



# Vielfalt leben, lehren, lernen.

**Maßnahmen zur Einstellung und Schulung von Lehrer\_innen  
für inklusive Schulen**

Eine Studie von Dr. Sabine Klomfaß  
im Auftrag des GEW Zukunftsforums Lehrer\_innenbildung  
Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung





### Informationen zur Autorin

Dr. Sabine Klomfaß ist im Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Hildesheim in der Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaften tätig. Zu ihren Schwerpunkten gehört die Lehrer\_innenbildung.

### Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Hauptvorstand  
Verantwortlich: Frauke Gützkow (V.i.S.d.P.)  
Reifenberger Str. 21  
60489 Frankfurt am Main  
Telefon: 069/78973-0  
Fax: 069/78973-202  
E-Mail: [info@gew.de](mailto:info@gew.de)  
[www.gew.de](http://www.gew.de)

Redaktion: Sarah Kleemann  
Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden  
Foto: hakkarslan/Thinkstock  
Druck: Druck- u. Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG

ISBN: 978-3-944763-42-2  
Artikel-Nr.: 2081

Bestellungen bis 9 Stück richten Sie bitte an: [broschueren@gew.de](mailto:broschueren@gew.de)  
Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop: [www.gew-shop.de](http://www.gew-shop.de)  
[gew-shop@callagift.de](mailto:gew-shop@callagift.de)  
Fax: 06103/30332-20

Einzelpreis 1,50 Euro zzgl. Versandkosten.

**Februar 2017**

# Vielfalt leben, lehren, lernen.

## Maßnahmen zur Einstellung und Schulung von Lehrer\_innen für inklusive Schulen

Eine Studie von Dr. Sabine Klomfaß  
im Auftrag des GEW Zukunftsforums Lehrer\_innenbildung

<b>VORWORT</b>	<b>5</b>
<b>EINLEITUNG. VIELFALT LEBEN, LEHREN, LERNEN</b>	<b>7</b>
<b>ERSTER TEIL. VIELFALT LEBEN</b>	<b>8</b>
1. Pluralisierung von Lebensentwürfen vs. Legitimation von Ungleichheiten durch machtvollen Ordnungen	8
2. Diskriminierungen auf dem Weg in den Lehrer_innenberuf?	11
2.1 Die Studienzulassung als zentrale Zugangshürde – (Un-)Möglichkeiten unmittelbarer Benachteiligung oder Bevorzugung	11
2.2 Mittelbare (institutionelle) Benachteiligung in der Lehrer_innenbildung?	14
2.3 Etwas tun gegen direkte Benachteiligungen von einzelnen Personen!	17
3. Bilanz: Vielfalt fördern heißt Diskriminierungen verhindern.	19
<b>ZWEITER TEIL. VIELFALT LEHREN UND LERNEN</b>	<b>21</b>
4. Pädagogische Perspektiven entwickeln	21
5. Elemente einer Schulpädagogik unter den Bedingungen von Vielfalt und Ungleichheit	22
5.1 Zum Vorwurf der Beliebigkeit und Trivialisierung	22
5.2 Zur Gefahr der ungewollten Reproduktion von Stereotypen bzw. der Essentialisierung von Unterschieden	23
5.3 Zur antikapitalistischen Kritik am Verständnis von „Vielfalt als Ressource“	24
5.4 Menschenrechtsbildung als normative Fundierung	24
5.5 Reflexiv kritische Professionalisierung	26
6. Kasuistik in der Lehrer_innenbildung	27
7. Fazit: Neben das Lob der Vielfalt muss eine Kritik der Ungleichheit treten.	29
<b>LITERATUR</b>	<b>31</b>
<b>RECHTSTEXTE UND POLITISCHE BESCHLÜSSE</b>	<b>35</b>
<b>LISTE KASUISTISCHER FALLARCHIVE IN DER LEHRER_INNENBILDUNG</b>	<b>36</b>



# Vorwort von Frauke Gützkow zur Studie im Auftrag des GEW Zukunftsforums Lehrer\_innenbildung

Die GEW setzt sich für gleiche Bildungschancen für alle ein. Die Schule soll zu einem solidarischen Ort werden, zu einer selbstbestimmten Lern- und Bildungsgemeinschaft. Hier soll Vielfalt gelebt, gelehrt und gelernt werden. Was heißt das nun für die Lehrer\_innenbildung? Wie kann sich die Vielfalt der Gesellschaft und der Klassenzimmer im Lehrer\_innenzimmer wiederfinden? Wie sollen künftige Lehrerinnen und Lehrer gut auf die Vielfalt der Lernenden vorbereitet werden? Auf dem Weg zur Umsetzung der inklusiven Schule arbeitet die GEW im Zukunftsforum Lehrer\_innenbildung an innovativen Leitlinien für eine zeitgemäße Lehrer\_innenbildung. Die Diskussionen um Vielfalt, Diversity, Heterogenität spielen in diesem Prozess eine zentrale Rolle. Mit der Expertise „Vielfalt leben, lehren, lernen. Maßnahmen zur Einstellung und Schulung von Lehrer\_innen für inklusive Schulen“ von Dr. Sabine Klomfaß machen wir diese Debatte der Öffentlichkeit zugänglich.



Frauke Gützkow

Die Autorin nähert sich dem Thema Vielfalt in zwei Schritten: Sie analysiert, wie bereits im Lehramtsstudium Ungleichheiten und Machtverhältnisse den Zugang zum Studium und den Werdegang von Lehrkräften beeinflussen können und an welchen Benachteiligungen es liegt, dass sich die Vielfalt der Gesellschaft noch nicht in der Lehrer\_innenschaft abbildet. Und sie geht aus pädagogischer Perspektive auf die Praxis im Schulalltag ein und zeigt wissenschaftlich fundierte sowie praxistaugliche Lösungswege auf, mit den Bedingungen von Vielfalt und Ungleichheit umzugehen. Zentral ist dabei, dass sowohl im Studium als auch im Beruf immer wieder erfahren und gelehrt werden muss, was Vielfalt und Machtverhältnisse bedeuten und wie Ungleichheiten entgegengewirkt werden kann.

Wir danken Sabine Klomfaß für ihre grundlegende Arbeit und den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Erweitern von Grenzen“ des GEW Zukunftsforums Lehrer\_innenbildung für die Begleitung des Prozesses. Gerne lesen wir Ihre Rückmeldungen, liebe Leserin, lieber Leser, zum Thema Vielfalt in der Lehrer\_innenbildung.

Frauke Gützkow  
Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW



# Einleitung. Vielfalt leben, lehren, lernen.

## // Maßnahmen zur Einstellung und Schulung von Lehrer\_innen für inklusive Schulen //

Fragen nach Bildungsungleichheiten und Benachteiligungen sind seit den 2000er Jahren wieder in das öffentliche Bewusstsein getreten und erleben in der „Ungleichheitsforschung zum Bildungsbereich eine erneute Renaissance“ (Krüger et al. 2011: 8). In der Folge sind mannigfaltige Disparitäten auf allen Ebenen und Stufen des Bildungswesens aufgedeckt worden (vgl. Becker/Lauterbach 2004; Georg 2006; Krüger et al. 2011). Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2008) kann vor diesem Hintergrund als vorläufiger Höhepunkt bildungspolitischer Bemühungen verstanden werden, grundlegende Reformen einzuleiten, um aus dem Bildungssystem der Ungleichheiten inklusive Schulen hervorzubringen. Dazu gehört, geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrer\_innen und zur Schulung von pädagogischen Mitarbeiter\_innen auf allen Ebenen des Bildungswesens zu entwickeln und anzuwenden (vgl. UN-BRK 2008, Art. 24, 4). Hier setzt die vorliegende Literaturstudie an.

In den letzten Jahren ist, insbesondere durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (2013), die Aufgabenstellung fokussiert worden, bereits an den Hochschulen die Lehrer\_innenbildung weiterzuentwickeln, um (zukünftige) Lehrer\_innen für ihre Arbeit in inklusiven Schulen adäquat zu qualifizieren. Durch neue Kooperationsmodelle soll zudem eine stärkere Verzahnung mit den beiden anderen Phasen der Lehrer\_innenbildung (Vorbereitungsdienst und berufsbegleitende Fortbildung) erreicht werden. Parallel drängt sich die Frage auf, inwiefern in der Zusammensetzung der Lehrer\_innenschaft selbst die gesellschaftliche Vielfalt abgebildet wird bzw. wie exkludierend sich die Bildung bzw. Ausbildung von Lehrer\_innen gestaltet. Aufgezeigt werden im Folgenden ausgewählte Positionen, Ansätze und Erkenntnisse, die im Zusammenhang mit diesen beiden Fragen relevant sind. Die erste Frage bezieht sich dabei auf gesellschafts- und bildungspolitische Forderungen, die zweite ist vorrangig eine Aufgabe pädagogischer Professionalisierung. Dementsprechend ist diese Abhandlung in zwei Teile gegliedert:

Im ersten Teil, „Vielfalt leben“, geht es um das Ziel der Gewinnung einer Lehrer\_innenschaft, in der die Bandbreite gesellschaftlicher Vielfalt repräsentiert ist. Diskutiert wird dabei sowohl die eher kleine Option zur Privilegierung bislang unterrepräsentierter Gruppen als auch das große Potenzial durch den Abbau von Benachteiligungen in der Lehrer\_innenbildung. Mit anderen

Worten: Um der Forderung zur Einstellung einer vielfältigen Lehrer\_innenschaft nachkommen zu können, muss die Frage umgedreht werden: Was steht diesem Ziel entgegen? So zu fragen heißt, mögliche Diskriminierungen von Menschen auf ihrem Weg in ein Lehramt ins Zentrum zu rücken und über Maßnahmen nachzudenken, wie diesen wirksam begegnet werden kann.

Im zweiten Teil, „Vielfalt lehren und lernen“, wird als Aufgabe für Lehrer\_innen aller Schulformen formuliert, Schule als gemeinsamen Ort zu gestalten, an dem die Schüler\_innen Bildung als Zusammenhang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit erwerben können. Auch wenn es keine Handlungsrezepte gibt, lassen sich aus dem erziehungswissenschaftlichen Diversitätsdiskurs zentrale Begriffe, Kritikpunkte und Ansprüche herausarbeiten, die dafür schulpädagogisch zu berücksichtigen sind. Entscheidend ist, individuelle Unterschiedlichkeiten in schulischen Kontexten auch hinsichtlich struktureller Ungleichheiten hinterfragen zu können. Wie kann daher eine für Vielfalt sensibilisierende und gleichermaßen diversitätskritische Professionalisierung der (zukünftigen) Lehrer\_innenschaft erreicht werden? Als eine mögliche Antwort darauf wird der kasuistische Ansatz (Fallarbeit) in der Lehrer\_innenbildung vorgestellt. Solche Lernsettings an der Schnittstelle von Theorie und Praxis können in den verschiedenen Phasen der Lehrer\_innenbildung in besonderer Weise dazu beitragen, Diversität in schulischen Kontexten erkennen und, mit Blick auf Ungleichheitsverhältnisse, reflexiv kritisieren zu lernen.

Dr. Sabine Klomfaß

# Erster Teil. Vielfalt leben

## 1. Pluralisierung von Lebensentwürfen vs. Legitimation von Ungleichheiten durch machtvolle Ordnungen

Wie vielfältig ist die Lehrer\_innenschaft in Deutschland? „Sehr vielfältig“, wird man in einem ersten Impuls antworten wollen. Lehrer\_innen unterrichten alle möglichen Fächer, haben außergewöhnliche Hobbys, tragen Anzug oder Strickpulli, sind freundlich oder verbindlich, bewerten streng oder milde und so weiter. Lehrer\_innen werden wahrgenommen als Persönlichkeiten, die für ihre Schüler\_innen und deren Eltern sehr bedeutsam sind. Und doch scheint es, dass solche Vielfältigkeit ungleich bewertet wird. Denn nach wie vor kann eine kopftuchtragende Lehrerin zum Politikum gemacht werden, muss es sich ein homosexueller Grundschullehrer gründlich überlegen, ob er sich in der Schule outen will und es wird allgemein bezweifelt, dass sich eine blinde Lehrerin in der Klasse durchsetzen kann.

Es gibt zwei wesentliche Unterschiede zwischen den zuerst und zuletzt genannten Beispielen: Erstens, während sich die *Einen* durch ihre persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten, Haltungen und Vorlieben als Individuen entfalten können, werden die *Anderen* reduziert auf ein Merkmal, von dem angenommen wird, dass es ein problematisches *Anders-Sein* bedeutet. So kann etwa ein Kopftuch zum Angriff auf den Schulfrieden mutieren, wenn dieses Stück Stoff als Symbol vermeintlich religiös motivierter Unterdrückung von Frauen interpretiert wird. Eine Auskunft der kopftuchtragenden Frau über ihre individuellen Motive scheint in diesem Fall überflüssig. Solche Konstruktionen des *Anders-Seins* „begründen und legitimieren soziale Distanzierung und gehen mit der Zuschreibung von Eigenschaften einher, die Unter- und Überordnungsverhältnisse rechtfertigen,“ so Hormel & Scherr (2004: 23).

Zweitens verweisen die zuletzt genannten Beispiele auf den Artikel 3 des Grundgesetzes, in dem das Verbot einer Benachteiligung oder Bevorzugung aufgrund des Geschlechts, der Abstammung, der „Rasse“<sup>1</sup>, der Sprache, der Heimat und Herkunft, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen festgeschrieben ist. Auch wegen einer Behinderung darf niemand benachteiligt werden. Zwar sind die Grundrechte als Abwehrrechte der

Bürger\_innen gegen den Staat konzipiert, aber sie repräsentieren darüber hinaus als Menschenrechte basale Werte unserer Gesellschaft. Die Schule ist dabei als die Institution zu verstehen, in der jeder Mensch eine allgemeine Wertebildung und -erziehung auf der Basis dieser Menschenrechte erhält. Entsprechend zentral ist die Gestaltung der Bildungsinstitutionen – und folglich auch die Lehrer\_innenbildung – für die Entwicklung der Gesellschaft insgesamt (vgl. Zitzelsberger 2014: 67). Bezogen auf die genannten Beispiele ergibt sich damit eine besondere Relevanz für den Umgang mit diesen Kategorien in der Schule: Es gilt aufmerksam für damit verbundene beabsichtigte oder auch unbeabsichtigte Diskriminierungen zu sein und sich ihnen entschlossen entgegenzustellen.

Dies ist auch das Ziel des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG), nämlich Benachteiligungen aus rassistischen Gründen oder „wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“ (AGG § 1). Juristisch wird Diskriminierung im AGG als Dreischritt gefasst: „Diskriminierung ist die Benachteiligung von Menschen (1) aufgrund eines schützenswerten Merkmals (2) ohne sachliche Rechtfertigung (3)“ (Antidiskriminierungsstelle 2015: 9). Anwendung findet das AGG u. a. für den Zugang zu unselbstständiger und selbstständiger Erwerbstätigkeit, den beruflichen Aufstieg, die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen sowie die Mitgliedschaft und Mitwirkung in einer Beschäftigten- oder Arbeitgebervereinigung. Insofern kann es sowohl für Lehrer\_innen im Schuldienst (vgl. AGG § 24) als auch in den vorausgehenden Phasen der Lehrer\_innenausbildung, über die der Zugang in ein Lehramt gesteuert wird, als einschlägig oder zumindest als Richtschnur gelten (vgl. Fehling/Arnold 2011: 328). Im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz werden dabei drei Arten der Benachteiligung unterschieden:

(1) Eine unmittelbare Benachteiligung liegt vor, wenn eine Person wegen eines in § 1 genannten Grundes eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation erfährt, erfahren hat oder erfahren würde. [...]

1 Der „Rasse“-Begriff ist problematisch, weil suggeriert wird, dass es unterschiedliche „Rassen“ gäbe. Hier wird er deshalb nur in Anführungszeichen verwendet bzw. dem Vorschlag von Cremer (2010) folgend im Sinne des grundgesetzlichen Schutzbereichs umformuliert: „Niemand darf rassistisch [...] benachteiligt oder bevorzugt werden.“



(2) Eine mittelbare Benachteiligung liegt vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen wegen eines in § 1 genannten Grundes gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können. [...]

(3) Eine Belästigung ist eine Benachteiligung, wenn unerwünschte Verhaltensweisen, die mit einem in § 1 genannten Grund in Zusammenhang stehen, bezwecken oder bewirken, dass die Würde der betroffenen Person verletzt und ein von Einschüchterungen, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld geschaffen wird. [...] (AGG § 3, 1-3)

In einer repräsentativen Umfrage aus dem Jahr 2015 im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes gibt ein knappes Drittel der in Deutschland lebenden Menschen an, innerhalb der letzten zwei Jahre Diskriminierung erlebt zu haben, die sich auf ein Merkmal des AGG, § 1 bezieht. Die Autor\_innen dieser Umfrage bilanzieren, dass solche Benachteiligungen „also nicht nur einige wenige, sondern einen beachtlichen Teil der Bevölkerung“ (Beigang et al. 2016: 1) betreffen. Speziell für den Bildungsbereich konstatiert die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013: 157), dass Diskriminierung „kein zeitlich befristetes und situativ auftretendes Moment, sondern strukturell und institutionell verwurzelt“ und ein „umfassender rechtlicher Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich [...] daher geboten“ sei.

Sowohl die im Grundgesetz als auch die im AGG ergänzten Kategorien (Alter und sexuelle Identität) benennen historisch relevante Ordnungen, die über Jahrhunderte dazu genutzt wurden, um Macht auszuüben und Ungleichverhältnisse zu legitimieren. Man muss diese Gesetze deshalb, so Hormel & Scherr (2004: 138), „als gesellschaftsgeschichtlich situierte Dokumente begreif[en], denen Erfahrungen mit bestimmten Prozessen der Entrechtung und Demütigung zugrunde liegen und die deshalb nicht als abschließende Fassungen einer universell geltenden Moral verstanden werden können.“ Wenn auch solche machtvollen Ordnungen nicht zeit- oder endlos fortgesetzt werden (müssen), stellen sie damit doch ein gesellschaftliches Erbe dar, das unser Handeln in der Gegenwart entsprechend verpflichtet.

Diese Ungleichheit erzeugenden Ordnungen von Mann vs. Frau, gesund vs. behindert, heterosexuell vs. homosexuell, Weiß vs. Schwarz unter anderem bewirken, dass die *Anderen* daran gehindert werden können, sich individuell so zu entfalten, wie es für die *Einen* selbstverständlich ist. Doch solche Ordnungen unterliegen ebenfalls dem gesellschaftlichen Wandel. Denn um fortzubestehen,

müssen sie immer wieder neu hergestellt und diskursiv weitergetragen werden. So erklärt sich beispielhaft die charmante Szene, in der der vierjährige Niklas auf die Frage, ob da auch Ausländer in seinem Kindergarten seien, antwortete: „Nein, da sind Kinder!“ (Alvarez 2015); er kannte die machtvolle Ordnung Deutsche vs. Nicht-Deutsche nicht. Jedoch stellt diese Szene wohl eher eine Ausnahme als die Regel dar, weil solche Zuschreibungen häufig bereits sehr früh, diffus und durch omnipräsente Medien verinnerlicht werden. Ein klassisches Beispiel ist die Anwendung der Geschlechterordnung bei der Geburt: Ist es ein Mädchen oder ein Junge? Während das Schicksal als Mädchen geboren zu sein vor etwa 100 Jahren noch bedeutete, von höherer Bildung ausgeschlossen zu werden, hat sich allerdings hier viel verändert. Dass in vielen – wenn auch längst nicht allen – Bereichen eine Gleichstellung der Geschlechter heute als erreicht gelten kann, wäre ohne die Errungenschaften der Frauenbewegung nicht denkbar. Sie hat die bestehenden Ungleichverhältnisse aufgedeckt und bekämpft, indem sie nicht nur den langen Weg, sondern auch die jeweils nächsten Schritte zum Ziel der Gleichberechtigung aufgezeigt hat. Diese Beispiele verweisen über die politische Dimension hinaus auf das Potenzial, das der pädagogischen Arbeit für die Dekonstruktion von solchen Zuordnungen zukommt.

In Anlehnung an Hormel & Scherr (2004: 210) ist zusammenfassend festzuhalten, dass zwischen zwei Seiten systematisch unterschieden werden muss, um Vielfalt adäquat in den Blick zu nehmen: „Auf der einen Seite die Pluralisierung von Lebensentwürfen in der strukturell individualisierten Gesellschaft, auf der anderen Seite die Relevanz sozialer Zuordnungs- und Zuschreibungsprozesse im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Ungleichverhältnisse.“ Über die im Grundgesetz und im AGG genannten Ungleichheitskategorien hinaus heißt es deshalb auch, trotz vielfältiger Individualisierungsmöglichkeiten *hier* aufmerksam für sich ggf. neu etablierende Ordnungen zu sein, die dazu genutzt werden, Menschen auf ein Merkmal zu reduzieren, um sie als vermeintlich problematische *Anderere* auszugrenzen oder zu unterdrücken.

Die Konstruktion solcher Ordnungen kann zum Beispiel kulturalistisch oder naturalistisch erfolgen. Kulturalistische Begründungsmuster basieren auf der Annahme gelernter Unterschiede; ein Beispiel dazu ist im Flüchtlingsdiskurs die Vorstellung, dass die *Anderen* nur dann ausreichend integriert seien, wenn sie die Sprache der *Einen* sprechen können. Alles, was zur Integration auch gehört (bspw. gesellschaftlich zu partizipieren und solidarisch zu sein, sich bilden und einer Erwerbsarbeit nachgehen zu können), wird auf diese Weise reduziert auf das prioritär gesetzte Merkmal „Deutschkenntnisse“, an dem Zugehörigkeit vs. Fremdsein entschieden wird.

Hinter naturalistischen Begründungsmustern hingegen steht der Versuch, soziale Herrschaftsansprüche als vermeintlich biologische Gegebenheiten zu rechtfertigen. Auf diese Weise werde, so Leiprecht & Lutz (2009: 221), „die Ursache einer Benachteiligung aus der Sphäre des Sozialen in die angeblich naturgegebene (biologische) Ausstattung von Gruppen und Individuen [verschoben] und versucht gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse [...] vergessen zu machen.“

Zugespitzt lässt sich konstatieren, dass durch den Übergang von kulturalistischen zu naturalistischen Begründungsmustern Rassismus entsteht. Prägnant beschreibt Rommelspacher solche Prozesse als Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung, bei dem ein zunächst ‚nur‘ kulturell gesetztes Differenzmerkmal mehr und mehr in den Körper der *Anderen* eingeschrieben wird, um damit gesellschaftliche Ungleichverhältnisse zu legitimieren und vor allem auf Dauer zu stellen:

„Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der ‚Theorie‘ der Unterschiedlichkeit menschlicher ‚Rassen‘ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbte verstanden (Naturalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (Homogenisierung) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (Polarisierung) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (Hierarchisierung).“  
(Rommelspacher 2009: 29)

Greift man diesen Ansatz auf, wäre kritisch zu fragen, ob nicht beispielsweise ein Teil der Definition des Differenzmerkmals „Migrationshintergrund“ des Statistischen Bundesamtes eine gefährliche Nähe zu rassistischen Begründungsmustern aufweist:

„Bei der Bestimmung des Migrationshintergrunds [...] werden auch die Nachkommen der Zuwanderer berücksichtigt, die bereits in der Bundesrepublik geboren sind. Mit den Informationen des Mikrozensus lassen sich bei der Altersstruktur der Migranten in aller Regel auch Personen identifizieren, deren Großeltern zugewandert sind, weil die Vertreter der 3. Generation gegenwärtig mehrheitlich noch so jung sind, dass sie mit ihren Eltern im Haushalt leben, aus deren Angaben sich die Zuwanderung der Großeltern ergibt. Vertreter der 3. Generation sind nach wissenschaftlichen Studien aus allen klassischen Einwanderungsländern integrationspolitisch besonders ‚schwierig‘.“ (Statistisches Bundesamt 2015: 4)

Denn hier wird die persönliche Migrationserfahrung naturalisiert, indem sie als Differenzmerkmal an die nachfolgenden Generationen weitervererbt wird (vgl. Will 2016). Dabei werden die vielfältigen Migrationsgeschichten reduziert auf ein Merkmal, über das eine vermeintlich homogene Gruppe derjenigen ‚Mit-Migrationshintergrund‘ generiert wird, die irgendwie „besonders schwierig“ sei. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Rassismus in Deutschland nicht nur am rechten Rand zu suchen ist, sondern Rassismuskritik eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt. Was heißt das?

Darauf antworten Mecheril & Melter:

„Rassismuskritik heißt: zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken. Rassismuskritik zielt darauf ab, auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen.“  
(Mecheril/Melter 2010: 172)

Zudem wird international sowie mehr und mehr auch in Deutschland von einer neuen Gestalt oder Ausprägung von Rassismus gesprochen, bei dem kulturalistische Begründungsmuster als unveränderlich und unüberbrückbar angesehen und so zur Legitimation von Ungleichheiten verwendet werden (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010: 87f.). So erläutert Etienne Balibar:

„Der neue Rassismus ist ein Rassismus der Epoche der ‚Entkolonialisierung‘, in der sich die Bewegungsrichtung der Bevölkerung zwischen den alten Kolonien und den alten ‚Mutterländern‘ umkehrt und sich zugleich die Aufspaltung der Menschheit innerhalb eines einzigen politischen Raumes vollzieht. Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herum ausgebildet hat, in den Zusammenhang eines ‚Rassismus ohne Rassen‘ [...]; eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.“  
(Balibar 1990, zit. nach Mecheril/Melter 2010: 152)

Hierzulande ist der Diskurs über Rassismus, folgt man Mecheril & Melter (2010: 166), weiterhin problematisch, „weil insbesondere im deutschsprachigen Raum dieses Sprechen in einer zuweilen diffusen Weise mit Vorwürfen und dem Versuch ihrer Entkräftung verbunden ist“ (vgl. detaillierter Messerschmidt 2010). Um jedoch Rassismen in allen gegenwärtigen Ausprägungen erfassen und bekämpfen zu können, reicht der Verweis auf naturalistische Begründungsmuster nicht aus: Der neue Rassismus ist ein kulturalistischer Rassismus.

Die so entwickelte Analyseperspektive von individueller Vielfalt vs. Zuschreibungsprozessen im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse wird im Folgenden auf die lehrer\_innenbildenden Institutionen gerichtet.

## 2. Diskriminierungen auf dem Weg in den Lehrer\_innenberuf?

Einleitend wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Forderung zur Gewinnung einer vielfältigen Lehrer\_innenschaft nicht ganz einfach zu erfüllen ist: Es wäre doch vermessen, die Vielfalt einer (zukünftigen) Lehrer\_innenschaft als Summe möglichst heterogener Lebensentwürfe und Lebensumstände der einzelnen Kolleg\_innen bestimmen zu wollen – etwa nach dem Muster, jedes Kollegium bestehe zur Hälfte aus Männern und Frauen, dabei 20 Prozent mit Migrationshintergrund, fünf bis zehn Prozent homosexuell usw. Um eine Lehrer\_innenschaft zu gewinnen, in der sich die gesellschaftliche Vielfalt möglichst gut repräsentiert, gilt es stattdessen zu fragen, was diesem Ziel realiter entgegensteht. Daher werden im Folgenden die in AGG § 3, 1-3 genannten Arten der Benachteiligung als Folie genutzt, um exemplarisch an drei Punkten herauszuarbeiten, inwiefern Menschen auf ihrem Weg in den Lehrer\_innenberuf durch die benannten Ungleichheitskategorien Diskriminierung ausgesetzt sein können. Dabei wird zunächst die Studienzulassung als zentrale Einstiegshürde in den Lehrer\_innenberuf thematisiert und hinsichtlich *unmittelbarer Benachteiligung und Bevorzugung* diskutiert (2.1). Anschließend geht es um die Frage, inwiefern man innerhalb der lehrer\_innenbildenden Institutionen Hinweise auf eine *mittelbare Benachteiligung* finden kann (2.2). Schließlich wird nach *direkten Benachteiligungen* im Sinne des AGG gefragt, also nach Umgangsweisen gegenüber und Angriffen auf (zukünftige) Lehrer\_innen, mit denen diese angefeindet, eingeschüchtert oder erniedrigt werden (2.3).

### 2.1 Die Studienzulassung als zentrale Zugangshürde – (Un-)Möglichkeiten unmittelbarer Benachteiligung oder Bevorzugung

Da viele Lehramtsstudiengänge mit einem polyvalenten Bachelorstudium beginnen, ist es nicht einfach, die Größe der Kohorte zu bestimmen, die jedes Studienjahr in die erste Phase der Lehrer\_innenausbildung startet. Die Kultusministerkonferenz (KMK) gibt in regelmäßig erhobenen Statistiken daher die Zahl der bereits fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden an:

„Im Jahr 2014 studierten bundesweit rund 38 000 Studierende mit dem Ziel Staatsexamen (7. und 8. Fachsemester) bzw. in lehramtsbezogenen Masterstudiengängen (1. und 2. Fachsemester). Den größten Anteil nehmen die Studierenden für das Lehramt für Gymnasien, Sekundarbereich II (allgemein bildende Fächer) mit 47 Prozent ein, gefolgt von Lehramtsstudierenden aller oder einzelner Schularten des Sekundarbereichs I (18 Prozent)“ (KMK 2015: 33 f.).

Geht man davon aus, dass diese Zahl zu Studienbeginn sogar noch höher liegt, ergibt sich ein erster Eindruck davon, welche gesellschaftliche Bedeutung der Zulassung in die Lehramtsstudiengänge zukommt: Hier fängt jedes Jahr für zehntausende Studierende die Ausbildung für den Lehrer\_innenberuf als „ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ an (KMK 2014: 12).

Die Voraussetzung für ein Lehramtsstudium ist der Nachweis der Allgemeinen Hochschulreife (Abitur), die dem Grundsatz nach zum Studium an jeder Hochschule berechtigt. Darüber hinaus existieren in den Bundesländern unterschiedliche Regelungen, um ein Studium ohne Abitur zu ermöglichen. Dazu gehören insbesondere Zugangsmöglichkeiten über den sogenannten dritten Bildungsweg für beruflich qualifizierte Bewerber\_innen: Mit einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung und Berufserfahrung ist es gemäß hochschulrechtlicher Bestimmungen möglich, ein fachlich ähnliches Studium zu beginnen; entsprechend ausgebildeten und berufserfahrenen Erzieher\_innen steht so beispielsweise der Weg in ein Grundschullehramt auch ohne Abitur offen. Zudem werden bestimmte berufliche Aufstiegsfortbildungen (wie Meister\_in oder Fachwirt\_in) sowie der Erwerb eines Bachelor-Abschlusses an einer Hochschule der Allgemeinen Hochschulreife gleichgestellt, so dass über Umwege auch nicht-traditionelle Studierende ein Lehramtsstudium beginnen können.

Ausländische Hochschulzugangsberechtigungen werden ebenfalls anerkannt, sofern sie den Regelungen in Deutschland entsprechen (vgl. KMK 1994). Dies kann zusätzlich auf dem Wege einer sogenannten Feststellungsprüfung erfolgen, in der die fachlichen Voraussetzungen für die erfolgreiche Aufnahme eines Studiums nachgewiesen werden müssen. Studienbewerber\_innen ohne in Deutschland erworbene Hochschulzugangsberechtigung sind dabei zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse auf einem bestimmten Niveau verpflichtet (vgl. HRK/KMK 2004: RO-DT). Für Studienbewerber\_innen, die den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung fluchtbedingt nicht führen können, schlägt die KMK (2015) ein dreistufiges Verfahren vor, um dennoch den Hochschulzugang zu ermöglichen. Dabei werden in der Verantwortung der Hochschule erstens die persönlichen Voraussetzungen der Bewerber\_innen geprüft, können zweitens fehlende Zertifikate bezogen auf die Bildungsbiographie über andere Dokumente plausibilisiert werden und wird drittens durch fachliche Prüfungen die Studierfähigkeit bezogen auf den konkreten Studiengang festgestellt.

Zusätzlich zum allgemeinen Nachweis der Studienberechtigung bzw. zur Feststellung der Studienbefähigung, im Falle fehlender Berechtigungen, können weitere schulfach- oder lehramtsstudiengangspezifische Bedingungen an die Aufnahme eines entsprechenden Studiums geknüpft sein. So können in Sport sowie in künstlerischen oder musischen Fächern, die im Rahmen eines Lehramtsstudiums gewählt werden, absolute Eignungsfeststellungsverfahren eingesetzt werden, von deren Bestehen die Studienaufnahme abhängig gemacht wird. In allen anderen Fächern können zwar ebenfalls Nachweise über bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse (zum Beispiel das Latein) vorausgesetzt werden, diese lassen sich in der Regel aber auch nach der Studienzulassung noch erwerben. Nicht schulfachabhängig, sondern generell bezogen auf das Lehramtsstudium ist an manchen Hochschulen das Absolvieren einer berufsorientierenden Maßnahme (bspw. ein Orientierungspraktikum oder die Teilnahme an einem Online-Eignungstest) obligatorisch; über die Teilnahme hinaus muss dabei aber kein definiertes Leistungsniveau erreicht werden.

Übersteigt die Nachfrage in einem bestimmten Lehramtsstudiengang oder innerhalb dieser Studiengänge bei einzelnen Schulfächern das Angebot der Studienplätze, wird ein relatives Auswahlverfahren eingesetzt, bei dem eine Reihung der Bewerber\_innen vorgenommen wird. Trotzdem müssen alle Studienberechtigten – ggf. nach Wartezeit – zugelassen werden. Diese relativen Auswahlverfahren basieren in der Regel auf dem Numerus Clausus

(Abiturdurchschnittsnote), manchmal ergänzt durch besonders gewichtete schulische Fachnoten.

Bezogen auf das AGG § 3, 1 ist also angesichts der durchaus vielfältigen Zugangswege und der nach Leistungskriterien transparent geregelten Hochschulzulassung nicht zu erwarten, dass bei der Studienzulassung eine Person wegen ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion oder Weltanschauung, ihrer Behinderung, ihres Alters oder ihrer sexuellen Identität eine weniger günstige Behandlung erfährt als gleich qualifizierte andere Bewerber\_innen. Interessant wird die Hochschulzulassung im Kontext einer vielfältigen Lehrer\_innenschaft aber dann, wenn man sie als Stellschraube versteht, um bestimmte Bewerber\_innengruppen verstärkt in ein Lehramtsstudium zu lenken, die bislang unterrepräsentiert sind. Man könnte die Sache also einmal umgekehrt denken, indem man nicht nach einer unmittelbaren Benachteiligung fragt, sondern nach den Möglichkeiten einer unmittelbaren Bevorzugung. Mit anderen Worten: Unter welchen Umständen wäre es legitim, bestimmte Personengruppen bei der Studienplatzvergabe vorrangig zu bedienen? Gemäß AGG, § 5 wären solche „Positiven Maßnahmen“ dann zulässig, „wenn durch geeignete und angemessene Maßnahmen bestehende Nachteile wegen eines in § 1 genannten Grundes verhindert oder ausgeglichen werden sollen.“

In der öffentlichen Diskussion wurde in den letzten Jahren diese Überlegung einer Bevorzugung bei der Kategorie Geschlecht („mehr Frauen in MINT-Fächern“ und „mehr Männer ins Grundschullehramt“) sowie bei der Kategorie „Herkunft“ („mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“) aufgegriffen. In diesen Diskussionen ging es vorrangig aber nicht um den Ausgleich bestehender Ungleichheiten im Lehrer\_innenberuf; stattdessen stehen erwartete Wirkungen einer anders zusammengesetzten Lehrer\_innenschaft auf die Schüler\_innen im Mittelpunkt. Im Kern ist damit die Annahme verknüpft, dass Lehrer\_innen bezogen auf diese Differenzmerkmale für ihre Schüler\_innen als Vorbilder gebraucht würden. Diese Annahme wird unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten im zweiten Teil dieser Studie genauer betrachtet (s. 5.2). An dieser Stelle geht es zunächst um Fragen der Chancengleichheit und Repräsentanz von augenscheinlich benachteiligten Gruppen. So weisen Hormel & Scherr (2004: 35) beispielsweise darauf hin, dass „die Idee einer gerechten Einwanderungsgesellschaft ersichtlich deutlich konterkariert“ werde, wenn „die Lehrer\_innen typischerweise Deutsche sind, die Putzfrauen vielfach Türkinen.“ Lässt sich hier durch die Hochschulzulassung gegensteuern?

Dabei ist insbesondere die Forderung, den Anteil der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund zu erhöhen, in den letzten Jahren gern und häufig erhoben worden. Besonders engagiert hat sich in diesem Kontext die ZEIT-Stiftung mit verschiedenen Partnern, die auch den Schülercampus „Mehr Migrant\*innen werden Lehrer“ initiiert haben. Dabei werden Schüler\_innen mit Einwanderungsgeschichte eingeladen, sich in mehrtägigen Veranstaltungen an Universitäten über den Lehrer\_innenberuf zu informieren. Ziel ist es, diese Schüler\_innen in der Wahl eines Lehramtsstudiums zu bestärken. Solche Maßnahmen der strategischen Werbung bestimmter Personengruppen ist aus rechtlicher Sicht unproblematisch, da diesen Gruppen bei der entscheidenden Hochschulzulassung kein besonderer Vorteil gewährt wird. Die ZEIT-Stiftung hat darüber hinaus aber auch ein juristisches Gutachten in Auftrag gegeben, um die Frage zu klären, inwiefern Abiturient\_innen mit Migrationshintergrund ein privilegierter Zugang zu einem Lehramtsstudium gewährt werden könnte. Auf diesem Gutachten beruht ein Beitrag von Fehling & Arnold (2011), der im Folgenden als exemplarisch für die Möglichkeiten eines bevorzugten Zugangs für unterrepräsentierte Gruppen in ein Lehramtsstudium genauer vorgestellt wird.

Einschränkend ist vorweg zu betonen, dass Diskussionen über privilegierte Zugänge nur dann überhaupt sinnvoll geführt werden können, wenn die Nachfrage nach Studienplätzen das Angebot tatsächlich übersteigt, das heißt, wenn es einen Kapazitätsengpass gibt. Andernfalls kommen alle formal qualifizierten Bewerber\_innen zum Zuge. Angebot und Nachfrage gestalten sich jedoch abhängig von der einzelnen Hochschule, den angebotenen Lehramtsstudiengängen und den einzelnen Fächerkombinationen sehr unterschiedlich. Gerade deswegen könnte es sinnvoll sein, über die privilegierte Zulassung bestimmter Gruppen für besonders nachgefragte Studienplätze nachzudenken.

Fehling & Arnold (2011: 316) weisen zunächst darauf hin, dass die Gruppe, die bevorzugt werden soll, hinreichend genau definiert werden müsse. Dabei dürfe aber nicht auf Kategorien zurückgegriffen werden, die in Artikel 3 des Grundgesetzes genannt sind, da diese nicht zu einer Benachteiligung oder Bevorzugung verwendet werden dürfen (Differenzierungsverbot). Eine privilegierte Studienzulassung wäre also nicht möglich aufgrund der Differenzierungsmerkmale „Heimat“ oder „Glaube“, wohl aber durch die Kriterien „Bilingualität“ oder „Interkulturelle Kompetenz“; beide Kriterien rekurrieren nämlich auf bestimmte Fähigkeiten, die als eine besondere Eignung für den Lehrer\_innenberuf ausgelegt werden können. Fehling & Arnold (2011: 322) stellen klar:

„Werden Bewerber durch eine wie auch immer festgestellte besondere interkulturelle Kompetenz trotz schlechteren Abiturdurchschnitts als besser für eine spätere Lehrerposition geeignet i. S. v. Art. 33 Abs. 2 GG eingestuft und deshalb bei der Studienplatzvergabe gegenüber anderen Bewerbern mit besserem Abiturdurchschnitt bevorzugt, so handelt es sich nicht um eine (verfassungsrechtlich besonders umstrittene) positive Diskriminierung. Vielmehr wird das Prinzip der Bestenauslese uneingeschränkt verwirklicht, wenn und soweit die interkulturelle Kompetenz typisierend zu den Eignungsmerkmalen der letztendlich zu besetzenden Lehrerstellen gehört.“

Diese „Bestenauslese“ ist für den Zugang in den öffentlichen Dienst grundgesetzlich in Artikel 33, Abs. 2 festgeschrieben, da dieser nach „Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung“ allen Deutschen gleichermaßen offen steht. Der Hochschulzugang ist dabei zwar nicht mit dem Eintritt in den öffentlichen Dienst gleichzusetzen, aber man kann argumentieren, dass im Falle des Lehramtsstudiums als notwendige Voraussetzung für diesen nächsten Zugang das in Artikel 33, Abs. 2 genannte Leistungsprinzip vorgeht: Da es schließlich darauf ankomme, „möglichst gute Bewerber für den Öffentlichen Dienst wissenschaftlich auszubilden“, müssten diese Kriterien für den Zugang in den Öffentlichen Dienst bereits „beim Hochschulzugang zum spezifischen Lehramtsstudium als willkürfrei und verhältnismäßig anerkannt werden“, so Fehling & Arnold (2011: 321).

Verhältnismäßig heißt dann aber ebenso, dass eine angemessene Gewichtung verschiedener Kriterien vorzunehmen ist. Folglich muss dem Grad der (schulischen) Qualifikation (i. d. R. dem Notendurchschnitt des Abiturs) als Ausdruck der „Befähigung“ (im Sinne des GG, Art. 33, Abs. 2) weiterhin entsprechendes Gewicht zukommen. Für alle Aspekte, über die eine besondere „Eignung“ (gemäß GG, Art. 33, Abs. 2) für das Lehramt angenommen werden soll, ist hingegen eine direkte Verknüpfung zur späteren Lehrer\_innentätigkeit erforderlich. Mit anderen Worten: Es muss ersichtlich sein, dass beispielsweise die Bilingualität von Bewerber\_innen eine besondere „Eignung“ für den Beruf angesichts der konkreten Anforderungen an Lehrer\_innen für ihre Tätigkeit an inklusiven Schulen darstellt. Zusätzliche Sprachkenntnisse wären beispielsweise eine legitime Eignungsvoraussetzung für den öffentlichen Dienst (gemäß BverfGE 39, 334, zit. nach Fehling/Arnold 2011: 324).

Je diffuser oder strittiger ein solches Kriterium jedoch ist, desto weniger taugt es im Rahmen von Auswahlverfahren. Dieses Problem kennen wir bereits aus anderen Versuchen, die Eignung von Studienbewerber\_innen für das Lehramt

überhaupt erst einmal zu definieren, zu operationalisieren und dann in entsprechenden Assessments oder Tests valide zu diagnostizieren. Unklar ist daher nicht nur, ob beispielsweise „Interkulturelle Kompetenz“ ein Kriterium ist, das hinreichend eindeutig in Auswahlverfahren angewendet werden könnte (was auch Fehling & Arnold 2011: 332 bezweifeln); es ist zudem fraglich, inwiefern auf diese Weise tatsächlich die unterrepräsentierte Gruppe der Bewerber\_innen profitieren würde, die eigentlich gestärkt werden soll. Je enger man wiederum aber das Eignungskriterium an den Zweck binden will, eine benachteiligte Gruppe zu privilegieren, desto problematischer wird es wegen des Differenzierungsverbots. Fehling & Arnold (2011: 325) folgern, es könne „sogar das Kriterium der Bilingualität verfassungsrechtlich bedenklich werden, sofern Bilingualität und ausländische Herkunft weitestgehend deckungsgleich sind und dies als Indiz dafür gewertet wird, das Kriterium der Bilingualität sei nur vorgeschoben, um das eigentlich gemeinte verbotene Kriterium der ethnischen Herkunft zu verschleiern“. Dies wäre gerade dann der Fall, wenn bestimmte Sprachkenntnisse (zum Beispiel Türkisch oder Arabisch) als Eignungskriterium angesetzt würden. Denn folglich würden de facto Bewerber\_innen mit einer bestimmten Herkunft(ssprache) bevorzugt, was spiegelbildlich alle übrigen Bewerber\_innen mit anderer Herkunft benachteiligt. Das wäre verfassungswidrig (vgl. Fehling/Arnold 2011: 331).

Wie man es also dreht und wendet: Die Studienzulassung als zentraler Zugang in den Lehrer\_innenberuf eignet sich nicht als Stellschraube, um bestehende Ungleichheiten bei der Repräsentanz benachteiligter Gruppen aufzulösen, da eine direkte Privilegierung auf der Basis der im Grundgesetz benannten Differenzkategorien ausgeschlossen werden muss. Eine Bevorzugung durch den Rückgriff auf andere Eignungskategorien (wie Mehrsprachigkeit) wäre möglich, aber verfassungsrechtlich immer dann kritisch, wenn daraus neue Benachteiligungen für andere Gruppen erwachsen. Diese ließen sich zwar dadurch minimieren, dass solche Eignungskriterien nur additiv angewendet werden, wenn eine Auswahl zwischen im Wesentlichen gleich qualifizierten Bewerber\_innen zu treffen ist. Aber dann sei trotz des hohen Aufwands bei der Durchführung entsprechender Auswahlverfahren für zehntausende Studienbewerber\_innen nur ein geringer Förderungserfolg zu erwarten, folgt man Fehling & Arnold (2011: 334), der sich kaum lohne, dafür „auch nur ein geringes Risiko der Verfassungswidrigkeit einzugehen.“ Denn bei diesen Auswahlbedingungen gilt, dass nicht pauschal oder automatisch eine Gruppe bevorzugt werden darf; sondern es muss eine Einzelfallabwägung stattfinden, bei der die besondere Situation derjenigen zu berücksichtigen ist, die durch das additive Kriterium nicht begünstigt werden (vgl. Bell 2007: 6).

Zudem besteht die Gefahr einer Reproduktion machtvoller Ordnungen auch durch punktuell eingesetzte „Positive Maßnahmen“ (gemäß AGG § 5). Denn das Problem der Stereotypisierung bleibt letztlich dasselbe, solange Menschen auf ein Merkmal reduziert werden, so Klose & Merx (2010: 10), „indem sie nur als Angehörige einer sozial konstruierten ‚Gruppe‘ gesehen werden.“ Auch wenn die Studienzulassung als zentrale Einstiegshürde in den Lehrer\_innenberuf sicher nicht zu unterschätzen ist, deutet sich damit bereits an, dass die Potenziale für wirksame Veränderungen eher innerhalb der lehrer\_innenbildenden Institutionen zu finden sein werden. Denn solche Veränderungen brauchen Zeit für Bildungsprozesse, um Ungleichheitsverhältnisse überhaupt erkennen zu lernen und sodann adäquat bearbeiten zu können.

## 2.2 Mittelbare (institutionelle) Benachteiligung in der Lehrer\_innenbildung?

Legt man den Begriff der Institution breit aus, dann umschließt dieser, so Senge (2011: 18) „jede Art von (dauerhaft) reproduzierten sozialen Praktiken, die sich in der Empirie für Organisationen als bedeutungsvoll herausgestellt haben.“ Mit der Voranstellung dieser Definition wird auf zwei Aspekte hingewiesen: Erstens wird betont, dass Institutionen keine überindividuellen Strukturen sind, sondern ein „Zusammenhandeln“ (Fend 2006: 142) darstellen, das in sozialen Kontexten entsteht und entsprechend veränderbar ist. Institutionen werden in vielfältigen Formen (u. a. als Vorschriften, Verfahren, Routinen, Überzeugungen) in und für Gruppen formuliert, eingefordert, angewendet, aber auch verletzt, transformiert, ignoriert und wieder verworfen. Welche Institutionen tatsächlich in Hinblick auf eine *mittelbare Benachteiligung* bestimmter Gruppen bedeutsam sind, ist damit zweitens eine Frage, die empirisch beantwortet werden muss. In Deutschland haben diese Aufgabe im Schulkontext insbesondere Gomolla & Radtke (2009) aufgegriffen. Im Folgenden wird ihr empirischer Forschungsansatz einfürend kurz dargestellt, um darauf aufbauend nach institutioneller Diskriminierung in der Lehrer\_innenbildung zu fragen.

Die Ursprünge der Forschung zur institutionellen Diskriminierung – und nichts anderes ist eine mittelbare Benachteiligung gemäß AGG § 3, 2 – sind in der Black Power-Bewegung in den USA zu finden (vgl. Carmichael/Hamilton 1967). Ansatzpunkt ist nach Gomolla (2005b: 97) die Beobachtung, dass ein „Großteil der Gelegenheiten zur Diskriminierung von Menschen mit einer anderen Nationalität, Sprache, Religion oder Kultur [...] in formalen Rechten und in den ‚normalen‘ organisatorischen Strukturen, Programmen und Routinen in den Basisinstitutionen des gesellschaftlichen Lebens (zum Beispiel im Bildungs-

bereich, im Beschäftigungssystem und auf dem Wohnungsmarkt) eingebettet“ ist. Daher gilt es die diskriminierenden Mechanismen und Effekte sichtbar zu machen, die durch machtvollen Ordnungen auch in scheinbar neutralen Regelungen und routinierten Entscheidungsprozessen eingelagert sein können. Folglich wird in Rückgriff auf Macpherson of Cluny (1999) institutioneller Rassismus definiert als das „kollektive Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft eine angemessene und professionelle Dienstleistung zu bieten“ (zit. nach Gomolla 2005b: 99; vgl. auch Heinemann/Mecheril 2016).

Gomolla & Radtke (2009: 20) erläutern diesen Ansatz mit dem Beispiel der Schule als Einrichtung der sogenannten Mittelschicht: Spätestens seit PISA ist empirisch evident, dass Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern auch bei gleicher schulischer Leistung seltener eine Gymnasialempfehlung bekommen als ihre Mitschüler\_innen. Dennoch werde nichts oder nur wenig an den diskriminierenden Institutionen der Schule verändert; stattdessen werden die Gründe bei den einzelnen Kindern und ihren Eltern vermutet (die bspw. zu wenig häusliche Unterstützung geben könnten) oder manchmal auch bei einzelnen Pädagog\_innen, die aufgrund persönlicher Vorurteile für fehlerhafte Empfehlungen verantwortlich seien. Die mittelbare Benachteiligung wegen der sozialen Herkunft bleibt aber verborgen, solange nur auf Merkmale oder individuelles Handeln einzelner geschaut wird. Denn die Mechanismen institutioneller Diskriminierung werden gemäß Stuart Hall „auf informellen und unausgesprochenen Wegen durch ihre Routinen und täglichen Verfahren als ein unzerstörbarer Teil des institutionellen Habitus weitergegeben“ (Hall 2001: 165, zit. nach Gomolla 2005a: 58). Man ist bei der Erfüllung der dienstlichen Aufgaben schlicht davon überzeugt, die Regeln einzuhalten und situationsabhängig die besten Entscheidungen zum Wohle aller Beteiligten zu finden – ohne die darin eingelagerte Diskriminierung wahrzunehmen oder wahrhaben zu wollen.

In Anschluss an Feagin & Booher Feagin (1986) wird zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung unterschieden. Unter direkter institutioneller Diskriminierung werden im Schulkontext Regelungen und übliche Praktiken verstanden, mit denen bestimmte Schüler\_innen zwecks besonderer Förderung in Gruppen sortiert werden, dort aber letztlich weniger Chancen erhalten. Ein von Gomolla & Radtke (2009: 279) untersuchtes Beispiel ist die Praxis, Vorbereitungsklassen für Schüler\_innen ohne Deutschkenntnisse in der Sekundarstufe I zunächst nur an Hauptschulen vorzusehen. Angesichts dramatisch sinkender Schüler\_innenzahlen waren diese an den Hauptschulen durchaus willkommen,

um en passant die Funktionsfähigkeit der Organisation zu sichern (ebd.). Die direkte institutionelle Diskriminierung besteht hier in der Schulformzuweisung, die für diese Gruppe ohne Berücksichtigung des individuellen Leistungsstands der einzelnen Schüler\_innen vollzogen wird.

Bei der indirekten institutionellen Diskriminierung hingegen wird zwar jeder Einzelfall gesehen, aber anders interpretiert und bewertet. Anlass kann „die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen [sein], die Angehörige bestimmter Gruppen, wie ethnischer Minderheiten, überproportional negativ treffen“, so Gomolla (2005b: 98). Ein Beispiel von Gomolla & Radtke (2009: 281) ist die Feststellung der Schulfähigkeit, bei der Kinder nicht-deutscher Herkunft gründlicher bzw. kritischer untersucht werden: „(Fehlende) Deutschkenntnisse“ werden als Hinweis auf andere Fähigkeits- und Leistungsdefizite betrachtet und damit indirekt zu einem Schul-(un)fähigkeitskriterium erhoben. [...] Dann werden aus Sprachproblemen allgemeine Entwicklungsverzögerungen, oder fehlender Kindergartenbesuch wird als mangelnde Schul- bzw. Gruppenfähigkeit gedeutet.“ In solchen Begründungsmechanismen für Selektionsentscheidungen können tief verwurzelte Stereotype und unreflektierte Zuschreibungen vermutet werden, die sich sehr konkret und teilweise fatal auf die Bildungsbiographien der Schüler\_innen auswirken. Im Nachhinein werden diese Entscheidungen dann oft mit einem Erfahrungswissen begründet, das man durch eine Vielzahl ähnlicher Fälle in der Organisation gesammelt habe. Jennessen, Kastirke & Kotthaus (2013: 48) bemerken allerdings, dass von „einer besonderen Sensibilisierung der Lehrkräfte in Bezug auf Lebensumstände und kulturelle Eigenschaften [...] eher nicht gesprochen werden“ könne.

Wie steht es nun um die Lehrer\_innenbildung? Wie können wir also wissen, ob und inwiefern Personen innerhalb der Hochschulen, Studienseminare, Ausbildungsschulen und auch den dazugehörigen Bürokratien durch „dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren“ (AGG§ 3, 2) benachteiligt werden? Der erste Schritt dazu wäre das Erheben von aussagekräftigen Daten bezogen auf die verschiedenen Ungleichheitsdimensionen an den Selektionsschwellen, die sukzessive während des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und des Schuldienstes durchlaufen werden. Man müsste folglich in einer Verlaufsstatistik erfassen, ob beispielsweise mit Blick auf die Differenzlinie ‚behindert vs. nicht-behindert‘ der Anteil der Studierenden, die mit einer Behinderung in ein Lehramtsstudium gestartet sind, beim Übergang in den Vorbereitungsdienst noch ähnlich hoch ist. Der zweite Schritt wird dann komplizierter, weil anschließend geprüft werden müsste, inwiefern eine auffällig geringere Übergangsquote von Studierenden mit

Behinderung in die zweite Phase tatsächlich auf eine institutionelle Diskriminierung zurückgeführt werden kann. Dazu wiederum wären die Interaktionen und fortdauernden Prozesse zu analysieren, die sich durch die Anwendung von schriftlich fixierten Regeln, aber auch weiteren in der Organisation üblichen Praktiken ergeben. Man müsste also nach den Ursachen suchen, die für die Anderen eine mittelbare Benachteiligung bedeuten, für die Einen aber ganz ‚normal‘ sind. Dies könnte eine Universitätsbibliothek sein, die zwar für alle den Zugang zur Fachliteratur eröffnen soll, jedoch für Studierende mit einer Sehbehinderung keine funktionalen Arbeitsplätze vorhält. Und dann käme es auf die Interaktionen zwischen den Mitarbeiter\_innen in der Bibliothek und den sehbehinderten Studierenden an: Müssen diese das Personal jedes Mal anfragen, um kurz einem Literaturhinweis folgen zu können? Wird dieses Anliegen dann als zusätzliche Arbeitsbelastung wahrgenommen, für das eigentlich keine Ressourcen zur Verfügung stehen?

Forschungen zu den Ursachen des Studienabbruchs machen deutlich, dass das dauerhafte Verlassen des Hochschulsystems ohne ersten Abschluss (vgl. Heublein/Wolter 2011: 216) verstanden werden muss als Ergebnis „eines schon länger anhaltenden Entscheidungs- und Abwägungsprozesses, in dem mehrere Bedingungen und Ursachen kumulieren und die innere Distanz zum Studium anwächst“ (ebd.: 223). Das heißt, für den einzelnen Studierenden kommen über eine längere Zeit unterschiedliche Aspekte zusammen, die dann irgendwann zu der bildungsbiographisch prägenden Entscheidung führen, das Studium tatsächlich aufzugeben. Hier deutet sich ein Spannungsfeld an, denn die Hochschulen könnten vermutlich schon passende Angebote entwickeln, damit sich die Studierenden stärker – und auch in krisenhaften Phasen – mit ‚ihrer‘ Alma mater identifizieren können. Die Frage ist jedoch, ob das überall an den Hochschulen so gewollt wird oder ob nicht weiterhin Studienabbruchquoten als stillschweigender Maßstab für eine aus elitärer Perspektive notwendige Selektion angesehen werden.

Befunde zum Studienabbruch des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW, früher HIS) vermitteln einen Einblick in die Ausprägung der Hauptursachen, die in der „Fächergruppe Lehramt“ eine Rolle spielen. So machen Heublein et al. (2010) auf die erfreuliche Tatsache aufmerksam, dass die Studienabbruchquote im Vergleich zu anderen Fächergruppen mit acht Prozent relativ niedrig ist:

„Die Lehramtsstudiengänge weisen, insgesamt betrachtet, eine anhaltend niedrige Quote des Studienabbruchs auf. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass in dieser Fächergruppe von den naturbis zu den sprachwissenschaftlichen Fächern fast jeder Studienbereich versammelt ist. Dies führt dazu, dass die entsprechenden Befunde als Resultanten aus verschiedenen Fachkulturen zu bewerten sind. Erschwerend kommen noch beträchtliche länderspezifische Differenzen in der Ausbildung der zukünftigen Lehrer hinzu.“ (Heublein et al. 2010: 160)

Für fast ein Viertel der Studierenden, die ihr Lehramtsstudium abbrechen, sind dabei finanzielle Probleme ausschlaggebend, Tendenz stark steigend (vgl. Heublein et al. 2010: 160). Knapp ein Fünftel geben Leistungsgründe an und ebenso viele Desinteresse am Lehrer\_innenberuf. 16 Prozent der Studienabbrüche werden im Wesentlichen auf problematische Studienbedingungen (fehlender Berufsbezug, mangelhafte Studienorganisation) zurückgeführt. Heublein et al. (2010: 160) konstatieren, dass die Studienabbrecher\_innen sich „über die fachlichen und persönlichen Verpflichtungen, die sich aus der Tätigkeit als Lehrer ergeben, erst während ihres Studiums oder auch erst nach den ersten Erfahrungen während eines Schulpraktikums bewusst geworden“ sind und „sich ihnen nicht mehr gewachsen“ fühlen. Unklar bleibt trotz dieser aufwendig angelegten Erhebungen die qualitative Dimension: Was ist beispielsweise im Schulpraktikum passiert, wenn jemand anschließend an der eigenen pädagogischen Eignung zweifelt?

Obwohl Gomollas und Radtkes Studien zu institutioneller Diskriminierung breit rezipiert worden sind, lassen sich bislang Forschungen zur institutionellen Diskriminierung *über die verschiedenen Phasen der Lehrer\_innenbildung hinweg* nicht finden. Oft hapert es schon am ersten Schritt, insofern in entsprechenden Statistiken nicht alle Ungleichheitsdimensionen (gemäß GG oder AGG) erfasst werden.<sup>2</sup> Dies mag auch daran liegen, dass bereits eine Aufforderung zur Angabe beispielsweise der Religionszugehörigkeit oder der Herkunft problematisch sein kann, wenn dadurch Diskriminierungen befürchtet werden. Durch die Anwendung hoher Datenschutzstandards (gemäß Bundesdatenschutzgesetz zum Umgang mit besonderen Arten personenbezogener Daten, vgl. BDSG, § 3, 9) ließe sich dieses Problem jedoch in den Griff bekommen. Aber auch den Organisationen selbst scheint wenig daran zu liegen, ihre eigenen Strukturen zu überprüfen. Statistiken etwa über

2 Eine Übersicht über bisherige Befunde zumindest für die Hochschulen (jedoch ohne spezielle Thematisierung der Lehrer\_innenbildung) liefern Czock, Donges & Heinzlmann (2012) in ihrer Expertise „Diskriminierungsfreie Hochschule“. Als zentrales Ergebnis halten sie „ein enormes Ungleichgewicht in der Thematisierung von Diskriminierungsrisiken und Risiken für Ungleichbehandlung im Hochschulbereich“ (ebd.: 126) fest. Dabei gebe es in den Hochschulen ein „breites Wissen“ zu Diskriminierungsfaktoren und -risiken hinsichtlich der Kategorien „Geschlecht“ und „Familienaufgaben“, was sie auf „die Errungenschaften der Gleichstellungsarbeit an Hochschulen“ (ebd.) zurückführen. Dies verweist gleichermaßen auf Handlungsbedarf für die anderen Ungleichheitskategorien. Vgl. zusammenfassend auch Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013: 149).



den Abbruch des Vorbereitungsdienstes oder den Ausstieg aus dem Schuldienst in den ersten Berufsjahren werden in den Bundesländern entweder nicht geführt oder sind zumindest nicht öffentlich zugänglich.

Um die Problematik auf den politischen Punkt zu bringen: Das Nicht-Erheben von Daten über das Ausmaß, wer den Weg in den Lehrer\_innenberuf verlässt (und das Nicht-Erforschen der Gründe) ist die beste Strategie, um an den gewohnten Praktiken festhalten zu können. Denn allein durch das Fehlen dieser Daten, die als empirische Basis für das Aufspüren einer möglichen institutionellen Diskriminierung unverzichtbar sind, kann jede Benachteiligungserfahrung als eine individuelle zwar bedauert, aber gleichermaßen auch als Einzelfall verharmlost werden. Mittelbare Benachteiligung wird erst dann richtig sichtbar und politisch bearbeitbar, wenn ein Monitoring über die verschiedenen Phasen der Lehrer\_innenbildung hinweg etabliert wird, um die Zusammensetzung und Veränderung der Studierenden-, der Lehramtsanwärter\_innen und der Lehrer\_innenschaft differenziert nach den schützenswerten Merkmalen gemäß AGG, § 1 zu erfassen (vgl. auch Hormel/Scherr 2004: 35; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: 180).<sup>3</sup> Dabei können im Ansatz die oft kritisierten Large Scale Assessments (der nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsstudien) als Vorbild dienen: IGLU, PISA, TOSCA etc. haben für den primären und sekundären Bildungssektor überhaupt erst das Ausmaß von Bildungsungleichheiten aufgedeckt und gaben wichtige Impulse für politische Reformen im Bildungsbereich.

### 2.3 Etwas tun gegen direkte Benachteiligungen von einzelnen Personen!

Im AGG werden „unerwünschte Verhaltensweisen“, die „bezwecken oder bewirken, dass die Würde der betreffenden Person verletzt und ein von Einschüchterungen, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld geschaffen wird“ (AGG §3, 3), mit dem unbestimmten Rechtsbegriff der „Belästigung“ als dritte Art der Benachteiligung zusammengefasst. Auf diese Weise rekurriert die Gesetzgebung auf die Komplexität des Phänomens direkter Benachteiligung, das sich in einer Vielzahl ganz unterschiedlicher Einzelfälle spiegelt. Das Ziel ist, die Aufmerksamkeit auf den Einzelfall zu richten, um betroffenen Menschen die Wahrung ihrer Rechte zu ermöglichen. Dabei kann auch eine individuelle Diskriminierung subtile Formen annehmen und lässt sich nicht darauf reduzieren, ob beispielsweise das „N-Wort“ gefallen ist oder nicht. Diese Art der

Benachteiligung äußert sich in Interaktionen zwischen Individuen oder in Gruppen, durch die einzelne Menschen aufgrund eines zugeschriebenen Differenzmerkmals herabgesetzt und ausgegrenzt werden. Jenessen, Kastirke & Kotthaus (2013: 19) weisen darauf hin, dass Formen individueller bzw. interaktioneller Diskriminierung auch mit institutioneller Diskriminierung in Verbindung stehen können. Gemeinsam ist beiden Formen, dass das eigene diskriminierende Verhalten in der Regel nicht als solches wahrgenommen wird, sich im Nachhinein aber auch nicht anders rational erklären lässt.

Im Folgenden werden drei Beispiele gegeben, in denen Menschen retrospektiv von persönlichen Erfahrungen mit direkter Benachteiligung erzählen. Es handelt sich dabei um Auszüge aus Interview-Transkripten, die hier unkommentiert bleiben, um die Stimmen der Betroffenen selbst hervorzuheben.

#### Eine Lehramtsstudentin spricht:

Hier in Deutschland, ja doch, also das war (..) sehr derb fand ich es am Anfang, als ich anfangen wollte, musst ich mich bei dem Dekan für deutsche Sprache und Literatur melden, weil ich meine ähm (..) Sachen aus der Türkei anrechnen lassen wollte und der war halt sehr, sehr unfreundlich, als ich erzählt habe, dass ich halt äh als Lehrerin arbeite. Ich hab damals als Lehrerin für türkischen Unterricht, muttersprachlichen Unterricht gearbeitet und habe auch islamischen Religionsunterricht gegeben, das mach' ich jetzt heute immer noch und er war total feindselig gegenüber dem Islam und gegenüber (..) äh Migranten, sag ich mal, und er hat mich direkt auch darauf angesprochen und meinte, wir wären alle Terroristen und also ich war total schockiert, weil es war ja überhaupt nicht meine Absicht. Dann hat er auch die ganzen Sachen nicht gemacht, der hat nichts angerechnet und ich musste wirklich ihm so Monate lang hinterherlaufen, bis ich dann diese Anrechnung bekam. (..) Und das war für mich so der erste Schock. Davor war ich ja, wie gesagt, in der Türkei und hatte diese Erlebnisse natürlich nicht und als ich hier war und dann so was erlebt habe, dachte ich mir, das kann doch nicht wahr sein. Auch jetzt, ich studiere jetzt nochmal islamische Religionspädagogik auf Master und da auch beim Einschreiben, auf Grund meines Namens, sag ich mal, wir saßen da bei der Sekretärin und die sollte mich einschreiben, hat sie mich gefragt, ob ich denn ein Diplom hätte, Sprachdiplom, das nachweisen würde, dass ich deutsch kann. Aber wir unterhalten uns auch in dem Moment

<sup>3</sup> Auch der „Monitor Lehrerbildung“ (der Bertelsmann-Stiftung, dem CHE, der Deutschen Telekom-Stiftung und dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft) liefert solche Daten nicht, sondern stellt nur Informationen zu den Vorgaben der Bundesländer sowie den Strukturen und Ausgestaltungen der Hochschulen ausschließlich für die erste Phase zusammen, vgl. <http://www.monitor-lehrerbildung.de>.

und ich war total geschockt, ich: „Nein, was, wie, was meinen Sie damit? Erstens reden wir miteinander, Sie sehen oder Sie hören, dass ich deutsch kann, zweitens bin ich deutsche Staatsbürgerin.“ Dann war sie wiederum „Oh ‘schuldigung‘ und äh „Wusste ich nicht“. Also ich merke schon so manchmal, dass man da Schwierigkeiten hat. (...) Leider.

(Unveröff. Transkript erstellt im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts, geleitet von Melanie Fabel-Lamla an der Universität Hildesheim 2012.)

### Eine Lehrerin im Vorbereitungsdienst spricht:

Horror, also ich hatte einen rassistischen Fachleiter und das war der Horror. Wenn von einem Fachleiter dann solche Sachen kommen wie: „Sie sprechen schon wirkliches Negerfranzösisch,“ wenn man ganz alleine ist natürlich nur. Das ging weiter. Er saß hinten bei meinen Unterrichtsbesuchen und hat eigentlich nur noch den Kopf geschüttelt. Und dann hat er mich in meiner ersten Prüfung zusammengebrüllt wie sonst was. Da wollte ich aufhören.

(Zit. nach Karakaş 2011: 220.)<sup>4</sup>

### Ein Lehrer im Schuldienst spricht:

Also, da war noch ein Erlebnis zu Beginn ähm (.) der Klassenfahrt mit meinem Kollegen, wo ich mit einer Schülerin gesprochen habe und ein Kollege (.) ähm (.) dann im Grunde gesagt hat, als ich die Schülerin gefragt habe, was äh sie denn in Zukunft machen möchte (.) beruflich [...] sie hat irgendwas gesagt. Daran kann ich mich jetzt auch gar nicht mehr erinnern. Äh, er [der Kollege, Anm. d. Verf.] daraufhin aber gesagt hat: „Ach, möchtest du doch nicht Kameltreiber werden wie der Herr Yilmaz?“ Ne? (.) In dem Moment war das für mich natürlich etwas irritierend, weil ich äh das nicht so ganz zuordnen konnte; welchen Hintergrund das Ganze hat. (.) Ähm, mit ihm auch nochmal drüber gesprochen, warum er das in Anwesenheit der Schülerin gesagt hat. Ich glaube die Schülerin konnte das nicht so ganz zuordnen, was damit ohnehin gemeint war. Sie ist dann auch direkt gegangen, aber (.) ich habe mich in dem Moment halt irgendwie auch (.) ähm äh, puf, (.) ja, so komisch gefühlt, weil ich äh, ne, etwas irritiert war, weil ich mit so einer Antwort auch nicht gerechnet habe. Im Nachhinein hat er sich dann halt entschuldigt. (.) Und hat dann halt auch gesagt, dass das nicht so böse gemeint war, sondern einfach nur ein Scherz. Und ich dann natürlich entsprechend damit umgegangen bin

und (.) wir uns äh dann letztendlich (.) ja geeinigt haben, vertragen haben. Ich meine letztendlich ging es mir halt auch nur primär darum, dass er das in Anwesenheit der Schülerin gemacht hat und ich das Ganze nicht zuordnen konnte. Ne? Wie ist das gemeint? Hat das irgendwie so einen (.) äh rechten Hintergedanken oder war das einfach ne Äußerung, was nicht reflektiert wurde (.) seitens des Kollegen? [...] Nach dem Motto: Dieser Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte ist als Kameltreiber zu bezeichnen. So habe ich mich äh, in dem Moment gefühlt. (.) So nach dem Motto: Bin ich jetzt wirklich ein gleichwertiger Kollege (.) in dem Sinne? [...] Und (.) als er sich auch entschuldigt hat: „Es war nicht so gemeint“ war das auch in Ordnung. Aber in dem Moment hat man sich natürlich so: „Was, was will der denn jetzt (.) hää, ne, ‚sind wir im falschen Film?“

(Zit. nach Fereidooni 2016: 249f.)

Michelle Ritzmann berichtet aus ihrer Tätigkeit als Mitglied des Personalrats für Lehramtsanwärter\_innen in Berlin von einer Vielzahl solcher Fälle, in denen Referendar\_innen mit Migrationshintergrund zum Ziel von Diskriminierung geworden sind. Dass immer wieder gerade der sogenannte Migrationshintergrund im Kontext von Diskriminierungen so bedeutsam ist, könnte damit zu tun haben, dass dieser Begriff als eine Art Sammelbecken für vielfältige Diskriminierungsanlässe fungiert, was sich auch in den oben genannten Beispielen spiegelt: Mal geht es eigentlich um die Sprache, mal um die Religion, mal um die Herkunft; aber im Herstellen machtvoller Ordnungen verschwimmen diese Ungleichheitskategorien miteinander und bilden eine Art „natio-ethno-kulturelles“ *Anders-Sein* (Mecheril 2010: 14).

Ritzmann (2012: o. P.) verweist auf den wichtigen Punkt, dass ein wirksames Vorgehen gegen interaktionelle Diskriminierung insbesondere dann schwierig ist, wenn diese innerhalb von Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen geschieht, insofern diejenigen, „die ihre Diskriminierung ansprechen oder klagen, [...] mit einer daraus resultierenden Benachteiligung oder sogar Verschärfung der Situation rechnen“ müssen. Geht man davon aus, dass solche Abhängigkeiten die zweite Phase der Lehrer\_innenbildung besonders prägen – vor allem durch die große Anzahl der Unterrichtsbesuche, in denen die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zur Zielscheibe teilweise diffuser Bewertungen werden (bspw. hinsichtlich ihres ‚Auftritts‘ oder als ‚Lehrerpersönlichkeit‘) –, sollte dies als dringender Appell für eine diskriminierungskritische Sensibilisierung der Akteur\_innen verstanden werden, die in dieser Phase tätig sind.

<sup>4</sup> Diskriminierungs- bzw. rassismuskritische Analysen und Interpretationen zu diesem und dem folgenden Transkriptauszug finden sich in den jeweils angegebenen Studien.

Die Hauptstrategie gegen individuelle Diskriminierung ist die Institutionalisierung von Anlaufstellen für Betroffene. Diese sollten, so Ritzmann bezogen auf die zweite Phase, drei Funktionen übernehmen:

„Einerseits für Diskriminierung zu sensibilisieren und diese von einer Ebene bloßer Behauptungen zu heben, indem einzelnen Fällen konkret nachgegangen wird. Zweitens, eine als Einrichtung stellvertretend auf selber Augenhöhe wie die Vorgesetzten der Lehramtsanwärter\_innen zu fungieren, um Mitspracherecht und Einflussmöglichkeiten zu haben. Dass sie dabei unabhängig bleibt, ist für die dritte Funktion, nämlich die weitestgehende Wahrung der Anonymität der diskriminierten Personen, von enormer Wichtigkeit.“ (Ritzmann 2012: o. P.)

Auch wenn die Einrichtung solcher Beschwerdestellen abhängig von den jeweiligen institutionellen Bedingungen in den verschiedenen Organisation unterschiedlich ausfällt,<sup>5</sup> kommt es doch in allen Phasen der Lehrer\_innenbildung auf diese drei Funktionen an, die hier (als Fragen formuliert) dazu auffordern sollen, über die Antidiskriminierungsinstitutionen der Organisationen nachzudenken, in denen man selbst tätig ist:

- Wie können erstens alle in einer Organisation lernenden, lehrenden und arbeitenden Personen für die vielfältigen Formen der Diskriminierung sensibilisiert werden, um das Recht jedes einzelnen auf ein diskriminierungsfreies Umfeld zur Geltung zu bringen?
- Wie können zweitens flächendeckend Anlaufstellen eingerichtet, bekannt gemacht und diese mit ausreichend Kompetenzen (u. a. für die fachliche Beratung als auch für eine wirksame Ahndung von direkter Benachteiligung) ausgestattet werden?
- Und wie kann drittens dabei sichergestellt werden, dass in Abhängigkeitsverhältnissen das Vorgehen gegen Diskriminierung nicht zu weiteren Diskriminierungen führt?

### 3. Bilanz: Vielfalt fördern heißt Diskriminierungen verhindern.

Die Forderung nach einer vielfältigen Lehrer\_innenschaft für die neuen Herausforderungen inklusiver Schulen steht nicht im Widerspruch zum meritokratischen Prinzip: Eignung, Befähigung und fachliche Leistung bleiben die maßgeblichen Kriterien für den Weg in den Lehrer\_innenberuf. Um diesen Anspruch zu realisieren, ist jedoch sicherzustellen, dass in den lehrer\_innenbildenden Institutionen keine Selektion stattfindet, die auf Diskriminierungen zurückzuführen ist. Nur auf diesem Wege kann eine Lehrer\_innenschaft gewonnen werden, in der sich auch die gesellschaftliche Vielfalt in ihrer ganzen Breite spiegelt. Dabei wurden drei Diskriminierungsformen exemplarisch im Kontext der Lehrer\_innenbildung diskutiert:

Zunächst ging es um eine unmittelbare Benachteiligung oder Bevorzugung bei der Studienzulassung. Natürlich haben Studienbewerber\_innen, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, bereits ein selektives Schulsystem durchlaufen, das auch durch Bildungsungleichheiten geprägt wird. Die Regularien der Studienzulassung tragen aufgrund ihres hohen Formalisierungsgrads jedoch nicht dazu bei, Bewerber\_innen beispielsweise wegen ihres Geschlechts, ihrer Herkunft oder ihrer Religion zu benachteiligen oder zu bevorzugen. Die Studienzulassung basiert in Deutschland auf dem Grundprinzip, dass mit dem Erwerb des Abiturs eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verbunden wird. Ein Festhalten an diesem Grundprinzip, dass jede\_r Abiturient\_in ein Studium eigener Wahl aufnehmen kann (verankert durch das Numerus-Clausus-Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1972) ist sinnvoll, denn andere Auswahlverfahren (Assessments, Auswahlgespräche, Eignungstests usw.) böten nicht nur ein Einfallstor für Diskriminierungen, sondern würden letztlich auch bedeuten, die verfassungsrechtliche Vorrangstellung des Anspruchs auf persönliche Selbstentfaltung gegenüber den Interessen der Hochschulen, des Staates oder der Wirtschaft aufzugeben (vgl. Klomfaß/Banscherus 2014: 43 f.).

Zweitens wurde die Frage gestellt, inwiefern mittelbare Diskriminierung in der Lehrer\_innenbildung thematisiert wird. Angesichts lückenhafter (insbesondere fehlender längsschnittlicher) Daten aus den verschiedenen Phasen der Lehrer\_innenbildung lässt sich keine verlässliche Aussage darüber treffen, ob und gegebenenfalls wie stark bestimmte Regelungen oder gängige Praktiken institutio-

5 Vgl. bspw. Dern, Schmid & Spangenberg (2012: 126) hinsichtlich der Implementierung von Antidiskriminierungskonzeptionen an Schulen und das von der GEW Berlin in Auftrag gegebene Rechtsgutachten „für eine unabhängige Beschwerdestelle zum Schutz gegen Diskriminierung in Berliner Schulen“ von Haschemi Yekani & Ilius (2016).

nell diskriminierend wirken. In Ermangelung entsprechender Statistiken und vertiefter deskriptiver Studien zu den Ursachen des Abbruchs von Lehramtsstudium, Vorbereitungs- oder Schuldienst bleibt es möglich, jede Benachteiligungserfahrung als Einzelfall zu bagatellisieren. Abhilfe verspricht die Etablierung eines Monitorings, um über die einzelnen Phasen der Lehrer\_innenbildung hinweg das Ausmaß zu erfassen, wann und warum Menschen ihren Weg in den Lehrer\_innenberuf wieder verlassen.

Drittens wurde das Thema der interaktionellen Diskriminierung aufgegriffen. Dabei wurden Einblicke gegeben, was eine direkte Benachteiligung im Sinne des AGG in unterschiedlichen Phasen der Lehrer\_innenbildung für Betroffene bedeuten können. Diese Form der Diskriminierung bleibt jedoch oft im Verborgenen, weil (in Anlehnung an Mecheril 2009: 462 f.) einerseits das Anerkennen von Diskriminierungserfahrungen anderer mit „Gefühlen der unangenehmen Verantwortung und des Hinweises auf die eigene privilegierte Stellung verbunden“ und andererseits eigene Benachteiligungserfahrungen „mit einer Ernüchterung im Hinblick auf die eigene gesellschaftliche Position, aber auch mit Erinnerungen an leidvolle Erfahrungen verknüpft“ (ebd.) seien. Um gegen interaktionelle Diskriminierungen wirksam vorzugehen, wird empfohlen, erstens das Thema im organisationalen Alltag zu verankern, um alle Akteur\_innen dafür zu sensibilisieren, zweitens flächendeckend Anlaufstellen für Betroffene einzurichten sowie drittens sicherzustellen, dass gerade in Abhängigkeitsverhältnissen das Vorgehen gegen direkte Benachteiligungen nicht zu weiteren Diskriminierungen führt.

## Zweiter Teil. Vielfalt lehren und lernen

### 4. Pädagogische Perspektiven entwickeln

Schon Wolfgang Klafki hat mit der Formel „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ darauf hingewiesen, dass in Bildungstheorie und -praxis gesellschaftliche Veränderungen nicht nur reaktiv aufzugreifen, sondern dass aus der Pädagogik heraus eigene Perspektiven zu formulieren sind, „für die wir bildungspolitisch offensiv eintreten müssten und können“ (Klafki 2007: 50). Dabei geht es ihm darum, auf die Verantwortung der pädagogischen Akteur\_innen für die gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten der nächsten Generation hinzuweisen. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag bedeutet insofern mehr und anderes als nur das Erfüllen von Vorgaben, mit denen die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse tradiert werden: Machtvolle Differenzverhältnisse sind veränderbar, wobei solche Prozesse nicht konflikt- und widerspruchsfrei ablaufen. Klafki hält jedoch im Vertrauen auf die Möglichkeit eines Miteinanders, auch unter den Bedingungen der strukturell individualisierten Gesellschaft, daran fest:

„Wo aber Widersprüchlichkeit ist, sich Gesellschaft als Zusammenhang und Thema unterschiedlicher, miteinander ringender Interessen und Interpretationen erweist und damit als veränderbar erkannt wird [...], da entstehen Deutungs- und Handlungsspielräume, wird der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt, kann sein Anspruch formuliert werden, diese seine Möglichkeiten entfalten und in der Kooperation mit anderen, die gleiche oder verwandte Interessen und Zielvorstellungen haben oder entwickeln können, praktisch zu verwirklichen.“  
(Klafki 2007: 50)

Im Zuge der Reformen für inklusive Schulen zeigt sich die Aktualität von Klafkis kritisch-konstruktiver Bildungstheorie: Denn Benachteiligungen und Ungleichheiten im Bildungssystem verschwinden nicht einfach dadurch, dass die Schüler\_innen in einem gemeinsamen Klassenzimmer unterschiedliche Aufgaben bekommen. Die Schule muss auch streitbar sein (vgl. Ricken 2016), damit die Kinder und Jugendlichen „Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten“ (Klafki 2007: 52) erwerben können, nämlich als „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“ in Bezug auf den eigenen Lebensentwurf, als „Mitbestimmungsfähigkeit“ bei der Gestaltung des sozialen Miteinanders sowie als „Solidaritätsfähigkeit“. Erst durch die zuletzt genannte Grundfähigkeit wird der Zusammenhang der drei Fähig-

keiten hergestellt, so Klafki (2007: 52), „insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“.

Insofern wäre die inklusive Schule vor allem als eine solidarische Schule zu denken, in der Verschiedenheit nicht nur auf ein zwar positives, aber auch so hinzunehmendes Faktum verkürzt wird. Schüler\_innen sollten ebenso erkennen können, wie Konstruktionen des Anders-Seins als Begründungen für Unter- und Überordnungsverhältnisse fungieren und dass jede\_r Einzelne dabei involviert ist, ob und auf welche Weise solche Verhältnisse tradiert oder verändert werden. Solidaritätsfähigkeit kann dabei nur zusammen mit der Vermittlung gemeinsamer Werte entwickelt werden.

Schließlich ist noch auf den besonderen Aspekt aus den oben zitierten Überlegungen Klafkis (2007: 50) hinzuweisen, dass durch Widersprüchlichkeit überhaupt erst Deutungs- und Handlungsspielräume entstehen, in denen eine Begegnung mit dem Individuum stattfinden kann. Deshalb müssen wir gerade als Pädagog\_innen aufmerksam und offen für die Wahrnehmung des Menschen sein, um ihn als Einzelpersonlichkeit mit unterschiedlichen Facetten (im Sinne einer „innerpsychischen Heterogenität“, vgl. Prengel 2006: 189 f.) zu verstehen und ihn dabei unterstützen zu können, Bildung als Zusammenhang dieser drei Grundfähigkeiten zu erwerben.

In diesem zweiten Teil, „Vielfalt lehren und lernen“, ist folglich die Frage zu stellen, wie zukünftige Lehrer\_innen bezogen auf die schulischen (und gesellschaftlichen) Gegebenheiten nicht nur der individuellen Vielfalt, sondern eben auch der strukturellen Ungleichheit, adäquat ausgebildet werden können. Damit ist ein Perspektivwechsel verbunden: Während im ersten Teil der Abhandlung die Forderung nach einer vielfältigen Lehrer\_innenschaft gesellschaftlich und bildungspolitisch eingeordnet wurde, geht es nun um die Bestimmung pädagogischer Professionalität im Umgang mit der Diversität der Schüler\_innen und ihrer Sorgeberechtigten. Die Aufgabe, sich in diesem Bereich zu professionalisieren, stellt sich allen Lehrer\_innen aller Schulformen gleichermaßen.

Im Folgenden werden Begriffe, Kritikpunkte und Ansprüche aus erziehungswissenschaftlichen Diskursen skizziert, mit denen Fragen einer Schulpädagogik unter den Bedingungen von Vielfalt und Ungleichheit verhandelt werden (5). Sodann geht es um die Herausforderung, wie in der Lehrer\_innenbildung die Fähigkeit entwickelt werden kann, auf den Einzelfall zu fokussieren ohne dabei soziale Ungleichheiten auszublenden. Dabei wird konkret dafür plädiert, kasuistische Ansätze in den schulpraktischen Phasen der Lehrer\_innenausbildung zu stärken (6). Das Ziel ist, in der Lehrer\_innenbildung einen informierten und reflektierten kritischen Umgang mit Diversität zu etablieren, der über die Bildungsinstitutionen hinaus in die Gesellschaft ausstrahlen kann.

## 5. Elemente einer Schulpädagogik unter den Bedingungen von Vielfalt und Ungleichheit

Es gibt eine ganze Reihe unterschiedlicher Denktraditionen und Ansätze in der Erziehungswissenschaft, die für die Frage einschlägig sind, wie eine Pädagogik unter den Bedingungen von Vielfalt und Ungleichheit aussehen könnte. Aus diesen entwickelten sich teilweise überlappend, teilweise voneinander abgrenzend und eigene Akzente setzend spezifische Pädagogiken, in denen jeweils bestimmte Differenzlinien fokussiert werden: Sonderpädagogik, Jungenpädagogik, Migrantenpädagogik usw. In schulischen Kontexten wurde seit den 1990er Jahren insbesondere die „Pädagogik der Vielfalt“ rezipiert, in der Anedore Prengel ausgehend von einer Revision der Feministischen, der Integrativen sowie der Interkulturellen Pädagogik für eine „egalitäre Differenz“ plädiert, in der generell Unterschiede „nicht mehr zur Legitimation von Hierarchien herangezogen werden“ sollen (Prengel 2006: 181). Ein ähnlicher Anspruch wird auch in der Inklusionspädagogik vertreten (u.a. Boban/Hinz 2003; Reich 2014; Werning/Urban 2014). Ob nun mit universaler Ambition oder nur auf ein einzelnes Differenzmerkmal bezogen, ist allen diesen Pädagogiken gemein, dass erstens Differenzordnungen als soziale Konstruktionen verstanden werden, die individuell und strukturell relevant sind. Zweitens werden diese Differenzlinien hinsichtlich ihrer Ungleichheitsdimensionen analysiert und kritisiert, um drittens durch konkrete Bildungs- und Erziehungsprogramme gerechtere Verhältnisse anvisieren zu können.

Im Folgenden soll nicht einem dieser Ansätze ein Vorrang vor den anderen eingeräumt, sondern auf bestimmte Kristallisationspunkte hingewiesen werden, die innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diversitätsdiskurses für die Schulpädagogik relevant sind. Dazu gehören der Vorwurf der Beliebigkeit und Trivialisierung (5.1), die

Gefahr der ungewollten Reproduktion von Stereotypen bzw. der Essentialisierung von Unterschieden (5.2) und die Kritik am Verständnis von „Vielfalt als Ressource“ (5.3). Diese Punkte verweisen auf die Bedeutung einer Menschenrechtsbildung als normative Fundierung der Schulpädagogik (5.4) und die Aufgabe einer reflexiv kritischen Professionalisierung der Lehrkräfte für den Umgang mit Vielfalt und Ungleichheit in schulischen Kontexten (5.5).

### 5.1 Zum Vorwurf der Beliebigkeit und Trivialisierung

In der akademischen Erziehungswissenschaft ist die Thematisierung von Diversität allgegenwärtig. Auch Studienanfänger\_innen können bereits in einem „pädagogischen Jargon“ (vgl. Dzengel/Kunze/Wernet 2012) feststellen, dass Schüler\_innen doch sehr verschieden seien, noch bevor sie überhaupt Begriffe entwickelt haben, um solche Vielfältigkeit präzise erfassen und deren Relevanz bspw. für die Unterrichtsplanung einschätzen und berücksichtigen zu können. Stattdessen werde allerorten, so Baader (2013: 50), „Vielfalt als abstraktes Ideal gepriesen [...] oder die Expansion von Vielfalt durch das Aufzählen weiterer Zugehörigkeiten und Gruppen ausgeweitet“. Hinter dem Auflisten anderer Zugehörigkeiten steht eigentlich der Versuch, bestimmte Unterschiede zu entdramatisieren, indem man die zugrunde liegenden Differenzordnungen pluralisiert und auf diese Weise relativiert. Problematisch ist, dass sowohl das Zelebrieren von Vielfalt als Ideal als auch die diskursive Vervielfältigung von Unterschieden zur Beliebigkeit und Trivialisierung führen, wenn auf diese Weise gleichzeitig Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausgeblendet werden (vgl. Hormel/Scherr 2004: 208 ff.). Schwarzsein bspw. bedeutet nicht dasselbe wie Weißsein, wenn man in einer weißen Dominanzgesellschaft lebt (vgl. Lutz/Wenning 2001). Nur programmatisch ‚Bunt‘ als Lieblingsfarbe zu deklarieren, kann daher auch, folgt man Baader (2013: 50) „als Verdeckungszusammenhang fungieren, über den ‚Ungleichheiten‘ entsorgt werden“. Baader (2013: 53) fordert daher, dass die „Reflexion der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Erziehungs- und Bildungssystem [...] Teil pädagogischer Professionalität werden“ müsse.

Auch Mecheril (2007: o. P.) kritisiert am Diversitätsansatz den „entschärfenden und nivellierenden Bezug auf die Differenzlinien“, mit dem zwar gebetsmühlenartig Bezüge auf „gender, race, class, sexuality, handicap“ (ebd.) hergestellt werden können, „ohne dass hinreichend das Zusammenspiel dieser Differenzhinsichten theoretisch und empirisch geklärt“ sei (ebd.). Solche Interdependenzen zu analysieren, wird deshalb in Intersektionalen Ansätzen zur Hauptaufgabe. Ausgehend von dem Argu-

ment, dass Diskriminierungen nicht adäquat durch additive Modelle<sup>6</sup> zu erfassen seien, wird das Besondere der Unterdrückungskonstellation rekonstruiert (Walgenbach 2014: 64). Es geht also um die Situation des einzelnen Menschen, der über eine spezifische Konstellation von Differenzlinien im sozialen Raum verortet wird und sich dazu auch selbst positioniert (vgl. Polat 2017).

Deutlich wird sowohl in der Kritik von Baader und Mecheril als auch im Intersektionalitätsansatz als mögliche Antwort auf diese Einwände, dass Diversität im Kontext sozialer Ungleichheiten gesehen werden muss. Gegen den Vorwurf der Beliebigkeit und Trivialisierung ist dabei mit den Worten von Donna Haraway der Anspruch zu stellen, Klarheit über die jeweilige Bedeutung von belanglosen Vielfaltsmerkmalen einerseits und machtvollen Differenzordnungen andererseits zu gewinnen:

„Some differences are playful; some are poles of world historical systems of domination. ‚Epistemology‘ is about knowing the differences.“ (Haraway 1999, zit. nach Walgenbach 2014: 67)

## 5.2 Zur Gefahr der ungewollten Reproduktion von Stereotypen beziehungsweise der Essentialisierung von Unterschieden

Wie bereits in 2.1 angesprochen, wurde in den letzten Jahren insbesondere die Forderung nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund erhoben, da diese als „Kulturbrückenbauer, Vermittler, Sprachübersetzer, Integrationsbotschafter, ‚Rassismusbegabte‘ [...] und Rollenvorbilder“ (Georgi 2015: 315) gebraucht würden. Georgi, Ackermann & Karakaş (2011) untersuchen daher in ihrer Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“, wie sich Lehrer\_innen mit Zuwanderungsgeschichte zu diesen hohen Erwartungen positionieren. Georgi (2015: 329 f.) bilanziert, „dass die befragten Lehrenden ihr lebensgeschichtlich und professionell erworbenes implizites und explizites Wissen sowie ihre migrationsspezifischen Erfahrungen (etwa mehrsprachiges Aufwachsen) sehr unterschiedlich einsetzen“ und mit der kulturellen und sprachlichen Diversität ihrer Schüler\_innen „in der Tendenz eher intuitiv“ (ebd.) umgehen. Mit anderen Worten: Lehrer\_innen mit Migrationshintergrund tun in ihrem Beruf genau dasselbe wie alle anderen Lehrer\_innen auch. Dieser Befund ist letztlich nicht erstaunlich, da die Wirkungsannahmen solcher Erwartungen an Lehrer\_innen bezogen auf ein spezifisches Differenzmerkmal im Kern auf Stereotypen beruhen (vgl. Karakaşoğlu 2011; Rotter 2012). Wie käme man sonst auf die Idee,

dass die Gruppe der Lehrer\_innen mit Migrationshintergrund quasi automatisch für Schüler\_innen mit (wahrscheinlich ganz anderer) Zuwanderungsgeschichte ein Vorbild darstellen könnten? Offensichtlich werden hier Menschen mit Migrationshintergrund auf dieses Differenzmerkmal reduziert und als homogene Gruppe vorgestellt (vgl. Zitzelsberger 2014: 63).

Im Übrigen scheint generell die Annahme keineswegs gut gesichert, dass Lehrer\_innen für Schüler\_innen Vorbilder seien. Realistischer ist eher, dass diese Modellfunktion den Lehrer\_innen in erster Linie normativ zugewiesen wird, während nur wenige Schüler\_innen ihre Lehrer\_innen tatsächlich als Vorbild sehen (vgl. Calmbach et al.: 2016). Umso weniger überzeugt daher eine Argumentation, die für ein gelingendes Verhältnis zwischen Lehrer\_in und Schüler\_in auf die vermeintliche Übereinstimmung eines schützenswerten Merkmals abhebt. Ein Lehrer kann bspw. genauso wenig oder viel für einen Schüler oder eine Schülerin Rollenmodell sein wie eine Lehrerin. Zu beachten ist, dass auch die wohlmeinende Hervorhebung solcher Merkmale letztlich die Differenzlinien reproduziert und den Unterschied essentialistisch den *Anderen* zuschreibt. Dies kann zur Diskriminierung führen, wenn nicht der individuelle Mensch, sondern nur das als relevant gesetzte Merkmal (Migrationshintergrund, Geschlecht usw.) gesehen wird (vgl. Fabel-Lamla/Klomfaß 2014: 61). Dementsprechend wäre es kontraproduktiv, den Wunsch zur Gewinnung einer vielfältigen Lehrer\_innenschaft argumentativ auf diese Grundlage zu stellen.

Man müsste stattdessen fragen, inwiefern solche Forderungen angesichts der empirischen Befunde über die Benachteiligungen von Schüler\_innen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem als Strategie zu werten sind, um die politische Verantwortung für diese Missstände abzuschieben. Deshalb macht Georgi (2015: 331 f.) auf den wichtigen Punkt aufmerksam, „dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die anderswo verursachten Schief lagen der Steuerung und Gestaltung von Einwanderung in Deutschland nicht lösen können“ und plädiert stattdessen für „eine systematische Verankerung von Theorien und Konzepten diversitätsbewusster Bildung in allen Phasen der Lehreraus- und Fortbildung“ (ebd.). Als ein Prüfkriterium für solche Theorien und Konzepte müsste dann gelten, ob eine differenzierte Wahrnehmung von individuellen Lebenslagen und -entwürfen möglich ist oder eher eine Vorurteilsbildung nahegelegt wird. Ein Beispiel: Es wäre fragwürdig, wenn man im gemeinsamen Lernraum Flaggen aller vermeintlichen Herkunftsstaaten der Teilnehmer\_innen aufhängt, gerade weil „durch nationale Symbole Fremd-

<sup>6</sup> Ein Beispiel für ein additives Modell ist die altbekannte Kunstfigur des „Katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (vgl. Dahrendorf 1966), die statistisch aus den damals signifikanten Ungleichheitskategorien (Konfession plus soziale Herkunft plus Geschlecht plus Region) abstrahiert wurde.

heit (re-)produziert und verfestigt wird“ (Schmidtke 2009: 155 f.). Ähnliches gilt für Themen wie „Typisch Junge, typisch Mädchen“ oder die Frage nach getrenntem Unterricht abhängig von der Weltanschauung, Religions- oder Konfessionszugehörigkeit der Schüler\_innen (vgl. Walgenbach 2014: 96).

Mit dem Begriff der „Essentialisierung“ wird die Frage nach dem Wesentlichen, also der Identität eines Menschen aufgeworfen. Identität lässt sich jedoch nicht über einige vermeintlich unveränderliche Merkmale erfassen, sondern ist angemessener dynamisch und situationsabhängig zu verstehen (vgl. Hormel/Scherr 2004: 207). In der sozialpsychologischen Identitätsforschung wird Identität bspw. als Entwicklung eines individuellen Kohärenzgefühls in sozialen Kontexten gefasst. Mit Hormel & Scherr (2004: 206) ist demgemäß der Anspruch zu formulieren, „Brüche, Widersprüche und Dynamiken in individuellen sowie kollektiven Identitätsentwürfen zu berücksichtigen und hybride, das heißt heterogene Momente aufgreifende Identitätskonzepte einzubeziehen.“ Die Identität einer Person kann in vielen Facetten schillern; warum sollten wir sie dann auf eine vermeintlich essentielle Eindeutigkeit reduzieren?

### 5.3 Zur antikapitalistischen Kritik am Verständnis von „Vielfalt als Ressource“

Schon die Verwendung der Begriffe Vielfalt als „Bereicherung“ oder „Ressource“ verweist auf den Kern der Kritik, dass sich hinter Diversitätskonzepten nichts anderes verbergen könnte als die Absicht, aus Vielfalt Kapital schlagen zu wollen. Festgemacht wird diese Kritik insbesondere am „Diversity Management“, mit dem in Organisationen Personalentwicklung betrieben wird, um beispielsweise über eine gezielte Rekrutierung von Menschen aus unterrepräsentierten Gruppen oder durch Diversitätsfortbildungen der Belegschaft Profite zu erhöhen. Oft stecken dahinter Begründungsmuster, dass man es sich nicht mehr leisten könne, das verfügbare „Humankapital“ oder das gesellschaftliche „Begabungsreservoir“ nicht voll auszuschöpfen. „Difference sells“, konstatiert Mecheril (2007: o. P.) lakonisch und fügt hinzu: „Sobald nun der Unterschied nicht (mehr) Gewinn bringend eingesetzt werden kann, gerät er – dies ist im Rahmen der ökonomischen Logik notwendig – aus dem Blick.“ Dennoch ist der Diversity Management-Ansatz nicht fehl am Platze, wo es eben um Wirtschaft und Wettbewerb geht. In der Logik von Effizienz und Effektivität lassen sich dabei sogar machtvolle Differenzordnungen durchkreuzen, um eine gleichstellungsorientierte Politik durchzusetzen (vgl. Walgenbach 2014: 98 f. mit Blick auf die emanzipatorische Nutzung dieses Konzepts durch Betriebsräte, Gewerkschaften oder Gleichstellungsbeauftragte).

Umgekehrt wird allerdings ein Schuh daraus: In kapitalistischen Gesellschaften bestimmen sich die Macht- und Herrschaftsverhältnisse entscheidend durch die Differenzordnung von Reichtum und Armut. Dabei werde, so Baader (2013: 50), „die Glorifizierung von ‚Vielfalt als Ressource‘ zur zynischen Karikatur ihrer selbst.“ Und sie fragt zugespitzt: „Kann Armut, deren gesellschaftliche Zunahme zu diagnostizieren ist, eine Ressource sein?“ (ebd.) Wohl kaum, wäre zu antworten, und auch in der Schule sind negative Zusammenhänge zwischen Armut in der Herkunftsfamilie und schulischen Leistungen insbesondere von Grundschüler\_innen empirisch belegt worden (vgl. Tophoven 2011; Bos et al. 2010). Aus einer antikapitalistischen Perspektive heraus müsste man dann aber noch weiter fragen, warum Armut eigentlich nicht als Ungleichheitskategorie rechtlich anerkannt ist. Dafür spräche, dass Armut unter Anwendung von Rommelspachers (2009: 29) Vorschlag zur Analyse kulturalistischer und rassistischer Diskriminierungsmuster in der Gesellschaft mehr und mehr als etwas erscheint, das von den Eltern an ihre Kinder weitervererbt wird, mit dem einheitliche Gruppen erzeugt und gegeneinander hierarchisch aufgestellt werden. Ein Beispiel ist die Rede von den sogenannten „Hartz-IV-Kindern“, die die Armut von ihren Eltern erben (Naturalisierung), die alle „Kevin“ oder „Chantal“ heißen (Homogenisierung), die sich anders als die Einen nicht einfügen wollen (Polarisierung) und leistungsschwächer seien (Hierarchisierung). Wenn man dieser Argumentation folgt, dann müsste man nicht nur über die Aufnahme der Kategorie „soziale Herkunft“ in das AGG nachdenken, was u. a. von Dern, Schmidt & Spangenberg (2012: 120) angeregt wird; man müsste sehr viel stärker auch die „ökonomische Herkunft“ in den Blick nehmen. Adressiert an eine Schulpädagogik der Vielfalt und Ungleichheit hieße dies, auch Armut als soziales Konstrukt zu begreifen und zu thematisieren, wie über diese Differenzlinie in Schule und Gesellschaft Ungleichheit erzeugt und tradiert wird. Wie kann man Armut schließlich durch Bildung und Erziehung begegnen?

### 5.4 Menschenrechtsbildung als normative Fundierung

Eine Schulpädagogik bliebe ziel- und orientierungslos ohne eine normative Fundierung. Denn „ohne explizierte, reflektierte und kritisierte Vorstellungen des Guten und des Richtigen kann Erziehungswissenschaft zumindest das nicht leisten, was praktisch tätige Pädagoginnen und Pädagogen von ihr zu Recht erwarten dürften: wenn nur begrenzt pädagogisches Handlungswissen, so doch relevantes Orientierungs- und Deutungswissen“ (Reichenbach 2010: 76). In diesem Zusammenhang ist daher einer Bildung besondere Bedeutung beizumessen, in der Ideal



und Wirklichkeit der Menschenrechte im Kontext historischer und gegenwärtiger Ungleichheitsverhältnisse bearbeitet werden.

Tatsächlich ist in allen Bundesländern nicht nur in den Schulgesetzen Menschenrechtsbildung als „substantielle Aufgabe der Schulen“ festgeschrieben (KMK 2008: 5), sondern sie steht auch in vielen Schulfächern auf dem Lehrplan und es existieren umfangreiche schulische Unterstützungsangebote<sup>7</sup>. Die Kultusministerkonferenz weist darauf hin, dass

„neben der reinen Kenntnis- und Wissensvermittlung das Verständnis für die freiheitliche demokratische Grundordnung der Bundesrepublik, Achtung, Toleranz und der Respekt vor anderen Kulturen sowie eine grundlegende Verantwortung gegenüber der Gesellschaft herausgebildet werden [sollen]. Auf dieser Grundlage ermöglichen die Schulen die freie Entfaltung der Persönlichkeit jedes einzelnen und versuchen im Rahmen ihrer Möglichkeiten, Chancenungleichheiten entgegenzuwirken sowie Benachteiligungen auszugleichen.“ (KMK 2008: 5)

Bemerkenswert an dieser programmatischen Formulierung ist, dass auch der Schule und damit den pädagogischen Akteur\_innen explizit die Aufgabe zugesprochen wird, sich für gerechtere Verhältnisse einzusetzen.

Im derzeit aktuellen Papier zur Thematik aus dem Jahr 2015 charakterisieren die Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz in ihrem Beschluss „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ den professionellen Umgang mit Inklusion als allgemeine Anforderung an die Lehrer\_innenbildung. Die Aufgabe sei die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebots mit den Zielen, „den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schüler\_innen zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ (KMK/HRK 2015:2). Auffällig ist in diesem Dokument, dass zwar „Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt“ (ebd.) werden solle, der Begriff der „Menschenrechte“ aber gar nicht auftaucht. Hauptpunkt dieses Papiers ist die Befähigung der Lehrkräfte, „besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren“ (ebd.) zu diagnostizieren und „entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen“ (ebd.) einleiten zu können. Zu kritisieren ist (im Vergleich zu den schulgesetzlichen Ansprüchen an eine Menschenrechtsbildung, vgl. KMK: 2008), dass „Vielfalt“ nur als abstraktes Ideal verklärt und gleichzeitig auch trivialisiert wird, indem bspw. „beson-

dere Begabungen“ und „etwaige Benachteiligungen“ gleichgestellt werden und die angedeuteten Maßnahmen unbestimmt bleiben.

In Anlehnung an Hormel & Scherr (2004:132) ist jedoch zu konstatieren, dass ohne die „Anerkennung des Postulats der Gleichheit aller Individuen und der daraus abgeleiteten Ablehnung rassistischer und geschlechtsbezogener Ungleichbehandlung [...] keine Verständigung darüber möglich [ist], dass Diskriminierung ein Problem – also nicht nur einen empirisch feststellbaren Sachverhalt – darstellt.“ Mit anderen Worten: Erst durch den Bezug auf einen gemeinsamen Bewertungsmaßstab wird es möglich, individuelle Vielfalt von struktureller Ungleichheit, eine „Begabung“ von einer Benachteiligung oder einen Strickpulli von einem Kopftuch angemessen zu unterscheiden. Den Menschenrechten liegt dabei der Anspruch zu Grunde, diese Idee eines allgemeinen Wertekanons zu formulieren, der sowohl für alle gilt, als auch von allen akzeptiert werden kann. Sie können damit der notwendige gemeinsame Bewertungsmaßstab sein, mit dem eine Verständigung über die Bedeutung und Bewertung von Differenzlinien, Konflikten oder Diskriminierungen möglich wird (vgl. Hormel/Scherr 2004: 132).

Einzuschränken ist jedoch, dass auch hier zwischen Ideal und Realität der Menschenrechte unterschieden werden muss: „Der universelle Geltungsanspruch der Menschenrechte, die daraus abgeleiteten Diskriminierungsverbote sowie die Idee der Menschenwürde können“, so Hormel & Scherr (2004: 153), „als Kriterien verstanden werden, die im pädagogischen Kontext als Bezugspunkte für Auseinandersetzungen und Klärungsprozesse in besonderer Weise geeignet sind“, auch weil sie nicht an eine bestimmte politische Weltanschauung oder Religion gebunden sind. Umgekehrt heißt das aber nicht, dass die Menschenrechte tatsächlich überall normativ akzeptiert und rechtlich eingehalten werden. Denkt man bspw. an die aktuelle Forderung nach „Obergrenzen“ für Geflüchtete in der EU oder an das nach wie vor bestehende US-amerikanische Foltergefängnis in Guantanamo, wird sofort deutlich, dass auch in Nationalstaaten, die sich zu den Menschenrechten bekennen, weder in legitimer noch in legaler Hinsicht eine vollständige Geltung festgestellt werden kann. Hormel & Scherr (2004: 131) fordern deshalb zu Recht, dass eine fundierte Bezugnahme auf die Menschenrechte nicht darauf verzichten kann, „die konkreten Menschenrechtserklärungen als in politischen Auseinandersetzungen entstandene Dokumente zu analysieren, und auch nicht darauf, die Diskrepanz zwischen den Menschenrechten ableitbaren Ansprüchen und den Begrenzungen ihrer Einlösung zu

<sup>7</sup> Ein eigenes Angebot und Publikationen (aktuell Niendorf/Reitz 2016) sowie eine umfassende Übersicht zur Menschenrechtsbildung in den Bundesländern findet sich beim Deutschen Institut für Menschenrechte. URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/>

thematisieren, die insbesondere für Nicht-Staatsbürger\_innen auch in modernen Einwanderungsgesellschaften beschreibbar sind.“

Damit Menschenrechtsbildung als substantielle Aufgabe von den Lehrer\_innen umgesetzt werden kann, ist für die erste Phase der Lehrer\_innenbildung zu empfehlen, dass dieses Thema im Pflichtcurriculum aller Lehramtsstudiengänge (und auch im Kompetenzbereich „Erziehen“ der „KMK-Standards für die Lehrer\_innenbildung: Bildungswissenschaften“) aufgenommen wird (vgl. Dern/Schmid/Spangenberg 2012: 136; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: 168). Hilfreich sind dabei die von Hormel & Scherr entwickelten Kriterien für menschenrechtspädagogische Ansätze, die auch für die Lehrer\_innenbildung in Anschlag gebracht werden sollten. Das Ziel ist die Entwicklung einer Perspektive, „die sich am Ziel der Ermöglichung von Gleichheit und Gerechtigkeit orientiert, sich also nicht auf die Einübung von gewaltfreien Konfliktlösungen, Toleranz oder Respekt zwischen Menschengruppen reduziert, denen Individuen zugerechnet werden“ (Hormel/Scherr 2004: 203 f.). Zu diesen Kriterien gehören unter anderem.

- die „Notwendigkeit, ein solches Verständnis der Idee der Menschenwürde sowie der Ideen von Gleichheit und Gerechtigkeit zu entwickeln, das als kritischer Maßstab angeeignet werden kann und zugleich zu einer Aufarbeitung eigener Erfahrungen und Beobachtungen sowie zu einer Auseinandersetzung mit den kodifizierten Menschenrechten befähigt“;
- die „Einsicht, dass die Anerkennung anderer als Individuen, denen unabhängig von spezifischen, realen oder zugeschriebenen Eigenschaften und Merkmalen gleiche Rechte zukommen sollen, nicht argumentativ erzwungen werden kann, sondern auf die Notwendigkeit der Förderung einer Urteilsfähigkeit verweist, die dazu befähigt, die Geltung menschenrechtlicher Prinzipien nicht auf die reale oder imaginierte Wir-Gruppe einzuschränken“;
- ein konstruktiver Umgang mit „dem Dilemma, das daraus resultiert, dass die universelle Geltung beanspruchenden Menschenrechte auf eine Weltgesellschaft auftreten, die durch Strukturen der Ungleichheit und der Nationalstaatlichkeit gekennzeichnet ist, was nicht zuletzt daran deutlich wird, dass Menschenrechte überwiegend nur als Staatsbürgerrechte eingefordert werden können“. (Hormel/Scherr 2004: 156)

In der zweiten und dritten Phase der Lehrer\_innenbildung müsste es vorrangig darum gehen, mit diesem Wissen die schulischen Bedingungen vor Ort zu analysieren und

hinsichtlich zugrunde liegender Differenzlinien und Ungleichheitsverhältnisse zu reflektieren. Dabei müsste (ganz im Sinne von Klafkis Bestimmung von Bildung als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) die Frage leitend sein, „wie Individuen im Interesse der Gewährleistung von Gleichberechtigung und Selbstbestimmungsfähigkeit in die Lage versetzt werden können, mit den Differenzen bzw. Problemen umzugehen, die aus sozialen vorgegebenen Unterschieden resultieren“ (Hormel/Scherr 2004: 156.). Zugespielt ausgedrückt, sollte es in der inklusiven Schule eben nicht darum gehen, wie man lernt, sich gegenseitig auf vielfältige Weise zu tolerieren, wenn das Tolerieren nichts anders als ein Ignorieren meint.

## 5.5 Reflexiv kritische Professionalisierung

Aus den vorhergehenden Überlegungen wird deutlich, dass pädagogische Professionalität im Umgang mit Vielfalt und Ungleichheit ohne Reflexivität nicht denkbar ist: Immer muss analysiert und bewusst gemacht werden, in welchen Situationen welche Differenzlinien aktualisiert werden und welche Positionierungen und Interessen damit verbunden sind. Folglich ist auch die Anwendung pädagogischer Programme und Bildungsmaterialien zum Thema Diversität zu hinterfragen:

„Welche klischeehaften Vorstellungen werden durch Diversity-Ansätze befördert und revitalisiert? Welche Differenzzusammenhänge werden durch Diversity-Ansätze vernachlässigt? Auf welche Differenzzusammenhänge werden Menschen durch Diversity-Ansätze festgelegt? Wer profitiert von Diversity-Ansätzen? Wer gewinnt nicht oder verliert durch Diversity-Ansätze? Wem nützen, wem schaden Diversity-Ansätze?“ (Mecheril 2008: o. P.)

Diese Fragen verweisen darauf, dass es keine pauschalen Handlungsempfehlungen für eine Schulpädagogik der Vielfalt und Ungleichheit geben kann, da sie sich erst durch die Betrachtung des Einzelfalls beantworten lassen. Denn abhängig von den situieren schulischen Kontexten kann bspw. entweder die Thematisierung oder die Nicht-Thematisierung von Differenz eine angemessene Reaktion darstellen – je nachdem, ob pädagogisch eine Dramatisierung oder Entdramatisierung intendiert wird (vgl. Schmidt 2015: 238). Besondere Aufmerksamkeit könnte dabei dem Uneingeordneten, Mehrdeutigen oder Widersprüchlichen zuteilwerden. Denn ohne Zweifel oder Irritation ist kein kritisches Hinterfragen von für selbstverständlich gehaltenen Ordnungen und der eigenen Rolle darin möglich. Mecheril (2008: o. P.) erklärt dieses Interesse mit dem Gewinnen einer Perspektive, „die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende

und das fixierende Denken und Handeln schwächt“. Positiv ausgedrückt, geht es bei der Beachtung und Würdigung solcher „Phänomene der Uneindeutigkeit“ (ebd.) darum, „den Menschen gerechter zu werden“ (ebd.). Mecherils Überlegungen sind dabei an Klafki (2007: 50) gut anschlussfähig, der ebenfalls betont, dass erst durch Widersprüchlichkeit Deutungs- und Handlungsspielräume entstehen, in denen das Individuum als solches entdeckt werden kann. Unordnung, Mehrdeutigkeit und Widerspruch können daher exemplarisch auch als Versuche gesehen werden, um machtvollen Ordnungen *queer* zu unterlaufen und sie auf diese Weise subversiv in Frage zu stellen.

Darüber hinaus gehört die Selbstreflexion zur Professionalisierung (vgl. Zitzelsberger 2014: 61): Bin ich offen dafür, mich mit meiner eigenen Geschichte und Position auseinanderzusetzen? Welche Möglichkeiten habe ich bzw. was hindert mich daran, in meinem Verantwortungsbereich Veränderungen zu initiieren, um für gerechtere soziale Verhältnisse einzutreten? Gerade im Lehrer\_innenberuf, in dem fortlaufend diagnostiziert und prognostiziert, täglich Schüler\_innen in Lerngruppen eingeteilt und unablässig Bewertungen vorgenommen werden, ist die selbstreflexive Prüfung des eigenen pädagogischen Handelns unverzichtbar (vgl. Mecheril/Tißberger 2013: 69). Dabei geht es weder darum, den Lehrer\_innen die alleinige Verantwortung für bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse zuzuschieben, noch sie in eine Bekenntnisstruktur zu zwingen, sondern sich als Lehrer\_in die eigene Verstrickung in machtvollen Ordnungen bewusst zu machen. Steinbach (2015: 261 f.) rät dazu, „das Bild von der vorurteilsfreien Lehrperson zu überwinden bzw. zu verschieben hin zu einer vorurteilsbewussten Lehrperson, die in der Lage ist, sich reflexiv mit den eigenen stereotypen Bildern und einem normativen (machtvollen) Orientierungsrahmen auseinanderzusetzen.“

Messerschmidt (2015: 61) geht dabei noch einen Schritt weiter, indem sie den „Blick auf eigene Abhängigkeiten und auf Verhältnisse, die dem eigenen Bildungsanspruch widersprechen“ als Ausgangspunkt für eine „kritische Professionalisierung“ setzt. Mit der Verwendung des Kritikbegriffs anstelle oder in Ergänzung zum Begriff der Reflexivität macht sie darauf aufmerksam, dass in der Erziehungswissenschaft „Reflexivität“ mittlerweile zu einem Schlagwort des Immer-Richtigen geworden sei. Ihr Kritikbegriff ist dagegen schärfer, denn er bedeutet nicht nur eine distanzierte Bezugnahme, sondern auch „Negation und Immanenz“ (Messerschmidt 2015: 63).

Sie führt aus:

„Im Modus der Negationen werden Analysen von Missständen durchgeführt und herrschaftsförmige Praktiken benannt, um sie zu bekämpfen. Immanente Kritik fordert die Kritiker\_innen selbst heraus, sich damit auseinanderzusetzen, dass auch ihre eigenen Theorien und Praxen verstrickt sind in die Dynamiken, die sie kritisieren“ (Messerschmidt 2015: 63).

Die Verwendung der Begriffe „diversitätskritisch“ oder „reflexiv kritische Professionalisierung“ in dieser Studie rekurriert auf diese Überlegungen Messerschmidts.

Eine reflexiv kritische Haltung als Teil pädagogischer Professionalität entwickeln zu können, braucht nicht nur ausreichend Zeit und Räume, in denen unter anderem Begegnungen der *Einen* mit den *Anderen* stattfinden können.<sup>8</sup> Vor allem ist die Lehrer\_innenbildung gefragt, Lernformate zu erproben und umzusetzen, die geeignet sind, Impulse für das Nach- und Überdenken von vermeintlich sicher geglaubtem Wissen über *die* Kinder mit Migrationshintergrund, *die* Mädchen und *die* Jungen oder *die* Inklusionsschüler\_innen und so weiter zu geben. Kasuistische Ansätze können dabei für die Lehrer\_innenbildung besonders fruchtbar werden.

## 6. Kasuistik in der Lehrer\_innenbildung

Als spezieller Anspruch an eine diversitätskritische Schulpädagogik erweist sich ergo die Notwendigkeit, über bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten Bescheid zu wissen und Theorien über die Herstellung und Wirkungsweisen machtvoller Differenzlinien zu kennen. Allerdings kann in schulischen Kontexten gerade nicht jede Situation eindimensional einem bestimmten Erklärungsansatz zugeordnet werden. Denn Theorien und wissenschaftliche Erkenntnisse können Handlungsentscheidungen in der Praxis nicht einfach ersetzen (vgl. Leiprecht/Lutz 2009: 223 f.). Ebenso wenig kann man Schüler\_innen nur reduziert als „Artikulationen gesellschaftlicher Differenzen“ (Budde/Offen/Schmidt 2014: 224) sehen. Daraus ergibt sich für die Schulpädagogik ein Primat des Einzelfalls. Allerdings verweist auch jeder Fall über sich hinaus, insofern in ihm bestimmte Problematiken eingelagert sind, die sich erst durch Theorie und Erfahrung erkennen lassen. Leiprecht & Lutz (2009: 223 f.) verwenden für dieses Verhältnis von allgemeinem Wissen und Einzelfall die treffende Metapher des Aufschlüsselns: Allgemeinere empirische Erkenntnisse und Theorien dienen dazu, den

8 Strasser & Steber (2010: 115) weisen auf Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum, aus denen sich Hinweise ergeben haben, dass „vermehrte Kontakte zwischen Angehörigen von Minderheiten und Majoritäten unter bestimmten Umständen Stereotype, Ablehnung und Vorurteile seitens der Majorität reduzieren“.

besonderen Fall aufzuschlüsseln, indem systematisch Fragen gestellt werden können, die am Einzelfall zu beantworten sind. Auf diese Weise wird es möglich, sowohl die Verortung des Individuums im sozialen Raum (bspw. hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeiten), als auch seine Selbstpositionierung (bspw. in Bezug auf die Wahrnehmung der persönlichen Lebenslage) zu berücksichtigen und gleichzeitig offen für situierte Dynamiken zu bleiben. Wie bereits in 5.5 erläutert, zeigt sich pädagogische Professionalität in der Arbeit mit Vielfalt und Ungleichheit schließlich daran, dass die Lehrer\_innen bereit sind, auch die eigenen Interpretationsmuster und Handlungsroutinen zu überprüfen.

Was kann in der Lehrer\_innenbildung dafür getan werden, dass Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bereits während ihrer Ausbildung diese Fähigkeiten schulen können? Dafür werden Lernsettings benötigt, in denen die Analyse und Interpretation konkreter schulischer Situationen im Vordergrund stehen, durch die systematisch das genaue Beobachten geübt werden kann. Gesucht werden strukturell verankerte Orte, in denen die Entwicklung „kommunikativer Reflexivität“ (Reh 2004: 268) im Sprechen und Nachdenken über das konkrete Tun in der Schule ermöglicht wird (vgl. Panagiotopoulou/Rosen 2015: 256). Durch das Ausprobieren verschiedener theorie- und empiriegestützter Fragen sollte sich zudem erfahren lassen, dass ein Interpretationsansatz oft nicht hinreicht, um den Einzelfall aufzuschlüsseln. Andere Perspektiven können dabei helfen, den Blick für alternative Deutungen und Handlungsmöglichkeiten zu öffnen und eigene Erklärungsmuster zu überdenken (vgl. Kalpaka 2015: 209).

Als solche Lernsettings sind die Schulpraktischen Studien in der ersten Phase sowie die praktischen Ausbildungsabschnitte der zweiten Phase der Lehrer\_innenbildung prädestiniert: Sie können die gesuchten Orte sein, insofern hier nicht nur schulische Vielfalt erlebt, sondern auch in begleitenden Lehrveranstaltungen theoretisch befragt wird. Angestrebt wird das Ideal einer „Theorie-Praxis-Bindung“ (vgl. Hascher/Zordo 2015: 23). Gerade die Ausweitung der Schulpraktika in der ersten Phase (vgl. Weyland/Wittmann 2015), die in den letzten Jahren durch bildungspolitische Entscheidungen vielerorts zu einer hastigen Einführung von „Praxissemestern“ geführt hat, kann nun zu einer Chance werden, neue Ansätze erproben und weiterentwickeln zu können. Im Folgenden wird der kasuistische Ansatz in der Lehrer\_innenbildung vorgestellt, der als fallrekonstruktives Verfahren besonders geeignet erscheint, Vielfalt und Ungleichheit erkennen zu lernen sowie zur Einübung eines reflexiv kritischen Habitus als Teil pädagogischer Professionalität beizutragen.

Fallarbeit ist eine reflexive Praxis, die in der Lehrer\_innenbildung in den letzten Jahren stetig an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Ohlhaber/Wernet 1999; Beck et al. 2000; Reh/Geiling/Heinzel 2010; Pieper et al. 2014; Hummrich/Meier 2015). Gemäß Pieper (2014: 9) ist „Fallarbeit an der Schnittstelle zwischen theoretischer Betrachtung und praktischem Tun angesiedelt“. Schelle (2011: 87) stellt dabei heraus, Empirie „methodengeleitet im Medium des Theoretischen zu verstehen, zu interpretieren und zu reflektieren, [...] Perspektivenvielfalt zu steigern und vor allem Interaktionssensibilität zu entwickeln“. Dabei rekurriert die Kasuistik auf keine bestimmte Pädagogik, sondern setzt am konkreten schulischen Geschehen an. Das Ziel ist allerdings nicht, (zukünftigen) Lehrer\_innen Beispiele guter Praxis vorzuführen, sondern über die Fallinterpretation „eine Irritation internalisierter Deutungs- und Handlungsmuster von Schule und Unterricht, Lehrerhandeln und Schülerhandeln“ (Ohlhaber/Wernet 1999: 16) zu erreichen. Wer in der Lehrer\_innenbildung tätig ist, weiß, wie schwer die Irritation gegen das Bescheidwissen zu vermitteln ist. Wenn aber Lehrer\_innenbildung etwas anderes sein soll als das Einsozialisieren in bestehende Systeme, kann der Anspruch nicht aufgegeben werden, grundsätzlich auch das kritisch zu betrachten, was sich in der Schulpraxis bewährt hat oder gegenwärtig bspw. als Merkmal guten Unterrichts gilt. Die Kritik wird dabei zwischengeschaltet zum Zweck der „reflexiven Brechung der Praxiszwänge und -routinen“ (Helsper 2000: 35). Auf diese Weise soll es möglich werden, so Helsper (2000: 35 f.), das „praktische professionelle Handeln durch einen Wechsel der Perspektiven aus einer reflexiven, distanzierten Beobachterperspektive einer kritischen Befragung zu unterziehen.“ Das kritische Moment ist also der Fallarbeit immanent, was jedoch nicht als permanente Nörgelei an schulischer Praxis missverstanden werden darf. Denn Fallarbeit und Schulpraxis bleiben zwei Paar Schuhe, da die theoriegeleitete, rekonstruktive Aufschlüsselung schulischer Praxiszenen gerade nicht dem Handlungsdruck unterliegt, der die pädagogische Praxis bestimmt. Kurz gesagt, liegt der Nutzen kasuistischer Ansätze darin, von Beginn an und weiterführend in allen Phasen der Lehrer\_innenausbildung „ein reflexives Potenzial gegen die Unterwerfung unter Praxiszwänge“ grundzulegen (Helsper 2000: 45).

Bei der Fallarbeit kommt Material zum Einsatz, in dem sich das schulische Geschehen dokumentiert, in dem also auch die Komplexität schulischer Alltagssituationen eingefangen ist. Dies können Protokolle, Transkripte oder Audio- und Videoaufnahmen aus dem Unterricht, einer Konferenz, einem Elternabend usw. sein, die selbst beobachtet oder von anderen aufgezeichnet worden sind. Auch Interviews gehören dazu, in denen die Interviewten ihre Sicht auf bestimmte Gegebenheiten des Schulbetriebs

darlegen. Eine weitere Materialart sind Originaltexte, die von Schüler\_innen, Sorgeberechtigten oder Lehrer\_innen in schulischen Kontexten verfasst worden sind (z. B. Aufsätze, Infoblätter, Beiträge zum Jahrbuch). Mit aufgezeichnetem Material zu arbeiten ist wichtig, um den beobachteten Fall genau (nicht nur vage erinnernd) – und buchstäblich wiederholend – analysieren und interpretieren zu können.<sup>9</sup>

Zum kasuistischen Lernsetting gehört der kommunikative Charakter: Im Gespräch miteinander wird der Fall mehrperspektivisch erfasst, indem mögliche Sichtweisen zumeist in „lockerer Orientierung am fallrekonstruktiven Vorgehen der ‚objektiven Hermeneutik‘ Oevermanns“ (Heuer 2000: 28) entwickelt werden. Gemeint ist damit ein sequenzanalytisches Vorgehen Satz für Satz, bei dem der Fall zunächst durch die Bildung verschiedener (auch unwahrscheinlicher) Lesarten geöffnet wird. Indem „gedankenexperimentell etwa im Anschluss an ein Schüler\_innenhandeln, verschiedene Möglichkeiten des Lehrer\_innenhandelns entworfen, auf ihre Angemessenheit, Möglichkeit und Stimmigkeit hin befragt werden, können handlungsentlastet Handlungsoptionen erschlossen und hinsichtlich ihrer Konsequenzen, Bedeutungen und der darin implizierten normativen Annahmen multiperspektivisch durchgespielt werden,“ so Helsper (2000: 46). Erst im weiteren Verlauf der Analyse werden dann diejenigen Lesarten wieder ausgeschlossen, die sich in der fallimmanenten Logik nicht halten lassen. Auf diese Weise lassen sich die Struktur des Falls und seine latenten Bedeutungen rekonstruieren. Helsper (2000: 47) sieht die Besonderheit des fallrekonstruktiven Zugangs darin, nicht „vorschnell die Interpretationsmöglichkeiten zu schließen oder die Fallstruktur unter eine allgemeine Typisierung zu zwingen, sondern eine möglichst große Bandbreite von Möglichkeiten zu explizieren und diese Bandbreite erst sukzessiv und zunehmend stark begründet einzuengen.“ Das kasuistische Vorgehen kann daher mit den Worten Rumpfs (1991) auch als „Detektivarbeit gegen [vor] schnelles Bescheidwissen“ treffend charakterisiert werden. Insbesondere stereotype Zuschreibungen können so in einzelnen Lesarten entlarvt werden, wenn das Tun oder Sprechen eines Menschen simplifizierend auf ein vermeintliches Anders-Sein zurückgeführt wird (vgl. Kalpaka 2015: 302 f.).

## 7. Fazit: Neben das Lob der Vielfalt muss eine Kritik der Ungleichheit treten.

Zusammengefasst wird durch einen für Vielfalt aufmerksamen und über Ungleichheiten informierten sowie reflexiv kritischen Umgang mit Diversität theoretisch und methodisch der Anspruch eingelöst, Menschen als handlungsfähige Subjekte und nicht als „Marionetten“ zu verstehen, die „an den Fäden der einzelnen Makrofaktoren hängen“ (Leiprecht/Lutz 2009: 224). Darauf beruhend wurde in dieser Literaturstudie die durch die UN-BRK (2008, Art. 24) angemahnte Entwicklung und Anwendung von Maßnahmen zur Einstellung und Schulung von Lehrer\_innen für inklusive Schulen thematisiert. Nachdem im ersten Teil, „Vielfalt leben“, Möglichkeiten und Hindernisse diskutiert wurden, für die Einstellung in den Schuldienst eine Lehrer\_innenschaft zu gewinnen, in der auch die gesellschaftliche Vielfalt repräsentiert ist, stand im zweiten Teil der Schulungsaspekt im Vordergrund. Dabei ging es zunächst darum, Inklusion nicht auf den Aspekt der optimalen Förderung der einzelnen Schüler\_innen mit ihren unterschiedlichen Lernbedarfen zu beschränken, sondern im Sinne von Klafkis Diktum „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ die Anforderung zu stellen, bereits in der Schule das Miteinander unter den Bedingungen von individueller Vielfalt und struktureller Ungleichheit erfahrbar zu machen und pädagogisch zu gestalten, um Bildung als Zusammenhang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit erwerben zu können. Die inklusive Schule wurde dabei als streitbare und solidarische Schule entworfen, in der Schüler\_innen lernen können, wie Konstruktionen des Anders-Seins als Begründungen für Unter- und Überordnungsverhältnisse fungieren, in die jede\_r Einzelne involviert ist. Anschließend wurden aus dem erziehungswissenschaftlichen Diversitätsdiskurs Elemente für eine diversitätskritische Schulpädagogik herausgearbeitet, in der das Thema Vielfalt systematisch in seiner Verbindung zur Problematik von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen gedacht wird. Dieses bildet ein theoretisches Gerüst, um Vielfalt und Ungleichheit in der Schulpraxis adäquat erfassen und bearbeiten zu können. Um dabei den konkreten schulischen Gegebenheiten gerecht werden zu können, ist jedoch ein fallspezifischer Zugang nötig. Deshalb wurde vorgeschlagen, kasuistische Lernsettings insbesondere in den schulpraktischen Anteilen der Lehrer\_innenbildung zu integrieren. Die kasuistische Methode der Fallrekonstruktion kann hier in besonderer Weise dazu beitragen, einen reflexiv kritischen Habitus als Teil pädagogischer Professionalität zu entwickeln. Dieser ist nötig, um auch im Schulalltag

9 Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf die Fallarchive an den Universitäten Frankfurt, Kassel, Hannover und Hildesheim, die ihre Angebote (im wesentlichen Transkripte, teilweise auch videographierte Szenen aus Schule und Unterricht sowie Interpretationen) online zur Verfügung stellen (s. Linkliste im Anhang).

vermeintliche Selbstverständlichkeiten im Umgang mit den Einen und den Anderen kritisch überprüfen und pädagogische Zielvorstellungen für ein gerechteres Miteinander entwickeln zu können.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass nicht nur zukünftige Lehrer\_innen für die Schule, sondern auch die Lehrenden, die in der Lehrer\_innenbildung tätig sind, für ihr Tun einer kritischen Professionalisierung bedürfen. Dabei kann das Lehren, so Messerschmidt (2015: 62), nur dann kritisch werden, „wenn die Lehrenden nicht nur das Wissen, das sie vermitteln, einer Kritik aussetzen, sondern auch ihre eigenen Formen der Vermittlung“. Inwiefern finden bspw. in den Hochschulen und Studienseminaren Rückzüge auf eine distanzierte Position fachlicher oder statusbezogener Überlegenheit statt? Das heißt, auch die Lehrerbildner\_innen sind in Machtverhältnisse involviert und daher angesprochen, diese immer wieder kritisch zu reflektieren.

# Literatur

- Akbaba, Yalız (2014). Interkulturelle Kompetenz im Lehrerzimmer. In Verona Eisenbraun & Siegfried Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung* (S. 75–92). Münster, New York: Waxmann.
- Alvarez, Sonja (2015). „Sind da auch Ausländer?“ „Nein, da sind Kinder!“. [www.tagesspiegel.de/medien/vierjaehriger-antwortet-zur-fluechtlingsdebatte-sind-da-auch-auslaender-nein-da-sind-kinder/12195148.html](http://www.tagesspiegel.de/medien/vierjaehriger-antwortet-zur-fluechtlingsdebatte-sind-da-auch-auslaender-nein-da-sind-kinder/12195148.html).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013). *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages*. Berlin. [www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT\\_Bericht/Gemeinsamer\\_Bericht\\_zweiter\\_2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile)
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2015). *Leitfaden Beratung bei Diskriminierung: erste Schritte und Weitervermittlung* (2. Aufl.). Berlin. [www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaden\\_Verweisberatung\\_20121109.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaden_Verweisberatung_20121109.pdf?__blob=publicationFile)
- Baader, Meike (2012). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. ‚Diversity‘ as a buzzword. In Katrin Hauenschild, Steffi Robak & Isabel Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 38–59). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Balibar, Etienne (1990). Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In Etienne Balibar & Immanuel Wallerstein (Hrsg.), *Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten* (S. 23–38). Hamburg: Argument.
- Beck, Christian, Helsper, Werner, Heuer, Bernhard, Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer.
- Beigang, Steffen, Fetz, Karolina, Foroutan, Naika, Kalkum, Dorina & Otto, Magdalena (2016). *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung und einer Betroffenenbefragung*. Hrsg. von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin. [www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handout\\_Umfrage\\_Diskriminierung\\_in\\_Dtschl\\_2015.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handout_Umfrage_Diskriminierung_in_Dtschl_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=4)
- Bell, Mark (2007). Positive Maßnahmen – Einführung des Konzepts. In Europäische Kommission (Hrsg.), *Chancengleichheit verwirklichen: Welche Rolle soll positiven Maßnahmen zukommen?* (S. 5–6). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther Universität. [www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf)
- Bos, Wilfried, Stubbe, Tobias C. & Buddeberg, Magdalena (2010). Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft in der empirischen Bildungsforschung. In Detlef H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung* (S. 165–208). Münster: Waxmann.
- Budde, Jürgen, Offen, Susanne & Schmidt, Jens (2014). Soziale Differenzkategorien als Gegenstand der Lehrer\*innenbildung - ein empirischer Beitrag. In Verona Eisenbraun & Siegfried Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung* (S. 223–237). Münster: Waxmann.
- Calmbach, Marc, Borgstedt, Silke, Borchard, Inga, Thomas, Peter Martin & Berthold Bodo Flaig (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Carmichael, Stokely & Hamilton, Charles V. (1967). *Black Power. The Politics of Liberation*. New York: Random House.
- Cremer, Hendrik (2010). Ein Grundgesetz ohne „Rasse“. Vorschlag für eine Änderung von Artikel 3 Grundgesetz. Policy Paper No. 16. Bonn, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: [www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Policy\\_Paper/policy\\_paper\\_16\\_ein\\_grundgesetz\\_ohne\\_rasse.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/policy_paper_16_ein_grundgesetz_ohne_rasse.pdf)
- Dern, Susanne, Schmid, Alexander & Spangenberg, Ulrike (2012). *Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung*. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. [www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise\\_Schutz\\_vor\\_Diskriminierung\\_im\\_Schulbereich.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf?__blob=publicationFile&v=1).
- Dahrendorf, Ralf (1966). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Dzengel, Jessica, Kunze, Katharina & Wernet, Andreas (2012). Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz* 45. S. 20–44. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99080
- Fabel-Lamla, Melanie & Klomfaß, Sabine (2014). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Bildungspolitische Erwartungen kultureller Sensibilität und professionelle Selbstkonzepte. In Tobias Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 209–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Feagin, Joe R. & Booher Feagin, Clairece (1986). *Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism*. Malabar: Krieger.

- Fehling, Michael & Arnold, Sascha (2011). Verfassungsfragen eines privilegierten Zugangs von Abiturienten mit Migrationshintergrund zum Lehramtsstudium. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 3, S. 316–335.
- Fend, Helmut. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fereidooni, Karim (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar\*innen und Lehrer\*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Inauguraldissertation, Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg. URN: urn:nbn:de:bsz:16-heidok-202037
- Georg, Werner (Hrsg.) (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK.
- Georgi, Viola B., Ackermann, Lisanne, & Karakaş, Nurten (2011). Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Klinkhardt.
- Georgi, Viola B., Ackermann Lisanne, & Karakaş, Nurten (2011). Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Klinkhardt.
- Georgi, Viola B. (2015). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 313–334). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Gomolla, Mechtild (2005a). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster et al.: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild (2005b). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 97–109). Schwalbach: Wochenschau.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Aufl.). Wiesbaden, Opladen: Leske und Budrich.
- Hall, Stuart (2001). Von Scarman zu Stephen Lawrence. In Karen Schönwälder & Imke Sturm-Martin (Hrsg.), *Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert* (S.154–168). Berlin, Wien: Philo Fine Arts.
- Haschemi Yekani, Maryam & Ilius, Carsten (2016). Rechtlicher Rahmen für eine unabhängige Beschwerdestelle zum Schutz gegen Diskriminierung in Berliner Schulen. Rechtsgutachten im Auftrag der GEW Berlin. Berlin. [www.gew-berlin.de/15561.php](http://www.gew-berlin.de/15561.php)
- Hascher, Tina & Zordo, Lea de (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung* 15 (1), 22–32.
- Heinemann, Alisha M.B. & Mecheril, Paul (2016). Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente. In Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen, Kulturbüro Sachsen e.V. und Antidiskriminierungsbüro Sachsen (Hrsg.). *Alles im weißen Bereich? Institutioneller Rassismus in Sachsen. Erweiterter Tagungsband zur Tagung am 7. Februar 2014 in Dresden* (S. 17–25). Dresden. [www.weiterdenken.de/sites/default/files/institutioneller\\_rassismus\\_alles\\_2015-12-16.pdf](http://www.weiterdenken.de/sites/default/files/institutioneller_rassismus_alles_2015-12-16.pdf)
- Helsper, Werner (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In Beck, Christian, Helsper, Werner, Heuer, Bernhard, Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation* (S. 29-50). Opladen: Leske + Budrich.
- Heublein, Ulrich & Wolter, André (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2), 214–236.
- Heublein, Ulrich, Hutzsch, Christopher, Schreiber, Jochen, Sommer, Dieter & Besuch, Georg (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. *HIS: Forum. Hochschule* (2, 2010). [www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201002.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf).
- Heuer, Bernhard (2000). Entwicklungskontext und Intentionen des „Mainzer Modells“. In Beck, Christian, Helsper, Werner, Heuer, Bernhard, Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation* (S. 23–28). Opladen: Leske + Budrich.
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS.
- Humrich, Merle & Meier, Michael (2015). Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 201–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Jennessen, Sven, Kastirke, Nicole & Jochen Kotthaus (2013). *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. [www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise\\_Diskriminierung\\_im\\_vorschulischen\\_und\\_schulischen\\_Bereich.pdf;jsessionid=3B0F49CB8AD084D72F5C637A8CBD9A48.2\\_cid322?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf;jsessionid=3B0F49CB8AD084D72F5C637A8CBD9A48.2_cid322?__blob=publicationFile&v=1).
- Karakaş, Nurten (2011). Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen. In Viola B. Georgi, Lisanne Ackermann & Nurten Karakaş, *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 214–241). Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In Ursula Neumann & Jens Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121–135). Münster: Waxmann.



- Kalpaka, Annita (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 289–312). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Kalpaka, Annita & Mecheril, Paul (2010). „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–97). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klomfaß, Sabine & Banscherus, Ulf (2014). Zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung: Der Übergang von der Schule zur Hochschule. In Ulf Banscherus, Margret Bülow-Schramm, Klemens Himpele, Sonja Staack & Sarah Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 41–60). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Klose, Alexandra & Merx, Andreas (2010). Positive Maßnahmen zur Verhinderung oder zum Ausgleich bestehender Nachteile im Sinne des § 5 AGG. In Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin. [www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise\\_Positive\\_Ma%C3%9Fnahmen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Positive_Ma%C3%9Fnahmen.pdf?__blob=publicationFile).
- Krüger, Heinz-Hermann, Rabe-Kleberg, Ursula, Kramer, Rolf-Torsten. & Budde, Jürgen (2011). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2009). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (3. Aufl.) (S. 218–234). Schwalbach: Wochenschau.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Barbara Budrich.
- Mecheril, Paul (2007). Diversity. Die Macht des Einbezugs. [www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_1012.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp).
- Mecheril, Paul (2008). Diversity. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. [www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_1761.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1761.asp).
- Mecheril, Paul (2009). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten ... In Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (3. Aufl.) (S. 462–471). Schwalbach: Wochenschau.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–177). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul & Tißberger, Martina (2013). Ethnizität und Rassekonstruktion. Ein rassismuskritischer Blick auf Differenzkategorien. In Katrin Hauenschild, Steffi Robak, Isabel Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 60–71). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, Astrid (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–57). Bielefeld: Transkript.
- Messerschmidt, Astrid (2015). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In Aysun Dođmuş, Yasemin Karakaşođlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Niendorf, Mareike & Reitz, Sandra (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Ohlhaver, Frank & Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2015). Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? In Aysun Dođmuş, Yasemin Karakaşođlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 241–259). Wiesbaden: Springer VS.
- Pieper, Irene (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In Irene Pieper, Peter Frei, Kathrin Hauenschild & Barbara Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist* (S. 9–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Pieper, Irene, Frei, Peter, Hauenschild, Kathrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, Annedore (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Polat, Serpil (2017, im Druck). „Ich bin Kokosnuss sozusagen“ – Biographisches Sprechen und Subjektpositionierung in postkolonialen Ordnungen. In Elisabeth Tuider & Tina Spies (Hrsg.), *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen von Biographie- und Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Reh, Sabine (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 358–372.
- Reh, Sabine, Geiling, Ute & Heinzel, Friederike (2010). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 911–924). München: Juventa.
- Reich, Kersten (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, Roland (2010). Strategie und Authentizität in der pädagogischen Interaktion. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (1), 75–86.
- Ricken, Norbert (2016). „Streit trennt, Streit verbindet“. Das Problem der Heterogenität zwischen Immunisierung und Communisierung. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 43–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Ritzmann, Michelle (2012). Diskriminierung im Referendariat. *blz – Zeitschrift der GEW Berlin*, Heft 1. [www.gew-berlin.de/967\\_1130.php](http://www.gew-berlin.de/967_1130.php)
- Rommelspacher, Birgit (2009). Was ist eigentlich Rassismus?. In Paul Mecheril & Claus Melter (Hrsg.), *Rassismuskritik* (S. 25–38). Schwalbach: Wochenschau.
- Rotter, Carolin (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2), S. 204–221.
- Rumpf, Horst (1991): *Didaktische Interpretationen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schelle, Carla (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft* 43, 85–92.
- Schmidt, Bettina (2015). Der Anti-Bias-Ansatz – Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 207–247). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Schmidtke, Hans-Peter (2009). Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 142–161). Schwalbach: Wochenschau.
- Senge, Konstanze (2011). *Das Neue am Neo-Institutionalismus. Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Statistisches Bundesamt (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Fachserie 1, Reihe 2.2.* [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/2010220147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/2010220147004.pdf?__blob=publicationFile).
- Steinbach, Anja (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 335–367). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Strasser, Josef & Steber, Corinna (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97–126). Wiesbaden: VS.
- Tophoven, Silke (2011). Schulleistung von Kindern und familiäre Einkommensarmut. In Peter A. Berger, Karten Hank & Angelika Tölke (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie* (S. 237–258). Wiesbaden: VS.
- Walgenbach, Katharina (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Werning, Rolf & Urban, Michael (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In Sabine Maschke, Gunhild Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Jahrbuch Ganztagschule 2014* (S. 11–21). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung* 15, (1). 8–21.
- Will, Anne-Kathrin (2016). Migrationshintergrund im Mikrozensus. Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst? Berlin: Mediendienst Migration. [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Informationspapier\\_Mediendienst\\_Integration\\_Migrationshintergrund\\_im\\_Mikrozensus.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Informationspapier_Mediendienst_Integration_Migrationshintergrund_im_Mikrozensus.pdf).
- Zitzelsberger, Olga (2014). „Was sagst Du als Marokkanerin dazu?“ Zum Umgang mit Heterogenität im Schulalltag. In Verona Eisenbraun & Siegfried Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung* (S. 59–74). Münster, New York: Waxmann.

# Rechtstexte und politische Beschlüsse

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), das zuletzt durch Artikel 8 des Gesetzes vom 3. April 2013 (BGBl. I S. 610) geändert worden ist.
- Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Januar 2003 (BGBl. I S. 66), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 25. Februar 2015 (BGBl. I S. 162) geändert worden ist.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23.12.2014 (BGBl. I S. 2438).
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (HRK/KMK 2004). Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT). Beschluss der HRK vom 08.06.2004 und der KMK vom 25.06.2004 i.d.F. der HRK vom 10.11.2015 und der KMK vom 12.11.2015.
- Kultusministerkonferenz (KMK 1994). Rahmenordnung für den Hochschulzugang mit ausländischen Bildungsnachweisen, für die Ausbildung an den Studienkollegs und für die Feststellungsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.04.1994 in der Fassung vom 21.09.2006.
- Kultusministerkonferenz (KMK 2008). Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung.
- Kultusministerkonferenz (KMK 2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, in der Fassung vom 12.06.2014.
- Kultusministerkonferenz (KMK 2015). Einstellung von Lehrkräften 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 207. Berlin.
- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (KMK/HRK 2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015, Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.
- Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2013). Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes vom 12. April 2013.
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2008). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.

# Liste kasuistischer Fallarchive in der Lehrer\_innenbildung

Universität Frankfurt: ApaeK – Archiv für pädagogische Kasuistik, [www.apaek.uni-frankfurt.de/](http://www.apaek.uni-frankfurt.de/)

Universität Kassel: online Fallarchiv Schulpädagogik, [www.fallarchiv.uni-kassel.de/](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/)

Universität Hannover: KASUS – kasuistische Fallsammlung, [www.kasus.uni-hannover.de/](http://www.kasus.uni-hannover.de/)

Universität Hildesheim: HILDEonline, [www.uni-hildesheim.de/celeb/forschung-und-wissenschaftlicher-nachwuchs/fallarchive/hildeonline/](http://www.uni-hildesheim.de/celeb/forschung-und-wissenschaftlicher-nachwuchs/fallarchive/hildeonline/)

# Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Online Mitglied werden  
[www.gew.de/mitglied-werden](http://www.gew.de/mitglied-werden)

## Persönliches

Nachname (Titel) \_\_\_\_\_ Vorname \_\_\_\_\_

Straße, Nr. \_\_\_\_\_

Postleitzahl, Ort \_\_\_\_\_

Telefon / Fax \_\_\_\_\_

E-Mail \_\_\_\_\_

Geburtsdatum \_\_\_\_\_ Staatsangehörigkeit \_\_\_\_\_

gewünschtes Eintrittsdatum \_\_\_\_\_

bisher gewerkschaftlich organisiert bei \_\_\_\_\_ von \_\_\_\_\_ bis (Monat/Jahr) \_\_\_\_\_

weiblich

männlich

## Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe \_\_\_\_\_

Diensteintritt / Berufsbeginn \_\_\_\_\_

Tarif- / Besoldungsgebiet \_\_\_\_\_

Tarif- / Besoldungsgruppe \_\_\_\_\_ Stufe \_\_\_\_\_ seit \_\_\_\_\_

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) \_\_\_\_\_

Betrieb / Dienststelle / Schule \_\_\_\_\_

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule \_\_\_\_\_

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule \_\_\_\_\_

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule \_\_\_\_\_

## Beschäftigungsverhältnis:

angestellt

beurlaubt ohne Bezüge bis \_\_\_\_\_

befristet bis \_\_\_\_\_

beamtet

in Rente/pensioniert

Referendariat/Berufspraktikum

teilzeitbeschäftigt mit \_\_\_\_\_ Std./Woche

im Studium

arbeitslos

teilzeitbeschäftigt mit \_\_\_\_\_ Prozent

Altersteilzeit

Sonstiges \_\_\_\_\_

Honorarkraft

in Elternzeit bis \_\_\_\_\_

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum \_\_\_\_\_

Unterschrift \_\_\_\_\_

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer DE31ZZZ00000013864

**SEPA-Lastschriftmandat:** Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber\*in) \_\_\_\_\_

Kreditinstitut (Name und BIC) \_\_\_\_\_

IBAN \_\_\_\_\_

Ort / Datum \_\_\_\_\_

Unterschrift \_\_\_\_\_

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

**Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.**

**Vielen Dank – Ihre GEW**



## Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

## Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

## Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

## Mitgliedsbeitrag

- BeamtInnen zahlen 0,78 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen 0,73 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei EmpfängerInnen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttorehstandsbezuges. Bei RentnerInnen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

## Ihr Kontakt zur GEW

### GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7  
70176 Stuttgart  
Telefon: 0711/21030-0  
Telefax: 0711/21030-45  
info@gew-bw.de  
www.gew-bw.de

### GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15  
20148 Hamburg  
Telefon: 040/414633-0  
Telefax: 040/440877  
info@gew-hamburg.de  
www.gew-hamburg.de

### GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8  
55116 Mainz  
Telefon: 06131/28988-0  
Telefax: 06131/28988-80  
gew@gew-rlp.de  
www.gew-rlp.de

### GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22  
99096 Erfurt  
Telefon: 0361/59095-0  
Telefax: 0361/59095-60  
info@gew-thueringen.de  
www.gew-thueringen.de

### GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64  
80336 München  
Telefon: 089/544081-0  
Telefax: 089/53894-87  
info@gew-bayern.de  
www.gew-bayern.de

### GEW Hessen

Zimmerweg 12  
60325 Frankfurt  
Telefon: 069/971293-0  
Telefax: 069/971293-93  
info@gew-hessen.de  
www.gew-hessen.de

### GEW Saarland

Mainzer Straße 84  
66121 Saarbrücken  
Telefon: 0681/66830-0  
Telefax: 0681/66830-17  
info@gew-saarland.de  
www.gew-saarland.de

### GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21  
60489 Frankfurt a.M.  
Telefon: 069/78973-0  
Telefax: 069/78973-201  
info@gew.de  
www.gew.de

### GEW Berlin

Ahornstraße 5  
10787 Berlin  
Telefon: 030/219993-0  
Telefax: 030/219993-50  
info@gew-berlin.de  
www.gew-berlin.de

### GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a  
19059 Schwerin  
Telefon: 0385/48527-0  
Telefax: 0385/48527-24  
landesverband@gew-mv.de  
www.gew-mv.de

### GEW Sachsen

Nonnenstraße 58  
04229 Leipzig  
Telefon: 0341/4947404  
Telefax: 0341/4947406  
gew-sachsen@t-online.de  
www.gew-sachsen.de

### GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65  
10179 Berlin  
Telefon: 030/235014-0  
Telefax: 030/235014-10  
parlamentsbuero@gew.de

### GEW Brandenburg

Alleestraße 6a  
14469 Potsdam  
Telefon: 0331/27184-0  
Telefax: 0331/27184-30  
info@gew-brandenburg.de  
www.gew-brandenburg.de

### GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16  
30175 Hannover  
Telefon: 0511/33804-0  
Telefax: 0511/33804-46  
email@gew-nds.de  
www.gew-nds.de

### GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6  
39114 Magdeburg  
Telefon: 0391/73554-0  
Telefax: 0391/73134-05  
info@gew-lsa.de  
www.gew-lsa.de

### GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28  
28195 Bremen  
Telefon: 0421/33764-0  
Telefax: 0421/33764-30  
info@gew-hb.de  
www.gew-bremen.de

### GEW Nordrhein-Westfalen

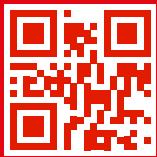
Nünningstraße 11  
45141 Essen  
Telefon: 0201/29403-01  
Telefax: 0201/29403-51  
info@gew-nrw.de  
www.gew-nrw.de

### GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24  
24103 Kiel  
Telefon: 0431/5195-1550  
Telefax: 0431/5195-1555  
info@gew-sh.de  
www.gew-sh.de







[www.gew.de](http://www.gew.de)