Räume für kollegiale Reflexion zu schaffen.

Erfahrungswerte zeigen, dass insbesondere muslimische Mädchen mit Kopftuch vermehrt Opfer von Diskriminierungen werden. Vermengt sich ein ethnisch orientierter Rassismus mit einer islamfeindlichen Haltung?

Man kann hier von einem ‚kulturellen Rassismus‘ sprechen. Rassismus hat historisch gesehen immer wieder unterschiedliche Erscheinungsformen angenommen und verschiedene ‚Gruppen‘ betroffen. Immer geht es jedoch um die Herstellung eines Verhältnisses der Über- bzw. Unterlegenheit, indem Personen oder sozialen Gruppen bestimmte Merkmale zugeschrieben und als unveränderlich

behauptet werden und diese zum Anlass für Abwertung und Ausgrenzung gemacht werden. Im Falle von antimuslimischem Rassismus werden die Betroffenen als Repräsentant_innen einer scheinbar einheitlichen ‚islamischen Kultur‘ konstruiert, die als Kontrast zur ‚eigenen Kultur‘ entworfen wird. Basis dafür ist ein diffuses Konglomerat aus stereotypen Vorstellungen und tradierten Bildern über ‚den‘ Islam und ‚die‘ Muslime. Dabei wird ‚Kultur‘ naturalisiert; sie erscheint dann als etwas, in dem die Individuen gefangen sind bzw. als etwas, das die Individuen determiniert. Insbesondere Frauen gelten leicht als ‚Opfer‘ ihrer Kultur; es wird ihnen indirekt die Fähigkeit abgesprochen, sich aktiv zu kulturellen Erwartungen und Vorgaben zu verhalten. Auch werden kulturelle und religiöse Differenzen innerhalb dieser vermeintlich homogenen Gruppe ebenso ausgeblendet wie die Tatsache, dass kulturelle und religiöse Vorstellungen nicht starr sind, sondern sich historisch verändern.

Die Vorurteile von Lehrern gegen Minderheiten richten sich nicht nur gegen Schüler_innen, sondern auch gegen Lehrkräfte, die den „verpönten“ Minderheiten angehören. Der Hürdenlauf nimmt auch im Berufsleben kein Ende. Können Sie uns Beispiele hierzu aus Ihrer Biographieforschung nennen?

In meiner Forschung standen die Biographien von Studierenden in Lehramtsstudiengängen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen im Zentrum, die bislang nur im Rahmen von Praktika Erfahrungen in Schulen gemacht haben. Hier wurden vor allem Erfahrungen der ‚Besonderung‘ sichtbar; einige Studierende berichteten, dass ihnen aufgrund ihres Hintergrundes besondere Zuschreibungen und Erwartungen entgegengebracht wurden; z.B. als sprachliche und kulturelle Vermittler_innen für Eltern zu fungieren oder – dies scheint vor allem an Männer herangetragen zu werden – die Erwartung, männliche Schüler mit Migrationsgeschichte bei Regelverstößen zu disziplinieren. Solche Erwartungen und Praktiken sind für die Betroffenen oft zunächst mit ambivalenten Erfahrungen verbunden; manche nehmen es als eine Aufwertung biographisch erworbener Fähigkeiten wahr, wenn z.B. Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz angesehen wird. Zugleich erfahren fachliche Qualifikationen damit oft zugleich eine Abwertung, wenn sie hinter diese Kompetenzen zurückgestellt werden. Allerdings sind einige Studierende sehr aufmerksam für solche Vorgänge und nehmen sie nicht hin.

Auch wurde von Lehramtsstudierenden die Befürchtung geäußert, von Eltern ohne Migrationsgeschichte nicht als qualifizierte Lehrkraft anerkannt zu werden. Studien, die sich mit den Erfahrungen von im

Beruf stehenden Lehrkräften beschäftigt haben, zeigen, dass diese Befürchtungen nicht unberechtigt sind und Lehrer_innen sich das Vertrauen von Eltern in ihre sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten in manchen Fällen erst besonders erkämpfen müssen.

Das Interview führte Burak Altas.

Infos zur Verfasserin:

Dr. Dorothee Schwendowius ist seit 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin (postdoc) an der Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung, tätig.

T +49 221 474449-10 | F +49 221 474449-11
www.fair-int.de | info@fair-int.de