



KOMPETENT DURCH SCHULE UND AUSBILDUNG

Eine Handreichung zur Arbeit mit den Materialien

Impressum

Herausgeber:
SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik gGmbH, 2022
Schertlinstr. 4, 81379 München
info@schlau-werkstatt.de
www.schlau-werkstatt.de

Konzept: Nina Hille, Anja Kittlitz, Stefanie Studnitz, Melanie Weber
Projektsteuerung und Redaktion: Stefanie Studnitz und Melanie Weber
Autorin: Melanie Weber
Redaktion: Melanie Weber, Stefanie Studnitz, Anja Kittlitz
Illustration: Stefanie Studnitz
Satz: Tim Schulz, Mainz
Durchführung und Erprobung der Kompetenztrainings in Schulen: Joachim Scheuerer

Text und Illustrationen sind urheberrechtlich geschützt. Das Material kann in Schulen zu Unterrichtszwecken vergütungsfrei vervielfältigt werden.



Europäische Union



Dieses Projekt wird aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.

Inhaltsverzeichnis

Kompetenzanforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf 4

- Erfahrungen aus der SchlaU-Praxis 4
- Die SchlaU-Kompetenztrainingsmaterialien 5

SchlaU-Kompetenztrainingsmaterialien im Überblick 7

- Kommunikation und Konflikt 8
- Kommunikativ kompetent in Kennenlernsituationen 9
- Gefühle und Stress in Schule und Arbeit 10
- Gesund durch Schule und Ausbildung 10
- Lernen lernen 11
- Mein Weg in den Beruf 12
- Digitale Basiskompetenzen 13

Welche Sprache braucht Mensch? 14

- Und welche spezifische Sprachförderung braucht es in Verbindung mit dem Training sozio-emotionaler Kompetenzen? 14
- Mehrsprachigkeit als Schlüssel zur Reflexion der eigenen Kompetenzen 16

Diskriminierungsfreie Unterrichtsmaterialien und alles ist gut? 18

- Ein Gespräch von David K. Ehlers und Melanie Weber zur Frage, was es für eine diskriminierungskritische pädagogische Praxis noch braucht
- Tipps 22

Begriffe und Konzepte, die Ihnen in den Materialien begegnen 24

- Migrationspädagogik 24
- Othering 24
- Empowerment 25
- Ressourcenorientierung 25
- Gesellschaftliche Machtverhältnisse 26
- Strukturelle Ungleichheit und Diskriminierung 27
- Intersektionalität 27
- Eigene Positioniertheit 27
- Neurodiversität 28

Kontakt 29

Kompetenzanforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf

Erfahrungen aus der SchlaU-Praxis

Als SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik arbeiten wir gemeinsam mit Schulen und Kommunen in ganz Deutschland daran, Bildungspraxis inklusiv, diskriminierungskritisch und diversitätsorientiert zu gestalten. Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesen Kooperationen und auch aus unserer langjährigen Zusammenarbeit mit der SchlaU-Schule in München sowie ihrem Programm Übergang Schule-Beruf (ÜSB)¹ zeigen immer wieder sehr deutlich, wie extrem hoch die Herausforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf für neuzugewanderte Schüler*innen sind: Komplexe sprachliche Anforderungen in der Berufsschule, eine hohe psycho-soziale Belastung und häufig schwierige Lebenslagen.

i Extrem hohe Herausforderungen am Übergang Schule-Beruf für zugewanderte Schüler*innen:

- + komplexe sprachliche Anforderungen
- + hohe psycho-soziale Belastung, Stress und Diskriminierungserfahrungen
- + schwierige Lebenslagen

Die Kompetenzen, die Neuzugewanderte an diesem schwierigen Übergang benötigen, sind vielfältiger Art: „Welche Lernstrategien kann ich einsetzen, um mir selbständig neue Inhalte anzueignen? Wie kann ich schwierige Gesprächssituationen mit Kund*innen oder Kolleg*innen bewältigen? Welche Strategien gibt es für den Umgang mit Stress und Überforderung? Und wie kann ich das nötige Selbstvertrauen aufbauen, dass ich all das schaffen kann?“ Diese Aspekte entscheiden unserer Erfahrung nach mindestens genauso über Erfolg oder Misserfolg in der Ausbildung wie beispielsweise der Kenntnisstand einer Fachsprache. Häufig genannte Gründe für einen Ausbildungsabbruch sind aus der Erfahrung des Programms demnach unter anderem Schwierigkeiten mit Ausbilder*innen und Vorgesetzten sowie Kolleg*innen, Lern- und Leistungsschwierigkeiten in Betrieb und Berufsschule, Fehlzeiten der Auszubildenden und mangelnde Motivation der Auszubildenden. Falsch wäre es jedoch an dieser Stelle anzunehmen, dass die Schüler*innen keine der Kompetenzen bereits haben, die für die Bewältigung dieser Herausforderungen nötig sind. Die Migrationserfahrungen der Schüler*innen bringen es vielmehr oft mit sich, dass bereits erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen eine gewisse Entwertung erfahren und in einer momentan besonders schwierigen Lebenslage und in der neuen Sprache nicht immer abrufbar sind. Es muss uns also neben dem gezielten Training von schul- und ausbildungsrelevanten überfachlichen Kompetenzen auch immer darum gehen, einen Entwicklungsprozess zu ermöglichen und die Schüler*innen dabei zu unterstützen, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit zu entwickeln, sich auszuprobieren und Herausforderungen anzunehmen. Dem Training dieser sozio-emotionalen, kommunikativen und methodischen Kompetenzen kommt in und neben unserem Unterricht also eine zentrale Rolle zu.

¹ Die SchlaU-Schule in München unterrichtete und begleitete 20 Jahre lang Schüler*innen ab 16 Jahren mit Fluchterfahrung auf ihrem Weg vom ersten Ankommen und Lernen der neuen Sprache bis zum Schulabschluss. In Bayern ist für neuzugewanderte Jugendliche dieser Altersgruppe eine Regelschulzeit von zwei Jahren vorgesehen, in der die Schüler*innen nicht nur Deutsch lernen, sondern auch die nötigen Kenntnisse in allen Fächern für die Ausbildungsreife erlangen müssen. SchlaU Übergang Schule-Beruf (ÜSB) bietet Schüler*innen ein umfassendes Angebot, begonnen bei der Berufsorientierung, über Ausbildungsvorbereitung bis hin zur schulischen und psychosozialen Nachbetreuung nach dem Schulabschluss bzw. während der Ausbildung.

Die SchlaU-Kompetenztrainingsmaterialien

Für uns Lehrkräfte entstehen Herausforderungen im Unterricht generell und im Training dieser Kompetenzen im Speziellen, wenn die Klassen sehr heterogen sind, was Sprachstand und Schulerfahrung angeht und da viele Schüler*innen hohen psychosozialen Belastungen, Stress und Diskriminierung ausgesetzt sind. Es braucht passende Unterrichtsmaterialien, möchten wir ihren individuellen Erfahrungen, Bedürfnissen und Kompetenzen gerecht werden und niemanden ausschließen, über- oder unterfordern.

Mithilfe der SchlaU-Kompetenztrainingsmaterialien können wir die sozio-emotionalen, kommunikativen und methodischen Fähigkeiten der Schüler*innen stärken, die sie für einen erfolgreichen Bildungsverlauf brauchen. In sieben verschiedenen Themenfeldern trainieren wir sprachfördernd z. B. Kommunikation in Konfliktsituationen, Lernstrategien, Selbstorganisation, Selbstfürsorge, digitale Basiskompetenzen und vieles mehr.



Herausforderungen für Lehrkräfte:

- + unterschiedlichste Sprachstände und Schulerfahrungen
- + psychosoziale Belastung der Schüler*innen

Unser Ziel: die Stärkung der sozio-emotionalen, kommunikativen und methodischen Fähigkeiten der Schüler*innen, die sie für einen erfolgreichen Bildungsverlauf brauchen.

Die modular aufgebaute Materialreihe besteht aus 33 Trainingsheften, welche jeweils unterschiedliche Kompetenzen fokussieren. Die kurzen Lerneinheiten können in verschiedenen Stufen und Fächern eingesetzt werden. Sie können im regulären Schulunterricht, im Einzelunterricht, in der Nachhilfe oder in der sozialpädagogischen Betreuung verwendet und je nach Bedarf kombiniert werden.

Das Motto der Trainings ist dabei stets „Jede*r bringt und nimmt, was sie*er kann.“ Das bedeutet, dass die Schüler*innen auf ihrem jeweiligen Sprachniveau und Wissensstand mitarbeiten können, ohne ein fest vorgegebenes Ziel erreichen zu müssen. Für manche geht es bei einer Aufgabe um Wortschatzerweiterung, für andere mehr um das Training einer spezifischen Handlungsfähigkeit und für wiederum andere um die Reflexion des Gelernten. Manche Übungen können außerdem in der Herkunftssprache bearbeitet werden. So wird Schritt für Schritt mehr Mut zum Sprechen aufgebaut und Mehrsprachigkeit gewürdigt.



Das Motto: „Jede*r bringt und nimmt, was sie*er kann.“ Das bedeutet, dass die Schüler*innen auf ihrem jeweiligen Sprachniveau und Wissensstand mitarbeiten können, ohne ein fest vorgegebenes Ziel erreichen zu müssen.

Die Schüler*innen sollten in Deutsch als Zweitsprache alphabetisiert sein bzw. einen Sprachstand der Stufe A1 erreicht haben, um sprachlich aktiv an den Trainings teilnehmen zu können. Sind diese Voraussetzungen gegeben, ist die Methodik so abwechslungsreich, dass alle ihre Stärken einbringen können. Außerdem haben Sie als Pädagog*in auch die Freiheit, Aufgaben anzupassen oder wegzulassen. Im Rahmen von Gruppenarbeit unterstützen sich die Schüler*innen zudem gegenseitig und wechseln immer wieder die Rollen zwischen Lernenden und Lehrenden. So erfahren sie Selbstwirk-

samkeit und Partizipation. Denn jede*r ist zugleich Schüler*in und Lehrer*in. Das gilt auch für Sie als Lehrkraft. Sie übernehmen im Rahmen der Trainings eine eher moderierende Rolle und werden auch immer wieder selbst zum Lernenden, z. B. wenn es um Themen geht, wo Schüler*innen aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen mehr Experten*innenwissen mitbringen als Sie. Neben Aufgaben zur Sprachförderung in Einzel- und Gruppenarbeit kommen außerdem auch Pantomime- und Rollenspiele, Körper- und Achtsamkeitsübungen sowie kleine Experimente zum Einsatz, um die Themen situativ zu verankern.

All das trägt dazu bei, dass die Lernenden nachhaltige Impulse zur Meisterung der vielfachen Anforderungen im privaten, schulischen und beruflichen Alltag bekommen und eine erfolgreiche und glückliche Zukunft nach ihren Wünschen und Zielen gestalten können. Gleichzeitig finden Sie als Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen durch die Lehrmaterialien mit einem detaillierten Ablaufplan Entlastung und neue Anregungen für die Förderung Ihrer Schüler*innen.

In der vorliegenden Handreichung finden Sie einen Überblick über die Lernziele der umfangreichen Materialsammlung, die auf unserer Plattform www.schlau-lernen.org kostenfrei zum Download zur Verfügung steht. Außerdem werfen wir einen Blick auf die Frage, welche Haltung und Kompetenzen wir für uns Pädagog*innen zur Durchführung der Trainings als besonders wichtig und hilfreich erachten. Sie erhalten einen Einblick in die diskriminierungskritische Arbeitsweise der Pädagog*innen, die an der Erstellung dieser Materialien mitgewirkt haben und ein Glossar mit den wichtigsten Begriffen und Konzepten, die Ihnen in den Materialien begegnen werden.

SchlaU-Kompetenztrainingsmaterialien im Überblick

Kommunikation und Konflikt

In Schule und Arbeit wird erwartet, dass wir in der Lage sind, mit anderen störungsfrei zu kooperieren. Dass dabei unterschiedliche Bedürfnisse zu Konflikten führen, bleibt jedoch in der Regel nicht aus. Eine Person braucht gerade Ruhe, die andere Person aber dringend Aufmerksamkeit. Eine Person möchte lustig sein, die andere ist wütend, dass die Witze auf ihre Kosten gehen. Konflikte lassen sich kaum vermeiden und sind vielmehr völlig normal. Dennoch stellen Konflikte in Bildungssettings manchmal einen Störfaktor dar, der das (Miteinander-) Lernen auf unterschiedlichen Ebenen erheblich erschwert. Mithilfe der Lerneinheiten vertiefen die Schüler*innen ihr Verständnis davon, wie Gefühle, Bedürfnisse und Konflikte zusammenhängen. Sie schärfen ihr Bewusstsein für die eskalierende und deeskalierende Wirkung von verbalem und nonverbalem Verhalten in Konflikten. Sie schärfen ihr Bewusstsein für ihr individuelles Kommunikationsverhalten. Sie reflektieren die Anwendungsmöglichkeiten von Strategien zur gewaltfreien Kommunikation. Und sie trainieren sich verbal gegen diskriminierende, verletzende oder ausgrenzende Äußerungen zur Wehr zu setzen. Jede Lerneinheit kann einzeln und für sich stehend bearbeitet werden. Möchten Sie mehrere Einheiten des Themenblocks bearbeiten, schlagen wir folgende Reihenfolge vor:

1. Ein Konflikt ist ...
2. Unter der Oberfläche
3. Unerfüllte Bedürfnisse und Konflikt
4. Kommunikation ist mehr als Worte
5. Ein Satz, vier Botschaften
6. Aktiv zuhören, gewaltfrei kommunizieren
7. Konflikte am Arbeitsplatz – Häufige Ursachen
8. Konflikte am Arbeitsplatz – ausprobieren und analysieren
9. Konflikte am Arbeitsplatz – Ziele und Handlungsstrategien
10. Konflikte und Diskriminierung – Sag Stop!



Kommunikativ kompetent in Kennenlernsituationen

Situationen des Erstkontakts und Kennenlernens ergeben sich in der Schule, im Praktikum, beim Berufseinstieg usw. immer wieder. Eine Person, die „neu“ ist, fühlt sich oft unsicher, insbesondere in formellen Situationen. Insbesondere in Vorstellungssituationen ist es wichtig, die eigene Person aufgeschlossen und selbstbewusst vorstellen zu können. Aber es liegt nicht immer auf der Hand, welche Eigenschaften und Besonderheiten jemanden ausmachen. Dem auf die Spur zu kommen und den Blick für die eigenen Kompetenzen zu schärfen, kann sowohl durch Selbstreflexion als auch im Austausch mit anderen gelingen. Tatsache ist, dass wir uns in Sekundenschnelle ein Bild von einer anderen Person machen, obwohl diese vielleicht noch nicht einmal ein Wort gesagt hat. Deshalb ist es wichtig, dass wir uns bewusstmachen: Das Bild, das sich jemand von uns macht, können wir aktiv mitgestalten.

Jede Lerneinheit kann einzeln und für sich stehend bearbeitet werden. Möchten Sie mehrere Einheiten des Themenblocks bearbeiten, schlagen wir folgende Reihenfolge vor:

1. Selbstvorstellung und Small Talk
2. Selbstbewusst in unangenehmen Situationen
3. Aktives Zuhören und achtsame Gesprächsführung
4. Das Bewerbungsgespräch kann kommen! Wer ich bin und was ich kann
5. Das Bewerbungsgespräch kann kommen! Fragen, Antworten und Nervenflattern



Gefühle und Stress in Schule und Arbeit

Neuzugewanderten Jugendlichen stehen außerhalb der Schule oftmals nur wenige Räume zur Verfügung, in denen sie in geschütztem Rahmen das Sprechen über Gefühle in einer neuen Sprache trainieren können. Diese Räume in Schule anzubieten ist wichtig, denn Gefühle sind wie eine Brille, durch die wir die Welt in einer entsprechenden Färbung betrachten. Unsere emotionale Verfassung prägt auch unsere Einschätzungen und Bewertung von Situationen, unsere Motivation, unser Verhalten anderen Personen gegenüber. Um einen konstruktiven Umgang mit Gefühlen trainieren zu können, ist es notwendig, in einem ersten Schritt die sprachlichen Grundlagen zu legen, um Gefühle besprechbar zu machen. In den folgenden Modulen trainieren die Lernenden ihren alltäglichen Umgang mit ihren Gefühlen und Stress.

Jede Lerneinheit kann einzeln und für sich stehend bearbeitet werden. Möchten Sie mehrere Einheiten des Themenblocks bearbeiten, schlagen wir folgende Reihenfolge vor:

1. Gefühle besprechbar machen
2. Der Zweck von Gefühlen
3. Handlungsfähig bleiben in emotional schwierigen Situationen
4. Stress erkennen und senken
5. Entspannung und Achtsamkeit



Gesund durch Schule und Ausbildung

Neuzugewanderte Jugendliche sind in vielfacher Weise Faktoren ausgesetzt, die sich auf ihre Gesundheit auswirken können. Unterschiedliche Erwartungen von Familie, Lehrer*innen, Betreuer*innen usw., Schwierigkeiten bei der Positionierung in der neuen Umgebung, Traumata durch Erlebnisse im Herkunftsland, auf der Flucht oder in der Aufnahmegesellschaft; aber auch chronische Erkrankungen etc. führen immer wieder zu einem Gefühl der Überforderung und Machtlosigkeit, das sowohl die psychische als auch die physische Gesundheit negativ beeinflussen kann. Die Lernenden trainieren mit den folgenden Heften ihre Fähigkeiten zur Selbstfürsorge und arbeiten eigene Ziele und Prioritäten für ihr Leben heraus.

Jede Lerneinheit kann einzeln und für sich stehend bearbeitet werden. Möchten Sie mehrere Einheiten des Themenblocks bearbeiten, schlagen wir folgende Reihenfolge vor:

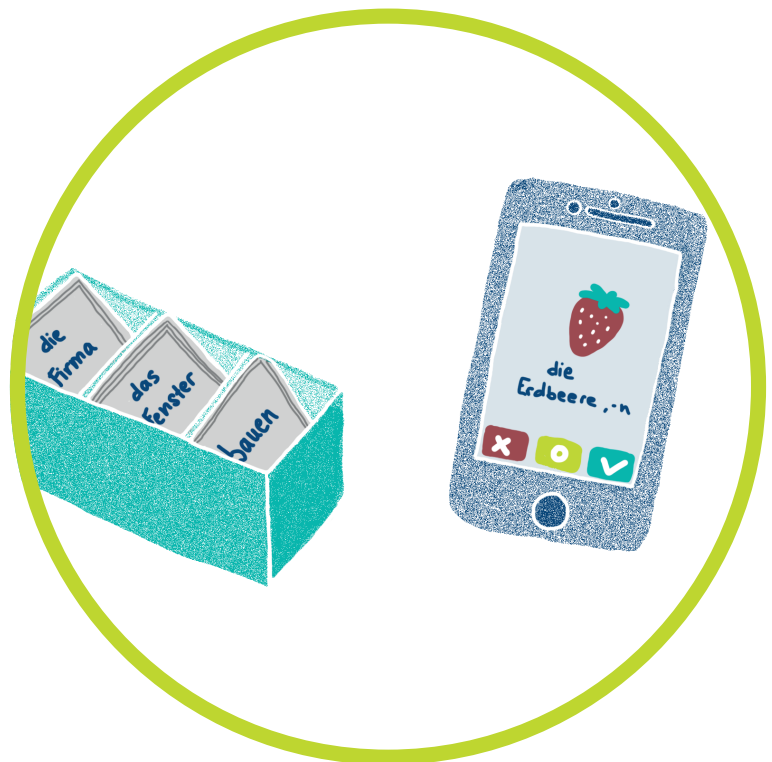
1. So bleiben Körper, Geist und Seele in der Balance
2. So bleibe ich fit. Ernährung und Bewegung
3. Überforderung begegnen und Prioritäten setzen
4. Gestärkt in psychischen Krisen



Lernen lernen

Viele Schüler*innen wissen nicht, wie sie effektiv lernen können. Geplantes und vorausschauendes Lernen braucht Strategien, die oft vorausgesetzt werden, obwohl sie nie explizit benannt wurden. Schüler*innen, die neu in Deutschland sind, sind zudem mit einem ihnen fremden Schulsystem konfrontiert, in welchem möglicherweise andere Schwerpunkte gesetzt werden und auch das Lernen und Prüfen auf andere Fähigkeiten abzielt. Es ist also eine zusätzliche Herausforderung, zu verstehen, wie Lernen in der neuen Heimat funktioniert, welche Kompetenzen besonders wichtig sind und wie Leistung gemessen wird. Schüler*innen mit einer durchgehend schulischen Bildungsbiografie werden möglicherweise Probleme mit den unterschiedlichen Schulkonzepten haben. Schüler*innen, die wenig oder keine schulischen Lernerfahrungen haben, müssen vermutlich überhaupt erst an bestimmte Lerntechniken herangeführt werden. Ziel des Themenblocks ist es, über das Lernen zu sprechen und das eigene Repertoire an Lernstrategien zu erweitern. Dabei sollen die Teilnehmenden ihre eigenen Erfahrungen, Ressourcen und Techniken aktiv einbringen und voneinander profitieren. Jede Lerneinheit kann einzeln und für sich stehend bearbeitet werden. Möchten Sie mehrere Einheiten des Themenblocks bearbeiten, schlagen wir folgende Reihenfolge vor:

1. So organisiere ich mein Lernen
2. Lernen – Allein und in der Gruppe
3. Die Prüfung kann kommen!



Mein Weg in den Beruf

Junge Menschen, die erst seit Kurzem in Deutschland leben und hier eine Schule besuchen, haben für ihre individuelle Berufsorientierung verhältnismäßig wenig Zeit. In Kürze lernen sie das deutsche (Aus)Bildungssystem und verschiedene Berufsbilder kennen, erproben reflektieren ihre Interessen und Stärken, machen Praktika und führen Gespräche, beispielsweise mit Berufsberater*innen, Lehrer*innen oder Schulsozialarbeiter*innen. Beeinflusst wird ihre Berufsorientierung häufig von Faktoren wie z. B. finanziellem Druck, bereits konkreten Vorstellungen der Familie oder den aktuellen Deutschkenntnissen. Angesichts dieses Zeitdrucks und der beeinflussenden Faktoren fällt es vielen Lernenden schwer, spätestens im Jahr ihres Schulabschlusses eine gut überlegte und bewusste Entscheidung für ihre berufliche Zukunft zu treffen. Die frühzeitige Reflexion ihrer individuellen Berufsorientierung soll klärend zu dieser Entscheidungsfindung beitragen.

Jede Lerneinheit kann einzeln und für sich stehend bearbeitet werden. Möchten Sie mehrere Einheiten des Themenblocks bearbeiten, schlagen wir folgende Reihenfolge vor:

1. Wo stehe ich? Wohin möchte ich?
2. Netzwerk und nächste Schritte
3. Kompetenzen im Praktikum erproben und reflektieren



Digitale Basiskompetenzen

Jobsuche, Bewerbungen, Anmeldungen und vieles mehr findet zunehmend im digitalen Raum statt. Das setzt neben dem Umgang mit komplexen authentischen Inhalten auch digitale Kompetenzen voraus. Der digitale Raum folgt anhand von Symbolen, Begriffen und Abläufen einer eigenen Logik. Bei aller Komplexität sollten die Lernenden die eigenen Daten schützen, sichere von unsicheren Inhalten unterscheiden lernen und auch selbst adäquat kommunizieren. Das ist ganz schön viel auf einmal. Vielen Lernenden steht zusätzlich oft nur das Smartphone als digitales Arbeitsgerät zur Verfügung.

Jede Lerneinheit kann einzeln und für sich stehend bearbeitet werden. Möchten Sie mehrere Einheiten des Themenblocks bearbeiten, schlagen wir folgende Reihenfolge vor:

1. Recherche eines Praktikums- / Ausbildungsplatzes
2. Alles rund um E-Mails
3. Digitale Kommunikation in der Ausbildung



Welche Sprache braucht Mensch?

Und welche spezifische Sprachförderung braucht es in Verbindung mit dem Training sozio-emotionaler Kompetenzen?

Welche Inhalte und daran geknüpfte Sprache neuzugewanderte Menschen in Deutschland lernen sollen, wird meist im Rahmen sogenannter Integrationsanforderungen aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft verhandelt. Dabei steht oft die möglichst schnelle Integration der Menschen in den Arbeitsmarkt an oberster Stelle. Neuzugewanderte jugendliche Schüler*innen sollen möglichst schnell die lehrplanrelevanten Inhalte erfassen und wiedergeben können. Das Sprachregister, das dafür größtenteils nötig ist, fassen wir unter dem Begriff der Bildungs- und Fachsprache zusammen. Was dagegen im DaZ-Unterricht mit dieser Altersgruppe häufig unbeachtet bleibt, ist die Wichtigkeit von Sprache zum Aufbau und zur Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen. Während wir in der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Kontext Deutsch als Zweitsprache noch ganz selbstverständlich sprachliche, kognitive, soziale und emotionale Aspekte in enger Verbindung miteinander denken, nehmen wir in der Arbeit mit Jugendlichen oft an, dass vor allem sozio-emotionale Kompetenzen kein Gegenstand des Sprach- und erst recht nicht des Fachunterrichts sein müssen. Wir können jedoch davon ausgehen, dass jugendliche Schüler*innen Deutsch vor allem auch lernen wollen, um ihr Umfeld, ihre Mitmenschen zu verstehen, und auch sie selbst wollen verstanden werden. Sie wollen ihrem Umfeld etwas bedeuten, anerkannt werden und sich zugehörig fühlen können. Gestützt wird diese Annahme auch davon: Während frühere Forschungen wie die Theory of Mind davon ausgegangen sind, dass die sozialen und kognitiven Fähigkeiten in der Mitte der Kindheit ausgereift sind, weiß man aus neueren Forschungen, dass sich sozial-kognitive Fähigkeiten wie das Handlungsverständnis und die soziale Aufmerksamkeitslenkung (Impulskontrolle, Entschlüsseln sozialer Hinweisreize, Entwicklung von Handlungsalternativen, Reaktionsentscheidungen) während der Adoleszenz fortlaufend verändern und das Sozialverhalten von Jugendlichen stark beeinflussen. Das jugendliche Gehirn ist auf soziales und emotionales Lernen vorbereitet, weil sich die soziale Welt in diesen Jahren stark erweitert. Was dabei rauskommt, hängt davon ab, welche Möglichkeiten des Lernens man den Jugendlichen anbietet.¹

Sind sozio-emotionale Kompetenzen sprachlich nicht zugänglich oder gibt es im Jugendalter keine passenden Lerngelegenheiten in einem geschützten pädagogischen Raum, hat das weitreichende Bedeutung für die Alltags- und Lebensbewältigung. Denn inwieweit unsere Schüler*innen z.B. die Gefühle von anderen erkennen können, bestimmt ihre Kommunikation. Gelingt die Interpretation von Gefühlen nicht, kommt es zu Missverständnissen und Konflikten – das heißt, die Sprechenden können sich nicht sinnvoll aufeinander beziehen, reden oder handeln aneinander vorbei. Auch das Wahrnehmen und Respektieren von Grenzen spielt in der Kommunikation eine wesentliche Rolle. Werden Grenzen oder bestimmte Umgangsformen nicht eingehalten, entstehen negative Gefühle wie Unmut oder Aggression. Der Gefühlszustand unserer Schüler*innen bestimmt die Art und Weise wie sie sich verhalten und in Folge, wie sie ihre eigenen Möglichkeiten nutzen können. Sind sie zum Beispiel eher unsicher und ängstlich, werden sie ihre kreativen Fähigkeiten weniger gut für ein bestimmtes Ziel einsetzen können, sondern viel mehr Energie aufwenden müssen, um für ihre eigene gefühlsmäßige Sicherheit zu sorgen. Dieser Effekt lässt sich zum Beispiel sehr häufig bei Schüler*innen beobachten, die wiederkehrend Situationen von z. B. rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind oder die noch unter den Folgen traumatischer Erfahrungen auf der Flucht leiden. Hingegen selbstbewusste und sichere Schüler*innen werden ihrer Umwelt womöglich aufnahmebereiter und

¹ Denworth, Lydia (2021): Das Versprechen der Jugend, zitiert nach der Veröffentlichung unter folgendem Link: <https://www.spektrum.de/news/kognition-wie-das-jugendliche-gehirn-arbeitet/1863406> (zuletzt aufgerufen am 19.07.2021)

neugieriger begegnen und dadurch mit mehr Erfolg Neues lernen können. Im schlechtesten Fall führt das anhaltende Verharren in einem negativen Gefühlszustand dann zu Resignation, Rückzug, Abbruch.

Blicken wir zurück auf die eingangs in dieser Handreichung beschriebenen Gründe für (Aus)Bildungsabbrüche, wird also deutlich, warum ein großer Teil unserer Materialien sozio-emotionales Lernen in Verbindung mit kommunikativen Mitteln in den Mittelpunkt des Trainings stellt.

Werfen wir einen etwas detaillierteren Blick auf die einzelnen Fähigkeiten, die zu emotionalen Kompetenzen zählen, wird noch deutlicher, wie eng die Verbindung zwischen Sprache, Emotionen und sozialen Kompetenzen ist. Die meisten Modelle zur Definition von emotionaler Kompetenz begreifen sich selbst als ungeschlossen, das heißt, sie können stets um weitere Fähigkeiten erweitert werden.

Schlüsselfähigkeiten der Emotionalen Kompetenz nach der Entwicklungspsychologin Carolyn Saarni² sind z. B.

- + eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und einordnen
- + den mimischen und gestischen Ausdruck von anderen Menschen erkennen
- + Gefühle nonverbal und verbal ausdrücken
- + die Fähigkeit zur Empathie
- + zwischen innerem Erleben und äußerem Ausdruck eines Gefühls unterscheiden
- + mit negativen Emotionen und Stress umgehen, Emotionen selbstgesteuert regulieren
- + Bewusstheit darüber, dass zwischenmenschliche Beziehungen von der emotionalen Kommunikation bestimmt werden
- + die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit (z. B.: Ich bin mir sicher, dass ich meine Gefühle anderen gegenüber so ausdrücken kann, dass sie bei anderen so ankommen, wie ich sie empfinde. Ich kann meinen Ärger so ausdrücken, dass ich mit dem anderen die Situation klären kann, anstatt durch einen Wutanfall eine neue stressreiche Auseinandersetzung zu kreieren.)

Emotionale Kompetenzen sind grundlegend für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Was als sozial kompetent bewertet wird, begreifen wir als abhängig von einer Situation, den Interessen der Personen in einer bestimmten Situation und von den jeweils dominierenden Maßstäben wie Normen und Werten. Was „sozial kompetent“ bedeutet, ist also niemals selbstverständlich. Paul Caldarella und Kenneth Merrell³, Forscher im Bereich Schul- und Entwicklungspsychologie, untersuchten im Rahmen einer Meta-Analyse, welche Verhaltensweisen am häufigsten unter dem Begriff »soziale Fertigkeiten« zusammengefasst werden. Dabei kristallisierten sich für Kinder und Jugendliche fünf Kompetenzbereiche heraus:

- + die Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen zueinander (z. B. durch Perspektivenübernahme, Loben, ...)
- + kooperative Kompetenzen (kommunikative Fertigkeiten und reflexive Prozesse, wie z.B. der wechselseitige Austausch über förderliche oder beeinträchtigende Bedingungen einer Gruppenarbeit, angemessene Reaktion auf konstruktive Kritik, Anerkennung sozialer Regeln, ...)
- + positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit (z. B. ein Gespräch beginnen, ein Bedürfnis äußern, ...)
- + Selbstmanagement und -kompetenzen (die eigenen Gefühle „managen“, Konflikte bewältigen)
- + kognitive Kompetenzen (Sprache als zentrales Mittel zur Kommunikation mit anderen, um z. B. um Hilfe zu bitten; Aufmerksamkeit steuern, sich erinnern, etwas verstehen und lernen zu können, ...)

² Saarni, Carolyn (2002): Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen in Beziehungen. Kohlhammer

³ Caldarella, Paul & Merrel, Kenneth (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. In: School Psychology Review, 26, 264-278.

Wir möchten Ihnen zum Training dieser Fertigkeiten vor allem unsere Lerneinheiten im Bereich „Kommunikation und Konflikt“ sowie „Gefühle und Stress“ ans Herz legen. Besonders zu Beginn des Schuljahres bzw. in der Phase des Kennenlernens einer Gruppe, können diese Lerneinheiten einen Beitrag zu einem positiven, lernförderlichen, kooperativen Klassenklima leisten.

Mehrsprachigkeit als Schlüssel zur Reflexion der eigenen Kompetenzen

In der einjährigen Erprobungsphase konnten wir zahlreiche Workshops anhand der SchlaU-Kompetenztrainingsmaterialien durchführen. Wir waren hierfür z. B. in Klassenformen wie Berufsintegrationsklassen an Berufsschulen oder Deutschlernklassen an Mittelschulen. Uns wurde dabei immer wieder die starke sprachliche Heterogenität in diesen Klassensettings vor Augen geführt und uns ist bewusst, wie schwierig es ist, mit dieser Ausgangslage für jede*n Schüler*in passenden Unterricht zu gestalten, wenn man als Lehrkraft alleine für die Unterrichtsgestaltung verantwortlich ist. Und dennoch müssen wir feststellen, dass auch in diesen Klassen sehr sichtbar ist, wie stark der monolinguale Habitus⁴ des deutschen Schulsystems Lernen generell behindert. Im speziellen Bereich des sozio-emotionalen Lernens, ist die Unmöglichkeit, die eigene Erstsprache im Unterricht einsetzen zu können, nachgewiesenermaßen Auslöser von Identitätsproblemen mehrsprachiger Schüler*innen.⁵ In einigen bedeutsamen Identitätskonzepten wird Sprache als das entscheidende, konstitutive Merkmal zur Bildung von Identität gesehen. Es wird davon ausgegangen, dass Identitätsbildung ein sozialer Prozess ist und somit innerhalb von zwischenmenschlichen Handlungen steht. Da Sprache als ein wesentliches Element für die Interaktionen dient, ist sie an der Identitätsentwicklung und -darstellung also maßgeblich beteiligt.



Für eine gesunde Identitätsbildung beziehen wir insbesondere beim sozial-emotionalen Lernen die Erstsprachen der Lernenden aktiv ein.

In den Aussagen etlicher Spätbilingualer finden sich außerdem Hinweise auf einen unterschiedlichen Umgang mit Emotionen in der Erst- und der Zweitsprache.⁶ Nach dem Sozialpsychologen Mead werde ein eine Zweitsprache lernender Mensch geradezu „auch zu einem anderen Menschen“. Er erlerne neben der Sprache auch „das hinter ihr stehende Leben“.⁷ Und Amati Mehler et al. zitieren einen ihrer mehrsprachigen Befragten, der sagt: „Je me sens différent, une autre personne dans chaque langue“.⁸ Lernen wir eine neue Sprache, lernen wir also immer auch „... eine neue Art des Sehens, Fühlens, und somit eine neue Art, Erfahrung begrifflich zu fassen.“⁹ Der Schweizer Sprachwissenschaftler Werner Koller spricht von einem „sprachlichen Doppelleben“ und daraus entstehenden „Dissonanzen kognitiver und emotionaler Art, denen man sich stellen, mit denen man leben,

-
- 4 Der Begriff „monolingualer Habitus“ geht auf die Hamburger Professorin Ingrid Gogolin zurück und beschreibt die Ausrichtung auf Einsprachigkeit in bildungspolitischen, curricularen und didaktischen Konzepten, da Einsprachigkeit als der Normalfall, Mehrsprachigkeit als Abweichung davon betrachtet wird.
- 5 Levy, J. (2008): Identität im Feld von Mehrsprachigkeit als didaktische Herausforderung für den Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache, Shaker
- 6 Weißhaar, Angela (2009): Die Rolle des emotionalen Lernens beim Fremdspracherwerb. Mainz / Bremen / Göttingen. S. 204ff.
- 7 Mead, George H. (1973). Geist, Identität und Gesellschaft – aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 331
- 8 Mehler, Amati et al. (1993). La Babel de l'inconscient – Langue maternelle, langues étrangères et psychanalyse. Paris: Presses Universitaires de France. S. 140.
- 9 Glasersfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 25

irgendwie fertig werden muss“.¹⁰ Eine zweite Lebenssprache könne sogar hilfreich sein, die eigene Identität neu oder jedenfalls anders zu definieren. So entstehe ein neuer Umgang mit dem eigenen Selbstbild und mit Fremdbildern.

Auf der Ebene der Interaktion im Unterricht empfehlen wir daher, die Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit in der alltäglichen Zusammenarbeit als bedeutsam und wertvoll erleben zu lassen.



Wir schaffen Gelegenheiten, die die Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit als bedeutsam und wertvoll erleben lassen.

Ihre offene Haltung als Pädagog*innen und eine positive Einstellung gegenüber den Erstsprachen sowie aller damit verknüpften sozio-emotionalen Kompetenzen, kann bei Ihren Schüler*innen zu einer essentiellen Erleichterung des Zweitspracherwerbs führen. Die natürliche Motivation und das Interesse der Schüler*innen, sich aktiv in Sprachförder- bzw. generelle gesellschaftliche Prozesse einzubringen, kann steigen, da sich das kommunikative Bedürfnis gegenüber Ihnen als wichtige Bezugspersonen erhöht.

In unseren Kompetenztrainingsmaterialien bieten wir unterstützend dazu immer wieder mehrsprachige Übungen und Glossare in diversen Sprachen an. Da es in den vorliegenden Materialien nicht in erster Linie um Wissensvermittlung, sondern um den Erwerb und das Trainieren von überfachlichen Kompetenzen geht, ist Reflexion und Austausch ein wichtiges Element. Dies in einer Sprache zu tun, in der sich die Schüler*innen gut ausdrücken können, kann den Prozess nicht nur erleichtern, sondern auch zu tiefergehenden Ergebnissen führen. Aktivieren Sie so bereits erworbene Kompetenzen, die die Schüler*innen im Austausch mit der Gruppe erweitern und an die neue Lebenswelt anpassen können. Ermutigen Sie Ihre Schüler*innen während der Übungen viel und frei und wertschätzend mündlich zu kommunizieren und ermöglichen Sie ihnen, dies auch in einer anderen gemeinsamen Sprache als Deutsch zu tun. Wichtig ist hierbei, dass die Gruppen bei der Wahl der Sprache darauf achten, dass alle gleichberechtigt mitarbeiten können und niemand ausgeschlossen wird.

Während der Erprobungsphase ist außerdem sehr deutlich geworden, dass in allen Formen von Vorbereitungsklassen mit starker sprachlicher Heterogenität eine pädagogische Haltung im Sinne von „*Jede*r nimmt sich, was er*sie kann. Jeder bringt, was er*sie kann.*“ hilfreich ist. Daher halten wir es für förderlich, wenn die mit den Trainingsmaterialien erarbeiteten sprachlichen Produkte der Schüler*innen möglichst nicht mit einer Benotung bewertet werden und es keine Erwartungshaltung geben sollte an ein standardisiertes „korrektes“ deutschsprachliches Produkt.



Wir bewerten die mit den Trainingsmaterialien erarbeiteten sprachlichen Produkte der Schüler*innen nicht durch eine Benotung.

Wenn einzelne Schüler*innen also z. B. aus einer Unterrichtseinheit eine Wortschatzsammlung mit für sie neuen deutschen Begriffen mitnehmen, weil sie noch ganz am Anfang des Lernprozesses stehen, ein*e Schüler*in die Aufgaben vor allem in der Erstsprache bearbeitet hat, und wiederum andere Schüler*innen tiefgreifenden Reflexionsprozess im Umgang mit Konflikten in Gang setzen konnten, dann begreifen wir das als normal und wir halten davon Abstand, das eine Ergebnis schlechter zu bewerten als das andere.

¹⁰ Koller, Werner (2002): Sprachleben – Lebenssprachen. Ein Versuch, die eigene Sprachgeschichte aufzuarbeiten. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen/Basel: Francke, 327–344. S. 328

Diskriminierungsfreie Unterrichtsmaterialien und alles ist gut?

Ein Gespräch zur Frage, was es für eine diskriminierungskritische pädagogische Praxis noch braucht

David K. Ehlers, Melanie Weber

Intro

Wir, das Redaktionsteam der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik, ein *weißes*¹ Projektteam, haben uns für die Erstellung der Kompetenztrainingsmaterialien aus guten Gründen für die Zusammenarbeit mit einem kritischen Beratungskollektiv, DisCheck, entschieden. Denn obwohl wir viele Jahre Erfahrung in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten haben und Expertise in Pädagogik und Didaktik, können wir in dieser Besetzung das niemals sicher kennen: Die Perspektiven und Erfahrungen unserer und Ihrer Schüler*innen und unsere durch Sozialisation erworbenen Vorannahmen über unsere Schüler*innen. Wen halten wir in unserer Klasse warum für fähig auf eine weiterführende Schule zu gehen? Wer erhält deshalb welche Förderung und Empfehlung von uns? Wer ist Schuld am eskalierenden Konflikt in der letzten Stunde und warum? Wer ist bestimmt selber Schuld daran, dass er*sie den Ausbildungsplatz verloren hat und warum? Welche Sprachen möchte ich lieber nicht in meinem Unterricht zulassen, weil ich Angst habe, dass sie Ursache von Konflikten in der Klasse sind? Die Liste dieser Fragen kann endlos fortgeführt werden. Die Migrationspädagogik lehrt uns, wie wichtig es ist, es als unsere professionelle Pflicht zu betrachten, unser pädagogisches Handeln, unser Wissen und unsere gesellschaftliche Machtposition als privilegierte, weiße Lehrkräfte kritisch zu reflektieren. Und da wir die Erstellung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien als besonders verantwortungsvoll ansehen, da diese für viele Lehrkräfte ein starkes Gerüst für den Unterricht darstellt, wollten wir auf Nummer Sicher gehen und ausschließen, dass in unseren Materialien diskriminierende Formulierungen oder ganze Übungen dieser Art reproduziert werden. Hierfür haben wir uns mit David Ehlers von DisCheck Verstärkung geholt.

Für diskriminierungsfreies pädagogisches Arbeiten wichtige Begriffe werden im Text hervorgehoben und im nachfolgenden Glossar erläutert.

Melanie: David, wir haben mit dir einen Experten für ein diskriminierungskritisches Lektorat mit Fokus auf Rassismus gewonnen. Magst du beschreiben, wie ihr bei DisCheck arbeitet?

David: Ja gerne! DisCheck ist ein Antidiskriminierungs-Beratungskollektiv und Gründungsanlass war der Werbespot eines großen deutschen Automobilkonzerns mit rassistischem Inhalt. Unsere Arbeit zielt darauf ab, so etwas schon im Entwicklungsstadium zu verhindern und Firmen als Dienstleistung anzubieten, Inhalte vor Veröffentlichung auf diskriminierende Inhalte zu überprüfen. Wir arbeiten also sehr lösungsorientiert. Wir haben als kleines Team gestartet und die Idee hat sich schon bald zu einem Selbstläufer entwickelt. Mittlerweile arbeiten wir nicht mehr nur im Bereich Werbung, sondern sehr breit an den verschiedensten Medieninhalten oder z. B. eben auch im Bereich Pädagogik. Neben der Überprüfung von Inhalten beraten wir Einzelpersonen, Unternehmen, Kollektive, Vereine usw., wir geben Workshops und Coachings und sind z. B. als Awareness-Personen für Veranstaltungen buchbar. Was uns vielleicht ein bisschen abhebt von anderen Kollektiven oder

¹ *weiß* wird kursiv geschrieben, um darauf aufmerksam zu machen, dass es hier keine biologische Eigenschaft meint, sondern eine politische und soziale Konstruktion. Bezeichnet wird hierdurch eine privilegierte gesellschaftliche Position innerhalb des Machtverhältnisses Rassismus, die i. d. R. unausgesprochen bleibt.

Vereinen, ist unser Fokus auf **Intersektionalität**. Wir versuchen so viele Intersektionen wie möglich in unserem Team abzubilden und wir wollen sicherstellen, dass wir immer eine*n Expert*in haben, der*die aus einer negativ betroffenen Perspektive spricht. Wir sprechen also nicht für andere. Nur weil ich von Rassismus betroffen bin, heißt das zum Beispiel nicht, dass ich Expertise in Transfeindlichkeit habe. Wir bilden uns im Team gegenseitig weiter, indem wir uns einmal im Monat zu einem Workshop treffen, den eine*r von uns nutzt um seine*ihre persönliche Expertise zu teilen und alle anderen im Kollektiv an der jeweiligen Perspektive teilhaben zu lassen. Wir sind außerdem immer weiter auf der Suche nach Berater*innen, um sicherzustellen, dass wir möglichst viele Formen von **Diskriminierung** erkennen und die Perspektive von negativ Betroffenen auch richtig abgebildet ist. In meinem konkreten Fall ist das Anti-Schwarzer-**Rassismus** und **Klassismus**. Neben unserer individuellen Perspektive haben wir alle außerdem noch Expertisen aus einer Ausbildung, einem Studium und/oder unserer Arbeit. Ich bin Musikpädagogin und habe einen Master in Kultureller Diversität in Bildung und arbeite unter anderem als Dozent für den Studiengang Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Was mich in Summe für den Auftrag der SchlaU-Werkstatt passend gemacht hat, ist zusätzlich meine Rolle als Lehrerin, da ich selbst an Schulen unterrichte und auch selbst Unterrichtsmaterial erstellen muss.

Melanie: Wie gehst du vor, wenn du, wie in unserem Fall, schriftliche Texte überprüfst?

David: Ich gehe eingereichte Texte immer nach dem gleichen Muster durch und merke mir Begriffe an, die z. B. einen kolonialen Ursprung haben und mache konkrete Alternativvorschläge. In euren Materialien habe ich zum anderen angemerkt, wenn bei einer Methode eine bestimmte Zielgruppe nicht mitgedacht wurde oder ich den Eindruck hatte, dass eine Übung nicht ausreichend barrierearm ist. Da gilt das Stichwort **Neurodiversität**. Am Ende des Lektorats erstelle ich außerdem einen Bericht mit weiterführenden Empfehlungen und ich biete ein Nachgespräch oder z. B. auch einen Workshop an.

Melanie: Unser Team hat deinen Bericht zum Anlass für einen internen Workshop genutzt, in dem wir uns unter anderem intensiv damit auseinandergesetzt haben, wie wir die Zielgruppe der Materialien benennen und wie wir damit umgehen, eine bestimmte Zielgruppe konstruieren zu müssen, an die sich die Materialien richtet. Zum einen wollen wir ja, dass sich durch passenden Unterricht die Situation für Schüler*innen verbessert und sie brauchbare Kompetenzen entwickeln können. Zum anderen wollen wir aber auf keinen Fall vermitteln, dass alle Personen einer Gruppe X keinerlei Kompetenzen dieser Art haben. In diesem Fahrwasser befinden wir uns im System Schule ja bereits. David, vielleicht kannst du kurz erläutern: Wie geht es Menschen in unserem Bildungssystem, die immer wieder diskriminierenden Erfahrungen ausgesetzt sind. Welche Erfahrungen können das zum Beispiel sein?

David: Da treffen sich meine Expertise und meine Erfahrungen tatsächlich ganz gut, da ich auch als Schüler hier im Bildungssystem schon von Rassismus betroffen war. Ich wurde im Normalfall leider von Lehrkräften unterrichtet, die sich nicht mit Antidiskriminierungstheorien auseinandergesetzt haben. Auch wenn sie das Selbstbild und die Intention hatten nicht rassistisch zu sein, hat es nicht gereicht, wenn sie nicht verstanden haben, dass wir uns in einem rassistischen System und in einem durch institutionellen Rassismus durchtränkten System befinden. Schule als System ist transfeindlich, rassistisch, klassistisch, **ableistisch** usw.. Menschen, die im Sinne einer dieser Kategorien negativ betroffen sind, kann es in unseren Schulen nie leichtfallen. Es ist natürlich die Aufgabe der Politik und der Ministerien durch Veränderungen entscheidender Gesetze dieses System zu verändern, aber darauf können Lehrkräfte nicht warten. Unsere Aufgabe ist es schon jetzt in der Klasse einen möglichst diskriminierungsarmen Raum zu schaffen. Und das geht eben nur wenn wir unseren

Schüler*innen zeigen: „Wir sehen und verstehen dich und wir sehen, dass ihr es schwerer habt als eure weniger von Diskriminierung betroffenen Klassenkamerad*innen. Das System Schule, in dem ihr steckt behandelt euch nicht gut und ich versuche jetzt als Lehrkraft ein bisschen Schutzschild zu sein, damit es euch besser geht.“ Was Lehrkräfte, die sich nicht mit Antidiskriminierungstheorien weitergebildet haben, z. B. wiederkehrend gemacht haben, war mich in Rollen zu stecken, wie „Er ist schwarz und kommt aus einem Nichtakademikerhaushalt, deswegen ist er wahrscheinlich gut in Sport, Musik und Theater. Geisteswissenschaft ist wahrscheinlich nichts für ihn.“ Ich hatte in diesem Alter noch kein Netzwerk, kein Wissen und keinerlei Ansprechpartner*innen, die mir erzählen hätten können, dass es Rassismus und Klassismus ist, was ich hier erfahre. Zusätzlich habe ich auch oft die Erfahrung gemacht, dass ich gegaslighted wurde, wenn ich versucht habe darauf aufmerksam zu machen, dass ich mich ungerecht und falsch behandelt gefühlt habe. Man hört dann Sätze wie „Das war doch nicht so gemeint.“ oder „Jetzt reagierst du aber über“. oder „Da bist du ein bisschen empfindlich.“. Das Gefühl von „You are not alone“ hat mir total gefehlt. Im Gegenteil hat man mir immer eher mitgegeben, dass ich ein Einzelfall bin. Also habe ich mir diesen Schuh eben angezogen und habe es hingenommen, dass das wohl die Schublade ist, in der ich hier eine Chance habe und in der sie mir meine Realität erlauben.

Noch gefährlicher wird es, wenn sich eine Schwarze² Person z. B. nicht in dem **heteronormativen** Rollenbild eines Quarterbacks wiederfindet und nicht der Star auf dem Sportplatz ist, weil er*sie z. B. behindert ist und er*sie sich deshalb diesen Schuh gar nicht anziehen kann. Das ist das noch gesteigerte Gefahrenpotential von einem nicht-intersektionalen Blick, welcher Mehrfachdiskriminierungen unsichtbar macht.

Melanie: Was braucht es denn deiner Erfahrung nach, um diese gefährlichen Haltungen und Annahmen abzubauen?

David: Generell ist im Kontext von Schule und Migration ja lange Zeit die Frage gestellt worden: Was müssen zugewanderte Menschen alles lernen und können, um in diesem System gut zu funktionieren. Der Blick muss aber auch auf sich selbst als Lehrkraft gerichtet werden mit der Frage: Was kann ich tun, damit es besser funktioniert? In Workshops mit Pädagog*innen wird immer wieder der Wunsch nach einer Step-by-Step-Anleitung an mich herangetragen mit der Frage: Wie kann ich diskriminierungsfrei sein, auch wenn ich eigentlich keine Zeit habe, mich mit dem ganzen Thema auseinanderzusetzen? Was mache ich denn falsch und wie kann ich es besser machen? Ich kann diesen Wunsch sehr gut nachvollziehen, weil ich als Lehrer selbst immer wieder in der Situation bin, dass ich nicht genug Zeit habe, um den Unterricht für den kommenden Tag mit einer zugrundeliegenden Theorie vorzubereiten. Aber leider führt kein Weg dran vorbei, sich sehr grundlegend damit auseinanderzusetzen, wie man sozialisiert ist und welche Rassismen man z. B. über sein langes Leben hinweg bereits erlernt hat. Die Grundannahme ist sehr oft, dass Rassismus eine Form der intendierten Gewalt z. B. im rechtsextremen politischen Spektrum ist. Es ist aber eben auch eine Form von Rassismus ein vermeintlich positives Rollenbild wie „Die Frau ist Schwarz, also tanzt sie gerne.“ verinnerlicht zu haben. Solche Denkmuster müssen als rassistisch erkannt und aktiv entlernt werden. Es gibt eine ganze Reihe an guten Büchern, Podcasts und Instagram-Seiten von Aktivist*innen zu dieser Thematik und es gibt mittlerweile auch jede Menge Workshops und Coachings, die diesen Prozess des Entlernens unterstützen.³

2 „Schwarz“ wird großgeschrieben, um deutlich zu machen, dass es sich – ebenso wie bei *weiß* – nicht um eine biologische „Eigenschaft“, sondern ein gesellschaftlich konstruiertes Zuordnungsmuster handelt. „Schwarz“ in der Großschreibung markiert eine von Rassismus betroffene gesellschaftliche Position.

3 Eine Liste von Büchern, Podcasts und Videos zu diesem Thema finden Sie am Ende des Interviews.

Melanie: An dieser Stelle würde ich auch gerne noch einmal betonen wollen, wie machtvoll die Position einer Lehrkraft in unserem Bildungssystem ist und wie weitreichend die Effekte auf die psychosoziale Grundverfassung eines Menschen sind, wenn sie über Jahre hinweg bestimmte Teile ihrer Identität nicht ausleben können oder gegen ihre Selbstwahrnehmung in die falsche Schublade gesteckt werden. Wir wissen z. B. mittlerweile sehr genau, wie stark es auf Schüler*innen wirkt, wenn die Anwendung ihrer Herkunftssprachen in der Schule verboten sind und vielleicht sogar sanktioniert werden. Zum einen fehlt ihnen dadurch ein wichtiger Schlüssel zum Lernen der neuen Sprache Deutsch und zum anderen wird ein wichtiger Teil ihrer Identität als störend, als Quelle von Konflikten und als nicht erwünscht erklärt. Wir versuchen immer wieder Übungen in die Materialien einzubauen, die die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen einbeziehen, aber es ist trotzdem wichtig für Lehrkräfte zu reflektieren, warum welche Übungen an welchen Stellen bewusst einsetzen und dass es gut und wichtig ist, das zu tun und die entsprechende Übung aus Angst vor Konflikten nicht einfach weggelassen werden sollte.

David, an einem Modul hast du als (Co-)Autor ja auch selbst mitgeschrieben. Worum geht es in diesem Modul?

David: In dem Modul „Stark gegen Ausgrenzung“ nähern wir uns über eine ganze Reihe an Übungen und Methoden mit den Schüler*innen dem Diskriminierungsdiskurs. Was bedeutet Diskriminierung, wegen welcher Differenzkategorien kann ich überhaupt diskriminiert werden, also z.B. mein Geschlecht, meine Sexualität, mein Körper usw. Wir holen das in den Modulen aber weg von der theoretischen Ebene und versuchen anhand einer Vielzahl an Methoden die Erfahrungen der Schüler*innen sichtbar werden zu lassen und herauszuarbeiten, welche Expertisen sie dadurch haben und wie die Klasse als Ganzes durch Beobachtung, Zuhören und Analysieren davon lernen kann. Es reicht unserer pädagogischen Erfahrung nach eben auch bei den Schüler*innen nicht, einmal eine Definition von „Diskriminierung“ an die Tafel zu schreiben mit einer Liste von Punkten, was man demnach alles nicht tun darf, wie z. B. „Du darfst niemanden ärgern, weil er*sie eine andere Hautfarbe hat.“. Es muss vielmehr erarbeitet werden, was „ärgern“ konkret bedeuten kann. Und es muss erarbeitet werden, was die Schüler*innen im Klassenzimmer, die selbst von Diskriminierung betroffen sind, sich von ihren Mitschüler*innen und den Lehrkräften wünschen. Das können z. B. Aspekte sein wie „Wie möchte ich genannt werden? Welche Fragen möchte ich (nicht) gestellt bekommen?“. Eine Grundvoraussetzung zur Durchführung ist es allerdings, dass die Schüler*innen sich schon kennen und es ein Vertrauensverhältnis in der Kleingruppe oder Klasse gibt, da die Schüler*innen ja auch sehr persönliche Erfahrungen preisgeben. Es sollte niemand aktiv aufgefordert werden, von belastenden Erfahrungen zu berichten und die Lehrkraft muss die Personen unbedingt schützen, nachdem sie von einer verletzenden Erfahrung erzählt hat und weitere Diskriminierung unterbinden. Vor allem in dieser Hinsicht kann es wirklich gefährlich sein, wenn sie selbst noch kein Wissen in Antidiskriminierungstheorien hat und vielleicht gar nicht erkennt, dass Schüler*innen trotz bester Absicht durch unreflektierte oder bewusst verletzende Äußerungen erneut verletzt werden können. Daher mein dringender Appell: Dieses Thema in der Klasse nur bearbeiten, wenn man sich selbst schon intensiv weitergebildet und sensibilisiert hat. Sollte in einer Klasse außerdem noch kein ausreichendes Vertrauensverhältnis vorhanden sein, sollte erst der Zusammenhalt gestärkt werden und mit empowernden Übungen, wie wir sie im letzten Heft unserer Reihe vorschlagen. Das Ziel dieser Einheiten ist es, die Schüler*innen in ihrer Identität zu stärken. Sie sollen erfahren, dass ihre Identität einen Wert hat und sie in diesem Thema die Expert*innen sind. Wichtig ist es außerdem, dass möglichst alle Lehrkräfte der Klasse wissen, wie und warum in der Klasse **Empowerment-** und Antidiskriminierungsübungen durchgeführt werden. Dann können sie auch in den anderen Stunden aufgreifen, was die Schüler*innen gerade beschäftigt.

In meiner Arbeit bekomme ich regelmäßig mit, wie bereits kleine Kinder in dritten Klasse z. B. schon Sätze sagen, wie: „Ich bin Türke. Ich bin nicht gut in der Schule.“ So etwas verinnerlicht man nur,

wenn man wiederkehrend inner- und außerhalb der Schule genau das vermittelt bekommt. Dieser Selbstwahrnehmung wirkt man auch nicht entgegen, indem man einmalig einen Empowerment-Workshop in einer Klasse durchführt. Dem muss von Sekunde Eins an bis zum Verlassen der Schule entgegengewirkt werden. Die Verantwortung dafür liegt bei allen Personen, die in einer Schule tätig sind.

Melanie: David, vielen Dank für das Gespräch, für deine professionelle Unterstützung und für das Teilen deiner sehr persönlichen Erfahrungen!

Falls auch Sie die Unterstützung von DisCheck suchen, werden Sie hier fündig:

https://www.instagram.com/discheck_/

TIPPS

Zur weiterführenden Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus, Diskriminierung und Verbündetenschaft (Allyship):

Videos:

Wo beginnt Rassismus? | Quarks TabulaRasa – https://youtu.be/9kYwhlwv2_o

The Danger of a single story (OmdtU) | Chimamanda Ngozi Adichie –

<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>

Literatur:

Alice Hasters: Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten. hanserblau, 2019.

Tupoka Ogette: Und jetzt du! Rassismuskritisch leben. Unrast Verlag, 2022.

Tupoka Ogette: Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen. Unrast Verlag, 2020.

Podcasts:

Black & Breakfast | Podcast auf Spotify

Halbe Katoffl | <https://halbekatoffl.de/>

tupodcast | Podcast auf Spotify

Thema Gewichtsdiskriminierung, Bodyshaming |

<https://essstoerungen-frankfurt.de/stopbodyshaming/>

Outro

Es ist uns ein wichtiges Anliegen, unsere eigenen Lernprozesse auf dem Weg zu diskriminierungskritischem Handeln transparent zu machen, auch, um unsere Leser*innen, Lehrkräfte und Pädagog*innen mit auf die Lernreise zu nehmen. Während des Redaktionsprozesses wurde uns in intensiven Diskussionen mit unterschiedlichen Beteiligten deutlich, dass wir nur einen kleinen Teil des von David beschriebenen Moduls veröffentlichen können. Einige Gründe dafür spricht er in unserem Gespräch bereits sehr deutlich an.

Wir Lehrkräfte sind Expert*innen für sehr Vieles. Nur die wenigsten von uns sind jedoch auch ausgebildete Empowerment- und Antirassismustrainer*innen. Die tiefere Beschäftigung mit Diskriminierungserfahrungen sollte Raum in Workshops und Aktionen mit ausgebildeten Trainer*innen haben.

Im regulären Schulunterricht können und sollten wir Lehrkräfte den Fokus auf das Hier und Jetzt und damit auf die Facetten legen, die für ein gelingendes und verletzungsaarmes Miteinander wichtig sind: auf ein echtes Kennenlernen jenseits von Stereotypen, auf eine gute Kommunikations- und Konfliktkultur in der Klasse und z. B. auch auf das Trainieren einer verbalen Handlungsfähigkeit in unangenehmen und ausgrenzenden Situationen.

Erwähnen möchten wir auch noch Folgendes: Um die Inhalte sprachlich und inhaltlich auch Lernenden zugänglich zu machen, die sich noch eher am Anfang des Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerbs befinden, wollten wir eine Sprache finden, die so wenig Hürden wie möglich aufweist. Wir haben also viel mit Beispielen gearbeitet – um dann festzustellen, dass wir durch die Beispiele permanent diskriminierende Sprache reproduzieren. Es ist uns nicht zufriedenstellend gelungen, diese Problematik aufzulösen.

Nach ausführlichem Abwägen haben wir uns aus den dargelegten Gründen dafür entschieden, nur eine der geplanten fünf Lerneinheiten zum Thema zu veröffentlichen – die Einheit “Kommunikation und Diskriminierung – Sag Stop”, in der es darum geht, die Lernenden sprachlich für Situationen stark zu machen, in denen sie sich gern verbal gegen Beleidigungen und Diskriminierungen zur Wehr setzen möchten.

Begriffe und Konzepte, die Ihnen in den Materialien begegnen

Migrationspädagogik

Geprägt wurde der Begriff der Migrationspädagogik Anfang der 2000er Jahre von Paul Mecheril. Er geht davon aus, dass Macht in Gesellschaften verhandelt wird, indem Bilder und Erzählungen (Narrative) über Menschen verbreitet werden. Dazu gehören Fragen wie: Wer gehört dazu? Wer hat welche Rechte? Was gilt als normal? Wer darf mitbestimmen? Das lange vorherrschende Bild in Deutschland war dabei, dass es ein homogenes Land ist, in dem alle die gleiche Sprache sprechen, die gleiche Religion und Kultur haben. Migration hieß dann vor allem die Einwanderung von Menschen, die dazukommen, aber Deutschland nicht verändern, sondern sich anpassen sollten. Die Migrationspädagogik wendet sich gegen die angeblich natürliche Einteilung in ›die Einen‹ und ›die Anderen‹. Stattdessen analysiert und kritisiert sie genau diese Unterscheidungspraxen. Sie fragt danach, wie Unterschiede zwischen Menschen hergestellt werden und wie daraus Ungleichbehandlungen entstehen. Dabei wird auch die Rolle von Pädagog*innen kritisch in den Blick genommen und analysiert, wie sie zur Ungleichbehandlung beitragen. Die Abwertung von vermeintlich Anderen wird nicht als randständiges Verhalten von Einzelnen verstanden, sondern als Rassismus und somit auch als strukturelles Problem.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die Migrationspädagogik mehrere Ziele:

1. Das Verstehen der Mechanismen, die Menschen zu „Anderen“ machen
2. Das Hinterfragen und Kritisieren von entsprechenden Zuschreibungen
3. Die kritische Betrachtung von pädagogischen Settings
4. Die Anerkennung und Thematisierung von Rassismuserfahrungen
5. Räume für progressive Entwicklungen schaffen

Das Anliegen der Migrationspädagogik ist jedoch nicht, Patentrezepte anzubieten. Vielmehr geht es darum eine kritische, achtsame und wertschätzende Haltung zu entwickeln, in dem Bewusstsein darüber, selbst in rassistische Machtverhältnisse verstrickt zu sein.¹

Othering

Der Begriff Othering (aus dem engl. other = „andersartig“) beschreibt den Gebrauch von und die Distanzierung und Differenzierung zu anderen Gruppen, um seine eigene „Normalität“ zu bestätigen. Er spielt eine tragende Rolle in der Migrationspädagogik. Das Konzept des Othering ist aus dem Kontext der postkolonialen Theorie entstanden und wurde vor allem durch Autor*innen wie Edward Said oder Gayatri C. Spivak geprägt. Beim Othering handelt es sich um einen permanenten Akt der Grenzziehung, der Kategorisierung und letztendlich um eine Unterscheidung zwischen einem „Wir“ und „den Anderen“. Wichtig ist, dass diese Unterscheidung eine in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen verankerte Praxis ist. Dabei wird der Blick vor allem auf das vermeintlich

¹ Linnemann, Tobias/Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Yiligin, Fidan (2016): Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik – Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW) (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit zu rassismuskritischen Orten entwickeln. Düsseldorf, S. 65–71.
 Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik, Reihe Bachelor I Master. Weinheim: Beltz.
 Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, S. 8–30.

Andere gerichtet. Said spricht hierbei von der „Konstruktion des Anderen“ unter der Voraussetzung, dass das Eigene als selbstverständlich, positiv und übergeordnet angesehen wird. Vor diesem Hintergrund wird das vermeintlich Andere als nichtzugehörig und abweichend kategorisiert und abgewertet. Gleichzeitig wird mit diesem Gegenbild das Eigene aufgewertet und dessen Dominanz untermauert.²

Somit beschreibt Othring den Prozess, sich selbst beziehungsweise sein soziales Image positiv hervorzuheben, indem man einen anderen, negativ brandmarkt und als andersartig, das heißt ›fremd‹ klassifiziert. Sei es etwa in Bezug auf Klassenzugehörigkeit, Glaubensvorstellungen, auf race/Ethnizität, Sexualitäten, Geschlechter oder Nationalitäten.

Empowerment

Der Begriff Empowerment bezeichnet biografische Prozesse, in denen Menschen mehr Autonomie in der aktiven Gestaltung ihrer Lebensumstände gewinnen. Empowerment beschreibt Mut machende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen der Ohnmacht oder des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, neue Kräfte entwickeln und ihre Fähigkeiten und Stärken, individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen. Empowerment – auf eine kurze Formel gebracht – zielt auf die (Wieder-)Herstellung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens.³

Ressourcenorientierung

Die pädagogische Arbeit mit neuzugewanderten, geflüchteten Menschen findet häufig mit der Haltung statt, dass den Schüler*innen geholfen werden muss, da sie die Lösung ihrer Probleme nicht allein schaffen können. Hinter dieser Perspektive verbirgt sich eine starke Defizitorientierung. Das Pendant dazu ist eine Ressourcenorientierung und eine **Haltung**, die mit dem grundlegenden **Einnehmen einer Perspektive** auf Ressourcen einhergeht. In der pädagogischen Praxis kann letztlich alles, was von einer bestimmten Person in einer bestimmten Situation wertgeschätzt und /oder als hilfreich erlebt wird, als eine Ressource betrachtet werden. Für Lehrkräfte bedeutet dies eine alltägliche Orientierung an dem, was die Schüler*innen können und den Umständen, in denen die Fähigkeiten und Stärken umgesetzt werden können.

Folgende Arten von Ressourcen, können in pädagogischen Kontexten besonders gut aktiviert werden:

- + Persönliche Ressourcen: Motivation, Interessen, (geistige, emotionale und praktische) neue und bereits erworbene Fähigkeiten, Erfahrungen und Vorwissen, die die Person braucht und selbst anzuwenden lernt, um auch unter Belastung das eigene Leben gestalten zu können
- + Soziale Ressourcen: Interessen, Freundschaften, Netzwerke
- + Institutionelle Ressourcen: Organisationen, Institutionen, Freizeit- und Bildungseinrichtungen, Arbeitsplatz, Vereine, Initiativen

2 Said, Edward W. 2003 [1978]: Orientalism, London: Penguin Books.
Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives, in History and Theory, 24(3), 1985, S. 247–272

3 Herriger, Norbert (2022): Empowerment. Veröffentlicht online unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Empowerment>, zuletzt aufgerufen am 21.07.2022

Gesellschaftliche Machtverhältnisse

Diskriminierungsmuster sind Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse, in die auch Lehrkräfte und Sozialarbeiter*innen eingegliedert sind. Die Adressat*innen ihrer Arbeit sind ebenfalls in diese Strukturen eingebunden. Wesentliche Machtverhältnisse in unserer Gesellschaft münden z. B. in Rassismus, Heteronormativismus, Sexismus, Klassismus, Ableismus und Linguizismus.

Ableismus leitet sich vom englischen Wort „able“ im Sinne von „fähig“ ab und beschreibt die Diskriminierung von Menschen, die als „behindert“ bezeichnet werden, die in ihren körperlichen, geistigen und psychischen Fähigkeiten abgewertet werden anhand von gesellschaftlich konstruierten Vorstellungen von Normalität, Intelligenz und Leistungsfähigkeit.

Heteronormativität beschreibt ein gesellschaftliches Ordnungsprinzip, das Geschlecht und Sexualität normiert. Diese Vorstellung beinhaltet ein binäres Geschlechtersystem, das ausschließlich zwei Geschlechter akzeptiert. Gleichzeitig schreibt Heteronormativität eine Übereinstimmung des biologischen und psychosozialen Geschlechts und ein auf das jeweilige Gegengeschlecht ausgerichtetes (heterosexuelles) Begehren vor. Dies führt zur Ausgrenzung und Sanktionierung von Personen, die dieser Ordnung nicht entsprechen. Dazu gehören z. B. Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans*.

Klassismus bezeichnet die Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft und/oder der sozialen und ökonomischen Positioniertheit. Klassismus richtet sich mehrheitlich gegen Personen einer „niedrigeren Klasse“. Im Kontext Bildung ist Klassismus z.B. relevant bei der Empfehlung zum Besuch weiterführender Schulen. Mit Blick auf Sprache wird Klassismus z. B. sichtbar, wann immer jede Abweichung von akzentfreiem, grammatikalisch korrektem Hochdeutsch als negativ und z. B. ungebildet wahrgenommen wird.

Linguizismus ist die Diskriminierung von Sprachen und ihren Sprecher*innen. Einige Sprachen werden in unserer Gesellschaft aufgewertet, andere abgewertet. Daher wird Mehrsprachigkeit bei manchen Sprachen mehr geschätzt als bei anderen. In verschiedenen Ländern wurden bestimmte Sprachen gänzlich verboten oder stigmatisiert. So verhielt es sich zum Beispiel in Spanien mit der katalanischen Sprache, die während des Franco-Regimes (1936 bis 1977) untersagt wurde oder in der Türkei mit dem Kurdischen, das bis in die 1990er Jahre nicht benutzt werden durfte. Auch in Deutschland gibt es Beispiele für Sprechverbote mancher Sprachen in bestimmten Settings: In einigen Schulen darf etwa nicht nur im, sondern sogar außerhalb des Unterrichts keine andere Sprache als Deutsch gesprochen werden, der Gebrauch wird teilweise sogar sanktioniert.

Rassismus benennt die Diskriminierung von Menschen, die wegen zugeschriebener äußerlicher Merkmale als nicht weiß eingeordnet werden. Rassismus hierarchisiert, differenziert und entwertet Menschen, indem er ihnen konstruierte, meist negative gruppenspezifische Merkmale und Eigenschaften zuschreibt. Rassismus lässt sich noch weiter unterteilen, zum Beispiel in Antirromanismus, Antisemitismus, Antimuslimischer Rassismus, Exotismus usw.

Sexismus wertet Personen aufgrund des Geschlechts ab. In einer männlich dominierten Gesellschaft zeigt sich Sexismus vor allem in der Abwertung und Marginalisierung von Frauen, Trans-Personen und Weiblichkeit im Allgemeinen. (Cis-)Männlichkeit wird hier als Norm verstanden, an der alles gemessen wird.

Alle beschriebenen und viele weitere -ismen haben neben einer individuellen Abwertung immer auch strukturelle Ungleichheiten zur Folge.⁴

⁴ Brzezinski, Sophie (2018): Praxishandbuch Antidiskriminierungsarbeit. Diskriminierung erkennen und handeln. AWO / Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe e.V. Veröffentlicht online unter: https://awo-fachdienste-migration.de/media/awo_praxishandbuch_antidiskriminierungsarbeit_diskriminierung_erkennen_und_handeln.pdf. Zuletzt aufgerufen am 21.07.2022.

Strukturelle Ungleichheit und Diskriminierung

Strukturelle Ungleichheit tritt auf, wenn die Struktur von Organisationen, Institutionen, Regierungen oder sozialen Netzwerken eine eingebettete Tendenz enthält, die einigen Mitgliedern Vorteile bietet und andere Mitglieder marginalisiert oder für diese Nachteile erzeugt. Diese Strukturen werden häufig gar nicht als diskriminierend empfunden, denn sie erscheinen vertraut und werden daher nicht notwendig in Frage gestellt. Das öffentliche Schulsystem hält z. B. strukturelle Ungleichheiten durch Praktiken wie standardisierte Bewertungstests aufrecht, deren Ergebnisse die Bildungs- und Berufswege weitreichend bestimmen. Die daraus resultierende Sortierung im Bildungssystem entspricht den hierarchischen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen in der Gesellschaft.

Intersektionalität

Ein Mensch ist nicht nur durch ein Merkmal wie etwa das Geschlecht gekennzeichnet. Zu unserer Identität gehören neben dem biologischen Geschlecht auch weitere Merkmale wie die Geschlechtszugehörigkeit, die sexuelle Orientierung, die Religion, die Herkunft, der soziale Status und beispielsweise die Sprache. In der pädagogischen Arbeit ist es wichtig, Menschen in ihren verschiedenen Identitäten, mit ihren verschiedenen Bezugsgruppen zu sehen, also eine Mehrfachzugehörigkeit anzuerkennen und zu verstehen, dass Menschen auf all den verschiedenen Ebenen ihrer Identität diskriminiert werden können. Intersektionalität beschreibt diese Überschneidung und Gleichzeitigkeit verschiedener Diskriminierungskategorien gegenüber einer Person. Anfang der 90er Jahre prägte die amerikanische Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw den Begriff der „Intersectionality“. Dazu hat Crenshaw das Bild der Straßenkreuzung (intersection) gewählt, die den Mittelpunkt bildet, an dem verschiedene Erfahrungen von Diskriminierung zusammentreffen und sich gegenseitig verstärken. Die von Ausgrenzung betroffene Person ist im schlimmsten Fall nicht nur am Rand, sondern in der Mitte der Kreuzung positioniert, wo sie ein hohes Unfallrisiko hat, besonders verletzlich und schutzbedürftig ist, ohne dass ihre Situation auf einfache Gründe oder eigenes Verschulden zurückgeführt werden kann.

Eigene Positioniertheit

Damit Pädagog*innen möglichst alle Schüler*innen in der Entfaltung ihrer Identitäten unterstützen können, bedarf es zunächst einer Auseinandersetzung mit der eigenen Position in der Gesellschaft. Um gesellschaftliche Machtverhältnisse sichtbar zu machen, in denen wir uns befinden und unsere Position in ihnen zu reflektieren, ist es wichtig, die Begriffe Positioniertheit und Positionierung zu verstehen. Der Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd) erläutert die beiden Begriffe in seiner Publikation zur „Antidiskriminierungsberatung in der Praxis“⁵ folgendermaßen: Positioniertheit bezeichnet die nicht selbstgewählte Position, die eine Person (oder Organisation) gesellschaftlich zugewiesen wird, die sie prägt und auf die auch andere reagieren, wenn relevante Markierungen (z. B. Hautfarbe, Kleidung, Rollstuhl, etc.) vorhanden sind. Positionierung hingegen bezeichnet die bewusste und selbst gewählte inhaltlich-politische Position, die eine Person in Bezug auf die gesellschaftlichen Verhältnisse einnimmt und mit Praxis füllt – beispielsweise, indem er*sie Privilegien teilt. Dieser Begriff benennt die individuellen und kollektiven

5 Avdv (2013): Antidiskriminierungsberatung IN DER PRAXIS. Die Standards für eine qualifizierte Antidiskriminierungsberatung ausbuchstabiert, S. 15. Online verfügbar: <https://www.antidiskriminierung.org/materialien/antidiskriminierungsberatung-in-der-praxis>. Zuletzt aufgerufen am 21.07.2022.

Handlungsspielräume und Verantwortung innerhalb der existierenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Eine bewusste Positionierung erlaubt einen reflektierten, kritischen Umgang mit der eigenen Positioniertheit, sie hebt Machtstrukturen, real existierende strukturelle Privilegien bzw. strukturelle Benachteiligungen und persönliche Prägungen allerdings nicht auf.

Neurodiversität

Unter Neurodiversität versteht man die Annahme und Haltung, dass neurobiologische Unterschiede im Gehirn zur Bandbreite unserer Entwicklung gehören und keine Störung oder Krankheit darstellen. So werden beispielsweise die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Autismus und Entwicklungsstörungen wie Lese- und Rechtschreibstörungen und Rechenstörungen nicht als Entwicklungsstörungen gesehen, sondern als neurologische Vielfalt. Dadurch soll der Fokus von Konzepten wie Krankheit und Defizit Richtung Vielfalt und Individualität verschoben werden. Was in Diagnosen als „Störung“ bezeichnet wird, spiegelt demnach lediglich eine andere Art der Funktionsfähigkeit des menschlichen Gehirns wider – eine Ausprägung auf einem breiten, normalen Spektrum.

Für manche Betroffene kann es wichtig sein, eine Diagnose mit anschließender Behandlung zu erhalten. Für andere Menschen sind Diagnosen zu sehr mit Krankheit und Defizit verbunden, weshalb sie das Konzept der Neurodiversität bevorzugen. Genauso verhält es sich beim Thema Therapie. Manche Menschen leiden beispielsweise unter ihren Konzentrationsschwierigkeiten und wünschen sich professionelle Unterstützung. Andere Menschen fühlen sich nicht oder kaum beeinträchtigt und benötigen keine Unterstützung.

Das Konzept der Neurodiversität regt uns dazu an, unser bisheriges Verständnis von Erkrankung und Diagnosen zu hinterfragen und neurologische Unterschiede aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Denn ob wir etwas als „Störung“ definieren, hängt auch von unseren gesellschaftlichen Anforderungen und Konventionen ab. Anstatt Funktionsweisen des menschlichen Gehirns in „Normal“ und „Abweichend“ einzuordnen, können wir die große Vielfalt und Bandbreite der menschlichen Natur in den Fokus rücken und der Individualität mehr Bedeutung beimessen.⁶

⁶ Von Hagen, Juliane (2022): Was ist Neurodiversität und was können wir daraus lernen? Veröffentlicht online unter: <https://hellobetter.de/blog/neurodiversitaet/>, zuletzt aufgerufen am 21.07.2022



Kontakt

SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik gGmbH

Schertlinstr. 4, 81379 München

info@schlau-werkstatt.de

[instagram.com/schlau.werkstatt](https://www.instagram.com/schlau.werkstatt)

+49 176 60389421

www.schlau-werkstatt.de