

Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung
Postgradualer Studiengang Master of Arts „Schul- und Bildungsmanagement“

Masterarbeit

im weiterbildenden Masterstudiengang „Schul- und Bildungsmanagement“
zur Erlangung des Grades Master of Arts (M. A.) an der Universität Potsdam

**Diversität an Schulen –
Etablierung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten
im Kontext der Handlungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten
von Schulleiter*innen
Eine qualitative Studie zur Umsetzung
des Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG)**

vorgelegt von: Fereshta Ludin

Erstgutachter: Herr Jürgen Kempf

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Naika Foroutan

Berlin, 16.06.2021

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert.

Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Online veröffentlicht auf dem

Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://doi.org/10.25932/publishup-56322>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-563225>

Vorwort

Ein Traum und eine Vision von Diversität als Markenzeichen einer modernen Gesellschaft, die in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen erlernt wird, und das Streben nach einer besseren Welt durch die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt sind die innere Motivation, die hinter meiner Arbeit steht. Die langjährige Berufserfahrung und Leidenschaft für meine Arbeit als Lehrerin, meine ehrenamtlichen Tätigkeiten im Bereich der Bildungsarbeit mit Schüler*innen, Student*innen, Lehrkräften und Multiplikator*innen treiben mich an, mich in mein Berufsfeld empirisch zu vertiefen, um der schulpraktischen Erfahrung durch die wissenschaftlich empirische Arbeit mehr Professionalität zu verleihen. Was vor vielen Jahren für mich aufgrund persönlicher Umstände undenkbar war, ist mit dem Schul- und Bildungsmanagementstudium und dieser Abschlussarbeit möglich geworden.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich für die tatkräftige Unterstützung meiner Familie bedanken.

Mein Dank geht ebenso an die aufgeschlossenen und kompetenten Expert*innen im Rahmen meiner Arbeit, die ich interviewte und näher kennenlernen durfte. Auch meinen guten Freund*innen, die mich in meinem Vorhaben gestärkt und unterstützt haben, möchte ich danken.

Einen besonderen Dank möchte ich Herrn Kempf als meinem ersten Betreuer und Frau Prof. Foroutan als zweiter Betreuerin für ihre professionelle fachliche Unterstützung meiner Arbeit aussprechen.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	III
Tabellenverzeichnis	IV
1 Einleitung.....	1
1.1 Relevanz der Forschung.....	1
1.2 Forschungsfragen und Vorgehensweise	3
2 Theorien.....	5
2.1 Diskriminierungstheorien	5
2.2 Diversity und Diversity-Management-Theorien.....	8
2.3 Akteur*innentheorien – die Hauptakteur*innen (Stakeholder*innen) des Bildungssystems	13
3 Forschungskontext.....	19
3.1 Diversität an Schulen – Berliner Bildungsstatistik	19
3.2 Das Berliner Lehrpersonal	23
3.3 Das Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) – Relevanz und Folgen für die Berliner Schulen	23
3.4 Die erste Rechtsexpertise zum Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG).....	27
4 Methodik.....	28
4.1 Sampling: Auswahl der Expert*innen	28
4.2 Kontaktaufnahme.....	30
4.3 Datenerhebung: Leitfadeninterviews	31
4.4 Interviewführung	32
4.5 Auswertung: qualitative Inhaltsanalyse	33
5 Empirie	37
5.1 Chancen und Hürden zur Umsetzung des Landesdiskriminierungsgesetzes (LADG) in Anbetracht der bestehenden Problemlage.....	37
5.1.1 Oberkategorie: Diversitätsverständnis der Expert*innen	37
5.1.1.1 Unterkategorie: Wahrnehmung.....	39
5.1.1.2 Unterkategorie: Verständnis	41
5.1.1.3 Unterkategorie: Fachliche Definition	42
5.1.2 Oberkategorie: Berliner Schule als diverser Raum mit Auftrag.....	42
5.1.2.1 Unterkategorie: Problemfelder	44
5.1.2.2 Unterkategorie: Inklusive Schule.....	46
5.1.2.3 Curriculum	47
5.1.2.4 Handlungsbedarf.....	47

5.1.3	Oberkategorie: Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Berliner Schulen	48
5.1.3.1	Unterkategorie: Leitbild Diversitäts- und Antidiskriminierung.....	49
5.1.3.2	Unterkategorie: Herausforderungen	50
5.1.4	Oberkategorie: LADG im Kontext von Schulen – ein Transformationsprozess.....	51
5.1.4.1	Unterkategorie: Chancen und Hindernisse	51
5.1.4.2	Unterkategorie: Erste Schritte der Transformation.....	52
5.1.5	Oberkategorie: Handlungsstrategien und -möglichkeiten von Schulleitungen	54
5.1.5.1	Unterkategorie: Maßnahmen	54
5.1.5.2	Reformimpulse und Forderungen	56
6	Diskussion	58
7	Schlussfolgerung	74
8	Fazit.....	80
	Literaturverzeichnis	84
	Onlinequellen	87
	Anhang.....	91
	Dokumentation der Forschungsarbeit	100
	Eidesstattliche Erklärung	101
	Zustimmung zur Überprüfung der Arbeit mithilfe einer Plagiatssoftware	102

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Four Layers of Diversity	12
Abbildung 2: Akteur*innen im Bildungssystem und ihre Funktionen	15
Abbildung 3: Die innerschulischen Akteur*innen und ihre gemeinsame Wirkung und ideale Einheit.....	16
Abbildung 4: Außerschulische Stakeholder*innen	17
Abbildung 5: Schulen (Einrichtungen) nach Trägerschaft in den Schuljahren 2019/20	20
Abbildung 6: Darstellung der Hürden bei der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten	75
Abbildung 7: Darstellung der Ebenen einer ganzheitlichen Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen	78

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Prozentuale Verteilung der Geschlechter an Berliner Schulen.....	21
Tabelle 2:	Sampling-Tabelle	30
Tabelle 3:	Übersicht der Ober- und Unterkategorien aus dem Kategoriensystem I und II (Anlage)	35
Tabelle 4:	Häufigkeit der wesentlichen Kategorien aus dem Kategoriensystem in Tabelle I und II	36
Tabelle 5:	Deduktive Kategoriebildung, Oberkategorien, Definition, Ankerbeispiele und Codierregel, Kategoriensystem I.....	91
Tabelle 6:	Ober- und Unterkategorienbildung, Definition, Ankerbeispiele und Codierregeln, Kategoriensystem II.....	93

1 Einleitung

Es ist meist ein homogenes Verständnis vom Schulwesen, das in den Köpfen vieler Pädagog*innen, Lehrer*innen, Eltern und Bildungspolitiker*innen scheinbar zu Erfolg von Schule und Bildung führt und noch tief sitzt. Dass real existierende Heterogenität, die sich alltäglich Lehrer*innen und Pädagog*innen zeigt, als problematisch und konfliktreich gesehen wird, ist durch meine zahlreichen persönlichen und fachlichen Erlebnisse im Austausch in Lehrerfortbildungen sowie im Rahmen von Elternarbeit und schulischen Gremien eine häufige Erfahrung. Wo Diversität und Unterschiede gesehen und empfunden werden, wird Diskriminierung nicht ausgeschlossen.

Doch was erklärt diese negativ behaftete Haltung und den Umgang mit Vielfalt? Welche Problemfelder sind in der Auseinandersetzung mit Diversität an Schulen in Berlin zu verorten? Können Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte etwas Positives im professionellen Umgang mit Vielfalt an Schulen bewirken? Wo liegen Chancen in der Umsetzung solcher Konzepte? Welche Hindernisse stehen dem im Weg? Kann Diversität als Markenzeichen einer Schule gesehen werden?

Als Forscherin ist es essenziell, in Bezug auf die problemorientierte Sicht auf Diversität an Schulen den für mich offenen Fragen nachzugehen und ebenso die vielfältigen Perspektiven von Expert*innen auf diese Thematik im Rahmen dieser Arbeit aufzuzeigen, um Chancen und Herausforderungen zu den genannten Fragen im schulischen Kontext zu ergründen. Mit dieser Masterarbeit können zudem Impulse für eine Reformierung der Schulentwicklungsarbeit sowie Anstöße für weitere Forschungsarbeiten im Bereich der Diversitätsprozesse an unseren Schulen gegeben werden. Im kommenden Kapitel gehe ich auf einige wesentliche Anhaltspunkte ein, die dieser Forschung Relevanz verleihen.

1.1 Relevanz der Forschung

Der demografische Wandel führte in den letzten Jahren sowohl in Berlin und Deutschland als auch international zu stetigen gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auf das politische und bildungspolitische Handeln auswirken. Vor allem eine hohe Heterogenität der Schülerschaft und eine unzureichend qualifizierte Lehrerschaft werden an allen Schulformen beklagt; diese Schulen werden als *Brennpunktschulen*, *Problemschulen* oder als *Schulen mit hohem Migrationsanteil* gesehen oder betitelt. „Erstmals ins bundesweite Bewusstsein kam dieser ‚Schultypus‘ mit einem offenen Brief, den Lehrkräfte 2006 an der Berliner [...] Rütli-Schule“ (Helbig und Nikolai 2018, 1) verfasst hatten; wie so häufig wurde eine Schülerschaft mit Sprachbarrieren und Gewaltproblemen in Verbindung gebracht.

Fakt ist, dass viele Schulen und ihre Lehrkräfte, Erzieher*innen und Sozialarbeiter*innen in Ballungsgebieten mit den Folgen der Segregation von beispielsweise ethnischer und sozialer Herkunft der Schülerschaft umgehen müssen (ebd., 4). Nach Helbig und Nikolai wird „rund ein Viertel bis ein Drittel aller Grundschulen in Deutschland“, die in überproportional von Armut oder hohem Migrationsanteil geprägten Städten liegen, als belastet eingestuft (Helbig und Nikolai, ebd., 4). Folglich stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit strategischer Lösungsansätze an Schulen sowohl für Bildungspolitiker*innen und Führungspersonal im Bereich der Schulverwaltung als auch bei der Schulleiter*innen- und Lehrer*innenausbildung als eine wesentliche dar. In der vorliegenden Arbeit können hierfür Impulse gegeben werden.

Weiter stellt der Beschluss der Hochschulrektor*innenkonferenz (HRK) und der Kultusminister*innenkonferenz (KMK) vom März 2015 eine klare Forderung dar. In diesem steht geschrieben: „HRK und KMK fordern alle an der Lehrerbildung Beteiligten auf, ihrer Verantwortung für die notwendige institutionelle, konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt nachzukommen“ (Hochschulkonferenz 2015, 5). Auch die UN-Menschenrechtskonvention verpflichtet Deutschland seit 2009 in § 24 über das Recht aller Menschen auf inklusive Bildung und zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems dazu, dass alle Menschen mit und ohne Behinderung optimal gefördert und Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzt werden (Aichele und Kroworsch 2017, 1). Daran anknüpfend werden im Rahmen dieser Arbeit aus unterschiedlichen Perspektiven von Expert*innen die Chancen und Hindernisse von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen beleuchtet.

Die hohen Zahlen von Diskriminierungsfällen an Berliner Schulen, die durch eine schriftliche Anfrage der SPD an die Senatsverwaltung beim Abgeordnetenhaus in Berlin am 1. August 2020 zum Thema „Diskriminierungskritische Schule in Berlin – Umsetzungsstand 2020“ (Abgeordnetenhaus Berlin 2020) ersichtlich wurden, weisen einen dringenden bildungspolitischen Handlungsbedarf auf, wofür im Rahmen meiner Arbeit einige Hinweise auf Basis der Analyse der Expert*innenbefragung geliefert werden können. Quantitative oder qualitative Empirie über den Umgang mit Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Berliner Schulen im Zusammenhang mit der Umsetzung des LADG liegt nach meiner Recherche noch nicht vor; daher ist es von Interesse, qualitativ zunächst erste Bestandsaufnahmen von Erfahrungswerten aus Sicht langjähriger Expert*innen einzuholen, um darauf aufbauend weitere Forschungsfelder in diesem Bereich näher zu untersuchen.

Mit der Einführung und Umsetzung des Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG) (Klose 2011), das sich auf verschiedene Bereiche der Verwaltung und vor allem auf Schulen bezieht, kommt der konkreten Auswirkung und den Handlungsmöglichkeiten der Schulleiter*innen eine hohe Bedeutung zu. Daher ist es aus der Forscherperspektive diesbezüglich ebenso relevant, unterschiedliche Einschätzungen aus dem Blickwinkel von Expert*innen bei der

Vorgehensweise und Umsetzung dieses Gesetzesvorhabens in Betracht zu ziehen. Deren auf Erfahrungswerten basierende Kritik und Vorschläge können als Grundlage für eine bessere Anerkennung und einen professionellen Umgang mit Diversität an Schulen dienen.

Insbesondere für Schulleiter*innen stellt sich Diversität an Schulen als eine große Herausforderung mit vielen Hürden dar, die pädagogisch und strategisch bewältigt werden müssen. Denn die Aufgaben einer Schulleitung umfassen nach Forschungsergebnissen von Hoffmann und Hostettler unter anderem die Umsetzung von organisatorischen und gesetzlichen Vorgaben, aber auch die Verantwortung für die Schulentwicklung sowie die Organisation des Schulalltags (Hansueli, Hellmüller und Hostettler 2020, 13). Aus diesem Grund ist diese Schlüsselrolle im Kontext der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen im Rahmen meiner Forschungsarbeit von hoher Relevanz.

Die Beantwortung der vielen offenen Fragen, die sich mir als Forscherin in diesem Feld stellen, und der notwendige Handlungsbedarf bezüglich eines fachlich professionellen Umgangs mit dem Thema Diversität an Schulen sind die wesentlichen Ziele meine Forschungsarbeit. Im nächsten Kapitel werden die Forschungsfragen und mein Vorgehen bei der Beantwortung der Fragen vorgestellt.

1.2 Forschungsfragen und Vorgehensweise

Um sowohl die Chancen als auch die Herausforderungen im Umgang mit Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen zu erforschen und präzise Forschungsergebnisse zu erzielen, wurde die Vielzahl meiner Forschungsfragen auf zwei konkrete eingegrenzt:

1. Welche Chancen bestehen für die Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen?
2. Welche Hindernisse gibt es bei der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen?

Um in der vorliegenden Forschungsarbeit die Hintergründe zu untersuchen, befasste ich mich zunächst in Kapitel 2 mit den Theorien und Ansätzen, die Diskriminierungs- und Diversitätstheorien definieren, um eine Grundlage für das Verständnis der Begrifflichkeit zu schaffen und diese später in Bezug auf die Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen sowie meine Forschungsfrage zu reflektieren. Um zudem die Umsetzung der Antidiskriminierungsgesetze in ihrem Kern nachvollziehen zu können, sind auch die verschiedenen Diskriminierungstheorien näher zu erläutern (Fereidooni und Zeoli 2016, 9 ff). Ebenso kommt in diesem Kapitel den Theorien zu Akteur*innen, die bei der Systemsteuerung des Schulwesens, ob inner- oder außerschulisch, von Relevanz sind, eine hohe Bedeutung zu (ebd. 9 ff).

In Kapitel 3 werden im Forschungskontext aktuelle schulisch relevante Zahlen und Fakten in Hinblick auf Schulstatistiken dargelegt, die die Diversität und Diskriminierung an Schulen thematisieren. Darauffolgend werden signifikante Schnittstellen in den Gesetzestexten aufgezeigt, die für die Schule in Zusammenhang mit Diversität und Diskriminierung von Bedeutung sind. In Kapitel 4 erläutere ich die der Forschung zugrunde liegende Methodik, wie das Sampling, die Kontaktaufnahme zu den Expert*innen, die Datenerhebung mithilfe des selbstentwickelten leitfadengestützten Fragebogens, die Durchführung der Expert*innenbefragung und die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Um das umfangreiche Forschungsmaterial besser auswerten zu können, habe ich die Software MAXQDA verwendet, um die Codierung und das Kategoriensystem übersichtlicher und strukturierter zu entwickeln. In der vorliegenden Forschungsarbeit bin ich sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Im Kapitel 5, der Empirie, gehe ich anschließend auf den Aufbau meines Kategoriensystems ein und stelle meine Forschungsergebnisse dar. Darauffolgend analysiere ich in Kapitel 6 im Diskussionsteil meine empirischen Erhebungen und ziehe daraus Schlussfolgerungen, die schließlich in ein Fazit münden.

2 Theorien

2.1 Diskriminierungstheorien

Die Diskriminierungsforschung in Europa ist laut Zick im Gegensatz zur englischen und US-amerikanischen Konfliktforschung kein etabliertes Thema (Zick 2017, 73). Auch gebe es hierzu noch unzureichende Grundlagenforschungen (ebd. 73).

In ihrer historischen Diskriminierungsforschung stellten Hálfdanarson und Vihelmsen (ebd., 73) fest:

„The word discrimination itself derives from the Latin verb discrimino and simply means to make distinctions, discern differences, to separate or categorize, and it is that meaning of the word that first appears in printed English texts in the early seventeenth century.“

Die Bedeutung des Begriffs „Diskriminierung“ als das Unterscheiden, Erkennen von Unterschieden, Separieren und Kategorisieren entstand in einer politischen Umbruchzeit, in der sowohl in der US-amerikanischen „Declaration of Independence“ von 1776 als auch der französischen „Déclaration des droits de l' homme et du cityoyen“ von 1789 eine revolutionäre Haltung zur Gleichheit und Freiheit vor dem Recht deklariert wurde (ebd., 73).

Hálfdanarsons und Vihelmsens Ansicht nach basiert diese Haltung zwar auf dem jahrzehntelangen philosophischen Diskurs der Aufklärung und den politischen Dokumenten, wie zum Beispiel der Magna Carta (Johnson, 2021) in England, jedoch nahm das Gleichheitsprinzip vor dem Gesetz Ende des 18. Jahrhunderts eine geschichtliche Wende. Allerdings war vor dem Aufkommen der Demokratien die Unterscheidung aufgrund des Geschlechts, der Religion oder des Wohnorts vor dem Gesetz in der europäischen Geschichte seit der Antike gesellschaftlich verankert (Hálfdanarson und Vihelmsen 2017, 26).

Das heutige Alltagsverständnis von Diskriminierung beruht vor allem unter pädagogisch handelnden Personen auf einem sozialpsychologischen Verständnis, ähnlich wie bei der Erforschung und Erklärung von Rechtsextremismus, so Foitzik (2019, 12). Er sieht in den verschiedenen Diskriminierungsformen wie Antisemitismus, antimuslimischem Rassismus,

Antiziganismus¹, Sexismus², Heteronormativität³ und Ableismus⁴ zugleich eine Produktion und Legitimation der sozialen Ungleichheit (ebd., 12). Hierbei findet Foitzik zufolge eine Reduktion auf die groben offensichtlichen und absichtlichen Herabwürdigungen statt (ebd., 12). „Prejudice usually refers to negative attitudes toward disfavoured groups and their members while discrimination is unfair behavior or unequal treatment accorded others on the basis of their group membership or possession of some arbitrary trait“, so Dion (2002, 2). Auch ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Diskriminierung einer Gruppe nach Dion nicht mit Vorurteilen gegenüber dieser gleichzusetzen ist, sondern eine eindeutige unfaire oder ungleiche Behandlung, abhängig von der Gruppenzugehörigkeit und verbunden mit einem beliebigen Merkmal, ist.

In der sozialpsychologischen Forschung gibt es unterschiedliche Deutungen. Zum einen werden Vorurteile, die sich in der Einstellung oder in Emotionen ausdrücken, als Diskriminierungsphänomene verstanden. Dagegen wird nach der klassischen Auffassung nach Dovidio und Gaertner (1986, 1 ff) Diskriminierung als selektive, ungerechtfertigte, negative Verhaltensweise von Individuen und Gruppen gegenüber anderen Gruppen verstanden.

Die der aktuellen Diskriminierung und Antidiskriminierung zugrunde liegende Definition und die Forschung sehen zusammengefasst die Ursachen des Zusammenwirkens verschiedener Aspekte in:

- „a) sozialen Bewegungen, in der Betroffene sich für die Kritik an und die Skandalisierung von Diskriminierung engagiert haben, mit
- b) einem generellen soziokulturellen Wandel, auf den Stichworte wie Wertewandel, Individualisierung und Liberalisierung verweisen, sowie mit
- c) Veränderungen der Rechtsprechung und im politischen Diskurs, die in der rechtlichen Kodifizierung von Antidiskriminierungsbestimmungen im internationalen, im EU-Recht und im nationalen Recht sichtbar werden.“ (Scherr, El-Mafalani und Yuksel 2017, Vii)

¹ Mit Antiziganismus wird Romn*ja als unterlegene Gruppe konstruiert, die sich der Unterordnung unter moderne Arbeitsformen und Lebensweisen entzieht (Foitzik 2019, 20).

² Sexismus meint eine historisch langlebige Konstruktion vor allem zur mütterlichen Natur der Frau begründete patriarchale Vorherrschaft, die die Frau als eher soziales, emotionales Wesen gegenüber den rationalen Männern sieht, woraus sich eine geschlechtsspezifische wirtschaftliche Benachteiligung ergibt (Foitzik 2019, 20).

³ Heteronormativität basiert auf der Annahme von zwei klar voneinander abgrenzbaren Geschlechtern und stellt das heterosexuelle Begehren als natürlich und normal dar (Hartmann und Klesse 2007, 9)

⁴ Ableismus meint die Konstruktion über Menschen, die aufgrund körperlicher oder geistiger Verfasstheit von der Norm abweichen und als behindert kategorisiert werden (Foitzik 2019, 21).

Diese Sicht macht deutlich, dass Diskriminierung aus unterschiedlichen Blickwinkeln der Wissenschaft mehrdimensional betrachtet und analysiert werden kann. Fakt ist, dass sie, abgesehen von der soziopsychologischen Forschung in Deutschland, weiterhin ein sehr junges Forschungsfeld ist, das institutionell schwach verankert ist (Scherr, El-Mafalani und Yuksel ebd., 7). Die Diskriminierungsdefinition ist somit von den jeweiligen Forschungsgebieten abhängig. Wenn von Diskriminierung gesprochen wird, dann ist im *Wortsinn* „das Unterscheiden von Personengruppen, spezifischer: ein Unterscheiden, das Gruppen zu Gruppen macht, Hierarchien zwischen Gruppen herstellt und begründet und damit Menschen ausgrenzt und/oder benachteiligt“ (Foitzik 2019, 12), gemeint.

Mit dieser Erläuterung meint Foitzik ein strukturell verankertes Phänomen. Es geht primär darum, Menschen sozioökonomisch, politisch und kulturell *zu privilegieren* oder *zu benachteiligen*. Personen, die von Diskriminierung betroffen sind, werden als ‚handlungsfähige Subjekte‘ betrachtet, obgleich sie sich in den Machtverhältnissen mehr oder minder aktiv verhalten oder in Beziehung zueinander stehen. In der kritischen Auseinandersetzung mit der Diskriminierungstheorie entwickelte sich nach Foitzik der Begriff *Diskriminierungskritik*, wonach die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, was Diskriminierung und ihre Lebenspraxen betrifft, jedoch auch Integrität und die Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Zugang zu Arbeit und Wohnen oder Bildung für die Betroffenen stärker in Betracht gezogen werden sollten (Foitzik ebd., 12). Beim Begriff Diskriminierung handelt es sich somit nicht nur um eine differenzierte Wortwahl, sondern um die Empfindungen, den Realitätsbezug und die Ausgrenzung von Menschengruppen sowie deren Auswirkung auf ihre Lebenspraxis. Diskriminierung ist vor allem als gesellschaftsstrukturelles Phänomen zu betrachten, wenn zum Beispiel diskriminierende Bilder, Interaktionen, etablierte Strukturen und vorhandene Regelungen zum Bestandteil des Systems (Gesellschaft, Schul- und Bildungssystem, Wirtschaftssystem, Politik etc.) geworden sind. Wie Gruppenkonstruktionen Menschen durch soziale Kategorien ausweglos einfangen, wird im folgenden Zitat deutlich zum Ausdruck gebracht:

„Bereits Alfred Schütz (1957/2011) hat darauf hingewiesen, dass solche Unterscheidungen nicht einfach Unterschiede zwischen sozialen Gruppen abbilden, sondern dass es sich um Gruppenkonstruktionen handelt, die dadurch entstehen, dass ‚soziale Kategorien‘ (ebd.: 214) als Einteilungsmuster verwendet werden. Er akzentuiert, dass Diskriminierung auch zu einem ‚Gefühl der Erniedrigung‘ führen kann, das daraus entsteht, dass Personen nicht mehr als besondere Individuen, sondern nur noch als Angehörige einer Kategorie wahrgenommen werden, der sie zugeordnet werden, ohne dies verweigern zu können“ (Scherr 2016, 304).

Demnach hat Diskriminierung zweierlei Komponenten: Zum einen dient sie der Erniedrigung von Gruppen, zum anderen wird sie als Machtinstrument konstruiert, um ökonomische und rechtliche Benachteiligung durchzusetzen, die durch Andersartigkeit begründet wird. Mit

diesem Vorgehen tritt eine Gleichheit und Gleichberechtigung des benachteiligten Individuums oder der Gruppen außer Kraft, so Hormel und Scherr (Scherr ebd., 304). Wenn nach Scherr aufgrund naturgemäßer Unterschiede der Mensch in ungleiche soziale Positionen gelangt, führt dies zu Rassismen, die historisch in der Rassismustheorie für Individuen Ähnliches vorsehen (Scherr ebd., 304).

In der soziologischen Diskriminierungsforschung wird die institutionelle oder strukturelle Selektierung auf Basis von Eigenschaftszuschreibungen begründet. Beispielsweise wird an Schulen oder in Betrieben, in denen die Zuweisung bestimmter Gruppen an bestimmte Schulformen oder die Vergabe von Lehrstellen gekoppelt ist, Benachteiligung verstärkt oder gar manifestiert (Scherr ebd., 304).

Tilly (1999) führt in seiner Theorie der dauerhaften Ungleichheit an:

„[...] dass Diskriminierung von zentraler Bedeutung für die Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten zwischen Klassen und Schichten ist: Die Zuweisung gravierend ungleicher Positionen auf Arbeitsmärkten, im Bildungssystem usw. lässt sich demnach nur dann auf Dauer aufrechterhalten, wenn es gelingt, sie als Folge der sozial nicht veränderbaren Unterschiede zwischen kategorial unterschiedenen Gruppen (etwa: Ethnien, Klassen, Nationen) darzustellen“ (Scherr ebd., 304).

Diese Theorie weist darauf hin, dass Ungleichheitsstrukturen institutionell für die Aufrechterhaltung einer Machtstruktur gewollt sein können. Daher ist kritisch zu hinterfragen, inwieweit institutionell und organisational entsprechende Strukturen geschaffen werden können, um vorhandene und verfestigte Benachteiligungen und Ungleichheiten im Sinne eines gleichberechtigten, demokratischen, antidiskriminierenden und antirassistischen Systems zu ermöglichen. Zik (2017, 76) ist der Ansicht, dass Diskriminierung nicht beim Ausbleiben der Benachteiligung aufhöre, sondern bei der Zuschreibung von Toleranz und Wertschätzung, die an ihre Stelle rücken und damit weiteren Diskriminierungen vorbeugen, d. h., wenn Prävention und Intervention mit positiven Zuschreibungen und Gleichwertigkeiten von Gruppen verbunden werden.

Um sowohl die Diskriminierungs- als auch die Diversitätstheorien im Kontext des demokratischen Denk- und Organisationssystems im Rahmen des Bildungs- und Schulwesens besser reflektieren und in Beziehung setzen zu können, werden im nächsten Kapitel die Theorien des Diversitätsverständnisses dargelegt.

2.2 Diversity und Diversity-Management-Theorien

Diversity und Diversity-Management sind Fachbegriffe, die zwischen den Disziplinen hin und her wandern und daher als ‚Traveling Concept‘ bekannt sind (Dirim und Mecheril u. a 2018, 2). Der Begriff Diversity ist aus der Wirtschaft und Betriebswirtschaft geläufig, wo es

vordergründig um unternehmerische Zielsetzungen geht, wird aber aktuell in Deutschland zunehmend mit Erziehungswissenschaften und Pädagogik (Welsch 1987, Prenzel 1993) in Verbindung gebracht (Dirim u. a. ebd., 2).

Während sich der Begriff Diversität in den 1950er- bis 1970er-Jahren in den USA durch Bürgerrechtsbewegungen (Diversityansätze – Errungenschaften, Ambivalenzen und Herausforderungen 2015, 3) wie Black Power, feministische sowie Schwulen- und Lesben-Bewegungen entwickelte und Anfang der 1990er-Jahre nach Deutschland importiert wurde, wird inzwischen ebenso von Superdiversity gesprochen – ein Begriff, der in einem Bericht von Vertovec über die Diversität Birminghams im Auftrag der Commission of Integration und Cohesion erstmalig verwendet wurde (Fitz 2018). Superdiversity meint ein Bündel von diversen Merkmalen, das auch als Diversität der Diversität bezeichnet werden kann (Fitz 2018).

Bemerkenswert ist, dass Diversität in den USA an die in den Menschenrechtsbewegungen gestellten Forderungen nach Diskriminierungsverboten und demzufolge Antidiskriminierungsgesetzgebungen gekoppelt war. Eine derartige Forderung nach mehr Gleichheit und Anerkennung von Differenzen hat bisher in der Menschenrechtsbewegung im Zusammenhang mit Antidiskriminierungsgesetzen in der europäischen Entwicklung, vor allem in Deutschland, nur in geringem Maße stattgefunden (Schenk 2006, 9). In weiteren Theorien aus den USA und Kanada bezieht sich Diversität auf pädagogische Konzepte, die sie als eine Bereicherung für Erziehung und Bildung, jedoch auch als eine Antidiskriminierungsstrategie verstehen, so Appelbaum (2002) und Banks (2006).

Diversitätsansätze können Unterschiedliches erzielen, klar ist jedoch, dass sie in ihrem Grundverständnis Folgendes bezwecken: Wertschätzung, Anerkennung von Vielfalt, so Feridooni (2016, 9). Zwei idealtypische Ansätze kristallisieren sich nach Eggers (2011a S. 60) aus der Ausrichtung (Fereidooni 2016, 9) von Diversity heraus:

1. die gesellschafts- und herrschaftskritische Ausrichtung von Diversity;
2. die marktförmige Ausrichtung von Diversity.

„Zwar teilen beide Ansätze eine positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität von Gesellschaftsmitgliedern, indem sie die Unterschiedlichkeit der Menschen als Potenzial und nicht als Defizit betrachten, doch der Umgang mit ‚Differenz‘ und die Zielsetzung beider Ansätze variiert [sic]voneinander. Während der erste Ansatz davon ausgeht, dass ‚Differenz‘ nicht per se existiert, sondern diese als menschliche oder institutionelle Konstruktion betrachtet wird (vgl. Mecheril 2010), forciert die marktförmige Ausrichtung von Diversity geradezu die bestehenden bzw. konstruierten Unterschiede zwischen Menschen“ (Fereidooni 2016, 9).

Der Schwerpunkt der Zielsetzung beim ersten Ansatz sind die Berücksichtigung der Gleichheit aller Menschen und somit auch mehr Chancengleichheit und Antidiskriminierungsschutz. Es handelt sich um einen rassismuskritischen Ansatz, der versucht, aus den Differenzen entstandene Konflikte „herrschaftskritisch“ (Eggers 2011a, 60) zu analysieren, um die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen in Firmen und öffentlichen Institutionen zu gewährleisten (vgl. Benbrahim 2008, Eggers 2011b, Emmerich und Hormel 2013), so Fereidooni (2016, 9). Der Schwerpunkt in der Zielsetzung des marktförmigen Ansatzes liegt darauf, die Differenz der Menschen als Arbeitnehmer*innen für den wirtschaftlichen Erfolg und ihre multiple Arbeits- und Denkweise durch ihre vielfältige Zusammensetzung zu nutzen (Fereidooni ebd., 10).

Für das Bildungssystem können beide Sichtweisen von Relevanz sein, da zum einen der Weg zur Chancengleichheit aller Gruppen durch diese Ansätze geebnet wird und zum anderen Schule als ein inklusiver Lernort betrachtet werden kann, an dem verschiedene Menschengruppen von diversen Vorbildern repräsentiert werden.

Diversitätsansätze haben jedoch keineswegs ausschließlich einen inklusiven, sondern auch einen präventiven Effekt gegenüber Benachteiligung, Ausgrenzung und Diskriminierung. Sie können somit einen Beitrag zu einem gleichberechtigten Zusammenleben und -arbeiten unterschiedlicher Gruppenzusammensetzungen leisten.

Kritisch bleibt zu hinterfragen, wie solche Rahmenbedingungen im Konkreten praktisch geschaffen werden können, um Diversität und Diversity-Management im Schulwesen besser zu implementieren. Der Forschungsteil dieser Arbeit wird sich dieser Frage widmen. Festzuhalten ist, dass die Kombination der folgenden zwei Ansätze eine Grundlage für das Schulwesen bildet: des ‚Affirmative-Diversity-Management-Ansatzes‘ und des ‚machtkritischen Ansatzes‘. Diese werden zusammenfassend wie folgt definiert (Dirim/Mecheril u. a 2018, 2):

„Diversity zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen. Diversity-Merkmale werden als positive Ressource für Bildungsorganisationen gesehen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der positive Umgang mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen.“

Wertschätzung, Anerkennung der Diversity-Merkmale der Identitäten und darüber hinaus die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen als pädagogisches Ziel stehen bei dieser Definition im Fokus. Entscheidend sind gesellschaftliche, soziale und emanzipatorische Entwicklungen, die gekennzeichnet sind von wachsenden heterogenen Milieus, vielfältigen Identitäten und individuellen Lebensentwürfen, die auf die gesamte Stadtbevölkerung, Wohnviertel und Schulbezirke und somit auf das gesamte Leben Auswirkungen haben und ganzheitliche Diversitätsansätze erfordern, sowohl bundesweit als auch auf eine Weltstadt wie Berlin bezogen.

Die Merkmale der Diversität der Persönlichkeit nach Loden und Rosener („Workforce Amerika“, 1991), auch bekannt als *die vier Dimensionen von Diversity (Four Layers of Diversity)* nach Gardenwartz und Rowe (Rosken 2016, 63), sind (Sozialpädagogisches Institut: Vielfalt gestaltet – Handreichung zu Diversity für Schule und Berufsvorbereitung 2021, 7):

- a) *die inneren Dimensionen*: Geschlecht, ethnische Herkunft, Hautfarbe, Alter, physische Fähigkeiten und sexuelle Orientierung;
- b) *die äußeren Dimensionen*: Familienstand, Elternschaft, Berufserfahrung, Auftreten, Ausbildung, Einkommen, Gewohnheiten, Freizeitverhalten und Religion bzw. Weltanschauung;
- c) *organisatorische Dimensionen*: Funktion/Einstufung, Arbeitsort, Dauer der Zugehörigkeit, Abteilung/Einheit/Gruppe und Arbeitsfeldinhalte/Arbeitsfeld.

In Abbildung 1 sind die Four Layers of Diversity nach Gardenwartz und Rowe zu sehen (Diverse Teams at Work; Society for Human Resource Management 2002). Das Modell ist um die Dimensionen Soziale Schicht, Sprachen/Dialekt, Netzwerke und Parteizugehörigkeit erweitert (Überacker 2020, 2).

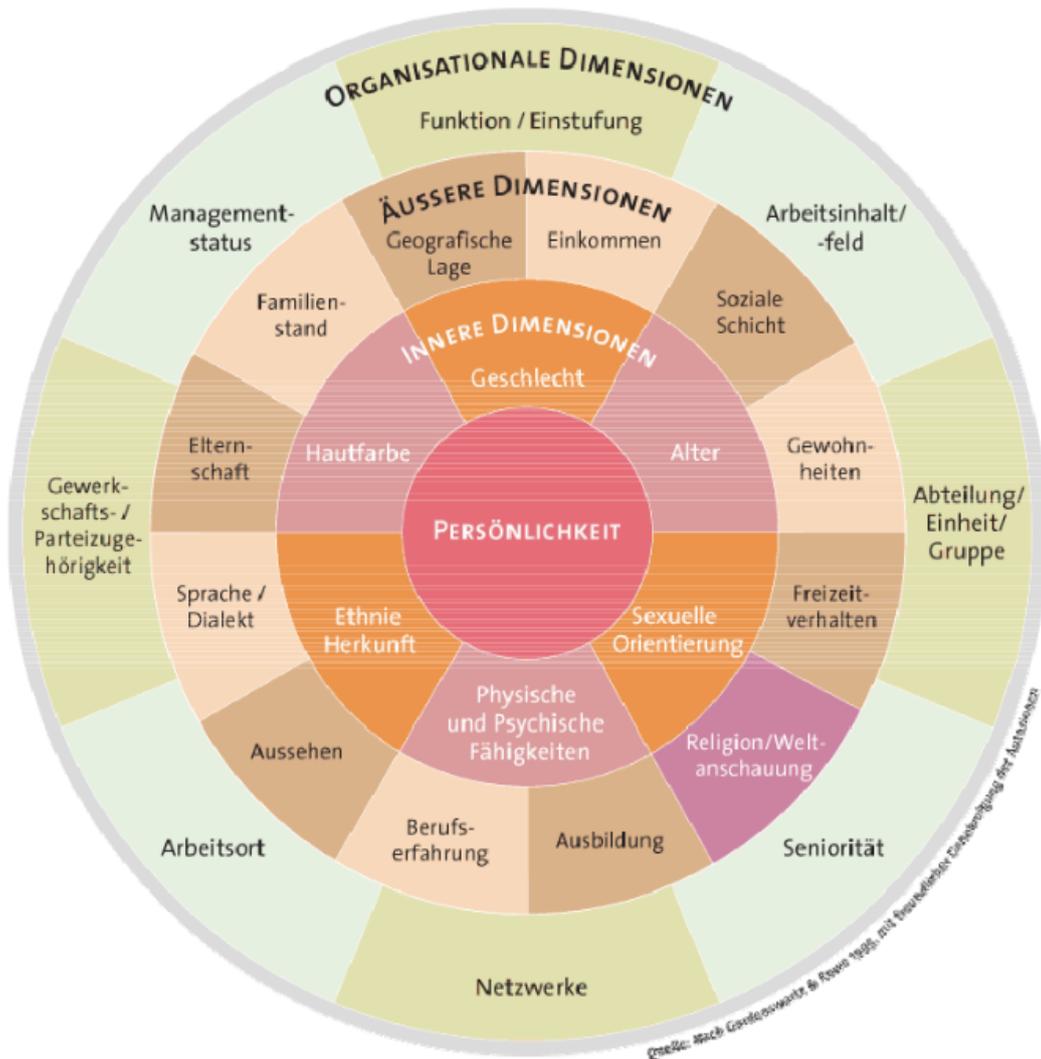


Abbildung 1: Four Layers of Diversity
nach Gardenswartz und Rowe

Ende der 1980er-Jahre wurde der Begriff der Intersektionalität von der afroamerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw entwickelt. Intersektionalität umfasst wechselseitige Einflüsse sozialer Ungleichheiten, um die verschiedenen Ursachen von Ungleichheiten und Diskriminierung darzulegen (Lenz 2010, 185). Dies bedeutet, Diskriminierung aufgrund mehrerer Dimensionen zu erfahren, wie beispielsweise durch die Merkmale Hautfarbe, Geschlecht, Religion und Herkunft.

Kritisch zu hinterfragen bleibt, wie Bildungssysteme, zum Beispiel Schulen, besser für die Vielfaltsdimensionen und die Intersektionalität sensibilisiert und auf den Umgang damit vorbereitet werden können und inwieweit die gesetzliche Grundlage dafür geschaffen ist, vor der Mehrdimensionalität von Diskriminierung zu schützen. Denn nach Burri und Schiek (2009) stellt sich die Rechtspraxis möglicherweise aufgrund folgender Aspekte als schwierig dar: a)

bezüglich der Vergleichspersonen, b) aufgrund unterschiedlicher Schutzniveaus und c) wegen der Hierarchisierung der Diskriminierungsgründe, jedoch auch aufgrund mangelnder valider sozialwissenschaftlicher Daten und Kenntnisse seitens der Rechtspraktiker*innen (Burri und Schiek, 2009).

Im kommenden Kapitel werden die verschiedenen Stakeholder- und Akteur*innentheorien im Schulwesen dargelegt. Diese Personengruppe haben einen entscheidenden Anteil an Mitsprache, Mitgestaltung und Mitverantwortung bei der Umsetzung von diversitätsfördernden und diskriminierungshemmenden Maßnahmen sowie in zahlreichen weiteren Bereichen in Institutionen, wie beispielsweise Schulen.

2.3 Akteur*innentheorien – die Hauptakteur*innen (Stakeholder*innen) des Bildungssystems

Nach Karmasin stammt der Ansatz der Stakeholder-Theorie im Kern aus der (anglo-)amerikanischen Diskussion um strategisches Management. Die Natur, Rolle, Aufgabe und Verantwortung im unternehmerischen und wirtschaftlichen Sektor der modernen Gesellschaft wirken sich jedoch auf zahlreiche andere Theoriebereiche sowie Handlungs- und Anwendungsfelder, wie strategisches Management, Marketing, Personalmanagement, Organisationsentwicklung, Projektmanagement, Controlling, Organisationskommunikation etc., aus (Karmasin 2007, 71 ff.). Dabei handelt es sich zum einen um betriebswirtschaftliche Ansätze, die den grundlegenden Gedanken etablieren, dass sich eine Organisation nicht aus sich selbst definieren kann, sondern im Vordergrund die kontrolldeterminierten Managementstrategien stehen (Karmasin ebd., 71 ff.).

Zum anderen ist die kommunikationswissenschaftliche Perspektive von Stakeholdern ein weiterer Ansatz. Hierdurch wird Karmasin zufolge eine Auffassung der Organisationskommunikation impliziert, die nach der Integration von Ansätzen gesellschaftsbezogener Unternehmensführung, Corporate Citizenship (Scherer und Baumann 2007), sozialer Verantwortung etc. verlangt (Karmasin 2007, 72). Dabei geht es ebenso darum, die Abläufe zu reflektieren, wie eine Organisation besser in die Gesellschaft und die Gesellschaft besser in die Organisation integriert werden kann.

Fehrmann (1984), der in der Literatur als Begründer der theoretischen Überlegung des Stakeholders bzw. der Stakeholderin zitiert wird (Simition 2016, 35), hat in diesem Zusammenhang eine breite Begriffsdefinition von Stakeholder*innen formuliert. Diese lieferte die Grundlage des Stakeholder-Managements für Unternehmen, woraus sich seitdem ein erweitertes Stakeholderverständnis im jeweiligen Kontext weiterentwickelt hat (Simition ebd., 35-38):

„Simply put, a stakeholder is any group or individual who can affect, or is affected by, the achievement of a corporation's purpose. Stakeholders include employees, customers, suppliers, stockholders, banks, environmentalists, government and other groups who can help or hurt the corporation. “

Mit dieser umfangreicheren Definition wird deutlich, dass Stakeholder nicht nur mit unternehmerisch wirtschaftlicher Gewinnung in Verbindung gebracht werden, sondern auch in unterschiedlichen Kontexten angesiedelt sein und somit Unternehmen oder Organisationen entsprechend beeinflussen oder ihnen gar zu Lösungen verhelfen können. Eine Stagnation oder ein Auseinanderfallen einer Organisation kann jedoch ebenso die Folge der Einflussnahme von Stakeholdern sein.

Doch welches sind die relevanten Stakeholder im Bildungssystem, und welche Funktion haben sie? Schule ist eine komplexe Organisation und Institution, die strukturiert aufgebaut ist und einen koordinierten und kontrollierten Ablauf hat. Im Rahmen dieser Institution handeln sowohl von außen als auch von innen verschiedene Einzelpersonen, Gruppen und Initiativen (Stakeholder*innen), die einen Einfluss auf ihre Gesamt- und Qualitätsentwicklung haben. Schule stellt somit keineswegs ein einheitliches Konstrukt dar, sondern ist ein System, dessen Innovation von seinen Mitgestalter*innen, Mitplaner*innen und Mitentwickler*innen, aber auch von Mitwirkenden stark abhängt. Es gilt also herauszufinden, wer im Bildungssystem maßgeblich und in welchen Bereichen agiert und als Stakeholder*in bzw. relevante/r Akteur*in gesehen wird.

Nach Drepper und Tacke agiert die Institution Schule auf unterschiedlichen Ebenen, wie etwa der gesellschaftlichen Ebene, auf der die Funktion von Erziehung eine besondere Rolle spielt, auf organisatorischer Ebene, wo politische, rechtliche und erzieherische Entscheidungen gefällt werden, und auf der interaktionalen Ebene, zum Beispiel in der Unterrichtsinteraktion, in Schulkonferenzen etc. (Drepper und Tacke 2012, 213). Die Hauptakteur*innen im Bildungssystem sind nach Knoke und Hoffsommer (2011, 15 ff.) in Abbildung 2 zusammenfassend dargestellt, um einen Überblick über Aufgabenbereiche und Möglichkeiten des Wirkens des/r jeweiligen Akteurs/Akteurin bzw. Institution und die mit ihm/ihr in Verbindung gebrachten Herausforderungen zu erhalten (Knoke und Hoffsommer ebd., 15 ff.).

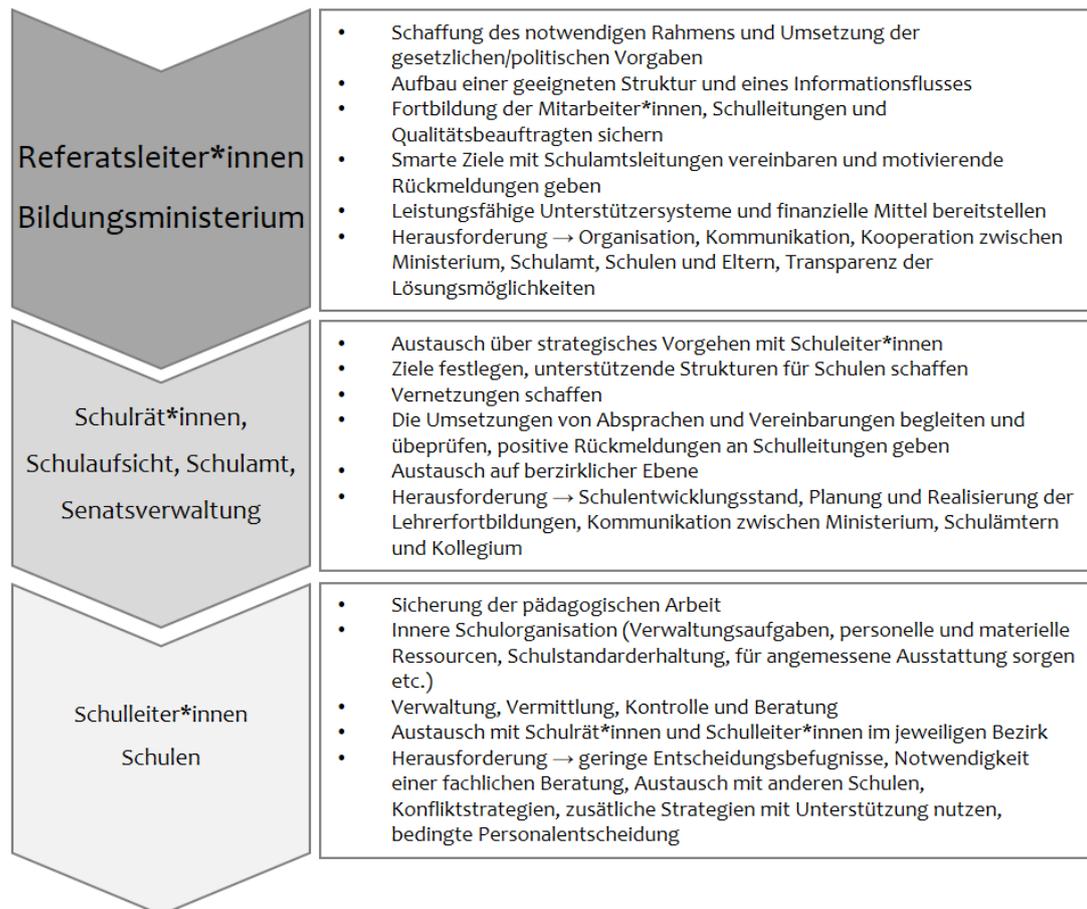


Abbildung 2: Akteur*innen im Bildungssystem und ihre Funktionen
(eigene Darstellung nach Knoke und Hoffsommer (2011, 15 ff.)

Anhand der Darstellung wird deutlich, welche Wirkung Hauptstakeholder*innen auf das Bildungswesen und welchen weitreichenden Einfluss sie auf den gesamten Bildungs- und Schulentwicklungsprozess haben. Des Weiteren erfordern ihre Aufgabenbereiche eine hohe Kommunikationsbereitschaft, Transparenz und Reflexionsfähigkeit. Behördliche Vorgaben und rechtliche Bestimmungen haben wesentliche Folgen für alle beteiligten Akteur*innen und Institutionen. Darüber hinaus erfordern gesetzliche Veränderungen eine hohe Kompetenz und Bereitschaft der einzelnen Hauptakteur*innen, sich ständig auf Transformationsbewegungen innerhalb des Bildungs- und Schulsystems einzulassen, diese umzusetzen und kontinuierlich zu reflektieren sowie Erfolge zu messen.

Problematisch sind hingegen Stakeholder*innen, die wenig Bereitschaft für eine transparente, kooperative und partizipative Vorgehensweise haben und Veränderungen scheuen oder gar Angst davor haben. Nach Knoke und Hoffmann kommt es bei Entscheider*innen im Bildungssystem aufgrund von Motivations- und Verantwortungsproblemen sowie Verantwortungsver-schiebung, -realisierung oder -vakuum zu einem Verantwortungsdefizit (Knoke und Hoffsommer ebd., 15 ff.).

Bleckmann hat sich in Form einer Grafik zum Potenzial von Bildungslandschaften geäußert und dabei weitere Akteur*innen im Schulwesen erwähnt, die zusammengefasst in zwei Arten von Stakeholdern eingeteilt werden können (Bleckmann 2011, 99 ff.):

- a) *innerschulische Stakeholder*, die vor allem innerschulisch die Schulorganisation mitgestalten, wie in Abbildung 3 dargestellt;
- b) *außerschulische Stakeholder*, die hauptsächlich von außen mit ihren Ressourcen agieren, um Pädagog*innen, Schüler*innen und Schulen als Ganzes in ihrer Entwicklung zu unterstützen, zu fördern und zu motivieren. In Abbildung 4 sind einige ausgewählte mögliche außerschulische Stakeholder*innen dargestellt.



Abbildung 3: Die innerschulischen Akteur*innen und ihre gemeinsame Wirkung und ideale Einheit
(eigene Darstellung)

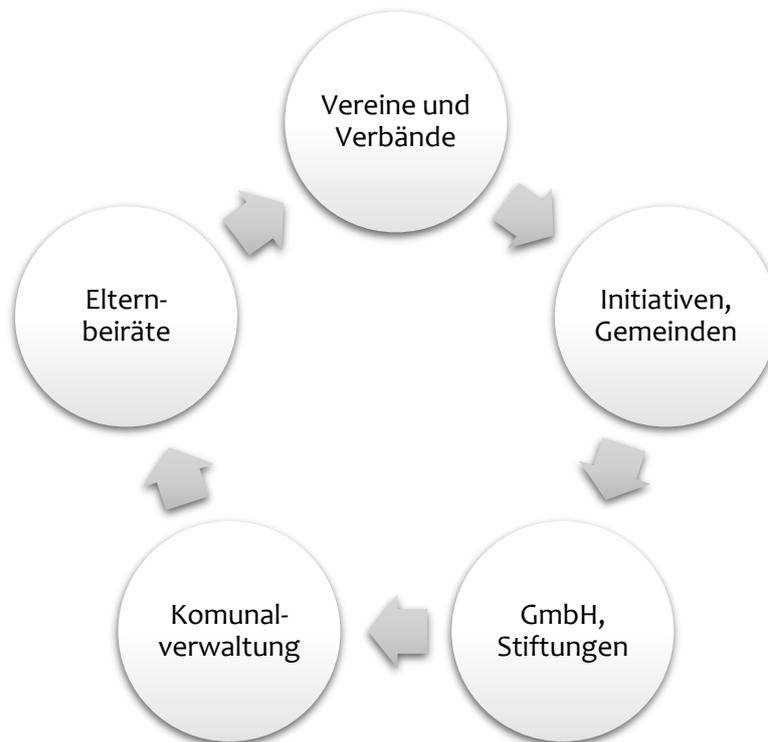


Abbildung 4: Außerschulische Stakeholder*innen

(eigene Darstellung angelehnt an den Prozessverlauf in Weiterstadt nach Peter Bleckmann 2010, 104).

Vorstände von Initiativen, Vereinen, Gemeinden, Verbänden, GmbHs etc. sind Akteur*innen, die beispielsweise in der Trägerschaft von Schulen Verantwortlichkeiten im Bereich der Personalwahl und in Fragen bezüglich des Schulgebäudes oder bei Kooperationsverträgen Entscheidungen tragen und die für Schulen nach außen eine Stütze sein können. Sie können durch erweiterte Kanäle und Vernetzungsmöglichkeiten mit größerem Potenzial neue Möglichkeiten für die schulische Arbeit schaffen.

Schulsozialarbeiter*innen aus der Jugendhilfe können integrierte Lehr- und Lernkonzepte an Schulen mitentwickeln sowie Kooperationen, Austausch und Zusammenarbeit mit Schulleitungen, Lehrer*innen und Schülerschaft bieten. Sie sind durch ihre erheblichen finanziellen und personellen Ressourcen eine sowohl indirekte als auch direkte Schulunterstützung.

Vertreter*innen der Bildungseinrichtung, Kommunalverwaltung, zivilgesellschaftliche Träger sowie Elternvertreter*innen in der Funktion eines Schulbeirats können in politischen Gremien beratend fungieren und zum Beispiel bei der Entwicklung von Handlungskonzepten und Zielorientierungen sowie in Fragen von Bildung, Betreuung und Erziehung (Prozessverlauf in Weiterstad nach Bleckmann 2010, 93 ff.) Stellung beziehen. Darüber hinaus kann ein solcher Beirat zum Beispiel den Dialog zwischen Schulen und Jugendhilfeträgern fördern.

Zusätzlich können Stiftungsvertreter*innen, Kinder- und Jugendstiftungen sowie Lehrer*innen an Schulen stärkere Unterstützung bei der Unterrichts- und Förderung bei der Schulentwicklung bieten, verbunden mit Anerkennung und Wertschätzung.

Relevante Erkenntnisse nach Knoke und Hofsommer im Umgang mit Stakeholdern im Bildungssystem sind nachfolgend zusammenfassend aufgelistet (Bleckmann ebd., 93 ff.):

1. Die Einbindung aller wichtigen Akteur*innen im Schulwesen braucht Zeit.
2. Ein ernsthafter Dialog zwischen Verantwortungsträger*innen im Ministerium, in der Schulverwaltung und an Schulen über gemeinsame Ziele, jedoch auch Handlungsmotive, -strategien und -grenzen sowie Erwartungen sind notwendiger denn je.
3. Lehrkräfte, außerschulische Partner*innen, Schulleitungen sowie Schulamts- und Ministerialvertreter*innen sollten gemeinsam in einer Runde über bevorstehende Veränderungen sprechen, um auf unterschiedliche Bedürfnisse besser einzugehen und Kritik, aber auch Ideen für eine Verbesserung der Situation zu erörtern.
4. Bei der Systemgestaltung sind eine Vielzahl von Akteur*innenkonstellationen vorhanden, die nicht nur eine regierende Funktion haben. Durch innovatives Vorgehen und Handlungsstrategien sowohl im Bereich der Schulentwicklung als auch in Verwaltungsstäben können Reformprozesse durch gemeinsames Handeln erzielt werden.
5. Wenn Veränderungsprozesse (Internationalisierung, demografischer Wandel, Modernisierung, Digitalisierung etc.) auftreten, verändern sich die Kommunikationspartner*innen, was eine veränderte Kommunikationssituation im System verursacht und somit neue strategische Herangehensweisen und Strategien im Umgang mit den jeweiligen Akteur*innen in einem Unternehmen bzw. in Organisationen erfordert.

Im folgenden Kapitel werden die vorhandenen Zahlen und Statistiken zur Diversität an den Berliner Schulen dargelegt. Daran anschließend wird erläutert, welche Bedeutung, Zielsetzungen und Folgen das LADG hat.

3 Forschungskontext

In Deutschland wird seit Anfang der 2000er-Jahre, ähnlich wie in der Schweiz und Österreich, immer intensiver über eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Gestaltung von schulischen Bildungsangeboten, Programmen, Organisationsstrukturen und Arbeitsweisen gesprochen und diskutiert. Globalisierung, Transnationalisierung, Migration und der damit verbundene gesellschaftliche Wandel werden verstärkt im Bildungskontext betrachtet (Gomolla, Kollender, Riegel und Scharathow 2019, 1).

Sowohl der gesellschaftliche als auch der wissenschaftliche und der politische Diskurs sind von diesen Veränderungen betroffen. Gomolla, Kollner, Riegel und Scharathow sehen im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs programmatische Konzepte, die weiterentwickelt wurden, wie zum Beispiel Migrationspädagogik, Rassismuskritik, Diversity-Education, sowie Perspektiven für diskriminierungskritische Schulentwicklung, die sich mit Macht- und Diskriminierungsverhältnissen auseinandersetzen (Gomolla, Kollender, Riegel und Scharathow ebd., 1).

Weiter wird von Gomolla, Kollender, Riegel und Scharathow die Rolle der Schulen als Instanz für eine rassismuskritische und rechtsextremismuspräventive Bildung (Gomolla, Kollender/Riegel und Scharathow ebd., 1) hervorgehoben. An Statistiken ist oft deutlich erkennbar, welche Zahlenverhältnismäßigkeiten bestehen und welche Rückschlüsse sich daraus für die Schulpraxis ziehen lassen. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, Statistiken zum Bildungswesen näher zu betrachten, sich ihnen im Kontext der Forschungsfrage zu nähern und sie in Hinblick auf diversitätsfördernde und diskriminierende Elemente zu hinterfragen. Dabei können folgende Fragen kritisch reflektiert werden: Wie spiegelt sich Diversität in den Statistiken der Berliner Schulen wider, und welche Indikatoren werden verwendet, um Diversität zu benennen? Gibt es Unterschiede in der Verteilung von diversen Merkmalen bei Schüler*innen an Schulen? Taucht die Diversität des Personals in den jeweiligen Statistiken auf? Sind weitere Datenerhebungen erforderlich, um zu wesentlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf das Thema Diversität an Schulen zu gelangen?

Abschließend werden in diesem Kapitel die Ziele und Folgen des LADG Berlin untersucht, um die bildungspolitische Schlussfolgerung durch die Gesetzgebung zu beleuchten und auf Grundlage der Expert*innenbefragung Handlungsstrategien zu erarbeiten.

3.1 Diversität an Schulen – Berliner Bildungsstatistik

Für die Bildungspraxis können nach Maaz und Kühne (2018, 377) Statistiken nützlich sein. Dies ist in den vergangenen zwanzig Jahren vor allem im Bildungsbereich durch indikatoren-gestützte Statistiken und Berichterstattungen geschehen, die eine Analyse des Bildungswesens

bezwecken sollen, da Letzteres in besonderem Maße von Heterogenität geprägt und institutionell verankert ist. Bildungsstatistiken können zudem Transparenz über die Grundlage für öffentliche Diskussionen über Bildungsziele und bildungspolitische Entscheidungen schaffen (Maaz und Kühne 2018, 377).

Ein bundesweiter Vergleich der Bildungsstatistiken der letzten Jahre zeigt, dass die Themenschwerpunkte auf den Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel (2010), der Bildung von Menschen mit Behinderung (2014), der Bildung und Migration (2014) und den Bildungserträgen (2018) lagen (Maaz und Kühne 2018, 377). Für Berlin ist aktuell die Studie „Blickpunkt Schule“ relevant, da sie bedeutende Zahlen für Berliner Schulen ermittelt und überwiegend grafisch darstellt, um Nichtstatistikern das Verständnis von Datentrends zu erleichtern (Thorsten Metter 2020, 7). In diesem Kapitel wird die erwähnte Statistik von 2020 in Hinblick auf verschiedene Diversitätsdimensionen und dem Modell nach Gardenwartz und Rowe, die „Four Layers of Diversity“ (Überacker 2020, 2), wie in der Abbildung 1 in Kapitel 2.2 dargestellt, betrachtet. Während im Theorieteil dieser Arbeit zuerst überwiegend auf Zahlen und die Verteilung der Gruppen eingegangen wird, werden im empirischen Teil beide Aspekte näher analysiert. Zunächst sind in Abbildung 5 einige allgemeine Zahlen zu den jeweiligen Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft zu dargestellt. Sie beziehen sich auf schulische Einrichtungen in Berlin. Die Schüler*innenzahl wird hier nicht angegeben.

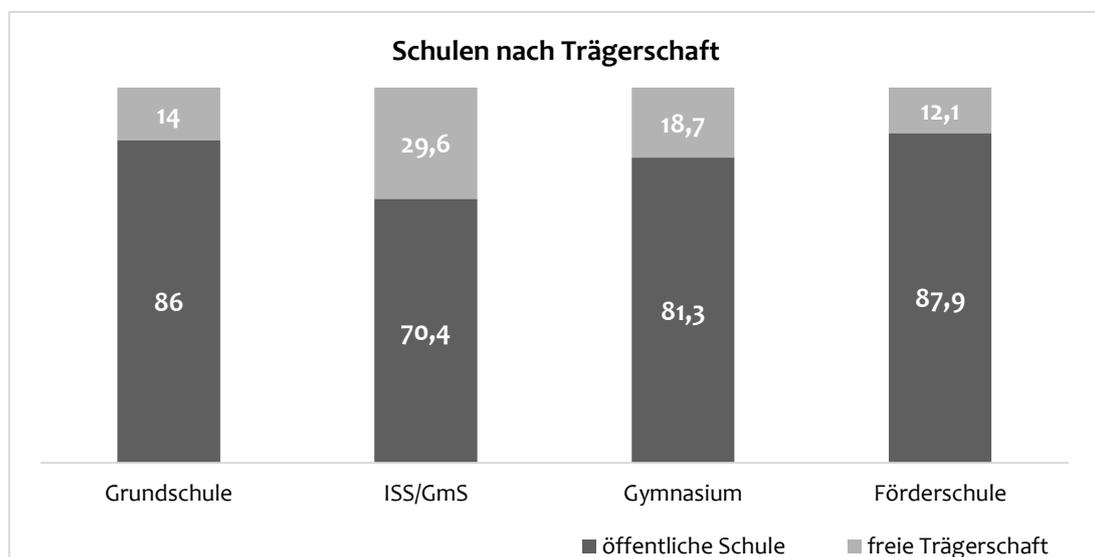


Abbildung 5: Schulen (Einrichtungen) nach Trägerschaft in den Schuljahren 2019/20
(Metter 2020, 14)

2019/20 waren 81,8 % der Berliner Schulen in öffentlicher und 18,2 % in freier Trägerschaft. In öffentlicher Hand waren die folgenden Schulformen zum jeweils genannten Anteil (Metter ebd., 14): 86,0 % der Grundschulen, 70,4 % der Integrierten Sekundarschulen (inklusive

Gemeinschaftsschulen und Freie Waldorfschulen), 81,3 % der Gymnasien und 87,9 % der Förderschulen. Diese Statistik ist insofern von Bedeutung, als sie einen Überblick über die Schulen gibt, die von der Umsetzung des LADG betroffen sind; sie kann hilfreich sein, jedoch keine genaue Auskunft geben, da das LADG erst vor relativ kurzer Zeit in Kraft getreten ist und dessen Auswirkung statistisch bisher nicht erfasst wurde. Letzteres ist es jedoch etwas, worüber nachgedacht und diskutiert werden kann.

Wie zunächst deutlich zu sehen, war die Verteilung der Schüler*innenzahl im Schuljahr 2019/2020 in den jeweiligen Schulformen recht ebenmäßig. Im allgemeinbildenden Schulsystem wurden 177 817 Schülerinnen (49,0 %) und 185 383 Schüler (51,0 %) unterrichtet (Metter 2020, 14).

Die Merkmale, nach denen die Berliner Bildungsstatistik die Schülerschaft aufteilt, sind (Metter 2020, 14):

Geschlecht der Schüler*innen nach Schulart

Tabelle 1: Prozentuale Verteilung der Geschlechter an Berliner Schulen

	Grundschulen	Gymnasien	Förderschule	ISS ⁵ / GmS ⁶ / Freie Waldorfschulen
Männlich	51,4 %	46,6 %	64,3 %	52,7 %
Weiblich	48,6 %	53,4 %	35,7 %	47,3,3%

Es fällt deutlich auf, dass an Gymnasien der weibliche Anteil und an Förderschulen der männliche Anteil höher lag. An allen anderen Schulformen waren die Zahlen jedoch ausgewogen.

Sozioökonomische Herkunft

Der Begriff sozioökonomische Herkunft bezeichnet in der Bildungsstatistik die an Grundschulen seit dem Schuljahr 2019/20 nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz (BuT) Anspruchsberechtigten. Ab der siebten Klasse wird diese Gruppe als die von der Zuzahlung des Eigenanteils von Lernmitteln befreiten Schüler*innen (LmB) bezeichnet. Schulübergreifend betrachtet sind 29,8 % der Schüler*innen von einer Zuzahlung befreit. Der höchste Anteil befindet sich mit 63,9 % an Förderschulen, gefolgt von Grundschulen mit 32,9 % und Integrierten

⁵ ISS: Integrierte Sekundarstufe

⁶ GmS: Gemeinschaftsschule

Sekundarschulen mit 34,5 % bzw. Gemeinschaftsschulen mit 34,5 %. An Gymnasien gehören 13,3 % der Schülerschaft zur Gruppe der ‚Lernmittelbefreiten‘ (Metter 2020, 14).

Nichtdeutsche Herkunftssprache (ndH)

Die Übersicht der Statistik zeigt eine Gegenüberstellung von Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) und Schüler*innen mit Lernmittelbefreiung. Die Statistik beschränkt sich darauf, ob die Verkehrssprache zu Hause Deutsch ist oder nicht (Metter 2020, 106).

An Berliner Schulen waren im Schuljahr 2019/20 insgesamt 44,1 % der Schüler*innen mit ndH und 32,9 % anspruchsberechtigte Schüler*innen nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz (LmB/BuT) (Metter 2020, 24).

Mit 44,1 % an Grundschulen, 39,1 % an Integrierten Sekundar- und Gemeinschaftsschulen und 36,7 % an Förderschulen stellt die Gruppe der Schülerschaft ndH an Grundschulen die höchste Zahl der Schülerschaft in Berlin dar. An Gymnasien ist die Schülerschaft ndH mit einem Anteil von 26,9 % am kleinsten (Metter 2020, 23).

In dem Bericht zur Bildungsstatistik werden darüber hinaus folgende Gruppen genannt:

Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung

Schüler*innen, die einen sonderpädagogischen Bedarf haben, sind nach der Bildungsstatistik zum Beispiel jene, die Förderschwerpunkte bei Lernbehinderungen, in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie der Sprachbehinderung haben. Insgesamt gab es im Schuljahr 2019/2020 25 162 Schüler*innen, von denen 70,3 % in Regelklassen integriert waren und 29,7 % (7434) an Förderschulen beschult wurden. Die meisten Schüler*innen in Förderschulen (63 %) hatten eine Lernbehinderung, emotionale und soziale Entwicklungseinschränkungen sowie Sprachbehinderungen (Metter 2020, 97).

Inklusive Willkommensklassen

Die Statistik zur Gruppe der Willkommensklasse erfasst alle Kinder mit Fluchterfahrung, die in unterfrequentierten (Metter 2020, 95) Klassenverbänden mit weniger als 24 Schüler*innen untergebracht sind. Insgesamt 5708 Schüler*innen besuchten im Schuljahr 2019/2020 523 Willkommensklassen. Die Selektion wird anhand der Sprachkenntnisse ab Klasse 3 vorgenommen (Metter 2020, 39).

3.2 Das Berliner Lehrpersonal

Des Weiteren wurde das öffentlich beschäftigte Personal an Berliner Schulen von der Bildungsstatistik erfasst. Die Zahlen zum Lehrpersonal werden nach den Differenzmerkmalen Alter und Beschäftigungsverhältnis angegeben. Es ist anzumerken, dass in Berlin ein starker Rückgang der Beschäftigtenzahlen jener, die sich im Beamt*innenverhältnis befinden, zu verzeichnen ist. Die größte Gruppe der Beamt*innen (62,0 %) war im Jahr 2019/20 55 Jahre alt oder älter (Metter 2020, 72).

Von besonderem Interesse ist die Statistik über die Zahlen der Quereinsteiger*innen an Berliner Schulen. Es ist zu erkennen, in welchem Umfang und an welchen Schulen die Lehrkräfte mit welchen Qualifikationen tätig waren. Die Altersgruppe von 35–44 Jahren stellte im Schuljahr 2019/20 in der Grundschule mit 53 % die größte Gruppe dar (Metter 2020, 74). Bemerkenswert ist, dass sich nach dem Bildungsbericht Berlins, „Blickpunkt Schule 2020“, die Geschlechterverteilung bei der Gruppe der Quereinsteiger*innen an unterschiedlichen Schularten unterscheidet. Grundschulen verzeichneten 72,8 % weibliche Lehrkräfte, während an Integrierten Sekundarschulen bzw. Gemeinschaftsschulen 51,3 % bzw. 63,6 % männliche Lehrkräfte beschäftigt waren (Metter 2020, 74).

Beim erweiterten pädagogischen Personal an Berliner Schulen gibt es ebenfalls bestimmte Differenzmerkmale, die in der Bildungsstatistik auftauchen. Es fällt auf, dass sozialpädagogisches Personal (69,4 %) sowie Erzieher*innen (81,1 %), pädagogische Unterrichtshilfen (83,4 %) und das Betreuungspersonal (76,7 %) mehrheitlich weiblich waren. Die Zahl der Sozialpädagoginnen nahm im Gegensatz zur Zahl der Sozialpädagogen seit 2016/17 um 6,5 % zu, während die Zahl der Erzieher um 4,4 %, die Zahl der männlichen pädagogischen Unterrichtshilfen um 3,9 % und die Zahl der Betreuer um 2,8 % anstiegen. Insgesamt verzeichnete die Zahl der Sozialpädagog*innen an Berliner Schulen einen stetigen Zuwachs (Metter 2020, 82).

Im nächsten Kapitel wird auf ein bislang in Deutschland einmaliges Gesetz eingegangen, um die vielfältigen Merkmale an Berliner Schulen zu normalisieren, Rassismus entgegenzusteuern, Diskriminierung durch natio-ethno-kulturelle und weitere Differenzmerkmale zu verhindern und Vielfalt mehr Wertschätzung und Anerkennung zu verleihen.

3.3 Das Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) – Relevanz und Folgen für die Berliner Schulen

In Berlin gibt es bereits verschiedene Gesetze, die eine Grundlage für Gleichheit und Chancengleichheit von Menschen mit unterschiedlichsten Diversitätsmerkmalen schaffen sollen; dazu gehören die folgenden Gesetze des Landes:

- a) Berliner Landesgleichstellungsgesetz (LGG, 1991), in dem die Gleichstellung von Mann und Frau verankert ist;
- b) Gesetz zur Gleichberechtigung von Menschen unterschiedlicher sexueller Identität (SexGIBerG, 2004), in dem sowohl in öffentlichen als auch landeseigenen Betrieben das Gleichheitsgebot verankert ist;
- c) Landesgleichberechtigungsgesetz (LGBG, 2006), in dem das Benachteiligungsverbot von Menschen mit Behinderung verankert ist;
- d) Berliner Seniorenmitwirkungsgesetz (BerlSenG, 2006), das die Mitwirkung der Senior*innen am gesellschaftlichen Leben stärken soll;
- e) Berliner Partizipations- und Integrationsgesetz (PartING, 2010), mit dem die interkulturelle Öffnung der Verwaltung und die Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund erreicht werden sollen.

Das vereinende Element aller Berliner Gesetze ist, dass sie die Gleichheit aller Menschen betonen und die Benachteiligten ausschließen. Vom Umgang mit Diskriminierung ist explizit nicht die Rede, und somit wird dafür keine Handlungsgrundlage geschaffen. Eine eindeutige Definition von Diskriminierung sieht Scherr (2017) nach Schütz (1957/2011) in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die sich sowohl politisch als auch rechtlich bis heute etabliert hat (Scherr, El-Mafalani und Yuksel 2017, 46):

„Diskriminierung fasst jedes Verhalten, das auf einer Unterscheidung basiert, die aufgrund natürlicher oder sozialer Kategorien getroffen wird, die weder zu den individuellen Fähigkeiten oder Verdiensten noch zum konkreten Verhalten der individuellen Person in Beziehung stehen.“ (United Nations 1949, § 33; zitiert nach Schütz 1957/2011, 217)

Diskriminierung ist nicht nur eine Folge individuellen Verhaltens, sondern in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Beziehungen sozialer Gruppen zu sehen und wird durch kategoriale Einteilungen geschaffen, so Schütz (Scherr, El-Mafalani und Yuksel 2017, 46). Maßgeblich ist festzustellen, dass sich das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, das die gesellschaftlichen Grundsätze festlegt, klar zur Frage der Benachteiligung oder Bevorzugung positioniert und dazu die Leitlinie in Artikel 3 Abs. 3 festlegt, ohne den Bildungs- und Berufssektor auszuschließen:

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland)

Dieses Gesetz findet ebenso im *Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG)* eine Untermauerung, in dem es in § 1 heißt: *„Ziel des Gesetzes [...] [ist es], Benachteiligungen aus Gründen der ‚Rasse‘ oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“* (Foitzik und Heze, 2019, 12).

Sowohl in Artikel 3 des GG als auch in § 1 des AGG wird deutlich, dass Bevorzugung und Benachteiligung bzw. Diskriminierung explizit gesetzeswidrig sind. Kritisch anzumerken ist, dass im Gesetzestext über konkrete Schritte einer Umsetzung für antidiskriminierende Grundsätze keine nähere Erläuterung zu finden ist. Auch existieren zum Beispiel in einem pädagogischen strukturellen Zusammenhang keine konkrete gesetzliche Grundlage für den Umgang mit Diskriminierungspraktiken, die alltäglich auftauchen, sowie keine Handlungsstrategien im Sinne von gesetzlichen Normen, die zur Orientierung dienen. Auch sieht das Gesetz diese Schutzmaßnahmen zur Verhinderung bzw. ein eindeutiges Verbot von Diskriminierung nicht vor. Aus diesem Grund bleibt der Umgang mit einer Bevorzugung und Benachteiligung von den jeweiligen Betroffenen abhängig. Eine Benachteiligung ist mit einem langwierigen gerichtlichen Prozess über verschiedene Instanzen und Hürden verbunden.

Der nächste Gesetzestext ist für Schulen in Berlin von Relevanz. Artikel 2, Absatz 1 des Schulgesetzes besagt:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen.“ (Schulgesetz Berlin 2019)

Auch hinsichtlich dieses Gesetzes ist zu betonen, dass in ihm Diskriminierungsfreiheit als ein bedeutendes Prinzip im Zusammenhang mit den verschiedenen Diversitätsmerkmalen wie Behinderung, Geschlecht, familiäre Herkunft etc. ausdrücklich festgeschrieben wird. Diskriminierung wird darin jedoch nicht verboten.

Im Unterschied dazu formuliert ein neues Berliner Gesetz eine klare Vorgehensweise: das LADG. Am 04.06.2020 fand mit dem Beschluss des LADG eine historische Wende in der Rechtsgeschichte Deutschlands statt. Denn zum einen wird mit dieser Rechtsgrundlage deutlich eine Diversitäts-, Antidiskriminierungs- und Chancengleichheitspolitik vertreten, die sich bisher in keinem Bundesland der Bundesrepublik durchgesetzt hat. Zum anderen werden im Gesetz zwei Hauptziele gesetzt (Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung, Stand 04.06.2020): einerseits der Schutz vor staatlicher bzw. behördlicher

Diskriminierung und andererseits eine diversitätsorientierte und -förderliche Kultur, die Vielfalt wertschätzend gegenübersteht.

Das Gesetz schließt somit Rechtslücken, da dies weder das Berliner Schulgesetz noch das AGG, das nur Ansprüche regelt, die die benachteiligenden Arbeitgeber*innen sowie Anbieter*innen und private Rechtsgeschäfte betrifft, erreicht hat. Aus diesem Grund gilt: Wenn staatliches Handeln benachteiligt, ist das AGG nicht anwendbar, es sei denn, der Staat handelt als Arbeitgeber. Das LADG Berlins schützt demnach vor Benachteiligung durch behördliches Handeln.

Folgende Diversitätsmerkmale werden durch das LADG geschützt:

„Das Geschlecht, die ethnische Herkunft, eine rassistische Zuschreibung, die Sprache, die Religion und Weltanschauung, eine Behinderung, eine chronische Erkrankung, das Lebensalter, die sexuelle und geschlechtliche Identität sowie der soziale Status.“ (Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung 2020)

Die Geltungsbereiche des LADG sind öffentlich-rechtliches Handeln der Verwaltung, zum Beispiel der Schulen, Polizei oder Bürgerämter, sowie öffentlich-rechtliche Körperschaften des Landes, wie Hochschulen, Universitäten, Anstalten und Stiftungen (Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung 2020). Es gilt hingegen nicht für das Arbeitsleben und den Privatrechtsverkehr der Privatschulen (Moir, 2021, 6). Hierfür ist das AGG zuständig.

Nach dem LADG handelt es sich um Diskriminierung, wenn folgende Diskriminierungsformen vorliegen (Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung 2020): *unmittelbare Diskriminierung*, wenn eine Person ohne jegliche Rechtfertigung aufgrund von Merkmalen, die im LADG aufgeführt werden, im Vergleich zu einer anderen Person in der gleichen Situation eine Benachteiligung erfährt, oder *mittelbare Diskriminierung*, wenn bestimmte Personengruppen ohne Verhältnismäßigkeit nach augenscheinlichen neutralen Vorschriften, Kriterien oder Verfahren eine besondere Benachteiligung aufgrund ihrer im LADG aufgeführten Merkmale erleiden. Darüber hinaus ist *Belästigung*, wie zum Beispiel sexuelle Belästigung, einer Diskriminierung gleichgestellt und findet dann statt, wenn eine Person aufgrund der im LADG genannten Merkmale mit ihrem Verhalten eine Verletzung der Würde eines anderen Menschen bezweckt oder bewirkt.

Für die Aufnahme von Beschwerden, die Förderung von Beschwerdestrukturen, wissenschaftliche Untersuchungen zu Diskriminierungen, ihren Ursachen und Folgen sowie weitere Aufgaben sind Ombudsstellen zuständig, wie in Abschnitt 5 § 13 und 14 dargelegt.

3.4 Die erste Rechtsexpertise zum Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG)

Bisher gibt es noch keine großflächigen Erfahrungswerte und keine Forschungsergebnisse, die konkrete Hinweise geben könnten, was Schulen im Zusammenhang mit der Umsetzung des LADG in Schulen beunruhigt, beschäftigt und welche Fragen diesbezüglich bei ihnen aufkommen. Im Frühjahr 2021 wurden im Auftrag der Anlaufstelle gegen Diskriminierung an Schulen (ADAS) in Berlin nach der Rechtsexpertise von Moir die folgenden Ergebnisse und Auswirkungen des LADG für Schulen im Land Berlin zusammengefasst (2021, 7):

- Es kann gegen die Diskriminierung einzelner oder mehrerer Personen und opferlose Diskriminierung vorgegangen werden.
- Die Berliner Schüler- und Elternschaft sowie ihre Angehörigen können sich durch das LADG vor Diskriminierung schützen. Das Personal der Schule beruft sich auf das AGG.
- Neue Formen von Diskriminierung werden durch das LADG gestützt und finden darin Erwähnung, wie zum Beispiel: Diskriminierung aufgrund des sozialen Status, einer chronischen Erkrankung sowie geschlechtlicher Identität und politischer Aktivität. Im AGG fanden einige dieser Merkmale bisher keine Erwähnung.
- Sowohl Schüler*innen als auch ihre Erziehungsberechtigten haben die Möglichkeit, sich mithilfe eines anerkannten Antidiskriminierungsverbandes zu wehren, Schadenersatz zu fordern und gegen diskriminierende Praxis an Schulen zu klagen.

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass eine Schlechterstellung, d. h. Diskriminierung der Schüler*innen und Erziehungsberechtigten, durch das LADG gerechtfertigt werden kann, wenn es einen hinreichenden sachlichen Grund gibt, der im Rahmen einer Verhältnismäßigkeitsprüfung den Schutz vor Ungleichbehandlung überwiegt, so Moir (2021, 22). Der Gesetzgeber bleibt mit dieser Formulierung hinter dem Schutzniveau des Art. 3 Abs. 3 GG und den festen Eingriffskriterien des AGG zurück, wobei eine Gleichbehandlung nach dem LADG durch Verfassungsgründe infrage käme (Moir 2021, 22).

Für das Schulwesen heißt dies zusammenfassend konkret, dass schulische Verwaltungsprozesse und Entscheidungen besser reflektiert und diskriminierungsfrei in der Schulpraxis umgesetzt werden müssen. Ist ein gut durchdachtes und reflektiertes Vorgehen nicht erfolgt und wird Diskriminierung und Benachteiligung praktiziert, kann dies zu rechtlichen Folgen bis hin zu einer Verbandsklage für Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulpersonal, Schulverwaltung etc. führen.

4 Methodik

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen besprochen, um den Verlauf der Untersuchung transparent zu machen. Dafür werden das Sampling, die Kontaktaufnahme, das Erhebungsinstrument Leitfadeninterview, die Interviewführung sowie die Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben.

Meine Forschungsarbeit verfolgt den qualitativen Ansatz. Mithilfe von leitfadengestützten Expertenbefragungen wurden Gespräche teils persönlich, teils per Telefon oder per Videokonferenz mit diversen Expert*innen geführt. Damit sollten möglichst gezielt Erfahrungen aus der Praxis erfragt sowie vielfältige Positionen kennengelernt und gedeutet werden, um meine Forschungsfragen zu ergründen und für die Schulpraxis Schlussfolgerungen zu ziehen. Kritisch zu sehen ist, dass qualitative Datenerhebungen keinen repräsentativen Anspruch verfolgen; es wird deutlich mehr Wert auf die Qualität der Expert*innenaussagen gelegt.

4.1 Sampling: Auswahl der Expert*innen

Es sollte untersucht werden, welche Chancen und Hürden hinsichtlich der Etablierung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten mit den mit dem LADG verbundenen Handlungsstrategien und -möglichkeiten von Schulleiter*innen auf Grundlage der vorhandenen Diversität an Berliner Schulen bestehen. Dafür war es nötig, das Wissen und die Erfahrungen von Personen abzurufen, die eine wesentliche Rolle in diesem thematischen Feld einnehmen (Gläser und Laudel 2009, 11).

So bekleiden die in der vorliegenden Arbeit befragten Expert*innen alle als Entscheider*innen und Multiplikator*innen im Bildungssystem eine hohe verantwortliche und richtungsweisende Rolle und haben mit dem Thema ‚Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Schulen‘ unmittelbar bei Entscheidungsprozessen in ihrem Kontext zu tun. Auch ihre Einschätzung bezüglich des modellhaften Charakters des LADG und dessen Umsetzung an Schulen sind im Rahmen meiner Forschungsarbeit von Bedeutung.

Alle Expert*innen können mit ihren Erfahrungswelten, Aussagen und ihrem Beitrag Verläufe und Richtungen im Bildungswesen mitbestimmen und ebenso ‚Türwächter‘ bzw. Gatekeeper⁷ für weitere Forschungsbereiche sein (Helfferich, 2011, 175). Die berufliche oder ehrenamtlich leitende Funktion der Expert*innen war bei der Wahl wesentlich, da sie als Führungskräfte eine richtungsweisende Funktion im Schulwesen und in der Schulpraxis aufweisen. Durch ihre vielen verantwortungsvollen Aufgabenbereiche werden Entscheidungen von ihnen stark

⁷ Gatekeeper können Schlüsselpersonen in Institutionen, Beratungsstellen, Organisationen etc. sein (Helfferich, 2011, 175).

mitgesteuert und weiterentwickelt. Ebenso war die mehrjährige Erfahrung im jeweiligen Tätigkeitsfeld eine bedeutende Grundlage für das Gespräch.

Aus diesen Gründen wurde in dieser Arbeit ein Sampling nach festgelegten Kriterien mit dem Sampling nach dem Schneeballsystem kombiniert. Bei Letzterem werden bereits befragte Expert*innen nach weiteren Expert*innen gefragt, die für die Ergebnisse der Forschungsfrage zielführend sein können und schwer verfügbar sind, wie Parker, Scott und Geddes beschrieben (2019, 5). Der Nachteil bei diesem System ist, dass damit auf einen bestimmten Expert*innenpool zurückgegriffen wird und somit die Repräsentativität der Befragung begrenzt ist (Parker, Scott und Geddes ebd., 5).

Nach Helfferich ist jedoch die Repräsentativität bei qualitativer Forschung kein wesentliches Merkmal; vielmehr steht der Kern des Feldes, das vertreten sein soll, im Vordergrund (2011, 172). Daher war es mir im Rahmen dieser Studie wichtig, zum einen die Größe der Gruppe zu limitieren, um unterschiedliche Entscheider*innen wie zum Beispiel Schulleitungen, Vorsitzende der Elternausschüsse, den Vorstand des Landeschülersausschusses und zwei Schulleitungen zu befragen, die unmittelbar in Schulen involviert sind. Zum anderen wählte ich für die Interviews Entscheider*innen aus, die einen Blick von außen auf Schulen haben und auf diese im Bereich der Diversitäts- und Antidiskriminierungsarbeit maßgeblich wirken können, wie zum Beispiel der juristische Referent der Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Diskriminierung, die Schulaufsicht Neukölln, der Antidiskriminierungsbeauftragte und der Referent für Antidiskriminierung/Diversity der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, die Projektleitung der unabhängigen Antidiskriminierungsstelle Berlin und die Geschäftsführung des Migrationsrates, die auf Schulen von außen durch ihre Funktion wirken können. Als Forscherin zog ich die zweite Gruppe vor allem deshalb heran, da sie eine Kontrastierung zur ersten Gruppe darstellte. Die enge Fassung einer Gruppe sollte, wie in diesem Fall auch, eine hohe Aussagekraft erzielen (Helfferich, 147).

Die Stichprobe bestand aus zwölf Interviewpartner*innen, die in der folgende Sampling-Tabelle nach soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht, Alter, Tätigkeitsfeld und Erfahrung durch Qualifikation im Bereich Diversität aufgeführt sind. Diese Merkmale standen im Fokus meiner Forschung, da sie die unterschiedlichen Hintergründe und Voraussetzungen der Interviewten darstellen sollten, um eine vielfältige Perspektive auf die Beantwortung der Forschungsfragen zu erhalten.

Tabelle 2: Sampling-Tabelle

Entscheider*innen	Geschlecht	Alter	Tätigkeit/ Engagement	Erfahrung durch Qualifikation (Fortbildung/ Weiterbildung zum Thema Diversität
Juristischer Referent der Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Diskriminierung	m	45	-	ja
Schulaufsicht 1	m	-	2014	ja
Schulaufsicht 2	m	47	2016	ja
Vorstandsvorsitzender Landeselternausschuss	m	42	2015	nein
Vorstand Landesschüler*innen- ausschuss 1	m	18	2012	nein
Vorstand Landesschüler*innen- ausschuss 2	w	16	2019	nein
Grundschulleiter	m	56	-	ja
Gymnasialschulleiter	m	-	-	-
Referent für Antidiskriminierung/Diversity der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie	nichtbinär	54	1982	ja
Antidiskriminierungsbeauftragter Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie	m	37	2005	ja
Projektleiterin einer unabhängigen Antidiskriminierungsberatungsstelle	w	54	2000	ja
Geschäftsführung des Migrationsrats Berlin	m	-	2020	ja

Schwierig war die heterogene Rekrutierung in Bezug auf das Merkmal Geschlecht, da es mit Komplikationen verbunden war, weibliche und diverse Expert*innen heranzuziehen. Diese sind eine Rarität auf der Führungsebene oder waren zum Interview nicht bereit. Drei angefragte Interviewpartnerinnen haben sich nach der Anfrage nicht zurückgemeldet oder abgesagt.

Ebenso herausfordernd war es, Schulleitungen für die Experten*innenbefragung zu gewinnen. Sowohl direkt per E-Mail als auch über die Schulaufsicht wurden Schulleitungen in einem Berliner Bezirk kontaktiert. Über persönliche Kontakte konnten Zusagen aus der primären und der gymnasialen Oberstufe erreicht werden. Eine weitere Schulleiterin, die von der Schulaufsicht kontaktiert wurde, sagte das Interview ab.

4.2 Kontaktaufnahme

Die Kontaktaufnahme mit den Expert*innen erfolgte durch persönliche Anfrage, E-Mails, Anrufe oder über Links und persönliche Empfehlungen. Eine besondere Herausforderung stellte

die COVID-19-Pandemie in der gesamten Vorbereitungsphase meiner Masterarbeit dar, weil sich hierdurch viele Einschränkungen bezüglich der Kontaktaufnahme und Terminfindung ergaben, wodurch häufige Absagen und Verzögerungen entstanden und Gespräche nicht ausschließlich persönlich durchgeführt werden konnten. Vor allem im Bereich der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und der Schulleitungen Gesprächspartner*innen zu gewinnen, war durch deren hohe Arbeitsbelastung in der gegebenen Krisensituation nur schwer möglich.

Um das Vertrauensverhältnis zwischen Interviewerin und den Interviewten zu stärken und eine möglichst offene Gesprächshaltung der Interviewten zu schaffen, wurde im Voraus das Forschungsvorhaben in einer E-Mail erläutert und eine Zusicherung des Datenschutzes und der Anonymität ausgesprochen. Mit einigen Interviewpartner*innen wurden aus den gleichen Gründen Vorgespräche geführt.

4.3 Datenerhebung: Leitfadeninterviews

Für die Befragung wurde ein Leitfadeninterview konzipiert. Dazu wurden die für die Problemstellung bzw. Forschungsfragen relevanten Themen nach dem SPSS-Prinzip (Sammeln (S), Prüfen (P), Sortieren (S) und Subsumieren (S)) (Helfferich 2011, 182 ff., Vogt und Werner 2014, 34) in vier Komplexe gegliedert. Die Themen des Interviews wurden deduktiv aus dem Theorieteil der vorliegenden Arbeit abgeleitet und umfassten zum Beispiel Diversitäts-, Antidiskriminierungs- und Akteur*innen-Theorien. Ebenso wurde das LADG auf Grundlage der gesetzlichen Vorgaben theoretisch erläutert. Die Themen wurden in verschiedene Blöcke aufgeteilt, wie in der Anlage nachzulesen ist.

Im ersten Block wurden in der Einleitung Fragen zum Diversitätsverständnis aus persönlicher Sicht und in Hinblick auf die eigenen menschlichen und fachbezogenen Erfahrungen im Alltag gestellt. Hier war es von Bedeutung, die verschiedenen Ausgangssituationen in Bezug auf die Begrifflichkeit der ‚Diversität‘ festzustellen, um diese mit dem historischen und wissenschaftlichen Hintergrund zu vergleichen und Unterschiede herauszuarbeiten.

Im zweiten Block wurde auf den Umgang mit Diversität im Kontext von Schule und dessen Konzepte eingegangen. An dieser Stelle lag der Fokus auf bereits bekannten vorhandenen Konzepten an Schulen in Bezug auf Diversität und Diskriminierung sowie darauf, wie diese von Expert*innen gesehen und kritisch betrachtet werden. Darüber hinaus waren auch ihre Maßnahmen nach fachlicher Einschätzung in Bezug auf die genannten Konzepte von Interesse.

Im dritten Block wurde das Thema Antidiskriminierungskonzepte an Schulen vertieft und auf mögliche wesentliche Akteur*innen in Bezug auf die Relevanz des LADG sowie hinderliche Strukturen eingegangen. Im Anschluss daran wurde im vierten Block die Schulleiter*innen-

rolle thematisiert und deren Beitrag zur Transformation von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten näher beleuchtet. Abschließend wurde den Expert*innen Raum für eigene freie Äußerungen zum Thema gegeben.

Der Interviewleitfaden diente während des Gesprächs als Orientierung (Baur und Balsius 2020, 565). Bei der Konstruktion, aber auch bei der späteren Durchführung wurde auf Redefluss und Präzisierung der Antworten geachtet. Durch offene Fragestellungen werden Expert*innen dazu angeregt, auf Grundlage ihres Erfahrungshorizonts speziell und vertiefend auf den Bereich ihres Fachwissens einzugehen. Diese Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Gesagten kann je nach Interviewpartner*in unterschiedlich verlaufen, wird jedoch nach Loose in der qualitativen Sozialforschung kritisch gesehen, da beispielweise das Stellen von Zwischenfragen den Gesprächsverlauf sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können (Loose 2016, 145).

Die Fragestellungen haben dabei einen explorativen Charakter, was wiederum die Präzisierung der Ergebnisse und des Fachwissens im Gespräch zum Ziel hat (Bähring, Hauff, Sossdorf und Thommes 2008, 4). Hierbei ist wesentlich, keine positiven oder negativen Bewertungen der Antworten rückzumelden, unverständliche Begriffe zu vermeiden und detailliertes Wissen durch provokative oder Wissensfragen zu erfragen (Bähring, Hauff, Sossdorf und Thommes ebd., 4).

Ferner wurde ein Pre-Test mit einer Person durchgeführt, die die Fragen hinsichtlich ihrer Verständlichkeit bewertete und diesbezüglich eine positive Rückmeldung gab. Aufgrund der gegebenen Verständlichkeit und Zielführung der Fragestellungen wurde von einer Dokumentation des Pre-Tests im Rahmen dieser Arbeit abgesehen.

4.4 Interviewführung

Zu Beginn der Interviews, die im Zeitrahmen von März bis August 2020 stattfanden, wurden jeweils Informationen zur Person abgefragt, etwa über den Tätigkeitsbereich und die Erfahrung mit Diversität an Schulen im Rahmen von Studium und Fortbildungen, um die Voraussetzung und den Erfahrungshorizont der befragten Expert*innen zu ermitteln.

Die Interviews wurden mit einer freundlichen Begrüßung und kurzen Einleitung zum Ablauf begonnen. Durch offenes Fragen wurde Raum für das Ausführen der eigenen Meinung und Erfahrung zu den jeweiligen Themenkomplexen geschaffen. Denn Bogner, Littig und Menz machen darauf aufmerksam, dass eine zu starke thematische Zentrierung und eine zu stark strukturierte Gesprächsführung der Offenheit und Nichtbeeinflussung entgegenlaufen kann (Bogner, Littig, Menz 2014, 3). Kritisch anzumerken ist, dass manche Interviewpartner*innen die Fragen teilweise sehr ausführlich beantworteten und viele Aspekte ihrer Erfahrungen einbrachten, was in der Auswertung eine Herausforderung war, ebenso wie das Einschränken auf

wesentliche Kategorien bzw. Themenkomplexe. Dies zeigte jedoch die Vielschichtigkeit des Themas und die Erfahrungshorizonte der jeweiligen Gesprächspartner*innen auf. Auch handelte es sich bei diesen Interviews um halbstandardisierte Interviews, in denen Frageinhalt und Reihenfolge angegeben sind (Loose 2016, 145). Als Forscherin machte ich die ersten Erfahrungen mit einer umfangreichen Datenerhebungen im Rahmen dieser Masterarbeit. Da zunächst nur methodisch-theoretische, jedoch keine praktischen Erfahrungen mit der Interviewführung vorhanden waren, entwickelte sich die Spontanität bei der Fragestellung bei jedem Interview weiter. Weil die Fragen des Interviews offen formuliert waren, wurden bei Abweichungen gelegentlich Unklarheiten durch Unterfragen konkretisiert, wie nach Helfferich beschrieben (Helfferich 2011, 35).

Da die Konzentration auf das Gesprochene hoch war, wurde auf das Anfertigen von Notizen während des Gespräches meist verzichtet. Dieser Schritt hätte rückblickend hilfreich sein können, um auf angesprochene Aspekte zurückkommen zu können. Die Interviews wurden einmal telefonisch, zweimal per Skype, einmal per Zoom, einmal per meet.jit.si und siebenmal persönlich durchgeführt. Sie dauerten zwischen ca. 30 und maximal 90 Minuten. Im Anschluss an das Gespräch wurde den Interviewten mitgeteilt, dass ihnen die Transkription des Interviews zugesendet werde, um etwaige Korrekturen vornehmen und Textstellen auf Missverständlichkeit überprüfen zu können. Diese Möglichkeit wurde von fünf der zwölf Interviewten in Anspruch genommen.

4.5 Auswertung: qualitative Inhaltsanalyse

Die Audioaufnahmen wurden mit der Software Amberscript transkribiert. Dabei wurden die für Leitfadeninterviews und computergestützte Datenanalyse typischen Regeln von Dresing und Pehl befolgt, die eine vollständige, aber geglättete, d. h. ans Schriftdeutsch angenäherte Transkription vorsehen (Dresing und Pehl 2012, 26). Aufgrund des umfangreichen Materials stellte dies eine weitere Herausforderung dar. Das präzise Auffassen der Aufnahmen war je nach Tonqualität überwiegend leicht möglich. Auch waren zwei Aufnahmen akustisch schwer zu verstehen, da die Interviews im Freien bzw. in einem Café stattfanden.

Nach der Transkription begann der Auswertungsprozess mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 64). Bei Letzterer werden Aussagen in ihrem Kontext interpretiert und die Auswertung wird regelgeleitet und kategorienorientiert mit hohem Gegenstandsbezug durchgeführt (Lascher 2010, 2). Die Auswertung wurde mit der Qualitative-Data-Analysis(QDA)-Software MAXQDA umgesetzt. Dazu wurden die Daten zunächst importiert und organisiert. Das MAXQDA-Programm machte das Forschungsmaterial bzw. die Expert*inneninterviews anschaulich und erleichterte das strukturierte Arbeiten bei der Codierung und Kategorisierung. Auch das Schreiben der Memos, die bei den späteren Analysen hilfreich waren, bot eine Unterstützung bei der späteren Thesenbildung.

Beim Codieren und erweiterten Kategorisieren wurde handschriftlich und mit dem MAXQDA-Programm gearbeitet. Es wurden, wie nach Mayring beschrieben, vorab deduktiv theoriegeleitet und leitfadengestützt inhaltlich-strukturierende Kategorien gebildet (Schreier 2014, 27). Diese Form der Codierung ist offen und kann, je nach Forscher*innenperspektive, unterschiedlich ausfallen. Sie dient einer besseren Aufteilung und Strukturierung sowie Systematisierung der Inhalte eines Textes (Kuckartz zitiert nach Berg und Milmeister 2008, 14). Alle nichtcodierten Segmente gehören zu den Restkategorien (Züll, Mohler 2001, 7 ff.). Die Kategorien werden dann in einem nächsten Schritt mit Ankerbeispielen (Musterbeispiele aus den Interviews) ergänzt.

Vorteilhaft waren bei der Nutzung des MAXQDA-Programms das Identifizieren der Textstellen, Markierungen, die tabellarische Sortierung, das übersichtliche Codieren und Sortieren sowie die Veranschaulichung der Expert*innendaten in Tabellen. Dieser Prozess wurde mehrfach ausgeführt. Dabei wurden zunächst zahlreiche Kategorien aufgrund des ausführlichen Materials thematisch reduziert und auf wesentliche Ober- und Unterkategorien beschränkt. Dieses hierarchische Codesystem wird ebenfalls von MAXQDA unterstützt (Rädiker und Kuckartz 2019, 96).

Die Auswahl der Kategorien kann sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgen, wie sowohl Kuckartz als auch Schreier und Rustemeyer (Schreier, 2014, 27) angeben. Ein Teil der Kategorien sollte jedoch ebenso am Material sichergestellt werden (Schreier ebd., 27).

In der folgenden Tabelle 3 werden die von mir gebildeten Ober- und Unterkategoriensysteme in einer Gesamtübersicht aufgelistet. Ein Exemplar einer ausführlichen Darstellung der Kategorien mit den jeweiligen Ankerbeispielen und Codierregeln ist in der Anlage der Masterarbeit in Tabelle 5 und 6 nachzulesen. Aufgrund des umfangreichen Materials sind weitere Tabellen hierzu in einer zusätzlichen Anlage als USB-Stick meiner Forschungsarbeit beigelegt.

Tabelle 3: Übersicht der Ober- und Unterkategorien aus dem Kategoriensystem I und II (Anlage)

Oberkategorien	Unterkategorien
Diversitätsverständnis der Expert*innen	- Wahrnehmung - Verständnis - fachliche Definition
Berliner Schule als diverser Raum	- Problemfelder - inklusive Schule - Curriculum - Handlungsbedarf
Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Berliner Schulen	- Leitbild Diversität und Antidiskriminierung - Herausforderungen
LADG im Kontext von Schulen – ein Transformationsprozess	- Strukturelle Herausforderung - personelle Herausforderung - finanzielle Herausforderungen - Chancen und erste Schritte der Transformation
Handlungsstrategien und -möglichkeiten von Schulleitungen	- Rolle der Schulleitung - Maßnahmen - Akteur*innen - Reformimpulse/Forderungen

Die Oberkategorien stellen wesentliche Themen dar, anhand derer die Forschungsfragen ziel führend beantwortet werden sollen. Die Unterkategorien gehen diesen Themenkomplexen differenzierter und präziser auf den Grund. Sie sind induktiv aus dem Forschungsmaterial abgeleitet.

In Tabelle 4 wird die Häufigkeit der Codes dargestellt, die in allen Dokumenten verwendet wurden. Insbesondere zum Themenkomplex Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Berliner Schulen haben sich die Expert*innen ausführlich geäußert. Darüber hinaus stellten sowohl die Kategorie Schule als diverser Raum als auch die Kategorie Handlungsstrategien und -möglichkeiten der Schulleitungen seitens der Expert*innen schulisch relevante Themenbereiche dar, wie sie es in ihren Ausführungen zum Ausdruck brachten. Zu betonen ist jedoch, dass die Häufigkeitstabelle zwar Auskunft über die Gewichtung der gewählten Kategorien der codierten Segmente gibt, sie jedoch keine repräsentative Aussage erlaubt, da es sich bei meiner Forschungsarbeit um eine qualitative und keine quantitative Inhaltsanalyse handelt. Die Ausführungen der verschiedenen Expert*innen zeigten zudem, dass auf offene Fragen teilweise unterschiedlich ausführlich und intensiv geantwortet wurde, was eine Präzisierung der Aussagekraft erschwerte.

Tabelle 4: Häufigkeit der wesentlichen Kategorien aus dem Kategoriensystem in Tabelle I und II

Codes	Häufigkeit	Prozent
Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Berliner Schulen	31	27,93 %
Schule als diverser Raum mit Auftrag	21	18,92 %
Handlungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung	20	18,02 %
Diversitätsverständnis der Expert*innen	18	16,22 %
LADG an Schulen – ein Transformationsprozess	12	10,81 %
Reformimpulse	9	8,10 %
Gesamt	111	100 %

Im kommenden Kapitel wird zum einen das Kategoriensystem, das in der vorliegenden Untersuchung erarbeitet wurde, näher erläutert, und zum anderen werden die inhaltlichen Ergebnisse präsentiert.

5 Empirie

5.1 Chancen und Hürden zur Umsetzung des Landesdiskriminierungsgesetzes (LADG) in Anbetracht der bestehenden Problemlage

Anhand der Interviews konnte ich unterschiedliche Entscheider*innen in ihrer Expertise, wie bereits in Kapitel 4 zur Methodik dargelegt, befragen. Ihre Meinungen zu meinen und Sichtweisen auf meine Fragestellungen stellten das Forschungsmaterial dar. Im empirischen Teil meiner Arbeit werde ich zunächst anhand meines Kategoriensystems die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit vorstellen, sie in der Diskussion interpretieren und daraus Schlussfolgerungen für die praktische Umsetzung an Berliner Schulen ziehen.

In der nachfolgenden Beschreibung der Kategorien beziehe ich mich auf die Kategoriensysteme I und II (Anlage). Hierbei gehe ich hauptsächlich induktiv vor und nehme Bezug auf die Aussagen der Expert*innen, ergänze sie teilweise deduktiv und gehe strukturiert und schrittweise auf unterschiedlichen Ebenen auf Chancen und Hürden zur Umsetzung des LADG ein. Schließlich ergänze ich diese mit meinen Analysen aus der Forschungsperspektive.

5.1.1 Oberkategorie: Diversitätsverständnis der Expert*innen

Zu Beginn wird das ‚Diversitätsverständnis der Expert*innen‘ als Oberkategorie betrachtet, da es aus meiner Sicht von Bedeutung ist, inwieweit sich das allgemeine Verständnis von Expert*innen von dem von mir zu Beginn dargelegten theoretischen Verständnis der Wissenschaft unterscheidet. Es gilt zu klären, ob es hinsichtlich des Grundverständnisses von Begrifflichkeiten und Definitionen Überschneidungen oder Differenzen gibt. In einem nächsten Schritt teile ich diese Oberkategorie in drei verschiedene Unterkategorien, um eine Differenzierung der Perspektiven auf diese Begrifflichkeit vorzunehmen.

Des Weiteren wird zunächst mit der Perspektive der Schülerschaft und ihrem Verständnis von Diversität begonnen, da im schulischen Alltag diese Akteur*innengruppe am stärksten von der Umsetzung des LADG und dem Umgang mit Diversität an Schulen betroffen ist.

Diversität bedeutet nach dem Verständnis der Landeschülervertretung:

„die Vielfältigkeit, viele Kulturen, viele, viele unterschiedliche Sachen an der Schule, die auch den Schulalltag prägen. Bezogen auf Schule, aber allgemein verschiedene Kulturen, verschiedene Menschen, verschiedene Charaktere, verschiedene Herangehensweisen und einfach nicht etwas Monotones, was alles gleich ist.“ (Landeschülerausschuss Berlin, Position 2)

Demnach wird Diversität als Vielfältigkeit der Kulturen, Menschen, Charaktere und sogar Herangehensweisen, d. h. aktiven Handelns, gesehen. Die Elternvertretung konkretisierte diese Vielfalt weiter:

„Ich würde mich tatsächlich so die Vielfältigkeitsaspekt in der Definition nähern. Das heißt tatsächlich, man kann aus unterschiedlichen Richtungen rangehen. Was Religion betrifft, was sexuelle Orientierung betrifft, geschlechtliche Orientierung, Religion, alles. Das sind tatsächlich die, die würde ich sagen. Das ist die grobe Definition für mich, so wie ich das sehe.“ (Landeselternausschuss/Berlin, Pos. 8)

Konkrete Merkmale wie Religion, sexuelle und geschlechtliche Orientierung und alles, was einen Menschen ausmacht, werden aus der Perspektive dieser Akteur*innen unter Diversität verstanden.

„Diversität verstehe ich als Gleichbehandlung aller Menschen in vielfältigster Hinsicht, also in Bezug auf Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung, die möglicherweise vorhanden ist, auf sexuelle Ausrichtung bezogen. Und das umfasst eigentlich alle Bereiche, auch das Alter in gewisser Weise.“ (Gymnasialschulleitung/Berlin, Pos. 6)

Auf diese Weise definiert ein Gymnasialschulleiter in Berlin Diversität und erweitert die Definition mit weiteren Merkmalen. Vor allem ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Frage der Gleichbehandlung aller Menschen in ‚vielfältiger Hinsicht‘ bei seiner Definition eine besondere Rolle spielt. Sowohl das Geschlecht, die Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung und sexuelle Ausrichtung als auch das Alter werden hierbei berücksichtigt. Es geht demnach nicht nur um Andersartigkeit, sondern um den Anspruch der Gleichbehandlung aufgrund unterschiedlicher Merkmale und Differenzen.

Ein Vertreter der Schulaufsicht in Berlin schließt aus, dass jeder Mensch dem anderen in seiner körperlichen und Haltung gleich ist:

„[...] und wenn man eigentlich überlegt, dass man streiten muss, ob man so etwas braucht oder nicht, ist es schon absurd, weil ja eigentlich jeder Mensch als Individuum divers zu seinen nächsten Menschen neben einem ist, und deshalb ist es sehr interessant, sich darüber Gedanken zu machen (lacht), und auch die Debatten, die drumherum geführt werden, sind ja manchmal fast schon bisschen absurd.“ (Schulaufsicht/Berlin, Pos. 4)

Jedes Individuum wird bei dieser Definition als divers verstanden. Die Debatten um das Anderssein werden als kritisch empfunden und als befremdlich wahrgenommen. Ein juristischer Fachreferent der Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung versteht Diversität hingegen als Ressource:

„Für mich ganz persönlich ist das die Wertschätzung von Vielfalt, Wertschätzung einer Kultur der Vielfalt, die man als Ressource begreift.“ (Juristischer Referent des Ministeriums für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung, Pos. 6)

Die Projektleiterin der unabhängigen Antidiskriminierungsberatungsstelle in Berlin sieht in der Wertschätzung des Anderen eine eindeutige Schnittstelle mit der Diversitätsbegriffsdefinition und Inklusion (Pos. 18). Aus ihrer durchgängigen Erfahrung mit Pädagog*innen an der Universität sowie im Rahmen von Fortbildungen und der Arbeit an Schulen wird Inklusion, wie die Projektleitung der unabhängigen Antidiskriminierungsstelle dies feststellt (Pos. 74), nur in Zusammenhang mit körperlicher Behinderung berücksichtigt. Ihrer Einschätzung nach sind die Wertschätzung der Kompetenzen, die Stärken der Verschiedenheit, die Teilhabe und Chancengleichheit im Kontext des Diversitätsverständnisses wie auch Inklusion als wesentliche Zielsetzung definiert, werden aber im Bildungskontext noch zu wenig berücksichtigt (Pos. 74).

An dieser Stelle ist kritisch zu hinterfragen, was Berliner Schulen tatsächlich tun, um diese wertschätzende Haltung der Diversität an ihren Institutionen umzusetzen. Welche Gruppen sprechen sie dabei an und welche lassen sie außen vor? Und welche konkreten Schritte können Bildungsverwaltungen unternehmen, um Schulen dabei zu unterstützen? Denn gesetzlich wird die Einbettung der Wertschätzungskultur im LADG in Abschnitt 4 § 11, Absatz 1 unter „Diversity – Förderung einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt“ unmissverständlich gestützt:

„Die Verhinderung und Beseitigung jeder Form von Diskriminierung und die Förderung einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt sind als durchgängiges Leitprinzip bei allen Maßnahmen der öffentlichen Stellen zu berücksichtigen.“

Die diversen Verständnisse der Expert*innen verdeutlichen, wie der Erfahrungs- und der Wissenshorizont nicht nur das Diversitätsverständnis prägen, sondern ebenso die Wahrnehmung. Daher haben sich aus den vertieften Gesprächen und Expert*innenbefragungen drei Unterkategorien im Bereich des Diversitätsverständnisses herauskristallisiert, die nachfolgend erläutert werden.

5.1.1.1 Unterkategorie: Wahrnehmung

Der Alltag an Schulen ist durch Schüler-Lehrer-Interaktionen geprägt. Diese werden von den jeweiligen Akteur*innen auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen und prägen die schulische Situation. Was bewirkt die Wahrnehmung von Diversität in der Schule? Geht es allein um die Unterscheidungsmerkmale? Der Landesschülervertreter Berlins nimmt Diversität wie folgt wahr: „Diversität ist eine sehr, sehr wichtige Sache für unsere Gesellschaft“ (Pos. 8).

Aus der Perspektive der Landeschülervertretung führen der demografische Wandel, Flucht oder andere Einwanderungsgründe dazu, dass die Gesellschaft diverser wird. Eine Homogenität existiert in ihrer Wahrnehmung in der Schule grundsätzlich nicht. Diversität äußert sich in der Haltung von Menschen. Sie wird nicht als etwas Spannendes empfunden. Integration in die sowie Zugänge zur und Teilhabe an der Gesellschaft zu schaffen, ist an Schulen und in den Jugendparlamenten von besonderer Bedeutung. Diese Wahrnehmung erfolgt aus dem politischen Engagement und alltäglichen Erfahrungen der Schülervertretung des Landes.

Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass Diversität von jedem Menschen und auf verschiedensten Ebenen unterschiedlich wahrgenommen wird. Auch die Wahrnehmung, wie die tatsächliche Situation ist und welche Auswirkungen der gesellschaftliche Wandel in Berlin hat, kann je nach Erfahrungshorizont auseinandergehen (Schülervertretung, Pos. 7–8.) Hierzu werden nachfolgend drei unterschiedliche Positionen der Expert*innen verglichen.

Auf der einen Seite nimmt die ostgeprägte Grundschulleitung den Mauerfall trotz daraus resultierender schmerzlicher Ausgrenzungserfahrungen als ein positives Lebensereignis wahr, auf der anderen Seite empfindet die westgeprägte Gymnasialschulleitung die gesellschaftlichen Diversitätserfahrungen als normal und eine Bereicherung (Grundschulleiter/Berlin, Pos. 18–22), wobei er jedoch in manchen der vielfältigen oder ungewohnten Erscheinungen eine Art Provokation (ebd., Pos. 10) sieht.

Der Geschäftsführer des Migrationsrates sieht die vorhandene diverse gesellschaftliche Realität in den staatlichen Institutionen als nicht gegeben. In seiner Wahrnehmung kommen beispielsweise deutsche Roma und Juden, schwarze Deutsche und Sorben sowie ethnische, kulturelle oder religiöse Minderheitengruppen in staatlichen Institutionen nicht vor (Geschäftsführer des Migrationsrats/Berlin, Pos. 4).

Diese drei Positionen machen deutlich, dass je nach situativer Erfahrung mit Diversität der Umgang mit Vielfalt unterschiedlich wahrgenommen werden kann. Eine ostdeutsche Grundschulleitung mit einer Sozialisation vor und nach dem Mauerfall nimmt dies anders wahr als ein westdeutscher Gymnasialschulleiter, der hauptsächlich im Westen Deutschlands gelebt und gearbeitet hat, oder ein Deutscher mit Migrationsgeschichte, wie der Geschäftsführer des Migrationsrats.

Demnach kann angenommen werden, dass Wahrnehmung an persönliche Erfahrungen und Betroffenheit sowie persönliches Wissen geknüpft ist. Die Art und Weise der Wahrnehmung und Offenheit, zum Beispiel der Lehrkraft, ist ebenso entscheidend, wie mit Diversität, zum Beispiel an Schulen, umgegangen wird, so der Vorsitzende des Landeselternausschusses (Pos. 17)

5.1.1.2 Unterkategorie: Verständnis

Wenn von einem Verständnis von Diversität gesprochen wird, dann bedeutet dies nicht, dass dieser Begriff tatsächlich sachgemäß definiert werden kann. Denn wie eingangs dargelegt, kann das Diversitätsverständnis aus unterschiedlichen Expert*innenperspektiven durch ihre Wahrnehmung unterschiedlich sein und reflektiert werden. Um jedoch im schulischen Kontext ein Verständnis dafür zu schaffen, wie Diversitäts- und Antidiskriminierungsansätze zu schaffen sind, bedarf es konkreter Informationen und Aufklärung. Wie unterschiedlich dieses Verständnis seitens der Expert*innen durch ihre Wahrnehmung geprägt ist, zeigen die folgenden Analysen der getroffenen Aussagen.

Während aus der Schüler*innenperspektive Diversität mit Wissenszuwachs aufgrund des Lernens durch andere Kulturen, Religionen, Sprachen und sonstige Unterschiede und Gemeinsamkeiten erfolgt und der einzige Nachteil darin besteht, „aus seiner Komfortzone“ (Pos. 23) herauszutreten, wird aus Sicht der Landeselternvertretung (Pos. 16) das Diversitätsverständnis dadurch erkennbar, dass ein konkretes Vorgehen der Schule in den Blick genommen und hinterfragt wird – in diesem Zusammenhang zum Beispiel die Interaktion der Schülerschaft untereinander, wie sie mit Diversitäts- und Diskriminierungsformen konkret umgeht und was dabei gelernt wird, vor allem aber auch, wie mit diskriminierenden und Ausgrenzungssituationen auf Grundlage unterschiedlicher Merkmale seitens der Institution Schule umgegangen wird.

Damit in der Schule Diskriminierung in der Schülerschaft nicht praktiziert bzw. dies vor allem weder von Lehrkräften noch Dienstkräften in Leitungspositionen ausgeübt wird, verdeutlicht dies das LADG im Abschnitt 4, § 11, Absatz 4:

„Der Erwerb von und die Weiterbildung in Diversity-Kompetenz einschließlich der antidiskriminierungsrechtlichen Grundlagen sollen für alle Dienstkräfte insbesondere durch Fortbildungsangebote und Qualifizierungsmaßnahmen sichergestellt werden. Für die Dienstkräfte mit Vorgesetzten- und Leitungsfunktion ist die Teilnahme an den Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen verpflichtend. Die Diversity-Kompetenz soll bei der Beurteilung der Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung der Dienstkräfte berücksichtigt werden.“

Mit dem Inkrafttreten des LADG ist eine gesetzliche Verpflichtung der Diversity-Kompetenz vor allem für Schulleitungen und Verwaltungspersonal in Leitungspositionen wie die Schulaufsicht demnach unumgänglich, und die Beurteilung, Eignung, Befähigung und fachlichen Leistungen der Dienstkräfte sind in ihren Diversitätskompetenzen einzuhalten. Dies ist ein klares Signal, sich mit dem Diversitätsverständnis und der Sensibilisierung der Dienstkräfte, d. h. des pädagogischen Personals und ihrer Leitungen etc., durch die gesetzliche Grundlage auseinanderzusetzen.

5.1.1.3 Unterkategorie: Fachliche Definition

In der vorherigen Kategorie wurde deutlich, dass je intensiver die Expert*innen sich mit der praktischen schulischen Auseinandersetzung um die Thematik Diversität und Diskriminierung befasst haben, umso konkreter Verständnisse und Definitionen formuliert wurden. Ebenso ist festzustellen, dass sich persönliche Betroffenheit durch mittel- und unmittelbare Diversitäts- und Diskriminierungserfahrungen auf ihre Wahrnehmung von, ihre Sicht auf und ihren Umgang mit Diversität und Diskriminierung auswirken und sich somit ein besonderes Bewusstsein und eine besondere Sensibilität für das Thema entwickeln können:

„Ich glaube, diese Sensibilität zu haben oder dieses Bewusstsein dafür, das ist eine der großen Herausforderungen, die man im beruflichen Kontext [...] zumindest haben sollte [...]“ (Schulaufsicht/Berlin, Pos. 6–7)

Überdies wird deutlich, dass die Frage nach dem Bewusstsein, der Sensibilität sowie einem sachgemäßen und fachlichen Verständnis von Diversität und Antidiskriminierung nicht nur auf der pädagogischen Ebene eine entscheidende Rolle spielt. Wie von der Schulverwaltung beschrieben, werden Diversitätskompetenzen wie Bewusstsein und Sensibilität als herausfordernd angesehen.

5.1.2 Oberkategorie: Berliner Schule als diverser Raum mit Auftrag

Diversität sei an Grundschulen in besonderem Maße präsent, während sie an weiterführenden Schulen nicht überall in Erscheinung trete, so der Geschäftsführer des Migrationsrates (Pos. 18). Inwieweit die Bildungsstatistik die Vielfaltsmerkmale der Schülerschaft an Berliner Schulen und des pädagogischen Personals widerspiegelt, wurde im Theorieteil (siehe Kapitel 3.1) bereits thematisiert und wird im Diskussionsteil aus meiner Perspektive reflektiert. Wie die Expert*innen die Berliner Schulsituation im Kontext der Diversität sehen und bewerten, wird in den nächsten Unterkategorien zusammengefasst beleuchtet.

Laut dem Juristischen Fachreferenten des Ministeriums für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung hat die Diversität des Lehrpersonals eine Vorbildfunktion im Umgang mit wertschätzender Diversität gegenüber den Schüler*innen, die die Fähigkeit eines Perspektivwechsels voraussetzt (Pos. 12). Das geballte Aufeinandertreffen der Schülerschaft mit verschiedenen kulturellen Hintergründen prägt die Diversitätserfahrungen der Berliner Schülerschaft. Toleranz werde in diesem Zusammenhang dann erlebbar gemacht, wenn eine Verknüpfung der unterschiedlichen Kulturen in der Schule stattfindet, so der Vertreter des Vorstandes des Landeschülerausschusses (Pos. 17). Seiner Einschätzung nach sollte Folgendes unterschieden werden:

„Also in der Schule muss man auch unterscheiden zwischen erlebbar und greifbar und visuell auch anschaulich. Das heißt, man hat Diversität im Unterricht, bei der Gestaltung des Unterrichts mit ganz anderen Methoden und mit der Methodik, dass man auch verschiedene Schülerinnen und Schüler oder Diversitäten auch beteiligen lässt am Schulunterricht. Das ist ein Aspekt.“ (Pos. 11)

Der Unterricht und dessen methodische Gestaltung sind ein wichtiges Mittel und eine Chance, Diversität zu vermitteln und dabei die Schülerschaft miteinzubeziehen. Die Schüler*innen können so Diversität untereinander erfahren und auf Grundlage ihrer eigenen Erlebnisse stärker interagieren und miteinander kooperieren. Obwohl in der Realität der Schülerschaft Diversität präsent ist, erlebt die Landeschülervertretung, dass an Schulen Diversität nicht ausreichend ausgelebt wird und es sogar zu konkreten Diskriminierungs- (Pos. 13) und auch zu an Rassismus angrenzenden Erfahrungen kommt. Lehrer*innen haben aus Sicht des Landeschülerausschusses häufig wenig Bezug zu Vielfalt:

*„Ich würde vielleicht noch hinzufügen, dass manche Lehrer sich mit dieser Diversität gar nicht anfreunden; die geben dann eher noch gehässige Kommentare gegenüber manchen Schülern oder man merkt eine Benachteiligung gegenüber südländischem Schüler*innen. Vielleicht noch so was. Also, es kommt sehr auf die Lehrer darauf an, aber es sind sehr wenige Lehrer und oft kommt dann von der Schülerseite her so ein kleiner Protest oder irgendwie wird es bei der Schulleitung gemeldet. Aber es gibt noch Lehrer, die sehr nah an der Grenze zu Rassismus sind, würde ich schon fast sagen, ja.“ (Landeschülerausschuss/Berlin, Pos. 15)*

Diese Erfahrung der Schülerschaft als stark betroffener Akteur*innengruppe führt zu der Beobachtung, dass das Lehrpersonal Schulen als diversen Raum mit einem pädagogischen Auftrag nicht immer ernst genug nimmt. Auch der Lehrauftrag wird in der Praxis noch nicht ausreichend im Sinne eines demokratischen und antidiskriminierenden Handelns erfüllt. Schule hat als diverser Raum den Auftrag, eine wertschätzende, anerkennende und gerechte Haltung zu vertreten. Mit diskriminierenden Äußerungen oder rassistischen Tendenzen im Kollegium wird sie ihrem demokratischen Auftrag nicht gerecht.

Das LADG stellt in Abschnitt 4, § 11, Absatz 4 (Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 76, 2020) klar fest, dass sowohl die Schulverwaltung als auch die Schulleitung in besonderer Pflicht steht, Lehrer*innen in diesem Bereich zu professionalisieren, auszubilden und auf ihre Aufgaben im Rahmen von Fortbildungen vorzubereiten sowie unterstützende schulische Maßnahmen oder Konzepte anzubieten. Bei diskriminierenden Vorfällen, die von der Schulbehörde ausgehen, können sich die betroffenen Schüler*innen durch Inkrafttreten des LADG an Ombudsstellen wenden, falls schulintern keine Lösung hinsichtlich der Diskriminierung erzielt wird. Hierfür ist eine gesetzliche Grundlage im LADG in Abschnitt 5 § 14, Absatz 2 geschaffen worden (Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 76, 2020).

In den Expert*innengesprächen bin ich weiter auf die Suche nach Problemfeldern gegangen, um herauszufinden, welche Anhaltspunkte im Schulwesen problematisch für den sachgerechten und professionellen Umgang mit wertschätzender Diversitäts- und antidiskriminierender Schulentwicklung sein können. Aus diesem Spurengang sind die nächsten Unterkategorien entstanden.

5.1.2.1 Unterkategorie: Problemfelder

Die Interviews haben ergeben, dass die Problemfelder an Berliner Schulen vielschichtig und komplex sind und einer genaueren Analyse bedürfen. Aufgrund des umfangreichen Materials beschränke ich mich in den folgenden Kategorien auf einige wenige, jedoch wesentliche Problemfelder, die aus der Expert*innenperspektive in besonderem Maße als solche eingeschätzt wurden.

Selektive strukturelle Bedingungen führen zu Diskriminierung

Ein selektives System am Beispiel der Leistungsbewertung durch Notenvergabe, das einen Teil des festgefahrenen Bildungssystems darstellt, berücksichtigt nur unzureichend die verschiedenen Vielfaltsdimensionen, wie beispielsweise die sozioökonomische Herkunft, physische und psychische Fähigkeiten etc., und führt zu Benachteiligungen und Ungleichheiten. Dabei werde Wesentliches außer Acht gelassen, wie zum Beispiel das Lernen und der Kompetenzerwerb, so die Schulaufsicht in Berlin Neukölln (Pos. 66). Weiter ist die Schulaufsicht Neukölln der Meinung, dass Krisensituationen, wie die momentane Pandemie, Beschleuniger für Benachteiligungen seien, jedoch auch als Chance genutzt werden könnten, um Ungleichheiten stärker zu thematisieren, zu reflektieren, auszuwerten und Neues zu kreieren (Pos. 66).

Zunehmende Diskriminierungsvorwürfe und mangelndes Diversitätsverständnis an Berliner Schulen

Die Schulaufsicht Berlin (Pos. 12) stellte zunehmende Diskriminierungsvorwürfe und mangelndes Diversitätsverständnis an Schulen als weiteres Problemfeld fest: Ihr zufolge bewirken ein uneindeutiges Verständnis von Diversität, festgefahrene Strukturen, die ein geschlossenes Weltbild seitens des Lehrpersonals fördern, sowie überholte Vorstellungen von interkultureller schulischer Arbeit, über die nicht reflektiert werde, viele Diskriminierungsvorwürfe an Schulen.

Ebenso stelle sich bereits die Sichtbarkeit von Diversität als Problem heraus, da es nicht möglich sei, jedem alles recht zu machen, wie es eine Gymnasialschulleitung in Berlin beschrieb:

„Ja, es gibt Grenzen, die die in konkreten Fällen vielleicht sichtbar werden. Nehmen wir mal zum Beispiel das Thema Toiletten, Sanitärräume, also inwiefern muss das Sanitärkonzept einer Schule umgestellt werden, wenn es nicht nur Toiletten für Mädchen und Jungs gibt, sondern auch noch die dritte Möglichkeit? Ist das sozusagen ein forderbarer Grundsatz von Diversität, dass jedem sozusagen alles gerecht gemacht werden muss? Oder ist es zumutbar, diesbezüglich alles so zu lassen, wie es ist? Das sind Diskussionsprozesse, die wir auch hier schon geführt haben, auch konkret mit Beteiligung von Schülerinnen und Schülern.“ (Gymnasialleitung/Berlin, Pos. 36)

Auch wenn die konkrete Auseinandersetzung mit Vielfalt in einem regen Austausch mit der Schülerschaft ausgehandelt wurde und die Schulleitung die besondere Bedeutung des Themas für die betroffenen Schüler*innen erkannt hat, werden weiterhin schulische Entscheidungen entgegen der Schüler*innenmeinung gefällt, und es wird sichtbare Diversität zum Beispiel von der Schulleitung eingegrenzt (Gymnasialleitung/Berlin, Pos. 36). Es gibt häufig Doppelstandards in der Wahrnehmung sowie im Umgang mit Dominanzkulturen und der Mehrheit bzw. der Dominanzkultur mit Minderheiten an Schulen und im Schulwesen im Allgemeinen. Dies wird im folgenden Zitat der Projektleiterin der unabhängigen Antidiskriminierungsberatungsstelle in Berlin zum Umgang insbesondere mit Religion und Vielfalt deutlich:

„Das ist das, wo ja auch die anderen reinintegriert werden müssen, und als Teil unserer Kultur und weniger als ein Teil von Vielfalt, von Religion. Woher kommt es aber, dass hier auch manchmal beide Abwehrmechanismen wirken, sozusagen ‚Wir wollen in der Schule nicht mit dieser Vielfalt umgehen. Das kann nicht sein, dass hier-‘ – jetzt ganz banales Beispiel: Welche Feste werden gefeiert? Kinder, die würden es doch nicht mal so sehr als christlich oder als religiös betrachten.“ (Projektleitung, unabhängige Antidiskriminierungsstelle/Berlin, Pos. 118)

Die Wahrnehmung vieler Lehrkräfte bezüglich des Umgangs mit der Dominanzkultur ist mittlerweile etabliert und wird kaum hinterfragt. Ein christliches Fest, das sich religiös begründen lässt und als kulturelles Fest aller gefeiert wird, ist die Norm an Berliner Schulen, so die Erfahrung der Projektleitung der unabhängigen Diskriminierungsstelle.

Die Wirkung, die ein solches Vorgehen in der Regel erzielt, sind an dieser Stelle die Ausklammerung, Ablehnung und mangelnde Wertschätzung der vielfältigen Kulturen, wie der Schilderung der Projektleitung der Antidiskriminierungsstelle in Berlin zu entnehmen ist.

Das Berliner Neutralitätsgesetz und die Deklaration der Schule als neutraler Ort

Das Berliner Neutralitätsgesetz und die Deklaration der Schule als neutraler Ort sind ein weiteres Problemfeld, da auch die schulgesetzlichen Rahmen missverständlich von Lehrkräften und Schulleitungen im Umgang mit der Schülerschaft kommuniziert und umgesetzt werden, wie zum Beispiel im Fall des Neutralitätsgesetzes (Gesetz zu Artikel 29 der Verfassung

von Berlin 2005). Hierbei wird gelebten religiösen Identitäten in der Schule ablehnend begegnet. Das Framing (selektive Sichtweise) (Matthes 2014, 9) der Religionen der Minderheiten durch die Schule wird häufig nicht als Diskriminierung wahrgenommen, wie die Projektleitung der unabhängigen Antidiskriminierungsstelle einschätzte:

„Aber wir haben auch noch das Phänomen, dass bei Diskriminierung, die sich auf Religion bezieht, und hier vor allen Dingen Islamfeindlichkeit, dass das gar nicht in dem Kontext von Rassismus und Diskriminierung wahrgenommen wird, auch nicht von den betroffenen Familien und den Eltern selbst. Durch dieses Framing – Neutralitätsgesetz, die Schule ist neutral – wird das überhaupt nicht in dem Kontext ‚Das hat auch etwas mit Diversität und Nichtdiskriminierung zu tun‘ gesehen. Die religiöse Diversität ist Teil von Inklusion und Diversität. Das wird nicht zusammengedacht. Wenn das gar nichts damit zu tun hat, was dann bei Themen wie Hautfarbe und Sprache schon eher klar ist, dass das zumindest damit zu tun hat, wenn es um interkulturelle Schulentwicklung zum Beispiel geht.“ (Pos. 16)

Da an Schulen Inklusion nicht als ganzheitliches Konzept von Einbettung und Wertschätzung aller Diversitätsdimensionen in Betracht gezogen wird, wird an dieser Stelle auf die nächste Kategorie Inklusion eingegangen und ein gesetzlicher Bezug zum LADG hergestellt.

5.1.2.2 Unterkategorie: Inklusive Schule

Inklusive und diversitätsbezogene Schulen brauchen Raum, um sich entfalten und entwickeln zu können. Dieser schulische Prozess kann Lösungen für die erwähnten Problemfelder bieten. Den Raum hierfür zu schaffen, liege in den Händen der Schulleitungen, die hierbei eine Schlüsselrolle spielen, so die Projektleitung der Antidiskriminierungsstelle (Pos. 6).

Laut dem Gymnasialschulleiter besteht die Aufgabe der Schule darin, Ausgrenzung entgegenzuwirken (Pos. 36). Der Geschäftsführer des Migrationsrates in Berlin sieht den Umgang mit diversen Gruppen an Schulen und die Schaffung einer „Deutschgarantie“ (Pos. 57) in hohem Maße kritisch und bewertet dies als ein Exkludieren, eine bewusste Segregation und als weniger inklusiv. Schüler*innen der Willkommensklassen werden teilweise in separaten Gebäuden unterrichtet und zudem zu unterschiedlichen Zeiten zur ihren Schulhofpausen herausgelassen, damit keine Begegnung stattfindet. Auch das ‚inoffizielle Segregieren‘ und die Einteilung in verschiedene Lerngruppen, in denen meist die deutschen Kinder mit guten Deutschkenntnissen sind, und andere Klassen, die weniger gut Deutsch sprechende Kinder enthalten, sind dem Geschäftsführer des Migrationsrates Berlin zufolge ein Problem (Geschäftsführer des Migrationsrat/Berlin, Pos. 57).

Benachteiligung, Diskriminierung und Ausgrenzung stellen eine schulische Realität in Berlin dar, worauf im LADG in Artikel 1, Abschnitt 1, § 1 und § 2 Bezug genommen wird.

5.1.2.3 Curriculum

Die Projektleiterin der unabhängigen Antidiskriminierungsberatungsstelle konstatierte, dass das Verständnis des Curriculums des Schulgesetzes bezüglich Inklusion Schnittstellen mit dem Diversitätskonzept aufweist (Pos. 94).

Aus der Perspektive des Landesschülerausschusses stellen sich folgende curricular relevante Fragen (Pos. 11): Worin resultieren Gemeinsamkeiten im Alltag aus Diversität? Und wie können die verschiedenen Kulturen verbindende Elemente finden und diese zusammenführen? Wie können die verschiedenen Religionen zusammengeführt werden? Werden diese Fragen im Curriculum für Berlin-Brandenburg berücksichtigt? Werden Gemeinsamkeiten der Kulturen und Religionen tatsächlich zum Gegenstand des Unterrichts gemacht? Und wird dabei versucht, einen sozialen Zusammenhalt auf der Basis von Gemeinsamkeiten dieser Hintergründe zu erreichen?

Erlebbarkeit der Kulturen und Personen kann beispielsweise durch einen greifbaren Austausch, zum Beispiel in Form einer Schnitzeljagd über Kulturen und Personen, bei der die Schüler*innen mehr über die anderen lernen, oder das Einladen von Expert*innen der anderen Religionen in die Schule, umgesetzt werden (ebd. Pos. 34). Von Relevanz ist weniger das theoretisch aufbereitete Material, sondern vielmehr der praktische, spielerische, kommunikative, begegnungsorientierte Umgang mit Diversität, der die Schüler*innen anzieht und ein authentisches Lernen ermöglicht.

Warum es notwendig ist, zu handeln und Schule als diversen Raum mit Auftrag zu verstehen und in der Praxis zu etablieren, wird in der nächsten Unterkategorie behandelt.

5.1.2.4 Handlungsbedarf

Rechtsextremistische, rassistische und menschenverachtende Tendenzen in pädagogischen Institutionen

Rechtsextremistischen, rassistischen und menschenverachtenden Tendenzen in einem frühen Alter von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen ist nach Gomolla, Kollender, Riegel und Scharathow entgegenzuwirken (2019, 2). Die Notwendigkeit eines konkreten politischen Handelns ist auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Schilderung des gesellschaftlichen Ist-Zustands deutlich geworden. Umso wichtiger ist es, hierfür eine gesetzliche Grundlage zu schaffen, was eine konkrete Handlungsstrategie zur Folge haben kann, um den steigenden rechtsextremistischen und extremistischen Tendenzen im Allgemeinen und vor allem im gesamten Schulapparat besser entgegenzuwirken.

Strukturelle diversitäts- und antidiskriminierend-orientierte Bildung auf allen Ebenen

Es sind verschiedene Bereiche, die im Schulwesen eine entscheidende Rolle spielen und in denen aus Sicht des Geschäftsführers des Migrationsrates weiterhin Handlungsbedarf besteht. Beispiele für diese Bereiche sind die Art der Ausbildung der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals, die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die Umsetzung der Curricula, die Umsetzung in die Unterrichtspraxis und die Lehrmittel sowie die Art und Weise, nach welchen Kriterien Letztere ausgewählt werden. Diesbezüglich finden an Fortbildungsinstituten für Lehrkräfte Evaluationen und Interventionen statt (Geschäftsführer des Migrationsrats/Berlin, Position 83). Auch in Hinblick auf ein diversitäts- und antidiskriminierungsorientiertes Konzept können in Rahmen von Fortbildungen Schulen sich selbst überprüfen, um für sich eine solide Basis zu schaffen, die LADG-konform ist.

Schulleitungsverhalten und fehlendes Bewusstsein für die Notwendigkeit von Diversitäts- und antidiskriminierenden Kompetenzen des Schulpersonals

Aus Sicht der Projektleitung der unabhängigen Diskriminierungsstelle zeigen Schulleitungen mangelnde Wertschätzung und Gesprächsbereitschaft gegenüber Eltern und nehmen aus Erfahrung eine häufige Benachteiligung von bestimmten Gruppen vor (Pos. 110). Die Erfahrung, dass bei Schulleitungen ein Bewusstsein für die Problematik fehlt, bestätigte auch die Schulaufsicht (Pos. 28).

An dieser Schlüsselstelle der Schule sei es von zentraler Bedeutung, Schulleitungen und Schulleiterteams zu engagieren, die aufgeschlossen, flexibel, geduldig sowie fachlich gut ausgebildet sind und vor allem über besondere Diversitäts-, Antidiskriminierungs- und Kommunikationskompetenz verfügen, so die Schulaufsicht (Pos. 31).

5.1.3 Oberkategorie: Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Berliner Schulen

Nachdem im vorigen Kapitel die Problem- und Handlungsfelder im Umgang mit Diversität an Berliner Schulen dargelegt wurden, beziehe ich mich nun auf die Kategorie der Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Berliner Schulen, da aus meiner Sicht aus einem solchen Konzept eine wesentliche Schlussfolgerung aus den genannten Problemfeldern zu ziehen wäre. Aus den Expert*innenbefragungen ist deutlich geworden, dass es hierzu keinerlei konkrete ganzheitliche oder gar fertige Konzepte an öffentlichen Berliner Schulen gibt, jedoch durchaus einzelne Projekte durchgeführt werden, um präventiv gegen Rassismus und Menschenfeindlichkeit vorzugehen (Landesschülervertretung/Berlin, Pos. 29). Der Gymnasialschulleiter bestätigte zwar den Eindruck der Schülervertretung, dass es bisher kein „stimmiges, gemeinsam erstelltes Konzept“ (Pos. 40) an seiner Schule gebe, sieht jedoch für ein

Gesamtkonzept keine zwingende Notwendigkeit, da es viele andere Angebote auf der Handlungsebene gebe:

„Solange die Konflikte, die wir diesbezüglich haben, gut gelöst werden können auf der Handlungsgrundlage, die die Schule hat, mit Buddys, Beratungsteam, Schulleitung und unserer Schulordnung. Ich habe bisher den Eindruck, dass das möglich ist.“
(Gymnasialschulleiter/Berlin, Pos. 38)

Kritisch zu hinterfragen ist, wie dies die Akteur*innen sowie die Schüler*innen- und Elternschaft sehen. Stellen Buddys, Beratungsteams, Schulordnung etc. ausreichende und geeignete Tools dar? Oder sollte das Diversitäts- und Antidiskriminierungsverständnis aller schulischen Akteur*innen auf allen organisatorischen Ebenen in die Tat umgesetzt werden? Auf diese Frage wird im Rahmen der nächsten Unterkategorie näher eingegangen.

5.1.3.1 Unterkategorie: Leitbild Diversitäts- und Antidiskriminierung

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde auf die Theorie von Diversität und Antidiskriminierung (siehe Kapitel 2.1.1 und 2.1.2) näher eingegangen. Es kann schlussfolgernd festgehalten werden, dass Diversität nicht unabhängig von Diskriminierung betrachtet werden kann; denn auf Basis schulpraktischer Erfahrungen kann eindeutig gesagt werden, dass überall dort, wo Vielfalt im Austausch und in der Interaktion stattfindet, Diskriminierung bewusst oder unbewusst entstehen kann. Mit dieser Intention ist diese Unterkategorie im Rahmen meiner Forschungsarbeit entstanden, da der Ansatz des Leitbilds und dessen Bedeutung seitens der Expert*innen hervorgehoben wurden.

Schulprogramme, in deren Leitbild die Idee von Vielfalt und Antidiskriminierung existiere, führten zu einer Intervention im Falle von Diskriminierung, so der Referent für Antidiskriminierung/Diversity der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin (Pos. 105). Dies bedeutet, dass eine Implementierung eines solchen Leitbilds ins Schulprogramm ein erster und wichtiger Schritt sein kann, wie es auch von der Projektleitung der unabhängigen Antidiskriminierungsstelle in Berlin (Pos. 155) betont wurde.

Eine wertschätzende Kultur der Vielfalt sowie Antidiskriminierungsstrukturen zu schaffen, kann als Präventionsmaßnahme auf der Verwaltungsebene und in staatlichen Institutionen dienen, und demnach auch an Schulen. In Form von gesetzlichen Grundlagen im LADG wird dies deutlich in Artikel 1, Abschnitt 4, § 11 (LADG 2020). Auch das Formulieren des entsprechenden Leitbildprinzips kann auf das LADG, Artikel 1, Abschnitt 4, § 11, Absatz 1 gestützt werden (LADG 2020).

Die Umsetzung eines solchen Konzepts ist jedoch mit Herausforderungen verbunden, auf die in der nächsten Unterkategorie eingegangen wird.

5.1.3.2 Unterkategorie: Herausforderungen

Gemeinsames Verständnis aller Akteur*innen schaffen

Es ist notwendig, alle Akteur*innen einzubeziehen und das Wissen über das Verständnis von zum Beispiel Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten zu vermitteln. Um dieses Verständnis zu schaffen, sollte über die Voraussetzungen an Schulen nachgedacht und diese sollten geplant und geschaffen werden (Referent für Antidiskriminierung/Diversity der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie/Berlin, Pos. 88). Dabei kann die besondere Herausforderung in diesem Zusammenhang die Sprache sein, denn sie gilt noch immer an Schulen als ein Ausgrenzungsmoment. Über sie werde bei allen Akteur*innen Verständnis hergestellt, so die Projektleitung der unabhängigen Antidiskriminierungsstelle (Pos. 102). Daher ist Sprache in Veränderungsprozessen mitzubedenken, und alle beteiligten Akteur*innen sind gleichermaßen zu behandeln und einzubinden.

Herausfordernde Aufgabe der Schulleitung

Schulleitungen haben zahlreiche Aufgabenbereiche, die zu bewältigen sind. Oft werde dies unterschätzt und daher der Schwerpunkte ihrer Arbeit an Schulen nach ihrer Realisierbarkeit eingeschränkt, so der Berliner Grundschulleiter (Pos. 27)

Eine besondere Herausforderung im Bereich der Schulleitungsaufgaben bestehe darin, Konzepte und Strategien zu entwickeln, wie der Gymnasialschulleiter betont (Pos. 70). Weiter ist es wesentlich, eine gute Kooperationsbereitschaft zu erreichen, was zugleich eine gute Kommunikation und einen offenen Umgang mit der Vernetzung der Schule, der diversen Akteur*innen und der Stakeholder innerhalb und außerhalb der Schule auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft erfordert. Kooperationspartner*innen der Schulen können Vereine, Gemeinden, Forschung, Fachleute aus diversen Organisationen, Beratungsstellen etc. sein. Diese Öffnung und Kooperation sei vor allem für Schulleitungen mit organisatorischen und zeitlichen Hürden verbunden, jedoch für die Schulentwicklung im Allgemeinen sowie das Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzept betreffend von besonderer Bedeutung, wie der Geschäftsführer des Migrationsrates feststellte (Migrationsrat/Berlin, Pos. 47-48).

Eine Öffnung der Schulen und das Netzwerken mit außerschulischen Stakeholdern können sowohl die Handlungsmöglichkeiten der Schulen erweitern als auch für Lehrkräfte und Schulleitungen eine große Unterstützung darstellen. Mit Blick auf das am 11. Juni 2020 in Kraft getretene LADG ist daher die nächste Kategorie entstanden, um eine nähere Einschätzung der Expert*innen bezüglich der Frage zu erhalten, welche Prozesse und konkreten Schritte der Transformation zu berücksichtigen sind.

5.1.4 Oberkategorie: LADG im Kontext von Schulen – ein Transformationsprozess

Diese Oberkategorie wird in zwei Bereiche aufgeteilt, um die Chancen und Hindernisse des LADG und des Implementierens einer Antidiskriminierungsstrategie bzw. eines Diversitätskonzepts zu untersuchen. Denn im Theorieteil (siehe Kapitel 2.2.) wurde bereits aus der Literatur der Ansatz der Diversity als eine Antidiskriminierungsstrategie (zum Beispiel Appelbaum 2002; Banks 2006) erwähnt (Dirimi und Mecheril 2018, 2). Im Folgenden werden die Chancen und Hindernissen des LADG im Kontext von Schulen analysiert und es wird der Frage nachgegangen, wie dies seitens der Expert*innen eingeschätzt wird.

5.1.4.1 Unterkategorie: Chancen und Hindernisse

Rechtliche Grundlage als Chance nutzen

Das LADG bietet eine rechtliche Grundlage und schützt Diskriminierte in Behörden, vor allem aber auch jene an öffentlichen Schulen, wo Akteur*innen wie Schüler*innen, Eltern und weitere Erziehungsberechtigte durch den Staat bzw. das System Schule benachteiligt oder diskriminiert werden. Dies ist eine Chance für Betroffene und eine Möglichkeit, die strukturelle Diskriminierung im Schulwesen zu bekämpfen.

In Bezug auf Schule gibt es folgende Akteur*innen des Staates: Schulleitungsteams, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter*innen und Verwaltungspersonal, Hausmeister*innen, jedoch auch Beschäftigte des Landes und der Bezirke, sofern das LADG in ihrem Arbeitsbereich greift (Moir 2021, 7). Die vorhandenen Machtstrukturen im Schulwesen können staatlich missbraucht und dadurch zu einer Diskriminierungspraxis führen:

„Das heißt, das LADG ist eigentlich ein Zusatz, der in einer perfekten Welt nicht notwendig wäre, wenn gesellschaftliche Strukturen, die diese Gefälle nicht vorgegeben hätten, diese Machtgefälle. Aber Schulen sind auch Zentren von Macht.“ (Antidiskriminierungsbeauftragter des Berliner Senats, Pos. 60)

Der fehlende politische Wille

Der Vertreter des Landesschülerausschusses sieht die Umsetzbarkeit des LADG mit Skepsis, da nach seiner Einschätzung der politische Wille dazu fehle. Dies sei eines der Hindernisse (Pos. 36). An dieser Stelle ist herauszufinden, inwieweit die politische Richtung und Ausrichtung einer Schulverwaltung gesetzliche Vorgaben, wie beispielsweise die Umsetzung des LADG, transparent, verständlich und schnell mit den jeweiligen Betroffenen kommuniziert. Welche Strategien werden verfolgt, um konkret Schulen und ihre Akteur*innen (Eltern, Schüler*innen, pädagogisches Personal, Schulleitung etc.) einzubinden? Wie ernst nimmt

Schulleitung und Schulverwaltung die Betroffenen und informiert sie? Hierfür kann durch die Schulverwaltung ein klares strategisches Vorgehen im Vorfeld gedacht, geplant und durchgeführt werden.

Personelle Besetzung an den Schnitt- und Entscheidungsstellen

Für den Referent für Antidiskriminierung/Diversity der Senatsbildung stellt vor allem die personelle Besetzung an bestimmten Schnitt- und Entscheidungsstellen ein mögliches Hindernis dar, wenn diese Person ihre Position nicht effektiv nutzt, um Positives zu bewirken. Strukturen kann dadurch Schaden zugefügt werden (Referent für Antidiskriminierung/Diversity der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie/Berlin, Pos. 175).

5.1.4.2 Unterkategorie: Erste Schritte der Transformation

Nachfolgend wird analysiert, welche Faktoren und Wege im Prozess der Transformation des LADG geklärt werden müssen.

Finanzielle und personelle Ressourcen

Es müssten zusätzlich finanzielle und personelle Ressourcen geschaffen werden und eine Organisationsentwicklung und Prozessbegleitung stattfinden, um einen Transformationsprozess des LADG in Gang zu setzen (Referent für Antidiskriminierung/Diversity der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie/Berlin, Pos. 194). Hinsichtlich der finanziellen Ressourcen stünden auf der einen Seite finanzielle Mittel aus dem Haushaltsbudget für Antidiskriminierungsprojekte zur Verfügung, um die Umsetzung des LADG an Schulen voranzubringen, so die Diversity-Beauftragte der Senatsverwaltung (Pos. 202). Der genaue Betrag, der für die entsprechenden Programme, Projekte und weitere Maßnahmen im Bereich Antidiskriminierung/Diversity/Intersektionalität für das Haushaltsjahr 2020 bestimmt war, ist in der Anlage zur schriftlichen Anfrage „Diskriminierungskritische Schule in Berlin“ (Lasic 2020, 1 ff.) nachzulesen. Der Gymnasialschulleiter (Pos. 72-73) ist hingegen der Meinung, aus Schulmitteln Geld zu akquirieren.

Top-down-Ansatz

Die Aussage der Grundschulleitung, dass sie keine Relevanz im gedruckten LADG sehe (Pos. 59), unterstreicht die Einschätzung der Schülervertretung, die den politischen Willen, der hinter einem solchen Gesetz steht (Pos. 36), für das Stagnieren der Lage verantwortlich macht. Daher ist davon auszugehen, dass auch die Skepsis seitens der Schulleitung auf eine strukturelle Gewohnheit zurückzuführen ist – eine Gewohnheit, die besagt, dass, wenn oben nichts

passiert, sich unten ebenfalls nichts bewegen wird. Bei diesem Vorgehen bestehe der erste Schritt darin, das gesamte Personal einer gezielten Grundlagenschulung zum Thema LADG im Geltungsbereich Schule zu unterziehen, die in Form von sowohl Präsenz- als auch Digital-schulung abzuleisten wäre (Justiz und Verbraucherschutz und Antidiskriminierung/Berlin, Pos. 53).

Bottom-up-Ansatz

Im Rahmen dieser Fragestellung wird die konkrete Transformation und Umsetzung des LADG vom Gymnasialschulleiter anders bewertet und in Handlungsschritten konkretisiert; dabei wird deutlich, dass der Informationsfluss durch die Verwaltung und die Behörden entscheidend ist. Ohne klare Zielvorgaben und transparenten Austausch wird es für Schulleitungen schwierig sein, aus eigener Überzeugung und Engagement dieses Gesetz an Schulen bekannt zu machen oder es in ihren Strukturen zu etablieren (Pos. 69).

Ein weiteres Hindernis kann darin bestehen, dass fachlich ausgebildetes Personal fehlt, das sich zum Beispiel mit Fallbeispielen zu den jeweiligen schulbezogenen LADG-Themen auskennt. Auch Schulleitungen selbst, die unmittelbar in ihrem Berufsfeld damit konfrontiert und mit dafür verantwortlich sind, für klare Strukturen in der Schule zu sorgen, benötigen das Know-how und eine schulrechtliche Einweisung, Aufklärung und entsprechende Fortbildungsmaßnahmen. Alle Akteur*innen der Schulen benötigen im gleichen Maße klare und verständliche Informationen in Form von Fachbriefen oder Telefonberatungsstellen, an die sie sich wenden können. Auch hinsichtlich der Schaffung solcher Strukturen ist das Personal gefragt.

Schulleiter*innenhandeln bestehend aus Organisation/Kooperation/Transparenz/Evaluation

Schulleiter*innen, die unmittelbar für Veränderungsprozesse an Schulen mitverantwortlich sind, bewerten das LADG und seine Wirksamkeit sehr unterschiedlich. Während der Gymnasiallehrer an konkrete Umsetzungsmöglichkeiten denkt und sich fragt, ob eine Top-down-Umsetzung des LADG seitens der Verwaltung erfolgen kann (Pos. 69), wird das Gesetz vom Grundschulleiter (Pos. 59) eher als irrelevant empfunden. Schulleiter*innen seien eindeutig Impulsgeber, so der Grundschulleiter (Pos. 88–89). Ein Diversitätskonzept stehe und falle mit dem Engagement der Schulleitungen (Pos. 88-89).

Wie im Theorieteil (siehe Kapitel 2.3.1) beschrieben, sollten Hauptakteur*innen wie Schulleitungen, die Schulaufsicht, aber auch die Senatsverwaltung und weitere Akteur*innen, auch über die Gruppen der innerschulischen Akteur*innen hinaus, über diesen Prozess informiert werden. Für die Umsetzung und die Weitergabe der Informationen über neue Entwicklungen,

beispielsweise in Bezug auf das LADG an Schulen, spielt Transparenz, wie in Kapitel 2.3.1 beschrieben, eine bedeutsame Rolle. Bei Veränderungen oder Erlassung neuer Gesetze werde seitens der Schulleitung vor allem die Schulaufsicht als wichtige*r Akteur*in betrachtet, so der Gymnasialschulleiter (Pos. 56–57).

Darüber hinaus ist sowohl in der Vermittlung neuer schulrelevanter Gesetze als auch in der Struktur und bei der Ausführung von Verantwortlichkeiten Klarheit zu berücksichtigen. Auch sei die Entwicklung der Beschwerdemanagementstruktur, wie der Ombudsstelle und des Verbandsklagerechts (vgl. Kapitel 3.2), von Relevanz, so der Referent für Antidiskriminierung/Diversity der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie/Berlin (Pos. 57 und 131).

5.1.5 Oberkategorie: Handlungsstrategien und -möglichkeiten von Schulleitungen

Die Maßnahmen bezüglich Diversität und Antidiskriminierung seien miteinander verzahnt und sollten nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, so die Projektleitung der unabhängigen Antidiskriminierungsstelle Berlins. Dazu gibt es bereits einen Leitfaden, der von der unabhängigen Anlaufstelle für Antidiskriminierungsschutz an Schulen herausgegeben wurde (Yegane und Uslucan 2018, 53) und an Schulen umgesetzt werden kann.

5.1.5.1 Unterkategorie: Maßnahmen

Auf Grundlage der Schulleiter*innenerfahrungen und unter Berücksichtigung des LADG bestehen folgende Handlungsstrategien und -möglichkeiten:

- a) Die Schulleitung wird von der Verwaltung in ein solches Konzept eingeführt, und die Schulleitung setzt an der Schule das Konzept um, oder
- b) Die Schulleitung erhält die Aufgabe, ein Konzept schulintern zu erstellen und die Gremien dabei einzubinden (Gymnasialschulleitung, Pos. 44).

Die Einbindung aller Akteur*innen im Rahmen einer Arbeitsgruppe (Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen) ist notwendig, um Diversitäts- und antidiskriminierende Konzepte zu diskutieren und sich darüber zu einigen. Dies geschieht in verschiedenen Gremien der Schule, wie bei der Lehrerkonferenz, der Gesamtschülerversammlung, der Gesamtelternvertretung und darauffolgend der Schulkonferenz. Letztere trifft die Entscheidung auf Grundlage der Gremienarbeit. Die Gremien erhalten somit Zeit, sich über das Gesamtkonzept zu informieren, auszutauschen und zu beraten. Anschließend folgt die Abstimmung. Ein solcher Prozess kann ca. ein Jahr dauern.

Als praktisch umsetzbare Handlungsmöglichkeiten schlägt der Grundschulleiter vor (Pos. 51):

- Reflektieren und bereits vorhandene Schulpraktiken und Stereotypisierungen beseitigen;
- breite Sensibilisierung;
- schulische Ist-Analyse erstellen;
- Schwerpunkte der näheren Auseinandersetzung systematisch setzen, wie beispielsweise die Schulbuchanalyse, Flyer, Homepage, Elternbriefe, Elterninformationsveranstaltungen etc.

Doch auch auf alltägliche Feinheiten wie die korrekte Namensaussprache sei zu achten. Zudem seien Fortbildungsangebote für die Schulleitung auszubauen, um diese für den Diversitäts- und Antidiskriminierungsbereich besser vorzubereiten, so der Berliner Grundschulleiter.

Es ist interessant festzustellen, dass sowohl die Schulleitung als auch der Referent des Ministeriums für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung bei der Gründung einer Arbeitsgemeinschaft hauptsächlich von innerschulischen Akteur*innen bei der Entwicklung des Konzeptes sprechen, d. h. Lehrer*innen, Elternvertreter*innen und Schüler*innenvertreter*innen. Äußere Schulakteur*innen bzw. Stakeholdern, die auf die Schule eine unterstützende Wirkung haben (siehe Kapitel 2.3.2), spielten bei diesen Prozessen für Schulen hingegen keine primäre Rolle (juristischer Fachreferent für Justiz und Verbraucherschutz/Berlin, Pos. 25). Sie werden nicht mitbedacht. Auch das Schulpersonal im weitesten Sinne wird hierbei nicht berücksichtigt.

Im Gegensatz dazu ist der Landeselternausschussvertreter der klaren Ansicht, dass außerschulische Beratungsstellen wie Schul- und Inklusionsberatungsstellen (SIBUZ) sowie Beratungs- und Unterstützungszentren bei dieser Entwicklung, aber auch bei den Durchführungsprozessen durchaus unterstützend berücksichtigt werden sollten (Pos. 54). Auch ist nicht zu vergessen, dass die Schüler*innen- bzw. Betroffenenansicht wahrzunehmen sowie gleichberechtigt einzubinden und das Elternengagement im Umgang mit Diversitätskonzepten ernst zu nehmen ist.

Das Engagement der Landeselternvertretung (die „Reckahner Reflexionen“⁸, die in Zusammenarbeit mit Professorin Annedore Prengel entstanden sind), dies für Schulen als eine freie

⁸ Reckahner Reflexionen: „Ziel der Reckahner Reflexionen ist die Stärkung anerkennender und die Verminderung verletzender Handlungsweisen in schulischen und außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern. Ihr Schwerpunkt ist die alltägliche Beziehungsebene, zugleich wenden sie sich gegen alle Gewaltformen und beziehen die Arbeit gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt mit ein. Sie betreffen alle Kinder und Jugendlichen in ihren vielfältigen Lebenslagen und tragen zu Bildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene und somit zu einer gelebten Kultur der Menschenrechte bei.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte u. a., Berlin 2017, 4)

wählbare Selbstverpflichtung zu etablieren, wird seitens der Senatsverwaltung als momentan irrelevantes Thema angesehen und abgelehnt (Pos. 25).

Um die schulischen Abläufe mit dem LADG besser abzustimmen, seien schulübergeordnete Maßnahmen wie die Schulinspektion ein bedeutendes Instrument, mit dessen Hilfe Kriterien aufgestellt werden könnten, anhand derer Schulen nach ihren Diversitäts- und Antidiskriminierungskompetenzen beurteilt würden, so der Antidiskriminierungsbeauftragte der Senatsverwaltung (Pos. 18–19).

5.1.5.2 Reformimpulse und Forderungen

Es sind vor allem Krisensituationen, die als Chance verstanden werden können, um neu zu denken und neue Handlungsstrategien und -möglichkeiten zu entwickeln. Dies seien Erfahrungswerte, die herangezogen werden könnten, um daraus zukunftstaugliche Schlussfolgerungen ziehen zu können und zugleich das gewohnte und festgefahrene System Schule zu durchbrechen, so die Schulaufsicht in Berlin-Neukölln (Pos. 67). Dieser Krisen-Ist-Zustand und die Notlage bergen zum Beispiel durch den Fernunterricht hohes Diskriminierungspotenzial, das daraus resultiert, dass der Schulerfolg von der sozioökonomischen Herkunft der Familien abhängig ist (Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen ADAS 2020, 1). Nach Dern und Wersig sind der Zugang und das Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe an Schule und Unterricht sowohl im Schulgesetz als auch im LADG, die eine objektive Verpflichtung zu einer diskriminierungsfreien Teilhabe in allen schulischen Aktivitäten einschließen, verankert (Dern und Wersig 2020, 23):

- *Stärkere Einbindung relevanter Stakeholder im Bereich des Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepts an Schulen:* An Schulen werden noch zu wenige außerschulische Stakeholder und Akteur*innen eingebunden. Für den Vertreter des Migrationsrates ist die Öffnung der Schulen als sozialer Raum von hoher Bedeutung. Er erachtet eine Unterstützung der Schulen und die Teilnahme unterschiedlicher Akteur*innen und Einrichtungen dort als wesentlich (Migrationsrat/Berlin, Pos. 47. Denn an Schulen sind Akteur*innen gleichzeitig Betroffene, daher ist ihre Einbindung in den Prozess umso bedeutender.
- *Diversitätsorientierung und Antidiskriminierung als Leitposition und Leitlinie der organisationalen Strukturen verkörpern:* Machtpersonen, die über Leitungsfunktionen und eine Weisungsbefugnis verfügen, könnten bei der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten sowie bei strukturellen Bedingungen wie größeren Schulklassen und Lerngruppen, aber auch bei organisationalen Strukturen ein Hindernis darstellen, so Referent für Antidiskriminierung/Diversity der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie/Berlin (Pos. 161). Diese Machtpersonen stellen eine Herausforderung für die Reformprozesse dar.

-
- *Unabhängige Beratungsstellen an Schulen:* Die Einbindung externer Personen mit Sachverständnis und unabhängiger Beratungsstellen ist ein Anliegen des Vertreters des Migrationsrates (Migrationsrat/Berlin, Pos. 47–48).
 - *Schulleitungen besser für Transformationsprozesse vorbereiten:* Schulleitungen sind für Veränderungsprozesse kompetenter zu machen und auf ihre Aufgaben ganzheitlich besser vorzubereiten, zum Beispiel in Form von Fortbildungen, Entlastung und intensiver Beratung mit der Schulaufsicht etc. (Schulaufsicht Berlin, Pos. 41).
 - *Qualifikation von Schulleitungen im Bereich von Diversität und Antidiskriminierung optimieren:* Die Anforderungen an die Schulleitungsqualifikation bestehen darin, flexibel zu sein, Bewusstsein bei allen Beteiligten für die Notwendigkeit von Diversität und Antidiskriminierung zu schaffen, die Entwicklung an Schulen zu initiieren und sich mit Überzeugung für die Sache einzusetzen (Schulaufsicht Berlin, Pos. 83).
 - *Reformimpuls für Schulen mit einer gesetzlichen Grundlage durch das LADG:* Die Funktion des LADG und die neue Linie bzw. reformistische Politik der Antidiskriminierung können eine Bewegung ankurbeln und unterstützen (Juristischer Fachreferent des Ministeriums für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung, Pos. 23).
 - *Schule als diverser Raum mit gesellschaftlicher Verpflichtung:* Es braucht eine stärkere Sensibilisierung und Qualifizierung für Themen wie Toleranz, Antirassismus, Antisemitismus und Antidiskriminierung sowie Diversitätskonzepte für Schulen, auch für ganz Deutschland als Mittel gegen die AfD und Lösung gesellschaftlicher Probleme (Antidiskriminierungsbeauftragter der Senatsverwaltung/Berlin, Pos. 16). Auch gelten „Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte als Grundlage und Lösung vielfältiger Themen in der Schule“ (Schulaufsicht/Berlin, Pos. 95).
 - *Die besonderen Aufgaben und die politische Verpflichtung bei der Umsetzung des LADG:* Kapazitäten im Bereich Diversity und Antidiskriminierung sind ein wichtiger Aspekt, der ausbaufähig ist und eine gesetzliche Verpflichtung für alle beteiligten Bediensteten darstellt. Dies betreffe auch den Diversity- und Antidiskriminierungsansatz, so der juristische Referent des Ministeriums für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (Pos. 59).

6 Diskussion

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde eine qualitative Studie zur Umsetzung des LADG durchgeführt. In diesem Rahmen wurde den Forschungsfragen nach den Chancen und Hürden bei der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Berliner Schulen anhand von Expert*inneninterviews nachgegangen. Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsergebnis hat gezeigt, dass zwar das Thema Diversität seit vielen Jahren in den Curricula der Berliner Schulen fest verankert ist, es bei der Frage der praktischen Umsetzung jedoch vielschichtige Problemfelder, Hindernisse und Herausforderung gibt, die einen grundlegenden strukturellen Transformationsprozess erfordern. Auch die Verankerung eines Antidiskriminierungskonzeptes ist an Schulen derzeit nicht vorhanden. Durch die Methodik der Expertenbefragung und die daraus resultierenden Erfahrungswerte im Umgang mit Diversität und Diskriminierungskonzepten an Berliner Schulen sind qualitativ hochwertige Ergebnisse erzielt worden, die eine besondere Aussagekraft für die Schulpraxis haben. Lehrkräfte und Schulleitungen stehen den erlangten Erkenntnissen zufolge in besonderem Maße in der Verantwortung, sich sowohl für Diversität und antidiskriminierende pädagogische Arbeit zu professionalisieren und fortzubilden als auch die neue gesetzliche Lage mit der Einführung des LADG in die schulische Konzept- und Entwicklungsarbeit einzubetten. Hierfür sind die nötigen Strukturen an Schulen allerdings noch nicht geschaffen. In Bezug auf die Umsetzung des LADG gibt es zudem bisher noch keine flächendeckenden Studien. Meine Forschungsarbeit sollte Impulse hierfür gegeben.

Zunächst folgen einige Reflexionen, die zur Diskussion stehen, und anschließend ziehe ich aus meiner Studie Schlussfolgerungen.

Zur Methodik meiner Forschung

Hinsichtlich des Kommunikationsprozesses mit den Expert*innen kann reflektierend festgestellt werden, wie wichtig es war, mit ihnen Vorgespräche zu führen und genauere Informationen und konkrete Erfahrungen zum Thema Diversität und Diskriminierung im schulischen Kontext auszutauschen. Dies schaffte bei ihnen Vertrauen, um sich mir als Forscherin in diesem Feld zu öffnen und offen bezüglich der Thematik ins Gespräch zu kommen. Dass die Gruppe der Schulleiter*innen schwierig zu erreichen war, lag möglicherweise an der nicht vorhandenen Vertrautheit in Bezug auf meine Person als Interviewerin oder an der Thematik meiner Masterarbeit, die an Schulen aus meiner persönlichen Erfahrung häufig kontrovers gesehen und diskutiert wird. Auch die Unbekanntheit des LADG im schulischen Kontext und die mangelnde Information darüber können Gründe für die Ablehnung eines Gesprächs gewesen sein.

Die Form der Interviewführung war für meine Forschung ein bedeutendes Instrument, um valide Forschungsergebnisse zu den von mir gestellten Forschungsfragen zu erhalten. Es ist jedoch anzumerken, dass einige Fragen in Bezug auf die Umsetzbarkeit der Konzepte für mich als Forscherin offengeblieben und zu erforschen sind, um Lösungen für sie zu erhalten. Offengeblieben ist beispielsweise, welche konkreten Kompetenzen notwendig sind, um die Schulverwaltung und Schulleitungen gezielt auf die Umsetzung des LADG in Form von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen vorzubereiten. Teilaspekte und tiefgründige Betrachtungen der Fragestellung konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend geklärt bzw. vorgenommen werden.

Um meinem Forschungsvorgehen Transparenz zu verleihen, ist die Vorgehensweise im Methodikteil (Kapitel 4) schrittweise dargestellt worden. Dabei ist nicht außer Acht zu lassen, dass eine Expertenbefragung von zwölf Personen keinen repräsentativen Charakter haben kann, jedoch eine Sättigung bei der Durchführung des achten Interviews erreicht wurde, bei dem mir deutlich wurde, dass bei weiteren Interviews ähnliche Ergebnisse erzielt würden.

Die Auswertung des Materials wurde zum einen nach Mayring und zum anderen mithilfe des MAXQDA-Programms durchgeführt. Kritisch und nicht immer zufriedenstellend ist die Mayring'sche Methode deshalb, weil sie eine strikte Abarbeitung des Stufenprogramms vorsieht und daher für bestimmte Anwendungen zu unflexibel erscheint (Bähring, Hauff, Sossdorf und Thommes 2008, 16). Für die Einarbeitung in das Computerprogramm habe ich viel Zeit investiert und nicht alle Programmfunktionen nutzen können. Eine große Bereicherung im Prozess der Kategorienbildung wären darüber hinaus eine multiperspektivische Sicht weiterer Forscher*innen und deren Einigung bezüglich der ausgewählten Kategorien, die mir persönlich im Rahmen meiner Masterarbeit fehlte und mit dem MAXQDA-Programm als Austauschplattform für die unterschiedlichen Ergebnisse optimal funktioniert hätte.

Im Folgenden beleuchte ich meine Kategorienbildung, die sich auf das Forschungsmaterial bezieht. Sie bietet Anhaltspunkte, denen ich hinsichtlich meiner Forschungsfrage nach den Chancen und Hürden der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungsgesetzen nachgehe. Im darauffolgenden Schritt werden aus den Reflexionen Schlussfolgerungen für die Schulpraxis gezogen.

Diversitätsverständnis

Die Studie hat gezeigt wie unterschiedlich Wahrnehmung, Verständnis und Kenntnis verschiedener Expert*innen in diesem Feld sein können. Ausschlaggebend sind dabei die persönlichen Erfahrungen, Prägungen und Bildung der jeweiligen Expert*innen. Dies betrifft ebenso das Verständnis und die Definition des Diskriminierungsbegriffs.

Bei einer Annäherung aus schulischer Perspektive an die Definition von Foitzik (2019, 12), wie im Theorieteil in Kapitel 2.1 beschrieben, meint der Begriff ein Unterscheiden von Gruppen, bei dem Gruppen zu Gruppen gemacht, Hierarchien zwischen ihnen hergestellt und damit begründet andere Menschen benachteiligt werden.

Dion (2002, 2) sieht in der Diskriminierung eine unfaire oder ungleiche Behandlung, abhängig von der Gruppenzugehörigkeit und verbunden mit einem beliebigen Merkmal. Dieses Vorgehen ist nicht mit einem Vorurteil gleichzusetzen.

In welche Weise ist Pädagog*innen und Schulleitungen, die bedeutende Schulakteur*innen und Expert*innen in ihrem Feld sind, eine solche Differenzierung der Wahrnehmung von Diskriminierung und Diversität bewusst? Was verstehen Pädagog*innen und Schulleitungen unter den Begriffen Benachteiligung, Diskriminierung und Diversität? Für einen diversitäts- und antidiskriminierungsorientierten Umgang an Schulen ist eine Studie bezüglich der Sensibilisierung, Aufklärung und Information zu diesen Begriffen und Phänomenen an Schulen notwendig. Sensibilisierung und Aufklärung sind ein denkbarer erster Schritt zu einer Veränderung in der Sichtweise. Ein gemeinsames Verständnis und Bewusstsein von Expert*innen und Akteur*innen ist eine wichtige Grundlage für die Entwicklung und Erarbeitung von Handlungsstrategien im Hinblick auf Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte.

Aus eigener schulischer Erfahrung werden Lehrkräften an öffentlichen Schulen wie auch Schulen in freier Trägerschaft bzw. Privatschulen Fortbildungen im Bereich Diversität zum einen nicht in ausreichendem Maße an allen Schulen in diesem Feld angeboten und zum anderen nicht als verpflichtend eingeführt. In den Interviews wurden keine Aussagen darüber getroffen, wie das Problem der mangelnden eigenen und schulischen Verpflichtung überwunden werden kann. Auch findet die Gesamtheit des Schulpersonals in diesem Prozess wenig Berücksichtigung, obwohl sie tagtäglich sowohl mit Eltern als auch Schüler*innen interagiert. Daher ist es von besonderer Bedeutung, dass das gesamte Schulpersonal miteinbezogen wird. Mit der Einführung des LADG ist dafür eine rechtliche Grundlage geschaffen worden. Die Fort- und Weiterbildungsstrukturen für Lehrkräfte, Schulleitungen und das weitere Schulpersonal sind in diesem Bereich jedoch weiterhin ausbaufähig.

Berliner Schulen als diverser Raum

Sowohl Eltern als auch Schüler*innen ist es ein besonderes Anliegen, Toleranz durch die Verknüpfung unterschiedliche Kulturen an Schulen erlebbar, greifbar, visuell zu machen. Die Diversität der Schüler*innen ist durch ihre Einbettung in Lehr- und Lerninhalte als selbstverständlich zu vermitteln.

Die Erfahrungen des Landeschülerausschusses machen deutlich, dass Lehrkräfte, die im Unterricht in unmittelbarer Interaktion mit Schüler*innen stehen, eine besondere Professiona-

lisierung im Umgang mit diversen Lerngruppen benötigen. Daher ist es im schulischen Setting von grundlegender Bedeutung, sowohl Führungskräften als auch dem Kollegium und dem gesamten Schulpersonal Sensibilität für Diversität und antidiskriminierendes Verhalten zu vermitteln, um aktiv und präventiv im Schulalltag zu wirken.

Aus meiner Erfahrung als ehemalige Elternvertreterin und Mitglied des Bezirkslehrer*innenausschusses, das einige Jahre intensiv mit Lehrer*innen zusammenarbeitete, ist von Lehrkräften an Berliner Schulen ausgehende Diskriminierung ein brisantes und aktuelles Thema, dem sowohl seitens der Betroffenen als auch der Schulen als Institution zu wenig Beachtung geschenkt wird.

Neben den bedeutenden Aufgaben bezüglich der Sicherstellung der Rechte der Diskriminierten durch Ombudsstellen, wie in Kapitel 3 bezüglich Abschnitt 5, § 13 und 14 des LADG ausgeführt, ist es von hoher Relevanz, eine Struktur an Schulen zu schaffen, die es den Betroffenen erleichtert, sich angstfrei und unabhängig von Schulhierarchien an die zuständigen Stellen zu wenden. Es ist denkbar, solche unabhängigen Stellen, die in unmittelbarer Verbindung mit den Ombudsstellen stehen, in der Schulstruktur zu implementieren. Schulaufsichten können hierbei unterstützend bei der Schaffung von unabhängigen Beratungsstellen eingebunden werden.

In Anbetracht der vielen verschiedenen beteiligten Akteur*innen und Schulen als komplexe Organisationen sind die Hürden zur Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten sehr hoch und kurzfristige Lösungen dafür illusorisch. Die identifizierten Problemfelder werden nachfolgend erläutert.

Problemfeld: Berliner Bildungsstatistiken

Ein wesentliches Problemfeld im Umgang mit Schule als diversem Raum mit Auftrag sehe ich als Forscherin in der Darstellung der Diversität der Schulen im Rahmen von Bildungsstatistiken, die im Forschungskontext meiner Masterarbeit im Kapitel 3 vorgestellt wurden. Dieses Problemfeld erkannte ich bei meiner Recherche nach Bildungsstatistiken im Zusammenhang mit Diversitätsmerkmalen. Aus den Forschungsergebnissen geht nicht hervor, warum die Expert*innen nicht selbst auf dieses Problemfeld eingegangen sind. Daher möchte ich nach näherer Betrachtung der Berliner Bildungsstatistik das nachfolgend Geschriebene kritisch analysierend anmerken.

In der Berliner Bildungsstatistik ist Diversität bei Schüler*innen auf drei Dimensionsmerkmalen aufgebaut: a) Geschlecht, b) sozioökonomische Herkunft und c) nichtdeutsche Herkunftssprache. Die vorhandene Heterogenität nach verschiedenen Merkmalen der Diversität nach Gardenswartz (Four Layers of Diversity) (Überacker 2020, 2), wie im Theorieteil (siehe Kapitel 3.1) in den jeweiligen Schulformen, wird durch die Schulstatistik nicht erfasst. Somit

wird hinsichtlich des Geschlechts zum Beispiel nur in männlich und weiblich unterschieden. Ein diverses Geschlecht wird in der Bildungsstatistik hingegen nicht berücksichtigt.

Darüber hinaus ist es notwendig, die vorhandene soziale Heterogenität im Lehrpersonal entsprechend den realen Umständen der Heterogenität der Schülerschaft anzugleichen und einen Ausgleich in den jeweiligen Sektoren zu schaffen. Auch diese Heterogenität wird in der Bildungsstatistik nicht wiedergegeben.

Weiter ist anzumerken, dass eine Definition von nichtdeutscher Herkunftssprache unkonkret verwendet wird, da sie nichts über die tatsächliche Sprachkompetenz, das Sprachniveau oder die Sprachvielfalt der jeweiligen Familien der Schüler*innen aussagt, sondern auf nur einen Indikator, nämlich Herkunft, reduziert wird. Es fehlen Aspekte wie die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft als Ressource, die an Schulen gefördert werden kann, oder psychosoziale und kognitive Komponenten. Vielmehr erweckt diese Zahlauswahl in der Statistik einen defizitären, selektiven Umgang. Eine Gesellschaft, die nach Foroutan als postmigrantisch (Foroutan 2015) bezeichnet werden kann und aus vielfältigen deutschen Identitäten besteht, wird durch die Zahlen in der Statistik nicht berücksichtigt. Stattdessen wird aus schulischer Erfahrung die Schülerschaft zum Beispiel mit Fluchterfahrungen fast ausschließlich nach ihren Sprachkenntnissen in die jeweiligen Klassenstufen eingeteilt. Die Gefahr, aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse diskriminiert zu werden, ist sowohl für Schüler*innen als auch die Elternschaft gegeben.

Bemerkenswerterweise werden weder Diskriminierungs- und Ausgrenzungs- noch Rassismuserfahrungen an Schulen in der Berliner Bildungsstatistik erfasst. Konkrete Zahlen können zu konkreten und professionellen Reaktionen führen. Darüber hinaus wäre mehr Chancengleichheit durch die Feststellung des Ist-Zustands der Diskriminierungsfälle an Schulen eine strategische Hilfe, um vorhandene Missstände zu beseitigen. Aus diesem Grund sind in diesem Bereich repräsentative Datenerhebungen von höchster Relevanz.

Allerdings ist im Zusammenhang mit Schulstatistiken die Studie von Kollender (2020, 57) von besonderer Bedeutung, in der sie nur wenig mit statistischen Daten arbeitete. Vielmehr thematisierte sie, wie diese zur Konstruktion unterschiedlicher Schüler*innen- und Elterngruppen entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien beitragen können. Auf Online-Schulportalen der Senatsverwaltung beispielsweise werden Zahlen der Schüler*innen mit ndH abgefragt. Dies führe dazu, dass Eltern automatisch eine negative Assoziation entwickeln, wenn eine Schule einen hohen Anteil von Schüler*innen mit ndH aufweist – eine Tatsache, die Gruppen der Schülerschaft mit ndH stigmatisiert und Schulen zugleich auf ein bestimmtes Merkmal der Schülerschaft reduziert, so Kollender (2020, ebd.).

Folglich ist es wesentlich, den Zweck und die Zielsetzungen der Bildungsstatistiken zu hinterfragen und sie neu zu definieren. Werden Merkmale in der Statistik verwendet, die eine

Selektion oder Stigmatisierung von Schüler*innengruppen in Schulen erreichen, so können sie für bildungspolitische Entscheidungsfindungen nachteilig sein.

Problemfeld: Strukturelle Selektion

Eine der zentralen in dieser Arbeit identifizierten Hürden für die Umsetzung von Diversität und Antidiskriminierungskonzepten ist die Abschaffung von strukturell festgefahrenen Selektionsmechanismen, die in unserem Bildungssystem verankert sind. Die Notengebung unseres Schulsystems ist ein Beispiel für solche Mechanismen, die dazu führen, dass Schüler*innen in ihrer Gesamtheit und mit ihren diversen Merkmalen (sozioökonomischer Herkunft, ethnischer Herkunft, Geschlecht etc.) nicht gleich bewertet und beurteilt werden und damit keine Chancengleichheit erzielen können. Insbesondere die aktuelle Pandemie, die eine Krisensituation darstellt, fördert diese Ungleichheit in hohem Maße. Doch die Krise kann auch als Chance genutzt werden, um die gewohnten, eingefahrenen Strukturen besser zu reflektieren und im Sinne der Förderung von Schüler*innen zu reformieren, so das Ergebnis meiner Befragung. Wie die praktische Umsetzung dieser wichtigen strukturellen Veränderung ausgestaltet werden sollte, bleibt jedoch im Rahmen meiner Befragung offen und kann in weiterführenden Studien erforscht werden.

Problemfeld: Zunehmende Diskriminierungsvorwürfe gegen die Lehrerschaft und ‚Präferieren‘ der Unsichtbarkeit von Vielfalt an Berliner Schulen

Inwieweit wir anderen und ungewöhnlichen Sprachen, Minderheitenkulturen oder Religionen im schulischen Raum Platz geben, hängt meist vom Diversitätsverständnis der jeweiligen Schulleitungen und pädagogischen Kräfte ab. Auch die daran anknüpfende Frage, inwieweit beispielsweise Schüler*innen in ihren ‚anderen‘ und vielfältigen Kulturen und religiösen Identitäten ernst genommen, nicht wahrgenommen oder emotional unberücksichtigt gelassen werden, bleibt unbeantwortet.

An öffentlichen Schulen werden Weihnachtsbasteln, Wichteln zu Weihnachten oder Weihnachtskonzerte als große klasseninterne oder schulische Highlights mit Schüler*innen und Eltern zelebriert. Den Ergebnissen meiner Forschung zufolge wird hingegen mit dem Berliner Neutralitätsgesetz seitens Schulleitungen oder Lehrkräften argumentiert und sich gegen bestimmte religiöse Merkmale (Kopfbedeckung) ausgesprochen. Die Problematik der Argumentation besteht darin, dass das Berliner Neutralitätsgesetz sich auf Lehrer*innen bezieht und Schüler*innen vom Gesetz nicht gemeint und somit nicht betroffen sein sollten. An Schulen wird jedoch seitens Schulleitungen oder Lehrkräften eine negative Haltung zu religiöser Sichtbarkeit von Schüler*innen mit dem Neutralitätsgesetz begründet und missverständlich kommuniziert. Durch nicht sachgemäße Vermittlung des Berliner Neutralitätsgesetzes durch

Schulleitungen und Lehrkräfte, d. h. durch die der Institution Schule, entsteht eine sichtbare Abneigung bis hin zur Verbannung religiöser Diversität der Schülerschaft an Schulen. Mit dieser Vorgehensweise werden Diskriminierung und Verbote ermöglicht, die die vom Grundgesetz garantierte, religiöse Freiheit der Schüler*innen beeinträchtigt. Problematisch ist dieses Vorgehen, wenn es von Schulentseider*innen (Schulleitungen) und Schulpersonal (Lehrkräften) ausgeht. Somit werden eine strukturelle Benachteiligung und Ungleichheiten an Schulen hergestellt, die nicht im Sinne einer grundgesetzorientierten Neutralität (GG Artikel 3, Absatz 3) sind. Hinzu ist nicht außer Acht zu lassen, dass Situationen des Ausschlusses von Minderheitenangehörigen sowohl im alltäglichen als auch im schulischen Kontext als Stresssituation auf Grund der Benachteiligungen durch sichtbare und unsichtbare Merkmale empfunden werden, vor denen Mehrheitsangehörige verschont bleiben (Baig 2008, 101). Ebenso widerspricht dieses Vorgehen den Grundsätzen des LADG (LADG 2020, Artikel 1 § 2).

Daher wäre es im Kontext von sichtbarer Diversität an Schulen interessant, die nachfolgenden Fragestellungen zu untersuchen, die jedoch im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht beantwortet werden konnten: Wäre es beispielsweise denkbar, nicht nur eines, sondern weitere kulturelle oder religiöse Feste gleichberechtigt in den Mittelpunkt der Feierlichkeiten an Schulen zu stellen? Wäre es denkbar, ein muslimisches, ein jüdisches oder ein buddhistisches Fest an einer Berliner Schule mit der gesamten Schule zu feiern? Welche Feste und Rituale sind beliebt? Und welche werden sogar tabuisiert und von Lehrkräften und Schulleitungen als unerwünscht gesehen? Diese Aspekte bedürfen einer offenen Auseinandersetzung bezüglich der Frage, mit welchen Maßstäben die Akteur*innen mit den kulturellen, ethnischen und religiösen Hintergründen in der Schule umgehen, um darauf aufbauend schulbezogene Entscheidungen zu treffen. Wenn die inneren und äußeren Dimensionen von Diversity, wie Gewohnheiten, Religionen und Weltanschauungen, nach Gardenwartz und Rowes Model der Diversitydimensionen (Rosken 2016, 63), in Schulen als Identitäts- und Diversitätsaspekte für alle gleichwertig und sichtbar praktiziert werden, bedeutet dies eine Wertschätzung aller Gruppenmerkmale. Dirmi und Mecheril (2018, 2) bewerten diese Form der Förderung der Vielfältigkeit der Kulturen als ein pädagogisches Ziel positiv und betrachten sie als eine Ressource für Bildungsorganisationen. Darüber hinaus hat nach Baig (2008, 103) Diversität einen politischen Anspruch, strukturelle Unterdrückung aufzuzeigen und aktiv Ausschlussmechanismen und Diskriminierung zu identifizieren.

Kritisch anzumerken ist, dass dieser Schritt zweierlei erfordert: zum einen die Fähigkeit, die Selbstverständlichkeit von Dominanzkulturen an Schulen zu hinterfragen, und zum anderen die gleichzeitige Förderung von Minderheitenkulturen, um eine Benachteiligung und strukturelle Ausgrenzung von Gruppen zu vermeiden. Dies ist eine Aufgabe, die sowohl Schulleitungen als auch Pädagog*innen an Schulen ankurbeln können. Ebenso können Eltern und Schülerschaft durch Eigeninitiativen an Schulen pädagogische Ziele erreichen, die die

Wertschätzung von Kulturen fördern. Diese Aufgabe kann mit Hürden verbunden sein, deren Überwindung jedoch zugleich eine Chance für die Umsetzung eines wichtigen Bausteins des Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzeptes an Schulen sein kann.

Inklusive Schule

Mit dem Inkrafttreten des LADG sind nicht nur eine gesetzliche Verpflichtung und der Auftrag zu mehr Chancengleichheit und Förderung einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt der Schulen zu etablieren, sondern Letztere müssen sich ebenso aktiv gegen jegliche Form von Diskriminierung und deren Beseitigung einsetzen. Denn Segregation bedeutet Diskriminierung, wie im LADG in Artikel 1, Abschnitt 1, § 1 und § 2 nachzulesen ist (LADG 2020). Fakt ist ebenso das Recht der Schüler*innen auf inklusive Bildung nach § 24 der UN-Menschenrechtskonvention (Aichele und Kroworsch 2017, 1).

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen, dass an Berliner Schulen sowohl ‚offizielle‘ als auch ‚inoffizielle‘ Segregation praktiziert wird. Besonders betroffen sind Menschen mit Fluchterfahrungen und Handicap. Das Werben in Kitas für homogene Gruppen in Schulklassen oder das Verlegen der Pausenzeiten für die Klassen der geflüchteten Schüler*innen, um eine ‚Deutschgarantie‘ in den Pausen zu erzielen und keine ‚Vermischungsgefahr‘ herbeizuführen, sind ein eindeutiges Exkludieren bestimmter Schüler*innengruppen. Das Exkludieren wird auf Grund sozialer (Flucht) und sprachlicher Merkmale bzw. Defizite (Sprachförderbedarf) unternommen. Wie sind die Kriterien des Exkludierens institutionell aufgestellt? Sind die Kriterien für Betroffene transparent? Wer entscheidet über das Exkludieren/Zuweisen in zum Beispiel Willkommensklassen? Wie sind die Entscheider*innen in diesem Prozess qualifiziert? Diese Fragen bleiben im Rahmen dieser Forschungsarbeit offen und können Anlass weiterer Forschungen in diesem Gebiet werden.

Mit dem Inkrafttreten des LADG ist Folgendes Fakt: Im Falle einer Diskriminierung gegenüber Schüler*innen und ihren Familienangehörigen seitens der Lehrkräfte, Schulleitungen und der gesamten Schulverwaltung kommt mit dem LADG ein Diskriminierungsverbot zum Tragen. Damit setzt der Gesetzgeber bezüglich der zunehmenden Diskriminierungstendenzen und -praktiken an Berliner Schulen ein Zeichen, wie bereits im Theorieteil (siehe Kapitel 3.3) erwähnt. Auch wird dies deutlich in einer schriftlichen Anfrage der SPD an die Senatsverwaltung im Abgeordnetenhaus in Berlin am 1. August 2020 zum Thema „Diskriminierungskritische Schule in Berlin – Umsetzungsstand 2020“ (Abgeordnetenhaus Berlin, Dr. Maja Lasic 2020). Für diese strukturell diskriminierenden Mechanismen sind die Ombudsstellen mit ihren Zuständigkeitsfeldern, die in Artikel 1, Abschnitt 5, § 13 des LADG aufgegriffen werden, verantwortlich und zuständig (LADG 2020). Diesbezüglich ist festzustellen, dass es nötig

wäre, in Schulen eine Struktur aufzubauen, die einerseits Diversität bejaht und sich andererseits Diskriminierungen entgegenstellt.

Die gesetzlichen Grundlagen sind daher zügig und transparent an die Schulen weiterzugeben, um diskriminierende Schulpraktiken zunächst einmal wahrzunehmen, um dann eine Grundlage für eine diversitätsorientierte und antidiskriminierende Schule zu schaffen. Um Konzepte zu entwickeln bzw. einzuführen, sind vorher die Voraussetzungen zu schaffen und diskriminierende Strukturen zu beheben. Wie dies geschieht, hängt von den individuellen Bedingungen an den jeweiligen Schulen ab.

Curriculum

In den Berliner Curricula und deren praktischer Umsetzung lassen sich zahlreiche positive und wertvolle Hinweise auf diversitätsorientierte Lehrinhalte finden. Vor dem Hintergrund meiner pädagogischen Erfahrung mit pädagogischen Multiplikator*innen und Schulen in Berlin beobachte ich allerdings seit Jahren, dass die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Religionsexpert*innen, Zeitzeug*innen und Rassismusbetroffenen, wie dies aus der Schüler*innenperspektive im Rahmen meiner Forschungsarbeit gefordert wird, nicht ausreichend mitbedacht und genutzt werden. Eine rassismuskritische Auseinandersetzung ist zudem weiterhin kein wesentlicher Bestandteil von Lehrer*innenaus- und -fortbildungen.

Diversitätsdimensionen finden nicht in all ihren Facetten im Curriculum ihren Platz. Es ist zwar beispielsweise ein Bemühen in der Handreichung des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM 2018) zum übergreifenden Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity) zu erkennen, allerdings wird darin die Diversitätsdimension Religion ausgeklammert. Die Gründe hierfür, die seitens des Landesschulerausschusses als eine wichtige Dimension erwähnt werden, sind zu hinterfragen, um Diversität mit all ihren Dimensionen bei der Umsetzung des Curriculums und der Handreichungen zu realisieren. In einer weiteren Handreichung des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM 2020) zum Thema Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity) werden die verschiedenen Standards, Themenbereiche und Kompetenzen, die Schüler*innen im Zusammenhang mit diversen Merkmalen, wie Herkunft, Kultur, Religion aufweisen, und zahlreiche weitere Themenbereiche aufgezeigt. Hierbei wird auf die vielfältigen fächerübergreifenden Schnittstellen zum Thema Diversität und Diskriminierung im Unterricht für Lehrkräfte hingewiesen.

Bezüglich der Forschungsergebnisse ist offengeblieben, inwieweit curriculare Vorgaben mit dem Schwerpunkt Bildung zur Akzeptanz und Anerkennung von Vielfalt tatsächlich im Rahmen des Unterrichts und als ein ganzheitliches schulisches Konzept umgesetzt werden. Die Umsetzung der curricularen Vorgaben zu beobachten und zu evaluieren, liegt im

Verantwortungsbereich der Schulleitungen und -aufsichten. Daher ist kritisch zu hinterfragen, ob die praktische Umsetzung von Bildung zur Akzeptanz, Wertschätzung und Erkennung von Diversität in all ihren Dimensionen bei der Evaluierung von Schul- und Unterrichtsqualität eine bedeutende Rolle spielt. Fraglich bleibt darüber hinaus auch, ob die damit verbundenen Kompetenz- und Qualitätsmerkmale an Schulen manifestiert werden und sowohl an öffentlichen Schulen als auch an jenen in privater Trägerschaft Berücksichtigung finden.

Die Forschungsergebnisse unterstreichen die zentrale Bedeutung von Diversität für Schulen und die Notwendigkeit einer stärkeren Betonung von verbindenden kulturellen Elementen in der Vermittlung von Inhalten, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken. Diversität sollte den Schüler*innen spielerisch, kommunikativ, begegnungsorientiert und authentisch vermittelt werden. Diese konkreten Forschungsergebnisse sind schulisch, pädagogisch und organisatorisch ohne Hürden erreichbar. Es bedarf hierfür aufgeschlossener, offener und pädagogisch sensibler Lehrkräfte, die eine Chance bei der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten bieten. Lehrkräfte können für diese konzeptionelle Arbeit durch konkrete Fortbildungsangebote im Bereich der curricularen Umsetzung von diversitäts- und antidiskriminierungstheoretischen Grundlagen und deren praktischer Umsetzung fortgebildet werden. Die strukturelle und personelle Unterstützung durch Fortbildungsangebote ist eine Aufgabe der Schulverwaltung, die zunächst geschaffen werden muss. Die Schulleitung kann folglich das Personal je nach Schulbedarf zu einer systematischen Fortbildung anhalten und gezielt dabei unterstützen.

Handlungsbedarf

Es bleibt meist die Hauptverantwortung der Entscheider*innen im Bildungssystem, Prozesse maßgeblich anzukurbeln, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Schulleitungen spielen eine tragende Rolle bei der pädagogischen Schulentwicklung und sind ein wichtiges Bindeglied zu inner- und außerschulischen Akteur*innen und Stakeholdern, wie nach Knocke und Hofsommer (2011, 15) in Kapitel 2.3 beschrieben. Ebenso stellen ihre Aufgaben eine besondere Herausforderung bei der Etablierung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten dar. Denn Schulleitungen haben nur geringe Entscheidungsbefugnisse im Vergleich zu anderen Entscheider*innen im Bildungswesen, was für einige Schulleitungen ein Hindernis bei der Umsetzung neuer Konzepte darstellen kann. Das bedingte Verfügen über Personalentscheidungen kann nach Knocke und Hofsommer (2011, 15, ebd.) eine weitere Hürde darstellen. Daher ist zu hinterfragen, wie Schulleitungen für neue Konzepte zu motivieren sind. Wie kann beispielsweise die Bildungsverwaltung Anreize dafür schaffen, sie für neue Konzepte und Erneuerungen des Schulprogramms zu begeistern? Wäre es nicht ratsam, Schulleitungen mehr Entscheidungsfreiheit bei der Wahl ihres Lehrpersonals einzuräumen, um ihre Teams entsprechend den schulischen Bedürfnissen selbst zusammenstellen zu können? Könnte die

Entscheidungsfreiheit Schulleitungen die Einführung von neuen und reformorientierten Konzepten an Schulen erleichtern und der Schulverwaltung die bürokratischen Prozesse nicht erspart bleiben? Denn den Forschungsergebnissen zufolge ist die Schulleiterrolle maßgeblich bei der Etablierung von Diversitäts- und Diskriminierungskonzepten. Verwaltungshürden bei schulischen Entscheidungen zu überwinden, kostet Zeit und möglicherweise die Motivation einiger Leitungen. Veränderung braucht ebenso Zeit und Ausdauer.

Schulleitungsverhalten und fehlendes Bewusstsein für die Notwendigkeit von ganzheitlichen Diversitäts- und Antidiskriminierungskompetenzen an Schulen

Zu den besonderen alltäglichen Aufgaben von Schulleitungen gehört es, Konflikte nicht nur zu lösen, sondern auch Konfliktmanagement (Knoke und Hofsommer, 2011, 15) zu beherrschen. Ebenso ist Krisenmanagement ein bedeutendes Aufgabenfeld der Schulleitungen und deren Teams. Daher ist an dieser Stelle zu hinterfragen, wie Schulleitungen Diversität und antidiskriminierende Maßnahmen an ihren Schulen umsetzen können. Gibt es bereits Teams an Schulen, die mit dieser Thematik vertraut oder gar professionalisiert sind bzw. werden können? Wer ist daran beteiligt oder kann daran beteiligt sein? Welche Initiativen seitens der Schule gibt es zum neuen Konzept? Was können erste Schritte hin zu Diversität- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen sein?

Diese Fragen stellen eine Herausforderung im Schulalltag dar, vor allem dann, wenn Schulen unter Lehrer*innenmangel leiden und sich in besonderen Lagen befinden. Diesbezüglich muss berücksichtigt werden, dass im Rahmen dieser Masterarbeit ausschließlich Herausforderungen konkret benannt und Schlussfolgerungen gezogen werden, jedoch für Schulen individuelle Lösungen gesucht werden müssen, da sie sowohl personell als auch materiell unterschiedlich ausgestattet sind. Allerdings sind Lösungsfindungen auch bei kleinen Kollegien mit wenig materieller Ausstattung möglich. Dies hängt meist vom Engagement von Schulleitungen und Kollegien ab. Ein wichtiger Anfang, der auch von kleinen Kollegien zu schaffen wäre, ist die Entwicklung eines Leitbilds einer diversitätsorientierten Schule. Dieses Leitbild wird nach meinen Forschungsergebnissen von einigen Expert*innen als ein wesentliches Element einer diversitäts- und antidiskriminierenden Schulentwicklungsarbeit gedeutet.

Leitbild Diversität und Antidiskriminierung

Dass Vielfalt an zahlreichen Berliner Schulen Realität ist, zeigen die Ergebnisse der Bildungstatistik, die in Kapitel 3.1 dargelegt wurden. Aus diesem Grund sollte darüber nachgedacht werden, ob es eines klaren Bekenntnisses, eines ‚Commitments‘, an Berliner Schulen bedarf und ob dies in deren Leitbild, das für eine diverse, wertschätzende und antidiskriminierende Schulkultur steht, zum Ausdruck gebracht wird. Sicherlich ist davon auszugehen, dass es

hierfür einige Good-Practice-Beispiele an Schulen gibt, aber wie sieht der Ist-Zustand an Berliner Schulen mehrheitlich aus? Wie können Schulen dazu motiviert werden, ihre Schulprogrammarbeit, ihre Leitsätze und sogar ihre Strukturen zukünftig nach dem Diversitäts- und Antidiskriminierungsprinzip auszurichten? Auch diese Frage kann im Rahmen dieser Arbeit nur begrenzt beantwortet werden. Dies wäre jedoch ein Forschungsfeld, das darin bestehen könnte, Schulen intensiv bei einem solchen Prozess zu beraten und zu begleiten. Die Beratung und die Unterstützung können meinen Forschungsergebnissen zufolge sowohl in finanzieller als auch personeller Form bei der Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht eingefordert werden. Dieses Prozessbegleitungsangebot kann als eine besondere Chance für die Förderung und Etablierung des Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzeptes an Schulen gesehen werden.

Herausforderungen

Demnach bestehen die Hauptherausforderungen darin, wie die konkrete strategische Umsetzung des Konzepts sowohl schulintern als auch auf der Ebene der Bildungsverwaltung praktisch erfolgen kann und wie Expert*innen und Führungspersonal Diversität und Antidiskriminierung auf allen Ebenen der Bildungsverwaltung mit welcher personellen Ausstattung und Qualifikation erreichen können. Schulleitungen müssen im Zusammenhang mit den Chancen und Hürden der Umsetzung des Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzeptes eine erweiterte Qualifikation und Weiterbildung erhalten, um auf die neue gesetzliche Lage an Schulen mit dem Inkrafttreten des LADG vorbereitet zu sein. Das LADG sichert die Rechte der Eltern und Schülerschaft auf nichtdiskriminierenden Umgang. Es ist davon auszugehen, dass die gegebenen Rechte von den Betroffenen in Anspruch genommen werden, zumal eine Zunahme der Diskriminierungsfälle an Berliner Schulen seitens der Lehrerschaft, wie in Kapitel 3.3 berichtet, zu verzeichnen ist. Es bedarf darüber hinaus auch einer stärkeren Öffnung der Schulen für inner- und außerschulische Akteur*innen und Stakeholder, wie in Kapitel 2.3. nach Bleckmann (2010, 93 ff.) dargelegt. Denn die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass durch vielseitige Kompetenzen und Expert*innen an Schulen die Etablierung eines Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepts strategisch an Schulen besser zu etablieren ist.

LADG im Kontext von Schulen – ein Transformationsprozess

Sind Berliner Schulen tatsächlich für eine transparente Information des LADG im Vorfeld gut vorbereitet? Haben die Schulverwaltungen Eltern, Schüler*innen und Personal darüber informiert, was die Umsetzung tatsächlich in der Schulpraxis bedeutet? Welche Folgen haben diskriminierende Verhaltensweisen gegenüber Betroffenen? Wozu ist der Staat in diesem Zusammenhang verpflichtet? Welche Rechte stehen den Betroffenen zu? Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sowohl im Bereich der Elternschaft als auch der Schülerschaft und Schulleitung

noch kaum bis gar keine konkreten Informationen über die genannten Fragen ausgetauscht oder entsprechende Vorhaben initiiert wurden. An Schulen ist zum einen oft entscheidend, wie solche Fragen praktisch beantwortet werden und wie der Transformationsprozess der Schulleitungen umgesetzt wird. Zum anderen sind Schulleitungen bei neuen Entwicklungen wie veränderten gesetzlichen Grundlagen oft auf sich selbst gestellt, wenn keine transparente Information seitens der Schulverwaltung erfolgt. Häufig stellt das Auftreten von Problemen dann den Anlass für die Suche nach Lösungen dar. Im Falle des Transformationsprozesses des LADG ist es jedoch wichtig zu berücksichtigen, dass die Sensibilisierung der Betroffenen für das LADG womöglich durch die Medien und politische Entwicklungen stärker geworden ist und somit der Erwartungshaltung, Diskriminierung nicht hinzunehmen, mehr Bedeutung beigemessen wird als angenommen. Demnach ist von besonderer Relevanz, den Schulen die nötigen Informationen zum LADG zu liefern.

Welche weiteren kritischen und offenen Fragen im Zusammenhang mit der Transformation des LADG im Kontext von Schulen zu beantworten sind, ist im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht zu klären. Von besonderer Bedeutung ist jedoch, wie eine Umsetzung des Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepts an Schulen konkreter werden kann und welche Bausteine bei der Umsetzung zu berücksichtigen sein können.

Im Folgenden sind offengebliebene Fragen zusammengefasst: Verfügen Berliner Schulen über ein solches Leitprinzip, das eine gezielte Förderung der Kultur der Wertschätzung von Vielfalt bezweckt und manifestiert? Wenn ja, finden alle Diversitätsmerkmale darin eine Berücksichtigung? Wie kann ein solches Leitprinzip praktisch und ganzheitlich an Schulen umgesetzt werden? Sind alle betroffenen Akteur*innen bei der Erstellung eines solchen Schulleitprinzips mitberücksichtigt? Welche inneren und äußeren Akteur*innen werden in den Transformationsprozess involviert? Welche Teil- und Hauptziele werden hierbei verfolgt? Wie werden Schülerschaft und Elternschaft in diesen Prozess eingebunden? Welche ganzheitlichen Ziele können gemeinsam formuliert werden?

Diese konkreten Fragen können im Rahmen von pädagogischen Tagen an Schulen aufgegriffen und vorbereitet werden. Hierfür können auch Vorbereitungsteams aus dem Kollegium engagiert werden, die von der Schulleitung und evtl. Berater*innen der Schulaufsicht unterstützt werden.

Insbesondere die Schnittstellen der Verwaltung in Leitungspositionen tragen eine besondere Verantwortung dafür, die nötigen Informationen zu beschaffen und Transparenz in den Schulen herzustellen, um sowohl die strukturellen, finanziellen als auch die personellen Ressourcen bereitzustellen und den gesamten Prozess zu unterstützen und zu begleiten. Insbesondere die Handlungsstrategien und -möglichkeiten der Schulleitungen spielen eine besondere Rolle, die im Folgenden zusammenfassend reflektiert wird.

Handlungsstrategien- und -möglichkeiten von Schulleitungen

Das deutsche Schulsystem ist zwar heterogen, wie es auch das Ergebnis dieser Forschungsarbeit untermauert, die Forschung betrachtet jedoch im internationalen Vergleich den deutschsprachigen Raum im Bereich der Einflussgröße und Wirksamkeit von Schulleiter*innen (Bonsen 2010a, 194) als defizitär. Dies bezieht sich auf die Bereiche Schulqualität und Wirksamkeit, aber auch auf den Bereich des Schulleitungshandelns, in dem die Untersuchung der Aufgaben und Kompetenzen im Fokus stehen. Als hervorstechende Merkmale von Schulleitungen an ‚guten Schulen‘ werden Zielbezogenheit, Innovationsförderung, organisationale Kompetenzen, angemessene Mitbestimmung und ein ‚führungsbetontes‘ Bild von Schulleitungen genannt (Bonsen, Gathen und Pfeiffer 2010a, ebd.). Bemerkenswert sind die Fallstudien von Waldron, McLeskey und Redd (2011, 51 ff.), die folgenden Kernpunkte der inklusiven Schule zusammenfasst: gemeinsame Schulvisionsentwicklung, Bereitstellung von Strukturen für die Visionen, die Ermöglichung guter Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte und Lerngemeinschaft und die Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität, unabhängig von der Zusammensetzung der Klassen.

Wie stellen sich diese Erkenntnisse aus der Forschung im Verhältnis zur Praxis dar, wenn es um die Umsetzung der Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte geht?

Die Aufgaben der Schulleitungen sind vielseitig und erfordern einen ständigen transformativ-fähigen Umgang mit neuen schulischen Entwicklungen. Daher ist davon auszugehen, dass Schulleitungen die Priorisierung der Aufgabe eines Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzeptes im Zusammenhang mit dem LADG an ihrer Schule umsetzen, dass nach den jeweiligen Kompetenzen und Kapazitäten entschieden wird und dass keine Priorisierung erfolgt, wenn zum Beispiel an dieser Stelle keine Top-down-Maßnahme seitens der Schulverwaltung in Gang gesetzt wird.

Die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit zeigen überdies auf, dass durch die Bildungsaufsicht Schulleitungen und Schulen finanzielle und personelle Unterstützung geboten wird. Dies bedeutet konkret, dass die Schulverwaltung durch ihre Unterstützung Strukturen für den notwendigen Transformationsprozess an Schulen schaffen kann und den Prozessverlauf damit erleichtert. Es bleibt jedoch vielen Schulleitungen selbst überlassen, wann und wie sie den Prozess beginnen, was für die Umsetzung des Konzepts gleichzeitig eine Hürde sein kann. Eine Entscheidung für ein solches Konzept an Schulen ist ein Schritt, der den Schulleitungen viel Engagement und Eigeninitiative abverlangt. Wie aus den Ergebnissen der Forschung zu entnehmen ist, stehen und fallen die Entwicklung neuer Visionen und die Einführung des Konzepts mit dem Einsatz und der Bereitschaft der Schulleitungen. Sie haben somit eine wesentliche Schlüsselfunktion, um Reformansätze in Schulen zu verwirklichen.

Für Schulleitungen ergibt sich mit dem Inkrafttreten des LADG ein neues herausforderndes Gebiet. Die Entwicklung der Antidiskriminierungsstrategien an Schulen kann ein Teil dieser herausfordernden Aufgabe sein. Das Einrichten zum Beispiel einer Beschwerdemanagementstruktur an der jeweiligen Schule bedarf einer guten Vernetzungsarbeit der Schulen, für die eine Koordination und Organisation mit außerschulischen Akteur*innen nötig ist, so das Ergebnis meiner Forschung. Bei der Errichtung dieser Stellen, die dabei helfen sollen, konkrete Diskriminierungsfälle zu lösen, können unterschiedliche schulische Akteur*innen beteiligt werden. Um jedoch die Neutralität der Stellen in diesem Fall zu gewährleisten, ist es von zentraler Bedeutung, unabhängige Antidiskriminierungsstellen an Schulen zu implementieren. Diverse außerschulische Akteur*innen (Vereine, Gemeinden) können in diesen Prozess involviert werden, wie im Kapitel 2.3. nach Peter Bleckmann (2010, 104) dargelegt. Zudem sind an dieser Stelle die Schulaufsicht und Schulleitungen bezüglich ihrer Kooperations- und Organisationsbereitschaft gefragt.

Des Weiteren stehen Schulleitungen nach dem Inkrafttreten des LADG in der Pflicht, sich im Bereich der Diversität und Antidiskriminierung weiterzubilden. Es ist anzumerken, dass zudem weitere Akteur*innen (Schulpersonal, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen etc.) in der Schule und Personalführung berücksichtigt werden sollten. Damit kann ein gleichmäßiger Wissensstand erreicht werden, der für die strategische Umsetzung des Konzepts von Vorteil sein kann. Auch im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses von Diversität an Schulen ist dieses Vorgehen eine Chance für die Schulentwicklung und -kultur. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung zeigen die Forderung der Expert*innen nach gezielter Antidiskriminierungsarbeit und diesbezüglich Reformen im Schulsystem. Dieser Wunsch beinhaltet strukturelle und personelle Veränderungen, die bildungspolitisch in Angriff genommen werden sollen, da dies allein durch Schulleitungshandeln nicht gelöst werden kann. Hier ist eine Prioritätensetzung der Bildungs- und Antidiskriminierungspolitik auf die Sensibilisierung und Qualifizierung des gesamten Schulpersonals und weitere Schlüsselpersonen in diesem Feld, wie Coaches, Antidiskriminierungsberater*innen, Sozialarbeiter*innen etc. gefordert. Ihre Qualifizierung im Bereich Diversität und Antidiskriminierung an Schulen ist essenziell. Es ist ein Ausbau der Strukturen hinsichtlich dieser Arbeit an Schulen gefragt. Das Ministerium für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung kann mit ihren Beratungsstellen, zusätzlich zu den unabhängigen Beratungsstellen an Schulen, unterstützend informieren. Schulen können konkret zu den Themen Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte personelle und finanzielle Unterstützung und Förderung erhalten. Auch Forschung an Schulen zu diesem Thema kann seitens des Ministeriums finanziert und gefördert werden. Schulen leisten einen wichtigen Beitrag zu einem offenen und antidiskriminierenden Umgang in der Gesellschaft, sofern sie professionell auf allen Ebenen gefördert und bestärkt werden.

Im Folgenden gehe ich auf wesentliche Bausteine ein, die zusammenfassend darlegen, welche Chancen in der Umsetzung des Konzeptes liegen. Sind diese Bausteine nicht gegeben, kann ihr Fehlen als Hindernis für die Umsetzung gesehen werden und eine Realisierung des Konzeptes verhindern.

7 Schlussfolgerung

In Anbetracht der Ergebnisse und der besprochenen Reflexionen im Diskussionsteil meiner Forschungsarbeit liegt die Schlussfolgerungen nahe, dass sich an Schulen in Hinblick auf die Vorbereitung auf das neue LADG und die häufig auftretenden und gemeldeten Beschwerden über Diskriminierung der Schülerschaft sowie die mangelnden Diversitäts- und Antidiskriminierungskompetenzen von Lehrkräften grundlegende Veränderungen, ein Umdenken und die Schaffung eines neuen Bewusstseins andeuten. Insgesamt zeigte sich durch die vorliegende Studie, dass ein ganzheitliches Konzept die Einbindung aller Schulakteur*innen vorsieht, um erfolgreich dem Auftrag einer diversen Schule als wertschätzende, diversitätsfreundliche und antidiskriminierende Institution gerecht zu werden.

Die Zielsetzung dabei ist es, Diversitäts- und Antidiskriminierungsarbeit an Schulen als eine Chance für das respektvolle, sozialgerechte, gleichwertige und diskriminierungsfreie, vielfältige Miteinander an Berliner Schulen zu begreifen, die Hürden zu überwinden und Schulen für gelebte Diversität vor Ort zu professionalisieren, zu öffnen und diskriminierungsfrei zu gestalten. Dies lässt den Schluss zu, dass ein solches Konzept, implementiert an Schulen, als eine wichtige Grundlage für präventives Vorgehen gegen diskriminierende Strukturen und strukturelle Benachteiligung durch die Schulverwaltung und Schulen als Ganzes dient.

Zusammenfassend zeigt die Abbildung 6 die Hürden und Chancen, die sich bei der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten aus meiner Forschungsarbeit ergaben. Diese Darstellung hält fest, dass Politik und somit die Zusammensetzung der Schulverwaltung maßgeblich die personellen und finanziellen Ressourcen beeinflussen. Aus dieser Entwicklung können Kapazitäten entstehen, die sich in den jeweiligen Bereichen der Budgetierung sowie Weiter- und Fortbildungskonzepte herausbilden. Zu erwarten ist, dass sich aus diesem Prozess heraus Widerstände sowohl politischer Natur als auch seitens der beteiligten Akteur*innen entwickeln.

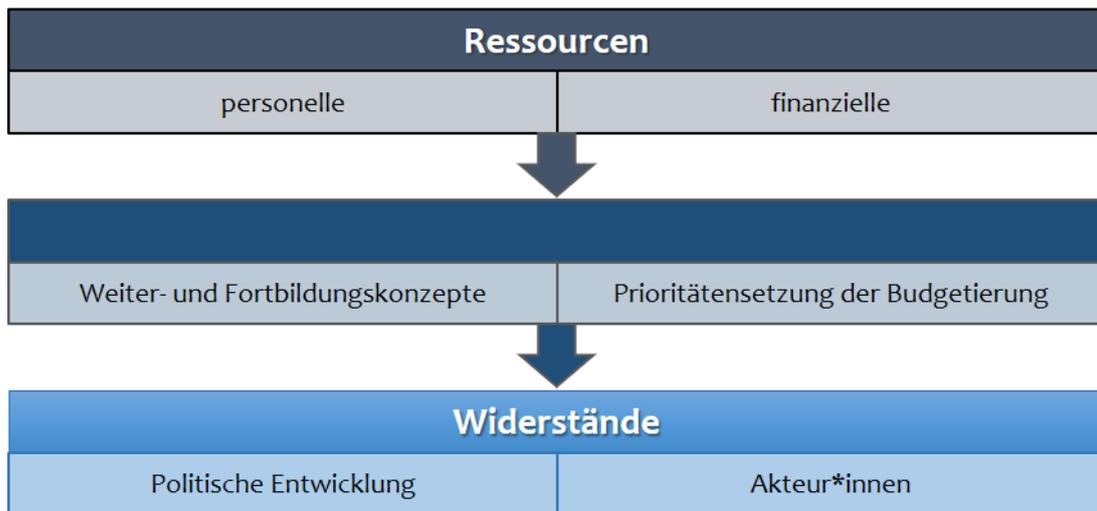


Abbildung 6: Darstellung der Hürden bei der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten

In Anbetracht dieses Verlaufs sind einige bedeutende Schlussfolgerungen zu ziehen:

- a) Entscheidend sind der politische Wille und die klare Zielsetzung der Politik, um festzulegen, in welche Richtung bildungspolitisch gehandelt werden soll und inwieweit sie Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Schulen befürwortet und unterstützt oder gar ablehnt. Es ist davon auszugehen, dass die Erfahrungen mit dem Gesetz in den nächsten Jahren zeigen werden, inwieweit sich die Schulverwaltung in diesem Gebiet politisch wirksam einbringen wird oder untätig bleibt. Es ist jedoch zu betonen, dass, je stärker die Signalwirkung der Politik in diesem Bildungsbereich erkennbar ist, desto größer die Wirksamkeit nach außen (Gesellschaft) und innen (Schulwesen) ist.
- b) Bildungsstatistiken, die Menschengruppen selektiv herausgreifen und auf einzelne Merkmale wie Sprache und Herkunft reduzieren, sind für bildungspolitische Zwecke hinderlich und führen zu Diskriminierungen im Umgang mit den betroffenen Gruppen (Schüler*innen und Eltern) in Schulen. Diskriminierungsfälle sollten vielmehr Thema in Bildungsstatistiken werden, die jährlich publiziert werden und auch öffentlich zugänglich sind, um benachteiligte Gruppen bei politischen Handlungsentscheidungen gezielter zu unterstützen. Ebenso sollten diese Statistiken die Politik und Schulverwaltungen zu gezielten Prioritätensetzungen im Bereich der Wertschätzung von Diversität und Antidiskriminierung an Schulen veranlassen.
- c) Um eine Unterstützung und Etablierung von diversitäts- und antidiskriminierungsorientierten Schulprojekten bzw. -konzepten zu leisten, sind zunächst sowohl personelle als auch finanzielle Ressourcen zu schaffen – zum Beispiel im Bereich des Aufbaus von unabhängigen Antidiskriminierungsstellen. Im Rahmen meiner Studie wurde die Schaffung dieser Ressourcen teilweise thematisiert, jedoch nicht vertieft erörtert. Der

Schwerpunkt meiner Studie lag vielmehr darauf, jene Faktoren, die beispielsweise sowohl finanziell als auch personell begünstigen, zu identifizieren und auf diese aufmerksam zu machen, da ihnen in Hinblick auf die Umsetzung des LADG eine besondere Bedeutung zukommt.

- d) Der vorliegenden Studie ist weiterhin zu entnehmen, dass zum einen die Sensibilisierung, die Wahrnehmung und das Bewusstsein der Dominanzkultur innerhalb der Schulen erkennbar werden und die benachteiligende, ausgrenzende und diskriminierende Entscheidungswirkung auf marginalisierte Gruppen und Akteur*innen an Schulen deutlich zunimmt. Diese Entwicklung ist stärker zu untersuchen und der Ist-Zustand an Schulen in Bezug auf Diversität und Antidiskriminierung zu analysieren und auszuwerten. Zum anderen ist die Zunahme der Diskriminierungsvorwürfe an Schulen auf unterschiedliche Ursachen wie ein verschlossenes Weltbild, mangelndes Diversitätsverständnis und fehlende Reflexionsfähigkeit des Lehrpersonals zurückzuführen. Auch die problembehaftete Wahrnehmung und Wertschätzung von Vielfalt resultiert aus mangelnder fachlicher Kompetenz und einer Überforderung im Umgang mit den herausfordernden Lagen an Berliner Schulen. Weiterbildungsmaßnahmen und ausgeweitete Fortbildungskonzepte zum Thema Diversität und Antidiskriminierung sind auf allen Ebenen der Verwaltung und Schule mit hoher Priorität zu versehen.
- e) Unzureichende Berücksichtigung und Gleichbehandlung aller Diversitätsmerkmale, intersektionale Diskriminierung und mangelnde Wertschätzung im gesellschaftspolitischen Kontext und schulischen Alltag, wie beispielsweise bei der Sichtbarkeit anderer religiöser oder kultureller Auffassungen und Kleidungsweisen, werden durch politisch gewollte diskriminierende gesetzliche Grundlagen, wie das Berliner Neutralitätsgesetz, zu einem politischen und rechtlichen Hindernis. Das Berliner Neutralitätsgesetz begünstigt die Senatsschulverwaltung, Schulleitungen und Lehrkräfte zu einer diskriminierenden und ausgrenzenden Praxis und sorgt für einen missverständlichen Umgang mit konkreten Situationen und Konflikten im Kontext von Diversität und Diskriminierung an Schulen, so die Ergebnisse meiner Studie. Dies sollte durch eine fachlich korrekte, transparente Beratung und Klärung mit allen Betroffenen durch die jeweiligen Akteur*innen seitens der Schulverwaltung und -leitungen kommuniziert und dargelegt werden. Ebenfalls sollten Missverständnisse behoben werden, um die betroffene Schüler- und Elternschaft im Sinne des LADG vor struktureller Diskriminierung zu schützen.
- f) Schlüsselfunktionäre in der Verwaltung und an Schulen, die ihre Machtposition unkooperativ und intransparent ausüben, stellen ein Hindernis bei der Umsetzung und Transformation sowie bei Neuerungen dar, die durch den stetigen demografischen Wandel und zunehmende Diversität der letzten Jahre entstanden sind. Es ist

insbesondere für Führungspositionen maßgeblich, über Diversitäts- und Antidiskriminierungskompetenzen zu verfügen und Transformationsprozesse professionell voranbringen zu können, da sie eine besondere, vorbildliche Rolle bei der Organisation, Durchführung, Kooperation, Vernetzung, Transparenz, Kommunikation und vielen weiteren führenden Aufgaben spielen. Diese Kompetenz sollte als Grundkompetenz vorausgesetzt werden, wenn es um Leitungspositionen in der Bildungs- und Schulverwaltung geht. Auch können Kriterien bei der Berücksichtigung von Bewerbungen oder das Schreiben von Gutachten und Arbeitszeugnissen für Lehrkräfte ausgebaut werden. Das Führungs- und pädagogische Handeln hat in besonderem Maße die Diversitätskompetenz zu berücksichtigen. Schulinspektionen können ihre Diversitäts- und Antidiskriminierungskriterien sowohl für Schulleitungen als auch Pädagog*innen sowie für Schulprogrammarbeit im Sinne einer guten pädagogischen Arbeit ausbauen, um diesem Feld eine stärkere Bedeutung beizumessen.

- g) Die Stakeholder, die aus unterschiedlichen außerschulischen Bereichen stammen, umfassen viele Gruppen, die an Schulen vertreten sind, jedoch weiterhin unterrepräsentiert bleiben. Eine Vernetzung der Schulen mit diversen außerschulischen Akteur*innen wie Stiftungen, Vereinen, bezirklichen Verwaltungen, Politiker*innen, der Forschung etc. kann Schulen personell und finanziell deutlich entlasten. Letztere können sich zu offenen, inklusiv orientierten Räumen entwickeln und im Sinne des LADG die Wertschätzung der Vielfalt stärken.
- h) Rassistische wie auch rechtsextreme Tendenzen aus der Mitte der Gesellschaft und der Anstieg einer pluralisierenden Bewegung, die auf die Diskriminierung diverser Gruppen hinarbeitet und durch Wählerstimmen eine politische Kraft in den Parlamenten erlangt, sind eine Gefahr für demokratische Grundsätze nach Artikel 3 GG. Das LADG wirkt diesbezüglich lückenschließend und schützt betroffene Eltern, Schüler*innen und ihre Angehörigen vor struktureller Diskriminierung im Schulwesen.

Angesichts der Ergebnisse der Expert*innenbefragung ist eine stärkere Förderung von diversitätsfördernden und antidiskriminierenden Maßnahmen sowohl in der Schulverwaltung als auch an Schulen auf unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen. Dabei handelt es sich um ganzheitliche Konzepte, die umfassend auf schulisches Handeln wirken können. In Abbildung 7 werden verschiedene schulische Ebenen, wie beispielsweise Akteur*innen, Kompetenzen, Leitbilder, Didaktik/Methodik und Schulkultur, zusammenfassend dargestellt.



Abbildung 7: Darstellung der Ebenen einer ganzheitlichen Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen

Es sind die genannten Faktoren, die bei der Umsetzung eines ganzheitlichen Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepts für Schulen eine Chance darstellen. Um die Auswirkung eines solchen Konzepts zusammenfassend darzulegen, ist Folgendes hervorzuheben:

1. Wenn Diversität und Inklusion bei der Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten zusammengedacht werden, ermöglicht dies eine Gleichheit gegenüber allen Akteur*innen an Schulen. Schulpersonal, Schüler*innen und Eltern inklusiv sichtbar einzubinden, signalisiert Teilhabe und Chancengleichheit und wirkt präventiv antidiskriminierend.
2. Eine gemeinsame Grundhaltung, ein Selbstverständnis und Leitbild bzw. Leitprinzipien von Diversität sowie antidiskriminierende Haltung an Schulen schaffen Gemeinschaft, stärken die demokratischen Prozesse und verleihen Schulen als diversem Raum eine besondere Bedeutung in Hinblick auf die Wahrung und Achtung der Menschenrechte. Ein entsprechendes Leitbild dient als Orientierung für alle Akteur*innen, die schulischen Entwicklungen zu begleiten und mitzugestalten.
3. Professionalisierung und Spezialisierung aller schulischen Akteur*innen, vor allem Entscheider*innen (Schul-, Klassen- und Fachbereichsleitungen, Eltern- und Schülervertretungen etc.) im Prozess der Diversitäts- und Antidiskriminierungsarbeit an Schulen führen zu einem neuen Verständnis und fachlich kompetenten Handlungsstrategien bei den jeweiligen Verantwortlichen und allen beteiligten Akteur*innen.
4. Durch eine gezielte Sensibilisierung durch Weiter- und Fortbildung wird die pädagogische Herangehensweise (didaktisch, methodisch, medial) bewusst und gezielt divers und antidiskriminierend reflektiert und die Akzeptanz von Vielfalt in die pädagogische Arbeit eingebettet. Dies setzt eine Offenheit der jeweiligen Pädagog*innen und

Schulleitungen voraus. Schulleitung ist die Schlüsselfigur bei der Umsetzung und Etablierung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen.

5. Mit einem Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzept als Basis schulischen Handelns werden die Wertschätzung von Vielfalt, eine antidiskriminierende Haltung und das soziale Lernen auf allen strukturellen und personellen Ebenen gestärkt. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen schaffen Sicherheit und wirken unterstützend bei der Umsetzung des Konzepts. Diskriminierungsverbote im Rahmen des LADG haben eine entlastende Wirkung auf Betroffene (Schüler*innen- und Elternschaft) im Schulwesen. Diese Voraussetzung kann zu einem besseren Schulerfolg der Betroffenen führen.
6. Schule als ein neutraler Ort, der die Offenheit gegenüber allen Diversitätsmerkmalen und Identitäten ohne Doppelstandards, den Dominanzanspruch von Mehrheitsgruppen oder die Privilegierung der einen Gruppe vor der anderen bedeutet, ist essenziell. Wertschätzung und Chancengleichheit aller Menschen mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen werden durch ein solches Konzept ermöglicht. Reale Begegnungen, Debatte-kulturen des respektvollen Austausches, Anerkennung durch Einbindung und Förderung der Diversität der Schülerschaft in ihrer Mehrsprachigkeit, Vielfalt, Herkunft, Religion, Weltanschauung, Kultur, den Lebensentwürfen, physischen und psychischen Fähigkeiten, Mehrdimensionalität usw. sind Werkzeuge des Diversitätskonzepts und dienen als Ressource. Sichtbar gelebte Diversität wirkt präventiv antidiskriminierend und schafft die Grundlagen für ein demokratisches und solidarisches Miteinander bereits im Schulalter.
7. Schulleitungen mit Diversitäts- und Antidiskriminierungskompetenzen handeln qualifiziert und professionell mit der Schüler*innen- und Elternschaft sowie dem Personal. Konflikte können durch Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Schulen präventiv verhindert und Beschwerden hierdurch gemindert werden. Langfristig betrachtet können mit der Umsetzung des Konzepts Mobbing- und Gewaltprobleme an Schulen professioneller bewältigt und psychische sowie physische Gewalt an Schulen dadurch gesenkt werden, da inklusive Konzepte zugleich Gewalt entgegenwirken und die Wertschätzung des Menschen als Grundlage betrachten.

8 Fazit

Berliner Schulen sind ein diverser Raum, in dem Vielfalt und Heterogenität Realität sind. Der Wunsch nach mehr Akzeptanz von gelebter Diversität und Chancengleichheit im Umgang mit unterschiedlichen Identitätsmerkmalen ist durch die vorliegende Studie deutlich geworden. Dies ist nicht nur ein Wunschdenken, sondern eine klare Forderung gegenüber Schulen und ihren Verantwortlichen, so die Ergebnisse der Expert*innenbefragung.

Die Resultate aus der Forschungsfrage bezüglich der Chancen und Hindernisse bei der Umsetzung eines Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzeptes an Schulen geben durch die Expert*innenbefragung einige Hinweise auf Lösungen, jedoch auch auf zu überwindende Hürden. Zunächst war im Rahmen dieser Forschungsarbeit zu klären, was unter Diversität und Antidiskriminierung sowohl deduktiv als auch induktiv zu verstehen war, woraus konkludiert wurde, dass schulische Akteur*innen über unterschiedliche Wahrnehmungen und Verständnisse verfügen und sich häufig die Wahrnehmung aus eigenen Erfahrungen sowie professionellem Umgang ergibt. Allerdings schafft die Wahrnehmung aufgrund persönlicher Erfahrungen, Sozialisation und fachlicher Ausrichtung ungleiche Voraussetzungen dafür, den Schulalltag zu bewerten. Das Diversitätsverständnis ist von Wertschätzung, Anerkennung, Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung geprägt. Es zielt zudem auf soziale Gleichheit und Gerechtigkeit ab. Es ist weder mit dem Begriff Multikulturalität noch mit Interkulturalität gleichzusetzen. Im schulischen Kontext ist daher eine Begriffsklärung bei allen Akteur*innen sowohl im Umgang mit Diversität als auch mit Diskriminierung notwendig. Diversitäts- und Inklusionsverständnis schließen sich nicht aus, sondern weisen auf Schnittstellen hin und zielen auf obligatorisch Teilhabe, Chancengleichheit und Stärkung der Verschiedenheit in ihren Kompetenzen ab.

Des Weiteren ist anhand der Studie klar geworden, dass Diversität nicht losgelöst von Antidiskriminierung zu betrachten ist. Für Schulen, die mit stetig wachsender Diversität umgehen, ist es daher praktikabel und naheliegend, Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte als ein ganzheitliches und inklusives Konzept zu entwickeln. Ein solches Konzept zu etablieren, bedeutet, die Schule in einer neuen Entwicklung voranzutreiben. Die Dringlichkeit eines neuen Transformationsvorgehens auf allen Ebenen der Schulverwaltung zu erkennen und zuzulassen, ist hierfür ein erster Schritt. Die Dringlichkeit resultiert aus der stetigen Zunahme der Diskriminierungsfälle, der Überforderung bzw. mangelnden Professionalität von Lehrkräften in diesem Feld und dem notwendigen präventiven Umgang mit Diskriminierung und Rassismus an Schulen, so die Ergebnisse der Untersuchung. Darüber hinaus resultiert die Dringlichkeit aus den rechtstendierenden bis hin zu rechtsextremistischen gesellschaftlichen Entwicklungen, die sich politisch in Parlamenten zeigen. Schulen können durch intensivere Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte, die einen bedeutenden Bestandteil des

Schulprogrammes darstellen, demokratiefördernd und sowohl antidiskriminierend als auch antirassistisch wirken.

Die Analyse hat ergeben, dass das LADG hierfür eine solide rechtliche und staatliche Grundlage bietet, die rechtliche Lücken schließt und struktureller Diskriminierung Einhalt gebieten kann. Des Weiteren schafft es das Fundament für einen Prozess, der eine konsequente Umsetzung durch die Schulverwaltung abverlangt. Dies ist jedoch von der politischen Offenheit und Bereitschaft des jeweiligen Schulverwaltungsapparats abhängig.

Der politische Wille, die Priorisierung des gesellschaftlich-schulisch relevanten Themas und die Bereitstellung der notwendigen finanziellen, personellen und strukturellen Ressourcen zur Veränderung sind in diesem Prozess entscheidend, so die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit.

Ebenso hat die Analyse ergeben, dass Widerstände gegenüber Veränderungen und neuen schulischen Ansätzen mit der Berücksichtigung und Einbettung aller beteiligten Akteur*innen zu beraten, zu planen und transparent umzusetzen sind. Schülerschaft, Elternschaft, Schulleitungen, Lehrkräfte, unabhängige Antidiskriminierungs- und Beratungsstellen, Vereine sowie weitere inner- und außerschulische Akteur*innen können zu einer innovativen Etablierung eines Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepts beitragen. Die vielfältigen Expertisen können für den Entwicklungsprozess eine Bereicherung darstellen.

Wie mehrfach konstatiert wurde, sind Schulleitungen die Entscheidungsträger*innen dieser Prozesse im schulischen Kontext. Mit ihnen steht und fällt jedes Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzept an Schulen. Sie sind bei der Entwicklung und Umsetzung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten richtungsweisend und spielen eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung des Bottom-up-Prozesses. Ihre Offenheit für Diversität und eine antidiskriminierende Haltung sowie ihr Vorbild im Umgang mit Diversität und ihre damit verbundene sensible Kommunikationskompetenz, die bei der Einführung neuer Schulkonzepte entscheidend ist, prägen die Schulkultur maßgeblich.

Schulen sind dazu angehalten, ihren Ist-Zustand zu ermitteln und zu bestimmen, welche Dimensionen von Diversität sie fördern, welche sie selektiv verhindern und wie inklusiv im Sinne der UN-Menschenrechtskonvention von 2009, der KMK 2015 und aller Diversitätsdimensionen sie handeln und wie sie diese berücksichtigen. Ein inklusiver Umgang mit allen Diversitätsmerkmalen und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen ist im Hinblick auf die Berliner Schulen als einen diversen Raum essenziell. Mit dem Schulleitbild, das Vielfalt wertschätzt und Diskriminierung verhindert, ist ein bedeutender erster Schritt zu einer wertschätzenden Schulkultur sowie einer klaren Haltung und Handlung auf schulischer Ebene signalisiert worden. Strukturelle Diskriminierungen sind seit dem Inkrafttreten des LADG am 04.06.2020 in Bezug auf die Schüler- und Elternschaft gesetzlich verboten. Eine

wertschätzende Kultur der Vielfalt ist darin fest verankert. Schulen sind zur praktischen Umsetzung des LADG verpflichtet.

Diversität kann und sollte aus der Sicht der vom LADG betroffenen Schüler*innen und Eltern in der Schule erlebbar, greifbar, anschaulich und begegnungsreich gestaltet sowie pädagogisch, methodisch antidiskriminierend und antirassistisch – einschließlich der Einbindung des Lern- und Lehrmaterials – vermittelt werden, wie anhand der Studie gezeigt wurde.

In der Schulleiter*innenausbildung und -qualifizierung sind Diversitäts- und Antidiskriminierungskompetenzen in besonderem Maße vorzuweisen. Diversitäts- und Antidiskriminierungskompetenzen der Schulleitung, des Schulpersonals und der gelebten Schulkultur können als grundlegender Bestandteil von Schulqualitätsmerkmalen oder als Kriterien für gute Schulen bei Schulinspektionen eingeführt werden, um dem ein höheres Gewicht beizumessen.

Ferner sind die Lehrer*innenaus-, Lehr*innenfort- und Lehrer*innenweiterbildungen ein bedeutender schulischer Baustein, um Schüler*innen und die Elternschaft über Diskriminierungen zu informieren, sie fortzubilden und folglich vor Diskriminierung zu schützen. Diversitäts- und Antidiskriminierungskompetenzen der Lehrkräfte sind notwendige und moderne Tools für den Umgang mit einer modernen, sichtbar diversen und demokratischen Gesellschaft sowie zur Vorbereitung auf diese.

Des Weiteren erfordern Konfliktsituationen eine Konfliktbewältigungsstrategie an Schulen, die sensible Wahrnehmung, Empathie und eine inklusive Haltung seitens der Pädagog*innen verlangt. Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte setzen ganzheitliches, inklusives und professionelles Handeln voraus, so die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit.

In Anbetracht der bildungsstatistischen Ausgangslage und des Inkrafttretens des LADG ist hinsichtlich weiterführender Forschung zu empfehlen, gezielte quantitative Befragungen an Schulen im Bereich der Diskriminierung aufgrund unterschiedlicher Identitätsmerkmale und Dimensionen sowie Intersektionalität durchzuführen. Ebenso zu erforschen wäre, inwieweit Schulleitungen an ihren Schulen die Grundsätze des LADG implementieren und dies als Reaktion auf das Gesetz tun. Auch die Frage, inwieweit die Bildungsverwaltung die Vorgaben des LADG seit der Einführung praktisch in ihre Verwaltungsstrukturen implementiert hat, kann erforscht werden.

Ferner kann der Prozess der Schulen während der Entwicklung und Umsetzung eines Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepts empirisch begleitet und ihr Vorgehen evaluiert werden, um Best-Practice-Beispiele herauszuarbeiten und Schulen dadurch eine Orientierungshilfe zu geben.

Die Anerkennung und Wertschätzung von Diversität sowie die antidiskriminierende Arbeit an Schulen strukturell zu verankern, bedeutet, für mehr soziale Gleichheit in der diversen

Schüler*innen- und Elternschaft zu sorgen. Auch die Bewahrung und Realisierung von Menschenrechten sowie ein inklusives Verständnis von Schulen als einem diversen Raum sind damit ein Stück näher erreicht worden.

Aus der Beschäftigung mit all den angesprochenen Feldern im Rahmen der Masterarbeit ist mir Folgendes klar geworden: Es bleibt eine gesellschaftliche und bildungspolitische Verantwortung, aus unseren Schulen wertschätzende Räume der Diversität, des Respekts und der Akzeptanz zu machen. Engagierte bildungspolitische Entscheider*innen, qualifizierte Schulleitungen und professionalisierte Lehrkräfte spielen eine bedeutende Rolle bei der Realisierung und dem Erfolg des Konzepts.

Die Implementierung eines Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepts kann sowohl Schulen präventiv konfliktfreier gestalten als auch menschenfeindlichen und rassistischen Tendenzen entgegenwirken sowie eine wertschätzende Schulkultur stärken, denn Letztere schafft und fördert die Schulgemeinschaft, stärkt demokratische Strukturen und wahrt den Schulfrieden. Wenn diese Grundhaltung in Schulen und Bildungseinrichtungen gegeben ist, kann sie langfristig auf unsere Gesamtgesellschaft ausstrahlen und mehr Chancengleichheit sowie stärkere gesellschaftliche Solidarität bewirken.

Literaturverzeichnis

- Bähring/Hauff/Sossdorf/Thommes: Methodologische Grundlagen und Besonderheiten der qualitativen Befragung von Experten in Unternehmen: ein Leitfaden, *Die Unternehmen*, 62. Jg. 2008, Nr. 1, S. 16.
- Baig, S. (2008). Diversity und Ausschluss. Bakic, Josef/Diebäcker, Marc/Hammer, Elisabeth (Hg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Wien: Erhard Löcker GesmbH, 91-106.
- Baur, N., & Blasius, J. (Eds.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berg, C., & Milmeister, M. (2007). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Codierverfahren der Grounded Theory Methodologie. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*. Supplement, 182-210.
- Bleckmann, P. (2011). Das Potenzial von Lokalen Bildungslandschaften für eine zeitgemäße Steuerung des Systems „Schule“. In *Steuerung im Bildungswesen* (pp. 93-108). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung*. Springer-Verlag.
- Bonsen, M. (2010a). Einführung: Schule leiten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschung - Praxis* (S. 189-196). Stuttgart: UTB.
- Bonsen, M., Gathen, J., & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 12, 287-322.
- Burri, S., & Schiek, D. (2009). Multiple Discrimination in EU Law: Opportunities for legal responses to intersectional gender discrimination. *European Network of Legal Experts in the Field of Gender Equality*, European Commission, Luxembourg.
- Dion, K. L. (2002). The social psychology of perceived prejudice and discrimination. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 43(1), 1.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). Heterogenität, Sprache (n), Bildung: eine differenz-und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Verlag Julius Klinkhardt, S. 2.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1986). *Prejudice, discrimination, and racism*. Academic Press, (pp 1- 34)
- Dresing, T., & Pehl, T. (2012). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. dr dresing & pehl GmbH, S. 26.
- Fereidooni, K., & Zeoli, A. P. (2016). Managing Diversity–Einleitung. In *Managing Diversity* (pp. 9-15). Springer VS, Wiesbaden.
- Fischer, C., Rott, D., & Veber, M. (2014). Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht. *Lehren & Lernen*, 40, 22-28.

- Foitzik, A. (Ed.). (2019). *Diskriminierungskritische Schule: Einführung in theoretische Grundlagen*. Beltz, S. 12
- Fritz, T. (2018). Superdiversität vs.» Monokultur «. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34(1), 73-86.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Springer-Verlag, S. 11
- Gomolla, M., Kollender, E., Riegel, C., & Scharathow, W. (2018). Call for Papers zu Heft 1/2019 der Zdfm. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und-management*.
- Gomolla, M., Kollender, E., Riegel, C., & Scharathow, W. (2019). Editorial zum Thementeil Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration zu Heft 4/19 der ZDFm, *Zeitschrift für Diversitätsforschung und-management*.
- Hálfdanarson, G., & Vilhelmsson, V. (2017). Historische Diskriminierungsforschung. In *Handbuch Diskriminierung* (pp. 25-37). Springer VS, Wiesbaden
- Hartmann, J., & Klesse, C. (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht—eine Einführung. In *Heteronormativität* (pp. 9-15). VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). Bekommen die sozial benachteiligten Schüler* innen die "besten" Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins (No. P 2019-002). WZB Discussion Paper.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (Vol. 4). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35.
- Hofmann, H., Hellmüller, P., & Hostettler, U. (2020). Eine Schule leiten. Grundlagen und Praxis (2., S. 13
- Hormel, U., & Scherr, A. (2016). Ungleichheiten und Diskriminierung. In *Soziologische Basics* (pp. 299-308). Springer VS, Wiesbaden.
- Karmasin, M. (2007). Stakeholder-Management als Grundlage der Unternehmenskommunikation. In *Handbuch Unternehmenskommunikation* (pp. 71-87). Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Knoke, A., & Hoffsommer, J. (2011). Von Entscheidern, die nicht entscheiden, und Verantwortung, die niemand will. In *Steuerung im Bildungswesen* (pp. 15-40). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoke, A., Durdel, A., & Knauer, S. (2011). *Steuerung im Bildungswesen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-76.
- Kollender, E. (2020). Eltern-Schule-Migrationsgesellschaft: Neuf ormation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. transcript Verlag, S. 57.
- Lenz, I. (2010). Intersektionalität. In *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (pp. 158-165). VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185.
- Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview—eine unterschätzte Methode. In *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (pp. 139-155). Springer VS, Wiesbaden.

- Maaz, K., & Kühne, S. (2018). Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 375-396). Springer VS, Wiesbaden.
- Manz, K. (2016). Interviews planen. In *Herausforderungen in der Qualitativen Sozialforschung* (pp. 35-42). Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S., 64, 118.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*, S. 5.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). Audio- und Videoaufnahmen transkribieren. In *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA* (pp. 43-52). Springer VS, Wiesbaden. S. 96
- Riegel, C. (2016). Bildung-Intersektionalität-Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. transcript Verlag, S. 6
- Schenk, C. (2006). Zu den Ursprüngen des Diversity Management-Konzepts. Hausarbeit im Rahmen des postgradualen Studiengangs GenderKompetenz an der FU Berlin.
- Scherr, A. (2017). Soziologische Diskriminierungsforschung. In *Handbuch Diskriminierung* (pp. 73-76). Springer VS, Wiesbaden,
- Scherr, A. (Hrsg.) (2016): Soziologische Basics. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 304
- Scherr, A., El-Mafaalani, A., & Yüksel, G. (Eds.). (2017). *Handbuch Diskriminierung*. Springer-Verlag, S. 46.
- Schreier, M. (2014, January). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 15, No. 1, p. 27).
- Simtion, A. (2016). *Strategische Stakeholder-Ansprache*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Waldron, N. L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the Direction: The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.
- Yegane, A., Uslucan, H. H., Jacobs, M. u. a. (2018): Schutz vor Diskriminierung an Schulen, Ein Leitfaden für Schulen in Berlin, ADAS, Life e. V., S. 53
- Yegane, A./Uslucan, H. H./Jacobs, M. u. a.: Schutz vor Diskriminierung an Schulen – Ein Leitfaden für Schulen in Berlin, ADAS, Life e. V. 2018, S. 53.
- Zick, A.: Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung, Scherr/E-Mafalani/Yüksel (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017, S. 73.
- Züll, C., & Mohler, P. P. (2001). Computerunterstützte Inhaltsanalyse: Codierung und Analyse von Antworten auf offene Fragen.

Onlinequellen

- Abgeordnetenhaus Berlin, 18. Wahlperiode 18/24 580, Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Dr. Maja Lasic (2020): Diskriminierungskritische Schule in Berlin-Umsetzungsstand.
https://m.tagesspiegel.de/downloads/26203968/3/anfrage_lasic_hizarci.pdf, abgerufen am 19.06.2020
- Aichele V., Dr. Kroworsch, S. (2017), Deutsches Institut für Menschenrechte, Position Nr. 10:
https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung_bf.pdf, abgerufen am 05.05.2021
- Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) (2020): Wie können wir den Diskriminierungsrisiken bei Homeschooling entgegenwirken? Life e. V.2020, S. 1:
https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2020/12/Corona_Rechtsexpertise-ADAS_LIFE-e.V..pdf, abgerufen am 14.01.2021
- Das Berliner Landesgleichstellungsgesetz 1991, online:
<https://www.berlin.de/sen/frauen/recht/landesgleichstellungsgesetz/lgg/>, abgerufen am 19.06.2020
- Dern, S./Wersig, M. (2020): Diskriminierungsrisiken erkennen und begegnen –auch in der Pandemiesituation, Ein antidiskriminierungs-rechtlicher Blick auf Schule in der Corona Pandemie. Anlaufstelle Diskriminierungsschutz an Schulen. Life e. V. S. 23:
https://adas-berlin.de/wp-content/uploads/2020/12/Corona_Rechtsexpertise-ADAS_LIFE-e.V..pdf, abgerufen am 14.01.2021
- Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/209898/beeab63c2704f684c606a65589cf236c/allgerklaerungmenschenrechte-data.pdf>, S.
- Diversityansätze – Errungenschaften, Ambivalenzen und Herausforderungen, online:
https://www.researchgate.net/profile/Caroline_Schmitt2/publication/306117860_Diversityansätze_-_Errungenschaften_Ambivalenzen_und_Herausforderungen/links/59ae54b4aca272f8a167a177/Diversityansätze-Errungenschaften-Ambivalenzen-und-Herausforderungen.pdf, 2015, S. 3, abgerufen am 29.04.2021
- Foroutan, N. (20.04.2015): Die Postmigrantische Gesellschaft, Deutschland ist nur empirisch, sondern auch narrativ zu einem Einwanderungsland geworden. Die Gesellschaft kann als „postmigrantisch“ beschrieben werden. Was verbirgt sich hinter dieser Bezeichnung, Bundeszentrale für politische Bildung:
<https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft>, abgerufen am:11.01.2020
- Gesetz über die Gleichberechtigung von Menschen mit und ohne Behinderung, in der Fassung vom 28. September 2006 (GVBl. S. 957) BRV 840-2. Zuletzt geändert durch Art. 2 Abs. 2 RL2016/2102-UmsetzG vom 4.3.2019 (GVBl. S. 210), Rechtsstand: [beck.online](https://www.berlin.de/sen/soziales/service/berliner-sozialrecht/kategorie/rechtsvorschriften/lgbg-573403.php), DIE DATENBANK, Bereitgestellt vom Verlag C. H. Beck oHG, online: <https://www.berlin.de/sen/soziales/service/berliner-sozialrecht/kategorie/rechtsvorschriften/lgbg-573403.php>, abgerufen am 19.06.2020

- Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 76. Jahrgang Nr. 29 20. Juni 2020
Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) vom 11. Juni 20, S. 533:
file:///C:/Users/ludin/AppData/Local/Temp/ladg-gesetzes-und-verordnungsblatt.pdf,
abgerufen am 10.01.2020.
- Gesetz zu Artikel 29 der Verfassung von Berlin vom 27. Januar 2005 HYPERLINK:
<https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-VerfArt29GBE2005pP2>: abgerufen am
30.12.2020.
- Gesetz zur Gleichberechtigung von Menschen unterschiedlicher sexueller Identität vom 24.
Juni 2004 *, online:
[http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=UntSexIdGIg+BE&psml=bsbe
prod.psml&max=true&aiz=true](http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=UntSexIdGIg+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true), abgerufen am 19.06.2020
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 3. Online: [https://www.gesetze-
im-internet.de/gg/art_3.html](https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html). Charta der Vielfalt: [https://www.charta-der-
vielfalt.de/ueber-uns/ueber-die-initiative/](https://www.charta-der-
vielfalt.de/ueber-uns/ueber-die-initiative/), abgerufen am 03.03.2020
- Historic UK/ The History and Heritage accommodation Guide: Johnson, B.: The Histor of
the Magna Carta: [https://www.historic-uk.com/HistoryUK/HistoryofEngland/The-
Origins-of-the-Magna-Carta/](https://www.historic-uk.com/HistoryUK/HistoryofEngland/The-
Origins-of-the-Magna-Carta/), abgerufen am 17.01. 2021
- HRK Hochschulkonferenz (Hrsg.) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt,
Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und
Kultusministerkonferenz, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/
Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015):
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, S. 5., abgerufen am: 03.03.2020
- Klose, Alexander: Entwurf für ein Berliner Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG):
Expertise / von Alexander Klose im Auftr. der Landesstelle für Gleichbehandlung –
gegen Diskriminierung, Büro für Recht und Wissenschaft Berlin, 2011:
<https://digital.zlb.de/viewer/metadata/15538374/1/>, abgerufen am: 03.03.2020
- Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG): Artikel 1, Abschnitt 1, § 1 und § 2:
file:///C:/Users/ludin/AppData/Local/Temp/ladg-gesetzes-und-verordnungsblatt.pdf,
abgerufen am 28.12.2020
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Handreichung zu dem
übergreifenden Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity),
Ludwigsfelde 2018: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/bildung-
zur-akzeptanz-von-vielfalt-diversity](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/bildung-
zur-akzeptanz-von-vielfalt-diversity), abgerufen am 28.12.2020.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Handreichung zu dem
übergreifenden Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity),
Ludwigsfelde 2020: Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende
Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity): [https://lisum.berlin-
brandenburg.de/einzelansicht-tt-news-fuer-
solr?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&t
x_news_pi1%5Bnews%5D=5620&cHash=019833db809f4352f87a44802d41c6c2](https://lisum.berlin-
brandenburg.de/einzelansicht-tt-news-fuer-
solr?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&t
x_news_pi1%5Bnews%5D=5620&cHash=019833db809f4352f87a44802d41c6c2),
abgerufen am 09.06.2021

- Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015): online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, abgerufen am 03.03.2020, S. 2.
- Matthes, J.: Framing, Nomos Verlagsgesellschaft, 2014, S. 9: https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783845260259.pdf?download_full_pdf=1: abgerufen am 30.12.2020.
- Moir, J. (2020): Rechtsexpertise zur Bedeutung des Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) für Schulen im Land Berlin, online: <https://life-online.de/ladg-rechtsexpertise/>, abgerufen am 22.01.2020, S. 7
- Partizipations- und Integrationsgesetz des Landes Berlin (PartIntG) vom 15.Dezember 2010. online: http://gesetze.berlin.de/jportal/portal/t/6ez/page/bsbeprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=10&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-PartIntergrGBErahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1, Ausfertigungsdatum 15.12.2010, gültig ab 29.12.2010, abgerufen am 19.06.2020.
- Reckahner Reflexionen – Zur Ethik pädagogischer Beziehungen, Rochow-Edition, Reckahn 2017, S. 4: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf_Broschu%cc%88re-ReckahnerReflektionen.pdf, abgerufen am 06.01.2021.
- Reckahner Reflexionen- Zur Ethik pädagogischer Beziehungen, Rochow-Edition, Reckahn 2017: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf_Broschu%cc%88re-ReckahnerReflektionen.pdf, abgerufen am 06.01.2021, S. 4
- Schreier, M.: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, Volume 15, No. 1 Art. 8, 2014, online: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635#g21>, abgerufen am 19.07.2020.
- Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) vom 26. Januar 2004, Online: <http://gesetze.berlin.de/jportal/jsessionid=46F2E4497F0646CD35EE30E78AB0F8F5.jp27?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBEV36P3>, abgerufen am 09.09.2020
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin: Blickpunkt Schule, Stand Februar 2020, V. i. S. d. P. Thorsten Metter, online: file:///C:/Users/ludin/AppData/Local/Temp/blickpunkt_schule_2020.pdf, abgerufen am 28.08.2020, S. 24
- Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung: 10 Fragen und Antworten zum Entwurf des Berliner Landesantidiskriminierungsgesetzes, online: <https://www.berlin.de/sen/lads/recht/ladg/fragen-und-antworten/>, abgerufen am 14.06.2020, 1. Antwort, abgerufen am 14.06.2020

- Skript Vogt, S. & Werner, M. (05.08.2014): FACHHOCHSCHULE KÖLN. FAKULTÄT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFTEN. Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse S. 34, Online: https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf, abgerufen am 06.07.2020
- Skript Vogt, S. & Werner, M. (05.08.2014): FACHHOCHSCHULE KÖLN. FAKULTÄT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFTEN. Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse S. 34, Online: https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf, abgerufen am 06.07.2020
- Sozialpädagogisches Institut SPI: Vielfalt gestaltet, Handreichung zu Diversity für Schule und Berufsvorbereitung, online: https://www.vielfalt-mediathek.de/data/spi_vielfalt_gestaltet.pdf, 2021, abgerufen am 29.04.2021, S. 7.
- Überacker, J.: Diversity Management (DIM) im Überblick. Online: https://www.naschmarkt.co.at/wp-content/uploads/2018/05/Handout_DM-%C3%9Cberblick.pdf, abgerufen am 13.06.2020, S. 2

Anhang

Tabelle 5: Deduktive Kategoriebildung, Oberkategorien, Definition, Ankerbeispiele und Codierregel, Kategoriensystem I

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele	Codierregel
OK 1: Diversitätsverständnis der Expert*innen	Diversität heißt Vielfältigkeit der Kulturen, Menschen, Charaktere und Herangehensweisen. Nichts ist dabei monoton oder gleich.	„[...] die Vielfältigkeit, viele Kulturen, viele, viele unterschiedliche Sachen an der Schule, die auch den Schullalltag prägen. Bezogen auf Schule, aber allgemein verschiedene Kulturen verschiedene, verschiedene Menschen, verschiedene Charaktere, verschiedene Herangehensweisen und einfach nicht etwas Monotones, was alles gleich ist.“ (Landesschülerausschuss, Pos. 2)	Alle Aspekte des Diversitätsverständnisses sind nahezu deckungsgleich und zielen auf die Normalisierung von Vielfalt sowie ihre Wertschätzung, Anerkennung und Gleichheit ab.
OK 2: Berliner Schule als diverser Raum mit Auftrag	Diversität in Klassen und Schulen ist präsent und an der Zusammensetzung erkennbar. Je mehr die Schulen sich in der Innenstadt befinden, desto diverser die Klassen. Diversität umfasst unterschiedliche Hintergründe	„Diversität ist in erster Linie sofort erkennbar anhand der Zusammensetzung der Schülerschaft. Die Schülerinnen und Schüler in Berlin, in West-Berlin, auch in Ost-Berlin mittlerweile, aber in West-Berlin sind die, über die ich sprechen kann, sind divers. Je mehr in der Innenstadt, desto diverser. Und je jünger die Kinder, also Grundschulkindern mehr als Oberschulkinder, desto diverser. In dem Stadtteil in dem Bezirk, wo ich lebe, in Schöneberg, sind 60 % der Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter mit diesem ndH, nicht deutscher Herkunft, mit Migrationshintergrund.“ (Geschäftsführung Migrationsbeirat, Pos. 18)	Schule besteht aus Akteur*innen, die unterschiedliche Hintergründe und Prägungen haben und die das Schulleben tragen und selbst prägen.
OK 3: Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Berliner Schulen	Ein Diversitätskonzept umfasst eine positive Grundhaltung zum Menschen und nimmt ihn in seiner Vielfalt als Bereicherung an.	„[...] wenn man Diversität als Konzept sieht, dann ist es ja eigentlich ein befreiendes Konzept, weil man ja auch davon ausgehen kann, dass jeder Mensch den anderen erst mal in all seinen Eigenschaften und Absichten als positiv bewertet. Und dann, finde ich, ist Diversität ein positives Konzept, weil man immer vom Positiven ausgeht.“ (Schulaufsicht, Pos. 19)	Diversität ist mit Wertschätzung und Anerkennung verbunden.

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele	Codierregel
OK 4: LADG im Kontext von Schulen – ein Transformationsprozess	LADG-Transformation heißt Veränderungen zuzulassen und zielgerichtet Antidiskriminierung in der Verwaltung und an Schulen umzusetzen.	„Das LADG ermöglicht es Menschen, bei Fällen von Diskriminierung an Schulen oder in der Behörde gegen die Diskriminierung effektiver, zielgerichteter vorzugehen. Das heißt, auch wenn die Behörde in Person von Mitarbeiterinnen, Mitarbeitern der Behörde Menschen benachteiligen, diskriminieren, können diese benachteiligten Menschen einfacher sich da zur Wehr setzen, als es bisher der Fall war. Das heißt, das LADG ist eigentlich ein Zusatz, der in einer perfekten Welt nicht notwendig wäre, wenn gesellschaftliche Strukturen, die diese Gefälle nicht vorgegeben hätten, diese Machtgefälle. Aber Schulen sind auch Zentren von Macht.“ (Antidiskriminierungsbeauftragte, Pos. 60)	Das LADG als Chance und Grundlage für Antidiskriminierung an Schulen und weitere Institutionen nutzen.
OK 5: Handlungsstrategien und -möglichkeiten von Schulleitungen	Schulen entwickeln Konzepte für ihre eigene Einrichtung. Ein Kriterienkatalog wird dabei erfüllt.	„Wir müssen aber dazu anregen und das können wir verpflichtend machen, dass jede Schule ein eigenes Konzept dazu macht. Wir geben nicht vor, wie das Konzept auszuschauen hat, aber wir können Kriterien bestimmen, die erfüllt werden müssen in diesen Konzepten. Da hat man nämlich noch ein recht gesundes Maß an Vorgabe und Freiheit.“ (Antidiskriminierungsbeauftragter des Berliner Senats für Bildung, Pos. 40)	Individuelle Schulkonzepte mit Vorgabe von Kriterien.

Tabelle 6: Ober- und Unterkategorienbildung, Definition, Ankerbeispiele und Codierregeln, Kategoriensystem II

Oberkategorien	Unterkategorien	Ankerbeispiele	Codierregel
OK 1: Diversitätsverständnis der Expert*innen	Wahrnehmung	„Ich würde sagen, wir leben ja in einer Stadt in Berlin, die ein hohes Maß an Diversität hat, insbesondere auch in meinem Wohnbezirk in Kreuzberg. Und das erlebe ich erst mal grundsätzlich positiv. Und ich erlebe auch im Alltag wenig Probleme damit. Ich erlebe manchmal eine Situation, in der vielleicht für etwas demonstriert wird von einer bestimmten Gruppe, zum Beispiel, was ich selbst als provokant empfinde. Das kommt vor, aber das sind Ausnahmen.“ (Gymnasialschulleitung, Pos. 10)	Wahrnehmung ist empfindungsabhängig
	Verständnis	„Ich finde, man erweitert dadurch seinen Bildungshorizont. Man lernt neue Kulturen kennen, neue Religionen, vielleicht alles Mögliche. Kulinarisch kann man sich ja weiterbilden, sogar Kleidungs-technisch. Also, ich sehe da eigentlich nichts Negatives an einer gewissen Diversität, außer vielleicht, dass man eventuell aus seiner Komfortzone bisschen hervortreten kann oder heraustritt. Ja, also ich finde es einen sehr positiven Aspekt, wenn an einer Schule Diversität herrscht.“ (Landesschülerausschuss, Pos. 23)	Diversität verbunden mit Perspektivwechsel
	Fachliche Definition	„Diversität verstehe ich als Gleichbehandlung aller Menschen in vielfältigster Hinsicht, also in Bezug auf Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung, die möglicherweise vorhanden ist, auf sexuelle Ausrichtung bezogen. Und das umfasst eigentlich alle Bereiche, auch das Alter in gewisser Weise.“ (Gymnasiumschieulleitung, Pos. 7)	Konkretisierung der Definition
OK 2: Berliner Schule als diverser Raum mit Auftrag	Problemfelder	„Ja, es gibt Grenzen, die in konkreten Fällen vielleicht sichtbar werden. Nehmen wir mal zum Beispiel das Thema Toiletten, Sanitäräume, also inwiefern muss das Sanitärkonzept einer Schule umgestellt werden, wenn es nicht nur Toiletten für Mädchen und Jungs gibt, sondern auch noch die dritte Möglichkeit? Ist das sozusagen ein sonderbarer Grundsatz von Diversität, dass jedem sozusagen alles gerecht gemacht werden muss? Oder ist es zumutbar, diesbezüglich alles so zu lassen, wie es ist? Das sind Diskussionsprozesse, die wir auch hier schon geführt haben. Auch konkret mit Beteiligung von Schülerinnen und Schülern.“ (Gymnasialschulleitung, Pos. 30)	
	Inklusive Schule	„Durch dieses Framing – Neutralitätsgesetz, die Schule ist neutral – wird das überhaupt nicht in den Kontext ‚Das hat auch etwas mit Diversität und Nichtdiskriminierung zu tun‘ gesehen. Die religiöse Diversität ist Teil von Inklusion und Diversität. Das wird nicht zusammengedacht. Wenn das gar nichts damit zu tun hat, was dann bei Themen wie Hautfarbe und Sprache schon eher klar ist, dass das zumindest damit zu tun hat, wenn es um interkulturelle Schulentwicklung zum Beispiel geht.“ (Projektleitung unabhängige Antidiskriminierungsstelle, Pos. 116)	Ganzheitliches Verständnis

Oberkategorien	Unterkategorien	Ankerbeispiele	Codierregel
	Curriculum	„Genau, und eigentlich, wenn man sich jetzt das Schulgesetz anguckt und den Rahmenlehrplan für Berlin-Brandenburg und das, was da vorgesehen ist, das Verständnis von Inklusion ist auf jeden Fall sowieso schon, eigentlich könnte man sagen eins zu eins Diversitätskonzept.“ (Projektleitung, unabhängige Antidiskriminierungsstelle, Pos. 94)	
	Handlungsbedarf	„Impulse setzen, Fortbildungen organisieren, Verantwortliche festlegen, Arbeitsgruppen bilden, im äh Schulprogramm verankern. Das sind alles Dinge. Und kontinuierlich dabei bleiben, um das umzusetzen.“ (Grundschulleitung, Pos. 91)	
OK 3: Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte an Berliner Schulen	Leitbild Diversität und Antidiskriminierung	„Es zeigt sich ja immer wieder auch in wissenschaftlichen Untersuchungen, dass es wichtig ist, dass es in Schulprogrammen, in den Leitbildern von Schulen ähm zunächst mal hilfreich ist, wenn dort eine Idee von Vielfalt oder Antidiskriminierung vor allen Dingen existiert. Also, es gibt eine sozialpsychologische Untersuchung aus letzter Zeit oder sogar eine Wiederholung davon, die besagt, dass, wenn die Schule, wenn die Lehrkräfte an der Schule nur glauben, dass es in ihrem Leitbild steht, dass es schon Effekte hat und dass sie sozusagen ermutigt, auch zu intervenieren, zum Beispiel bei diskriminierenden Äußerungen oder so was. Das fand ich interessant als Ergebnis einer Studie, dass allein der Glaube oder die Annahme, die Vermutung, dass es doch da sein müsste.“ (Diversity-Beauftragte der Senatsverwaltung für Bildung und Wissenschaft, Pos. 105)	Diversität und Antidiskriminierung im Leitbild der Schule und Bestandteil des Schulprogramms
	Herausforderungen	„Anliegen ist, es besprechbar zu machen, und die Barriere ist hier dann ein ganz starker Abwehrreflex in dem Moment, wo ein Rassismusrvorwurf im Raum steht. Oder auf der anderen Seite – genau. Oder Abwehr oder auch Verleugnung. Oder die ganzen Strategien, um ja auf keinen Fall damit umzugehen, mit dem Rassismus oder der Rassismusbeschwerde. Das macht es schwer, das Thema besprechbar und dadurch bearbeitbar zu machen. Und ein anderes – eine andere Hürde, die ich sehen würde, ist das, also das ist schon eine Hürde, Rassismus überhaupt anzugehen.“ (Projektleitung, unabhängige Antidiskriminierungsstelle, Pos. 116)	Rassismus an Schulen besprechbar machen als Hürde sehen und bewältigen
OK 4: LADG im Kontext von Schulen – ein Transformationsprozess	Strukturelle Herausforderungen	„Wir haben jetzt das neue Gesetz, über das ich als Schulleiter von der Senatsverwaltung noch nicht explizit informiert worden bin. Das wird wahrscheinlich im nächsten Schuljahr kommen. Ich kann also selber noch nicht alles einschätzen. Das wird ja in der ganzen Bundesrepublik sehr kontrovers diskutiert. Das Berliner Antidiskriminierungsgesetz, das ja eine Erweiterung des AGGs darstellt, kann ich noch nicht so differenziert beurteilen.“ (Gymnasialschulleitung, Pos. 48)	Widerstände, Missverständnisse und Desinformation über erlassene Gesetze

Oberkategorien	Unterkategorien	Ankerbeispiele	Codierregel
	Personelle Herausforderungen	„Die Organisation, wie sie ist, kann möglicherweise funktionieren, aber es hängt ja immer mit an den Konzepten. Die Frage ist: ‚Wie machst du’s?‘ Und auf einer Position kann eine Person sitzen, die in dieser Struktur sehr schöne Dinge tut. Und es kann eine Person dort sitzen, die diese Strukturen nutzt, zum Gegenteil nutzt.“ (Diversity-Beauftragte der Senatsverwaltung für Bildung und Wissenschaft, Pos. 157).	Strukturen schaffen braucht Personal
	Finanzielle Herausforderungen	„Wir haben bestimmte Budgets als Schulen, die wir einsetzen können, zum Beispiel für Fortbildungen oder die Moderation von Prozessen.“ (Gymnasialschulleitung, Pos. 72–73)	Vorhandene Ressourcen nutzen
	Chancen und erste Schritte der Transformation	„Man könnte, wenn dieses Gesetz im neuen Schuljahr uns Schulleitungen über die Verwaltung oder über die Behörde vorgestellt wird, könnte ein Schulleiter in den Gremien klären, ob ein Konzept erstellt werden soll. Er könnte auch sagen ‚Wir haben die Aufgabe, ein solches Konzept zu erstellen‘ und dann beginnt die Gremienarbeit, evtl. mit einem Ausschuss, der sich konstituiert und dann etwas erarbeitet und in den Gremien vorstellt, bis hin zur Abstimmung [...]“ (Gymnasialschulleiter, Pos. 69)	Schulen schaffen organisieren sich selbst
OK 5: Handlungsstrategien und -möglichkeiten von Schulleitungen	Rolle der Schulleitung	„[...] auch Schulleiter*innen, Führungskräfte sind eine zentrale Rolle. Diversity- und Antidiskriminierungskompetenz muss auch vorgelebt werden.“ (Antidiskriminierungsbeauftragter der Senatsverwaltung für Bildung und Wissenschaft, Pos. 61)	Vorbildfunktion der Schulleitungen und Lehrkräfte
	Maßnahmen	„Oder eine Schule hat – also nur das Beispiel, wie eine Schule aussieht. Warum hat eine Schule einen Flur und links und rechts Räume? Warum kann die Schule nicht einen großen Raum haben? Auch das wird seit 50, seit 100 Jahren diskutiert. Das sind alles Fragen, wo ganz viel strukturelle Dinge festgefahren sind und bei allen Reformen, sei es jetzt organisatorisch, demokratisch, pädagogisch, ein totales Hindernis darstellen.“ (Schulaufsicht, Pos. 71)	Festgefahrene Strukturen sind hinderlich.
	Akteur*innen hier bin ich stehen geblieben	„Ich kann mir nur vorstellen, dass es wahrscheinlich gut ist, alle Beteiligten an einen Tisch zu holen, also Lehrer*innen-Vertreter*innen, Schüler*innen-Vertreter*innen, Elternvertreter*innen. Und vielleicht werden Konzepte auf der Schulkonferenz besprochen oder eine Arbeitsgruppe erarbeitet ein Konzept. Das sind praktische Dinge, das kann jede Schule für sich selbst entscheiden.“ (Juristischer Referent der Senatsverwaltung für Justiz und Verbraucherschutz und Antidiskriminierung, Pos. 25–26)	Für ein neues Konzept alle Akteur*innen einbinden.

Oberkategorien	Unterkategorien	Ankerbeispiele	Codierregel
	Reformimpulse/ Forderungen	„Deshalb ist es schwierig zu sagen, was für eine Vorstellung wäre, dass wir gemeinsam als Schule, als Schulsystem, als Schulverwaltung es schaffen, das ähM Thema Vielfalt, Diversität, Antidiskriminierung als so eine Grundlage und eine Selbstverständlichkeit so zu entwickeln, dass sich viele andere Fragestellungen, die ich glaube, die sich aufgrund dieser Problematik entsponnen haben, in Schulen tatsächlich abbauen könnten und vielleicht hinfällig werden, uns wieder über andere Themen und andere Themen dadurch wieder bearbeitbar sind. Das wäre so mein Wunsch. Aber das mag sehr illusorisch klingen oder sehr abgehoben.“ (Schulaufsicht, Pos. 95 Neukölln)	Diversität und Antidiskriminierung als Fundament der Arbeit im Schulsystem einbetten.

Fereshta Ludin
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung
Postgradualer Studiengang Master of Arts „Schul- und Bildungsmanagement“

Leitfadengestütztes Expert*inneninterview

Sehr geehrte Damen und Herren,
vielen Dank für Ihre Zusage und Teilnahme am leitfadengestützten Expert*inneninterview zum Thema meiner Masterarbeit

„Diversität an Schulen –

Etablierung von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten im Kontext der Handlungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten von Schulleiter*innen.

Eine qualitative Studie zur Umsetzung des Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG)“

Hiermit bitte ich Sie, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen, die im Kontext meiner Masterarbeit von Bedeutung sind.

Auch wird Ihnen versichert, dass Ihre Aussagen in anonymisierter Form in meiner Masterarbeit verwertet werden.

Wünschen Sie die Transkription Ihres Interviews, so teilen Sie mir dies bitte schriftlich mit. Gerne lasse ich Ihnen Ihr transkribiertes Interview per Mail zukommen und nehme ggf. Ihre Änderungswünsche entgegen.

Mit bestem Dank

Fereshta Ludin

Die Leitfragen

Interviewpartner*innen

Alter

Geschlecht

Tätigkeitsfeld/Engagement

Tätig seit / engagiert seit

Qualifikation durch Studium, Aus- oder Fortbildung
zum Thema Diversität (ja/nein)

1. Themenblock: Einleitende Fragen

Heute wird im betrieblichen, schulischen und gesellschaftlichen Kontext von „Diversität“ gesprochen.

-
1. Was verstehen Sie unter Diversität?

 2. Wie erleben Sie Diversität in Ihrem Alltag?

 3. Welche Erfahrungen haben Sie mit Diversität gemacht?

2. Themenblock: Diversitätskonzepte an Schulen

Wenn wir die Schulsituation näher betrachten ...

-
4. Woran ist für Sie Diversität an Schulen erlebbar?

 5. Wie ist der Umgang mit Diversität an Schulen aus Ihrer Sicht?

 5. Worin sehen Sie Chancen (positive Aspekte), die Sie mit Diversität an Schulen in Verbindung bringen?

 6. Welche Diversitätskonzepte kennen Sie?

 7. Welche Erfahrungen verknüpfen Sie mit Diversitätskonzepten an Schulen?

 8. Wie kann die Schule sinnvoll vorgehen, um Diversitätskonzepte zu etablieren?

 9. Was sind Hindernisse oder Gefahren, die Sie mit Diversitätskonzepten an Schulen in Verbindung bringen?

3. Themenblock: Antidiskriminierungskonzepte an Schulen

Diskriminierung tritt oft dort auf, wo viele unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Vorstellungen leben.

Mit dem LADG soll Diskriminierung auch an Schulen verhindert werden.

-
10. Welche Zielsetzung und Relevanz hat das LADG aus Ihrer Sicht als Akteur*in im Bildungssystem?

 11. Welche Probleme entstehen und welche Hindernisse zeigen sich aus Ihren Erfahrungen mit dem Schulsystem bei der Einführung des LADG?

 12. Welche Akteur*innen können bei diesem Prozess helfen oder im Wege stehen, das LADG an Schulen zu etablieren?

 13. Welche organisationalen Strukturen können dabei ein Hindernis darstellen?

4. Themenblock: Die Rolle der Schulleiter*innen im Prozess der „Transformation von Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen“

-
14. Welche Rolle spielen Schulleiter*innen im Umgang mit Veränderungen in Bezug auf Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepten an Schulen?

 15. Welche Maßnahmen kann die Schule ergreifen, um Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte zu etablieren?

 16. Aus welchen finanziellen Ressourcen kann geschöpft werden, um die beiden Konzepte an Schulen umzusetzen? Wer kann diese Ressourcen nutzen?

 17. Gibt es noch Gedanken/Ideen oder Vorstellungen, die Sie zu diesem Thema gerne einbringen möchten?

Herzlichen Dank für das Interview!

Dokumentation der Forschungsarbeit

Auf der beiliegenden CD befinden sich folgende, zur Forschungsarbeit gehörende Dokumentationen:

1. Transkription der Expert*innenbefragung
2. Audioversion der Interviews
3. ausführliche Tabellen:
 - a. I. Deduktive Kategoriebildung
 - b. II. Induktive Kategoriebildung
4. tabellarische MAXQDA-Summary- Übersicht
5. prozentuale MAXQDA-Codesegmente aller Dokumente
6. ausführliche Liste der Codes
7. Obercodes

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel erstellt habe. Die vorliegende Arbeit ist frei von Plagiaten. Alle Ausführungen, die wörtlich oder inhaltlich aus anderen Schriften entnommen sind, habe ich als solche gekennzeichnet und die Quellen im Literaturverzeichnis aufgeführt. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keinem anderen Prüfer und keiner anderen Prüferin als Prüfungsleistung eingereicht und ist auch noch nicht veröffentlicht.

Potsdam, den _____

Unterschrift

Zustimmung zur Überprüfung der Arbeit mithilfe einer Plagiatssoftware

Ich bin darüber informiert, dass meine Arbeit zur Sicherstellung ihrer Rechtmäßigkeit mithilfe einer Plagiatssoftware überprüft wird. Ich bin mir bewusst, dass meine anonymisierte Arbeit hierzu in einem gesicherten Bereich auf einem Server auch außerhalb der Europäischen Union analysiert und hierfür temporär gespeichert wird. Hierbei werden keine personenbezogenen Daten übermittelt. Hiermit bestätige ich mein Einverständnis zur Überprüfung meiner Arbeit mithilfe einer Plagiatssoftware unter oben genannten Bedingungen.

Potsdam, den _____

Unterschrift

© Copyright 2021 – Alle Inhalte, dieser Masterarbeit, alle Texte und Grafiken sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, einschließlich der Vervielfältigung, Veröffentlichung, Bearbeitung und Übersetzung, bleiben vorbehalten. Das Zitieren auch auszugsweise, ist nur nach expliziter, schriftlicher Genehmigung durch die Autorin erlaubt. Wer gegen das Urheberrecht verstößt, z.B. Texte unerlaubt kopiert, macht sich gem. §§ 106 ff UrhG strafbar. Eine kostenpflichtige Abmahnung über meine Anwältin behalte ich mir vor,

ebenfalls die Einforderung von Schadensersatz (§ 97 UrhG).