

KARIM FEREIDOONI

Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich

Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht

1. Entstehungskontext Rassismus

.....

Laut Essed (1992, 375) ist Rassismus „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“. Rassismus ist somit keine anthropologische Grundkonstante, weil menschliche Rassen (weiß, gelb, rot und schwarz), die ein konstitutives Merkmal des sogenannten wissenschaftlichen Rassismus sind, in der Aufklärung erfunden wurden, denn das Zeitalter der Aufklärung war nicht nur eine Epoche der Deklaration universeller Menschenrechte und der Etablierung von Freiheit, Gleichheit und Schwester*Brüderlichkeit, sondern auch das Zeitalter der Kolonisierung und Versklavung afrikanischer Menschen durch weiße Europäer*innen (vgl. Hentges 1999). Zu konstatieren ist, dass es keine menschlichen Rassen gibt, aber Rassismus menschliche Rassen erfunden hat, um die Kolonialisierung afrikanischer Menschen durch weiße Europäer*innen zu legitimieren (vgl. Mosse 2006).

Während der biologische Rassismus mit der Höher- bzw. Minderwertigkeit von menschlichen Rassen argumentiert, geht der Kulturrassismus von höher- bzw. minderwertigen Kulturen sowie der Unvereinbarkeit von Kulturen aus (vgl. Balibar 1992 und 2002). Kultur beinhaltet in diesem Zusammenhang die zugeschriebene oder faktische Konfession, die Sprache(n), die in einer Gesellschaft gesprochen werden, und die Staatsangehörigkeit.

2. Was heißt Rassismuskritik?

.....

Wenn Rassismuskritik bedeutet, „zum Thema [zu] machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus verstärken“, und [sie] ferner darauf abzielt, „auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen“, wie es Mecheril/Melter (2010, S. 172) ausdrücken, ist Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen, die Menschen rassifizieren (in die o. g. Rassekategorien einteilen) und dadurch rassismusrelevantes Wissen über Menschen (re-)produzieren notwendig.

Rassismuskritik geht davon aus, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft ist, sodass sich kein Individuum und keine Institution als rassismusfrei bezeichnen kann. Es existieren keine rassismusfreien Räume, denn jede Person in der BRD, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, ihrer Intelligenz und ihrer Intention, nicht rassistisch sein zu wollen, besitzt und (re-)produziert rassismusrelevantes Wissen (vgl. Scherschel 2006, Melter 2006). Dies gilt sowohl für Menschen, die als weiß-deutsch wahrgenommen werden (vgl. van den Broek 1993, Di Angelo 2018),

als auch für Personen of Color, die Muslim*innen sind bzw. lediglich als solche wahrgenommen werden (vgl. *Mirzai 2017, N'Diaye 2010*). Einige Deutsche of Color erleben in ihrem alltäglichen Leben Rassismus und besitzen sowie wenden gleichzeitig rassismusrelevante Wissensstrukturen an, um ihren Lebensalltag zu strukturieren. Nicht vergessen darf man hierbei den Umstand, dass muslimisch geprägte Staaten Menschen in Afrika versklavt haben, noch bevor weiße Europäer*innen afrikanische Staaten kolonialisiert haben (vgl. *Mirzai/Montana/Lovejoy 2009*). Der Unterschied zwischen der kolonialen Expansionspolitik christlich-europäischer Staaten und muslimisch geprägter Staaten in Europa sowie im Nahen und Mittleren Osten war der folgende: Während erstgenannte Staaten die Rassekonstruktion als Legitimationsgrundlage benutzt haben, verwendeten zweitgenannte Staaten die Konfessionszugehörigkeit als Grundlage, um den Genozid an nichtmuslimischen afrikanischen Menschen zu rechtfertigen.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Handlungsaufforderung für alle Menschen, die rassismuskritisch agieren möchten, sich lebenslang mit der eigenen rassismusrelevanten Sozialisation und den rassistischen Wissensbeständen, die in unserer Gesellschaft virulent sind, auseinanderzusetzen, um einen Dekonstruktionsprozess in Gang zu setzen. Rassismus spielt immer eine Rolle, wenn sich Menschen begegnen, und Rassismus beschädigt die Integrität und psychische Gesundheit aller Menschen (vgl. *Wollrad 2011, Yeboah 2017*).

3. Rassismuskritik als (Professions-)Kompetenz



Rassismuskritische Bildung in der Schule möchte die folgenden Dinge erreichen:

- a) Die Schüler*innen sollen rassismusrelevante Sachverhalte in Bildern, Texten und Reden erkennen.
- b) Die Schüler*innen sollen eine rassismuskritische Handlungskompetenz erwerben, um menschenfeindliche Positionen erkennen, benennen sowie sich dagegen positionieren zu können.
- c) Die Schüler*innen sollen nachvollziehen, welche Funktion Differenzkonstruktionen in Vergangenheit und Gegenwart hatten bzw. haben, indem sie den folgenden Fragen nachgehen: Wann, wie und zu welchem Zweck wurden bzw. werden Menschen zu „anders- und fremdartigen“ Wesen gemacht, und welche Auswirkung hatte bzw. hat das für diese Menschen bzw. für die gesamte Gesellschaft?

Aus diesen Zielsetzungen rassismuskritischer Bildung resultieren komplexe Anforderungen an Lehrer*innen sowie Peers und Multiplikator*innen im Bildungsbereich, denn sie müssen Rassismuskritik als „ganz normale“ Professionskompetenz betrachten und sich bereits im Studium oder in der Ausbildung mit Rassismus auseinandersetzen (vgl. *Fereidooni 2019, Emiroglu/Fereidooni et al. 2019*).

Angehende und fertig ausgebildete Lehrer*innen/Peers/Multiplikator*innen müssen ihre eigenen Wissensbestände rassismuskritisch überprüfen, damit sie in der Lage sind, ihren Schüler*innen oder Teilnehmenden ein solches Wissen über rassismusrelevante Strukturen zu vermitteln und diese dazu zu befähigen, sich gegen Rassismus einzusetzen (*Massumi/Fereidooni 2017, Simon/Fereidooni 2018*).

Die Lehrer*innenbildung bzw. die Ausbildung von Peers/Multiplikator*innen muss Anlässe zur rassismuskritischen Reflexion bieten, damit die Hierarchisierung

rassismusrelevanter und kulturalisierender Markierungen bewusst gemacht und dekonstruiert werden kann. Die Sensibilisierung für die eigene rassismusrelevante Sozialisation kann als Stein des Anstoßes für die rassismuskritische Veränderung der eigenen Denk- und Verhaltensmuster betrachtet werden. Lehrer*innen/Peers/Multiplikator*innen sollten sich die folgende Frage stellen: Was hat Rassismus mit meinem eigenen Leben zu tun?

Erst mit dieser sensiblen Reflexion der eigenen Lebensumstände und Alltagsrealitäten kann die Basis geschaffen werden, sich selbst, anderen Peers / Multiplikator*innen, Kolleg*innen, Vorgesetzten, Schüler*innen und Eltern gegenüber eine anerkennende sowie rassismussensible Haltung zum Ausdruck zu bringen.

Zu dieser Erweiterung der rassismuskritischen Handlungskompetenz gehört, Rassismuserfahrungen von Peers/Multiplikator*innen, Schüler*innen, Eltern sowie Kolleg*innen und Vorgesetzten of Color ernst zu nehmen und diesen Schüler*innen Möglichkeitsräume zu schaffen, damit sie eine Sprache und Strategien finden, um Rassismus zu benennen und dagegen vorzugehen (vgl. Scharathow 2014 und 2017). Die Ursachen für einen bagatellisierenden und nicht wertschätzenden Umgang mit rassismusrelevanten Sachverhalten in der Schule liegt u. a. daran, dass es in der bundesdeutschen Gesellschaft nach wie vor schwierig ist, „Handlungen [und] Sinnbezüge, die (...) rassismusrelevant sein können“ (Weiß, 2013, S. 81), zu beschreiben, diese zu diskutieren und als solche zu benennen, weil die BRD das Selbstverständnis eines Postnationalsozialistischen Staates besitzt, in dem es seit 1945 offiziell keinen Rassismus mehr gibt (vgl. Messerschmidt 2011). Diese Tabuisierung zu durchbrechen und die eigene Handlungskompetenz rassismuskritisch zu erweitern, ist die Aufgabe der rassismuskritischen Bildung in der Schule.

4. Exkurs: Rassismus(kritik) in der Schule



Nachfolgend möchte ich auf zwei Situationen eingehen, die ich im Rahmen meiner sechsjährigen Tätigkeit als Lehrkraft für die Fächer Deutsch, Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaft an einem Gymnasium im Ruhrgebiet erlebt habe. Meine Intention basiert nicht darauf, die nachfolgend anonymisierten Schüler*innen als Rassist*innen bloßzustellen. Vielmehr geht es mir darum darzustellen, dass Rassismen im Schulunterricht und in den Unterrichtsmaterialien virulent sind und sich Lehrkräfte sowie Peers und Multiplikator*innen im Bildungsbereich dessen bewusst sein müssen, um darauf angemessen und professionell zu reagieren.



SITUATION NR.1

Politikunterricht in der 7. Klasse

In dieser Jahrgangsstufe habe ich reihum meine Schüler*innen gebeten, für die jeweils nächste Schulstunde eine aktuelle Meldung im Umfang von fünf Minuten vor der Klasse zu präsentieren. Mit dieser Methode wollte ich meine Schüler*innen dazu anregen, regelmäßig Nachrichten zu schauen, das Gesehene über die Thematisierung im Unterricht mit den Mitschüler*innen und dem sich daran anschließenden Unterrichtsgespräch in einen politischen Gesamtzusammenhang zu stellen, unterschiedliche

Sichtweisen dazu zu erhalten und diese zu berücksichtigen, wenn sie eine für die eigene Alltagsrealität und die gesamtgesellschaftlichen Bedürfnisse angemessen begründete politische Urteilsperspektive einzunehmen versuchten.

Zudem bot mir dieses Vorgehen die Möglichkeit, das Aktualitätsprinzip in den Unterricht einfließen zu lassen, weil die im Schulbuch und im Curriculum befindlichen Themen und Sachverhalte im tagesaktuellen Gewand in den Nachrichten vorzufinden waren und deshalb für die Schüler*innen eindrucklichere Lerngegenstände boten, als die zum Teil veralteten Schulbücher. Des Weiteren ist diese Methode schüler*innenorientiert, weil sich die*der betreffende Schüler*in selbst die Meldung aussuchen konnte. Die Schüler*innen haben im Laufe der Zeit kriteriengeleitet entschieden, welche Meldungen im Unterricht des Fachs Politik/Wirtschaft thematisierungswürdig waren und welche Themen zwar interessant für einen kleinen Kreis von Personen waren, aber nicht die Kriterien von politischen Problemen, Dringlichkeit und Ungewissheit (vgl. Gagel 1988, 44 zitiert nach Reinhardt 2018, 99)¹ besaßen, weswegen sie keinen Platz im Unterricht fanden.

Zudem ist diese Methode im Sinne des fachdidaktischen Prinzips der Fallorientierung, weil „ein Vorfall, ein Ereignis, in dem Handelnde interagieren“ fokussiert wird, der „in seiner Individualität auf jene allgemeineren gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen und politischen Probleme, die ihn ermöglichen [verweist]“ (Reinhardt 2018, 128 f.).

Eine Situation dieses Settings stelle ich nachfolgend dar, weil daran die Rassismusrelevanz des „ganz normalen Unterrichtsalltags, der scheinbar nichts mit Rassismus zu tun hat“ deutlich wird.

Der Schüler Leonard² hat über Äpfel auf Plantagen in Moldawien berichtet, die nicht mehr geerntet werden, weil sehr viele vormalige Arbeiter*innen, die dafür in der Vergangenheit zuständig waren, aus Moldawien auswandern, da das Land zu einem der ärmsten in Europa gehört. Der elfjährige Schüler berichtet weiter, dass er es „schade“ findet, dass die Äpfel nun „auf den Feldern kaputtgehen“ und die Menschen „nichts von den Äpfeln haben“. Seiner Meinung nach „sollten die Äpfel nach Afrika transportiert werden, weil die Menschen dort nichts zu essen haben“. An dieser Stelle endete sein vierminütiger Bericht, und es war Zeit, um Rückfragen zu stellen. Die Schüler*innen wollten wissen, wo Moldawien liegt und weswegen Moldawien zu einem der ärmsten Staaten Europas gehört und wohin die Menschen auswandern. Nachdem alle Fragen beantwortet waren, habe ich Leonard gebeten, sich hinzusetzen. Ich hatte zwei Möglichkeiten, den Unterricht weiterzuführen: a) ich hätte mit dem regulären Unterrichtsstoff weitermachen können, wofür ich mich allerdings nicht entschieden habe; stattdessen habe ich die Möglichkeit b) gewählt und meinen 32 Schüler*innen die folgende Frage gestellt: Was kommt euch in den Sinn, wenn ihr an Afrika denkt? Jede*r Schüler*in hat kurz über diese Frage nachgedacht und dann ihre*seine Vorstellung über Afrika schildert. Die Ergebnisse dieser Befragung meiner elf- bis zwölfjährigen Schüler*innen war das Folgende: Das Positivste an Afrika sind die Pyramiden, ansonsten verbanden meine Schüler*innen mit Afrika die folgenden Dinge: Aids, Armut, Dürre, Hunger, Kriege, Lehmhütten und staubige Straßen. Nachdem dieser Assoziationsprozess abgeschlossen war, haben wir über die Aussagen der Schüler*innen gesprochen, und die Schüler*innen haben festgestellt, dass sie eine sehr einseitige Vorstellung von Afrika haben. Die Afrika-Bilder in ihren Köpfen, so die Schüler*innen, sind negativ; und kaum ein*e Schüler*in hat eine positive Assoziation geäußert. Deshalb hat eine Schülerin dann gefragt: „Warum denken wir so über Afrika?“ Diese Ausgangsfrage haben wir zum Anlass genommen, um darüber

1 Beide Merkmale politischer Probleme wurden von Gagel (1988, 44 zitiert nach Reinhardt 2018, 99) folgendermaßen benannt: „1. Dringlichkeit: Das soziale Problem nennt etwas Unerträgliches; zum politischen Problem wird es, wenn seine Dringlichkeit anerkannt wird und damit politische Akteure in Zugzwang gesetzt werden. 2. Ungewißheit: Neue Lösungswege sind erforderlich [...]. Die Ungewißheit ist (von zweierlei – S. R.) Natur: ungewiß ist nicht nur, ob ein Lösungsvorschlag richtig ist, sondern auch, ob man das Richtige politisch durchsetzen kann“.

2 Der Klurname des Schülers wird im Sinne der Anonymisierung nicht verwendet.

nachzudenken, woher die Vorstellungen über Afrika in unseren Köpfen kommen könnten. Das Ergebnis war, dass wir uns darauf geeinigt haben, die Kinder- und Schulbücher, die die Schüler*innen lesen, zu analysieren. Wir haben uns einige Monate mit diesen Büchern beschäftigt und konnten feststellen, dass Afrika in einigen Kinderbüchern mit den Dingen assoziiert wird, die die Schüler*innen bei der Abfrage genannt haben. Die Schüler*innen konnten demnach eine Verbindung herstellen zwischen den Afrika-Darstellungen, die in ihren Kinderbüchern existierten; und ihren eigenen Bildern über Afrika, die sehr einseitig waren.

Dass dies kein Zufall ist, sondern eine Systematik besitzt, darauf haben u. a. Marmer/Sow (2015) sowie Mätschke (2017, 259) verwiesen. Letzterer hat ein Kategoriensystem entwickelt, das sich für die schulische Analyse von Darstellungen über Afrika bzw. afrikanische Menschen bzw. diejenigen, die als solche gelten, eignet. In seiner Forschung konnte er feststellen, dass Schwarze Menschen in Kinderbüchern folgendermaßen dargestellt werden:

- Animalisierung: als Tiere, Wilde oder Menschenfresser
- Darstellung als Dienende: in einer passiven, unterwürfigen und damit zufriedenen Rolle
- Abwertung religiös-spiritueller Praxen: z. B. von Fetischen oder Geisteranrufungen
- Abwertung des körperlichen Erscheinungsbildes: mit unproportionaler Körperform, dargestellt durch große Lippen, Augen oder große, weiße Zähne
- Primitivierung in der Bekleidung: barfuß, mit Lendenschurz oder Bastrock, großen Ringen, Keulen, Speeren oder Schildern
- Infantilisierung: kindliche (Fantasie-)Sprache, hilflos und launisch, Naivität, Tollpatschigkeit und Unschuld, nicht rational handelnd, unreflektierte Emotionalität, meist in Gruppen agierend
- Dezilivisierung: vorindustriell, einfache Hilfsmittel und kein Technikeinsatz, keine dichterischen oder erfinderischen Rollen, Armut und Hunger, keine Industrie oder Infrastruktur
- Exotisierung: Lebensmittelpunkt ist die Natur, teilweise mit wilden Tieren, Wildnis oder Dschungel, dörfliche Strukturen oder Steinbauten, freizügiger Sexualität, Palmen und Meer
- Geschichtslosigkeit: keine kulturelle historische Identität oder Errungenschaften, keine Interaktion mit anderen Ländern oder Bevölkerungen
- Weiße Dominanz: aktive Rolle und oftmals Rettung durch Weiße, Abhängigkeit, wichtige Entscheidungen kommen von außen, Weiße sind Erfinder*innen, Forscher*innen, Missionar*innen, Arzt und Ärztin, Verwalter*innen oder Techniker*innen
- Unsoziales Verhalten: egoistisch, hinterhältig, unpolitisch, nur auf kurzfristige Bedürfnisbefriedigung bedacht
- Affinität zu Kriminalität: unberechenbar gewalttätig, Hang zu Drogenkonsum oder -handel, Gangstermythos, Devianz als kulturelle Eigenschaft
- Gesellschaftliche Gefahr: Übertragung von Krankheiten, sexualisierte Gewalt, Dysfunktion von Ehen zwischen Weißen und Schwarzen, Proklamierung einer Segregation

Diese Kategorisierung findet sich in vielen Kinder- und Schulbüchern wieder, sodass diese Medien ein spezifisches „rassistisches Wissen“ (re-)produzieren, dessen Ursprung bis in die Zeit des Kolonialismus zurückreicht. Selbstverständlich gibt es in Afrika Dürre, und Menschen sterben aufgrund von Aids, Hunger und Kriegen, doch Afrika ist größer als das Bild, das wir von diesem Kontinent besitzen. Unsere Afrikabilder, die u. a. in den Kinder- und Schulbüchern existieren, sind über Jahrhunderte hinweg tradierte Fantasmen, die von den weiß-europäisch-christlichen Kolonialisator*innen und von muslimischen Kolonialisator*innen aus dem Nahen und Mittleren Osten konstruiert wurden, um Afrika als unzivilisiert darzustellen und damit die koloniale Ausbeutung zu rechtfertigen.

Das Unterrichtsziel könnte sich an dem Konzept des Verlernens kolonialer und rassistisurrelevanter Wissensbestände orientieren (vgl. *Castro Varela / Heinemann 2016*).

Neben der Thematisierung der rassistisurrelevanten Afrikabilder im Unterricht könnte die Beschäftigung mit dem präkolonialen Afrika eine Lernmöglichkeit für Schüler*innen und Lehrer*innen ermöglichen (vgl. *Diop 1987*), um sich nicht nur mit Afrika in Bezug auf Kolonialismus zu beschäftigen, sondern die gesellschaftlichen Errungenschaften afrikanischer Staaten vor der Maafa³ zu thematisieren.



SITUATION NR. 2

Deutschunterricht 8. Klasse

Die zweite rassistisurrelevante Situation hat sich in der achten Klasse im Fach Deutsch zugetragen, als ich zum Thema Erörterung meine 32 Schüler*innen in Fünfergruppen habe in Form eines Rollenspiels durchspielen lassen, dass die Kinder die Eltern davon überzeugen sollten, mehr Taschengeld zu erhalten.

Nach der Präsentation der Aufgabenstellung kam eine Schüler*innen-Gruppe zu mir und hat mir Folgendes gesagt: „Herr Fereidooni, wir spielen eine türkische Familie.“ In diesem Moment wusste ich, wohin die Reise gehen wird, weil ich die Lebensrealitäten meiner Schüler*innen, die auf dem privaten katholischen Gymnasium im Münsterland unterrichtet wurden, kannte. Ich wusste, dass wenige bis gar keine*r von ihnen Kontakt zu Menschen besaßen, die von ihnen als „Türk*innen“ bezeichnet wurden. Der Anteil von Kindern of Color bzw. Schwarzen Kindern in der betreffenden Schule rangierte im Promillebereich, und auch unter den Lehrer*innen war ich der einzige Lehrer of Color. Als die Schüler*innen mir erzählten, dass sie eine „türkische“ Familie spielen würden, wusste ich, dass sie ihre rassistisurrelevante Imagination über eine Familie of Color nutzen würden, denn reale Kontaktsituationen existierten in ihrem Leben nicht.

Und so kam es: Als die betreffende Gruppe an der Reihe war, haben sie folgendermaßen in die Gruppenarbeit eingeleitet: „Wir sind eine türkische Familie, und die Eltern können kein Deutsch, deshalb reden wir jetzt auf Türkisch“. Die beiden fiktiven Elternteile haben folgendermaßen argumentiert: „Alter, isch gebe kein Geld dir, weil ich keine Arbeit. Du gehe selbst Arbeit. Isch nix Geld, weißt du.“ Der gesamten Klasse bot sich eine fantasievolle Reise durch die rassistisurrelevante Imaginationswelt von zwölf- bis dreizehnjährigen Schüler*innen, die zwar keinen Kontakt zu Menschen „türkischer“ Herkunft besaßen, aber dennoch ganz genau zu wissen meinten, wie diese Menschen sind. Rassismus operiert nicht mit Fakten, sondern mit Fantasien über Menschen, die als Wissen abgespeichert werden, um die eigene Alltagsrealität und die Selbstperspektive auf „das Andere“ und „das Eigene“ zu systematisieren. Die Schüler*innen hatten keinerlei Berührungspunkte mit Menschen, die sie als „türkisch“ bezeichneten, doch

3 „Maafa (...) kommt aus dem Kiswahili [und] bedeutet ‚Katastrophe, große Tragödie, schreckliches Ereignis‘ und bezeichnet die komplexe interdependente Gemengelage von Sklaverei, Imperialismus, Kolonialismus, Invasion, Unterdrückung, Entmenschlichung und Ausbeutung (...) Maafa und African/Black Holocaust werden (...) synonym gebraucht (...)“ (Ofuately-Alazard 2011, 594).

alle Mitglieder der Gruppe wussten aufgrund der abgespeicherten Bilder über scheinbare „türkische“ Menschen Bescheid und reproduzierten die internalisierten Bilder fort.

Nachdem die Gruppe das Schauspiel beendet hatte, blieben mir als Lehrkraft die folgenden Reaktionsmöglichkeiten zur Auswahl:

- Skandalisierung/Moralisierung: Ich hätte den Schüler*innen sagen können, dass ich sehr enttäuscht von ihnen bin, weil sie allesamt Rassist*innen seien.
- Keinerlei Reaktion/Ignorieren der Rassismusrelevanz: Ich hätte, ob der Rassismusrelevanz dieses Schauspiels, ganz einfach schweigen können und mich stattdessen auf die Erörterung konzentrieren können.
- Thematisierung der rassismusrelevanten Fantasien der Schüler*innen in nicht moralisierender und skandalisierender Art und Weise: Ich habe mich für die dritte Form des Umgangs entschieden, die ich nachfolgend darstellen möchte.

Ich habe der Gruppe für ihre Darbietung gedankt und die anderen Schüler*innen gebeten, der Gruppe eine Rückmeldung zu geben. Eine Schülerin hat sich gemeldet und Folgendes gesagt: „Ich finde das irgendwie komisch, was ihr gemacht habt. Ihr habt doch gesagt, dass die Eltern kein Deutsch können. Okay, deshalb haben sie Türkisch gesprochen. Aber warum habt ihr die Eltern so dargestellt, als ob die Türkisch mit Akzent sprechen und auch noch Fehler machen, wenn sie Türkisch sprechen. Denn Türkisch ist doch ihre Muttersprache, oder nicht?“

Diese Aussage war der Ausgangspunkt dafür, sich im Plenum über die Imaginationen der Schüler*innen Gedanken zu machen. Wir haben uns mit der folgenden Frage beschäftigt: „Woher kommen eure Bilder über Menschen, die ihr als ‚türkisch‘ betrachtet?“ In den nachfolgenden Unterrichtsstunden haben wir uns mit diesen Produktionsstätten rassismusrelevanter Bilder in den Köpfen der Schüler*innen beschäftigt und herausgefunden, dass viele Dinge den Medien entnommen werden oder aus Gesprächen mit Freund*innen bzw. der Familie stammen oder auch aus den Kinder-, Jugend- und Schulbüchern. Die Thematisierung dieser rassismusrelevanten Verfremdung von Menschen fand ohne Moralisierung und Opfer-Täter*innensprache sowie ohne erhobenen Zeigefinger statt, denn Moralisierung führt dazu, dass Lernchancen in Bezug auf das eigene rassismusrelevante Wissen nicht wahrgenommen werden. Die Schüler*innen würden sich unwohl fühlen und sich gedanklich vom Unterricht verabschieden. Bei der rassismuskritischen Thematisierung von rassismusrelevanten Sachverhalten geht es nicht um Schuld, sondern um Verantwortung; und zwar um die Verantwortungsübernahme für die eigene gesellschaftliche Positionierung in Bezug auf intersektional wirkende Ungleichheitsstrukturen. Dabei ist es wichtig, Rassismus als nur eine von vielen Ungleichheitsstrukturen anzusehen und zu thematisieren, die in unserer Gesellschaft wirkmächtig sind. Unsere gesellschaftliche Realität wird auch von anderen Ungleichheitsstrukturen beeinflusst wie: Sexismus, Klassismus, Bodyism, Ageism, Ableism, Heteronormativität, sodass die Thematisierung von Privilegien in seiner Vielschichtigkeit dargestellt werden muss.

Als heterosexueller Cis-Mann, der vergleichsweise gut verdient, verbeamtet ist, keine chronischen Krankheiten aufweist und aufgrund des Status als Professor die Möglichkeit hat, sich gesellschaftlich Gehör zu verschaffen, bin ich in vielerlei Hinsicht privilegiert. Die Anerkennung meiner Privilegierung jenseits der Ungleichheitsstruktur Rassismus hilft mir, weiße Menschen nicht als Täter*innen zu betrachten und Rassismuskritik nicht als Waffe ihnen gegenüber einzusetzen, um Unterordnung zu

verlangen. Vielmehr bin ich der Meinung, dass sich alle Menschen mit Rassismus beschäftigen sollen, weil jede Person von Rassismus betroffen ist, zwar in einer qualitativen Unterschiedlichkeit, aber jede Person sollte sich fragen: Was hat Rassismus mit meinem eigenen Leben zu tun?

Auch Personen, die selbst Rassismuserfahrungen machen, sollten sich damit beschäftigen, ob und inwiefern sie Rassismus und andere Ungleichwertigkeitsstrukturen internalisiert haben. Erst durch die gesamtgesellschaftliche Beschäftigung mit Rassismus in wertschätzender, sensibler Art und Weise auf Augenhöhe kann eine individuelle und strukturelle Sensibilisierung stattfinden.

Rassismus hat mir von klein auf beigebracht, dass ich weniger wert bin als weiß-deutsche Menschen, während weiß-deutsche Kinder gelernt haben, dass sie mehr wert sind als Menschen, die so aussehen wie ich. Sowohl POC und Schwarzen Kindern als auch weißen Kindern wurde demnach im Laufe ihrer Sozialisation Gewalt angetan. Während POC und Schwarzen Kindern beigebracht wurde, sich als minderwertig zu betrachten, haben weiße Kinder im Laufe ihrer Sozialisation gelernt, dass sie anderen Menschen überlegen sind. Somit haben POC, Schwarze und weiße Kinder Fantasmen über sich selbst und über andere Gesellschaftsmitglieder gelernt und internalisiert. Überall dort, wo sich Menschen in unserer Gesellschaft begegnen, spielen Ungleichheitsstrukturen eine Rolle. Kein Raum ist rassismus-, sexismus-, klassismus-, heterosexismusfrei. Die Begegnungen mit anderen Menschen ist von Imaginationen der Minderwertigkeit bzw. Überlegenheit geprägt. Um sich als reale Personen zu begegnen und die erlernten Bilder über „die anderen“ zu verlernen, bedarf es einer sensiblen und ernsthaften Thematisierung individueller Sozialisationsprozesse, internalisierter Wissensbestände und gesellschaftlicher Systematiken, die Ungleichheitsstrukturen aufrechterhalten.

Wenn es eine Sozialisation in das POC bzw. Schwarzsein von Menschen gibt, das beinhaltet, dass Rassismuserfahrungen (neben anderen De-/Privilegierungen in Bezug auf Ungleichheitsstrukturen) ein Teil der eigenen Lebensrealität sind und Empowermentansätze gesucht und angewendet werden müssen, um in einer von Rassismus strukturierten Gesellschaft die eigene psychische und physische Unversehrtheit zu gewährleisten, so existiert auch eine Sozialisation ins Weißsein, womit einhergeht, dass Rassismus ausgeblendet und für die gesamtgesellschaftliche sowie individuelle Realität dethematisiert wird. In dieser weißen Alltagsrealität wird das Scheinbar „normale“ Aufwachsen mit rassismusrelevanten Wissensbeständen nicht problematisiert und es wird tatsächlich geglaubt, dass alle Menschen gleich sind und jede*r seinen*ihren Platz in der Gesellschaft gefunden habe, aufgrund der jeweils individuellen Lebensleistungen.

Beide Denkweisen führen dazu, andere Lebensrealitäten auszublenden. Menschen of Color bzw. Schwarze Menschen imaginieren weiße Menschen als Täter*innen, und weiße Menschen sind der Ansicht, dass POC und Schwarze Menschen sich immer wieder über Dinge beschweren, die gar nichts existent sind.

Ein Ausweg aus dieser Alltagsrealität, die u. a. von rassismusrelevanten Internalisierungen geprägt ist, könnte die Thematisierung unterschiedlicher Sozialisations- und Lebenserfahrungen sein, die frei von Schuldzuschreibungen und gegenseitigen Verdächtigungen durchgeführt werden sollte, um einander zuzuhören, nicht um die Darstellungen der anderen zu widerlegen oder als falsch abzustempeln, sondern um voneinander zu lernen und sich auf einen gemeinsamen Weg der Rassismussensibilisierung zu machen. Jede*r ist Opfer von Rassismus, sonst würde Rassismus nicht funktionieren. Das zu ändern ist eine gemeinsame Aufgabe von Menschen of Color, Schwarzen und weißen Menschen.

Literatur

- Arndt, Susan (2017):** Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS. S. 29–45.
- Balibar, Étienne (1992):** Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hrsg.), Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg: Argument Verlag, S. 247–260.
- Balibar, Étienne (2002):** Kultur und Identität. In: Alex Demirovic und Manuela Bojadzijev (Hrsg.), Konjunkturen des Rassismus, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 136–156.
- Broek van den, Lida (1993):** Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. 2. überarbeitete Auflage, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Castro Varela, Maria do Mar/Heinemann, Alisha B. (2016):** Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen. Zwischenräume #10. Abrufbar unter: http://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf (Stand: 16.06.2019)
- DiAngelo, Robin (2018):** White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism. Boston: Beacon Press.
- Anta Diop, Cheikh (1987):** Precolonial Black Africa. Chicago Review Press.
- Emiroglu, Betül/Fereidooni, Karim/Kristiansen, Olga/Müller, Mario/Oostenryck, Maike A. J./Schedler, Jan/Uhlenbruck, Kira (2019):** Der NSU als Gegenstand der Lehrer_innenbildung des Faches Sozialwissenschaften. In: Tina Dürr und Reiner Becker (Hrsg.), Leerstelle Rassismus – Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 74–85.
- Essed, Philomena (1992):** Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.), Rassismus und Migration in Europa, Hamburg: Argument Verlag GmbH, S. 373–387.
- Fereidooni, Karim (2019):** Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung. Notwendigkeiten, Gelingensbedingungen und Fallstricke. In: David Kergel und Birte Heidkamp (Hrsg.), Praxishandbuch Habitus-sensibilität und Diversität in der Hochschul-lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–318.
- Fereidooni, Karim (2016):** Didaktik der Rassismuskritik für die Politische Bildung?! In: Politik Unterrichten. Jg. 31, Heft 1/2016, S. 29–33.
- Hentges, Gudrun (1999):** Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.) (2015):** Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“ Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mätschke, Jens (2017):** Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat! In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 249–268.
- Massumi, Mona/Fereidooni, Karim (2017):** Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Sebastian Bartsch, Nina Glutsch und Mona Massumi (Hrsg.): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, S. 51–76.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010):** Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (Hrsg.), Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 150–178.
- Melter, Claus (2006):** Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit, Münster: Waxmann.
- Messerschmidt, Astrid (2011):** Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, S. 41–57.
- Miles, Robert (1992):** Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. 2. Auflage. Hamburg: Argument Verlag.
- Mirzai, Behnaz A. (2017):** A history of slavery and emancipation in Iran 1800–1929. University of Texas.
- Mirzai, Behnaz A./Montana, Ismael M./Lovejoy, Paul E. (2009):** Slavery, Islam and Diaspora. Trenton/NJ: Africa World Press.
- N'Diaye, Tidiane (2010):** Der verschleierte Völkermord: Die Geschichte des muslimischen Sklavenhandels in Afrika. Hamburg: Rowohlt.
- Mosse, George L. (2006):** Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt/Main: Fischer.
- Ofuatey-Alazard (2011):** Maafa. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 594–597.
- Reinhardt, Sibylle (2018):** Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Scharathow, Wiebke (2014):** Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen, Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2017):** Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–127.
- Scherschel, Karin (2006):** Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren, Bielefeld: transcript.
- Simon, Nina/Fereidooni, Karim (2018):** Rassismuskritische Fachdidaktik. In: Karim Fereidooni, Kerstin Hein und Katharina Kraus (Hrsg.), Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung. Waxmann, S. 17–30.
- Weiß, Anja (2013):** Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Wollrad, Eske (2011):** Wollrad, E. (2011). Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage. Bielefeld: transcript, S. 141–162.
- Yeboah, Amma (2017):** Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–161.

Zum Autor

Prof. Dr. Karim Fereidooni

ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen, Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Diversity Studies und diversitätssensible Schulforschung. Zuvor war er Lehrer für die Fächer Deutsch, Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaften am St. Ursula Gymnasium Dorsten.

IMPRESSUM

Herausgeberin

Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa
Sophienstraße 28/29
10178 Berlin

www.schwarzkopf-stiftung.de

V.i.S.d.P.

Anne Rolvering

Autor

Prof. Dr. Karim Fereidooni

Redaktion

Thimo Niesel

Lektorat

Bärbel Philipp

Gestaltung und Illustration

Friederike Schlenz

Erscheinungsjahr

2019

Urheberrechte

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

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Förderpartner dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor/ die Autorin die Verantwortung.

Wir freuen uns über Ihr Feedback:

europa-verstehen@schwarzkopf-stiftung.de



Ein Projekt der:



Gefördert von:



Gefördert vom




Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Glossar

Die Texte des Glossars stammen vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA).

 <https://www.idaev.de/researchtools/glossar/>

People of Color (POC)

People of Color dient als analytischer und politischer Begriff, der sich an all diejenigen Menschen und Communities wendet, die in kolonialer Tradition als „Andere“ rassifiziert und unterdrückt wurden bzw. werden.

Weiß / Weißsein

Mit weiß ist nicht unbedingt die Schattierung der Haut eines Menschen gemeint, sondern die Positionierung und soziale Zuschreibung als weiß in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft.

Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität beschreibt die Analyse der Interdependenz (gegenseitigen Bedingtheit) und des Zusammenwirkens verschiedener Kategorien von Differenzen mit Dimensionen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung. Um ein umfassendes Verständnis von Diskriminierung zu erhalten, dürfen deren einzelne Formen (etwa Rassismus, Sexismus oder Heterosexismus) nicht unabhängig voneinander betrachtet werden.

Empowerment

Der Begriff wurde von der US-amerikanischen Bürgerrechts- und Selbsthilfebewegung geprägt und steht für Selbst-Ermächtigung oder Selbst-Befähigung. Gemeint ist damit ein Prozess, in dem benachteiligte Menschen ihre eigenen Kräfte entwickeln und Fähigkeiten nutzen, um an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzuhaben und so ihre Lebensumstände und Entwicklungsmöglichkeiten zu verbessern - unabhängig vom Wohlwollen der Mehrheitsangehörigen.

Ableismus

Der Begriff (engl. ableism) bezeichnet die strukturelle Diskriminierung von Menschen mit (zugeschriebener) Behinderung bzw. von Menschen, die behindert werden.

Ageismus

Ageismus beschreibt die strukturelle Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres zugeschriebenen höheren oder hohen Lebensalters sowie die Stigmatisierung des Alterns und des Altseins bspw. durch gesellschaftlich-kulturell vorherrschende Verbindungen mit Krankheit sowie körperlichem und geistigem Verfall.

Heteronormativität

Heteronormativität bezeichnet „die für natürlich gehaltene, ausschließliche binäre Geschlechterteilung (in Mann und Frau)“, das gegenseitige heterosexuelle Begehren, die beide als gesellschaftliche Norm angesehen werden, und entsprechende binäre Rollenbilder für Männer und Frauen.

Klassismus

Der Begriff Klassismus bezeichnet die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres / ihrer (zugeschriebenen) ökonomischen, sozial- oder bildungspolitischen Status / Herkunft. Dies kann auf interaktionaler, institutioneller oder auch gesellschaftlich-kultureller Ebene stattfinden.

Bodyismus

Der Begriff Bodyismus bezeichnet Diskriminierung und Dominanz, die aufgrund körperlicher Schönheits- und Gesundheitsnormen stattfinden.

Sexismus

Unter Sexismus wird jede Art der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres (zugeschriebenen) Geschlechts sowie die diesen Erscheinungen zugrunde liegende Ideologie verstanden.