



Alltag Diskriminierung!

Diskriminierung alltäglich?

Bestandsaufnahme zu Diskriminierungsformen und -erfahrungen
in Kinder- und Jugendbildung im Saarland

Doreen Müller/Nils Pagels

Alltag Diskriminierung! Diskriminierung alltäglich?

Bestandsaufnahme zu Diskriminierungsformen und
–erfahrungen in Kinder- und Jugendbildung im Saarland

Hrsg.: Antidiskriminierungsforum Saar im Rahmen des XENOS-Projekts „ErWachsen in Vielfalt“

Autorin und Autor: Doreen Müller/Nils Pagels

Impressum:

Fachstelle Antidiskriminierung & Diversity Saar

inab – Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft des bfw mbH

Untertürkheimer Str. 27

66117 Saarbrücken

Alltag Diskriminierung! Diskriminierung alltäglich?

Eine Einführung

In ihren Händen halten Sie eine Broschüre über Diskriminierung im Bildungssektor, genauer gesagt in Kindertagesstätten und in der Schule. Warum eine solche Broschüre?

Diese Broschüre ist das Produkt gemeinsamen Arbeitens im Antidiskriminierungsforum Saar (ADF Saar) und den Aktivitäten des im Rahmen des XENOS-Programms geförderten Projektes „ErWachsen in Vielfalt“. Zum Projekt und zum Antidiskriminierungsforum aber später mehr. Nur so viel: Im Antidiskriminierungsforum Saar haben sich verschiedene Institutionen zusammen geschlossen, die aus ganz unterschiedlichen Perspektiven mit Diskriminierung zu tun haben. Organisationen die sich für die Belange von Menschen mit Behinderungen einsetzen, andere, die im Bereich der Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund oder im Themenfeld Diskriminierung aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung aktiv sind. Alle erleben in ihrer täglichen Arbeit, dass Diskriminierung Realität ist, dass Menschen von der Ausgrenzung durch Personen und durch Strukturen betroffen sind. Im Austausch miteinander sind alle Beteiligten schnell zu dem Schluss gekommen, der auch die Grundlage des Projekts „ErWachsen in Vielfalt“ darstellt: Es ist gut, nicht allein die Diskriminierung von Individuen oder aufgrund eines einzelnen Merkmals in den Mittelpunkt der Diskussion zu stellen, sondern die Erfahrungen aus unterschiedlichsten Bereichen nebeneinander zu stellen. Denn erst dann wird richtig deutlich, wie präsent Diskriminierung tatsächlich ist und dass die Mechanismen, die dahinter stehen, im Prinzip dieselben sind, ganz unabhängig, ob es sich um Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten, von Menschen mit Behinderung, aufgrund der Religion, der Hautfarbe, des Geschlechts, des Alters, der sozialen Herkunft oder, oder, oder handelt.

Über Diskriminierung zu reden, heißt Vielfalt zu gestalten

Die Pluralisierung der Gesellschaft ist ein vieldiskutiertes Thema, gerne werden die Chancen oder die vielfältigen Herausforderungen beleuchtet. Wie können verschiedene Lebensstile nebeneinander stehen, wie können die Potentiale von unterschiedlichen Menschen bestmöglich gefördert werden und wie können Menschen ihre Potentiale bestmöglich in die Gesellschaft einbringen? Aufgrund der gesellschaftlichen Realität muss es aber auch ein zentrales Thema sein, Diskriminierung und Ausgrenzung, die entlang verschiedenster Kategorien wie Geschlecht, Alter, Herkunft, Ethnizität, körperlicher Beeinträchtigung usw. stattfinden, ins Blickfeld zu rücken und abzubauen. Gerade in Bildungseinrichtungen, die die Heterogenität der Gesellschaft widerspiegeln, stellen sich in dieser Hinsicht Aufgaben, die bislang nur unzureichend in Angriff genommen wurden und werden. Dass Diskriminierungen in das Bildungssystem der Bundesrepublik eingelassen sind, hat die Bildungsforschung (also u.a. PISA) vor allem für den Schulbereich gezeigt. Strukturelle, institutionelle, diskursive und individuelle Diskriminierung lassen sich sowohl für die Schule als auch in Kindertagesstätten dokumentieren. Dies soll in dieser Broschüre in einer Art Überblick passieren. Wo findet in diesen Einrichtungen Diskriminierung statt? Wo berichten Betroffene von derartigen Erfahrungen? Wo sind Bereiche, für die vielleicht keine konkreten Erfahrungsberichte für das Saarland vorliegen, die aber eine besondere Sensibilität erfordern, um sich klar zu machen, wie schnell Menschen ausgegrenzt bzw. diskriminiert werden?

Warum es so schwer ist, über Diskriminierung zu reden

Die unterschiedlichen Diskriminierungsebenen erfordern verschiedene Strategien beim Abbau von Diskriminierung, denn Diskriminierung findet nicht nur bewusst und zielgerichtet, sondern auch unbewusst statt. Gerade Formen unbewusster Diskriminierung werden meist nicht als problematisch wahrgenommen und sind umso schwerer zu thematisieren und zu bearbeiten.

Fehlt eine intensive Auseinandersetzung mit Diskriminierung und ihren alltäglichen Erscheinungsformen und Folgen, wird häufig davon ausgegangen, dass es sich dabei um seltene Einzelfälle handelt. Es wird dann nach „Schuldigen“ gesucht – nicht selten wird der diskriminierten Person die Schuld zugewiesen, etwa weil sie mit ihrem Verhalten, Aussehen oder Auftreten entsprechende Reaktionen provoziere. Selten wird eine diskriminierende Person identifiziert, was häufig als Beleg dafür angeführt wird, dass Diskriminierung nur in bedauerlichen Einzelfällen vorkomme. Die notwendige Auseinandersetzung mit der Alltäglichkeit von Diskriminierungen und ihrer Komplexität mit Blick auf Formen, Ebenen, Merkmale, Akteurinnen und Akteure und Motive wird hingegen gescheut oder erzeugt sogar Abwehr. Warum sollte sich denn damit ausführlicher beschäftigt werden, es sind ja eben nur die paar Einzelfälle, so die dann oft geäußerte Meinung. Menschen, die sich für den Abbau von Diskriminierungen engagieren, erleben daher oft abwehrende Reaktionen und Widerstände. Dies mag an der Komplexität des Themas liegen, aber auch daran, dass die Auseinandersetzung mit Diskriminierung oft unbequem ist und ablehnende Einstellungen gegen bestimmte soziale Gruppen zwar weit verbreitet sind, sich aber gleichzeitig alle bewusst sind, dass es nicht opportun wäre, Diskriminierung zu verteidigen.

Das belegen u.a. die Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur „Wahrnehmung von Diskriminierung und Antidiskriminierungspolitik in unserer Gesellschaft“. Im Rahmen dieser Studie hat das Sinus-Institut starke Diskrepanzen zwischen dem öffentlichen Diskurs über Antidiskriminierung und den Einstellungen der Bevölkerung dokumentiert. So werde Diskriminierung zwar quer durch alle sozialen Milieus „grundsätzlich als ungerecht und verwerflich aufgefasst“ (Sinus Sociovision 2008, 90), da sie gesellschaftlichen Werten wie Chancengleichheit entgegenstehe. Demgegenüber wird dem tatsächlichen Abbau von Diskriminierung kaum Bedeutung beigemessen. Stattdessen weist ein Großteil der Bevölkerung ablehnende Haltungen gegenüber bestimmten sozialen Gruppen auf und akzeptiert bzw. praktiziert so bestimmte Formen von Diskriminierungen. Durch die Antidiskriminierungspolitik fühlen sich die meisten daher „gegängelt“ (Sinus Sociovision 2008, 114). Antidiskriminierungspolitik und -gesetz haben deshalb „ein Akzeptanzproblem, weil sie sich nicht der ‚eigentlichen‘ Probleme und Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft annehmen, so wie sie die große Mehrheit sieht (also die wachsende Armut in Deutschland, die Benachteiligung der sozial Schwachen), sondern weil sie sich auf ungeliebte Randgruppen (wie Ausländer, Homosexuelle, Fremdreliigiöse) konzentrieren.“ (Sinus Sociovision 2008, 114).

Wie weit verbreitet diskriminierende Einstellungen sind, hat auch die über mehrere Jahre angelegte Studie von Wilhelm Heitmeyer zur „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ gezeigt. Die Untersuchung im Jahr 2007 hat ergeben, dass

- 12,6% der Befragten der Meinung waren, dass „die Weißen“ zu Recht führend in der Welt seien.
- 59,8% der Auffassung waren, dass in Deutschland „zu viele Ausländer“ leben.
- 29,7% fanden, dass „Ausländer wieder in ihre Heimat“ zurückgeschickt werden sollen, wenn in Deutschland die Arbeitsplätze knapp werden.
- es bei 31,3% Ekel erregt, wenn Homosexuelle sich in der Öffentlichkeit küssen.
- 38,8% der Befragten Obdachlose als unangenehm empfinden.
- 28,5% finden, dass sich Frauen wieder mehr auf die Rolle der Ehefrau und Mutter besinnen sollten (vgl. Heitmeyer o.J., 16ff.).

Laut der bereits erwähnten Sinus-Studie ist für die Befragten klar, was unter Diskriminierung zu verstehen ist: „Quer durch die sozialen Gruppen und Milieus ist man sich einig, dass es beim Tatbestand der „Diskriminierung“ um die (absichtsvolle) Benachteiligung und Herabsetzung von Menschen – meist Minderheiten und sozial Schwächere – mit bestimmten Eigenschaften/Merkmalen geht, die von der Norm abweichen, die die Betroffenen selbst aber nicht ändern können.“ (Sinus Sociovision 2008, 90). Maßnahmen zum Abbau von Diskriminierung werden aber nur für diejenigen befürwortet, „die zum einen als unverschuldet benachteiligt gelten, denen man also keine (wie immer geartete) Eigenbeteiligung an ihren Defiziten bzw. Normabweichungen nachweisen kann und die zum anderen sozial inkludiert werden, d. h. die (im engeren Sinne) als Teil des eigenen Sozialverbands, der eigenen Kultur und Lebenswelt wahrgenommen werden.“ (Sinus Sociovision 2008, 90f., Hervorh. i. Orig.). Es ist offenkundig, dass in diesen enggefassten Rahmen nicht alle von Diskriminierung Betroffenen fallen, vor allem, wenn im Fokus nicht die Benachteiligung als solches steht, sondern die absichtsvolle Benachteiligung. Dies macht es dann kaum mehr möglich, Diskriminierung gut und umfassend zu thematisieren, da ein Nachweis über das absichtliche Benachteiligen häufig schwerfällt. Viel verbreiteter ist die Diskriminierung aufgrund von Strukturen

bzw. aufgrund von Einstellungen und Haltungen, die als „normal“ angesehen werden, wobei hierbei der Aspekt der Diskriminierungsabsicht meist fehlt.

Herausforderung annehmen: zielgruppenübergreifend über Diskriminierung sprechen

Diskriminierung tatsächlich auf breiter Basis abzubauen, bedeutet daher, auf individueller Ebene diese Kluft zwischen der Ablehnung von Diskriminierung auf einer abstrakten Ebene einerseits und den eigenen Haltungen und Einstellungen andererseits zu überwinden. Die Auffassung, dass Antidiskriminierungsbemühungen an bestimmte Bedingungen zu knüpfen bzw. exklusiv auf bestimmte Gruppen zu beschränken sind, läuft den Zielen der Antidiskriminierungspolitik diametral entgegen und unterstreicht zugleich den Bedarf, sich mit eigenen diskriminierenden Haltungen und Verhalten auseinanderzusetzen.

Der Grundstein für einen kritischen Umgang mit Stereotypen und den Abbau von Ausgrenzung und Benachteiligung muss bereits im Kindergarten gelegt und in der Schule weiter ausgebaut, bzw. verstetigt werden. Dabei ist die Schulung des pädagogischen Personals zum diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt ein zentraler Ansatzpunkt. Entsprechende Trainings zu diversitätsbewusster Pädagogik setzen zunächst am Individuum an, sollten dort aber nicht stehen bleiben. In solchen Trainings müssen die strukturelle und institutionelle sowie die diskursiv-symbolische Ebene von Diskriminierung ebenfalls thematisiert werden. Ziel sollte es sein, über die Veränderung von Haltungen und Verhalten von Personen, die Veränderung von Institutionen und Strukturen voranzutreiben.

Was verbirgt sich hinter den verschiedenen Ebenen von Diskriminierung? Die individuelle Ebene meint die persönliche Kommunikation und Interaktion, also die Art und Weise, wie sich einzelne Menschen gegenüber anderen verhalten. „Die persönlichen Einstellungen und Vorurteile führen zu diskriminierenden Handlungen.“ (Liebscher/Fritzsche 2010, 34). Diskriminierung auf individueller Ebene ist eng verknüpft mit den anderen Ebenen von Diskriminierung. Auf institutioneller bzw. struktureller Ebene finden Benachteiligungen als „Folge von traditionellen Normen, gesetzlichen oder administrativen Regelungen oder von Praktiken und Routinen in Organisationen und sozialen Institutionen [statt], durch die bestimmte Gruppen beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen benachteiligt und andere bevorzugt werden.“ (Liebscher/Fritzsche 2010, 35). Neben dem Bildungssystem sind z.B. in der Ausgestaltung des Arbeitsmarktes und des Rentensystems Diskriminierungen angelegt. Diese Diskriminierung im Einzelfall wahrzunehmen und dagegen vorzugehen, ist sehr schwer. Die ideologisch-diskursive Ebene bezieht sich auf „das Denken und Reden über „Uns“ und die „Anderen“ in Wissenschaft, Literatur, Sprache, Werbung in den Medien, in politischen Grundsatzreden oder in Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen. Hier kommt zum Ausdruck, wer „normal“ ist, wer dazu gehört, wer wichtig genommen wird und welche gesellschaftlichen Gruppen über anderen stehen.“ (Liebscher/Fritzsche 2010, 37).

Um bei der Entwicklung von Antidiskriminierungsansätzen die Bandbreite und Komplexität von Diskriminierung zu erfassen, ist ein intersektionaler bzw. horizontaler Ansatz erforderlich. Das heißt, statt auf einzelne Ungleichheitsdimensionen (wie Geschlecht,

Alter, Ethnizität, körperliche Beeinträchtigung, sexuelle Orientierung, soziale Herkunft, Religionszugehörigkeit, etc.) zu fokussieren, entlang derer Diskriminierung stattfindet, werden diese in ihrer Gesamtheit und insbesondere in ihrem Wechselspiel und ihrer Verwobenheit betrachtet. Eine intersektionale Analyse von Benachteiligungen eröffnet einen Blick auf komplexere Diskriminierungs-mechanismen.

Die Konzeption von Untersuchungen in intersektionaler Perspektive ist allerdings höchst komplex. Der horizontale Ansatz ist das praktische Pendant der Antidiskriminierungsarbeit zum intersektionalen Analyseansatz: mit ‚horizontal‘ ist eine zielgruppenübergreifende Herangehensweise gemeint, die berücksichtigt, dass „jeder Mensch über mehrere Merkmale – beispielsweise Alter und Geschlecht – verfügt. Daher können sich Diskriminierungen überschneiden oder ganz spezifische Formen annehmen.“ (Liebscher/Fritzsche 2010, 257). Mit einem solchen Ansatz können einerseits komplexe Diskriminierungen erfasst und bekämpft werden und andererseits konkrete Instrumente und Maßnahmen der Heterogenität der jeweiligen Zielgruppe angepasst werden.

Die Bedeutung von Ansätzen, Untersuchungen und Maßnahmen, die sich auf einzelne Kategorien beziehen, soll damit nicht grundsätzlich infrage gestellt werden. Schließlich gingen dem in den vergangenen Jahren gewachsenen Bewusstsein für Diskriminierung insbesondere die Kämpfe um die Gleichstellung von Frauen und Männern voraus. Viele Instrumente, Maßnahmen und Strukturen, die in diesem Zusammenhang entwickelt wurden, können heute für Antidiskriminierungsstrategien genutzt werden, die an weitere Ungleichheitsdimensionen anknüpfen. In bestimmten Bereichen bleiben zielgruppenspezifische Maßnahmen auch unerlässlich, da bestimmte Diskriminierungen auch wieder zielgruppenspezifisch sind. Wenn ein Gebäude nicht barrierefrei ist, dann erschwert dies eben nur den Zugang für diejenigen, die an diesen Barrieren aufgehalten werden, wie z.B. Personen im Rollstuhl.

Antidiskriminierung auf gesetzlicher Ebene: Das AGG

Eine mehrdimensionale Perspektive findet sich auch im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Mit seinem Inkrafttreten im Jahr 2006 wurde der Schutz vor Diskriminierung mit Anknüpfung an sechs Ungleichheitsdimensionen („Rasse“ oder ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexuelle Identität) gesetzlich verankert. Es verbietet unmittelbare und mittelbare Diskriminierung insbesondere im Arbeitsleben (z.B. Zugang zu Erwerbstätigkeit, Arbeitsbedingungen und Entlohnung), in der Bildung und beim Zugang zu und der Versorgung mit öffentlichen Gütern und Dienstleistungen. Dabei meint unmittelbare Diskriminierung Ungleichbehandlungen, die direkt an eines oder mehrere der genannten Merkmale anknüpfen (etwa wenn ein Kind wegen seiner Herkunft aus einem anderen Land nicht in einer Kindertagesstätte aufgenommen wird). Mittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn jemand durch Vorschriften, Kriterien oder Verfahren benachteiligt wird, die zunächst neutral erscheinen, aber tatsächlich eine bestimmte Gruppe benachteiligen (etwa wenn von Kindern bei der Aufnahme in der Kindertagesstätte ausreichende deutsche Sprachkenntnisse verlangt werden und damit Kinder aus Einwandererfamilien potentiell ausgeschlossen werden). Daneben verbietet das Gesetz Belästigung, insbesondere sexuelle Belästigung und die Anweisung zur Benachteiligung einer Person. Bis auf einige Ausnahmen ist nicht jede Ungleichbehandlung nach dem Gesetz eine

Diskriminierung. So gelten Ungleichbehandlungen in Bewerbungsverfahren, die mit bestimmten beruflichen Anforderungen begründbar sind, nicht als Diskriminierung. Gleichzeitig sind sog. Positive Maßnahmen zur Förderung bestimmter ansonsten benachteiligter Gruppen explizit erlaubt.

Der Verabschiedung des AGG gingen langwierige politische Auseinandersetzungen voraus. Letztlich spiegelt seine Entstehung weniger den Willen des bundesdeutschen Gesetzgebers, im Antidiskriminierungsrecht gegenüber anderen Ländern aufzuholen, als den Druck seitens der EU, vier europäische Richtlinien im deutschen Recht umzusetzen. Auch wenn das Gesetz von vielen in der Antidiskriminierungsarbeit Engagierten begrüßt wurde, gibt es eine Reihe von Kritikpunkten, die insbesondere die Einführung der genannten Ungleichheitsdimensionen betreffen und den Fokus auf den Bereich Arbeit. Besonders das Fehlen der Kategorie „soziale Herkunft“ ist vielfach kritisiert worden.

Das Antidiskriminierungsforum Saar

Ganz zu Beginn dieser Einführung wurde darauf hingewiesen, dass diese Broschüre auf der Grundlage gemeinsamen Arbeitens im Antidiskriminierungsforum Saar und des Projektes „ErWachsen in Vielfalt“ entstanden ist. Nun soll zunächst das Antidiskriminierungsforum Saar vorgestellt werden.

Zahlreiche Interessengruppen bzw. Organisationen unterstützen Betroffene von Diskriminierung und versuchen Diskriminierung zu überwinden; meist nehmen sie einen spezifischen Diskriminierungsgrund in den Fokus, beispielsweise Herkunft, Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung oder Geschlecht. Diese Aktivitäten der einzelnen Gruppen soll das Antidiskriminierungsforum Saar ergänzen. In diesem Forum haben sich seit Dezember 2009 verschiedene Institutionen zusammen gefunden, die Diskriminierung gemeinsam und zielgruppenübergreifend thematisieren wollen. Im Mittelpunkt des Interesses steht hierbei die Veränderung diskriminierender Strukturen und Haltungen.

Koordiniert wurde das Antidiskriminierungsforum bislang vom Projekt „ErWachsen in Vielfalt“, angesiedelt bei der inab – Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft des bfw mbH.

Als Partner in dem für weitere Gruppen offenen Forum sind bislang vertreten:

- Dekanat Saarbrücken
- Deutsch-Ausländischer JugendClub
- Frauenbibliothek Saar
- Lesben- und Schwulenverband Saar
- Miteinander Leben Lernen e.V.
- sima – Saarländische Initiative Migration und Arbeitswelt
- Zuwanderungs- und Integrationsbüro der Landeshauptstadt Saarbrücken
- Stadtteilbüro Malstatt.

Dieser Zusammenschluss als Kräftebündelung soll die Chancen auf grundlegende Veränderungen erhöhen: in struktureller Hinsicht, wie auch hinsichtlich gesellschaftlicher Haltungen.

Dass eine Kräftebündelung notwendig ist, hat sich auf regionaler wie überregionaler Ebene in jüngster Zeit sehr deutlich gezeigt: von Sarrazin („Nicht Kinder produzieren Armut, sondern Transferempfänger produzieren Kinder“), über Kauder („Der Islam gehört nicht zu Deutschland“) bis hin zu drastischen Vorkommnissen in der Region, wie einigen rassistischen Aussagen als Reaktion auf ein Angebot „(interkulturelles) Frauenschwimmen“ („Da müssen wir im Anschluss die doppelte Menge an Chlor aufwenden“). Diese Beispiele zeigen, dass ein machtvolleres Gegengewicht im gesellschaftlichen Diskurs vonnöten ist.

Gemeinsame Strategien bestehen u.a. darin, dass auf Vorfälle bzw. die Art ihrer Berichterstattung in den Medien gemeinsam und öffentlichkeitswirksam Stellung genommen wird. Für 2012 ist die Gründung eines Vereins geplant, der eine verlässliche Struktur für gemeinsame Aktivitäten, wie Öffentlichkeitsarbeit, Beratungsangebote und Projekte bieten soll. Außerdem plant das Forum für die Zukunft (Fach-) Veranstaltungen zu Themen wie „Differenzsensibilität“.

Neben den Einschätzungen des Antidiskriminierungsforums sind es vor allem die Erfahrungen im Projekt „ErWachsen in Vielfalt“, die die Grundlage dieser Broschüre bilden. Deshalb soll an dieser Stelle auch das Projekt kurz vorgestellt werden.

Das Projekt „ErWachsen in Vielfalt“

Das Projekt wurde von der Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft des Berufsbildungswerks bfw, inab – Unternehmen für Bildung, im Rahmen des ESF-Bundesprogramms „XENOS – Integration und Vielfalt“ am Standort Saarbrücken durchgeführt. Im März 2012 endete dieses Projekt nach einer Laufzeit von drei Jahren.

Durch Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen sollte der diskriminierungsfreie Umgang mit Vielfalt in professionellen Handlungsfeldern gefördert werden. Schwerpunkte der Aktivitäten waren dabei Institutionen aus Pädagogik und Bildung.

ErWachsen in Vielfalt setzte dabei an individueller Vielfalt und generellen Mechanismen von Ausgrenzungen und Benachteiligungen an. Es entwickelte und vermittelte Strategien, die Stereotype zu hinterfragen helfen sollten und ein differenziertes Verhalten im Umgang mit Unterschieden und Anderssein förderten.

In den zentralen Handlungsfeldern wurde mit Trägern zusammengearbeitet, um die dortigen Strukturen zu analysieren und Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Leitung zu schulen. Das Projekt zielte auf die konzeptionelle Verankerung des diskriminierungsfreien Umgangs mit Vielfalt als Querschnittsthema in pädagogischer Arbeit ab. Kooperationspartner des Projekts waren die KiTa gGmbH Saarland des Bistums Trier und das Jugendamt des Regionalverbandes Saarbrücken. In diesen Institutionen wurden über die gesamte Laufzeit die Projektansätze erprobt und verankert. Zusätzlich kooperierte das Projekt mit dem Jobcenter Saarbrücken, um auch die dortigen Angebote in den Blick zu nehmen und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu schulen.

1. Schwerpunkt auf den Bereich Kindertagesstätte und Schule – Warum?

In dieser Broschüre wird Diskriminierung nicht in allen ihren Facetten beschrieben, sondern es wird ein Schwerpunkt auf Diskriminierung im Bereich Bildung gelegt. Neben der rein pragmatischen Begründung, dass erstens das Projekt „ErWachsen in Vielfalt“, in dessen Rahmen diese Broschüre entstanden ist, eben diesen Schwerpunkt verfolgt, und zweitens eine Beleuchtung aller Facetten von Diskriminierung den Rahmen dieses Vorhabens sprengen würde, gibt es auch inhaltliche Gründe für diese Schwerpunktsetzung.

Wie in der Einleitung beleuchtet, lässt sich ein immer wiederkehrender Mechanismus von Diskriminierung finden, der auf der Existenz von Normen beruht. Die Abweichung von bestimmten Normen wird als Begründung für ausgrenzendes Verhalten, für Diskriminierung, herangezogen, bewusst oder unbewusst. Die Vermittlung dieser Normen, bzw. die Übernahme wird entscheidend im Kindes- und Jugendalter geprägt. Bei der Suche nach den Gründen, warum jemand bestimmte Normen übernimmt und als „Bewertungsgrundlage“ anderer heranzieht, ist man schnell bei der Frage der Entwicklung einer eigenen Identität, bei der Frage danach, wie die Sozialisation von Menschen in ihrer Gesamtheit vonstatten geht. Wie kommt es dazu, dass wir bestimmte Haltungen übernehmen, andere ablehnen? Wie kommt es dazu, dass wir uns zu bestimmten Gruppen zugehörig fühlen, andere als anders ansehen?

Genau diese Entwicklung findet zu großen Teilen im Kindes- und Jugendalter statt. Es sind vielfältige Einflüsse, die zur eigenen Identitätsbildung mitsamt den erworbenen Haltungen führt. Es sind z.B. Personen (Familie, Freundeskreis, Bekannte, Lehrkräfte), deren Handeln und deren Überzeugung reflektiert und übernommen oder abgelehnt werden, es sind gesellschaftliche Wertvorstellungen, soziale Lebensbedingungen usw., die die eigene Sozialisation beeinflussen. Institutionen, wie z.B. Kindertagesstätten, Kindergärten und Schule sind explizit für die Sozialisation vorgesehene Orte. Neben der Wissensvermittlung ist es deren Aufgabe, die Herausbildung eigener Persönlichkeiten zu unterstützen. Kindertagesstätten und Schulen sind Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche um sich selbst wahrzunehmen, um den Umgang mit anderen zu erlernen und die Wertigkeit von Differenz zu erleben. Damit bekommen die Institutionen und die in ihnen arbeitenden Personen eine exponierte Stellung bei der Vermittlung von Wertvorstellungen und Normen.

Um den Abbau von Diskriminierung in Bildungseinrichtungen voranzutreiben und damit eine Basis für den Abbau von Diskriminierung im Allgemeinen zu schaffen, sind vor allem drei Ebenen von Bedeutung: der Zugang zu Kindertagesstätten und Schulen, der Umgang des Personals mit Differenz und eigenen bzw. organisationsinternen Normen und der Umgang von Kindern und Jugendlichen miteinander.

- Zugang

Bereits der Zugang zu Kindertageseinrichtungen und Schulen bildet eine wichtige Schwelle, die Ausgrenzung produziert bzw. produzieren kann. Wer wird in einen Kindergarten aufgenommen, gibt es Konfessionsgrenzen, werden Menschen mit Behinde-

rungen in Kindertagesstätten oder Schulen aufgenommen, wem wird empfohlen, die Kinder in einer Förderschule einzuschulen? Die in der Realität gegebenen Antworten auf diese Fragen sind nur einige Beispiele, wie der Zugang diskriminierend wirken kann.

- Umgang des Personals mit Differenz bzw. mit eigenen und organisations-internen Normen

Jeder Mensch hat bestimmte Wertvorstellungen und Normen. Wenn Kinder und Jugendliche aus irgendeinem Grund diesen Normen nicht entsprechen, erfordert dies vom Personal in diesen Einrichtungen einen reflektierten Umgang damit, welche Differenz zu akzeptieren ist und welche nicht. Wenn ein Kind immer alle anderen Kinder schlägt, sind sich schnell alle einig, dass dies eine nicht zu akzeptierende Abweichung von der Norm ist, dass keine körperliche Gewalt in Kindertagesstätten oder Schule ausgeübt werden darf. Wenn aber z.B. jemand nicht den Sauberkeitsvorstellungen entspricht, wenn bestimmte Familienkonstellationen als schlecht angesehen werden oder wenn das Spielverhalten als nicht geschlechtsadäquat angesehen wird, dann gibt es diese Einigkeit nicht. Wie wird in den betreffenden Institutionen damit umgegangen? Wie bewusst ist den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ihr eigener Umgang mit ihren und von außen an sie heran getragenen Normen? Diesen Fragen soll für die einzelnen Einrichtungen nachgegangen werden.

- Umgang der Kinder/Jugendlichen untereinander

Als dritte Ebene, auf der Diskriminierung stattfindet, ist der Umgang der Kinder und Jugendlichen untereinander zu sehen. Gegenseitige Beschimpfungen, Ausgrenzungen und Abwertungen sind häufig zu beobachten. Gerade wie und ob diese thematisiert werden, ist ein wichtiger Baustein in der eigenen Auseinandersetzung mit Differenz bzw. Vielfalt.

Sinnvolle Ansätze zum Umgang des Personals in Bildungseinrichtungen mit Differenz und Diskriminierung sind bislang nicht systematisch in den Curricula der Lehrerinnen- und Lehrer- bzw. Erzieherinnen und Erzieher-Ausbildung verankert. Hier Konzepte und Instrumente zu entwickeln, die pädagogische Fachkräfte dazu einladen, ihre eigenen Norm- und Wertvorstellungen zu reflektieren, sich mit Diskriminierung im Alltag auseinanderzusetzen und ihnen Methoden und Instrumente an die Hand zu geben, um diese Themen mit Kindern und Jugendlichen zu bearbeiten, ist ein wichtiger Beitrag zum Abbau von Diskriminierung. Dies wird jedoch nicht Schwerpunkt dieser Broschüre sein, hier wird es vor allem um die Darstellung von Diskriminierungsformen und -erfahrungen gehen.

Die Darstellung wird entlang der verschiedenen Institutionen erfolgen und jeweils einen Blick darauf werfen, auf welchen der drei genannten Ebenen Diskriminierung zu finden ist. Die Darstellung basiert auf Fallschilderungen der Beteiligten des Antidiskriminierungsforums, sowie auf Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Einrichtungen. Diese werden von grundsätzlichen Beschreibungen und Einordnungen eingerahmt. Wenn immer möglich, sollte auch Zahlenmaterial genutzt werden. Zahlenmaterial zur Einordnung, an welchen Stellen im Bildungssystem Diskriminierung

vorliegt, gibt es kaum. Es gibt offizielle Statistiken über Schülerinnen- und Schülerzahlen, die Verknüpfung mit Merkmalen wie Migrationshintergrund, Behinderungen o.ä. sind aber selten. Im Sinne eines inklusiven Ansatzes, d.h. dass es egal ist, wo jemand her kommt, ob er oder sie irgendwelche Einschränkungen hat, ist dies erfreulich. Wenn man weiß, dass die Realität aber anders ist, dann wäre es im Sinne eines Antidiskriminierungsmonitoring gut, solche Zahlen zu haben (vgl. Makkonen 2007) , z.B. zu der Frage wie viele Kinder mit Migrationshintergrund auf Förderschulen eingeschult bzw. während der Grundschulzeit auf eine Förderschule weiter verwiesen werden oder zu der Frage, wie viele Kinder mit Behinderungen tatsächlich inklusiv beschult werden.

2. Diskriminierungsformen und -erfahrungen in Kindertagesstätten

Die Diskussion um die Bereitstellung von Kindertagesstättenplätzen ist in aller Munde. Das gesetzliche Versprechen, dass alle Familien, die dies wünschen, einen Platz in einer Kindertagesstätte für ihre Kinder unter drei Jahren bekommen, gilt ab 2013. Das Saarland verfügt momentan über eine Versorgungsquote von rund 32% (einschließlich bereits geförderter oder bewilligter Maßnahmen) .

Bei den Drei- bis unter Siebenjährigen liegt der Anteil der Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen nach Angaben des Landesamtes für Statistik bei knapp 86%. Gut 4.000 Kinder in dieser Altersspanne besuchen keine Kindertagesstätte. In dieser Altersgruppe sind die Anteile von betreuten Kindern deutlich höher als bei den unter Dreijährigen. Deren Anteil liegt deutlich niedriger als der reale Bedarf. Auch wenn keine eigenen Zahlen für das Saarland vorliegen, wird bei Berechnungen im Zuge des Rechtsanspruchs auf eine Kinderbetreuung für ganz Deutschland davon ausgegangen, dass der Bedarf zwischen 35% und 40% liegt.

Zugang

Deshalb stellt sich zunächst die Frage: Wer entscheidet eigentlich, wer einen Kindertagesstättenplatz bekommt? Es gibt insbesondere bei Krippenplätzen verschiedene Kriterien, die zur Entscheidung herangezogen werden. Zunächst geht es um die Arbeitssituation der Eltern. Sind beide Elternteile berufstätig bzw. sind Alleinerziehende berufstätig, soll dies durch Aufnahme des Kindes in einer Krippe begünstigt werden, ist ein Elternteil nicht erwerbstätig, kann dies schon zu einem Ablehnungsgrund werden. Geschwisterkinder werden generell bevorzugt, d.h. wenn ein Kind schon einen Platz in einer Einrichtung hat, werden kleinere Geschwister quasi automatisch aufgenommen. Außerdem gibt es gerade bei öffentlichen Einrichtungen auch noch das Kriterium des Wohnortes, d.h. wer in näherer Distanz zu der Einrichtung wohnt, sollte größere Chancen haben, einen Platz zu bekommen, als diejenigen, die weiter entfernt wohnen. Üblich sind bei allen Einrichtungen Wartelisten, auf die sich Familien setzen lassen müssen, die einen Platz in der Kindertagesstätte haben wollen. Nach diesen noch einigermaßen überprüfbaren Kriterien folgen aber noch sog. weiche Kriterien. Recherchiert man bei saarländischen Kindertagesstätten gibt es nur bei kleineren Einrichtungen schon auf der Homepage Aussagen wie:

„Wir prüfen aufgrund unserer Gruppenstruktur, welche Kinder in Bezug auf Alter und Geschlecht zu uns passen würden und kontaktieren die entsprechenden Eltern auf der Warteliste. Sie werden dann zu einem persönlichen Gespräch eingeladen.“

„Aufnahmekriterien: pädagogische Gründe (Alter und Geschlecht des Kindes, Gruppenstruktur), soziale Gründe (Familiensituation, Dringlichkeit auch von Seiten des Kindes).“

Hier muss es sich nicht um ausgrenzende Entscheidungen handeln, es wird aber deutlich, dass hier über eine Aufnahme entschieden wird, die sich z.B. daran orientiert, wer passt zu wem, wie lässt sich eine Gruppenstruktur erhalten?

Dass solche Kriterien auch sonst bei allen Einrichtungen vorhanden sind, wird niemand abstreiten. Spätestens an dieser Stelle greifen die oben angesprochenen Normen. Wer passt in die Gruppe, wer nicht? Wonach wird dies entschieden? Dürfen es Kinder mit Behinderungen sein? Die Verordnung zur Ausführung des Saarländischen Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetzes sagt hierzu in §6 „Kinder, die von einer Behinderung betroffen oder bedroht sind, sollen in die Kindertageseinrichtungen aufgenommen werden.“ Nach Aussagen des Landesamtes für Statistik besuchen im Moment insgesamt 25.398 Kinder im Alter zwischen 3 und unter 7 eine Kindertagesstätte, wovon 18.802 eine Einrichtung besuchen, die eine integrative Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderungen anbietet. Für möglicherweise benötigte Unterstützung stehen Eingliederungshilfen für Kinder, die von körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderungen betroffen oder bedroht sind, nach SGB IX und XII zur Verfügung. Wie viele Kinder mit einer Behinderung aber tatsächlich eine Kindertagesstätte besuchen, dafür gibt es keine Zahlen. Das Landesamt für Statistik verfügt über Zahlen, wie viele Eingliederungshilfen bewilligt werden, dies sagt aber nichts über den Anteil der Kinder mit Behinderungen aus, die in Kindertagesstätten betreut werden sollen und bei denen dies auch passiert.

Es liegen aber Erfahrungsberichte vor, dass es oft schwer ist, einen Platz für ein Kind mit Behinderungen in einer Kindertagesstätte zu finden. So wird davon berichtet, dass sowohl Erzieherinnen und Erzieher als auch Eltern anderer Kinder sich gegen eine Aufnahme sperren, weil sie der Meinung sind, dass der Anblick eines Kindes mit Behinderungen, das z.B. spuckt oder sabbert, den anderen Kindern nicht zugemutet werden kann. Hier kann dann von einer direkten Diskriminierung gesprochen werden. Wenn eine persönliche Assistenz benötigt werden würde, bestehen Sorgen, dass dies die Alltagsstrukturen zu sehr durcheinander bringen würde. Bei der Beschreibung dieser Erfahrungen bewegt man sich noch auf der Ebene der Abhängigkeit von den Entscheidungen Einzelner. Es ist hiermit noch gar nicht angesprochen, dass es noch nicht normal ist, dass Kinder mit Behinderungen mit derselben Selbstverständlichkeit in Kindertagesstätten aufgenommen werden, wie Kinder ohne Behinderungen. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen fordert das Recht auf eine sog. inklusive Bildung ein, die z.B. eine gemeinsame Beschulung oder den gemeinsamen Besuch von Kindern mit und ohne Behinderungen als den Normalzustand anstrebt. Hiervon sind wir in Deutschland noch ein gutes Stück entfernt. Eltern von Kindern mit Behinderungen nehmen es häufig noch als einen Akt der Gnade wahr, wenn ihre Kinder z.B. in Kindertagesstätten aufgenommen werden. Sie haben das Gefühl, Dankbarkeit empfinden zu müssen und es nicht als Akt der Diskriminierung anzusehen, wenn dies nicht geschieht.

Aber die Annahme, dass die Aufnahme eines Kindes nicht gut für das Funktionieren des regelmäßigen Ablaufes sei, bezieht sich nicht allein auf Kinder mit Behinderungen. Auch mangelnde Sprachkenntnisse, Allergien, Religionszugehörigkeiten etc. sind Merkmale, bei denen dieser Mechanismus greift.

Fallbeispiel

Derya, eine türkische Mutter mit Kopftuch, möchte ihren Sohn Ayberk in der Kindertagesstätte anmelden. Ihr Deutsch ist nicht besonders gut, aber sie kann sich mit der Erzieherin verständigen. Doch die Erzieherin gibt ihr im kurzen Gespräch zu verstehen, dass die Einrichtung einem christlichen Träger unterstehe und deshalb Kinder mit einem anderen Glaubenshintergrund wohl etwas fehl am Platz wären. Als Derya erklärt, dass sie es begrüße, wenn ihr Sohn auch andere Glaubensrichtungen kennenlernen würde und eine christliche Erziehung nicht im Widerspruch zu ihrem Glauben stehe, rät ihr die Erzieherin nun eindringlich, ihr Kind besser im etwas entfernter gelegenen städtischen Kindergarten anzumelden, da sie hier keine türkischsprachigen Erzieherinnen hätten und in der anderen Einrichtung ja auch mehr türkische Kinder wären.

Dieses Beispiel zeigt, dass die Nicht-Aufnahme in einer Kindertagesstätte nicht allein mit einer Ablehnung eines bestimmten Merkmales begründet werden muss, sondern auch mit angeblich nett gemeinten Hinweisen, dass bestimmte Kinder doch anderswo besser aufgehoben wären. In diesem Beispiel ist es zunächst die Religionszugehörigkeit, die als Argument benutzt wird, sobald diese auf Seiten der Mutter aber nicht erwidert wird, wird die Nicht-Verfügbarkeit von türkischsprachigen Erzieherinnen und Erziehern und die geringe Anzahl türkischer Kinder als Kriterium angeführt. Das Kind könne es doch anderswo besser haben.

Wie gehen Erzieherinnen und Erzieher mit Differenz um?

Wenn Kinder Zugang zu Kindertagesstätten erhalten haben, folgt die zweite Ebene, auf der Diskriminierung erfahrbar wird. Kinder sind unterschiedlich, haben unterschiedliche Fähigkeiten, haben einen unterschiedlichen familiären Hintergrund, unterschiedliche Nationalitäten, Hautfarben, körperliche Einschränkungen etc. Für Kinder ist die Kindertagesstätte der erste größere Erfahrungsraum außerhalb der Familie, in dem sie diese Differenz alltäglich erleben und sich selbst in einer Umgebung mit anderen erfahren. Die Erzieherinnen und Erzieher in den Kindertagesstätten geben hierbei die Richtung im Umgang mit Unterschieden vor. Welche Unterschiede werden als normal angesehen, welche nicht? Welche Unterschiede werden im Alltag der Kindertagesstätte thematisiert, welche werden geduldet, welche nicht? Dies sind viele Fragen, die sich bei der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Alltag einer Kindertagesstätte stellen. Die Erzieherinnen und Erzieher haben die Möglichkeit, mit ihrem Umgang den Kindern Leitlinien zu geben, wie sie diese Unterschiede erleben.

Die Art möglicher erlebbarer Unterschiede ist lang. Es fängt bei Jungen und Mädchen an. Die Vorstellung davon, was typisches Verhalten eines Jungen und eines Mädchen ist, prägt alle Menschen. Diese Vorstellung hat konkrete Auswirkungen auf das Verhalten von z.B. Erzieherinnen und Erziehern. Halten sie es für normal, dass Jungen lauter, aggressiver und körperlicher sind als Mädchen, werden sie ein solches Verhalten anders

beurteilen wenn es von einem Jungen oder einem Mädchen ausgeht. Wird davon ausgegangen, dass Mädchen anders spielen als Jungen, wird dies Auswirkungen auf das Angebot haben, das den Kindern in der Kindertagesstätte gemacht wird. Dies sind nur zwei Formen, in denen das Handeln von Erzieherinnen und Erziehern Auswirkungen auf die Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität haben kann und umgekehrt aber auch nicht-normgerechtes Verhalten sanktioniert. Gerade die Fragen von Geschlechtsrollen durchziehen den gesamten Alltag von Erziehung und Bildung.

Genauso prägen kulturelle Zuweisungen das Handeln. Vorstellungen darüber, wie in anderen Ländern gegessen wird, welche Geschlechterrollen „anderswo normal“ sind, wie Feste gefeiert werden usw. fließen in den Kindertagesstättenalltag ein. Interkulturelle Feste, in denen die Eltern aus anderen Herkunftsländern als Deutschland landestypische Speisen mitbringen sollen, unabhängig davon, ob diese für sie eigentlich alltäglich sind, sind gern gesehene Ereignisse, die im positiven Fall allen Beteiligten Freude bereiten, aber nicht selten auch eine Festlegung auf eine bestimmte Kultur sind, die nicht dem eigentlichen Erleben entspringen. Annedore Prengel sagt es so:

„Demokratische Anerkennung von Kindern mit Migrationshintergrund bedeutet zum Beispiel nicht, ein Kind aufzufordern: ‚Sing uns doch mal ein Lied auf Italienisch vor‘. So riskiert man, das Kind verlegen zu machen, es zum ‚Ausländer‘ zu stempeln, denn vielleicht will es ja gerade nicht als italienisch und damit als fremd identifiziert werden, sondern möchte zu den einheimischen Kindern gehören.“(Prengel 2003, o.S.)

Wenn Kinder mit Migrationshintergrund verschiedentlich zu spät kommen, wird oft mit unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen über Pünktlichkeit argumentiert, wenn Kinder ohne Migrationshintergrund zu spät kommen, wird dies ohne eine solche kulturelle Komponente zur Sprache gebracht. Dies sind nur einige Beispiele, wie in den Köpfen der Erzieherinnen und Erzieher Vorstellungen das Handeln und Sprechen bestimmen. Daneben sind es aber auch strukturelle Barrieren, die einen Umgang mit Kindern mit und ohne Migrationshintergrund partiell erschweren. Liegen sprachliche Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Eltern vor, fällt es schwerer, Gespräche zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Eltern zu führen, sei es über organisatorische Abläufe oder die Entwicklung des Kindes. Je nachdem, ob sich die Kindertageseinrichtung hierauf einstellen kann oder nicht, wird es zu strukturellen Benachteiligungen der Kinder mit Migrationshintergrund deren Eltern der deutschen Sprache nicht mächtig sind, kommen können.

Gleiches gilt auch für unterschiedliche Hautfarben. Um nur ein Beispiel zu nennen:

Fallbeispiel

In der Weihnachtszeit spielen die Kinder die Weihnachtsgeschichte nach. Omar möchte ein Engel sein. Aber Omar ist schwarz und die anderen Kinder sagen ihm, dass es keine schwarzen Engel gibt und er deshalb keinen Engel spielen darf. Die Erzieherin hört zu und fordert Omar auf, er solle doch besser ein Schaf spielen.

Der Umgang mit Kindern mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen ist weiter oben schon beim Zugang zu den Einrichtungen angesprochen worden. Werden diese aufgenommen, steckt der Alltag voller Gefahren der Diskriminierung. Was kann einem Kind, das körperlich behindert ist, zugemutet werden? Wie sehr wird es Möglichkeiten

zum Spielen finden? Wie findet die Interaktion mit anderen Kindern statt? Die Erzieherinnen und Erzieher oder Integrationshilfskräfte sind den anderen ein Vorbild, wie dieser Umgang gestaltet werden kann. Gelingt es einem, die Kinder mit Behinderungen als gleichwertiges Mitglied im Kindergarten anzusehen oder werden sie immer einen Sonderstatus behalten. Die Leiterin der Einrichtung „Miteinander Leben Lernen e.V.“ berichtet von verschiedenen Situationen, die deutlich werden lassen, wie schwer ein „normaler“ Umgang mit Kindern mit Behinderungen ist.

„Ich hatte letztens eine Mutter da, die hat gesagt: ‚Was soll ich denn machen? Die Integrationshelferin hat gesagt, das Kind riecht immer so gut. Da schnüffelt die an meinem Kind!‘ Das würde ich mir verbitten, das ist eine Grenzverletzung. Die Helferin nimmt dem Kind immer alles ab, ist immer dicht dran an dem Kind. Die Mutter fühlt sich schon diskriminiert, sie hat Angst der Helferin zu sagen: ‚Lassen Sie das Kind, es soll seine Schultasche selbst tragen.‘ Sie hat Angst als Rabenmutter gesehen zu werden, weil sie mit dem armen behinderten Kind so böse umgeht. (...) Wie oft Eltern von den Professionellen, von Ärzten, Pädagogen, wenn sie ihr Recht einfordern, gesagt bekommen: ‚Sie nehmen die Behinderung ja gar nicht an.‘ (...) Man spricht ihnen alles ab, was man anderen Eltern zunächst mal zugesteht.“

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich die Wechselbeziehung zwischen eigenen Wertvorstellungen, eigenen Normen und den daraus folgenden Konsequenzen für das eigene Handeln, die mit Sicherheit nicht mit der Intention der Diskriminierung erfolgen, aber doch ausgrenzend wirken, Menschen einen Sonderstatus zuweisen. Wenn jemand jeden Tag an einem Kind ohne Behinderung riechen, „schnuppern“ würde, wären nicht nur die Eltern zu Recht entrüstet, auch professionelle Fachkräfte würden wohl kaum auf diese Idee kommen. Bei einem behinderten Kind scheint das anders zu sein. Wer weiß, was die Motivation ist, vielleicht sogar die, dem Kind, „das es ja ach so schwer hat, ein bisschen Liebe zu zeigen“, es wirkt sich aber in einer Sonderbehandlung aus, die dem betroffenen Kind den Subjektstatus nimmt und es zu einem Objekt macht.

Neben den im AGG genannten Merkmalen kann aber auch der Umgang mit dem sozialen Status oder mit unterschiedlichen Vorstellungen über Erziehungsstile diskriminierend wirken.

Es gehört zum normalen methodischen Handwerkszeug in Kindertagesstätten, den Alltag der Kinder zuhause mit einzubeziehen, um verschiedene Lebenswelten kennen zu lernen. Dieser im Prinzip sinnvolle Ansatz, kann sich aber dann auch ins Negative verkehren, wenn ein allgemeiner Mindeststandard vorausgesetzt wird, der als normal angesehen wird.

Fallbeispiel

Jedes Mal nach den Ferien sollen die Kinder im Stuhlkreis erzählen, wo sie im Urlaub waren und was sie in den Ferien erlebt haben. Der kleine Lukas weigert sich dann, von seinen Ferien zu berichten. Bei einem Gespräch mit Lukas Mutter erfährt die Erzieherin schließlich, dass Lukas nie in den Urlaub fährt und während der Ferien mit seiner großen Schwester zuhause ist, weil die Mutter sich als Alleinerziehende keinen Urlaub leisten kann und auch während der Ferienzeit arbeiten muss.

An diesem Fallbeispiel, von dem es verschiedenste Variationen gibt, zeigt sich vor allem die Reaktion des Kindes auf eine Abweichung von einer wahrgenommenen Norm. Normal scheint es für das Kind zu sein, dass alle Kinder in den Urlaub fahren. Vor lauter Scham, zugeben zu müssen, dieser Norm nicht zu entsprechen, entscheidet sich das Kind dafür, lieber gar nichts von den Ferien zu erzählen, als zuzugeben, dass es zuhause bleiben muss und kein Wegfahren kennt. Auch hier wird deutlich, Diskriminierung besteht nicht erst dann, wenn jemand bewusst ausgegrenzt wird, sondern selbst sinnvolle Ansätze bedürfen einer Reflexion, was wirkt eigentlich wie. Ein methodisch angeleiteter Stuhlkreis, der von vornherein versucht, möglichst viele Facetten von Ferien mit aufzugreifen, in denen sich alle Kinder wiederfinden, wäre hier sicherlich die bessere Wahl. So könnten alle Kinder gefragt werden: Wer hat in den Ferien ein Abenteuer erlebt? Welches war der schönste, welches der blödeste Tag in den Ferien? Alle könnten etwas erzählen und die Norm, in den Ferien verreisen zu müssen, um vollwertige Ferien zu haben, würde aus dem Fokus genommen werden.

Fallbeispiel

Laura ist Tochter einer alleinerziehenden Mutter. Sie hat noch drei weitere Geschwister. Damit im Haushalt alles funktioniert, müssen die Kinder frühzeitig lernen, selbständig zu werden. Deshalb hat Laura auch ihren eigenen Wecker und soll ihren kleinen Bruder morgens wecken. Sie darf sich morgens auch mal selbst ankleiden, auch wenn sie dann wieder ihren lila Lieblingspulli vom Vortag anzieht, der schon ein paar kleine Flecken hat. Laura berichtet nun voller Stolz in der Kindertageseinrichtung, dass sie morgens selbst aufstehen darf und sich alleine anzieht. Als die Erzieherin das hört, ruft sie entsetzt die Mutter an, fordert ein Elterngespräch in dem sie der Mutter rät, sich eine Haushaltshilfe zu besorgen.

Dieses Beispiel deutet in eine ähnliche Richtung. Auch hier geht es um den Umgang mit einer Haushaltssituation, die auf die Vorstellung einer Erzieherin trifft, was für die Kinder „am besten“ wäre. Hier treffen unterschiedliche Auffassungen aufeinander. Aus der Auffassung der Erzieherin heraus, gibt diese der Mutter Ratschläge, was sie zu tun hat. Auch wenn dieser Vorfall keine weiteren Auswirkungen auf den Umgang mit dem Kind in der Kindertagesstätte haben sollte, stellt es eine Maßregelung der Mutter dar, die sich für ihre eigene Situation und ihre Auffassung rechtfertigen muss.

Es handelt sich um ein Beispiel, das hervorragend deutlich macht, wie Normen wirken:

- Es gibt eine Vorstellung darüber, wie Eltern ihre Kinder erziehen sollten, was ihnen zugemutet werden kann, wie sauber sie zu sein haben. Der genaue Inhalt der Vorstellungen ist austauschbar und auf jedes hier genannte Fallbeispiel anwendbar.
- Aus dieser Vorstellung heraus entsteht Handeln. Dieses Handeln führt – wie in diesem Fall – zu impliziten Vorwürfen. Es könnten aber auch Sonderbehandlungen oder Ähnliches sein.
- Dieses Handeln führt zu Reaktionen. In diesem Fall muss sich die Mutter rechtfertigen, es kann aber auch der Rückzug von Kindern sein, es kann passieren, dass Kinder zu Außenseitern werden.

Der Umgang mit Normen ist aber selbstverständlich nicht allein durch die Erzieherinnen und Erzieher oder anderes professionelles Personal geprägt. Auch die Eltern nehmen Einfluss.

Fallbeispiel

Erik ist fast 5 Jahre alt und hat eine Wahrnehmungsstörung der sensorischen Integration. Deshalb bekommt er heilpädagogische Frühförderung und Ergotherapie. Nun sind neue Kinder in seine Kindergartengruppe gekommen und auf dem Elternabend wurde von der Leitung verkündet, dass es ein Kind gäbe, das eine solche Frühförderung bekommt und deshalb andere Fachkräfte in der Kindertagesstätte erscheinen würden. Eine der neuen Mütter verlangt jetzt zu erfahren, um welches Kind es sich handelt, da sie nicht möchte, dass ihr Kind sich mit solchen Kindern verabredet und auch im Kindergartenalltag bitte eine Trennung zu erfolgen habe.

Für das Personal der Kindertagesstätte stellt sich die Frage, wie sie mit solchen Forderungen umgehen. Im besten Fall gibt es klare Regeln, wie mit Elternwünschen zur Trennung von unterschiedlichen Kindern umgegangen wird (wann sie als nicht zumutbar abgelehnt werden). Aber es dürfte davon auszugehen sein, dass solche Elternwünsche eher aktuell entschieden werden, zumal wenn sie sich nicht ganz so klar als offensichtlich unbegründet erweisen. Unabhängig von dieser Entscheidung bleibt aber der Elternwille, dass sich die eigenen Kinder nicht mit anderen Kindern verabreden sollen. Hierauf hat die Kindertagesstätte keinen Einfluss, eine solche Entscheidung seitens der Eltern hat dann aber Auswirkungen auf das Miteinander der Kinder.

Wie gehen die Kinder untereinander mit Differenz um?

„Meike will nicht neben Joshua sitzen und sagt: „Der ist schwarz!“ Timo und Haldun finden, Frauen können keine Piraten sein und werfen die Frauen-Figuren vom Spiel-Piratenschiff. Jasmin und Lennart lassen Mariam nicht mithüpfen: ‚lilii, du bist fett!‘

Solche Beobachtungen machen wir in Gruppen von 3-5-jährigen Kindern. Die Kinder äußern Unbehagen gegenüber bestimmten Besonderheiten im Aussehen anderer Kinder, hier gegenüber dunkler Hautfarbe und Dicksein. Sie korrigieren mit Entschiedenheit bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften als unangemessen für Frauen und drücken damit aus, dass sie feste Vorstellungen davon haben, was Männer und was Frauen tun. Haben sie bereits Vorurteile? Eltern und ErzieherInnen wundern sich, haben sie sich doch bemüht, keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, zwischen Schwarzen und Weißen zu machen. Immer habe man zeigen wollen, dass es unerheblich sei, ob ein Kind klein oder groß, dick oder dünn, dunkel oder hell ist. Dass man alle Kinder gleich gern habe...“ (Wagner 2001, 1).

So beschreibt Petra Wagner Erfahrungen, die sie und MitarbeiterInnen in Kindertagesstätten gemacht haben. Sie veranschaulicht plastisch, wie Kinder sich und andere wahrnehmen und wie sie mit Differenz umgehen. „Sobald Kinder unterscheiden können, erfahren sie auch, dass Unterschiede bewertet werden. Zunächst bezieht sich dieses auf äußere Unterschiede, auf körperliche Merkmale oder Merkmale des Aussehens.“ (Wagner 2001, 2).

In diesem Umgang mit Unterschieden können Kinder sehr verletzend sein und sehr schnell andere ausgrenzen. Es ist Teil der kindlichen Entwicklung aus der Beobachtung der Umwelt, den empfangenen Botschaften von Bezugspersonen eine eigene Sicht der Welt zu konstruieren. Hierfür eignen sich Vergleiche mit anderen hervorragend. Ich bin Mädchen, ich bin Junge, ich bin schwarz, ich bin weiß, sind nur einige Kategorien,

die ihnen für diese Unterscheidung angeboten werden. Es ließen sich für alle oben genannten Merkmale Kategorien benennen. Mit der Wahrnehmung von Unterschieden, die zunächst keine anderen sind als die Feststellung, es ist draußen hell/dunkel geht aber schnell eine Bewertung der Unterschiede einher. Erst mit der Bewertung bzw. Abwertung von etwas, das anders ist, beginnt die Diskriminierung. Die Bewertung wird geprägt durch die Erfahrungen und Botschaften der Eltern, der Freundinnen und Freunde und eben auch der Erzieherinnen und Erzieher. Deshalb bedeutet es für Letztere eine immense Aufgabe, einen sensiblen Umgang mit Unterschieden zu fördern. Hierbei kommt es sowohl darauf an, den Umgang der Kinder untereinander aufzugreifen, ihnen aber vor allem genügend Anlässe zu geben, die negative Bewertung von Unterschieden abzulegen.

Thematisierung von Differenz in Materialien

Einen wichtigen Faktor bei der Sensibilisierung für einen nicht bewertenden Umgang mit Unterschieden macht das eingesetzte pädagogische Material aus. Welche Arten von Büchern werden angeboten, welches Spielmaterial steht zur Verfügung, welche Hautfarbe haben Puppen oder Spielfiguren?

Es gibt eine lange Diskussion über die Thematisierung von Geschlechterrollen, kulturellen Zuschreibungen von Menschen mit Migrationshintergrund, Familienkonstellationen, Personen mit Behinderungen usw.

Das Projekt „Kinderwelten“ hat eine Liste von Buchempfehlungen zusammen gestellt, die ein vorurteilsbewusstes Lesen ermöglichen. Diese Liste ist nach folgenden Kriterien zusammengestellt. Die Bücher sollen:

- Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen die Möglichkeit geben, sich identifizieren zu können,
- sie anregen, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten zu erfahren,
- Kindern helfen, ihren „Gefühls-Wortschatz“ zu erweitern,
- keine stereotypen und diskriminierenden Abbildungen oder Inhalte enthalten,
- anregen, kritisch über Vorurteile und Diskriminierungen nachzudenken und
- Beispiele enthalten, die Mut machen, sich gegen Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten zu wehren.

Aber nicht erst mit Büchern fängt der differenzsensible Umgang mit Materialien in der Kindertagesstätte an. Das Projekt „ErWachsen in Vielfalt“ hat in seinen vielen Workshops in Kindertagesstätten immer wieder für Verblüffung gesorgt, wenn sie die Farbe von Buntstiften thematisiert haben. Für fast alle Kinder ist die Stiftfarbe „Hautfarben“ ein Begriff und sie wird fast nie hinterfragt. Dabei handelt es sich hierbei um eine der offensichtlichsten ethnozentrischen Zuschreibungen. In den meisten Kindertageseinrichtungen wird es diverse Beispiele geben, dass „hautfarben“ nicht gleich zu setzen ist mit Schweinchenrosa, sondern dass Kinder mit ganz unterschiedlichen Hautfarben vertreten sind. Trotzdem halten sich diese oder andere Begriffe hartnäckig.

Es sollte deutlich geworden sein, dass Diskriminierung in der Kindertagesstätte nicht bei der Frage des Zugangs endet. Dieser stellt für etliche Kinder eine deutliche Hemm-

schwelle dar, aber der Umgang mit Normen und denjenigen, die bestimmten Normen nicht entsprechen, zieht sich durch den gesamten Alltag der Einrichtungen.

Kinder entwickeln sich, erkennen ihr eigenes Ich, nehmen Unterschiede wahr. Wenn es den Erzieherinnen und Erziehern in der Kindertageseinrichtung nicht gelingt, diese wahrnehmbaren Unterschiede auf eine Art und Weise zu thematisieren, die „Anderssein“ als etwas Normales darstellt, sind Diskriminierungen vorprogrammiert. Es muss versucht werden, alle Kinder in ihrer Ich-Identität zu bestärken und ihnen Anknüpfungspunkte zu bieten, so zu sein, wie sie gerne sein wollen, denn:

„Kinder in ihrer Identität stärken heißt Bildungsprozesse ermöglichen. Bildungs-Benachteiligung beginnt früh: Wenn Kinder im Kindergarten nichts finden, woran sie mit ihren Vorerfahrungen anknüpfen können, bleiben sie passiv. Bekommen sie die Botschaft, ihre häusliche Kultur sei „unnormale“ oder nicht wichtig, so sind sie verunsichert und gehemmt und können ihre Fähigkeiten kaum zeigen. Sie können vom Bildungsangebot des Kindergartens kaum profitieren. Und bleiben hinter ihren Möglichkeiten, was das Lernen angeht.

Werden Kinder bestärkt in dem, wer sie sind und was sie mitbringen, so werden sie eher aktiv. Erleben sie Respekt und Zustimmung auch für ihre Familie und für ihre Familienkultur, so können sie eine Verbindung zwischen sich und der Lernumgebung Kindergarten herstellen und beteiligen sich selbstsicher am Geschehen. Werden Kinder in ihrer Ich- und Bezugsgruppen-Identität gestärkt, so können sie besser lernen!“ (Wagner 2005, 4).

3. Grundschule

Die Grundschule stellt für alle Kinder den ersten Schritt in ein offiziell leistungsbewertendes System dar. Waren sie in den Kindertagesstätten zum Lernen, zum Experimentieren, zum Erleben von Interaktion mit anderen, wechseln sie nun in ein System, in dem sie auch lernen sollen, in dem aber die Leistung mit Zensuren bewertet wird. Die Grundschule soll die Weichen für eine Beschulung nach Leistungsstärke stellen, für das mehrgliedrige Schulsystem. Damit ist die Grundschule eine der zentralen Weichen für die weitere Entwicklung der Kinder und muss deshalb besonders kritisch unter dem Aspekt von Diskriminierung betrachtet werden. Gelingt es, der Vielfalt der Kinder so gerecht zu werden, dass ihnen keine Chancen auf ihre Zukunftsentwicklung verbaut werden? Gelingt es, ein Lernumfeld zu schaffen, das den unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern gerecht wird?

Wenn das Themenfeld Grundschule unter dem Gesichtspunkt von Diskriminierung kritisch betrachtet werden soll, dann ist es auch hier wichtig, beim Zugang zu beginnen. Wer wird überhaupt in der Grundschule aufgenommen? Würde eine Straßenumfrage gestartet, würden wahrscheinlich alle Befragten antworten: „Alle, wieso?“ Bei genauerer Betrachtung ist dem nicht so, dazu aber weiter hinten mehr. Bevor die Schule losgeht, stehen die Einschulungstests an, nicht nur die Einschulungsuntersuchungen beim Gesundheitsamt, sondern die Tests zur Sprachstandsfeststellung, die Grundlage für die Empfehlung sind, wer vor dem Beginn des Schulbesuchs Deutschförderung in Anspruch nehmen sollte und wer nicht.

Einschulungstests

„Im Saarland wird bei der Einschulungsuntersuchung – im Jahr vor der Einschulung – der individuelle Sprachstand der Kinder von den LehrerInnen der zuständigen Grundschule anhand der Beobachtung der Kinder eingeschätzt.“ (Dietz/Lisker 2008, 23).

Für diese Untersuchungen werden Materialien eingesetzt, die den Lehrkräften ermöglichen sollen, eine Einschätzung abzugeben, ob die Sprachkenntnisse ausreichen werden, um dem Grundschulunterricht zu folgen.

Den Kindern, bei denen die Einschätzung negativ ausfällt, wird noch im Kindergarten Sprachförderung angeboten. Im Saarland wird mittlerweile das Programm „Früh Deutsch lernen“ flächendeckend umgesetzt. Die Kinder mit sprachlichem Förderbedarf werden im letzten Halbjahr vor und ersten Halbjahr nach der Einschulung an den Schulen in der deutschen Sprache gefördert.

Wer jemals an einer solchen Einschulungsuntersuchung teilgenommen hat, weiß, wie schwierig die Aufgabe der Lehrkräfte ist, auf der Grundlage eines solchen Test eine Einschätzung vorzunehmen. Für Kinder ist dies in der Regel eine der ersten Prüfungssituationen vor fremden Personen. Auch wenn die Lehrkräfte den Kindern sehr zugewandt sind, haben insbesondere schüchterne Kinder erhebliche Schwierigkeiten, überhaupt ein Wort heraus zu bekommen. Dies heißt nicht unbedingt, dass die Kinder nicht ausreichend sprechen können, sondern viel mehr, dass sie es in dieser ungewohnten Situation nicht zeigen können. Lehrkräfte sind dann auf andere Indizien angewiesen, um eine entsprechende Empfehlung auszusprechen. Hier wirken dann sofort Zuschreibungen, die z.B. zu einem bestimmten Bildungsstand der Eltern gemacht werden. Mitunter werden Kinder mit Migrationshintergrund auch grundsätzlich für das Sprachförderprogramm empfohlen.

Um diese Schwierigkeiten beim Einschätzen der Sprachfähigkeiten zu vermindern, sind die Versuche, die in der obigen Anmerkung erwähnten Sprachtests schon in Kooperation mit dem Kindergarten durchzuführen, sehr zu begrüßen.

Zu der Frage, wie viele Kinder mit Migrationshintergrund ohne Empfehlung für Sprachförderung aus der Einschulungsuntersuchung heraus gehen, liegen leider keine Zahlen vor.

Zu der grundsätzlichen Problematik im Spannungsverhältnis des Erfordernisses von Sprachkenntnissen und Ausgrenzung aufgrund angeblich mangelnder Sprachkenntnisse sagt die Leiterin des Zuwanderungs- und Integrationsbüro der Stadt Saarbrücken:

„Es wird ja oft gesagt: ‚Das wichtigste bei der Integration ist die Sprache!‘ Und wenn von Sprache die Rede ist, wird implizit die deutsche Sprache verstanden. Als gäbe es nur Deutsch als Sprache und alles andere ist keine Sprache. Um dies nochmals klar zu machen: Wenn wir von Sprache sprechen, sind das schon möglicherweise verschiedene Sprachen. Deshalb wollen wir ja ein Sprachförderkonzept für die Kindergärten – denn es ist evident: hier geht es um Chancengleichheit. Das eine schließt das andere ja nicht aus. Die Kinder müssen gut Deutsch lernen, das steht völlig außer Zweifel. Nur darf eben nicht der Umkehrschluss gezogen werden, dass man nicht teilhaben darf, wenn man es nicht beherrscht.“

Es genügt ein Blick nach Frankreich. Das Thema Französisch lernen ist dort längst nicht so relevant. Natürlich, viele stammen aus frankophonen Ländern, aber auch für diejenigen, die aus anderen Ländern kommen gilt: Es war nie ein derartiges Tabu, diesen Menschen Französisch beizubringen. Und jetzt noch mal zurück nach Deutschland: Wie lange haben wir dafür gekämpft, dass wir Leute überhaupt in Deutschkurse aufnehmen durften! (...) Das ist im Grunde eine Diskussion, die von den eigentlichen Themen ablenkt. (...) Im Moment ist überdeutlich, dass solche diskriminierenden Diskurse – wie die aufgrund der Sprache – erlaubt sind, salonfähig sind.“

Zugang

Wenn der Einschulungstest absolviert ist und die Einschulung in die Grundschule ansteht, bleibt die Frage, wer die Regelschule besuchen kann und wer nicht. Insbesondere Kinder mit Behinderungen werden nach wie vor häufig in Förderschulen beschult, die Möglichkeiten einer gemeinsamen Beschulung sind nur selten gegeben. Leider liegen dem Landesamt für Statistik nach eigenen Angaben keine Zahlen zur Anzahl der Kinder mit Behinderungen in der Regelbeschulung vor. Häufigste Argumente gegen eine gemeinsame Beschulung sind Befürchtungen von pädagogischen Fachkräften hinsichtlich eines zu großen Aufwandes, wenn entweder die kognitiven Fähigkeiten beeinträchtigt sind oder wenn eine persönliche Assistenz während des Unterrichtes anwesend sein muss. Auch die angebliche Unzumutbarkeit, behindertengerechte Toiletten und Aufgänge einzurichten, wird als Argument ins Feld geführt.

Das Saarland plant für das Schuljahr 2012/2013, einen Modellversuch „die inklusive Schule“ zu starten. Bildungsminister Kessler verspricht

„Auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention werden wir die saarländischen Regelschulen stärker für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung öffnen. Demnach müssen wir die Schulen strukturell so verändern, dass sie der Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Die Pilotschulen besitzen den Auftrag, Förderkonzepte eines individualisierten Unterrichts und einer inklusiven Förderung zu erarbeiten und zu erproben, wodurch ein schrittweiser Ausbau des inklusiven Bildungssystems im Saarland systematisch vorbereitet wird. An den elf Pilotschulen werden die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Behinderungen unterrichtet.“ (Saarland 2011).

Dieser Modellversuch nimmt systematisch Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention, die in den nächsten Jahren zu deutlich mehr inklusiven Angeboten in der Bildung führen wird. Implizit wird durch sie deutlich, dass der bisherige Status Quo einer Beschulung von Kindern mit Behinderungen in Förderschulen eine Diskriminierung darstellt.

Dieser Modellversuch, zu Beginn des Schuljahres 2011/2012 vorgestellt, stellt ein schönes Beispiel dafür dar, dass wir in den nächsten Jahren eine Veränderung der Diskussion über Diskriminierung erwarten dürfen, nicht allein bezogen auf den Umgang mit Menschen mit „Behinderungen“. Die UN-Konvention basiert auf einem anderen Verständnis, als bislang bekannt. Sie geht von der Erkenntnis aus, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichbe-

rechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.“ (UN-Behindertenkonvention , Präambel (e)).

Heiner Bielefeldt sagt hierzu: „Behinderung wird in dieser Definition, um es in der Sprache der modernen Sozialwissenschaften auszudrücken, als eine gesellschaftliche Konstruktion verstanden.“ (Bielefeldt 2009, 8). In der Konvention wird unterschieden zwischen der tatsächlichen Einschränkung („Impairment“) und dem Begriff der Behinderung. Letzterer stellt dar, wie die Gesellschaft mit vorhandenen physischen oder psychischen Einschränkungen umgeht. Jeder Umgang der Gesellschaft, der Menschen mit Beeinträchtigungen ein selbstbestimmtes Leben unmöglich macht, gilt als Diskriminierung. Alle ratifizierenden Staaten müssen Vorsorge dafür treffen, dass eine solche Form von Diskriminierung nicht stattfindet. Das bedeutet für die Grundschulen, dass die Begründung, die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen sei aus technischen Gründen nicht machbar, eine Form der Diskriminierung darstellt, weil der Staat damit seiner Verpflichtung nicht nachkommt, allen Menschen das Recht auf Selbstbestimmung zu gewähren. In Zukunft wird es sehr viel selbstverständlicher werden müssen, eine gemeinsame, eine inklusive Beschulung zu ermöglichen.

Nach Auskunft des Landesamtes für Statistik sind im Schuljahr 2010/11 noch 77 Schülerinnen und Schüler in die erste Klasse einer Förderschule eingeschult worden, hierunter ein ausländisches Kind. Verglichen mit den 31.305 Grundschülerinnen und -schülern insgesamt (also ca. 7500 in der ersten Klasse) erscheint dies nicht viel. An dieser Stelle ist kein Urteil darüber möglich, ob der Besuch der Förderschule die eigene Wahl gewesen ist oder nicht, wichtig bleibt die Feststellung, dass der angestrebte Zustand einer der UN-Konvention entsprechenden freien Wahl, wo Kinder beschult werden sollen, völlig unabhängig von der Frage möglicher Beeinträchtigungen, derzeit noch nicht gegeben ist. Die Bundesregierung geht im Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention davon aus, dass „in der Praxis (...) im Schuljahr 2009/2010 jedoch knapp 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland in Förderschulen unterrichtet (wurden).“ (BMAS 2011: 48). Dass es sich hierbei nicht unbedingt um Förderbedarf aufgrund körperlicher oder geistiger Beeinträchtigungen handeln muss, zeigt sich, wenn die Verbindung zu den vorher angesprochenen Einschulungstests gezogen wird. Auch die nicht ausreichende Beherrschung der deutschen Sprache kann Grund für eine Beschulung in der Förderschule sein. Das folgende Beispiel demonstriert dies an einem Fall, bei dem es nicht um die Einschulung zu Beginn der Grundschule geht, sondern um einen Späteinstieg.

Fallbeispiel

Jana kommt aus Bulgarien. Sie hat einen 10 jährigen Sohn, der bisher in Bulgarien zur Schule gegangen ist. Jetzt hat Jana einen Studienplatz in Deutschland gefunden und möchte, dass ihr Sohn auch hier im kommenden Jahr im Gymnasium eingeschult wird. Ihr Sohn spricht neben Bulgarisch auch Englisch und hat auch schon etwas Deutsch an der bulgarischen Schule gelernt. Damit sich der Junge besser eingewöhnen kann, geht er die letzten 3 Monate vor den Sommerferien auf die örtliche Grundschule in Deutschland. Bereits nach einer Woche in der neuen Schule bestellt die Klassenlehrerin Jana zum Gespräch und erklärt ihr, dass ihr Sohn besser eine Förderklasse besuchen sollte, denn er spreche ja kaum Deutsch.

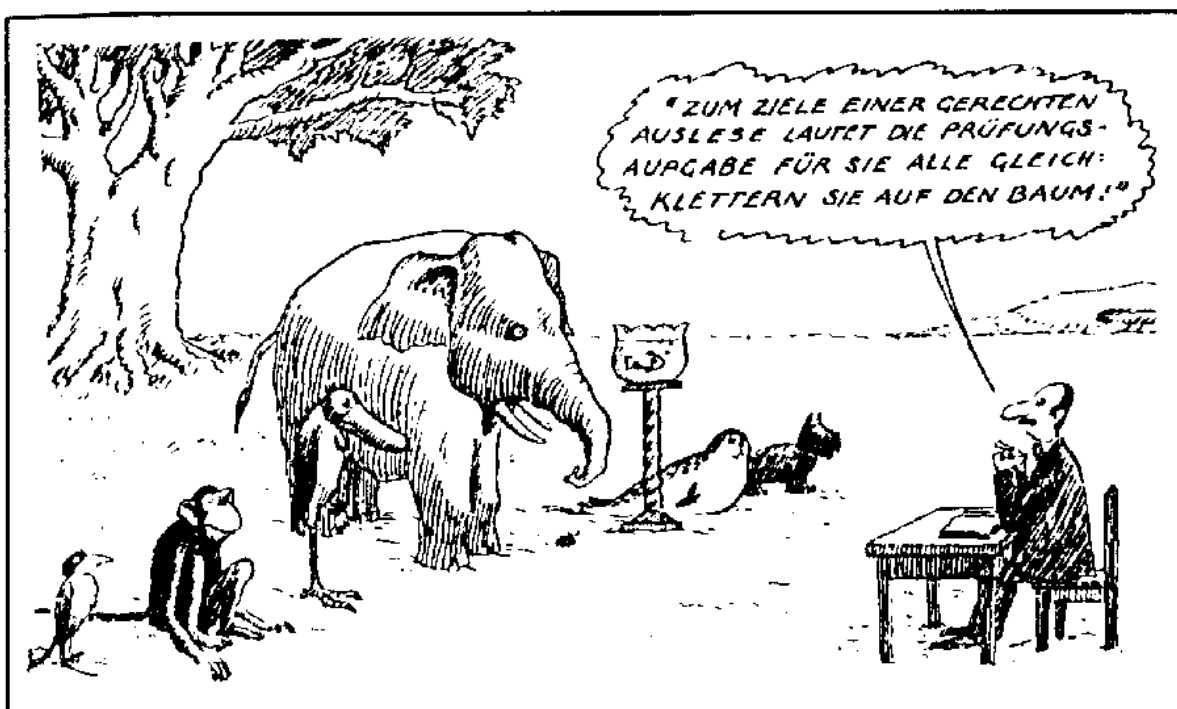
Unabhängig davon, was in den letzten drei Monaten der vierten Klasse noch möglich ist, muss es für ein Schulsystem, das nicht diskriminieren möchte, der Anspruch sein, auch den Kindern ausreichend Deutschkenntnisse zu vermitteln, die diese noch nicht besitzen. Wie gut oder schlecht das im Saarland passiert, kann im Endeffekt nicht beurteilt werden, solange es aber Beispiele gibt, in denen Schülerinnen und Schüler wegen irgendwelcher Beeinträchtigungen, seien es körperliche, geistige oder sprachliche, nicht in der Regelschule beschult werden können, bleibt Handlungsbedarf.

Wie gehen Lehrkräfte mit Differenz um?

In der Grundschule stellt sich ähnlich wie in den Kindertagesstätten die Frage, wie das pädagogische Personal Differenz wahrnimmt und mit dieser umgeht. Lehrkräfte sind in vielfältiger Form mit Differenz konfrontiert: Mädchen und Jungen, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, Kinder mit und ohne Einschränkungen, unterschiedliche Unterstützung von den Eltern, sozialer Status, unterschiedliche Lernstände, die Einen können schon Lesen, Schreiben und Rechnen, wenn sie in die Schule kommen, die Anderen noch gar nicht, verschiedene Religionen, Geschwisterkinder und Einzelkinder, usw., usw. Mit dieser Vielfalt müssen die Lehrkräfte vor dem Hintergrund umgehen, spätestens am Ende der vierten Klasse alle Kinder an einem einheitlichen Bewertungsraster zu messen.

Früher konnte von einer Pädagogik ausgegangen werden, die getreu dem Motto, „alle haben die gleichen Chancen, denn alle bekommen die gleiche Aufgabe“, analog zu dem bekannten Cartoon in Abbildung 1 agierte.

Abbildung 1: Chancengleichheit für Tiere (Karikatur von H. Traxler aus der Zeitschrift „betrifft erziehung“, 1975)



Es wäre falsch, davon auszugehen, dass dieser Ansatz ungefiltert nach wie vor den Zustand des Umgangs mit Differenz in der Grundschule beschreiben würde. Zu groß sind die Anstrengungen, Förderinstrumente anzubieten, lernziendifferenzierten Unterricht zu entwickeln und umzusetzen. Aber im Endeffekt kommt Schule in der derzeitigen Verfassung nicht umhin, am Ende des Tages doch die gleiche Aufgabe zu stellen und das Prüfungsergebnis zu bewerten. Nun muss man nicht davon ausgehen, dass Kinder in ihren Fähigkeiten so unterschiedlich sind wie Elefant und Affe bei der Aufgabe, auf einen Baum zu klettern. Aber die Vielfalt an Talenten und Fähigkeiten ist immens und nicht alle werden in der Schule gebraucht und sind kompatibel zum Schulalltag. Wie Schule und die in ihr arbeitenden Lehrkräfte damit umgehen, ist die Frage, der nachgegangen werden muss, wenn über Diskriminierung gesprochen wird.

Die Merkmale von Differenz und damit mögliche Merkmale von Diskriminierung sind – wie oben gesagt – vielfältig, sie können im Kontext Grundschule aber grundsätzlich in zwei verschiedenen Richtungen diskriminierend wirken. Zum einen persönlich ausgrenzend, wenn Zuschreibungen und Wertungen zu bestimmten Rollen als kränkend oder verletzend wahrgenommen werden, zum anderen strukturell benachteiligend, wenn bestimmte Merkmale zu einer Inkompatibilität mit dem Schulalltag führen. Was ist damit gemeint?

Inkompatibilität mit dem Schulalltag

Eine der wesentlichen Voraussetzungen, auf die Schule in Deutschland aufbaut, ist die Mitwirkung des Elternhauses bei der Unterstützung in der Schule. Zum einen wenn es um die Unterstützung beim Lernen geht, zum anderen bei der Bereitstellung oder dem Besorgen von Materialien, die in der Schule benötigt werden.

Fallbeispiel

Julia (10) und Emil (8) besuchen in einem Vorort von Saarbrücken die Grundschule und einen Hort. Immer wieder kommt es vor, dass beide mit Aufträgen der Lehrerinnen und Lehrer nach Hause kommen, bestimmte Materialien bis zum nächsten Tag mit in die Schule zu bringen. Als die Mutter die Lehrkräfte bittet, diese Aufträge nicht so kurzfristig zu erteilen, da es ihr als alleinerziehender berufstätigen Mutter nicht immer möglich sei, am selben Abend noch in die Stadt und das dortige Bastelgeschäft zu fahren, stößt sie bei den Lehrkräften auf Unverständnis.

Dieses Beispiel steht stellvertretend für ein Bündel von möglichen Beispielen, wie die Familienvorstellung von nachmittags verfügbaren Eltern, die die Kinder in unterschiedlichen Funktionen bei der Bewältigung von Schule unterstützen, nach wie vor als Normalzustand angesehen wird. Hier sind Kinder von Alleinerziehenden, wie im Fallbeispiel, Kinder von Eltern, die beide arbeiten müssen oder wollen, aber auch Kinder von Eltern, die zwar Zeit hätten, aber nicht in der Lage sind ihre Kinder adäquat zu unterstützen, von Beginn der Schullaufbahn an in einer schlechteren Position.

Für Kinder aus diesen Familien bringt dies sehr schnell Misserfolgserlebnisse oder Erlebnisse des „Sich-Anders-Fühlens“ mit sich. Um bei dem Beispiel mit dem Einkaufen

zu bleiben: Es ist nicht schwer vorstellbar, wie sich Julia und Emil aus diesem Beispiel fühlen, wenn sie zum dritten Mal die geforderten Materialien nicht am nächsten Tag mitbringen. Sie werden sich schlecht fühlen, sie werden vielleicht anfangen zu denken: „Warum müssen wir eigentlich eine Mutter haben, die immer so lange arbeiten geht?“ Sie werden die Sorge haben, dass sie jetzt unter besonderer Beobachtung der Lehrkräfte stehen. So oder so ähnlich passiert es jeden Tag, auch in saarländischen Schulen. Das alles wegen mitzubringender Materialien. Wenn nun auch noch vorausgesetzt wird, dass Eltern die Kinder intellektuell unterstützen, das heißt, mit ihnen lernen um dem Lernpensum gerecht zu werden, dann würde das in den Familien, in denen keines der Elternteile die ausreichende Bildung mitbringt, schnell zu einem Leistungsnachteil führen, den die Kinder kaum wettmachen können. Schule, die aus diesen Formen von Differenz keinen Nachteil für die Kinder entstehen lassen möchte, sollte hier Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Kinder auch ohne Unterstützung der Eltern in der Lage sind, allen Anforderungen von Schule gerecht zu werden, nicht nur den Mindestanforderungen, sondern den Anforderungen, um gute Leistungen in der Schule erbringen zu können.

Ein anderes Beispiel für Inkompatibilität von Schulalltag und familiärer Realität ist der Religionsunterricht.

Das saarländische Schulordnungsgesetz sieht konfessionsgebundenen Religionsunterricht vor.

„§ 15 Religiöse Minderheit

(1) Beträgt in einer Klassenstufe einer öffentlichen Schule die Zahl einer religiösen Minderheit mindestens 5, so soll für diese Religionsunterricht eingerichtet werden. Unter den gleichen Voraussetzungen soll für Schüler ab Klassenstufe 9, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen, Unterricht in allgemeiner Ethik erteilt werden. Die Teilnahme an diesem Unterricht ist Pflicht.

(2) Wird für eine religiöse Minderheit von weniger als 5 Schülern Religionsunterricht eingerichtet, so hat der Schulträger den Unterrichtsraum unentgeltlich zur Verfügung zu stellen.“

Hier führen die Vorschriften dazu, dass Kinder, die anderen Konfessionen angehören und nicht mit mindestens vier anderen Kindern gleicher Konfession zusammen zur Schule gehen, keinen Religionsunterricht erhalten und so keinen Unterricht erhalten, während die anderen Kinder unterrichtet werden. In der Praxis dürften sie zwar die Möglichkeit haben, den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht zu besuchen oder das Angebot bekommen, Förderangebote wahr zu nehmen, nichtsdestotrotz bleibt es eine Erfahrung des Andersseins, die leicht als Ausgrenzung wahrgenommen werden kann.

Eine andere Diskussion, die ebenfalls hier zu dem Aspekt der Inkompatibilität mit dem Schulalltag passen könnte, ist die Geschlechtsspezifität. Immer häufiger wird beklagt, dass die Lehrkräfte in den Grundschulen fast ausschließlich weiblich seien. Dies würde dazu führen, dass auch der Unterrichtsstil auf Mädchen zugeschnitten sei und deshalb Jungen tendenziell benachteiligen würde.

In der Dokumentation "Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen" wird konstatiert:

„Im Zusammenhang mit Jungen und Schule wird aktuell über fehlende männliche Vorbilder und insbesondere fehlende männliche Lehrer unter dem Schlagwort der ‚Feminisierung von Schule‘ diskutiert (z.B. Diefenbach/Klein 2002; Preuss-Lausitz 2005; Rose/Schmauch 2005). Die Feminisierung der Schule wird sowohl in der Überrepräsentierung von Frauen im Lehrberuf, als auch in einer veränderten Schulkultur gesehen: ‚Sie [die Lehrerinnen, JB] prägen die Schulkultur; möglicherweise erwarten und prämiieren sie solche Verhaltensweisen, die Mädchen im Rahmen ihrer Sozialisation einüben, Jungen aber nicht (in demselben Maß)‘ (Diefenbach/Klein 2002: 950)“. (Budde 2008, 48).

Diese Diskussion ist allerdings höchst umstritten, denn die Unterschiede in den Leistungen zwischen Jungen und Mädchen sind auch in weiterführenden Schulen präsent, dort unterrichten aber sehr viel mehr Männer als noch in der Grundschule (vgl. Mateos 2010 oder Helbig 2010).

In der Regel wird jedoch konstatiert, dass Mädchen in der Grundschule eine höhere Lesekompetenz haben, die es ihnen erleichtert, mit den Anforderungen der Grundschule umzugehen (vgl. GEW 2007, 12). Ob Schule in der Lage sein kann oder muss, diese Lesekompetenz anzugleichen, ist sicherlich Stoff für etliche Debatten, weil diese in erheblichem Maß auch von der Lust am Lesen neben der Schule beeinflusst ist, welche bei Mädchen als höher angenommen wird. Ziel sollte es aber in jedem Fall sein, genau diese Lust am Lesen unabhängig vom Geschlecht zu fördern.

Die Lehrkräfte sind für all diese Phänomene nur bedingt selbst verantwortlich, weil die Strukturen, in denen Schule stattfindet in erheblichem Maße Vorgaben geben, die diskriminierend wirken können. Die Lehrkräfte selbst sollten sich aber hinterfragen, wie sie eigene Annahmen über die Kinder, die sie unterrichten, als gegeben hinnehmen oder wo sie nicht doch Möglichkeiten haben, die Kinder so zu fördern, dass diese unabhängig von sozialem Status, Geschlecht, Religion, körperlichen oder psychischen Einschränkungen ihre Potenziale entfalten können.

Persönliche Ausgrenzung

Die zweite Dimension von Diskriminierung, die im Blick behalten werden muss, ähnelt noch in sehr viel stärkerem Maße den schon für den Bereich Kindertagesstätten beschriebenen Szenarien. Durch bewusste oder unbewusste Zuschreibungen zu bestimmten Merkmalen und damit verbundenen Wertungen erfahren Kinder Ausgrenzung.

„Du benimmst Dich jetzt aber gar nicht wie ein Mädchen!“ oder „Tu nicht so wie ein Mädchen!“, sind wahrscheinlich einige der gebräuchlichsten Aussprüche, die deutlich machen, wie Vorstellungen darüber wie ein Mädchen bzw. ein Junge sein sollte, wirken. Die gleichen Vorstellungen gibt es darüber, wie eine Familie zu sein hat, wie Muslime sind, wie Kinder mit Einschränkungen sind usw. Diejenigen, die diesen Vorstellungen, diesen Stereotypen nicht entsprechen, können entweder bewusst zum Ziel von Ausgrenzung werden oder sich durch das Hören von gar nicht als bewusst ausgrenzend gemeinten Zuschreibungen ausgegrenzt fühlen.

Fallbeispiel

Max, ein Erstklässler, der nach der Schule den angeschlossenen Hort besucht, weigert sich in den ersten Wochen seiner Schullaufbahn im Hort Hausaufgaben zu machen. Auf die Frage hin, warum er denn dort keine Aufgaben erledigen wolle, antwortet er: „Unsere Lehrerin sagt aber immer, dass wir das zu Hause machen sollen.“

Dieses Fallbeispiel steht eher für die ganz unbewusste Vermittlung von Vorstellungen. Der Ausspruch der Lehrerin hat mit Sicherheit nicht das Ziel, irgendjemand auszugrenzen. Aber Max versteht ihn so, dass er die Hausaufgaben nicht im Hort machen darf, sondern wirklich erst Zu Hause. Dabei wird die Lehrerin voraussichtlich einfach nur nicht an die Kinder im Hort gedacht haben, sondern wird in ihrer Aussage von ihrem Bild geleitet, dass die Kinder nach der Schule nach Hause zu mindestens einem ihrer Elternteile, in der Regel der Mutter, gehen. Max, der den Hort besucht, will, um diesem Bild zu entsprechen, lieber noch nach dem Hort die Hausaufgaben machen, als gegen die Vorgaben der Lehrerin zu verstoßen.

Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Differenz

Ähnlich wie für die Kindertagesstätten beschrieben, gilt auch für die Schule, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst miteinander vergleichen und auch von anderen abgrenzen. Beim Kontakt zu anderen steht oft nicht die Neugier auf etwas Neues im Vordergrund, sondern der Wunsch, Gleichgesinnte bzw. Mitschülerinnen und Mitschüler, die ähnlich sind, wie jemand selbst, um sich zu scharen. Es wird als Katastrophe angesehen, wenn die Lehrkräfte neue Sitzordnungen vorgeben und man plötzlich neben dem Außenseiter oder der Außenseiterin sitzen muss, neue Freundschaften werden gefunden, indem Gemeinsamkeiten entdeckt werden. Dies ist alles völlig normal und nicht schlimm. Bedenklich wird es, wenn jemand aufgrund eines tatsächlichen oder eines zugeschriebenen Merkmals nicht mehr die Chance bekommt, ebenfalls die Gemeinsamkeiten zu entdecken, sondern gemieden und ausgegrenzt wird. Ebenfalls im Bereich Diskriminierung anzusiedeln sind Beschimpfungen auf der Basis von negativen Zuschreibungen von anderen „Du bist ja behindert“, „Spasti“, „Mädchen“ o.ä. sind dann geläufige Begriffe, um andere zu beleidigen. Beleidigungen, die oft als nicht ernst gemeint abgetan werden, die aber die Beteiligten verletzen und vor allem diejenigen, die den Merkmalen entsprechen, die als Beleidigungen benutzt werden, abwerten.

Sowohl Lehrkräften als auch Mitschülerinnen und Mitschülern kommt hier die Aufgabe zu, diese Art der Abwertungen zu thematisieren und zu problematisieren.

Wie sehr der praktizierte Umgang mit Differenz wirken kann, auch wenn sie nicht gegenüber Einzelnen explizit ausgesprochen wird, beschreibt die Leiterin des Zuwanderungs- und Integrationsbüros (ZIB). Sie berichtet von Jugendlichen, die von sich sagen, dass ihre Heimat ein Land ist, das sie in ihrem Leben nicht länger als vier Wochen gesehen haben. Es müsste nur normal sein, wenn sie das Land, die Stadt oder den Stadtteil, in dem sie ihr ganzes Leben verbracht haben, als Heimat ansehen würden. Sie sagt: „Alle, die auch nur im Geringsten nicht der weißen Durchschnittsnorm entsprechen, die fechten solche Dinge mit sich aus.“

Thematisierung von Differenz in Materialien

Genau wie in den Kindertagesstätten stellt sich auch in der Schule die Frage, welche Zuschreibungen in den Lehrbüchern zu finden sind, die die Kinder dazu bringen, unhinterfragt Stereotype aufzunehmen und als gegeben anzunehmen. Familienbilder, Geschlechterrollen, Bilder von Menschen mit Beeinträchtigungen, Geschichten über Migration kommen in den Büchern vor und transportieren Urteile.

Allerdings ist in den letzten Jahren hier eine deutliche Entwicklung zur Sensibilisierung von Schulbuchverlagen zu verzeichnen, insbesondere bei der Darstellung von Geschlechterrollen und von Familienkonstellationen. Deshalb sei an dieser Stelle nur darauf hingewiesen, dass das eingesetzte Material, auch das von Lehrkräften selbst gestaltete Material, immer ein Medium ist, über das Einstellungen und Stereotype subtil transportiert werden und sich im Bewusstsein der Kinder einnisten. Es ist z.B. immer wieder erstaunlich, wie häufig Kinder im Grundschulalter Männer als selbstverständliche Ernährer von Familien verstehen. Es ist hinsichtlich eines positiven Umgangs mit Vielfalt immer auch darauf zu achten, dass die Vielfalt von möglichen Rollenmodellen im Unterricht thematisiert wird und die, die nicht dem Mainstream entsprechen, nicht negativ oder als exotisch bewertet werden.

4. Weiterführende Schulen

Im letzten Teil dieser Broschüre wenden wir uns dem Feld der weiterführenden Schulen zu. Auch hier beginnen wir zunächst mit dem Zugang.

Zugang

Hier hat es im Saarland in den letzten Jahren, nach Antritt der sog. – und inzwischen zurückgetretenen – Jamaika-Koalition, Änderungen gegeben. Gibt es bislang nach dem Verlassen der Grundschule die Möglichkeit, die Kinder auf einer erweiterten Realschule, einer Gesamtschule oder einem Gymnasium anzumelden (oder aber auf einer Förderschule), tritt ab dem Schuljahr 2012/2013 an die Stelle der erweiterten Realschule und der Gesamtschulen die sog. Gemeinschaftsschule. Die Gemeinschaftsschule bietet dann die Möglichkeit, sowohl den Hauptschul-, als auch den mittleren Schulabschluss und das Abitur zu absolvieren. Gemeinschaftsschulen, die keinen eigenen Sek. II-Bereich haben, sollen dann mit einem in der Nähe ansässigen Gymnasium kooperieren.

„Die Gemeinschaftsschule vereint grundsätzlich Elemente aus den beiden Schulformen Erweiterte Realschule und Gesamtschule. So wurden z.B. von der Erweiterten Realschule Elemente der Berufsorientierung wie z.B. der berufsorientierte Schultag übernommen. In der Gemeinschaftsschule gibt es aber keine abschlussbezogenen Klassen mehr wie an der Erweiterten Realschule, wo es ab Klasse 7 einen Hauptschulzweig und einen Realschulzweig gibt. Stattdessen bleibt der Klassenverband erhalten und einige Fächer werden im Kurssystem unterrichtet (Fachleistungsdifferenzierung). Im Unterschied zur Gesamtschule gibt es in der Gemeinschaftsschule kein Sitzenbleiben bis Klasse 8 statt bis Klasse 9.“

Im Saarland ist also schon länger nicht mehr das klassische alte dreigliedrige Schulsystem mit Haupt-, Realschule und Gymnasium plus der Ergänzung der Gesamtschulen in Kraft. Mit der Einführung der Gemeinschaftsschule wird das System auf zwei Regelschulformen beschränkt: das Gymnasium und die Gemeinschaftsschule.

Die Gemeinschaftsschule soll dem Wunsch Rechnung tragen, Schülerinnen und Schüler länger gemeinsam zu unterrichten. Auf der Homepage der saarländischen Landesregierung steht als Begründung für die Gemeinschaftsschule:

„Eltern wünschen sich heute Schulformen, die alle Abschlüsse anbieten und an denen die Schullaufbahn möglichst lange offen bleibt. Im fünften oder sechsten Schuljahr kann man noch keine sichere Abschlussprognose für ein Kind stellen. Deshalb ist eine hohe Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen einer Schulform wichtig. Die Schülerinnen und Schüler werden nach der 6. Klasse nicht in verschiedene Bildungsgänge aufgeteilt, sondern bleiben im Klassenverband. Durch eine Leistungsdifferenzierung in bestimmten Fächern (Kursunterricht) wird in der Regel ab der Klassenstufe 7 auf die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler individuell reagiert.“

In der Gemeinschaftsschule können Schülerinnen und Schüler außerdem in neun Jahren zum Abitur kommen, d.h. hier wird ein Jahr mehr Lernzeit zur Verfügung gestellt. Dies kommt insbesondere langsamer lernenden Kindern entgegen. Hinzu kommt eine verstärkte Berufsorientierung in der Gemeinschaftsschule.“

Noch gibt es aber die erweiterte Realschule und in Einzelfällen auch noch die normale Realschule. Deshalb soll nun ein Blick darauf geworfen werden, wie sich die momentane Verteilung auf die verschiedenen Schulformen gestaltet.

In der folgenden Tabelle sind die Schülerinnen- und Schülerzahlen der fünften Klassen im Saarland aufgeführt.

Die meisten Schülerinnen und Schüler sind demnach auf ein Gymnasium gewechselt (3.537) gefolgt von der Erweiterten Realschule (2.956) und der Gesamtschule (1.833).

Tabelle 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in 5. Klassen im Schuljahr 2010/2011 auf Schulformen, differenziert nach Geschlecht und Nationalität

| Schulform | Schüler insges. | Schüler männl. | Schüler weibl. | Ausländer insges. |
|------------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Realschule | 164 | 41,5% | 58,5% | 2,4% |
| Gymnasien | 3537 | 48,5% | 51,5% | 3,6% |
| Gesamtschule | 1833 | 52,5% | 47,5% | 12,3% |
| Freie Waldorfschule | 119 | 49,6% | 50,4% | 1,7% |
| Erweiterte Realschule | 2956 | 51,8% | 48,2% | 11,0% |
| Gesamt | 8609 | 50,4% | 49,6% | 7,9% |

Quelle: Eigene Anfrage an das Landesamt für Statistik des Saarlandes.

Früher gab es im Saarland, wie auch in den anderen Bundesländern, sog. Schullaufbahnempfehlungen der Schule an die Eltern, welche Schule die Kinder im Anschluss an die Grundschule besuchen sollten. Dieses System war sehr anfällig für mögliche Diskriminierung. Gerade in Fällen, in denen die Schülerinnen und Schüler von den Zensuren im Grenzbereich lagen, in denen für die Empfehlung zwischen zwei Schulformen entschieden werden musste, flossen auch sog. weiche Kriterien, wie die Einschätzung der Lehrkräfte, wem sie z.B. den Besuch eines Gymnasiums zutrauten, wer vielleicht eine ausreichende Unterstützung von der Familie bekommt o.ä. mit in die Formulierung der Empfehlung ein. Hier wird Verantwortung an die Lehrkräfte übertragen, die diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Einschätzungen tragen müssen. Diese sind geprägt von ihren eigenen Haltungen und ihren eigenen Meinungen und Erfahrungen zu dem, was weiterführende Schulen an Anforderungen mit sich bringen. Wenn sie damals also entschieden haben, Kindern mit Migrationshintergrund in Zweifelsfällen seltener eine Empfehlung für ein Gymnasium auszusprechen, kann dies geschehen sein, weil sie die Einschätzung hatten, dass diese, wenn sie nicht ausreichend Unterstützung von den Eltern bekommen können, den Anforderungen nicht gewachsen sein würden. Dies würde aber trotzdem eine Diskriminierung darstellen, allerdings eher eine strukturelle. Denn es würde eine Differenzierung darstellen, die einigen Kindern nur deshalb bessere Chancen eröffnet, weil sie über Eltern verfügen, die sich im deutschen Schulsystem besser auskennen oder die über eine höhere Bildung verfügen, die es ihnen ermöglicht, ihre Kinder länger zu unterstützen.

Aber wie gesagt, diese Laufbahnempfehlung gibt es nicht mehr. Stattdessen gibt es nun ein Beratungsgespräch der Lehrkräfte mit den Eltern, an dessen Ergebnis sich die Eltern nicht zu halten brauchen. Wenn ab dem nächsten Schuljahr die Reform hin zur Gemeinschaftsschule eintritt, brauchen Schülerinnen und Schüler aber für den Besuch eines Gymnasiums wieder eine Empfehlung im Halbjahreszeugnis der vierten Klasse. Wenn diese Empfehlung nicht vorliegt, kann eine Anmeldung an einem Gymnasium nur stattfinden, wenn ein Aufnahmetest absolviert wird.

Ganz unabhängig von Aufnahmeverfahren und Schulempfehlungen wird an der Verteilung auf Schulformen deutlich, dass auch im Saarland deutschlandweit zu beobachtende Trends zu finden sind. Mädchen besuchen häufiger das Gymnasium als Jungen und ausländische Kinder deutlich seltener. Sie sind hingegen bei erweiterter Realschule und Gesamtschule deutlich überrepräsentiert.

Das bedeutet, dass auch hier die strukturelle Diskriminierung deutlich wird, dass das Schulsystem nicht in der Lage ist, unabhängig von äußeren Merkmalen, die Schülerinnen und Schüler nur nach ihren Fähigkeiten zu fördern, so dass sie in einem gleichen Anteil die verschiedenen Schulformen besuchen.

Über den Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in den genannten Schulformen liegen nach Auskunft des Landesamtes für Statistik keine zusammenfassenden Daten für das Saarland vor. Auch für die Anzahl der Förderschülerinnen und -schüler und wie viel ihr Anteil an allen Schülerinnen und Schülern des Jahrgangs ausmacht, gibt es keine Angaben. Lediglich für alle Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen, also inklusive der Grundschule und der Gymnasien im Schuljahr 2008/2009 kann gesagt werden, dass der Anteil bei 3,7% liegt.

Die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf die verschiedenen Schulformen ist auch deshalb von so großem Interesse, weil sie annehmen lässt, dass auf den unterschiedlichen Schulen verschieden hohe Schulabschlüsse erreicht werden, die dann auch den weiteren Bildungsweg bestimmen. Deshalb soll nun in einem zweiten Schritt in den Blick genommen werden, welche Schulabschlüsse im Schuljahr 2010/2011 erworben wurden.

In Tabelle 2 werden nicht alle Schülerinnen und Schüler im Saarland ausgewiesen, das Statistische Amt Saarland hatte ebenfalls noch Angaben zu freien Waldorfschulen und zu den noch verbliebenen einfachen Realschulen gemacht, da es sich hier aber um so geringe Fallzahlen handelt, wurde der Übersichtlichkeit halber an dieser Stelle auf sie verzichtet. Keine Angaben ergab unsere Anfrage hinsichtlich der an Förderschulen erreichten Schulabschlüsse.

Tabelle 2: Abschlüsse an Gymnasien, Gesamtschulen und Erweiterten Realschulen im Schuljahr 2010/2011 differenziert nach Geschlecht und Nationalität

| | | Gymnasien | Gesamtschulen | Erweiterte Realschulen |
|--|------------------------|------------------|----------------------|-------------------------------|
| Ohne Haupt- schulabschluss | Gesamt | 0,03 | 2,1 | 4,1 |
| | Mädchen | 0,0 | 38,5 | 45,1 |
| | Jungen | 100,0 | 61,5 | 54,9 |
| | Deutsch | 0,0 | 84,6 | 78,0 |
| | Ausländer/innen | 100,0 | 15,4 | 22,0 |
| Mit Hauptschul- abschluss | Gesamt | 0,9 | 41,2 | 40,4 |
| | Mädchen | 40,7 | 43,9 | 44,5 |
| | Jungen | 59,3 | 56,1 | 55,5 |
| | Deutsch | 88,9 | 90,6 | 85,6 |
| | Ausländer/innen | 11,1 | 9,4 | 14,4 |
| Mit mittlerem Bildungsab- schluss | Gesamt | 3,8 | 41,7 | 55,4 |
| | Mädchen | 41,6 | 49,5 | 50,4 |
| | Jungen | 58,4 | 50,5 | 49,6 |
| | Deutsch | 97,3 | 93,6 | 91,0 |
| | Ausländer/innen | 2,7 | 6,4 | 9,0 |
| Mit Fachhoch- schulreife | Gesamt | 2,5 | 1,2 | 0 |
| | Mädchen | 48,6 | 59,1 | 0 |
| | Jungen | 51,4 | 40,9 | 0 |
| | Deutsch | 97,3 | 90,9 | 0 |
| | Ausländer/innen | 2,7 | 9,1 | 0 |
| Mit Hochschulreife | Gesamt | 92,7 | 13,8 | 0 |
| | Mädchen | 54,8 | 59,7 | 0 |
| | Jungen | 43,2 | 40,3 | 0 |
| | Deutsch | 97,3 | 94,1 | 0 |
| | Ausländer/innen | 2,7 | 5,9 | 0 |
| Gesamt | Gesamt | 2950 | 1835 | 4179 |
| | Mädchen | 54,4 | 48,5 | 47,8 |
| | Jungen | 45,6 | 51,5 | 52,2 |
| | Deutsch | 97,2 | 92,2 | 88,3 |
| | Ausländer/innen | 2,8 | 7,8 | 11,7 |

Quelle: eigene Anfrage an das Statistische Amt Saarland; eigene Berechnungen.

Von diesen drei Schulformen haben im Schuljahr 2010/2011 8964 Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen. 2.988 von ihnen schließen die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife ab, 96 mit der Fachhochschulreife, 3195 mit dem mittleren Bildungsabschluss, 2472 mit dem Hauptschulabschluss und 213 ohne Hauptschulabschluss. Die Tabelle weist jeweils die Prozentanteile aus, wie viele Schülerinnen und Schüler welcher Schulform welchen Abschluss erreichen. So schaffen 92,7% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das Abitur, 2,5% die Fachhochschulreife usw.

An den Gesamtschulen und den erweiterten Realschulen erwerben 2,1 bzw. 4,1% der Schülerinnen und Schüler keinen Hauptschulabschluss. Unter ihnen sind die ausländischen Schülerinnen und Schüler mit z.B. 22% bei den erweiterten Realschülerinnen und -schülern überrepräsentiert, da sie insgesamt nur 11% der Schülerinnen und Schüler an dieser Schulform ausmachen. Dieser Trend setzt sich über alle Schulformen fort, wenn die anderen Schulabschlüsse betrachtet werden. Je höher der Schulabschluss, desto geringer der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler. Ebenso lässt sich ein abnehmender Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern ablesen, wenn man die Tabelle von rechts nach links liest. Der größte Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern unter den abgehenden Schülerinnen und Schülern findet sich an den erweiterten Realschulen, der niedrigste an den Gymnasien.

Der genau umgekehrte Effekt ist erkennbar, wenn man den Anteil der Mädchen in den Blick nimmt, dieser nimmt zu, je höher die Schulabschlüsse sind und er ist an den Gymnasien am höchsten und an den erweiterten Realschulen am geringsten.

In diese Betrachtung können keine Differenzierungen nach sozialem Status einfließen, ebenso gibt es keine Zahlen über Bildungsabschlüsse von Menschen mit Beeinträchtigungen. Es kann also mit den Zahlen nur sehr indirekt etwas über Diskriminierung gesagt werden. Aber die vorliegenden Zahlen bestätigen bundesweite Trends und auch an ihnen wird deutlich, dass das System Schule offensichtlich nicht in der Lage ist, beispielsweise den Faktor Nationalität bei der Frage von Schulabschlüssen unwichtig werden zu lassen.

Umgang mit Differenz

Die Frage des Umgangs mit Differenz von Lehrkräften und von Schülerinnen und Schülern untereinander spielt selbstverständlich auch an weiterführenden Schulen eine Rolle. Die Prinzipien sind dieselben wie in Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule, weshalb hier nicht noch ein drittes Mal grundsätzlich beleuchtet werden soll, wo die Probleme möglicher Diskriminierung lauern. Es sind vor allem die Themen, bzw. die diskriminierenden Aussagen, die sich ändern, bzw. härter werden. So können Ausgrenzungen aufgrund von noch nicht erlernten Fähigkeiten, wie z.B. Schwimmen erfolgen:

Fallbeispiel

Johannes hat Angst vor dem Wasser und kann immer noch nicht richtig schwimmen. Deshalb wird er vom Schwimmunterricht in der Schule ausgeschlossen. Er soll regelmäßig mit seinen Eltern schwimmen gehen und wenn er ein bisschen besser wäre, dürfe er auch wieder am Sportunterricht teilnehmen, so der Sport-

Lehrer. Seine Eltern sind aber beide voll berufstätig und müssen sich am Wochenende um die kranke Großmutter kümmern. Für extra Schwimmbadbesuche bleibt deshalb keine Zeit.

Genauso können aber auch im Rahmen von berufsorientierenden Aktivitäten Geschlechterstereotype oder kulturspezifische Zuweisungen das Handeln bestimmen. Welche Berufe entsprechen welchen Geschlechterrollen, wie wird die Auseinandersetzung mit diesen Themen im Unterricht gestaltet?

Fallbeispiel

Im Rahmen der Berufsorientierung wird gemeinsam das Schulpraktikum geplant. Alle Schüler/innen sind aufgefordert, sich Berufsfelder zu suchen, in denen sie das Praktikum absolvieren wollen. Nasrin hat sich einen Friseursalon ausgesucht. Die Lehrkraft weist sie daraufhin, dass sie doch aber in Technik ganz viele Stärken hat, warum sie nicht etwas in diesem Bereich sucht. Nasrin wird nachdenklich sagt aber, dass ginge nicht, denn dann würden alle in der Schule sagen, dass sie kein richtiges Mädchen wäre, weil sie ein Praktikum in einem Betrieb macht, in dem sonst fast nur Männer arbeiten. Die Lehrkraft lässt das einfach so stehen und sagt ihr: „Na, ja, das musst Du ja wissen.“

Gerade in der weiterführenden Schule ist auch die Entwicklung einer sexuellen Identität ein wichtiger Prozess. Allgegenwärtig sind Beschimpfungen als schwul. Auch hier ist immer wieder die Frage, wie verhalten sich Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler selbst dazu.

Fallbeispiel

Eines der beliebtesten Schimpfwörter unter den Schüler/innen ist „schwul“, „ich bin doch nicht schwul, ey“. Die Lehrkräfte thematisieren dies nicht. Bei einer Fortbildung zum Thema Vielfalt wird der Umgang mit Schimpfwörtern, die bestimmte Eigenschaften oder Hintergründe abwerten, thematisiert. Darauf meldet sich ein Lehrer zu Wort: „Ich benutze das doch auch, aber ich habe doch nichts gegen Schwule! Das muss man doch alles nicht so eng sehen.“

In diesem Beispiel ist eine wahrscheinlich typische Verhaltensweise zum Ausdruck gebracht. „Nicht ernst nehmen!“, „Das gehört dazu!“, „Das hat doch nichts zu sagen!“, „Das ist doch gar nicht ernst gemeint!“ usw. sind unterschiedliche Formen, eine Aufspaltung in Sprache und Inhalt vorzunehmen, die bestenfalls von einem nicht ernst nehmen von Sprache ausgeht. Mindestens für diejenigen, die die Merkmale erfüllen, die als Abwertung gebraucht werden, hört der Spaß aber bald auf. Sich in diesem Umfeld zu „outen“ als schwul, als lesbisch oder gar als transsexuell fällt nach wie vor schwer.

So ließen sich diverse Beispiele finden, wie der Umgang mit Normen und der Abweichung davon, in den Alltag hineinspielt, Stereotypen transportiert werden und Vielfalt nicht geschätzt wird, sondern als fremd, abstoßend oder bedrohlich wahrgenommen wird.

5. Fazit

Ist Diskriminierung im Bildungssystem alltäglich? So die Frage, die der Titel dieser Broschüre nahe legt. Die Antwort darauf fällt je nach Blickwinkel wahrscheinlich unterschiedlich aus. Die einen werden sagen, die Beispiele in dieser Broschüre sind doch eindeutig, Diskriminierungserfahrungen ziehen sich durch alle Bereiche der Bildung, angefangen von der Kindertagesstätte, über die Grundschule, hin zu weiterführenden Schulen. Die anderen werden sagen, wofür stehen all die genannten Beispiele und Zahlen. Die sind doch kein Beweis für Diskriminierung, vielleicht ein Beweis für Unterschiede, aber wer sagt denn, dass es sich hierbei auch gleich um Diskriminierung handelt?

Diese unterschiedlichen Blickwinkel wird diese Broschüre nicht zusammen führen können, denn alles was hier dargestellt worden ist, ist kein Beweis für Diskriminierung. Die Broschüre stellt den Versuch dar, aufzuzeigen, wie der Umgang mit Vielfalt, wie der Umgang mit Differenz in Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche im Saarland funktioniert und wo überall Unterschiede handlungsrelevant werden, ganz unabhängig davon, wie bewusst diese wahrgenommen werden. Dies bedeutet aber gleichzeitig, dass diese Unterschiede sehr schnell Ursache für eine Schlechterbehandlung sein können, auch hier ganz unabhängig von der Frage des bewussten Handelns oder der unbewussten Anwendung von Normen.

Durch die Darstellung von möglichen Formen von Diskriminierung und des tatsächlich zu beobachtenden Umgangs mit Differenz in den Bereichen Kindertagesstätte, Grundschule und weiterführende Schule sollte deutlich geworden sein, wie prägend Normen für den Umgang mit Differenz sind.

Die Ausführungen zur UN-Behindertencharta und der Situation von Kindern mit Beeinträchtigungen sollten deutlich gemacht haben, dass die Ansprüche der Charta nicht mit dem harmonieren, was jahrzehntelang darüber gesagt wurde, wie viel gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung der Schule, den Eltern und den Kindern „zugemutet“ werden könne. Vielleicht mal ein Kind mit Beeinträchtigungen, aber nur, wenn diese nicht ganz so „schlimm“ sind. Umbau von Gebäuden, Einsatz von Assistenz im Unterricht? Muss das sein? So in etwa könnte die gängige Norm umschrieben werden. Dank der UN-Charta gibt es nun die Anforderungen, diese Norm zu verändern. Dies wird Schule, Lehrkräfte, Eltern und Kindern vor Herausforderungen stellen. Jahrzehntlang sind immer nur wenige auf die Idee gekommen, wahrscheinlich nur die betroffenen Familien, sie unterstützende Organisationen und einige Antidiskriminierungsexpertinnen und -experten. Für die meisten war es eher eine Situation, die sich „halt nicht ändern lässt“. Die UN-Charta stellt nun aber fest, dass bei der nicht-inklusiven Bildung von Diskriminierung gesprochen werden muss. Selten wird so offiziell ein Normwechsel vollzogen. In vielen anderen der hier in der Broschüre aufgeführten Beispiele gibt es eine solche offizielle Bestätigung von Diskriminierung nicht. Selbstverständlich wird angenommen, dass ein Kind zur Einschulung gut genug Deutsch sprechen können muss. Selbstverständlich wird angenommen, dass die Eltern die Kinder bei der Bewältigung der Herausforderungen in der Schule unterstützen. Selbstverständlich wird in der Kindertageseinrichtung hingenommen, dass die eine Farbe „hautfarben“ heißt, die gar nicht so aussieht, wie die Hautfarbe von allen Kindern in der Kindertagesstätte. Selbstverständlich wird hingenommen, dass „schwul“, „behindert“, „Fotze“ oder „Opfer“ Beschimpfungen sind, die ja nicht so ernst gemeint sind.

Warum? Wo liegt hier der Unterschied zu der von der UN-Charta festgestellten Diskriminierung? Vom Grundsatz her gibt es keinen Unterschied. Jeweils steht eine Norm als Ausgangspunkt, die kaum hinterfragt wird, „weil das halt schon immer so war“ und „man es ja auch nicht übertreiben darf“. Es ist kein Leben ohne Normen vorstellbar. Es gibt Gesetze, es gibt Regeln, es gibt Einstellungen, es gibt Vorstellungen davon, wen ich mag und wen nicht.

Wer einen diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt in der Bildung anstrebt, wird sich deshalb auch nicht darüber unterhalten müssen, wie ein Leben ohne Normen sein müsste. Nein, wer einen solchen diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt in der Bildung und in anderen Bereichen anstrebt, muss bereit sein, danach zu gucken, wo Normen ausgrenzend wirken. Wenn in der Bildung ausgegrenzt wird, wenn also Menschen nicht dieselben Bildungschancen haben, obwohl sie in der Lage wären, den Bildungsherausforderungen zu genügen, dann ist das nicht hinzunehmen, dann muss die Diskussion geführt werden, wie diese Normen verändert werden können.

Das Antidiskriminierungsforum Saar hat sich zum Ziel gesetzt, genau solche Diskussionen im Saarland anzustoßen. Bis auf wenige Ausnahmen hat diese Diskussion bislang intern stattgefunden. Diese Broschüre soll ein Anstoß sein, die Diskussion breiter zu führen. Sie soll Einladung an Bildungsverantwortliche in Kindertageseinrichtungen und Schule sein, sich mit dem Thema auseinander zu setzen und zu überlegen, wie sie in diesem Kontext agieren. Sie soll Einladung an Politik sein, eine große Inklusionsdebatte zu führen. Nicht allein Vorkehrungen zu treffen, dass möglichst ohne großes Aufsehen ein paar Kinder mit Beeinträchtigungen in Regelschule integriert werden, sondern z.B. durch Kampagnen mit dazu beitragen, dass sich die Erkenntnis in der Gesellschaft durchsetzt, dass keine Abweichung von einer Norm, dass kein Merkmal den Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe rechtfertigt. Der Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe aber wird massiv beeinflusst von der Inklusion aller bei der Bildung. Deshalb lassen sie uns gemeinsam einen genauen Blick darauf werfen, wie hier im Saarland zu einem verbesserten Umgang mit Vielfalt in Kindertagesstätte und Schule möglich sein kann.

Das Projekt ErWachsen in Vielfalt wird im Rahmen des ESF-Bundesprogramms "XENOS - Integration und Vielfalt" durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert