

# Schule neu denken

Interview mit der Erziehungswissenschaftlerin Mechtild Gomolla über die Erfordernisse von Bildung in einer von Migration geprägten Gesellschaft

**hlz:** *Frau Gomolla, in Ihren Veröffentlichungen sprechen Sie von der postmigrantischen Gesellschaft. Was meinen Sie damit?*

**Mechtild Gomolla:** Ja, dieser Begriff postmigrantisch ist relativ neu. Er wird in der kritischen Migrationsforschung in Deutschland in den letzten zehn Jahren vermehrt aufgegriffen. Dieser Begriff hebt darauf ab, dass man in einer Gesellschaft, deren Bevölkerung neuesten Untersuchungen zufolge mindestens zu einem Drittel von Migration geprägt ist, nicht mehr in den begrifflichen Unterscheidungen von ‚Migrant‘ und ‚Nicht-Migrant‘ denken kann. Es geht folglich darum, nach anderen Kategorien zur Beschreibung dieser Gesellschaft zu suchen, die Einzelne nicht stigmatisieren und diskriminieren.

Migration als dynamischer Faktor soll erkennbar bleiben, aber die einseitige Fixierung auf ‚die‘ Migrant\_innen soll überwunden werden. Es geht um die Bedeutung von Migration für die Gesellschaft als Ganzes – als von allen geteilter sozialer Raum: Wie strukturiert und verändert Migration Gesellschaft, Politik, Institutionen – uns alle? Welche Zugehörigkeits- und Ungleichheitsverhältnisse, Exklusionen und Rassismen werden sichtbar? Wie werden konkurrierende Deutungsmuster, Normen und Werte und Haltungen zu Vielfalt und Diversität ausgehandelt? Inwiefern verschiebt sich dabei Diskussionsmacht, etwa indem sich Angehörige marginalisierter Gruppen vermehrt in hegemoniale Diskurse einbringen? Dafür steht dieser Begriff postmigrantisch.

**hlz:** *Der Blick auf die Schule zeigt ein noch ausgeprägteres Verhältnis als in der Gesellschaft insgesamt. Zu diesem Schuljahresbeginn hatte jedes zweite Kind in Hamburg bei der Einschulung einen sogenannten Migrationshintergrund – und die Familiensprache dieser Kinder dürfte in der Regel nicht Deutsch sein. Herr Linnemann von der CDU sagt ja: Wenn die sprachlichen Voraussetzungen für eine altersgemäße Einschulung nicht gegeben sind, dann soll man die Kinder zurückstellen. Was halten sie davon?*

**Mechtild Gomolla:** Wenn man die Formulierung von Herrn Linnemann im Wortlaut nimmt, fragt man sich, wie weit dieser Politiker eigentlich die rechtlichen Verhältnisse und die Praxis kennt. Kinder im schulpflichtigen Alter, die ansonsten schulfähig sind, mit dem Argument der nicht ausreichenden Sprachkompetenz zurückzustellen, wäre eine unzulässige Diskriminierung. Also, die Schule ist der Ort, an dem Kinder gemeinsam die geforderten sprachlichen Kompetenzen erwerben können. Seit Anfang der 2000er Jahre wird in der politischen Diskussion zunehmend anerkannt, dass bildungssprachliche Kompetenzen durchgängig auf allen Stufen und in allen Fächern gezielt zu vermitteln sind, von den Vorschuleinrichtungen bis zur Berufsbildung. Diese Angebote richten sich auch an Kinder mit einem deutschsprachigen Herkunftshintergrund. Entsprechende Programme werden zum Teil mit beachtlicher Energie und Konsistenz aufgebaut. Trotzdem

## Zur Person

Mechtild Gomolla ist seit 2009 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt der interkulturellen und vergleichenden Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. In ihrer Dissertation – verbunden mit Forschungsaufenthalten und Gastprofessuren – verglich sie die Schulentwicklung in Migrationsgesellschaften in England, Deutschland und der Schweiz.

In neueren Forschungsprojekten ist sie mit der „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Migrationsgesellschaft: Lehrer\_innenfortbildung zur Interkulturellen Koordination“ befasst. Angeboten werden diese vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung KWB e.V./BQM.

Neuere Veröffentlichungen:

Mit Ellen Kollender und Marlene Menk Herausgabe des Sammelbandes: „Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen“ (Beltz-Verlag 2018).

ist das Gesamtbild noch alles andere als zufriedenstellend. In der Praxis existiert eine Bandbreite von Unterrichtsmodellen, zwischen Angeboten parallel zum Regelunterricht und integrierter Sprachförderung. Entscheidend ist, wie bei den ab 2014 vermehrt eingerichteten Auffangklassen für oft als „Seiteneinsteiger\_innen“ kommende Geflüchtete, der rasche Übergang in den Regelunterricht. Unnötige Separierungen können die gesamte Bildungsbiographie negativ belasten – das zeigen viele wissenschaftliche Studien. In vielen Bundesländern werden vor der Einschulung die sprachlichen Kompetenzen von Kindern systematisch überprüft. Wenn keine ausreichenden Sprachkenntnisse vorliegen, wird etwa in Hessen, wo die Kinder im Alter von 6 Jahren getestet werden, die Teilnahme an einem freiwilligen Vorlaufkurs empfohlen. In Hamburg ist der Vorschulbesuch sogar verpflichtend, wenn bei der „Viereinhalb-jährigen-Untersuchung“ geringe Deutschkenntnisse festgestellt werden. Auch solche Sprachtests sind bzgl. ihrer förderlichen Wirkung ambivalent. Eine fundierte und prozessorientierte Diagnostik, auch im Regelunterricht an der Grundschule und darüber hinaus, an die sich passgenaue Fördermaßnahmen und die gezielte Begleitung von Bildungsübergängen anschließen, ist zu begrüßen. Tests führen oft aber lediglich zur Separierung. Also: insgesamt trägt die Forderung, Kinder nicht einzuschulen, eher einen populistischen Charakter, bei dem man sich fragen kann: Was soll das bewirken? Welche Signale werden damit ausgesendet? Sie fällt hinter die bisher real erreichten Fortschritte weit zurück.

**hlz:** Nun kann man ja hoffen, dass durch diese Maßnahmen der besseren Sprachförderung sich dies auch in den Bildungs-



Foto: hlz

**Es ist ein Rassismus, der im deutschen Schulsystem institutionell verankert ist, durchaus festzustellen, wenn Merkmale der Sprache oder einer vermeintlich fremden Kultur zum Ansatz von dichotomisierenden Grenzziehungen zwischen einem vermeintlich homogenen ‚Wir‘ und ‚Anderen‘ herangezogen werden. (Mechtild Gomolla)**

*abschlüssen widerspiegelt. Bislang ist es ja so, das sagen Sie auch in Ihren Publikationen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mit dem Blick auf die Bildungsabschlüsse deutlich schlechter abschneiden. Was sind Ihrer Meinung nach die Hauptgründe dafür?*

**Mechtild Gomolla:** Die gegenwärtige Bildungsforschung lenkt die Aufmerksamkeit ganz stark auf familiäre Ursachen. Da werden in der Regel zwei Ursachenkomplexe angeguckt, nämlich einmal der sogenannte Anregungsgehalt in Familien – dazu werden auch die sprachlichen Sozialisationsbedingungen gerechnet. Der zweite große Bereich betrifft die Bildungsentscheidungen, die von Eltern getroffen werden. Weitaus weniger intensiv wird der Beitrag der Institution Schule an der Herstellung oder Verfestigung von Ungleichheit untersucht. Inwiefern tragen schulrechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, das Angebot an Schulformen und Schulplätzen, Bildungsinhalte, -programme und -materialien, das pädagogische Wissen, die Arbeitsweisen

und Routinen der Lehrkräfte dazu bei, dass bestimmte Gruppen benachteiligt werden?

**hlz:** Hängt der Schulerfolg denn nicht zwingend vom Verhältnis von muttersprachlich-deutschen und nicht-deutschen Kindern ab? Schließlich lernen Kinder durch Kinder. Aus der Bildungsforschung weiß man, dass sich die Zusammensetzung der Schüler\_innenschaft von einem Anteil von 35 Prozent fremdsprachiger Schüler\_innen an nachteilig auf den Lernerfolg aller Schüler\_innen auswirkt. Während diese Schwelle bundesweit nur 24 Prozent der Schulen überschreiten, wird in Hamburg bei 64 Prozent der staatlichen Grundschulen, bei 71 Prozent der Stadtteilschulen und 39 Prozent der staatlichen Gymnasien dieser Wert überschritten. Insofern stimmt doch die Aussage: „Sage mir, wo du wohnst und ich sage dir, welche Chancen du auf welchen Schulabschluss hast.“

**Mechtild Gomolla:** Es wird vielfach festgestellt, dass Schulumgebungen, in denen sich viele Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Eltern-

# Ausländische und deutsche SuS an Allgemeinbildenden- und Förderschulen 2014/15

(Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik; zit. n. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration und 2016, 105)

Nationalitäten	n	Gesamt- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gymnasium	Förder- schulen
Deutsche	4.545.216	740.216	409.981	883.406	2.210.626	301.271
%	100	16,3	9,0	19,4	48,6	6,6
Ausländer insgesamt	373.458	80.980	97.521	67.300	93.920	33.73
%	100	21,7	26,1	18,0	25,1	9,0

Quelle Präsentation Gomolla

häusern, mit besonderen Lernbedürfnissen – auch in sprachlicher Hinsicht – und mit einem zugeschriebenen Migrationshintergrund konzentrieren, Lernprozesse erschweren. Solche Daten müssen aber sorgfältig interpretiert werden. Gleichwohl wird an sogenannten „Brennpunkt-Schulen“ oft eine hervorragende Arbeit von den Pädagog\_innen und Schüler\_innen geleistet. Auch hier stellt sich die Frage: Wem oder wozu dient die Verbreitung von solchen alarmierenden Zahlen über sogenannte ‚Kippeffekte‘ aufgrund eines bestimmten Anteils fremdsprachiger Kinder? Werden hier nicht wieder eher Grenzen von Zugehörigkeit markiert? Sollen Eltern gewarnt werden, solche Schulen zu meiden? Und welche Elterngruppen haben dann die Möglichkeit, ihre Kinder an alternativen Schulen unterzubringen und welche nicht? Also, durch diese Art von Bildungsberichterstattung können Segregation und strukturelle Diskriminierung weiter verschärft werden.

*hlz: Inwieweit ist denn das gegliederte Schulsystem in Deutschland nicht sozusagen auch der Motor dieser ganzen Entwicklung?*

**Mechtild Gomolla:** Das ist eine berechtigte Frage. Besonders im gegliederten deutschen

Schulsystem ist die Tendenz verbreitet, Herausforderungen der Unterrichtsarbeit mit heterogenen Lerngruppen als Probleme individueller Kinder umzudefinieren, die mit ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen nicht zu dem passen, was so unter einem fiktiven Normalschüler oder einer Normalschülerin verstanden wird. Internationale Studien und so auch die PISA-Studie bestätigen seit Jahrzehnten, dass eine frühe Zuweisung zu unterschiedlichen Schultypen eines gestuften Sekundarschulsystems mit niedrigeren durchschnittlichen Schulleistungen aller einher geht. Am stärksten betroffen sind aber, wie schon gesagt, lernschwächere Schülerinnen und Schüler in den unteren Sekundarschulformen, die auch bei gleicher Leistung häufiger in unteren Schulzweigen platziert werden. Hier wirken sich dann mehrere Faktoren negativ aus: die Homogenisierung und Konzentration von Kindern aus weniger privilegierten Elternhäusern und/oder mit Migrationsgeschichte, weniger anforderungsreiche Lern- und Bildungsinhalte, wenig förderliche Haltungen und Handlungsmuster von Lehrkräften und Peer-Gruppen-Prozesse. Umgekehrt fällt in integrierten Schulsystemen das Gefälle zwischen den Bildungserfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen geringer aus.

*hlz: Sie sagen in einer Ihrer Publikationen, ich zitiere: „Handlungs- und Entscheidungsmuster von Pädagog\_innen kommen unter anderem zum Ausdruck in niedrigen Leistungserwartungen, in der Notengebung und in den Übergangsempfehlungen.“ Können Sie das erläutern?*

**Mechtild Gomolla:** Neben den negativen Folgen segregierender Systeme sind zwei weitere Mechanismen gut belegt, die das Leistungsvermögen von Lernenden untergraben. Zum einen sind das von Lernenden wahrgenommene Bedrohungen durch negative Stereotype in Bezug auf die Fähigkeiten einer Gruppe, der man angehört – Stereotype Threat im Englischen. Stereotype Threat erzeugt Ängstlichkeit und zieht kognitive Ressourcen von den zu bearbeitenden Aufgaben ab. Beides schränkt die Lernleistungen ein. Es gibt vielversprechende Ansätze, um Stereotype Threat zu reduzieren, zum Beispiel die Verstärkung von positiven Selbst-Affirmationen. Zum anderen beeinflussen die Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler die Leistungen. Viele Untersuchungen in Deutschland machen geringere Leistungserwartungen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit eigener oder

familialer Migrationsgeschichte, teilweise in Verbindung mit dem sozialen Hintergrund und dem Geschlecht sichtbar.

**hlz:** *Ist dies zu vergleichen mit dem Effekt des ‚self fulfilling prophecy‘, bei dem das Kind, das über sich hört, „du bist nicht gut genug!“ sich gemäß diesem Urteil verhält?*

**Mechtild Gomolla:** Genau – in positiver wie in negativer Hinsicht. Es gibt eine ganze Bandbreite von Mechanismen, wie solche Erwartungen im sozialen und pädagogischen Miteinander offen oder subtil vermittelt werden, etwa durch emotionale Wärme, Ausdruck von Unterstützung oder physischer Distanz, durch ermutigendes Feedback oder Ignorieren der Beiträge bestimmter Schülerinnen und Schüler. Auch anspruchsvolle Aufgabenstellungen und Materialien, das Eröffnen von Gelegenheiten, darauf auch zu antworten – selbst die Gestaltung der Schulgebäude und -räume vermittelt spezifische Erwartungen. Niedrige Erwartungshaltungen spiegeln sich auch in der Notengebung und in Übergangsempfehlungen wider. In einer in den 2000er Jahren an der Universität Köln durchgeführten Studie zur Leistungsbeurteilung gaben einige der teilnehmenden Lehrkräfte an, schon im 1. Schuljahr zu wissen, wo diese Kinder am Ende der 4. Grundschulklasse stehen würden. Gleichzeitig kommt diese Studie zu dem Ergebnis, dass Leistungsbeurteilung wenig systematisch durchgeführt wurde. Die Beurteilungen, die untersucht wurden, enthielten in erschreckendem Ausmaß vorurteilsbehaftete Sichtweisen, also kulturalisierende und defizitorientierende Deutungsmuster. Das mündete dann im Fall von Kindern mit Migrationsgeschichte vermehrt in eine Entscheidung für eine niedrigere weiterführende Schulform.

**hlz:** *Man hört aber nicht selten vom umgekehrten Fall.*

**Mechtild Gomolla:** Ja, das mag es in Einzelfällen geben. Das Ausmaß könnte ich jetzt nicht quantifizieren. Wichtig ist hier, dass Diskriminierung gerade dort wirksam wird, wo eigentlich gar nicht so klar ist, wo Kinder leistungsmäßig stehen. Da greifen dann besonders oft diese Vorurteilshaltungen.

**hlz:** *Es gibt eben, auch wie Sie sagen, die institutionelle Benachteiligung – unter anderem durch das gegliederte Schulsystem. Rechtfertigt es nicht aufgrund dieser beiden Effekte, sogar von einem strukturellen Rassismus sprechen?*

**Mechtild Gomolla:** Ich bin immer ein bisschen vorsichtig mit diesem Begriff des ‚strukturellen Rassismus‘ oder ‚institutionellen Rassismus‘. Er kommt ja aus dem anglo-amerikanischen Raum und ist dort seit Jahrzehnten etabliert, wird aber auch kontrovers diskutiert. Zwei Kritikpunkte an frühen Konzepten von institutionellem Rassismus finde ich sehr berechtigt: Einerseits wird eine zu stark verallgemeinernde Sichtweise auf Institutionen und die darin tätigen Profes-

sionellen als rassistisch kritisch hinterfragt. Sie übersieht, dass es ja auch in einzelnen Schulen viele Momente gibt, in denen Menschen respektvoll miteinander interagieren, demokratische Bildungsräume existieren und auch ausgrenzende Strukturen von Akteuren unterlaufen und in einem gewissen Grad auch verändert werden können. Akteure sind selten durchweg rassistisch. Relevanter ist die Verstrickung ihres Denkens und Handelns in rassistische Diskurse und diskriminierende Praktiken. Aber die spezifisch institutionellen Ursachen und Bedingungen von Diskriminierung wurden in frühen Theorien des institutionellen Rassismus nur selten genau untersucht. Ein zweiter wichtiger Kritikpunkt liegt darin, dass Menschen in vielfältiger Weise gesellschaftlich positioniert sind. Sie werden selten allein aufgrund rassistischer oder ethnizierender Zuschreibungen zur Zielscheibe von Diskriminierung. Wie wir ja schon diskutiert haben, verbindet sich in Schulen die Diskriminierung aufgrund eines zugeschriebenen Migrationshintergrundes oft mit der Religion, dem sozio-ökonomischen Status, manchmal spielt auch eine Genderkomponente eine Rolle oder das Alter usw., also

### Deutsche und ausländische Absolvent\_innen an allgemein- und berufsbildender Schulen

(n. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2016, 107)

Abschlussart		insgesamt	Männer	Frauen
Ohne Hauptschulabschluss	insgesamt	5,8	6,8	4,7
	Deutsche	5,1	6,1	4,0
	Ausländer_innen	12,7	14,0	11,4
Hauptschulabschluss	insgesamt	21,8	25,2	18,3
	Deutsche	20,0	23,2	16,6
	Ausländer_innen	40,3	44,7	35,7
Mittlerer Abschluss	insgesamt	55,5	55,0	56,1
	Deutsche	55,5	55,2	55,8
	Ausländer_innen	55,8	52,7	59,1
Fachhochschulreife	insgesamt	12,5	12,9	12,0
	Deutsche	13,0	13,6	12,4
	Ausländer_innen	8,0	7,6	8,3
Allgemeine Hochschulreife	insgesamt	40,6	36,0	45,5
	Deutsche	43,5	38,7	48,6
	Ausländer_innen	16,4	13,7	19,3

Quelle Präsentation Gomolla

„Kann man im selektiven Schulsystem überhaupt diskriminierungskritisch arbeiten?“

- **Laut Schulforschung verstärken selektive Schulstrukturen soziale Ungleichheit.**
- **Es gibt jedoch große ungenutzte Spielräume in Unterricht, in Schulen und ihrem Umfeld, um Barrieren abzubauen.**
- **Diskriminierungskritische Schulentwicklung ist die ‚zweitbeste Lösung‘, aber eine mit viel Potential. Sie wird in inklusiven Schulen nicht überflüssig.**

ganz unterschiedliche soziale Unterscheidungsmerkmale. Aus diesem Grund bin ich mit dem Begriff des institutionellen Rassismus etwas vorsichtiger, die Kategorie ‚institutionelle Diskriminierung‘ ist da erst mal etwas offener. Gleichzeitig aber ist ein Rassismus, der im deutschen Schulsystem institutionell verankert ist, durchaus festzustellen, wenn Merkmale der Sprache oder einer vermeintlich fremden Kultur zum Ansatz von dichotomisierenden Grenzziehungen zwischen einem vermeintlich homogenen ‚Wir‘ und ‚Anderen‘ herangezogen werden. Solche Unterscheidungen werden auch durch die institutionellen Strukturen, Programme und Routinen hervorgebracht oder verstärkt und sie können dann auch Bildungswege und Lebenschancen strukturell bestimmen. Das muss aber unter Einbezug statistischer Daten empirisch konkret aufgezeigt werden.

*hlz: Warum reagiert die Öffentlichkeit – und hier besonders auch der Teil, den man gewöhnlich zum liberal-aufgeklärten Teil der Bevölkerung zählt, so sensibel auf den Begriff Rassismus?*

**Mechtild Gomolla:** In Deutschland gibt es ja eine lange Geschichte, den Begriff des Rassismus und auch gerade den des strukturellen Rassismus zu tabuisieren. Das hat auch etwas mit der NS-Vergangenheit zu tun.

Erst seit etwa einem Jahrzehnt wird offener über Rassismus und zunehmend auch über institutionellen Rassismus und Diskriminierung diskutiert. Das hängt mit der dramatischen Zunahme rassistischer Gewalt zusammen und dem auch nach Aufdecken des NSU-Komplexes weiter erstarkenden Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Aber auch die wachsende Bedeutung des Menschenrechtsdiskurses, das Antidiskriminierungsgesetz von 2006 und die Verpflichtung zur Umsetzung der Inklusion seit 2009 haben dazu beigetragen, dass der Begriff ‚institutionelle Diskriminierung‘ in Deutsch-

„Beschäftigung mit Diskriminierung ist Kuschelpädagogik! Das hat mit Schulleistung und -erfolg nichts zu tun (Fragen die wirklich relevant sind...). Dafür haben wir keine Zeit!“

land vermehrt thematisiert wird. In der deutschen Schulforschung mangelt es aber noch immer an genaueren Untersuchungen der Frage, wie Schule – unter den sich ja permanent ändernden bildungspolitischen, organisatorischen und curricularen Rahmenbedingungen – mit ihren ganz alltäglichen Routinen dazu beiträgt, dass bestimmte Grup-

pen von Kindern und Jugendlichen weniger Chancen haben, ihre Potentiale entwickeln und realisieren zu können.

*hlz: Wenn der Forschungsstand in die Richtung weist, dass man diesen Begriff des institutionellen oder strukturellen Rassismus nicht gänzlich zurückweisen kann, was kann man dagegen tun?*

**Mechtild Gomolla:** Es braucht konzertierte Anstrengungen, die auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig ansetzen. Man braucht ein sinnvolles Bildungsmonitoring, um solche Hürden im Schulsystem oder der Organisation einzelner Schulen zu identifizieren. Um diese aufheben zu können, sind gesamtschulische Arbeitsweisen erforderlich. Bei der regulären Schulentwicklung müssen Fragen der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung auch im Hinblick auf migrationsbedingte Diversität und soziale Gerechtigkeit gezielt miteinander verbunden werden. In der 2013 veröffentlichten Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ werden dazu gut durchdachte und praktikable Vorschläge gemacht. Auch auf die notwendigen Unterstützungssysteme der Schulen und die Verbindlichkeit von Maßnahmen, z.B. durch klare rechtliche und bildungspolitische Vorgaben, die Berücksichtigung der sprachlichen, religiösen und sozio-kulturellen Pluralisierung in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung wird dabei eingegangen.

*hlz: Wir haben bislang vor allem über die gesellschaftlichen und institutionellen Ursachen von Bildungsbenachteiligung gesprochen. Welche Auswirkungen sollten aber die genannten gesellschaftlichen Veränderungen auf die Curricula haben und auf*

## *pädagogische Leitorientierungen und Methoden?*

**Mechtild Gomolla:** Also, wie das ja auch in der KMK-Empfehlung sehr deutlich gemacht wird: die Förderung der Deutschkenntnisse und/oder interkulturelle oder antirassistische Projektwochen allein reichen nicht aus. Vier Handlungsfelder sind mir besonders wichtig: Wie schon gesagt, ist die konsequente Förderung von Deutsch als Bildungssprache als Spezial- und Querschnittsaufgabe auf Schulstufen, in jedem Unterrichtsfach wie Physik, Geschichte oder Sport ganz zentral. Aber im-

„Was ist eigentlich das Ziel? Es kann nicht darum gehen, dass alle ‚gleich‘ werden – i.S.v. gleiche Noten und Abschlüsse erreichen?“

mer begleitet von dem Versuch, Erstsprachen mit einzubeziehen. Dies ist für den Lernerfolg, aber auch für die Identitätsentwicklung von zentraler Bedeutung. Ein zweites wichtiges Handlungsfeld ist eine rassismus- und diskriminierungskritische politische Bildung. Vor dem Hintergrund des Erstarkens von Rassismus und Rechtsextremismus sollte dies ebenfalls als Spezial- und Querschnittsthema, also über alle Fächer hinweg, dazu gehören – auch über die gelebte Schulkultur. Das gilt selbstverständlich für alle Schulen, keineswegs nur für Schulen mit heterogener Schüler\_innenschaft. In dem Zusammenhang wären auch Lehrpläne, Unterrichtsinhalte und Materialien immer wieder darauf hin zu überprüfen, ob und inwieweit zum Beispiel koloniale oder rassistische Perspektiven vermittelt werden.

Man kann auch gemeinsam mit Schüler\_innen rassistisch-kritischen Unterricht entwickeln, indem man beispielsweise eine dekonstruktive Sichtweise auf Wissen zulässt, etwa indem bei der Einführung bestimmter Themengebiete im Mathematikunterricht eine globale Perspektive eingenommen und für westlich fixierte oder eurozentristische Sichtweisen sensibilisiert wird. Solche Arbeitsweisen können über den fachlichen und kognitiven Gewinn hinaus auch einen Empowerment-Effekt haben. Generell ist auf der pädagogisch-didaktischen Ebene zu reflektieren, welche Formen der Unterrichtsorganisation und Leistungsbeurteilung geeignet sind, damit alle Lernenden an Bildungsangeboten gleichberechtigt partizipieren können. Hier besteht eine große Schnittmenge zur Inklusion. Auch dass besonders im Vor- und Grundschulbereich geeignete Formen des Einbezugs von Eltern viel bewirken können, wird zunehmend anerkannt. Aber für all das gilt: Gut gemeint ist noch lange nicht gut getan. Lehrkräfte brauchen Zeit und Raum, auch fachliche Unterstützung, um die manchmal allein kaum aufzulösenden Spannungen reflektieren zu können, zwischen der Frage, wann und wie sind Besonderheiten zu thematisieren, Differenzen pädagogisch aufzugreifen und wo schlägt die Hervorhebung von Unterschieden in Praktiken des ‚Othering‘ oder der institutionellen Diskriminierung um. Zum Beispiel dieser oft zu hörende Satz: „An unserer Schule wird nicht diskriminiert! Hier werden alle Kinder gleich behandelt.“ Da steckt schon eine Menge drin an pädagogischem Selbstverständnis, was man unter dem Gesichtspunkt der Diskriminierung kritisch hinterfragen könnte. Also: auch für schon im Beruf stehende Lehrerinnen und Lehrer sind Fortbildungen und Feedback-Kulturen

„Auseinandersetzung mit Barrieren sorgt nur für Konfliktstoff im Kollegium!“

besonders hilfreich, in denen sie ihre eigenen Haltungen und ihr Unterrichtshandeln reflektieren können. Im Idealfall haben Schulen dafür besondere Kapazitäten, wie etwa die ‚Interkulturellen Koordinator\_innen‘, die in Hamburg mittlerweile schon in vielen Schulen aktiv sind.

**hlz:** *Aber die Entwicklung zeigt doch, dass im Rahmen eines gegliederten Schulwesens diese gewünschte Durchmischung eben längst nicht alle Schulen erreicht.*

**Mechtild Gomolla:** Ja, genau. Deshalb sage ich, dass, wenn man Ungleichheit bekämpfen will und Diskriminierung abbauen will, eigentlich immer nur für einen möglichst langen gemeinsamen Unterricht von Schüler\_innen eintreten kann. Wenn es unsere Gesellschaft ernst meint mit der grundgesetzlich garantierten Würde des Menschen, die auf den Rechten wie Gleichheit und Gerechtigkeit beruht, dann können diese Werte auf der Bildungsebene auch nur glaubhaft vermittelt werden, in dem die Schüler\_innen erfahren, dass das ein Teil der gelebten Wirklichkeit ist und dass nicht allein die Schulumgebung schon die Botschaft vom hierarchisch gegliederten Charakter dieser Gesellschaft vermittelt.

**hlz:** *Das würde ich gern als Schlusssatz stehen lassen. Ich danke für das Gespräch.*

Das Interview führte  
JOACHIM GEFFERS