

Art Education Research No. 6/2012

Claus Melter

Was machen wir hier eigentlich?

Barriere- und diskriminierungsreflexive Überlegungen zu Bildungsinstitutionen

«Barrieren wirken als Sozialisation beeinflussende Bedingungen einschränkend, isolierend, deprivierend und entfremdend – also als strukturelle Gewalt.» (Volker Schönwiese 2011: 153)

In den Medien wird regelmässig über ungleiche Bildungserfolge von Schüler_innen¹ mit Migrationsgeschichte oder aus Familien mit geringem Einkommen berichtet. Die Schüler_innen «erben» den Bildungserfolg und die Einkommenssituation der Eltern. Anders ausgedrückt: Das Schulsystem (re-)produziert bestehende Klassen- und Bildungsverhältnisse. Doch auch Menschen mit einer *Behinderung* werden im *Schulsystem* benachteiligt. Gesprochen wird von unterschiedlichen materiellen, formellen, sozialen, sprachlichen und ökonomischen Barrieren. Diese verhindern, dass alle Schüler_innen bestmöglich gefördert werden.

Wenn sich Lehrende an Schulen und Universitäten mit Barrieren, Diskriminierung und damit verbundener struktureller Ungleichheit auseinandersetzen, kommt gelegentlich die Frage auf: «*Was machen wir hier eigentlich?*» Sind wir an unserer Schule oder Hochschule privilegierte Lehrende, die mit ihrer Arbeit vor allem das Ergebnis und die Fortsetzung eines ausgrenzenden Bildungssystems sind? Eines Bildungssystems, welches vor allem durch bestimmte Privilegien und Diskriminierungspraxen hergestellte Eliten unterrichtet und zu systemkonformen² neuen Eliten ausbildet? Und wie gehen wir mit unserer gesellschaftlichen Verantwortung um?

Was machen wir hier eigentlich? Diese Frage lässt sich in verschiedener Weise in Bezug auf Bildungseinrichtungen

wie Schule oder auch Hochschule und Universität ausformulieren:

Wie ist das «Hier», der Ort unseres Zusammenseins, institutionell hergestellt? Welche materiellen Barrieren erschweren oder verhindern den Zugang zu diesem Ort? Gibt es soziale Barrieren, die es im Bildungsprozess bestimmten Gruppen erschweren, hierhin zu gelangen, während andere Gruppen privilegiert werden? Angesprochen sind also Fragen von Bildungsungleichheit, Barrieren und Diskriminierung im Bildungssystem – sowohl in der Schule als auch an Hochschulen und Universitäten. Gibt es Barrieren und Diskriminierungen gegenüber Personen, die als «behindert» gesehen werden und z.B. als «andershörende» (vgl. Kittlitz 2012) oder Rollstuhlnutzer_innen aufgrund von Barrieren nicht in bestimmte Gebäude und Räume kommen oder an Seminaren nicht aktiv teilnehmen können? Gibt es Gruppen, die aufgrund ökonomischer oder ethnischer³ Barrieren nicht an bestimmten Veranstaltungen oder Studiengängen teilnehmen können oder die in der Schule systematisch weniger gefördert werden als andere Gruppen?

«*Was*» machen wir hier? Die Fokussierung auf das «*Was*» zielt auf die Inhalte ab, die in Schule und Hochschule vermittelt werden. Welche Gruppen und welche «Normalitäten» werden dargestellt und wer und welche Gruppen werden als «nicht-zugehörig», als «anders», «nicht-normal», «komisch», «besonders» oder «fremd» dargestellt? Wessen Geschichte(n), Erfahrungen und Bilder werden von welchem Standpunkt aus erzählt, unterrichtet, gelehrt, als bedeutsam oder irrelevant dargestellt? Wer schreibt über wen und wer lehrt wen welche Inhalte?

1 Zur geschlechterreflexiven Schreibweise des Unterstrichs (Schüler_innen): vgl. Herrmann (2003). Diese wird gewählt, da nicht alle Personen sich ständig und nur in die Kategorie Frau oder Mann einteilen lassen wollen.

2 Zu den Themen Ökonomisierung von Bildungsinhalten und -institutionen, Konkurrenzverhalten im Kapitalismus sowie der Umgestaltung der Bildung mit der Tendenz Ausbildung statt (Selbst-)Bildung: vgl. Lederer (2011).

3 «Ethnisierend» bedeutet, dass «Ethnien» und «ethnische Zugehörigkeit» Menschen von anderen Personen zugeschrieben werden und dass diese Zuschreibung eine unterschiedliche Behandlung der «ethnisierten» Personen zur Folge hat. Ähnliche Mechanismen gibt es auch bei der Zuschreibung «nationaler oder kultureller Zugehörigkeit». Oft wird fälschlicherweise gedacht, dass eine Person nur einer Nation, «Kultur» oder «Ethnie» angehört. Paul Mecheril hingegen schreibt von nation-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten vgl. Mecheril (2003).

Die Frage, was wir eigentlich hier machen, verweist darauf, dass wir auch anders handeln könnten, in einer anderen Weise, an einem anderen Ort oder mit anderen Mitteln, Zielen und Inhalten. Zum anderen zielt sie auf die Auseinandersetzung mit den Effekten unsers Handelns und darauf, was wir mit diesem Handeln repräsentieren, ausführen, durchführen.

Nicht zuletzt stellt sich die Frage, wer dieses «Wir» ist, ob es Gemeinsamkeiten oder eher viele Unterschiede im «Wir» gibt oder ob durch die Setzung dieses «Wir» Personengruppen als «Nicht-Wir» hergestellt werden. Oder sind wir an diesem Ort nur ein temporäres «Wir», das eigentlich noch viel mehr Zugehörigkeiten und Identitäten beinhaltet – ebenso wie jede_r Einzelne aus vielen Bildern und Zugehörigkeiten ein eigenes Selbstbild erarbeitet und erzählt (vgl. das Konzept der Identitätsarbeit von Keupp u.a.; vgl. Keupp u.a. 2006)? Im Folgenden soll vor allem auf die Herstellung der Gruppe der Lehrer_innen und der Schüler_innen in Relation zu Diskriminierungen und Barrieren eingegangen werden.

DURCH BARRIEREN UND DISKRIMINIERUNG SOWIE PRIVILEGIERUNG HERGESTELLTE RÄUME DES LERNENS UND LEHRENS

Wer mit Studierenden mit Migrationsgeschichte oder Studierenden mit Mobilitäts-, Seh- oder Hör-Einschränkungen über die Frage von Diskriminierung und Barrieren spricht, wird oft einiges über die schwierige Anerkennung von im Ausland gemachten Zeugnissen, die Verknüpfung von Aufenthaltsrecht mit Prüfungsnachweisen, die Zuschreibung geringer Fähigkeiten oder Intelligenz, das Nicht-Berücksichtigt-Werden, die Koppelung von Sprachtests mit Studiermöglichkeiten und Aufenthaltsrecht oder auch physische Barrieren, unbedachte Äusserungen und alltägliche Herausforderungen hören.

WAS KANN UNTER DISKRIMINIERUNG VERSTANDEN WERDEN?

Unterschieden wird zwischen Täter_innen-orientierten und wirkungs-orientierten Diskriminierungsverständnissen. Es geht also um zwei Grundfragen: Wer tut was mit welcher Absicht? Und welche Wirkungen sind zu beobachten? Das erste Diskriminierungsverständnis beinhaltet Gruppenkonstruktionen, Homogenisierungen sowie Negativwirkungen und konzentriert sich auf die Einstellungen und Motivationen der situativen Täter_innen. Die zweite, wirkungsorientierte Diskriminierungsforschung, die auch Formen institutioneller Diskriminierung untersucht, fragt danach, ob und welche gruppenbezogenen Effekte von räumlichen und ökonomischen Verhältnissen sowie von Regelungen und Handlungen in Institutionen vorhanden sind. Weiters wird auch erforscht, wie gerechtere Ressourcenzugänge und Handlungsmöglichkeiten hergestellt werden können und warum Diskriminierungsverhältnisse trotz des Wissens

um diese fortgesetzt und unkritisiert bleiben (vgl. Gomolla 2010).

Im Folgenden benutze ich das beschriebene Verständnis von wirkungsorientierter Diskriminierungsforschung, da es besser als das Täter_innen-orientierte Verständnis ermöglicht, auch systematische und unbeabsichtigte Diskriminierungseffekte zu erfassen.

WAS SIND BARRIEREN?

In Anlehnung an Marianne Schulze (2011), die die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 analysiert hat, können folgende Formen von Barrieren relevant werden, die nicht nur Menschen mit Behinderung einschränken können:

1. Kommunikative Barrieren (Wort, Schrift, Symbol)
2. Schwere Sprache (etwa auch Fachsprache, Wissenschaftssprache)
3. Physische, bauliche Barrieren (Treppen, Türen, Raumgestaltung)
4. Organisatorische Barrieren (etwa Veranstaltungszeiten)
5. Soziale Barrieren (z.B. Nicht-Einstellpraxen auf dem Arbeitsmarkt, geringe Leistungserwartung)
6. Zugangshemmnisse im ökonomischen Sinn (z.B. Studiengebühren, Bücher, Computer)

Barrieren verwehren oder erschweren Menschen den Zugang zu Räumen, Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten. Wenn Barrieren Menschen daran hindern, ihre Ziele zu erreichen, kann von Diskriminierung gesprochen werden.

BARRIEREN UND DISKRIMINIERUNG IM BILDUNGSSYSTEM

In Bezug auf die Frage von Diskriminierung im Bereich Schule verortet Heike Diefenbach (2010: 47) in der Bildungsforschung zwei Erklärungsansätze. Einen Ansatz, der die gesamte Verantwortung den Schüler_innen und ihrem Umfeld zuschreibt und einen Ansatz, der vor allem die Praxen und Wirkungen von Bildungseinrichtungen in das Zentrum der Aufmerksamkeit und Verantwortung rückt. Beim ersten Ansatz wird die Schule/Hochschule als nicht verantwortlich für ungleiche Bildungserfolge und Veränderungen identifiziert. Eine neuere Variante des wirkungsorientierten Forschungsansatzes setzt sich mit der Frage auseinander, wie Unterschiede in der Schule wahrgenommen oder auch Unterschiede durch Zuschreibungen hergestellt und interaktiv *bedeutsam* gemacht werden und wie alle Beteiligten (also neben den Lehrer_innen auch Schüler_innen, Eltern und Schulbehörden) an diesen Unterscheidungspraxen beteiligt sind. Ein Forschungsthema ist dabei die Bedrohung durch Stereotype (vgl. Gomolla 2010) und die Art und Weise, wie Schüler_innen mit den Zuschreibungen der Lehrer_innen

umgehen und diese teils verinnerlichen, ablehnen, usw.

Auch in der Schweiz gibt es – ebenso wie in Österreich und Deutschland – in der wissenschaftlichen Debatte die gleichen zwei grossen Gruppen: diejenigen, die argumentieren, dass keine Diskriminierungspraxen vorhanden seien (vgl. Becker u.a. 2011) gegenüber denen, die von Belegen für Diskriminierung im Bildungssystem sprechen (vgl. Hug 2007; Eckhart u.a. 2011, ausführlicher siehe unten).

Worum dreht sich der wissenschaftliche Streit? Unterschiedliche Auffassungen und Ergebnisse gibt es zum einen zur Frage, ob gleiche Leistungen unterschiedlich benotet oder bei Notengleichheit unterschiedliche Empfehlungen in Bezug auf Personen mit bzw. ohne Migrationshintergrund ausgesprochen werden. Zum anderen wird die Aufgabe der Schule direkt oder indirekt verhandelt: Ist Schule eine Institution, die alle Kinder in ihren individuellen Möglichkeiten bestmöglich fördern und Fähigkeits- und Ressourcenunterschiede kompensieren soll? Oder soll Schule mit den Schüler_innen des durchschnittlich erwartbaren, «normalen» Leistungsspektrums arbeiten und die unter- und überdurchschnittlichen Leistungserbringer_innen auf andere Lernfelder oder Schulen verweisen? Anders formuliert: Wird die historische und gegenwärtige Benachteiligungsfunktion von Schulsystemen grundsätzlich als gegeben und unveränderbar angesehen und als notwendig bejaht oder soll Schule Zugangs-, Förderungs- und Bewertungsgerechtigkeit im Rahmen ihrer Möglichkeiten herstellen?

Die international vergleichende TIES-Studie belegt, dass Schulsysteme mit den Faktoren Ganztagschule, gemeinsamem Lernen bis zur 8. Klasse und individueller Didaktik Kontextfaktoren wie Migrationshintergrund, Sprachfähigkeiten, elterliche Bildungs- und Einkommensunterschiede irrelevant machen und ausgleichen (vgl. Herzog-Punzenberger 2011), dieser Ausgleich von Ressourcen- und Fähigkeitsunterschieden ist jedoch in Ländern wie Österreich, Deutschland und der Schweiz nicht der Fall (vgl. Becker u.a. 2011).

DIE KONTROVERSE UM DISKRIMINIERUNG IN DER SCHULE

Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Standpunkte in Bezug auf die Frage der Diskriminierung nochmals ausführlicher dargestellt werden.

1. Becker, Jäpel und Beck (2011) wollten empirisch

«klären, ob Migranten oder bestimmte Migrantengruppen im Schweizer Schulsystem diskriminiert werden oder ob ihre Nachteile beim Übertritt in die Sekundarstufe I und bei der Leistungsbeurteilung hauptsächlich durch defizitäre bildungsrelevante Ressourcen des Elternhauses erklärt werden können. [...] Gleichzeitig soll verhindert werden, dass häufig wiederholte Behauptungen wie etwa Diskriminierung als empirisches Faktum

hingenommen werden. Mit Hilfe der Daten einer Schulevaluation in Zürich aus dem Jahre 1998 und den Längsschnittdaten von PISA 2000 und TREE finden sich eindeutige Belege dafür, dass Migranten im Schulsystem nicht diskriminiert werden. Sie werden von den Lehrpersonen bei der Notenvergabe entgegen den tatsächlichen Leistungen nicht schlechter gestellt. Gleiches gilt für den Übertritt(sentscheid) am Ende der Primarstufe. In dieser Hinsicht wurden die Befunde von Kristen (2006) auch für die Schweiz repliziert.» (Becker u.a. 2011: 15 f.)

Es wurden also die Fragen untersucht, ob gleiche Leistungen unterschiedlich benotet wurden oder ob bei gleichen Noten unterschiedliche Empfehlungen ausgesprochen wurden.⁴ Die Frage, ob das Schulsystem als Gesamtes und einzelne Schulen im Besonderen Fähigkeits- und Ressourcenunterschiede ausgleichen soll, wurde nicht gestellt und somit implizit in ihrer Bedeutung verneint. Dies entspricht der Auffassung, dass die Schüler_innen und ihr ausserschulisches Umfeld für die Leistungserbringung im Rahmen der schulischen Abläufe selbst verantwortlich sind und die Schule nur für das systematisch vergleichbare Wiederholen der Lerninhalte und ihrer Aneignung und Überprüfung zuständig ist, jedoch nicht für die individuelle Förderung der Einzelnen.

2. Dem gegenüber stehen internationale und auch Schweizer Studien, die Diskriminierung in Bildungssystemen sowohl belegen als auch die schulische Verantwortung benennen. Sie fordern ein, dass möglichst alle Schüler_innen bestmöglich gefördert werden müssen und vertreten damit die Auffassung, dass Schulsysteme, die Behinderungs- und Klassenverhältnisse sowie Ethnisierungsprozesse reproduzieren, nicht der demokratischen Idee der Zugangs-, Förderungs- und Entfaltungsgerechtigkeit entsprechen. Unterstützen lässt sich diese Argumentation durch die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 (vgl. Flieger/Schönwiese 2011), die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 sowie die UN-Kinderrechtskonvention, die nationalen Gesetzgebungen gegen Diskriminierung/Benachteiligung und die Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzgebungen.

Die auf Kontext- und Diskriminierungsaspekte ausgerichteten Erklärungs- und Forschungsansätze werden in der medialen und politischen Öffentlichkeit sowie der Bildungsforschung wenig diskutiert. Zu diesen noch unzureichend berücksichtigten Ansätzen zählt unter anderem die Forschung zu institutioneller Diskriminierung. Hierzu schreibt Diefenbach:

«Gomolla & Radtke haben mit ihrer einschlägigen und in dieser Form in Deutschland bislang einzigartigen Studie den Nachweis darüber erbracht, dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien aufgrund der Eigenlogik der Schulen geschuldeter Entscheidungen an verschiedenen Schwellen innerhalb der Schullaufbahn diskriminiert werden [...].

⁴ Eine Studie mit ähnlich eingeschränktem Themenfokus wurde kürzlich in Deutschland veröffentlicht, vgl. Frankfurter Rundschau (27.06.2012).

Damit ist die Existenz institutioneller Diskriminierung belegt; wie weit sie verbreitet ist, bleibt offen. Weil Schulen aber in vergleichbare bildungspolitische und gesellschaftliche Kontexte eingebettet sind und daher insgesamt ähnliche Probleme haben dürften, ist anzunehmen, dass sie auch ähnliche Lösungen für ihre Probleme finden und praktizieren werden.» (Diefenbach 2010: 158)

Die Untersuchungen von Gomolla zu institutioneller Diskriminierung haben im aktuellen Schulsystem folgende «Diskriminierungsgelegenheiten» (Gomolla 2005) an organisatorischen Schnittstellen identifiziert: fehlende oder ungeeignete sprachliche Förderung in Kindergarten und Vorschule, die Zulassung zur Einschulung, die Überweisung auf andere Schulformen, individuelle und gruppenbezogene Förderung in der Klasse (u.a. Sprache) sowie Akzeptanz von Sprachenvielfalt, die Information über Schulsystem und Fördermöglichkeiten, Leistungsbeurteilung und individuelle Lernplanung (vgl. ebd.). Hinzuzufügen sind Aspekte wie die (Nicht-)Wahrnehmung sexistischer, behindertenfeindlicher, rassialisierender⁵, einkommensbezogener Diskriminierungen zwischen Schüler_innen sowie zwischen Lehrenden und Schüler_innen. Eva Hug (2007) hat in Zürich mit derselben Methodik wie Gomolla und Radtke die Frage der institutionellen Diskriminierung in Schulen untersucht und kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass an institutionellen Schnittstellen Diskriminierungspraktiken angewandt werden. Die Ergebnisse von Hug und Becker u.a. widersprechen sich also grundlegend.

Unterstützt werden die Diskriminierungspraxen belegenden Befunde durch eine aktuelle Studie, die die Ungerechtigkeit und Benachteiligungspraxis des Schulsystems in der Schweiz aufzeigt. Die Langzeitstudie von Eckhart, Haebelin, Sahlí-Lozano und Blanc (2011) kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler_innen mit Leistungsschwächen und Schüler_innen mit Migrationshintergrund auf inklusiv arbeitenden Schulen höhere Bildungserfolge und höhere Beschäftigungsquoten auf dem Arbeitsmarkt erhalten als vergleichbare Schüler_innen, die in Sonderklassen und auf Sonderschulen gehen (vgl. Eckhart u.a. 2011: 108). Zum anderen sind die sozialen Netzwerke bei inklusiv beschulten Schüler_innen stärker, sowie ihr Selbstwert höher (vgl. ebd., S. 108f.). Das «normale», also nicht inklusiv arbeitende mehrgliedrige Schulsystem benachteiligt und sollte zumindest bis zur achten Klasse durch eine inklusive Schule für alle abgelöst werden.

Sprachbezogene Studien haben zudem festgestellt, dass die Mechanismen des Neo-Linguizismus (das Drängen, dass nur eine Sprache gesprochen wird, weil es auch für die Mehrsprachigen besser sei) eine diskriminierende Wirkung entfalten: etwa beim Verweis auf Sonder- und Förderschulen. Lehrer_innen operieren

bei Schüler_innen mit Migrationsgeschichte mit der Gedankenkonstruktion, dass geringe Fähigkeiten im Deutschen ein Indikator für generelle Leistungsfähigkeit und Intelligenz wären (vgl. Dirim 2010). İnci Dirim zitiert eine Interviewpartnerin mit den Worten: «Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.» (Dirim 2010)

Allerdings kann ein benutzter Akzent auch als widerständig von den Sprechenden erlebt und intendiert sein. Beim Neo-Linguizismus zeigt sich, dass mittels Sprachgruppenkonstruktionen bestimmte Gruppen systematisch durchschnittlich schlechtere Förderung und Schulabschlüsse erhalten oder systematisch an Hochschulen unterrepräsentiert sind (vgl. Diefenbach 2010). So müssen Studierende mit Migrationsgeschichte häufig Umwege über Haupt- und Realschulen zum Abitur gehen und sind an Hochschulen unterrepräsentiert. Aber auch Einkommensverhältnisse spielen eine Rolle: So zeigt der Euro-Student-Report, dass in Deutschland nur 2 Prozent der Studierenden aus Familien, in denen kein Elternteil einen «höheren» als den Hauptschulabschluss hat, an Hochschulen und Universitäten studieren (vgl. HIS 2011). Als einer von mehreren zentralen Faktoren beeinflusst der Schulabschluss jedoch die späteren Erwerbs- und Einkommensmöglichkeiten. Somit werden Bildungsstatus und Einkommensverhältnisse durch Gesellschaft und Schulsystem weitertradiert und kaum verändert.

AUFGABEN EINER BARRIERE- UND DISKRIMINIERUNGSKRITISCHEN FORSCHUNG

Es geht in einer barriere- und diskriminierungsreflexiven Perspektive auch um eine Untersuchung der Inhalte und Darstellungen von Personengruppen in Curricula und Schulbüchern. Zu berücksichtigen sind zudem die Anzahl der Lehrer_innen mit Migrationsgeschichte, sowie Einkommens-, Geschlechter- und Behinderungsverhältnisse. Entsprechen diese jeweils dem gesellschaftlichen Anteil bei den Mitarbeiter_innen und den Adressat_innen?

Die Perspektive und Erforschung der *Möglichkeit* der institutionellen Diskriminierung wird in den meisten öffentlichen Debatten entweder gar nicht berücksichtigt oder auf die individuelle Professionalität der Lehrer_innen in der direkten Interaktion mit den Schüler_innen reduziert (vgl. Melter/Karayaz 2013). Hier zeigt sich die argumentative Figur der Individualisierung und der Kulturalisierung von Lebenslagen und Diskriminierungsverhältnissen (vgl. Kessler 2005): Den Schüler_innen und ihrem Umfeld wird die ganze Verantwortung für ihre Leistung zugeschrieben.

Erzählt wird die *meritokratische* Lüge, also die Erzählung, dass alle die gleichen Zugangschancen, die gleiche Förderung, die gleichen materiellen Ressourcen und Bewertungschancen erhielten. In der entsprechenden herkömmlichen barriere- und diskriminierungsunkritischen Perspektive und Praxis besteht die Aufgabe der einzelnen Lehrer_innen

⁵ «Rassialisierung» bedeutet die Konstruktion und Zuschreibung von «Rassen». Obwohl die Existenz von «Rassen» beim Menschen wissenschaftlich widerlegt ist, findet eine Praxis des alltäglichen und auch polizeilichen «racial profiling» (des Einteilens in «Rasse»-Kategorien) statt (vgl. Migazin 2012).

lediglich in der Förderung der durchschnittlichen Leistungsgruppe der «Normalen», der von der Institution erwarteten Durchschnitts-Leistungserbringer_innen aus der Mittel- und Oberschicht. Somit wird die *reale Vielfalt aller Schüler_innen* unzureichend berücksichtigt. Angewandt wird stattdessen der für gesellschaftliche Verhältnisse, Barrieren und Diskriminierung nahezu blinde Ansatz des Human-Ressource-Managements: Dieser geht davon aus, dass jedes Individuum in den Bildungsinstitutionen gute und gerechte Möglichkeiten hat und es nur auf sie oder ihn ankäme, auf die eigene Anstrengung und Leistung.

Ebenfalls unberücksichtigt bleibt die ethnische, einkommensbezogene, nicht barrierefreie und geschlechtliche Segmentierung des Arbeitsmarktes. Bestimmte Berufsfelder wie Politik, Universitäten, Management sind oftmals von «weissen», Mittel- und Oberschichts-Angehörigen und als «einheimisch» angesehen, nicht-behinderten Männern dominierte Arbeitsfelder.

PRIVILEGIERTE LEHRENDE BILDEN PRIVILEGIERTE SCHÜLER_INNEN UND REPRODUZIEREN UNGERECHTIGKEITSVERHÄLTNISSE?

Es spricht vieles dafür, dass wir mit Schüler_innen und Studierenden arbeiten, die ebenfalls in ungerechten Schulsystemen ihren Weg aufgrund von Privilegierung bzw. trotz Barrieren oder Benachteiligung gegangen sind. Demgegenüber konnten viele andere aufgrund von Barrieren und Diskriminierungen nicht an diesen Ort gelangen. Wie soll nun mit den empirisch dichten Hinweisen auf Diskriminierungs- und Barriere-Strukturen des Schul- und Hochschulsystems (sowie eines diskriminierenden Arbeitsmarktes) umgegangen werden?

Das Erste sollte meiner Meinung nach eine praktische und theoretische Auseinandersetzung mit diesen Themen sein, eine Analyse der eigenen Institution hinsichtlich Barrieren und Diskriminierungen. Zu untersuchen ist die gesellschaftliche Funktion der eigenen Institution, die Schnittstellen des Zugangs zu ihr, als auch der Weiterempfehlungen an andere Institutionen. Es geht anfangs um eine Analyse folgender Fragen: Welche Gruppen schaffen es, an «unsere» Institution zu kommen (in Bezug auf Gender, Einkommen, Behinderungen, Migrationsgesellschaft,...) und mit welchen Ergebnissen verlassen diese Gruppen die Einrichtung? Werden bestimmte Gruppen systematisch benachteiligt oder in ihren Möglichkeiten nicht ausreichend und angemessen gefördert? Durch welche Mechanismen geschieht dies und wie können wir daran etwas ändern? Ist es unser Selbstverständnis, dass wir für Förderungs- und Zugangsgerechtigkeit verantwortlich sind? Brauchen wir, um mehr Förderungsgerechtigkeit gewährleisten zu können (z.B. durch individuellere Didaktik, Team-Teaching, kooperative Unterrichtsmethoden, inklusiven Unterricht mit

Förderlehrer_innen) mehr Zeit und geringere Klassengrößen? Brauchen wir also mehr Lehrende und kleinere Klassen und somit auch mehr Geld für die eigene Einrichtung? Dafür spricht sehr viel. Und es wird eine lange Auseinandersetzung werden, denn gesellschaftliche Verhältnisse lassen sich nur langsam ändern. In Bezug auf die Benachteiligung von Mädchen im Schulsystem konnten bereits einige Veränderungen erzielt werden. Veränderungen des Bildungssystems sind also nicht unmöglich.

Hilfreich ist für Lehrer_innen z.B. eine Befragung der eigenen Schule und der Inhalte mittels des «Toolkit for tackling racism in schools» von Stella Dadzie (2000). Die grundsätzlichen bildungspolitischen Fragen und Herausforderungen können jedoch sicherlich nicht nur in der Schule, der Institution gelöst werden, sondern bedürfen auch der Auseinandersetzung durch die politischen und institutionellen Entscheidungsträger_innen in Verwaltung und Politik. Dementsprechend bedarf es einer gesellschaftlichen Debatte über Bildungsgerechtigkeit, Barrieren und Diskriminierung in der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft, um Politik und Verwaltung zu beeinflussen.

Der erste Schritt ist aber unweigerlich die Auseinandersetzung der Schüler_innen, Studierenden und Lehrer_innen sowie der Bildungsforscher_innen mit den Fragen von Barrieren, Diskriminierung sowie Zugangs- und Fördergerechtigkeit.

Es braucht also ein Anerkennen des Problems, eine Analyse und einen Änderungsplan (kurz-, mittel- und langfristig). Neben der Analyse und Veränderung der Einzelinstitutionen ist also eine Veränderung des Systems in Richtung eines gemeinsamen Lernens aller Schüler_innen notwendig. Zudem braucht es Ganztagschulen und individuelle Didaktik. Das heisst, dass Sonder- und Förderschulen mittelfristig abgeschafft werden müssen, da sie nachweislich die Lernerfolge, Kontakt- und Arbeitsmarktchancen verringern. In diesem Prozess⁶ wird es auch darum gehen, Gruppen und Bündnisse zu bilden, die etwas verändern wollen. Denn es gibt immer auch Entscheidungsträger_innen, Mitarbeiter_innen, aber auch Eltern, die trotz der oben geschilderten vielen fundierten Hinweise auf die Diskriminierungsmuster und auf die Ineffizienz des Bildungswesens für eine Fortführung des bisherigen diskriminierenden Systems eintreten, da sie sich individuelle oder gruppenbezogene Vorteile erhoffen und die Benachteiligung deshalb fortsetzen wollen. Schule und Hochschule hatten und haben benachteiligende Funktionen. Dies gilt es in einer barriere- und diskriminierungskritischen Perspektive zu ändern. In Anlehnung an Volker Schönwiese kann gesagt werden: Damit wir als systematisch diskriminierte und uns dagegen wehrende Personen, oder auch als privilegierte Personen etwas gegen Diskriminierung und

⁶ Der folgende Abschnitt ist eine Überarbeitung und gekürzte Fassung des Abschlusskapitels im Artikel Melter/Karayaz (2013)

Herrschaft tun und gut (über)leben können, brauchen wir ein konkretes Ziel, eine kontinuierlich zusammenarbeitende Gruppe, eine Strategie und einen langen Atem.

In diesem Sinne sollten weitere qualitative und auch quantitative Forschungen zu Fragen von Diskriminierung im Bildungssystem der behinderten, kapitalistischen und

vergeschlechtlichten Migrationsgesellschaften durchgeführt werden.

Und für Schüler_innen, Eltern und Studierende wird es auch um die Frage gehen, welche effektiven Mittel es beim Aufzeigen von Diskriminierung und Barrieren gibt, um diese zu verringern.

Was kann das für die Praxis in Kunstunterricht und -vermittlung heissen?

Was mache ich da, eigentlich?

Situation

*Neulich hatte ich eine vierte Klasse zu Besuch im Museum. Die Begegnung verlief harmonisch und ich hatte den Eindruck, alles stimmte und die Kinder waren aufmerksam und neugierig. Dann gab ich den kleinen Besucher_innen eine Zeichenaufgabe. Sofort merkte ich, dass ein Kind sich nicht beteiligte und fragte ihn, warum. Ein Mädchen sagte zu mir: «Er versteht kein Deutsch. Er kommt aus ****†».*

Aktion

Ich sprach mit dem Kind auf Englisch und erklärte ihm, was zu tun sei. Er fing an zu zeichnen.

Ich ging zu den Lehrerinnen und fragte höflich, warum sie mir das nicht mitgeteilt hatten. Sie meinten, er käme alleine zurecht. Er würde sonst die anderen Kinder fragen.

Für die restliche Zeit mit der Gruppe habe ich versucht, das Kind weiterhin einzubeziehen, was mir aber nicht gelungen ist. Es ist sehr schwierig, kontinuierlich in zwei Sprachen zu führen.

Reaktion

Ich war fassunglos und wusste nicht, wie ich mich den Lehrerinnen gegenüber verhalten sollte. Sie hatten Diskriminierung in eine Situation gebracht, für die ich verantwortlich war. Es war eine Barriere an meinem Arbeitsplatz entstanden, ohne dass ich es bemerkte.

Fazit

Was ich da eigentlich mache, ist also eine gute Frage. In der Praxis ist es schwierig, die Selbstverständlichkeit der hegemonialen Sprache zu hinterfragen, wenn eine Führung auf Deutsch gebucht wird, wenn man hört und sieht, dass sich die Gruppe auf Deutsch unterhält und scherzt. Könnte ich selbst die Sprachen, in denen sich alle in einer Gruppe verständigen können, zu Beginn thematisieren? Aber auch «Was machen die eigentlich?» ist keine schlechte Frage. Sicherlich ist dieser einzelne Fall nicht die Regel. Dennoch, ich fühlte mich machtlos. Habe ich in diesem Moment eine Diskriminierung unbewusst weiter geführt? Welche Instrumente oder Strategien habe ich, wenn solche Fälle sich wiederholen? Bin ich dann in der Lage, die Diskriminierung zu unterbrechen? Oft ist die mangelhafte Zusammenarbeit von Museum und Schule der Grund, dass solche Situationen überhaupt zustande kommen können. Könnte die Selbstverständlichkeit der Sprache in der Kommunikation im Vorfeld hinterfragt werden?

An diesem Tag hat sich eine «Institutionelle Diskriminierungskette» abgespielt und ich konnte nur in beschränktem Mass etwas dagegen tun.

¹ Es könnte irgendein Land sein, für mich spielt es keine Rolle.

Barbara Campaner ist freiberufliche Kunstvermittlerin u.a. bei den Staatlichen Museen zu Berlin und der Landesgesellschaft Kulturprojekte Berlin.

Literatur

—
Becker, Rolf/Jäpel, Franziska/ Beck, Michael (2011): Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt? Bern: Institut für Erziehungswissenschaft.

—
Dadzie, Stella (2000): Toolkit for tackling racism in schools, Oakhill: Stoke on Trent.

—
Diefenbach, Heike (2007/2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

—
Dirim, İnci (2010): «Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft». In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechtild/Kornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster: Waxmann, S. 91-114

—
Eckhart, Michael / Haeberlin, Urs / Sahli Lozano, Caroline / Blanc, Philippe (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bern: Haupt.

—
Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (2011): Menschenrechte Integration Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

—
vom Lehn, Brigitta (2012): «Grundschule: Migranten werden nicht diskriminiert». In: Frankfurter Rundschau, 27.06.2012, online unter: <http://www.fr-online.de/wissenschaft/grundschule-migranten-werden-nicht-diskriminiert-,1472788,16483172.html> (letzter Zugriff: 13.08.2012)

—
Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz, Münster/New York: Waxmann.

—
Gomolla, Mechtild (2010): «Institutionelle Diskriminierung». In: Scherr, Albert/Hormel, Ulrike (Hg.): Diskriminierung. Wiesbaden: Centaurus.

—
Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank Olaf (2010): Institutionelle Diskriminierung die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden: Leske + Budrich.

—
Herrmann, Steffen Kitty (s_he) (2003): «Performing the Gap. Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung». In: Arranca, Ausgabe 28/2003, online unter: <http://arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap> (letzter Zugriff: 13.08.2012)

—
Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2011): «Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich», online unter: http://www.uni-graz.at/paedab-ww_schnell_herzog-punzenberger.pdf (letzter Zugriff: 15.11.2011)

—
HIS (Hochschulinformations-Service) (2011): Euro-Student-Report, Hannover.

—
Hug, Eva (2007): «Die Entstehung von Bildungsungerechtigkeit und die Reproduktion sozialer Ungleichheit in schulinternen Prozessen». In: Widerspruch, Ausgabe 52/2007, Zürich.

—
Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte: Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

—
Keupp, Heiner/ Ahbe, Thomas/ Gmür, Wolfgang et al. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg: rororo.

—
Kittlitz, Anja (2012): «Andershörend»: Die lebensweltliche Konstruktion des Schwerhörigseins. Ein Beitrag aus kulturwissenschaftlicher Sicht, München: Utz.

—
Kristen, Cornelia (2006): «Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen». In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Ausgabe 58, Köln, S. 79-97.

—
Lederer, Bernd (Hg.) (2011): «Bildung»: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs, Baltmannsweiler: Schneider.

—
Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit, Münster/ New York: Waxmann.

—
Melter, Claus (2009): «Interkulturelle Kompetenzen im Verhältnis zu geschlechtsspezifischer und ethnizierender institutioneller Diskriminierung in der Schule». In: Hummrich, Merle et al.: Benachteiligung im Bildungssystem: Beiträge zum 6. Tag der Frauen- und Geschlechterforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 57-76.

—
Melter, Claus/ Karayaz, Erol (2013): «Die fehlende Debatte um Diskriminierungsformen im Bildungssystem in Österreich und Deutschland». Erscheint in: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (in Vorbereitung)

—
Melter, Claus (2012): «Barriere- und Diskriminierungskritische Soziale Arbeit in der behindernden Migrationsgesellschaft». In: Migration und Soziale Arbeit. Frankfurt/M.: Beltz Juventa.

—
Migazin (2012): Bundestag verteidigt verdachtsunabhängige Kontrollen nach Hautfarbe, online unter: <http://www.migazin.de/2012/06/26/bundesregierung-verteidigt-verdachtsunabhängige-polizeikontrollen-nach-hautfarbe/> (zuletzt abgerufen: 15.05.2012)

—
Schönwiese, Volker (2011): «Behinderung und Identität: Inszenierungen des Alltags». In: Mürner, Christian / Sierck, Udo: Behinderte Identität? Neu Ulm: AG SPAK, S. 143-162.

—
Schulze, Marianne (2011): «Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung». In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hg.): Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-25.

—
Solga, Heike (2005): «Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen». In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen, Weinheim: Juventa, S. 19-38.

—
Winker, Nina/ Degele, Gabriele (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld: transcript.

—